منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

التربية العامة وفلسفة التربية

الدكتور
عيسى الشمّاس
أستاذ مساعد في قسم أصول التربية

الدكتور
محمود علي محمد
مدرّس في قسم أصول التربية

جامعة دمشق :

١٤٢٧-١٤٢٨ هـ

٢٠٠٦-٢٠٠٧ م

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفهـــــرس

الموضـــــــوع	الصفحـــة
تقـــــديم	١٥
الباب الأول –مفهوم التربية وبيئاتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى	**١٩**
- الفصل الأول– مفهوم التربية ووظائفها	**٢١**
– مفهوم التربية	٢٣
–طبيعة التربية	٢٦
–وظائف التربية وأبعادها	٢٨
الفصل الثاني– نشأة التربية وتطوّرها	**٣٣**
–مقـــدمة	٣٥
- التربية في المجتمعات القديمة	٣٦
- التربية في العصور القديمة	٣٧
–التربية الصينيّة	٣٧
– التربية عند المصريين القدماء	٣٨
– التربية عند العرب في الجاهلية	٣٩
– التربية اليونانية القديمة	٤٠
- التربية في العصور الوسطى	٤١
– التربية المسيحيّة	٤٢
– التربية الإسلاميّة	٤٣
- التربية الحديثة والمعاصرة	٤٤

- **الفصل الثالث– البيئات التربوية ووسائطها** ٤٧
- مقـــــدّمة ٤٩
- مفهوم البيئة والبيئة التربوية ٤٩
- البيئات التربوية ٥٣
- البيئة الأسرية ٥٣
- الوظائف التربوية للأسرة ٥٤
- نماذج من أساليب التربية الأسرية ٥٩
- البيئة المدرسية ٦٤
- المدرسة مؤسّسة اجتماعية ٦٥
- الوظائف التربوية للمدرسة ٦٦
- الوسائط التربوية المجتمعيّة ٦٨
- جماعات الأقران ٦٨
- مفهوم جماعة الأقران ٦٩
- خصائص جماعة الأقران ٧٠
- الأدوار التربوية لجماعة الأقران ٧١
- وسائل الإعلام ٧٣
- الوسائل المقروءة(المطبوعة) ٧٤
- الوسائل المسموعة (الإذاعة) ٧٦
- الوسائل المرئية ٧٩
- التلفاز ٧٩
- مسرح الأطفال ٨٢
- سينما الأطفال ٨٣

- **الفصل الرابع– علاقة التربية بالعلوم الأخرى** ٨٥
- **التربية وعلم النفس** ٨٧
– مقـــــدّمة ٨٧
– التربية والطبيعة الإنسانية ٨٧
– التربية والأسس النفسيّة ٨٩
– الوظائف التربوية لعلم النفس ٩٠
– علم النفس وعلم النفس التربوي ٩١
– وظائف علم النفس التربوي ٩٢
- **التربية وعلم الأخلاق** ٩٤
– مقدّمة ٩٤
– الأخلاق وعلم الأخلاق ٩٥
– العلاقة بين التربية وعلم الأخلاق ٩٦
- **التربية وعلم الاجتماع** ٩٧
– مقدّمة ٩٧
– العلاقة بين التربية والمجتمع ٩٨
– التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي ٩٩
– العلاقة بين التربية وعلم الاجتماع ١٠٠
– علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي ١٠٢
–المصطلحات العلميّة في الباب الأول ١٠٥
– مصادر الباب الأول ومراجعه ١٠٩

Damascus University

الباب الثاني – مجـــالات التربيـــة العامة **١١٥**

الفصل الخامس – التربية الانفعالية / الوجدانية **١١٧**

- مقـــــدّمة ١١٩
- مفهوم الانفعال وطبيعته ١١٩
- مستويات الانفعال ١٢١
  - الهيجـــان ١٢٢
  - العاطفـــة ١٢٤
- مفهوم التربية الانفعالية / الوجدانية وأهدافها ١٢٦
- التربية الانفعالية / الوجدانية في الأسرة ١٢٨
  - متطلّبات التربية الانفعالية/ الوجدانية في الأسرة ١٢٩
  - أساليب الأسرة في التربية الانفعالية/ الوجدانية ١٣١
- التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة ١٣٢
  - مناشط التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة ١٣٣
  - وسائل تحقيق التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة ١٣٦

الفصل السادس – التربية الأخلاقيّة **١٣٩**

- مقـــــدّمة ١٤١
- مفهوم الأخلاق وطبيعتها ١٤٢
  - النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي ١٤٣
  - النموّ الأخلاقي والنموّ الاجتماعي ١٤٤
  - مفهوم التربية الأخلاقيّة وأهدافها ١٤٤
  - طرائق التربية الأخلاقيّة ١٤٧
  - الطريقة التلقينيّة ١٤٧

- الطريقة الحدسيّة ١٤٨
- الطريقة الفعّالة ١٤٩
- اتباع المثل الصالح ١٥٠
- التربية الأخلاقية في الأسرة ١٥١
- أهميّة التربية الأسرية في النمّو الأخلاقي ١٥١
- أساليب الأسرة في التربية الأخلاقية ١٥٣
- تكامل دور الوالدين في التربية الأخلاقية ١٥٥
-التربية الأخلاقية في المدرسة ١٥٥
- أهميّة التربية المدرسية في التربية الأخلاقية ١٥٦
- المنظومة المدرسيّة ودورها في التربية الأخلاقية ١٥٧
- الإدارة المدرسسيّة ١٥٧
- شخصيّة المعلّم والأخلاق ١٥٨
- المنهاج المدرسي ١٥٩

الفصل السابع- التـــربية الجنســـيّة ١٦١

- مقـــــدّمة ١٦٣
- مفهوم التربية الجنسيّة ١٦٤
- طبيعة التربية الجنسيّة ١٦٥
- أهداف التربية الجنسيّة ١٦٧
- التربية الجنسيّة في الأسرة ١٦٩
- الدور التربوي للأسرة في التربية الجنسيّة ١٧٠
-التوافق في مواقف الوالدين ١٧١
- أسلوب الحياة الأسرية ١٧٢
- التشجيع والتعزيز ١٧٣

- التربية الجنسيّة عملية مستمرّة ١٧٣
- التربية الجنسيّة في المدرسة ١٧٤
- المنهاج المدرسي والتربية الجنسيّة ١٧٥
- المعلّم والتربية الجنسيّة ١٧٧
الفصل الثامن – التربية الاجتاعيّة ١٧٩
- مقـــــدّمة ١٨١
- مفهوم التربية الاجتماعية ١٨١
- أهداف التربية الاجتماعية ١٨٤
- أهداف فردية / اجتماعية ١٨٥
- أهداف اجتماعية / اجتماعية ١٨٥
- مضمونات التربية الاجتماعية ١٨٦
- التربية الاجتماعية في الأسرة ١٩٢
- تنمية الشخصية الاجتماعية ١٩٣
- تأكيد الذات ١٩٤
- التكيّف الاجتماعي ١٩٥
- التربية الاجتماعية في المدرسة ١٩٦
- المصطلحات العلمية في الباب الثاني ٢٠١
- مصادر الباب الثاني ومراجعه ٢٠٧
الباب الثالث – فلسفة التربية ومشكلات التربية المعاصرة ٢١٣
الفصل التاسع–فلسفة التربية وأساليب دراستها ٢١٥
- معنى الفلسفة ٢١٧
- مباحث الفلسفة ٢١٨

- الفلسفة والعلم ٢٢٠
- الفلسفة والتربية ٢٢١
- فلسفة التربية ووظائفها ٢٢٢
- اتجاهات فلسفة التربية ٢٢٤
- أساليب دراسة فلسفة التربية ٢٢٥
الفصل العاشر– الفلسفة المثالية المطلقة (أفلاطون) ٢٢٧
- حياة أفلاطون ومؤلّفاته ٢٢٩
- منهج البحث عند أفلاطون ٢٢٩
- نظرية المُثُل عند أفلاطون ٢٣١
- نظرية المعرفة عند أفلاطون ٢٣٢
- الإنسان والنفس الإنسانية عند أفلاطون ٢٣٤
- العدالة عند أفلاطون ٢٣٥
- العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون ٢٣٦
- الشعر والفن في فلسفة أفلاطون التربوية ٢٣٧
- قيمة أفكار أفلاطون الفلسفيّة والتربوية ٢٣٨
الفصل الحادي عشر–الفلسفة الطبيعية والتربية(جان جاك روسّو) ٢٤١
- حياة روسو ومؤلّفاته ٢٤٣
- حال الطبيعة في فلسفة روسو ٢٤٣
- التربية الطبيعية عند روسو ٢٤٤
- مبادىء التربية الطبيعية عند روسو ٢٤٦
– وجود طبيعة خاصة بالطفل ٢٤٦
– اتباع الطبيعة ٢٤٧
– الطبيعة الخيّرة ٢٤٧

- التربية السلبية ٢٤٨
- الحرية في التربية ٢٤٩
- الفائدة ٢٥٠
- مراحل التربية الطبيعيّة عند روسو ٢٥١
- العلاقة بين التربية والسياسة (تربية المواطن) ٢٥٥
- قيمة أفكار روسو التربوية ٢٥٧

الفصل الثاني عشر– الفلسفة البراغماتية والتربية ٢٥٩

- معنى البراغماتية ٢٦١
- الأصول الاجتماعية والفكرية للفلسفة البراغماتية ٢٦١
- المبادىء الفكرية للفلسفة البراغماتية ٢٦٣
- الكون ٢٦٣
- الإنسان ٢٦٤
- المعرفة ٢٦٥
- القيم ٢٦٦
- فلاسفة البراغماتية ٢٦٧
- شارل بيرس ٢٦٧
- وليم جيمس ٢٦٧
- جون ديوي والجوانب التربوية في فلسفته ٢٦٨
- الأداتية ٢٦٩
- التجربـــة ٢٧٠
- الفرد والمجتمع ٢٧١
- الدين والأخلاق ٢٧٢
- الفلسفة والتربية ٢٧٣

- البراغماتية والتربية ٢٧٣
- التربية ٢٧٤
- الأهداف التربوية ٢٧٥
- المنهاج ٢٧٦
-الطريقة في التربية ٢٧٨
- الخبرة التربوية ٢٧٩
-المعلّم ٢٨٠
- الديمقراطية في التربية ٢٨٠
- قيمة البراغماتية في التربية ٢٨٢

الفصل الثالث عشر – من مشكلات التربية المعاصرة ٢٨٥

- التربية ومواجهة العولمة ٢٨٧

- مقـــــدّمة ٢٨٧
- مفهوم العولمة وطبيعتها ٢٨٨
- التربية والعولمة ٢٩٠
- التحديات العولمية للتربية ٢٩١
-مواجهة انعكاسات العولمة على التربية ٢٩٤
- نشر الوعي بالعلم ٢٩٥
- توفير إطار مرجعي للتعامل ٢٩٥
- التربية المستمرّة (المستدامة) ٢٩٦
- سمات التربية في مواجهة تحديات العولمة ٢٩٨
- النظام التربوي في مواجهة العولمة ٣٠١
- المتعلّم وأهداف التربية في مواجهة العولمة ٣٠٣
- المعلّم في مواجهة العولمة ٣٠٥

-المناهج الدراسية في مواجهة العولمة ٣٠٧
- المؤسّسة التربوية في مواجهة العولمة ٣١٠
- التربية والمواطنة والديمقراطية ٣١١
- مقـــــدّمة ٣١١
- مفهوم المواطنة وطبيعتها ٣١٢
- مفهوم الديمقراطية وطبيعتها ٣١٤
- العلاقة بين المواطنة والديمقراطية ٣١٥
- تربية المواطنة والديمقراطية ٣١٧
- الأسرة ٣١٨
- المدرســـة ٣١٩
- المنهاج المدرسي ٣١٩
- الصف المدرسي ٣٢٠
- الخلاصـــة ٣٢١
- المصطلحات العلمية في الباب الثالث ٣٢٣
- مصادر الباب الثالث ومراجعه ٣٢٧

جامعة دمشق Damascus University

تقـــــديم

يعدّ تكوين الشخصيّة المتكاملة ، عملية تربوية / اجتماعية ، تتمّ من خلالها عمليـــة التطبيع الاجتماعي التي يكتسب منها الإنسان / الفرد ذاته الاجتماعية ؛ وتتضمّن تعلّم الفرد أساليب التعامل والاتجاهات وعادات العمل ، ليتمكّن من أداء وظيفتـــه وفقـــاً لمقتضيات المجتمع الذي يعيش فيه . وبذلك تكون الشخصيّة الإنسانية نتـــاج العلاقـــة المتبادلة بين الفرد وبيئته الاجتماعية .

فالتربية نظام فرعي من نظم المجتمع ، وهي النظام الأساسي الذي يجسّد ثقافة هـــذا المجتمع وفلسفته في الحياة ، والتي تنعكس من خلالها صورته الحقيقية مـــن جوانبـــها الفكرية والأخلاقية والروحية والسياسية . أي أنّ التربية ليست في نهايـــة الأمـــر ، إلاّ ترجمة فعلية للفكر السائد في المجتمع ، وهي في الوقت ذاته ، الأداة التي تؤثّر بفاعلية في بنائه وتسهم في تغييره . وذلك من خلال تزويد الشخصيّة الإنسانية صفات خاصـــة ، جسدية وعقلية ونفسية وأخلاقية ، وخبرات حياتية ، ومحدّدات اجتماعيـــة إنســـانية مشتركة من القيم والاتجاهات ، التي تجعل الأفراد في الجماعـــة موحـــدين في الفكـــر والأهداف ، متكاملين في الأدوار المنوطة بهم .

والتربية كعلم ، لها فلسفتها التي تستند إليها ، ولها موضوعاتها التي تتأثّر – إلى حدّ بعيد– بالمفهوم السائد عن طبيعة الفلسفة وأبعادها ، حيث تقدّم من القضايا الفلســـفية ما يساعد في دراسة التربية بصورة أكثر شمولية وعمقاً ؛ الأمر الذي يدعو إلى القـــول بأن التربية ترتبط أشدّ الارتباط بالفكر الفلسفي .

وهذا ما يؤكّد العلاقة الارتباطية بين التربية والفلسفة ، في إطار ما يسمّى : "**فلسفة التربية** " . هذه الفلسفة التي تعدّ إحدى الفلسفات التطبيقية ، بما فيها مـــن مبـــادىء تتعلّق بالنظرة إلى الإنسان وبالموقف من القضايا المتعلّقة بطبيعته وعلاقتـــه بـــالمجتمع ، بالنظر إلى أنّ الإنسان والمجتمع عنصران أساسيان من عناصر الوجود العامـــة . وهـــذا

يوجب أن تستند التربية إلى فلسفة تحدّد موقفها في إطار فكر المجتمع الأصيل وفلسفته في الحياة . وإنّ دراسة هذه العلاقة بين التربية والفلسفة أمر ضروري لتحديد الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية في عملياتها وطرائقها وأهدافها ، وفق المعطيات الفلسفية للمجتمع الذي تعمل فيه هذه التربية .

فالتربية عملية نامية ومتطوّرة باستمرار .. وهي عملية اجتماعية توائم في خصائصها وأهدافها ، بين المطالب النمائية للفرد وقيم المجتمع وحاجاته . أي إنّ التربية تعمل على مساعدة الإنسان / الفرد في الكشف عن استعداداته وميوله وقدراته ، وتفتيحها وتنميتها ، وإحداث التغيّرات المرغوبة في سلوكاته الشخصيّة لما فيه خيره وخير المجتمع، في إطار التربية المتكاملة والتنمية التربوية .

وكتابنا هذا ، لمقرّر (التربية العامة وفلسفة التربية) ، سنبحث فيه الخطوط العامة للتربية من حيث أهميتها ووظائفها وبيئاتها ، بدءاً من الأسرة والى المجتمع الكبير بمؤسساته المختلفة، وعلاقة تلك التربية بالعلوم الأخرى ، وبفلسفة المجتمع ، وأبرز الفلسفات التربوية المشكلات التي تواجهها في العصر الراهن .وبناء على ذلك، جاء الكتاب في أربعة أبواب، قسّم كلّ منها إلى عدد من الفصول على النحو الآتي :

-**الباب الأول** :تضمّن أربعة فصول ، تحدّثت عن مفهوم التربية بوجه عام، ونشأتها ووظائفها ومراحل تطّورها.. ومن ثمّ البيئات التربوية وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى، ولا سيّما علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأخلاق .

-**الباب الثاني**: تضمّن أربعة فصول ، تناولت مفهوم التربية المتكاملة ، من حيث طبيعتها وجوانبها ، ثمّ تحدّث عن مجالات التربية ولا سيّما : (التربية الانفعالية/ الوجدانية ، والتربية الأخلاقية، والتربية الجنسية ، والتربية الاجتماعية ..) .

-**الباب الثالث والأخير**: تضمّن خمسة فصول ، تناولت فلسفة النربية وبعض مشكلات التربية المعاصرة ؛ فتحدّث عن علاقة الفلسفة بالتربية ، ثمّ عرض بعض الفلسفات التربوية ومنها : (الفلسفة المثالية كنموذج للفلسفات التربوية القديمة ،

والفلسفة الطبيعية كنموذج للفلسفات التربوية الحديثة ، والفلسفة البراغماتية كنموذج للفلسفات التربوية المعاصرة) وانتهى الباب إلى الحديث عن أبرز مشكلات التربية المعاصرة ، والمتمثّلة في : (التربية ومواجهة العولمة ، وتربية المواطنة والديمقراطيّة..).

وأملنا أن تتحقّق لطلبتنا الأعزاء ، الفائدة المرجوّة .. !!

في ١٥ / أيلول / ٢٠٠٦ المؤلّفان

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الأوّل

مفهوم التربية ونشأتها وبيئاتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى

- الفصـــل الأول: مفهوم التربية ووظائفها
- الفصـــل الثاني: نشـــأة التـــربية وتطوّرها
- الفصل الثالث: علاقة التربية بالعلوم الأخرى
- الفصـــل الرابـــع : البيئـــات التـــربويـــة

جامعة دمشق Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل الأوّل

مفهـــوم التـــربية ووظـــائفها

- مفهوم التربية
- المفهوم اللغوي
- المفهوم الاصطلاحي
- طبيعة التربية
- وظائف التربية وأبعادها

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً–مفهوم التربية

تعدّدت وجهات النظر في تعريف مفهوم التربية، بتعدّد الباحثين والمهتمين بشؤون التربية . ولذلك جاء مفهوم العملية التربوية مختلفاً من لغة إلى أخرى، أو من باحث إلى آخر، بالنظر إلى اتساع ذلك المفهوم وشموليته، وتشعّب مباحثه ومنطلقاته .

١– المفهوم اللغوي للتربية :

إنّ كلمة(**تربية**) في اللغة العربية ، مشتقّة من الجذر اللغوي(ربا: يربو) ومعناها : زاد ونما.. وربّى تربية : غذّا الولد وتعهّده حتى ينمو كالزرع، وربّى الولد أيضاً:هذّبه..(لسان العرب، مادة ربا ،ص ٣٠٧) فالتربية بهذه المعاني، هي : الزيادة والنمو والنشوء والترعرع، وكذلك الإصلاح والرعاية .

وهناك من يعيد أصل التربية إلى(ربّ) فيكون المصدر (تربيباً) وليس تربية ..ويقال: ربّ القوم: ساسهم، وربّ النعمة: زادها، وربّ الولد: ربّه حتى أدرك.. إلاّ أنّ / الإمام البيضاوي المتوفى(سنة ٦٨٥ هجرية) اشتق في تفسيره" أنوار التنزيل وأسرار التأويل" معنى الربّ في الأصل بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً".

وهذا يتطابق تماماً مع ما جاء في كتاب مفردات / الراغب الأصفهاني/ المتوفى سنة/٥٠٢هجرية/ من أنّ" الربّ في الأصل هو التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حدّ التمام..(النحلاوي،١٩٧٩،ص ١٣)

وبناء على ما تقدّم، يمكن القول : إنّ مفهوم(التربية) في اللغة العربية يفيد معنى السياسة والقيادة والتنمية. ولذلك، كان فلاسفة العرب يسمّون هذا الفنّ التربوي:"سياسة" كما هو معروف عند/ ابن سينا/ مثلاً ، في رسالته: " سياسة الرجل أهله وولده". (الأهواني،١٩٥٩،ص٤١)

أمّا كلمة(**تربية**Education) في اللغة الانكليزية أو الفرنسية،فهي مشتقّة من الكلمة اللاتينية الأصل(Educare أو Educere)وتعني بالأساس : يقود إلى الخارج(يستخرج To lead out.).

وقد كانت الكلمة اللاتينية تستخدم للدلالة على تربية النباتات أو الحيوانات، وللدلالة على الطعام، وكذلك على تهذيب بني البشر، دون تفريق بين هذه الأحوال جميعها.(أوبير،١٩٧٩،ص٢٢) كما استخدمت كلمة(Educare) بمعنى التدريب والتغذية لصلتها بالنبات.(Woods, 1975,p: 112)

أمّا مفهوم التربية عند الذين تبنّوا هذا المعنى، فهو البحث عن المعاني الفطرية عند الطفل واستخراجها، بدلاً من فرض اتجاهات معينة عليه قد تمّ ترتيبها بصورة مسبقة.(الفنيش،١٩٨٢،ص٤٦) وهذا يتّفق مع تعريف عالم النفس/ هنري جولي- H.Jully/ بأنّ التربية : هي مجموعة الجهود التي تهدف إلى أن تيسّر للفرد، الامتلاك الكامل لملكاته المختلفة وحسن استخدامها.(ناصر، ١٩٩٢، ص٨٥)

٢-المفهوم الاصطلاحي/ الإجرائي للتربية :

يقول/ كونفوشيوس/ فيلسوف الصين العظيم:" إنّ الطبيعة هي ما منحتنا إياه الآلهة، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب، وإدارة هذا الصراط وتنظيمه، هو القصد من التربية والتعليم " .

ولذلك رأى / أفلاطون/ أنّ التربية: " هي أن تضفي على الجسم والنفس كلّ جمال وكمال ممكن لهما " ورأى / أرسطو/ أنّ التربية" هي إعداد العقل للتعليم كما تعدّ الأرض للبذار".

أمّا/ أبو حامد الغزالي/ فيرى : " أنّ صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترمها، وأنّ أهم أغراض التربية، هي الفضيلة والتقرّب إلى الله".بينما يقول/ جان جاك روسو-J,J.Rossow): إنّ واجب التربية أن تعمل على تهيئة الفرص الإنسانية، كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقاً من ميوله واهتماماته.

ومن هذه الرؤى والآراء، فقد انطوى المفهوم الاصطلاحي للتربية على معان متعدّدة..فيعرّف/ عمانويل كانط/ التربية بأنّها: " ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها عند الفرد، وأنّ الهدف من التربية، هو أن ننمّي لدى الفرد كلّ ما نستطيع من كمال .."

وهذا يتّفق مع تعريف / ستيوارت ميل- S.Mill) بأنّ : "التربية تشمل كلّ ما يعمله المرء أو يعمله له غيره، بقصد تقريبه من درجة الكمال التي تمكّنه طبيعته واستعداده من بلوغها.."

أمّا/ رفاعة الطهطاوي/ فيرى أنّ التربية " هي أن تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وأن تنمّي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل وتمكّنه من تجاوز ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير" وهذا يتطابق مع قول / دوركهايم/ أنّ التربية:" تكون في تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً.. ويتمّ ذلك بالعمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد(تنضج) بعد، النضج اللازم للحياة الاجتماعية "

وينطلق / جون ديوي-J.Dewey) من قوله" إنّ التربية هي الحياة" ويعرّف التربية بأنّها: " مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو مجموعة اجتماعية، صغيرة أو كبيرة،أن تنقل ثقافتها المكتسبة وأهدافها إلى أجيالها، بغية تأمين وجودها الخاص ونموّها المستمر ".

وفي هذا الإطار، يرى/ ساطع الحصري/ : " أن التربية هي أن ننشئ الفرد قوي البدن، حسن الخلق صحيح التفكير، محبّاً لوطنه معتزاً بقوميّته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاج لها في حياته .."

وقد يكون أحدث تعريف للتربية، متوافقاً مع التعريفات السابقة من حيث المضمون والهدف، وهو : " أنّ التربية هي عملية التكيّف أو التفاعل بين المتعلّم/ الفرد، وبيئته التي يعيش فيها.. أو أنّ التربية بطبيعتها ، هي عملية تكييف مع البيئة المحيطة ."(ناصر، ١٩٨٩،ص١٧) أي إنّ التربية تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية

والأخلاقية والعقلية ، عند الطفل وتنميتها.. وهي الحالات التي يتطلّبها المجتمع بوصفه كلاً متكاملاً، والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل.(دوركهايم،١٩٩٢،ص٦٧)

واستناداً إلى ما تقدّم من تعريفات / لغوية واصطلاحية ، يمكن القول : إنّ التربية عملية تطبيع اجتماعي، من حيث منطلقها وهدفها، وهي بالتالي إعداد لحياة كاملة في مجتمع معيّن..إنها العملية التي يقوم بها الكبار لتشكيل الناشئة وصقلهم وتنشئتهم بحيث يستطيعون التفاعل مع مجتمعهم، والعمل على تنميته وتقدّمه، في المستوى الحضاري/ الإنساني المطلوب.

ثانياً–طبيعة التربية

يتّضح من التعريفات السابقة، ومعانيها المتعدّدة، أنّ التربية لم تعد– كما كانت– في إطارها الضيّق، عملية استيعاب لمعارف وخبرات محدّدة، أو اكتساب مهارات بسيطة معيّنة فحسب، وإنما أصبحت عملية متعدّدة الجوانب والأغراض، تستهدف إحداث تغييرات مستمرّة في بنية المجتمع، وذلك من خلال إحداث التغيير الإيجابي الواضح في سلوكات الأفراد/ الناشئة، وبلورة أفكارهم واتجاهاتهم في إطار محدّد السمات والوسائل، ويتضمّن العناية بتربية الجوانب الأساسية التي تشكّل شخصيّة الفرد بصورة متوازنة ومتكاملة .

ومن هذا المنطلق، لم تعد التربية مهنة مجرّدة فحسب، وإنما أصبحت علماً وصناعة وفنّاً؛ فهي علم، لأنّها تتعامل مع الإنسان من جوانبه البيولوجية والنفسية والاجتماعية، ولا بدّ أن تستند إلى العلوم الخاصة بهذه الجوانب، وأسسها ومعطياتها.. وبالتالي تحدّد ما يتناسب للتعامل مع كلّ جانب منها، وبحسب المراحل العمرية للناشئة.

والتربية صناعة، لأنّها تعنى بصناعة الإنسان(بناء الإنسان) المتكامل وفق مواصفات معيّنة ، تحدّدها مسبقاً وتسعى إلى تحقيقها من خلال مجموعة من العمليات التربوية ،

المتتابعة والمتكاملة، حيث يدخل الطفل / الناشئ الى مرحلة تربوية بمواصفات معيّنة، ويخرج منها بمواصفات أخرى تتوافق مع النموذج التربوي المحدّد له.

وهذا ما أشار إليه / ابن خلدون / في مقدّمته معتبراً التعليم علماً وصناعة، في فصل " التعليم للعلم من جملة الصنائع" وكلّما استطاعت التربية أن تؤمّن أحدث الأساليب اللازمة لهذه الصناعة، كانت أقدر على تحقيق الأهداف المنشودة.. وكما قال/ الغزالي/ : " التربية صناعة من أشرف الصناعات " .

والتربية أخيراً هي فنّ، لأنّها يجب أن تستخدم أساليب وطرائق ووسائل تعليمية وتدريسية، تتّصف بالتنسيق والتنظيم والفاعلية والتكامل، وتوظّفها توظيفاً جيّداً تستطيع من خلاله أن تنشئ(تربّي) الشخصيّة الإنسانية المتّصفة بالتكامل العلمي والأخلاقي الذي رسمته أهدافها .

وهكذا نرى أنّ التربية بوصفها علماً تطبيقيّاً ، فإنها تأخذ بمفهومات العلم والصناعة والفن ، وهذا ما يسمّى ب(**علم التربية—Pedagogy**) والذي عرّفه قاموس/ وبستر Webster,1983,/ بأنّه:" علم ومهنة وفنّ التدريس عامّة، والتعليم خاصة "، حيث تدرس (البيداغوجيا) قوانين عملية التربية والتعليم ، وبنيتها وآلياتها، وتضع نظرية منهجيّة لتنظيم العملية التربوية/ التعليمية، من حيث مبادئها ومضموناتها وأشكالها التنظيمية، وطرائقها وأساليبها .

فالتربية إذن، بمفهوماتها وطبيعتها ، هي عمليّة اجتماعية هادفة، غايتها بناء الفرد ومساعدته للوصول الى أفضل ما يستطيع من الكمال المناسب له، وبحسب قدراته واستعداداته، وليكون عضواً فاعلاً في المجتمع .

ثالثاً– وظائف التربية وأبعادها

من المعروف أنّ الإنسان يولد طفلاً وهو خلوّ من المعارف والخبرات، ولكنّه مزوّد بمورّثات جسدية/ بيولوجية، ويحمل قدرات واستعدادات خاصة للنمو والتطوّر والتكيّف مع محيطه الاجتماعي .

وهذا لا يتمّ تلقائياً، وإنما يتمّ بفعل المؤثّرات التربوية التي يتعرّض لها الفرد في أثناء مسيرته النمائية، حتى مرحلة النضج والبلوغ واكتمال الشخصيّة، وما يرافق ذلك من تلبية لحاجاته الأساسية والثانوية، وتوجيهه وإرشاده لاكتساب السلوكات الأخلاقية/ الاجتماعية السليمة .

وهذا كلّه من وظائف التربية التي يمكن أن نجملها بالأمور التالية :

١– نقل التراث وإغناؤه :

وهذا من الأهداف الأساسية للتربية، حيث يتمّ نقل التراث بما فيه من معارف ومهارات وقيم ومعتقدات، من جيل الكبار إلى جيل الصغار، مع الأخذ في الحسبان إجراء عملية اختبار واختيار للحقاق الأصيلة، والتي أثبتت وجودها في التاريخ، وبالتالي قابلة لمسايرة روح العصر الحاضر وبناء المستقبل .

ولذلك، فمهمّة التربية اليوم، هي أن توفّر البيئة الملائمة التي تشجّع الفرد على الاستقصاء فيما يوجهه من قضايا ومعتقدات ، ومفاهيم وقيم.. وتقدير النتائج ومضموناتها وبدائلها المحتملة . أي تنمية التفكير النقدي المنطقي والخلاّق، الذي يمكّن الفرد من الاختيار الذكي للبدائل والمواقف المتاحة، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة حيالها، والتي تتّسم بالوعي والعمق والفاعلية .

٢–تكييف الفرد مع المجتمع:

يعدّ الفرد عنصراً أساسياً في بنية المجتمع، حيث لا يمكنه أن يعيش منعزلاً عن الأفراد الآخرين الذين يشكّلون معه النسيج الاجتماعي ، مهما امتلك من قدرات وإمكانيات.

ولذلك، فإنّ من وظيفة التربية تنشئة هذا الفرد وإعداده بحيث يستطيع التكيّف مع ظروف مجتمعه ومتطلّباته، متمثّلاً قيم الجماعة التي ينتمي إليها ويعيش في إطارها ، يتفاعل معها ويعمل على تنميتها وتطويرها .

وهذا يتطلّب من التربية إكساب الناشئة- أجيال الغد-القدرات والكفاءات التي تمكنهم من استيعاب التجارب الاجتماعية الماضية، وتقويمها والتعامل مع معطيات الحاضر بما فيها من إيجابيات وسلبيات ، من أجل تنقية الحاضر والتأسيس لبناء مستقبل عن التنبّؤ بما يمكن أن يحمله هذا المستقبل، واكتشاف أساليب التعامل معه.. أي إنّ مسؤولية التربية في المجتمع المعاصر هي إعداد الأجيال لمجتمع متغيّر بصورة مستمرّة ، ومتطوّر بصورة متسارعة في منطلقاته وأهدافه، ممّا يكون له آثار عميقة على حياة الإنسان وبيئته الخاصة والعامة .

٣- إكساب الفرد خبرات معرفيّة وسلوكيّة :

يتعرّض الفرد في أثناء تربيته وتنشئته- وربّما خلال مسيرة حياته كلّها- وبحكم احتكاكه بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه (الأسرة، المدرسة، المجتمع) إلى العديد من الخبرات التي تسهم في تكوينه الشخصي والاجتماعي، وبما يؤهّله لخوض غمار الحياة التي سيعيشها في مجتمع معيّن له سمات وميزات خاصة. ومن هذه الخبرات :

١/٣- الخبرات المعرفية : التي تتعلّق بالمعلومات والقواعد والمبادئ التي تنمّي لدى الفرد عادات فكرية سليمة، كالإدراك والانتباه والمحاكمة، واتخاذ القرار وحلّ المشكلات.

٢/٣-الخبرات الخُلقية: وتتعلّق بطرائق التعامل مع الآخرين، وإيجاد الصلات الإيجابية للتفاعل معهم، بما في ذلك المساعدة والتعاون، والاحترام والإيثار ، والمصلحة الجماعية.

٣/٣-الخبرات الوجدانية/ العاطفية: وتتعلّق بمشاعر الفرد وعواطفه تجاه الأشخاص والأشياء، سلباً أو إيجاباً.. كالحب والكراهية، والخير والشر، والحقد والتسامح، والغرور والتواضع.. وغيرها من الخبرات التي تضمن التفاعل بين الفرد والبيئة.

وإذا كان إحداث الخبرة يتوقّف على ذكاء الفرد وقدرته، فإنّ الذكاء هو الذي يدفع الفرد إلى التفاعل مع البيئة من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى.. وبذلك يرتكز مفهوم الخبرة بالنسبة للتربية، على مبدأ التعلّم بالعمل والممارسة، والتعلّم الذاتي..(ناصر،١٩٨٩،ص٥٦) وتتّصف الخبرة بالاستمرار والتغيير والتفاعل، وتحدث بالتالي تغييراً في سلوك الفرد وتفكيره وقدراته واتجاهاته، بحيث يتوافق سلوكه مع متطلّبات المجتمع الذي يعيش فيه .

٤-الاستثمار الاقتصادي للموارد البشرية:

ذكرنا في طبيعة التربية ، أنّها صناعة الإنسان.. ووفق هذا المفهوم تعدّ التربية عملية اقتصادية لها عائد ومردود، كما هو الحال في استثمار أي مشروع اقتصادي يعود بمردود رابح في معظم الأحوال .

ولذلك ، نجد أنّه في البلدان المتقدّمة، تستثمر أموال طائلة في العملية التربوية، من حيث المؤسّسات التربوية/ التعليمية، وتجهيزها بما يلزمها من الأجهزة والأدوات والمربين والمشرفين والإداريين المؤهّلين، القادرين على وضع الخطط والبرامج التنموية التي تمكّن هذه المؤسّسات من أداء عملها بالشكل المطلوب.. وهذه المستلزمات كلّها تدخل ضمن ما يسمّى :" مدخلات التربية أو التعليم " .

ويتجسّد المردود الذي تقدّمه هذه المؤسّسات التربوية، في تلك الخدمات المتنوعة، العلمية والفنيّة، التي يقدّمها خريجو هذه المؤسّسات، في مجالات العمل المختلفة، والتي تسهم بفاعلية في تشغيل المشروعات التنموية/ الاقتصادية وإدارتها . وهذا ما يسمّى:" مخرجات التربية أو التعليم".

وكلّما كانت هذه المخرجات ذات مواصفات عالية وتتسم بالكفاءة المطلوبة، استطاعت أن تقدّم الخدمات الضرورية التي تسهم في تطوير المجتمع ، ودفع عجلة التنمية الاقتصادية إلى الأمام، وبما ينعكس بالتالي على تحسين المستوى التربوي وكفاياته الداخلية والخارجية .

واستناداً إلى ما تقدّم عن وظائف التربية، نستنتج أنّها عملية موجّهة وهادفة إلى توفير الفرص الملائمة لنمو الفرد نموّاً متكاملاً من جوانب شخصيّته(الجسدية والعقلية والوجدانية والاجتماعية) بحيث يكون قادراً على ممارسة أنماط فكرية وسلوكية، تمكّنه من التكيّف والتفاعل مع الحياة والمجتمع..أي إنّ التربية هي – في حقيقة الأمر- عملية تشكيل الأفراد الإنسانيين وإعدادهم لمجتمع إنساني معيّن .

غير أنّ اكتمال نمو شخصيّة الفرد وامتلاكه القدرة على التكيّف السليم مع نفسه ومجتمعه، لا يتحقّقان ما لم يوفّر المربّي الجوّ التربوي السليم، ويقدّم للفرد التوجيه المناسب والدعم اللازم، ويعمل على تعزيز ثقته بنفسه وتفتيح قدراته.

وهكذا تعمل التربية على نقل الفرد من كائن بيولوجي صغير، إلى كائن اجتماعي/ إنساني كامل.. حيث تتمّ عملية اكتشاف طاقاته واستعداداته، وتوجيهها وتنميتها بوسائل وطرائق مخطّطة ومحدّدة الأهداف .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

نشـــأة التـــربية وتطـــوّرها

-مقـــــدّمة

-التربية في المجتمعات البدائية

-التربية في العصور القديمة

-التربية في العصور الوسطى

-التربية الحديثة والمعاصرة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــدّمة :

لقد أدركت المجتمعات البشرية، منذ نشوئها وتكوّنها، أهميّة التربية والعملية التربوية في تشكيل الأفراد وفق نماذج معيّنة، وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية المطلوبة لهذا المجتمع أو ذاك. فكانت التربية في المجتمعات القديمة/ البدائية، عفوية تلقائية وبطريقة التلقين ومشاركة الصغار في المناشط والأعمال اليومية التي يقوم بها الكبار، سواء في الأسرة أو مع الأقران، أو في المناشط الاجتماعية المختلفة .

ومن خلال هذه المشاركة، كان الأبناء يستوعبون خبرات الآباء ويمارسونها، ولا سيّما الصيد والقتال وصناعة الأدوات اللازمة لهما، بينما تتعلّم البنات مهارات الأمّهات وأعمالهن في الطهو والعناية بالصغار، وبعض الأعمال اليدوية.. وعلى الرغم من أنّ هذه التدريبات التربوية- إذا صحّ التعبير- كانت تجري في الأسرة أو القبيلة أو الطبيعة، فإنّ معظمها كان يتمّ بطريقة عشوائية وعَرَضية .

واستمرّ الحال هكذا حتى تمّ اختراع الكتابة والحروف والأرقام الحسابية، وبدأ تسجيل خبرات المجتمع على شكل رموز وأرقام .. فتطوّرت المعلومات والخبرات والمهارات، وصار عدد من الكهنة يقومون بنقلها إلى الناشئة من أبناء المجتمع، في أمكنة خاصة كمظهر من مظاهر التربية والتعليم.

ومع تطوّر المجتمعات الإنسانية، تطوّرت العملية التربوية- بشكلها ومضمونها- تبعاً لفلسفة كلّ مجتمع ونظرته الشمولية عن الإنسان والكون والحياة، كما هي الحال عند الصينيين والرومان واليونان ، والعرب في الجاهلية، وما تلا ذلك مع ظهور المسيحيّة والإسلام .

إلاّ أن التربية لم تتطوّر في بنيتها وأدواتها ووضوح أهدافها، إلا بعد الثورة التربوية التي قادها/ جان جاك روسو-J,J.Rossow) في القرن الثامن عشر(١٧١٢-١٧٧٨م) وأحدث تغييراً جذرياً في النظرة إلى الطفل وكيفية التعامل معه.. ثمّ تبعه في

ذلك،(ديوي، فروبل، بياجه، سكينر..وغيرهم) حيث لم تعد التربية أحادية الجانب في شخصيّة الفرد، وتعدّه للحياة الحاضرة فحسب، وإنما أصبحت تشمل جوانب الشخصيّة(الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية) في إطار التربية المتكاملة، وبما يكفل إعداد الفرد ليس فقط للحياة الحاضرة، بل وللحياة المستقبلية أيضاً..

وسنعرض فيما يلي نماذج تربوية عبر التاريخ، لنتبيّن نشأة التربية وتطوّرها حتى العصر الحاضر .

أولاً–التربية في المجتمعات البدائية

كان الإنسان في تلك المجتمعات يعيش حياة بسيطة، ولذلك كانت متطلّبات هذه الحياة قليلة، وبالتالي ليست متشابكة أو معقّدة.. وهذا ما جعل التربية في تلك الحقبة تتّسم بتقليد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته، تقليداً قسرياً، حيث يتمّ تدريبه بصورة آلية وتدريجية على معتقدات جماعته وأعمالها، بهدف تمكينه من القدرة على التكيّف مع مجتمعه المحيط، بما فيه من نظم وقوانين ولغة وأعراف .

وانطلاقاً من هذا الواقع، كانت التربية في المجتمعات البدائية تتّسم بالخصائص التالية:

١– التوزّع بين الأسرة أو العائلة(القبيلة)، أو الكاهن إن وجد، وذلك لعدم وجود مؤسّسة تربوية ذات مسؤولية مباشرة (كالمدرسة) .

٢– التدرّج المرحلي، حيث يدرّب الطفل في سنّ معيّنة على بعض الأعمال والمهارات، تزداد في الكم والنوع مع ازدياد عمر الطفل.. فمن مرحلة جمع الأكل إلى مرحلة الرعي، ثمّ التدريب على الفروسية وتعلّم شؤون الحرب، وحتى مرحلة الشيوخ

٣– المحاكاة والتقليد، حيث يقوم الطفل/ الناشئ بتقليد المدرّب أو المعلّم في الشؤون الواجب التدرّب عليها، والتي يطلب منه أن يتعلّمها .(ناصر،١٩٨٩،ص٣٦)

وإذا كانت التدريبات التربوية في معظمها تتمّ بصورة عشوائية، فإنّه لا توجد سوى خطوة واحدة منظّمة تماماً، تتمثّل في الاحتفالات الهامة التي ينتقل عن طريقها الشاب/

المراهق، إلى حياة الرجولة الكاملة وعضوية القبيلة. حيث يؤخذ الصبيان الكبار بواسطة الكهنة أو الكبار في القبيلة، ويمرّرون بسلسلة من الاختبارات والاحتفالات التي يستحقون بعدها التمتّع بالعضوية الكاملة في القبيلة.(المر،ايلدز، لوتس،١٩٧٧،ص٢٤) فيتعلمون بذلك أسرار القبيلة والعلاقات الجنسية الصحيحة، والتدريبات النظرية والعملية الضرورية لصالحهم وصالح القبيلة.

وعندما اكتشف الإنسان الزراعة، وبدأ يتعامل معها وينتقل شيئاً فشيئاً إلى مرحلة الاستقرار، ازدادت أعباؤه اليوميّة ومتطلّبات حياته العامة. فخلقت مرحلة الاستقرار هذه بعض المشكلات، ولا سيّما الحاجة لزرع الأرض والأدوات اللازمة لذلك، وغيرها من متطلّبات الحياة الجديدة، وأصبحت مشكلة تربية النشء ضرورة تحتاج إلى حلّ وبما يتناسب مع معطيات المجتمع الجديد .

ثانياً–التربية في العصور القديمة

بعد دخول المجتمعات الإنسانية عصر الزراعة والاستقرار، وزيادة متطلّبات الحياة والمشاغل اليومية للأسرة، أصبح لا بدّ من وجود مؤسّسة تتولّى رعاية الأطفال وتربيتهم، واعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة الجديدة.. هذه المؤسّسة يمكن تسميتها (مدرسة) بالمفهوم الحالي، ولا سيّما بعد ظهور الكتابة والتدوين، فكانت لها أساليبها التربوية ووسائلها وطرائقها الخاصة التي تتوافق مع طبيعة المجتمع وأهدافه .

١– التربية الصينية:

كانت تتمّ في مؤسّسة مدرسية يطلق عليها: (نظام الصبية Apprentice Ship) على أيدي الكهنة ورجال الدين.. حيث تمارس على الأجيال الجديدة عملية تربوية تختلف في شكلها ومضمونها تبعاً للظروف الأيديولوجية والسياسية للمجتمع . (الفنيش،١٩٨٢،ص٥٢)

وكانت الغاية من التربية الصينية، تعريف الفرد بواجبه العام تجاه أعمال الحياة المختلفة، وعلاقة هذه الأعمال وتكاملها، بما تتضمّن من عادات وتقاليد ونظم هي من نعمة السماء(الآلهة). ومن وظيفة التربية الأساسية أيضاً، المحافظة على هذه الأعمال والسير بموجبها على الصعيدين الفردي والاجتماعي .

وسارت التربية هكذا حتى جاء/ كونفوشيوس(٥٥١-٤٧٨ ق.م)، فأصبح مفهوم التربية عند الصينيين يتجسّد في البحث عن مقتضيات الحياة، التي تعني البحث في (الحكومة والأنظمة والقوانين والشرائع ، والأخلاق والعادات والشؤون الاجتماعية كلّها). وظهر تبعاً لذلك نظام لامتحانات اعتبرت معياراً لاختيار موظفي الحكومة، حيث يكون الناجح فيها موضع ثقة الشعب واحترامه.. ويشرف على هذه الامتحانات لجنة مؤلّفة من كبار العلماء (عبد الدايم،١٩٧٥،ص٣٥).

ومن خلال هذه التربية يتعلّم الأطفال دراسة الفضيلة وخدمة الأقارب، والآداب والفلسفة والعلاقات الروحية، حيث تهدف تعاليم/ كونفوشيوس/ ومبادئه إلى تنظيم العلاقة بين / الملك والرعية، الوالدين والأبناء، بين الزوجين، وبين الأصدقاء وبين الأخوة/.

٢- التربية عند المصريين:

عرفت الأسرة المصرية القديمة حياة الاستقرار والطمأنينة، حيث المجتمع الزراعي الذي اتّسم بالانتظام إلى حدّ بعيد. ومن هنا انتقلت الحياة من التكيّف مع الطبيعة إلى التكيّف مع الجماعة، أي توجيه السلوك الفردي، ومن ثمّ سلوكات الأفراد ، إلى العلاقة مع الآلهة ونظام الحكم، وبالتالي إلى الحياة الأخرى بعد الموت .

فكان للدين أثر واضح في أوضاع المصريين القدماء، لأنّ عقائدهم جعلت سعادة المرء في آخرته، مرتبطة إلى حدّ بعيد بما يؤدّيه له أولاده من شعائر دينية، وبما يقدّمون باسمه من قرابين لإحياء ذكره واسمه بعد وفاته، حيث خلود الروح والثواب والعقاب في الدار الآخرة .

ولذلك كلّه، اهتمّ المصريون القدماء بالتربية اهتماماً كبيراً، انطلاقاً من وصيّة لأحد حكمائهم تقول على لسان أب ينصح ابنه: " افتح قلبك للعلم وأحبّه كما تحبّ أمّك.. فلا يعلو على الثقافة شرع " وكما يقول حكيم آخر لابنه: "اذكر يا بني أنّ أي مهنة من المهن محكومة بسواها، إلاّ الرجل المثقّف فانّه يحكم نفسه بنفسه"(عبد الدايم،١٩٧٥،ص ٤٧) .

ومن هنا كان المصريون القدماء يرون أنّ المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد، ولذلك أكثروا من المدارس.. وكانت مهنة التعليم من أهمّ المهن، حيث كان المعلمون من الطبقة الأولى في المجتمع المصري/ الفرعوني .

وقد برز في هذه التربية الجانب الأخلاقي، والنظر الى الآلهة باعتبارها مثلاً أعلى وقدرة خَلقيّة تتصرّف بالعدالة والحكمة..أي أنّ التعليم في مصر القديمة اهتمّ بتعليم الكتابة والتدريب المهني ، وتوجيه السلوك العام (ناصر،١٩٨٩،ص٤٤).

وعلاوة على هذا التعليم المتقدّم، كانت هناك جامعات تدرّس العلوم الأساسية، كالرياضيات والفلك والهندسة والطب.. وهذا ما يؤكّد قدرتهم على تحنيط الأجسام، وبناء الأهرامات الضخمة كقبور للموتى ، ما تزال شواهد حتى الآن .

٣- التربية عند العرب في الجاهلية :

كان المجتمع الجاهلي موزّعاً إلى قسمين (البدو والحضر). ولذلك كانت التربية تختلف بطبيعة كلّ مجتمع ومتطلّباته الحياتية.. ففي حين كانت التربية البدوية عملية إعداد الأفراد للعيش في هذه البيئة، بما فيها من التزامات فردية وأسرية وقبلية، وما يمكن للفرد أن يكتسبه من خبرات خاصة كقول الشعر وممارسة الفروسية.. فقد كانت التربية الحضرية تركّز على إعداد الأفراد للعيش في هذه البيئة وما تتطلّبه من نشاطات وأعمال مهنية وصناعية .

لقد كانت العائلة أهمّ مكان للتربية عند البدو، حيث يتعلّم الفرد أعمال الصيد والرماية وصناعة آلات الحرب، إضافة إلى دبغ الجلود وغزل الصوف وحياكة الملابس

وتربية الماشية .(عبد الدايم، ١٩٧٥،ص١٣٦) وكان التعليم يستند إلى المحاكاة والتقليد، مع الوعظ والإرشاد من الكبار إلى الأطفال والناشئة.. وفي المقابل، عرف البدو أنواعاً من المدارس (الكتاتيب) وكانوا يتعلّمون فيها القراءة والكتابة والحساب.

أمّا أهل الحضر، فكانت لهم مدارس ومعاهد للتربية والتعليم، وكانت لهم دور يختلف إليها الطلاّب ورواد العلم.. وقد عثر الباحثون في آثار مدائن العرب في الجاهلية، على أنقاض مدارس للأطفال، حوت قراميد عليها دروس للأحداث(الفتيان) في الحساب والهجاء، وشملت فوق ذلك، معجمات وكتباً للمطالعة وقواعد اللغة (أمين، ١٩٢٦ ، ١٩٠) .

يضاف إلى ذلك، أنّ العرب الحضريون كانوا يدرسون فنّ العمارة والهندسة والفلك والطب والأدب، وبالتالي كان هدف التربية الأسمى عندهم، هو غرس روح الفضيلة والشجاعة والإخلاص والوفاء، وغيرها من القيم الأخلاقية، وتنمية القوى الجسدية للأفراد ولا سيّما لفئة المحاربين .

٤-التربية اليونانية القديمة :

كانت مدينتا: (أثينا وإسبارطة) أهمّ مدينتين يونانيتين ، وكان لهما أثرهما في التربية اليونانية القديمة .ففي أثينا، كان الفكر يعتمد على الصراع بين الأفكار التقليدية المتّصلة بنظام الكون وعلاقته بالآلهة القديمة، وبين الأفكار الجديدة التي نتجت عن الاتصال بالخارج، في حين كان التراث الثقافي في إسبارطة، يعتمد على تقبّل الأفكار التقليدية عن الكون والآلهة .

ولذلك ، امتازت التربية اليونانية بكونها أعطت الفرد حرية الفكر والابتكار..(ناصر،١٩٨٩،ص٤٨) ومرّت بمراحل متعدّدة ما بين ما بين (٣٠٠٠ ق.م-١٤٦ ق.م).

ففي العصر الهومري (نسبة الى هوميروس)، لم تكن القراءة والكتابة معروفتين جيّداً، و لم يكن التعليم منتظماً.. ولذلك كانت التربية تتمّ في الأسرة ، حيث يتعلّم

الأطفال أساليب القتال والحرب بالمشاهدة والتقليد والمحاكاة، والاستماع إلى أحاديث الكبار. أمّا في العصر الإسبارطي، فكانت التربية تركّز على الفرد من أجل الجماعة. فهي تربية جسمية لإيجاد الفرد القوي الذي يستطيع الدفاع عن الجماعة، وكانت الدولة مسؤولة عن هذه التربية .

بينما كانت التربية في العصر الأثيني تهتمّ بتنمية شخصية الفرد وتدريبه على الاستقلال الذاتي، حيث يدرس الأطفال حتى السادسة عشرة، الرياضيات والموسيقى، ومن ثمّ تتولّى الدولة تدريبهم رياضياً وعسكرياً، ليكتسبوا حقّ المواطنة في سن العشرين..

أمّا عصر الفلاسفة، فيعتبر عصر التجديد التربوي اليوناني حيث ظهر فلاسفة مبدعون من أمثال: /أفلاطون، أرسطو، سقراط/. فقد اعتمد سقراط(٤٧٠-٣٩٩ق.م) طريقة الأخذ بالحوار، أي السؤال والجواب، مؤمناً بقدرة الإنسان على التدريب للوصول إلى نتائج أفضل في حلّ المشكلات، عن طريق الشك ومن ثمّ التفكير والمناقشة للوصول إلى العلم الصحيح .

وإذا كان الصينيون القدماء يعلّمون الأفراد طقوساً خاصة بتقديس الآلهة ، من غير إجبارهم على الاعتقاد بمضمونات هذه الطقوس، فإنّ الأثينيين كانوا يعلّمون نوعاً من احترام الآلهة، يقوم على المحافظة على المظاهر، ولا يضع حاجزاً في طريق التفكير النظري الحرّ (رسل،١٩٦٤،ص٣٩).

ثالثاً-التربية في العصور الوسطى

سادت في هذه العصور تعاليم الديانات السماوية، ولا سيّما المسيحية والإسلامية، ولذلك فثمّة نوعان من التربية :

١-التربية المسيحية :

كان هدف هذه التربية التي ارتبطت بالكنيسة إلى حدّ بعيد، يتجلّى في إعداد الإنسان لحياة أخرى بعيدة عن الحياة الحاضرة، أي من الحياة الفانية إلى الحياة الخالدة . ولكن على الرغم من غلبة الطابع الديني على هذه التربية، فكانت هناك أنواع من التخصّص تليق بالأمراء ورجال الإدارة والتجارة، وكذلك الفروسية وغيرها من النشاطات الرئيسة في المجتمع (الفنيش،١٩٨٢،ص٥٣).

كان هدف التربية المسيحية بالدرجة الأولى، هو إحياء أخلاقيات الفرد.. وكانت في البداية حركة لاصلاح العالم من تدمير المجتمع الوثني الفاسد، إلاّ أن الكنيسة رأت أنّ عملية إصلاح المجتمع لا تأتي إلاّ من تغيير الأفراد أنفسهم، لهذا اصطبغت التربية المسيحية بالصبغة الدينية الصرفة، والتي كانت تتمّ في الأسرة ومن ثمّ في الكنيسة. (ناصر، ١٩٨٩،ص ٥٥)

وبما أنّ المسيحية اضُطهدت في البداية، فلم تكن ثمّة مدارس خاصة بها، حتى دخل في الدين الجديد بعض رجالات الدولة وغيرهم من مستويات ثقافية واجتماعية.. وشعر هؤلاء بحاجة أطفالهم إلى التعليم النظامي، فأرسلوهم إلى مدارس يديرها الرومان الوثنيون حتى عام(٣٢٥م) حيث صارت المسيحية دين الدولة الرسمي.. ففي عام (٥٢٩م) أمر الإمبراطور(قسطنطين) بإغلاق الدارس الوثنية ومنع تعليم كلّ ما يخالف الدين المسيحي.

وهكذا انتقلت سلطة المدارس إلى الكنيسة ورجال الدين، وبقي التعليم في الكنيسة حتى مطلع القرن الحادي عشر، حيث نادى بعض المربين بتحرير التربية من سلطة الكنيسة وإدخال بعض الدروس، كاللغات القومية والمنطق والرياضيات والعلوم، أي تعميم التعليم وعلمنته .

وظهرت نتيجة لهذه التحوّلات، فلسفات تربوية متعدّدة- فيما بعد- أهمّها : التربية الواقعية الإنسانية، والتربية الواقعية الاجتماعية/ العملية، والتربية الواقعية الحسيّة..

وأصبح لكلّ منها دعاة ومؤيّدون، وكلّها يركّز على الفرد وكيفية إعـــداده وتأهيلـــه، وتنمية شخصيّته ، ولا سيّما في الجانب النفسي بحيث يتمكّن مـــن التكيّـــف الـــذاتي والاجتماعي .

٢- التربية الإسلامية :

كان التعليم في الجزيرة العربية قبل الإسلام، ولا سيّما في البيئة الحضرية، تعليماً أولياً يتمّ في (الكتّاب) حيث يتعلّم الأطفال القراءة والكتابة وقليلاً من الحساب ، وكـــان المعلّم شيخاً كبيراً أو كاهناً..

وعندما جاء الإسلام، حضّ على التعليم وأخذت التربية مفهوماً بأبعاد جديدة . فلم تعد التربية مجرّد إعداد للناشئة في مرحلة عمرية معيّنة، وإنما أصبحت عملية مســـتمرة في مراحل مختلفة(التربية من المهد الى اللحد) أي أنّ طلب العلم عمليـــة مســـتمرّة لا تقف عند حدّ معيّن أو سنّ معيّنة، " لا يزال الرجل عالماً ما طلب العلم، فإذا ظنّ أنّـــه علم فقد جهل " .

لقد اهتمّت التربية الإسلامية إلى جانـــب الشـــريعة، بعلـــوم الطـــب والفلســـفة والرياضيات والفلك، حيث كانت تعنى بالتربية الدينية والخلقية والعقلية والجســـدية، دونما تضحية بأي جانب على حساب غيره من الجوانب (الأهواني١٩٥٩ ،ص٩)

ويمكن أن يعدّ عام (٤٥٩هـ=٩٨٩م) حدّاً فاصلاً في تاريخ المؤسّســـات التربويـــة التعليمية، حيث تمّ في هذا العام بناء المدرسة النظامية في بغداد، وكان افتتاحها بدايـــة عهد تعليمي جديد، إذ انتقلت أماكن التعليم من الكتّاب والمساجد ودور الورّاقين، إلى المدارس النظامية التي تسير على مناهج منظّمة .(ناصر،١٩٨٩، ٤٧)

وهكذا كانت التربية العربية الإسلامية، في إطارها العام، تعمـــل لتنميـــة القـــوى الجسدية للفرد ، وبثّ روح الأخلاق الفاضلة في نفسه وغرس الصـــفات الحميـــدة، كالإخلاص والوفاء والنجدة وكرم الضيافة، وغيرها من العادات العربية الأصيلة .. إلى

جانب تعليم أصول الدين والقراءة والكتابة، وثمّ العلوم والرياضيات والطب والقانون والفلسفة والفلك، في المعاهد العليا .

رابعاً–التربية الحديثة والمعاصرة

بعد تحرّر المؤسّسات التربوية من سلطة رجال الدين ، في أوربا، بدأت الروح العلمانية تظهر واضحة في التربية ، بعد النصف الثاني من القرن الثامن عشر، حيث امتازت التربية بنزعتها النقدية الإصلاحية.. وأصبحت النزعة التربوية ذات صبغة قومية إلى جانب كونها إنسانية، تخلق مواطنين يعملون للوطن والحياة والحقيقة.. إلى أن ظهرت النزعة الطبيعية التي نادى بها/ روسو/ في نهاية القرن الثامن عشر والتي فحواها: " أنّ الغاية من التربية ، هي تنمية مواهب الطفل واستعداداته الطبيعية، فلا تضغط على ميوله، بل تعمل على مساعدتها وتقويمها، لأنّها الأقدر على توجيه الطفل (ناصر،١٩٨٩،ص٥٦) .

وبذلك أحدث / روسو/ ثورة في علم التربية شبّهت بثورة / كوبرنيك/ في علم الفلك، إذ لم يعد الطفل خامة سلبية، وإنما هو عالم خاص يجب الدخول إليه وتعرّف ميزاته، وبالتالي التعامل معه على هذا الأساس . وجاءت النزعة العلمية متمّمة للنزعة الواقعيّة/ الحسيّة، وأخذت النزعة السيكولوجية أيضاً تقوم على الاهتمام بالطفل اهتماماً خاصاً، من خلال المجتمع وليس على حسابه. ومن أشهر الذين اهتمّوا بهذا الاتجاه : (بستالوتزي، هربرت، فروبل، وسبنسر) .

وفي بداية القرن العشرين، صارت المناهج التربوية في المجتمعات المتقدّمة تقوم على حاجات المجتمع ، حيث تسعى فلسفة التربية والتعليم إلى تحقيق أهداف المجتمع، مع مراعاة القواعد السليمة/ النفسية والشخصيّة/ لنمو الفرد الذاتي والاجتماعي ، وفق معايير المجتمع وقيمه .

وبذلك أصبحت التربية في القرن العشرين تقوم على تربية الإنسان بعامة، وليس الإنسان الطفل فحسب، وعبر المراحل العمرية كلّها، أي ما اصطلح على تسميته فيما بعد (بالتربية المستمرّة أو المستدامة)، وبالتالي اتّسمت التربية بالشمولية الاجتماعية من جهة، والتنوعيّة بحسب حاجات الفئات الاجتماعية والفردية من جهة أخرى .

وهكذا ارتبطت العملية التربوية بعملية التنمية الاجتماعية الشاملة، حيث بدأ رجال التربية في المجتمعات المتطوّرة ،يهتمّون بهذه العملية من خلال ما تؤدّيه من خدمات تنموية/ علمية وفكرية وثقافية/.

وفي بلدان كثيرة يتّجه رجال السياسة والفكر إلى التربية لينشروا عن طريقها مبادئهم وأفكارهم ومعتقداتهم، حيث تكون التربية والتعليم الأداة الطيّعة والمضمونة لبثّ الأفكار الجديدة والمفاهيم الحديثة .. فيتكيّف الجيل الصاعد معها ويتغيّر أسلوب حياته ونمط سلوكه(ناصر،١٩٨٩،ص٥٩) وبذلك تتحقّق الوظيفة الهامة للتربية باعتبارها اجتماعية المنطلق والهدف .

والخلاصة، أنّ التربية الحديثة/ المعاصرة لم تعد أحادية الجانب، سواء في أهدافها أو في مصادرها.. فقد صارت تعنى بجوانب شخصيّة الإنسان/ الجسدية والنفسية والعقلية والاجتماعية والقومية/ وتسهم في ذلك مؤسّسات متعدّدة، بدءاً من الأسرة والمدرسة إلى المؤسّسات المجتمعية الأخرى ووسائل الإعلام المختلفة..

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل الثالث

البيئـــات التـــربويـــة

- مقـــــدّمة
- مفهوم البيئة والبيئة التربوية
- البيئات التربوية
  - البيئة الأسرية
  - البيئة المدرسيّة
  - البيئة الاجتماعية (الأقران–وسائل الإعلام)

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

مقـــدّمة :

إنّ اختلاف الناس في سماتهم الجسدية وقدراتهم العقلية، وعلاقاتهم الاجتماعية، لا يرجع إلى عوامل وراثية فحسب وإنّما إلى عوامل بيئيّة قد تكون أكثر أثراً من العوامل الوراثية ؛ أي أنّ الكائن البشري هو نتاج تفاعل الوراثة مع البيئة في ظروف اجتماعية/تربوية معيّنة .

فالشخصيّة الإنسانية، هي وحدة كليّة متكاملة، تنتظم فيها صفات الفرد الناتجة عن التفاعل بين استعداداته وصفاته الموروثة ، وبين المؤثّرات البيئيّة/ الاجتماعية والتربوية التي ينشأ فيها . فالسمات الفيزيائيّة لشخصيّة الإنسان / الفرد أقّل تأثّراً بعناصر البيئة، بينما السمات العقليّة أكثر تأثّراً وتشكيلاً – إلى حدّ ما- بالعوامل البيئيّة، وكذلك السمات النفسيّة والسلوكيّة . وحتّى لو كانت ثمّة صفات نفسيّة موروثة ، فإنّه يمكن تعديلها وتحويلها بما يتناسب مع طبيعة المجتمع ومعطيات العصر، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى وسائط التربية وقوّة تأثير محرّضاتها ومعزّزاتها .

فإذا كانت الظروف البيئيّة سلبيّة وغير سليمة، فإنّ درجة تحقيق شخصيّة الفرد ، تهبط إلى دون المستوى المطلوب. أمّا إذا كانت هذه الظروف إيجابية وذات تأثير فاعل، فإنها ترفع من مستوى تحقّق شخصيّة الفرد إلى درجة التوازن والتكامل، ويكون الدور الفاعل ، في كلا الحالين، للعمليّة التربوية من خلال بيئاتها المختلفة ، وإن كان لكلّ بيئة منها دور خاص يتناسب مع طبيعتها وأساليبها . .

أولاً– مفهوم البيـــئة والبيئة التربوية

تعرّف البيئة(Environment) –بمفهومها الواسع- بأنّها جملة العوامل الخارجية التي تشكّل المحيط الذي يتحرّك فيه الكائن الحي/ البشري وينمو ويتطوّر، ويؤثّر في تكوين شخصيّته بما فيها من مواقف وسلوكات وأنماط تفكير، بدءاً من البيئة الجنينية (الرحميّة) إلى البيئة العامة الأكثر اتّساعاً بعد الولادة والنمو.

وهي بذلك تشمل تلك العوامل الماديّة والاجتماعيّة والمناخية والثقافية، التي تتبادل فيما بينها التأثير والتأثّر، لتسهم في نهاية الأمر في إنتاج شخصيّة الفرد، بما تتمتّع به من أساليب خاصة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

وإذا كانت البيئة الجغرافية ذات تأثير محدود – إلى حدّ ما- في إنتاج الشخصيّة، فإنّ البيئة الاجتماعية التي تبدأ بالمحيط الأسري للطفل، تقوم بدور كبير وهام في تكوين الشخصيّة، لما تحتويه هذه البيئة من مؤثّرات ومحرّضات ترافق الكائن البشري عبر مراحل حياته المختلفة .

وهذا يعني أنّ أثر البيئة عامة وأثر البيئة الاجتماعيّة خاصة، قوي في تكوين الشخصيّة الإنسانية، حتى اعتبر بعض الباحثين هذه البيئة، العامل الفعّال – وربّما الوحيد- في تأثيره على تكوين الشخصيّة.. إذ لا توجد شخصيّة إنسانية بمعزل عن البيئة الاجتماعية، وهذا يتوافق مع طبيعة الإنسان بصفته كائناً اجتماعيّاً بطبعه .

ولذلك، يركّز في مفهوم البيئة على (البيئة الاجتماعية-Social Environment) التي تتضمّن شروط الحياة الاجتماعية ومبادئها في مجتمع معيّن، بما في ذلك النظام الاجتماعي القائم والعلاقات الاجتماعية والإنتاجية، التي تحدّد طبيعة التعامل بين الأفراد في المجتمع، وبما يكفل لهم التكيّف والتفاعل والعمل المنتج . وهذا ما يعزّز لديهم روح الانتماء لهذا المجتمع، الذي يكون كلّ فرد فيه صورة مصغّرة عنه .

فالبيئة الاجتماعية إذاً ، هي تلك البيئة التي ينشأ فيها الفرد ، ويعيش ويكتسب قيمه ومعتقداته التي تشكّله اجتماعيّاً، أي تحوّله إلى شخصيّة اجتماعية متميّزة، من خلال التفاعل الاجتماعي مع غيره من الناس- الصغار والكبار- في المجتمع . ولذلك يختلف السلوك الاجتماعي من مجتمع إلى آخر، ومن جنس إلى آخر، تبعاً للبيئات المختلفة وما فيها من نظم علائقيّة وثقافية .

يبدأ تأثير البيئة في الإنسان من قبل ولادته، ويستمرّ ويتّسع بعدها عبر مراحل حياته المختلفة، بكلّ ما يحيط به في هذه البيئة، ويسهم في نمّوه وتكوين شخصيّته الاجتماعية، باعتبار أنّها نتاج البيئة التربوية، وهي بالتالي الجوهر الاجتماعي للإنسان .

يرى / فرويد/ أنّ الأنا لا تتكوّن على انفراد ثمّ تتّصل بالمجتمع، وإنّما هي نتيجة للضغط الذي تفرضه مقتضيات الحياة الاجتماعية وضروراتها. ويرى / بياجه/ أنّ الطفل لا ينتقل من مرحلة الشعور بالذات إلاّ عن طريق المجتمع، أي عن طريق المؤثّرات الاجتماعية المحيطة به .

إنّ نمط الشخصيّة الذي يتميّز به فرد من الأفراد، ما هو إلاّ نتيجة تفاعل طبيعته الإنسانية مع العوامل البيئيّة المحيطة به، أي نتاج التربية التي مرّ بها . ومن هنا ، فإن تشكيل الشخصيّة الإنسانية، في مراحل النمو المختلفة، يقتضي تشكيل البيئة الاجتماعية المناسبة لكي تؤدّي وظيفتها مع هذه المراحل ، بحيث تركّز المؤسسات الاجتماعية/ التربوية على بيئة تتّصف بالمرونة، لكي تقابل مطالب الحياة المختلفة والمستمرّة، والتي تواكب عمليات التغيير والتطوير، وبالتالي تؤدّي هذه المؤسسات دورها في تشكيل الشخصيّات الإنسانية تشكيلاً يصل إلى الحدّ الأقصى في توظيف الإمكانيات والقدرات .(النجيحي،١٩٨١،ص٥٠)

فالتربية عامل مهمّ جدّاً في تكوين الشخصيّة الإنسانية وتطويرها، لكنّ قوّة هذا التأثير ترتبط إلى حدّ بعيد ، بمجموعة الظروف التربوية والشروط التي تؤمّنها البيئة التي تحدّد طبيعة التربية وأهدافها ، بحيث تستطيع التربية أن تستخدم هذه الشروط بأساليب اجتماعية مناسبة، وتستبعد ما تتضمّنه من تأثيرات سلبيّة وغير مقبولة، سواء من الأسرة أو من المحيط العام .

ويتّضح هذا الترابط العضوي بين التربية والبيئة الاجتماعية، من خلال النظر إلى أنّ كلاً منهما دليل أو مؤشّر على كيفيّة نمو الآخر وتطوّره في أبعاده ومعطياته الأساسيّة، وفي إطار الوظائف الاجتماعية للتربية . وهنا ثمّة اتّجاهان لهذه العلاقة التبادلية :

أولهما يقول : إنّ التربية بحكم استقلالها النسبي كمؤسّسة، تنتج علاقات اجتماعية جديدة .

وثانيهما يقول: إنّ التربية تعيد إنتاج علاقات الإنتاج القائمة .

ومهما يكن الأمر، فإنّ التربية تبدو مرتبطة ارتباطاً قوياً بواقع العلاقات الاقتصاديّة / الاجتماعية السائدة خارجها.(بدران،١٩٩٤،ص٣٠)

فالتربية من جهة، تعدّ جزءاً أساسيّاً من تأثير البيئة الاجتماعية في الإنسان، ومن جهة أخرى ، تعدّ أحد عوامل التأثير الخارجي الأساسيّة، في تكوين شخصيّة الإنسان من خلال تطويرها المستمرّ لسمات هذه الشخصيّة وصفاتها الإنسانية.. وذلك بالاعتماد على تلك الاستعدادات والقدرات التي تميّز الإنسان/ الفرد ، بوصفه ممثّلاً للنوع البشري، وعلى البيئة الاجتماعية/ التربوية أن تعمل عل تنمية هذه القدرات والاستعدادات، وتوجيهها وتطويرها، بحيث يستطيع الفرد أن يحقّق تكيّفه وتكامله مع الوسط الذي يتوجّب عليه العيش في أحضانه .

وهذا يتطلّب من المجتمع –كما يقول/ دوركهايم/: أن يكون يقظاً وحاضراً من أجل توجيه الفعل التربوي وفق غاياته الاجتماعية المحدّدة، فلا تخضع التربية لحكم الخصوصيّات .(دوركهايم،١٩٩٢،ص٦٢)

ولكن على الرغم من التفاعل التبادلي الذي يبدو بين البيئة والتربية، فإنّ البيئة الاجتماعية تتضّمن عوامل تجعل من عملية تشكيل الشخصيّة التي تقوم بها التربية، عملية صعبة – أحياناً- أو سهلة أحياناً أخرى .. حيث أنّ النظم الاجتماعية والاقتصاديّة التي تسود في البيئة الاجتماعية، والعلاقات التي تسود بين الناس من جرّائها، ودرجة الانسجام والتواصل والتفاعل التي يتمتّع بها الأفراد في المجتمع، تعمل كلّها- أو بعضها- عل تسيير العملية التربوية أو وضع بعض الصعوبات أو العقبات أمامها، وهنا تظهر قوّة التأثير التربوي .

ثانياً– البيئات التربوية ووسائطها

يقول / دوركهايم/ إنّ مهمّة التربية "تنحصر في السعي لتحويل الكائن البشري من الحالة البيولوجية البحتة، إلى الحالة الاجتماعية الكاملة، أي إلى شخصيّة متكاملة جسديّاً ونفسيّاً وعقليّاً واجتماعيّاً". . شخصيّة مزوّدة بالخبرات والقدرات التي تؤهّلها للتكيّف مع الذات ومع المجتمع، وبالتالي تؤمّن التفاعل الشخصي الإيجابي مع جوانب الحياة المختلفة .

وهذا يعني ، أن تبدأ التربية السليمة منذ لحظة الولادة ، مروراً بمراحل الطفولة المتدرّجة وإلى مرحلة المراهقة والبلوغ، واستعداد الفرد للدخول في الحياة الاجتماعية العامة، حيث تتكامل عوامل البيئيّة ومؤثّراتها التربوية في إنتاج الشخصيّة الاجتماعية السوية.

١ – البيئـــة الأســـريّة (family Environment):

الأسرة هي أصغر وحدة اجتماعية في المجتمع، وهي الخليّة الأساسية في بنية هذا المجتمع.. ومن هنا تكتسب الأسرة أهميّة تربوية كبيرة، في تكوين الصفات الأساسيّة لشخصيّات الأفراد، وتثبيتها .

ولهذا ، يرى علماء النفس وفي مقدّمتهم/ ادلر/ أنّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهمّ مراحل الحياة بالنسبة لتربية الإنسان، حيث تكون الأسرة مسؤولة عنها مسؤوليّة كاملة، ولأنّ هذه المرحلة تمثّل الأساس الذي يستند إليه بناء شخصيّة الطفل/ الفرد. وفي هذه السنوات يكتسب الطفل داخل الأسرة العادات واللغة وأساليب التفكير، وتتحدّد معالم شخصيّته الجسميّة والعقلية والنفسيّة .

إنّ دور الأسرة لا يقتصر على إنجاب الأطفال وحسب، وإنّما يتمثّل أيضاً في رعايتهم وتوفير الحماية والمحبة لهم، لضمان نموّهم وتربيتهم فكريّاً وسلوكيّاً، وبالتالي تنشئته تنشئة اجتماعية سليمة .

ففي ظلّ الأسرة، وبين أحضانها، يحسّ الطفل بالانتماء الأسري والاجتماعي. ويتعلّم كيف يتعامل مع الآخرين، وكيف يحقّق مصالحه ووجوده، من خلال تفاعله داخل الأسرة كفرد من أفرادها، وفي مجتمع الرفاق كعضو من أعضائه، وفي المدرسة كعضو من كيان مجتمع الصف ومجتمع المدرسة.. وبهذا يحقّق عضويته في المجتمع.(مرسي،١٩٨١،ص١٨٥)

إنّ شخصيّة الفرد تتكوّن ضمن الأسرة، وأنّ قيم المجتمع وأنماط السلوك فيه، تنتقل – إلى حدّ كبير– من الأسرة بنظامها وعلاقاتها وطرائق تعامل أفرادها.. فتتعزّز وتقوى بواسطة الأسرة .ولذلك، يقول / بستالوتزي/ " إنّ الأسرة هي مصدر كلّ تربية صحيحة يتأثّر بها الطفل" .

ويقول/ هربرت/ : " إنّ التربية تبدأ في البيت، وكلّ تربية تعود إلى البيت.. ففي البيئة الأسرية / الاجتماعيّة، يبدأ الطفل بتكوين ذاته وتعرّف نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها. وفي هذه البيئة الاجتماعية، يتلقّى أول الدروس بما يجب– وبما لا يجب– القيام به من أعمال" .(ناصر،١٩٨٩،ص١٧٤) وبذلك يتعلّم الطفل بناء العلاقات الطيّبة مع الآخرين، في إطار الاحترام المتبادل، والتوازن بين الحقوق والواجبات، الخاصّة والعامّة .

تشكّل الأسرة إذن، ببنيتها الاجتماعية ووظيفتها التربوية إحدى المؤسّسات التي يتوجّب عليها القيام بالتربية منذ لحظة ولادة الطفل وحتى نضجه وبلوغه، وتكامل شخصيّته، بحيث تحقّق للطفل/ الناشىء بيئة تربوي مرجعيّة، يمارس فيها تفاعلاته الاجتماعية وعلاقاته الشخصيّة داخل الأسرة وخارجها. وهنا يبرز دور كلّ من الوالدين ، كلّ على حدة من جهة، ودورهما المتكامل من جهة أخرى :

١/١–الوظائف التربوية للأسرة :

إنّ خصائص علاقات كلّ أم مع كلّ ولد من أولادها، وتلاقي هذه العلاقة بالمعايير الاجتماعية / الثقافية ، تشكّل النقاط الأساسية في التكيّف ، الناجح أو غير الناجح،

بين الطفل والواقع الذي يحيط به . ومن هذه الناحية ، يشير(ج. هنري) الى الاستخدام المتناقض من قبل الأم والأسرة للقيم الثقافية، (إطار الزمان والمكان — تقسيم السلطة بين الأشخاص، واستخدام الأشياء).

وهنا يصعب فهم المحاولات التي يقوم بها الطفل للمواءمة بين سلوكه، والأهداف اللاشعورية للأم بغية بناء علاقة واضحة معها، وتسجيل تلك التحويلات الجذرية (واللاشعورية أيضاً) التي يحقّقها الطفل الصغير جدّاً، وفقاً للرغبات اللاشعورية الضمنية للأبوين، أو لبدائلهما. و هذه الفاعلية اللاشعورية كلّها، التي تستنفد نصيباً لا يستهان به من طاقات الطفل، تبذل للحفاظ على محبّة الأم وخوفاً من هجرانها.

وهكذا، يبدو أنّ القطب الاجتماعي — الثقافي، يقوم بدوره منذ الطفولة الأولى، وعبر علاقة الطفل بوالديه ووفقاً للطاقات الكيفية الفردية لقيم ثقافة ما تحيط به . وهنا يمكن العمل على وضع مبادىء لصحّة نفسية ذات تأثير تربوي إيجابي .(الجيوشي، ١٩٨٢/١٩٨١، ص١٢٠)

وعلى المستوى الأوسع، تدخل المعطيات الاجتماعية — الثقافية مباشرة بعملية الدمج الاجتماعي (التطبيع الاجتماعي) تتجاوز عمل الأسرة، وذلك على وجهين مترابطين ترابطاً وثيقاً، فيما تقدّمه للطفل من إمكانات، وفيما تتطلّب منه الخضوع للمعايير، للقيم، للبنيات الاجتماعية . ومّما لا شكّ فيه أنّ الصور المختلفة للثقافة ، تؤدّي إلى صور مختلفة من عدم التكيف، كما أنّها تقوم بصوغ بعض السمات العامة للشخصيّة الإنسانية .

لقد ركّز بعض الأطباء النفسيين على الآثار السلبية جدّاً لانعدام السلطة الوالدية، ولا سيّما السلطة التي يمارسها الأب .مع أنّ التحليل النفسي يساوي بين أثر الأب والأم في شبكة العلاقات حيث يعيش الأطفال طيلة مراحل نموّهم .

وبمعنى أكثر دقّة، يستعصي تصوّر الواحد منهما من دون الآخر. فهما معاً المكوّنان للتاريخ المعاش ذاته، وقطبا الأحداث المعاناة ذاتها . وإن كان التركيز أحياناً على المكانة التربوية للأب ، حيث توجد جذور السلطة .

إنّ الأب — من وجهة التحليل النفسي- يجسّد في البداية ، الإلزام الأخلاقي والتنافس بين الأب والولد الذكر على محبّة الأم، ينتهي الى توحّد الولد بأبيه وتكوين ما أسماه / فرويد/ ب(الأنا الأعلى) في التكوين النفسي للطفل . وهذا الأنا الأعلى ، يجسّد أوامر الأب ونواهيه .(الجيوشي، ١٩٨١/١٩٨٢، ص١٢٢)

ففي نطاق الأسرة ، يتمّ الدمج بين الفعل التربوي الموجّه من قبل الوالدين، والتأثيرات الموضوعيّة اليوميّة داخل الحياة الأسرية. حيث أنّ سلوك أي فرد من أفراد الأسرة، ولا سيّما سلوك الوالدين- يلفت انتباه الطفل ويؤثّر في نموّه وتطوّره المعرفي والسلوكي.وكذلك تفعل الأشياء التي تحيط به، فتقوى قدراته اللغوية وتتّسع صلاته النفسيّة والاجتماعيّة مع العالم المحيط به.

وتأسيساً على ذلك، فإنّ فقدان هذه السلطة أو تلاشيها، وتجنّب الوالدين صراع الأجيال، يشكّل عقبة في تنظيم المثل الأعلى للأنا. ويتّفق الكثير من الأطباء النفسيين على المخاطر الناجمة عن هذا الوضع، في بناء شخصيّة الطفل والمراهق . ولذلك، لا تتحقّق الإيجابية التربوية ، إلاّ إذا استطاع الوالدان بناء علاقة مُرضية ومتوازنة ، تفرض نفسها على الطفل وتكون أضمن كفالة للسلطة الأبوية .

وهذا يتطلّب من الأسرة أن تقوم — في إطار مهامها التربوية- بالوظيفتين التاليتين:

١-أن تكون أداة لنقل الثقافة إلى الطفل، وإطارها المرجعي: فعن طريق الأسرة يعرف الطفل ثقافة مجتمعه ، وثقافة عصره على حدّ سواء . ويعرف الأنماط العامة السائدة في ثقافة بيئته، ولا سيّما أنواع الاتّصال ولغة التخاطب، ونوع الملكيّة والأنماط الأسرية والجنسيّة، من زواج وقيم اجتماعية تنظّم علاقات الأفراد وأساليب التعامل بينهم.

٢-أن تختار الأسرة من البيئة المحيطة والثقافة السائدة، ما تراه ضرورياً وهامّاً في تربية الطفل، وتقوم بتفسيره وتقويمه وإصدار الأحكام عليه، بما ينعكس إيجابيا على اتّجاهات الطفل لسنوات طويلة من عمره .

ومعنى ذلك، أنّ الطفل ينظر إلى الميراث الثقافي من وجهة نظر أسرته وطبقته الاجتماعيّة، فيتعلّم منها الرموز واللغة ويشارك في المشاعر العامّة، وبالتالي يتأثّر اختياره للأشياء وتقويمها، بنوع اختيار أسرته وتقويمها.(بدران ،١٩٩٤ ،ص١٤)

وهذا يطرح أمام الأسرة مهمّة تربوية أساسيّة وصعبة، تتمثّل في إيجاد أسلوب موحّد في تربية الطفل، أي اتفاق الوالدين على أسلوب تربوي واحد. لأنّ الفوضى في المطالب التربوية أو تناقضها ، تدفع بالطفل/ الناشىء إلى سلوك فوضوي مضطرب، يسعى من خلاله إلى الحصول على ما يريد، مستفيداً من التناقضات أو الاختلافات القائمة بين الوالدين .(كأن يكون أحدهما متسامحاً والآخر صارماً في المعاملة، أو يفرض أحدهما عقوبة بالطفل ويأتي الآخر فيلغيها).

أمّا إذا كانت تصرّفات الوالدين تتّسم بالتوافق والعقلانيّة، فإنّ الطفل يستجيب لها بقناعة ودونما اعتراض، فتتعزّز ثقته بنفسه وبمن حوله، ويبني مواقفه على ذلك .

فالبيت بوصفه بيئة اجتماعية تربوية، يعدّ مجالاً حيويّاً ملازماً لغيره من المؤسّسات التربوية والأوساط الاجتماعية الأخرى في المجتمع . فالطفل يذهب إلى المدرسة ومعه البيت بخبراته ومؤثّراته الثقافية بوجه عام، ولذا كان الطفل تعبيراً عن ثقافة البيت(الأسرة) إلى حدّ كبير .(الجبّار،١٩٩٢،ص٤)

وهنا يؤدّي " مثال" الوالدين دوراً كبيراً وفاعلاً في التربية الأسرية. حيث يحتاج الأبناء الى القدوة الحسنة، إلى رمز يقتدون به، ولا سيّما في طفولتهم؛ لأنّ الطفل شديد الاهتمام بجوانب شخصيّة أحد الوالدين أو كليهما، وخصيصاً ما يتعلّق بالجوانب الأخلاقية والاجتماعيّة، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على طبيعة الثقافة

الوالدية، وتقديمها إلى الأبناء في منظومات سلوكية يسترشدون بها في مجالات الحياة المختلفة من جهة، وترفع من مستوى التربية الأسرية من جهة أخرى .

واستناداً إلى ما تقدّم، يمكن القول : إنّ الأسرة هي أهمّ تنظيم اجتماعي/ تربوي يسهم في تنشئة الأطفال وتطبيعهم الاجتماعي، وتربيتهم على قيم الجماعة ونظامها.فالأسرة هي البيئة الطبيعيّة التي تشبع فيها حاجات الطفل ومطالبه الحيوية والضرورية، ولا سيّما في سنوات حياته الأولى. وهي المسؤولة الأولى عن تنظيم أساليبه في إشباع هذه الحاجات وضبطها ، وفقاً لأنماط سلوكيّة اتّفقت عليها الجماعة التي ينتمي إليها.

كما أنّ الأسرة، هي التي تصنع للطفل/ الناشىء الجسر الذي يعبر به إلى المجتمع الكبير، وذلك حينما تعدّه مزوّداً بمهارات معيّنة يتمكّن بها من معايشة هذا المجتمع والتكيّف معه، محافظاً عليه ومجدّداً فيه .(سلطان،١٩٨٢،ص٧٦)

والخلاصة، إنّ الأسرة تشرف على النمو العام للطفل/ الفرد، وتؤثّر في تكوينه الشخصي وتوجيه سلوكاته، من خلال الأساليب التربوية التي تمارسها معه منذ الطفولة المبكرة.. حيث يكون للعلاقات بين الوالدين من جهة، وبينهما وبين الطفل وأخوته من جهة أخرى، دوراً أساسيّاً في تكوين هذه الشخصيّة، وبالتالي في أسلوب حياة الفرد وتوافقه مع الحياة الاجتماعية العامّة.

فالسعادة الزوجيّة تؤدّي إلى إيجاد بيئة أسرية سعيدة ومتماسكة. وهذا ما يخلق أجواء تربوية صحيّة تساعد في نمو الطفل نموّاً متوازناً ومتكاملاً. كما أنّ العلاقات الوديّة بين الوالدين والأبناء، تعزّز في نفوس الأطفال احترام الآخرين ومحبّتهم، وتقبّلهم، ممّا يوفّر لهم الفرص المناسبة للتكيّف والتفاعل وتأكيد الذات .

٣/١- نماذج من التربية الأسرية:

ثمّة تصنيفات متعدّدة لنماذج التربية الأسرية ، استندت إلى طرائق تعامل الوالدين مع الأبناء، وتأثير هذه الطرائق في بناء شخصيّات هؤلاء الأبناء، في إطار العلاقات السائدة في الأسرة..ونستعرض فيما يلي أهمّ هذه النماذج.

- النموذج الصارم(المتسلّط):

يعتمد هذا النموذج ، الشدّة والصرامة في ممارسة السلطة الوالدية، في تربية الأبناء، فتنقلب السلطة إلى (التسلّط)، من خلال التهديد واستخدام العصا، والألفاظ القاسية والنابية أحياناً، والتي تقتل عند الطفل القدرة على التفكير، وعاطفية الوجدان . وهذا النموذج ما زال منتشراً –بصورة لا يمكن تجاهلها- في كثير من الممارسات التربوية الأسرية.

وإذا كان استخدام العصا والعقاب الجسدي والتوبيخ، يحدّ مؤقتاً من سلوك الطفل السيّء ، أو يخفّف منه، فإنّ هذا الأسلوب في الجانب المقابل، لا يتمتّع بأي تأثير تربوي إيجابي، سواء في الحاضر أو في المستقبل.لأنّه يعمل على إخضاع الطفل بالقوّة وليس بالإقناع، فيخمد جذوة الأمل لديه والرغبة في العمل والحياة .

إنّ هذا النوع من التربية الذي يتّسم بالقسرية وإخضاع الطفل إلى أوامر السلطة الوالدية ، بالتهديد والتخويف، يؤدّي بالطفل إلى فعل ما تريده السلطة الوالدية وترغب به، وليس ما يريده هو، أي بصرف النظر عن مشاعره واهتماماته. إلاّ أنّ فرض الحصار الصارم على الطفل، والمراقبة الشديدة والمستمّرة لتحركاته، يؤدّي به إلى العصيان أحياناً، أو إلى الانطواء أحياناً أخرى.. وفي كلا الحالين، يكون ضعيفاً خانعاً، لا يستطيع أن يمارس حريّته أو يستخدم مواهبه، إذا لم يتوافر المربّي الجيّد لاكتشافها، والكشف عن الميول الفاسدة وإصلاحها .

ومن هنا عرّف(سيموندز) الآباء المتسلّطين، بأنّهم الذين يفرضون قدراً كبيراً من السيطرة على الطفل. وهم يمتازون بالصرامة والاستبداد، حيث يحاولون دفعه إلى

مستويات لا تلائم سنّه أو نموّه . وغالباً ما يحاول الطفل مقاومة السيطرة الوالدية، فتتحوّل هذه المقاومة إلى نضال من أجل النفوذ بين نفسه وبين والديه.(هرمز،١٩٨٨،ص٧٢٩)

والخلاصة، إنّ اهتمامات الأبناء ورغباتهم مهملة في هذا النموذج من التربية الأسرية، وقد تكون أيضاً منكَرة أو تعتبر غير هامّة. وعندما يسعى الطفل/ الابن أو الابنة/ إلى إثارتها أمام الوالدين أو أمام أحدهما، بقصد توكيد ذاته، فإنّه يقابل بإنكار شديد، وقد ينال عقوبة جسديّة قاسية. وهذا ما يؤدّي إلى تراكم الإحاطات والضغوطات النفسيّة، التي تؤثّر سلبياً في بناء منظومته القيميّة/ الوجدانية والسلوكية.

– النموذج الديمقراطي/ المنطقي:

تسير العلاقات الأسرية وفق هذا النموذج، بشكل تعاوني مبني على المودّة والاحترام المتبادل، حيث يتعلّم الأطفال بأنّهم مطالبون بتأدية بعض الواجبات بصورة نظامية، واتخاذ بعض القرارات الخاصة بهم، وبأنفسهم . وإذا حدثت بعض الخلافات بين أفراد الأسرة، فيتمّ حلّها بسرعة، ومن خلال الحوار فيما بينهم، الصريح والوديّ والمقنع .

ويتضمّن هذا النموذج، الدفء الوالدي في العلاقات الأسرية، كما يتضمّن سلوك الوالدين الإيجابي تجاه الطفل، كرعايته والسعي لمشاركته في بعض مناشطه. وهذا كلّه ينمّي لدى الطفل الخصائص الشخصيّة الإيجابية، ولا سيّما الاستقرار النفسي والشعور بالأمن، والقدرة على التكيّف الاجتماعي.

ولذلك، يرى(بريسكوت) أنّ الطفل عندما يكون محبوباً من والديه،فإنّ ذلك يسهّل عليه الانتماء إلى الجماعات الأخرى، حيث يساعد ذلك في دمج قيمه واتجاهاته الخاصة، مع معايير هذه الجماعات وقيمها واتّجاهاتها.(اسماعيل،١٩٩٠، ص٧٩)

تقول / ماريا نيفرت/ المختصّة بالتربية وعلم النفس: لا أحد ينكر أنّنا جميعاً نواجه بطلبات هائلة معظم الوقت. فحياة الأسرة مهدّدة دائماً بالأولويات المتزاحمة، سواء كنّا

نعمل خارج المنزل أو لا نعمل. لكنّنا يجب أن نتعلّم التمييز بين الأدوار الهامة ، مثـــل: قضاء الوقت مع الأبناء، والأمور المعقّدة التي تحتاج إلى معالجة .

إنّ أفضل طريقة لتعليم الطفل، التمييز بين الجيّد والرديء، هي وضع الحدود أمامـــه بوضوح والالتزام بها، بصورة مطلقة بعد مناقشتها معه. وإذا شعر الوالدان بأنّ الطفـــل سيقع في صراع قوي نتيجة لموقف ما، أو يتراجع، فمن الضـــروري إعطـــاءه وقتـــاً للخروج من المأزق، أو إخباره ببساطة، أنّهما سيعالجان الوضع معه في غضون دقـــائق معدودة .(Neifert,2000,P121)

فالنظام والانضباط يسودان في هذا النموذج الأسري.ويبـــذل الوالـــدون والأبنـــاء جهودهم المشتركة من أجل الحفاظ على النظام الذاتي، والتفكير الجماعي الســـليم في أعمالهم كلّها. فلكلّ فرد في الأسرة حقوق وعليه واجبات ينبغي أن يعرفها في إطـــار هذا النظام، وبالتالي يلتزم بها الجميع . وبذلك، يصبح الطفل أكثر قدرة علـــى تحمّـــل المسؤولية في المستقبل،وأكثر قدرة على الضبط الذاتي ، وفق المبادىء السلوكية التي نشأ عليها وتربّى .

– النموذج المتسيّب(غير المسؤول):

توصف التربية الأسرية وفق هذا النموذج، بأنّها تتسم بالفوضى والإهمال. فلا يعيش الطفل فقط ،في هذه الأسرة على هواه وراحته،بل الأسرة كلّها تعيش هكذا، لأنّ الوالدين لا يكترثان بما يجري، والتالي يعيش أفراد الأسرة كلّ كما يحلو له ، دون سلطة أو نظام .

فالنظام الأسري وفق هذا النموذج، يقوم على أساس الحرية المطلقة، والتساهل الذي يصل إلى حدّ الفوضى في التفاعل الوالدي مع الأبناء. فلا يمارس الوالدان أي نوع من أنواع الضبط، سواء داخل الأسرة أو خارجها، ولا يضعان مطالب معيّنة أمام الطفل، بل يمنحانه قدراً من الحرية– لا حدود له– لينظّم سلوكه إن استطاع ، دون توجيه أو إرشاد.(Baumrind,1971,P.98)

إنّ الأسرة التي يسودها هكذا نظام، لا تستطيع أن تكسب أبناءها أيّاً من القيم والعادات التي تسود المجتمع من حولها، لأنّها- هي ذاتها- لا تمتلكها، وفاقد الشيء لا يعطيه – كما يقولون_. فالأسرة التي تقف موقف اللامبالاة من القيم الأخلاقية والاجتماعية، أو التي تتّخذ مواقف متناقضة إزاء قيمة معيّنة بذاتها، فإنها تفشل في تنشئة أبناء متمسّكين بمنظومة متكاملة من القيم .

ففي هذه الأسرة ، يترك الطفل بلا تشجيع على السلوك المرغوب اجتماعياً، أو الاستجابة له،كما لا يحاسب على السلوك غير المرغوب، أي أنّ الطفل هنا يترك من دون توجيه أو إرشاد لما يجب أن يقوم به ، أو لما يجب أن يتجنّبه. مع أنّ أفضل ما يمكن أن تقدّمه الأسرة للطفل، هو مساعدته في إدراك أنّه سيكون مسؤولاً عن الخيارات الشخصيّة، التي عليه أن يتّخذها بشكل جيّد ، سواء بالنسبة لأفعاله أو بالنسبة لسعادته في الحياة .

إنّ أول خطوة لبناء الثقة بالنفس وتوكيد الذات، هي أن تقدّم للطفل الخيارات المناسبة لعمره.وإنّ تكليف الطفل القيام ببعض الأعمال والواجبات، لا يعني أن يفعل بعض الأمور لمساعدة الأسرة فحسب، بل لتعليمه أيضاً تحمّل المسؤولية والإحساس بالواجب .(Neifert,2000,P.122)

ولا بدّ أخيراً، من تأكيد حقيقة لا يمكن تجاهلها، وهي أنّ الطفل الذي لا يشعر بقيمته في الأسرة، ولا يجد الرعاية والاهتمام، فسيكون بلا شكّ ضعيف الانتماء إلى هذه الأسرة، حيث يفقد الثقة بنفسه وبوالديه، ويتحلّل من الرباط الأسري الذي لم يشعر بوجوده. ويكون بالتالي شخصاً غير مسؤول، فلا يحترم الأنظمة ولا القوانين الاجتماعية السائدة .

– النموذج المذعن :

إنّ الأسرة التي يسودها هذا النموذج ، تحكمها أهواء الأبناء ، فتستسلم إلى رغباتهم ومطالبهم المباشرة غير المباشرة، والتي لا تقف عند حدود. وبالتالي فإنّ هؤلاء الأبناء

هم الذين يوجّهون أهداف التربية الأسرية ومناشطها وفق هذه الأهواء، باعتبارهم سادة الموقف، يقرّرون ما يريدون ،ولا يقابلون بأي اعتراض من قبل الوالدين .

وتكمن آثار هذا النموذج ومخاطره التربوية، في عدم قدرة الوالدين – في كثير من الأحيان- على الاستجابة البناءة ، وضرورية لتلبية رغبات الأبناء وطلباتهم المتلاحقة، والتي تضع الأسرة في مواقف حرجة ينتج عنها ردود فعل تربوية غير واعية ، أو فورية/ اجتهادية تعتمد الحدس والتخمين.وهذا ما يجعلها تذعن لمطالب الأطفال من دون تقدير النتائج السلبية المترتبة على ذلك .

إنّ من المسائل الحساسة التي تواجهها الأسرة، هي أنّ الطفل وهو يقترب من المراهقة(البلوغ)، يرغب في مشاهدة التلفاز مدّة طويلة ، وقد يطلب أن يوضع تلفاز خاص في غرفته. ويستجيب الوالدان لطلبه من دون تردّد أو مناقشة . فهل في ذلك أسلوب تربوي سليم؟

يقول/ رون تافيل/ الخبير التربوي: إنها لفكرة خاطئة أن يعطى الطفل/ المراهق تلفازاً خاصاً به ، وهذا ما يجب أن تتنبّه إليه الأسرة وتمنعه..لماذا ؟ لأنّ وضع تلفاز خاص في غرفة نوم الطفل، يجعل من الصعوبة أن ينتبه الوالدان إلى ماذا يشاهد ؟ وكم هي مدّة المشاهدة ؟ وكم من الوقت يبتعد فيه عمّا يجب أن يقضيه مع العائلة ؟ وللأسباب ذاتها، يجب معارضة وضع الطفل حاسوباً خاصاً في غرفته .

ويتابع/تافيل/: ولكن إذا وجدت الأسرة أنّ ذلك ممكن وغير ضار، فيجب أن يخضع للتجربة ..بمعنى أن يضع الوالدان حدوداً للطفل لكي يشاهد التلفاز. حيث أكّد معظم الخبراء ، أنّ مدّة المشاهدة يجب ألاّ تتجاوز(ساعة أو ساعة ونصف الساعة) في اليوم كحدّ أقصى ، مع ضبط الطفل على ذلك، وزجره بحزم وحسم إذا تجاوز هذه المدّة (Taffel,1999,P.175)

إنّ الأسرة التي تذعن لطلبات الطفل/ الناشىء ، تعزّز لديه روح التسلّط واستخدام القوّة للحصول على ما يريد، دون حساب لما يسبّبه ذلك من آثار سلبية لدى

الآخرين. كما تهدم – في المقابل- قدرته على محاكمة الأمور بصورة منطقيّة، وتقدير النتائج التي قد تنجم عنها. وتخلق منه بالتالي، شخصيّة فاشلة في تحقيق التكيّف والانسجام الذاتي والاجتماعي .

٢-البيئة المدرسيّة (School Environtment):

تشكّل المدرسة بيئة اجتماعية/ تربوية، بمنطلقاتها وأهدافها، كونها المؤسّسة التربوية الرسميّة التي تقوم – بعد الأسرة- بتوفير الظروف المناسبة لنمو الطفل/ الناشىء، معرفيّاً ونفسيّاً واجتماعيّاً.فالمنهاج المدرسي ، الغني بمضموناته، المتعدّد بجوانبه، يكسب الطفل العلوم والمعارف والخبرات التي تسهم بفاعلية في تربية الطفل وإكسابه السلوكات المرغوبة في المجتمع .

ومن هنا، حظيت المدرسة بأبعادها التعليميّة وتأثيراتها التربوية، باهتمام واسع من جانب المفكّرين التربويين والاجتماعيين، ولا سيّما مع بداية القرن العشرين، حيث أسند إليها كثير من المهام التربوية والتعليميّة، التي كانت الأسرة تقوم بها. وأصبح من الضروري أن تسهم المؤسّسات التربوية الرسميّة بفاعليّة أكبر وأشمل ، في عمليّات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، وعدم حصر أدوارها في الجوانب التعليمية فحسب .

لقد تعدّدت متطلّبات الحياة وتعقّدت، وهذا ما أدّى إلى تنوّع أعمال الأسرة واتّساعها، بحيث أصبحت الأسرة في حاجة ماسّة إلى من يساعدها في تربية الأجيال. ومن هنا كانت المدرسة مؤسّسة تربوية، تقوم إلى جانب الأسرة بنقل التراث الثقافي إلى الناشئة ، بقيمه ومعتقداته ونظمه، وتكييفهم مع معطيات الحياة التي يعدّون للعيش فيها ، ولا سيّما أنّ فترة المدرسة تشمل مرحلة الطفولة والمراهقة والنضج المبكر بالنسبة للفرد. فتكون المدرسة مشاركة للأسرة في التربية ومكمّلة لها، وليست متناقضة معها أو بعيدة عنها.

١/٢- المدرسة مؤسّسة اجتماعية :

لقد أصبح التعليم المدرسي موضع اهتمام الجهات الرسميّة والشعبيّة، وأصبح التفاعل بين النظام المدرسي والنظام الاجتماعي أمراً ضرورياً وهامّاً من أجل تثبيت السياسة التربوية/ الاجتماعية.وذلك من خلال ما تقوم به المدرسة من مهام متعدّدة، يبرز أهمّها في الجوانب التالية :

١/٢- تساعد في تقليل المخاوف من الأذى والتعصّب، وتشجّع الطلاّب على الإحساس بالوفاء للجماعة .

٢/٢- تعكس الأهداف العليا للمجتمع في مناهج التعليم، وتعزّز قيمة المهارات والملكات الشخصيّة في المجالات كافّة .

٣/٢- توفّر فرص التباحث والنقاش بين الطلاّب والمدرّسين، في إطار الثقافة الديمقراطية حول بعض المسائل وإصدار القرارات بشأنها، وإشعارهم بأهميّة آرائهم وأفكارهم ضمن النظام المدرسي.

٤/٢-تشجّع الصلات الإيجابية والعلاقات الوديّة مع المجتمع..وعدم إكراه الطلاّب على تخصّص دراسي أو مهني لا يرغبونه، بل أخذ استعداداته في الحسبان، وتشجيعهم على أن يعرفوا كيف يتعلّمون .(Canpbell,1988,P.69)

فالبيئة المدرسيّة جزء من البيئة الاجتماعيّة العامة، وهي ترمي إلى السيطرة المقصودة على نوع التربية التي يحدّدها الكبار، ويرغبون في تشكيل الناشئة وفق مبادئها ومضموناتها. ولكنّ المدرسة لا تبدأ عملها من فراغ، بل تتلقّى الطفل بعد أن يكون قد مرّ بكثير من الخبرات والمواقف الاجتماعية في أسرته، واكتسب العديد من الأنماط السلوكيّة والمهارية المختلفة .

وإذا كان التعاون بين الأسرة والمدرسة أمراً ضروريّاً من أجل مصلحة المتعلّم/ الناشىء، فإنّ هذا التعاون ضروري أيضاً من أجل مصلحة المدرسة ذاتها. ذلك، لأنّ التربية المدرسيّة هي وظيفة اجتماعيّة، وتوجد في وسط اجتماعي وتراث ثقافي يمدّ

المدرسة بكثير ممّا يتعلّمه تلاميذها، وبكثير ممّا يحبّ الآباء لأبنائهم أن يتعلّموه.(الجبّار،١٩٩٢،ص٥)

وهكذا أصبحت المدرسة من أهمّ مقوّمات الحضارة الإنسانية الحديثة، وأبرز وسيلة للتنمية الاجتماعية من خلال ما تعدّه للمجتمع من أطر وكفاءات متنوّعة . وهذا يحتم أن تكون البيئة المدرسيّة ، بنظمها ومناهجها وطرائق تعليمها وتدريسها، وبالتالي بأهدافها، في خدمة الحياة المعاصرة والمتجدّدة، بكلّ ما فيها من تغيّرات متقدّمة، اجتماعيّة وثقافية وسياسيّة.

٢/٢– الوظائف التربوية للمدرسة :

بما أنّ المدرسة تشكّل – في الوقت نفسه– حلقة الوصل بين الأسرة والمجتمع، فإنّ مهمّتها عمليّة تعليميّة وتربوية معاً؛ فهي عملية تعليمية لأنّها تنقل التراث الثقافي إلى الناشئة وتعزّزه وتدرّبهم عليه، من أجل التكيّف معه والعيش في المجتمع المحلّي.. وهي عمليّة تربوية، لأنّها تعدّ الطفل/ الفرد ليتمكّن من تأمين متطلّبات عيشه في هذا المجتمع، من خلال قيامه بعمل منتج ومفيد .(ناصر،١٩٨٩،ص١٧٠)

يقول / جون ديوي / : إنّ السبيل الوحيد للسيطرة المقصودة على نوع التربية ، التي يزوّد بها الناشئون ، هو السيطرة على المؤسّسة التربوية التي يعملون فيها ويشعرون ويفكّرون .. أي المدارس التي تمثّل نموذج البيئة التي تعدّها الجماعة للتأثير في ميول أفرادها ، العقلية والاجتماعية والخُلُقية ..(Dewey, 1963) ولذلك تقوم المدرسة بثلاث وظائف لأداء دورها التربوي :

- تفكيك المركّب الحضاري (العلمي والثقافي) إلى أجزاء ، وتناولها جزءاً جزءاً ، وفي إطار تكاملي ، وفق ترتيب متدرّج يتناسب مع المراحل الدراسية .

- تهيئة بيئة صحيّة للمتعلّمين ، خالية من عيوب المجتمع ومشكلاته ، ولا سيّما تلك الأشكال من السلوك التي تتعارض مع متطلّبات التربية السليمة .
- خلق التوازن بين العناصر المختلفة في البيئة التربوية ، وإتاحة الفرصة لكلّ فرد فيها أن يتحرّر من قيود الجماعة (الضيّقة) ويندمج في البيئة الاجتماعية الواسعة.

ولذلك فإنّ المدرسة لا تعمل للمستقبل دون الأخذ في الحسبان معطيات الحاضر ومتطلّباته، بل تركّز على حاضر الطفل/ الناشىء من نواحي نموّه المختلفة، ومن هذا الحاضر تعدّه للحياة المستقبليّة.ولهذا قال /بسمارك/: " إنّ الذي يدير المدرسة، يدير مستقبل البلاد " . وعلى هذا الأساس تستجيب المدرسة لمتطلّبات التغيير الاجتماعي وتحدّياته وكيفيّة مواجهته ، بصورة إيجابية . وتعمل في الوقت ذاته، على أن تكون رائدة لهذا التغيير ومبشّرة به، وموجّهة إليه، عن طريق تربية هذا الجيل الذي تشكّله وتعدّه.(النجيحي،١٩٨١،ص٦٣)

وهذا يعني أنّ المدرسة هي المؤسّسة التربوية المتخصّصة التي يعتمد عليها المجتمع في نقل الخبرات والمهارات والمثل والقيم، من جيل إلى جيل، لضمان استمرارية ثقافته وتجديدها وإثرائها. وفي ذلك يؤكّد / ديوي/ أهميّة البيئة المدرسيّة ودورها بقوله: " بإمكان المدرسة أن تغيّر نظام المجتمع إلى حدّ بعيد، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسّسات الاجتماعية الأخرى.(Dewey,1946,P.4)

وهذا يقتضي، أن تكون البيئة المدرسيّة مرتبطة بالبيئة الاجتماعية المحيطة بها، والتي تعمل في مجالها، تتحسّس واقع المجتمع ومشكلاته وطموحاته، وتترجم ذلك في أهدافها، لكي تسهم في التغلّب على هذه المشكلات من أجل تحقيق الطموحات.. وذلك من خلال عملها في إعداد الأفراد وتهيئتهم للتكيّف مع الظروف الحالية

والمستجدّة، ليتمكّنوا لاحقاً من الإسهام في تغيير هذه الظروف نحو الأفضل، ومواكبة تطوّر الحياة .

٣-الوسائط التربوية المجتمعيّة:

تشمل الوسائط التربوية المجتمعية ، تلك المثيرات والمحرّضات والمعزّزات ، التي تحيط بالكائن البشري منذ ولادته وحتى مماته.. وتؤثّر في تشكيل شخصيّته الاجتماعية، التي تعبّر عن جوهره الإنساني .

فالعلاقة بين التربية والمجتمع هي علاقة الجزء بالكلّ، وتشمل مجالات الحياة المختلفة. ويرى/ دوركهايم/: أنّ للنظام التربوي في المجتمع جانبين :" فهو واحد من متعدد في آن معاً. فبالرغم من وحدانيته فهو متعدّد، حيث يمكننا القول : أنّ هناك أنواعاً مختلفة من التربية بقدر ما هناك من أوساط اجتماعية/ تربوية في إطار المجتمع الواحد.(دوركهايم،١٩٩٢،ص٦٣)

وهذا ما يتجسّد في المؤسّسات المجتمعية ووسائطها ، التي تمارس أدواراً تربوية بصورة عَرَضية، غير مخطّط لها بصورة مسبقة وفق أهداف محدّدة، ومنها: (جماعات الأقران ووسائل الإعلام بأشكالها المختلفة) .

١/٣- جماعات الأقــران (Peers Groups):

إنّ أول العلاقات الاجتماعية التي يمارسها الكائن البشري (الطفل) هي العلاقات التي تقوم بينه وبين والديه ، ثمّ مع أفراد أسرته .. ومع تقدّمه في السنّ تتسع دائرة هذه العلاقات ، فيخرج الطفل من نطاق الأسرة إلى النشاط الاجتماعي مع جماعات الرفاق في المجتمع ، حيث يشعر بالحاجة الاجتماعية إليهم ، ويحاول أن يشبع معهم ، ومن خلالهم ، الكثير من الحاجات والرغبات .

وتعدّ العلاقات المتبادلة بين الفرد والجماعة من العوامل التربوية الهامّة، ولا سيّما إذا توافق العمر بين الفرد وجماعته، حيث تكون العلاقات أشمل وأعمق وأكثر تكاملاً في

تأثيراته التربوية، وبالتالي تحقيق أفضل النتائج للتواصل البنّاء . فمن المستحيل أن يتفاعل الفرد مع الجماعة، ما لم يتّصف بأخلاقيات معيّنة تقبلها الجماعة التي يريد التعامل معها، ويشعر بالمسؤولية تجاهها.وهذا ما تقوم عليه جماعة الأقران .

١/١/٣ –مفهوم جماعة الأقران :

الأقران لغة: جمع القرين، وهو المصاحب والمقارن؛ والقَرِن للإنسان: نظيره في الخلق والشجاعة والكفاءة.. وغيرها. وفلان صار قريناً لفلان:أي صار نظيراً وشبيهاً له .

أمّا في المصطلح العلمي، فقد اتّفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أنّ الأقران:"هم الجماعة التي تشير إلى شخصين أو أكثر، ويتميّزون باشتراك في مجموعة شائعة من المعايير والمعتقدات والقيم، التي توجد بينهم علاقات محدّدة ومعروفة.. أي جماعات الأقران: هي تجمّعات صغيرة من البشر، تجتمع لتحقيق بعض الأهداف وتعتمد على التفاعل المشترك بين أعضائها.(انسكو وسكوبلر،١٩٨٩،ص٤٩٩)

وتعرّف جماعة الأقران أيضاً- بحسب طبيعتها- بأنّها المجموعة من الأفراد التي يميل بعض الأطفال في مرحلة من مراحل النمو الاجتماعي، وفي عمر شبه معيّن، إلى تشكيلها إمّا عن طريق النوادي أو العصابات وغيرها من طرق التجمّع . (عاقل،١٩٨٤،ص٥٠١)

واستناداً إلى التعريفين السابقين ، يمكن أن تعرّف جماعة الأقران بأنّها بناء هيكلي موجّه، يكون المشاركون فيه أشخاصاً موجّهين يقصدون الوصول إلى هدف مشترك، يتوافق مع ميولهم واهتماماتهم . أي أنّ أعضاءها متصلونبعضهم ببعض بطريقة هامة وملحوظة ، وتجمعهم غاية مشتركة . ولذلك يؤكّد العديد من علماء الاجتماع أهميّة الرابطة الاجتماعية في تعريف جماعة الأقران، بوصفها مجموعة من الناس الذين يوجد بينهم ارتباط واتّصال منظّم، ولهم تركيب محدّد تتشابك فيه أدوارهم الاجتماعية .

وهكذا تشكّل جماعة الأقران بالنسب للطفل، عالماً خاصّاً ينشئه مع رفاقه من الأطفال خارج عالم الكبار. هذا العالم الذي يشار إليه عادة بأنّه يدلّ على الجماعات

التي تتألّف من الأطفال، والتي يمكن للطفل أن يشارك في جماعة منها أو أكثر، حيث تمارس هذه الجماعة دوراً لا يستهان به في تكوين شخصيّة الفرد ، ونموّها من الجوانب المختلفة .

٢/١/٣- خصائص جماعة الأقران :

على الرغم من التعريفات المتعدّدة لجماعة الأقران ، فإنّ معظم الباحثين الاجتماعيين يتفقون على طبيعة التفاعل بين أعضائها ، من خلال عملية التأثير والتأثّر المتبادلة ، حيث يدرك كلّ فرد أهمية هذا التفاعل في تحقيق الأهداف لجميع أفراد الجماعة . ولذلك تتمتّع جماعة الأقران بخصائص عدّة ، من أبرزها :

- **مشاركة أعضاء الجماعة في أهداف يسعون إلى تحقيقها** ؛ وهذا ما يزيل الاختلاف الجسدي فيما بينهم ، فيميلون إلى الاستمرار في التصرّف الجماعي من خلال شرح الخصائص التي تحدّدهم كجزء من الكيان الاجتماعي المنفصل عن البيئة الفردية . والفردية هنا تؤكّد تفرّد كلّ عضو في الجماعة ، بينما تؤكّد الوحدة هويتهم المشتركة .

- **نمطية التفاعل الثابت والمنظّم** ، الذي يؤدّي إلى علاقة اجتماعية واضحة بين أفراد الجماعة .. وينتج عن ذلك قواعد سلوكية خاصة تنطبق على كلّ فرد فيها . ويمكن أن تتطوّر هذه القواعد من خلال الممارسة ، وإن كانت غير مكتوبة أو مخصّصة . (Stephan,1989,p.585)

- **اشتمال الجماعة على أدوار اجتماعية وثقافية** ، بما في ذلك من اتجاهات وقيم ، ومعايير سلوكية مشتركة . ولكلّ عضو فيها موقع ودور يحدّد علاقته بالآخرين ، ولذيه في الوقت ذاته ، شعور بالانتماء إلى الجماعة يصل إلى حدّ التماهي فيها .. وهذا ما يزيد من تماسكها . (Wiley,1977, p.153)

وهكذا تعمل جماعة الأقران على منح كلّ فرد فيها إحساساً بالهوية أو الكيان الاجتماعي ، وتعلّمه الولاء والانتماء للجماعة . وهذا كلّه يسهم في إعداده للتكيّف

مع الوسط الاجتماعي ، حيث يتدرّب مع أفراد الجماعة الآخرين في ممارسة قيمهم وسلوكاتهم ، وفي تقبّل مشاعرهم وآرائهم .

٣/١/٣-الأدوار التربوية لجماعة الأقران :

ثمّة أدوار تربوية / نفسيّة واجتماعية وأخلاقية / تقوم بها جماعة الأقران ، وتترك آثاراً على شخصيّة الفرد ، لا يستهان بها ، ولا سيّما على طرائق تفكيره ومواقفه وتعامله مع الآخرين .ويتجلّى ذلك في الأمور التالية :

- الدور النفسي :

يتعلّم الفرد من الجماعة بلوغ مستوى معيّن من الاستقلال الشخصي عن ممثلي السلطة ، وتكوين لديه روابط عاطفية جديدة ، ولا سيّما الوالدان بالنسبة للطفل/ الناشيء . فيقتدي بنماذج مختلفة ويحرص على أن يحظى باهتمام أقرانه وقبولهم ، وينظر إلى نفسه مقدّراً ومقوّماً ، من خلال معايير الجماعة وقيمها . (رحمة ، ١٩٨٨، ص ٢٤٧)

وهذا يؤكّد حقيقة أنّ التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الأطفال مع أقرانهم ، خارج نطاق الأسرة ، يسهم إلى حدّ بعيد في تطوّرهم النفسي ، بسبب غياب السلطة الخفية للكبار من جهة ، واستعداد الأطفال للتبادل المشترك في بحث أمور تهمّهم من جهة أخرى ، وبصورة أكثر حرية وصراحة . فقد وجد العديد من الباحثين أنّ ثمّة ارتباطاً إيجابياً بين دور الجماعة ، والتفكير الأخلاقي والسلوك الوجداني لدى أفرادها . وهذا كلّه يتوقّف على البنية التركيبية لجماعة الأقران ، وطبيعتها الاجتماعية والثقافية ، وبالتالي على تفعيل دورها في الاتجاه الإيجابي أو السلبي .

- الدور الاجتماعي :

توفّر جماعة الأقران للطفل / الفرد ، فرص اللقاء بالآخرين المتشابهين معه في العمر والتفكير ، فتيعلّم منهم ويتعلّمون منه بعضاً من العلاقات الاجتماعية وطرائق التعامل ، على أساس الاحترام والمساواة والعدالة ، من دون قسر أو إكراه كما هي الحال في

الأسرة أو في المدرسة . ومن خلال تعامل الطفل مع أقران ، يكتسب الكثير منن الأدوار الاجتماعية كالتعاون والمساعدة والمسؤولة الجماعية ، حيث تتيح هذه الأدوار فرص التجربة والممارسة الاجتماعية الفعلية .

ولذلك تكون الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأطفال واضحة ، والمسؤوليات فيها محدّدة ، والمعايير الضابطة لها معروفة ، ولها بالتالي أساليب للثواب والعقاب ، والقبول أو الرفض.(دويدار ، ١٩٩٤ ، ص١١٤) حيث تحتفظ الجماعة بمن يتقيّد بقواعدها وأهدافها ، وتبعد كلّ من يعارضها ، حفاظاً على تماسكها والمصلحة العامة لأفرادها .

وبذلك يكتسب الطفل ضمن جماعة الأقران خبرات اجتماعية واسعة لا يستهان بها في العلاقات المتبادلة ، والمتساوية بين أفراد الجماعة أو المجتمع ، من خلال تعزيز أسلوب الأخذ والعطاء ، ضمن المصلحة المشتركة لأفراد الجماعة . فتوسّع آفاق تفكيره وتغني اهتماماته وتجاربه الحياتية ، وتحفزه على أن يقدّم إلى رفاقه باستمرار ، كلّ ما يراه جديداً ومفيداً للجميع .

– الدور الأخلاقي :

وهو ناتج عن الدورين السابقين ، ومكمّل لهما ، حيث تقوم جماعة الأقران بدور فاعل في تنمية قدرة كلّ فرد فيها ، على تبادل الحقوق والواجبات مع الآخرين ، ومراعاة ذلك في التعامل ، الذي يعدّ أساساً للتفاعل الاجتماعي السليم .

فيتعلّم الطفل كيفية تقييم الموضوعات الاجتماعية ذات الطابع الأخلاقي ، استناداً إلى العلاقة الوثيقة بين ما هو اجتماعي وما هو أخلاقي ، كالصدق والأمانة ، والعلاقات الجنسيّة السليمة ، والتسامح وعدم الإساءة للآخرين . كما تقوم الجماعة بتصحيح التطرّف أو (الانحراف) السلوكي بين أعضائها ، من خلال تأثير نظامها الفاعل بين الأعضاء ، وموقفها المناهض للتطرّف الذي يتعارض مع مبدأ الانتماء والمساواة . (Bossard, 1960, p.117)

وبذلك تقدّم جماعة الأقران التركيب الاجتماعي ، الذي يستطيع الطفل من خلاله أن يتفاعل مع غيره ، ويكوّن صداقات حقيقية على أسس سليمة ، في إطار العلاقات المميّزة التي تقوم على مبادىء الألفة والمحبّة والتسامح .

وأخيراً ، على الرغم من هذه الأدوار الإيجابية التي تقوم بها جماعات الأقران ، فلا بدّ من الإشارة إلى أنّ بعض هذه الجماعات قد تقوم بأدوار تربوية سلبية ، حيث يكون هدفها تشكيل عصابات أو (شلل) للتسوّل أو السرقة ، أو الاعتداء والإجرام . وغير ذلك ممّا يتنافى مع القية الاجتماعية والأخلاقية.ولذلك فمن الضرورة بمكان أن تعرف الأسرة الجماعة التي ينتمي إليها الطفل ، وتوجّهه إلى الأقران ذوي السمعة الحسنة .

٢/٣-وسائـــل الإعـــلام (Mass Media)

تعدّ وسائل الإعلام ، في العصر الحاضر ، من الوسائل التربوية الهامّة الـــتي تحظـــى بالبحوث والدراسات الخاصة ، بالنظر إلى قوّة التأثير غير المباشر الذي تمارســـه علـــى الأطفال، وذلك إلى جانب التأثير التربوي المباشر الذي يمارسه الأشخاص والمؤسّسات التربوية ، كالوالدين والأسرة، والمدرسة.

ولذلك، يميّز / روشي/ بين التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسّســـات محـــدّدة، كالأسرة أو المدرسة، والتنشئة الاجتماعية التي تتحقّق بصورة أوسع وتمـــسّ المجتمـــع بكامله، كما هو الحال في وسائل الإعلام، ولا سيّما المـــذياع والتلفـــاز . (Rocher, 1970,P.194) وذلك لتمتّع هذه الوسائل بطبيعة جذّابة، وقدرة على نقل المعلومات والخبرات التي تقدّمها، عبر الأخبار والأحداث والشخصيّات، وبطرائق تستميل القرّاء والمستمعين والمشاهدين، وتوفّر لهم فرص الترويح والاستمتاع والإفادة .

وتتمثّل أهميّة وسائل الإعلام، أو كما تسمّى (وسائل الاتصال الجماهيريـــة) مـــن كتب وصحافة وإذاعة وتلفاز، في كونها واحدة من أقوى الأدوات لإيجاد الشخصـــيّة الاجتماعية. وكذلك لتشكيل شخصيّات الأفراد ، التي ليست فقط هدفاً اجتماعياً، بل هي أيضاً مادة وموضوعاً للعلاقات الاجتماعية بصورة عامة.

كما أنّ وسائل الاتّصال الجماهيرية، يمكن أن تكون مساعداً وناصحاً ومعلّماً، في عملية تثقيف الجيل الناشيء الذي يحاول أن يعيش تجربة معيّنة من المعرفة، وأن يكتشف الأشياء القريبة منه والبعيدة، وأن يتعرّف الحياة والعلاقات الإنسانية . فيجد في وسائل الإعلام ما يعنيه في هذه العملية .(مجموعة باحثين ، ١٩٩٠ ، ص٣)

وهكذا تسهم وسائل الإعلام في تحقيق النمو للفرد، وتوافقه الثقافي، والارتقاء به إلى مستوى الرأي العام. وبالتالي تسهم في تشكيل سلوك الفرد والجماعة معاً.

وسنستعرض بعضاً من هذه الوسائل الإعلامية، المقروءة والمسموعة والمرئية، لنتعرّف إلى أدوارها في العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية .

١/٣/٢ –الوسائل المقروءة(المطبوعة) :

كانت الكلمة المطبوعة ، وما زالت، تحتلّ أهميّة كبيرة في وسائل الإعلام، بصورة عامة، وما يقدّم منها إلى الصغار بصورة خاصة. حيث تؤدّي النصوص المقروءة ، عبر الكتب والصحف والمجلاّت، وبما فيها من معارف وعلوم ، وفنون وآداب متنوّعة، أدواراً هامة ، لا يستهان بها في التربية والتنشئة الاجتماعية . فهي تزيد من خبرات الطفل بصورة متدرّجة، وتطلعه على نماذج مختلفة من السلوكات االشخصيّة التي يقتنع بها، ويعمل على استدخالها في بنيته الشخصيّة، بعد إن يتّضح له الجيّد منها والرديء، وبما يسهم في نمو القيم الإيجابية لديه.

أي إنّ ما يقرأه الطفل من موضوعات مناسبة لسنّه، يؤثّر في إدراكه للعالم الداخلي والخارجي، ويسهم في إشباع حاجاته للتخيّل والمعرفة والاطلاع.(قناوي، ١٩٩٦، ص٧١)

إنّ شغف الأطفال بالمواد القرائية(الكتاب- الصحيفة- المجلّة) يعدّ دافعاً قويّاً لتلبية حاجات أساسية لديهم، سمّاها/بيتيBetty/ الحاجة إلى المعرفة. وسمّاها/ كاتز Catz/ الحاجة إلى الفهم، بينما سمّاها/ برلاين Berlyne,1965) الحاجة إلى الاطلاع. ولذلك،

تمثّل تنمية المهارات القرائية عند الأطفال، والمهارات والعادات الخاصة بها، مطلباً تربوياً هاماً في عالمنا المعاصر، وما يتّسم به من تفجّر معرفي.

لقد صار استيعاب المعرفة في هذا العصر، وهي تتغيّر بسرعة، مشكلة لا تستطيع معها أساليب التعليم والتعلّم المدرسية(التقليدية) أن توفي بها. ثمّ صارت التربية الذاتية(التعلّم الذاتي)، وأيضاً (التثقيف الذاتي) من المقوّمات الأساسية والضرورية، لتمكين الناشئين من الاستمرار في عمليات التعلّم والتثقيف، اعتماداً على أنفسهم، وعلى دوافع من دواخلهم .

فالقراءة عند الأطفال، هي استعداد وخبرة؛استعداد تحكمه درجة النضج الذي يصل إليها الطفل، وخبرة تشكّلها المثيرات التربوية/ الثقافية في بيئته وتنمّيها.(رمضان والبلاوي، ١٩٨٤، ص٣٤٦) ولذلك، تهتمّ المجتمعات الحالية، ولا سيّما المتقدّمة منها، بكتب الأطفال وصحافتهم، تأكيداً لأهميتها كوسائل تثقيفية/ تربوية يحبّها الأطفال، يكتبها ويحرّرها متخصّصون في مخاطبة الطفل، وتصدرها دور نشر خاصة بذلك.

وانطلاقاً من هذه الأهمّية الكبيرة للمادة القرائية، فإنّ المواد المطبوعة الموجّهة إلى الأطفال، تحتاج إلى تقويم /علمي وفني / دقيق، بحيث تقدّم الموضوعات المناسبة للطفل وفق مراحله النمائية، سواء كانت هذه الموضوعات في كتاب أو في مجلّة أو صحيفة، وبما يوفّر له فرصة القراءة الممتعة لموضوعات تحفز قدراته العقلية من جهة، وتشبع حاجاته النفسية والاجتماعية من جهة أخرى . فيقترب الطفل عندها أكثر من الكتاب أو المجلّة، ويشعر أنّ في كلّ منهما امتداداً لما في ذهنه ونفسه. وبذلك يتحقّق الهدف من وراء الكمّ المقروء، ولا سيّما مشاركته في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل.(إبراهيم، ١٩٨٧، ص٦٢)

إنّ كتب الأطفال وصحافتهم إذن، تعدّ من الروافد التربوية غير المباشرة، والتي يجب توفيرها للأطفال، حيث يجدون فيها التسلية والمتعة والفائدة، وهي تؤدّي دوراً

كبيراً في زيادة مخزون الأطفال ، العلمي والثقافي، خارج حدود مناهج التعليم النظامي، المقرّرة والمفروضة.

فقراءة كتاب على سبيل المثال، فيه من الحقائق العلميّة والأدبية والمعارف الإعلامية، ما يثير اهتمام الطفل ويحرّضه على المزيد من القراءة، والتأمّل وطرح الأسئلة والاستفسارات ، عن ذاته وعن الآخرين من حوله، للوصول إلى ما يلبي حاجته وفضوله إلى المعرفة والاكتشاف ومتابعة كلّ جديد.

وهذا كلّه، يجعل من هذا الكتاب أو غيره، وسيلة تربوية ناجحة، إذا ما أُخذ في الحسبان انخفاض سعرها، وغنى مضموناتها المقدّمة إلى الطفل.

٢/٣/٢-الوسائل المسموعة (الإذاعة):

تصنّف الإذاعة من وسائل الإعلام المسموعة، واسعة الانتشار، لأنّها تتيح لمستخدمها الاستماع إليها في المكان والزمان المرغوبين من قبله. وقد تبوأت الإذاعة منذ الربع الأول من القرن العشرين مكاناً بارزاً ، على مستوى الإعلام والاتصال الجماهيري في العالم.

وتزايد الاهتمام بها يوماً بعد يوم تقديراً لما تقوم به المادة المذاعة من تسلية المستمعين، وتقديم الموضوعات الثقافية المختلفة لهم واطلاعهم على الأحداث المحلية والعالمية، من خلال نشرات الأخبار والبرامج المتنوّعة. وبذلك، تلبّي حاجة الناس إلى الترفيه والتثقيف والإعلام.

ومن الخصائص الإعلامية للإذاعة، أنّها سريعة الانتشار بين شرائح مختلفة من الناس. لأنّها لا تتطلّب معرفة القراءة والكتابة- بشكل جيّد- كما هو الحال في الوسائل المطبوعة (المقروءة)، ولا تحتاج إلى تقنيات خاصة كالتلفاز. كما تتّصف الإذاعة بقدرتها على استحواذ انتباه الناس/ المستمعين، واستهوائهم من خلال المادة المذاعة، بعبارات واضحة ومفهومة لدى كلّ من المتعلّمين وغير المتعلّمين.

يضاف إلى ذلك، أنّ الإذاعة تتمتّع بالقدرة على خلق الأجواء النفسية والوجدانية لدى المستمعين، من خلال تنوّع البرامج التي تلائم الأوقات كافة .والجانب الأهمّ في خصائص الإذاعة هو اتّصافها بالمرونة وسهولة الاستخدام ، الناتجة عن سهولة اقتناء جهاز الإذاعة(المذياع) وتشغيله،وتمكين الإنسان من حمله إلى حيثما يشاء ، بعد التطوّرات التي طرأت عليه، وجعلته في متناول اليد باستمرار.

واعتماداً على هذه الميزات، يؤدّي المذياع وظيفة اجتماعية هامة، إضافة إلى ما يحقّقه من وظائف إخبارية ومزاجية ونفسية.وما يمتلكه من القدرة على إطلاق الخيال والإيحاء والإثارة عن المستمع.(هندي، ١٩٩٠، ص٧٧) أي أنّ الإذاعة – بخصائصها المميّزة- تؤدّي دوراً بين وسائل التنشئة الاجتماعية، بما لها من فاعلية في تزويد الأفراد بالمعارف والخبرات المختلفة، وتعزيز أنماط السلوك المرغوبة في المجتمع والقيم السائدة فيه.

أمّا بالنسبة للأطفال، فإنّ الإذاعة – وعبر برامجها المتنوّعة- تقدّم لهم مواقف وعلاقات اجتماعية معيّنة، وتعلّمهم كيفية مواجهة تلك المواقف في حياتهم الواقعية، الحالية والمستقبلية.

وإذا كان ثمّة من يعتقد أنّ انعدام الصورة في الوسيلة الإذاعية، يمثّل أحد أوجه النقص بالمقارنة مع التلفاز أو السينما، فيمكننا أن نعتبر ذلك إحدى الميزات التي يتفوّق بها المذياع على الوسائل السمعية والبصرية الأخرى، ولا سيّما في مجال التثقيف.وذلك، لأنّ انعدام الصورة يساعد الطفل المستمع في تركيز انتباهه على الكلمة، وعلى النصّ المذاع، الأمر الذي يؤدّي إلى زيادة استفادته وتعميق حصيلته في هذا المجال .

ولكنّ هذا لا يدفعنا إلى صرف النظر عمّا يجب أن تتميّز به المادة الثقافية المذاعة، من حيث وضوح العبارات والأفكار، وتبسيط المفردات وبطء الإلقاء، بحيث يتناسب مع قدرة الأطفال النسبية، على الاستيعاب والمتابعة. ولا سيّما أن المستمع، لا يتمكّن-

إلاّ في حالات نادرة- من إيقاف المتحدّث أو مراجعته، بقصد الاستفسار والفهم.(اللقاني، ١٩٧٦، ص١٤٤)

واعتماداً على المعلومات، وأساسيّات العلم التي يتلقّها الأطفال في المدرسة، تهدف برامج الأطفال الإذاعية، إلى تنمية المزيد من المعلومات المعرفية، والى ترقية الاهتمامات بالعلم وتطبيقاته، وتهيئة الأطفال لمزيد من القراءة والاطلاع.

ويمكننا تنظيم برامج بعنوان: (جولات في عالم المعرفة) يحقّق هذا الهدف، من خلال استضافة شخصيّات معروفة في مجال العلم والفنّ. كما يمكن تنظيم برامج يجري فيها الأطفال أحاديث مع أطفال يسبقونهم سنّاً وتعليماً، حول موضوعات حيوية هامة، تتناول : "حقيقة المواطن الصالح، حبّ الوطن ، مغزى الحياة، التفاعل الاجتماعي السليم، أحلام المستقبل، محاربة كلّ ما يهدر طاقات الإنسان من تواكل ولا مبالاة، وغير ذلك ".(رمضان و البلاوي، ١٩٨٤، ص٣٧٠)

وضمن هذا الإطار، تخصّص برامج الإذاعات في العالم، برامج خاصة للأطفال سواء التعليمية منها، أو الترفيهية أو التربوية، التي تسعى إلى إكساب الطفل القيم والمعايير الاجتماعية الإيجابية .

وانطلاقاً من أنّ الطفولة هي المستقبل، فيمكن للإذاعة أن تؤدّي دوراً أساسياً، إلى جانب الأسرة والمدرسة، ووسائل الإعلام الأخرى، في التربية الشاملة والتنشئة الاجتماعية. حيث تسهم البرامج الإذاعية في بناء شخصيّة الطفل وزيادة قدرته اللغوية ومخزونه الثقافي . كما توسّع مداركه وتزيد من علاقاته الاجتماعية، بفتحها آفاقاً اجتماعية جديدة أمامه .(زبادي، ورفيقاه، ١٩٨٩، ص٦٦)

ويمكن أن يتمّ ذلك كلّه، من خلال عرض خبرات متنوّعة / علمية ومعرفية /، وسلوكات متعدّدة لشخصيّات مختلفة، إيجابية وسلبية، تكون بصفاتها ومواقفها متناسبة مع عمر الطفل، ومستوى نضجه العقلي والنفسي، فيتلقّاها ويتابعها بعناية، ويستوعب بالتالي دلالاتها الفكرية والسلوكية .

وهكذا نجد ممّا تقدّم ، أنّ الإذاعة وسيلة إيصال واتّصال، اجتماعية / تربوية هامة، تعمل على تزويد الطفل بالمفردات التي تغني رصيده اللغوي، وبالمعارف والخبرات الثقافية المتنوّعة ، التي تسهم في بناء شخصيّته. فتحقّق بذلك أهدافاً تربوية لا يستهان بها، ولا سيّما إذا ما توافرت لها شروط العمل الإذاعي الناجح، من إثارة اهتمامات الأطفال واجتذابهم، وإيجاز العبارة المستخدمة ، ووضعها بأسلوب ممتع ومفيد .

٣/٣/٢-الوسائل المرئية :

تشتمل هذه الوسائل على : التلفاز والسينما والمسرح، وتعدّ من أهمّ الوسائل الإعلامية(الثقافية والتربوية) وأخطرها في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال، وذلك بالنظر إلى ما تحمله من مثيرات جذّابة، ومؤثّرات فاعلة ، تشدّ إليها المشاهدين وتغريهم بمتابعة برامجها، ولا سيّما فئات الأطفال والناشئين .

-التلفاز :

يعدّ التلفاز – في العصر الحاضر- من أكثر وسائل الإعلام جماهيرية، نظراً لما يتمتّع به من قدرات على الإيصال والتّأثير في الكبار والصغار، على حدّ سواء . وذلك، من خلال مثيرات جاذبة ومشوّقة ، تشدّ المشاهد وتلزمه على المتابعة فترة طويلة .

وإذا كان هذا التأثير ينطبق على مشاهدي التلفاز بوجه عام، فهو أشدّ فاعلية وأبعد ديمومة عند الأطفال والناشئة بوجه خاص .ولا سيّما أنّ التلفاز أصبح جزءاً من حياتهم، لأنّه يقدّم لهم برامج علمية وثقافية، تترك انعكاساتها النفسية والتربوية في التكوين المعرفي والقيمي/ السلوكي، لشخصيّة الطفل.

فالأطفال جميعهم، وفي مراحل أعمارهم المختلفة، يشدّهم التلفاز، ويشعرون بالسرور نتيجة لما يحصلون عليه من المتعة والترفيه، وبشكل يشبع رغباتهم واهتماماتهم، وهم جالسون من دون أن يبذلوا أيّة جهود، ولا سيّما أمام البرامج والأفلام والمسلسلات التي تعتمد الصور والرسوم المتحرّكة، في إبراز أحداثها ومواقف

شخصيّاتها. حيث يتابعها الطفل وهو معجب بالحيوانات والأشياء التي تتحرك وتتكلم كما يفعل الإنسان، وتتصرّف كما يتصرّف.

وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة، في بلدان متعدّدة، إلى أنّ متوسّط ما يقضيه الطفل الذي يتراوح عمره ما بين (٦ — ١٦) سنة، أمام الشاشة الصغيرة، يتراوح ما بين (١٢- ٢٤) ساعة في الأسبوع. فلنتصوّر التأثيرات التي يمكن أن يتركها التلفاز عند الأطفال .في تعزيز القيم الإيجابية من جهة أو تعزيز القيم السلبية من جهة أخرى.

فالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، يفضّلون — في الغالب- البرامج التي تمثّلها الحيوانات، وشخصيّات الكرتون(الرسوم المتحرّكة)، أو مسرح العرائس (الدمى). ثمّ تتّسع اهتمامات الأطفال لتشمل- في مرحلة الدراسة الأولى، موضوعات المغامرة والقصص العلمية، والمواقف المتعلّقة بالأسرة والرفاق.. وفي المراحل التالية ، يستطيع الطفل أن يتفاعل مع البرامج الثقافية والاجتماعية والعلميّة المتطوّرة، التي تنمّي خياله وتلبّي حاجاته لتعرّف المواقف الحياتية المختلفة، وكيفية التعامل معها، والاستعداد للحياة المستقبلية .

ومن هنا ، فقد أثارت فاعلية التلفاز وتأثيراته التعليمية والتثقيفيّة، اهتمام الباحثين ولا سيّما التربويون منهم، وانقسموا إلى مؤيّد ومعارض، ولكلّ منهم آراؤه وتفسيراته.

فالمؤيّدون يشيرون إلى أنّ التلفاز وسيلة نقل جذّابة للمعلومات والمعارف المختلفة. وهي محرّض قوي لحفز الأطفال على تبنّي سلوكات وموقف معيّنة. علاوة على أنّها توسّع آفاق الأطفال وتخلق لديهم الاهتمامات الإيجابية، بجوانب متعدّدة من شؤون الحياة، وبما ينعكس على البناء الشخصي للطفل، وتعزيز المهارات والقدرات المكوّنة لشخصيّته. حيث يقوم التلفاز بتوجيه الأطفال إلى سلوكيات ومنهجيّات اجتماعية إيجابية، تتمثّل في ترسيخ مفهوم العادات الاجتماعية السليمة والأخلاق الحميدة. ويبعدهم عن السلوكيات التي ينفر الناس منها .(أبو معّال، ١٩٩٠، ص٦٦)

فمعالجة المواقف الاجتماعية الحياتية، بصورة موضوعية ومن دون تزييف أو خداع، تعوّد الطفل على إبداء الرأي وحسن التصرّف بلا تردّد، وتعزّز لديه الثقة بالنفس والاعتماد على الذات، وغير ذلك من النماذج السلوكية التي تسهم في التنشئة الاجتماعية السليمة.

وفي مقابل هذه الـــتأثيرات الإيجابية ، يرى المعارضون أنّ التلفـ ر هو عنصر واحد من عناصر عدّة ، تعمل على إذكاء روح العنف وتجسيده عمليّاً ، في المجتمعات الحديثة.(مجموعة باحثين، ١٩٩٠، ص٦٧) يضاف إلى ذلك، أنّ التلفاز لا يشجّع على إقامة علاقات اجتماعية ، بل على العكس من ذلك، فهو يدعو الطفل إلى الانطوائية- حتى وإن كان بين أترابه- والانغماس في مشاهداته الخاصة.

ولذلك، فمن الأهمية بمكان أن تخضع هذه الوسيلة للتخطيط الواعي ، من القائمين على إدارتها، وتوظيفها في الاتّجاه الصحيح .وهذا لا يتمّ إلاّ إذا تجنّبت برامج التلفاز المقدّمة إلى الأطفال ، الأمور التالية (Belson, 1978):

- الحوادث ، أو المظاهر التي تنطوي على تهديد للأطفال، كالخطف أو التنكيل أو التعذيب، وما شاكلها من أنواع العنف ضد الأطفال .
- المواد التلفازية التي تزخر بالعدوان والاعتداء على الآخرين، لتحقيق مآرب خاصة، والتي تخلق لدى الأطفال ردود أفعال أو اتّجاهات لا اجتماعية، أو معادية للمجتمع .
- عرض مسلسلات أو أفلام، تنطوي على مواقف من الانحراف أو الاختلال الأخلاقي، والتي يكون الأطفال طرفاً فيه .

وتتوقّف مراعاة هذه الأمور-وإلى حدّ بعيد- على الاختيار الجيّد لبرامج الأطفال والإتقان الفني/ التربوي في إعدادها. كما يمكن للآباء والأمّهات أن يقلّلوا من تعلّق أبنائهم بهذا الجهاز ، من خلال تزويدهم بألعاب ابتكارية، إبداعية مبسّطة. أو بتأمين نشاطات مناسبة ينهمكون بها.(Kaye, 1979, P.10) أمّا إذا كان الوالدان يعتقدان

بأنّ بقاء الطفل أمام التلفاز، يخفّف عنهما عناء مراقبة تحرّكاته داخل المترل وخارجه، إنّ الخاسر الأكبر هو الطفل، ولا سيّما من الجوانب النفسية والاجتماعية .

- مســـــرح الأطفال :

يعدّ مسرح الأطفال والناشئة، وسيلة من الوسائل التربوية/ التثقيفية والتعليمية، الممتازة . فهو يثير خيال الطفل/ الناشىء ، ويحلّق به في عوالم أبعد من الواقع- مع رصد هذا الواقع والانطلاق منه ، وذلك من أجل إكساب الطفل خبرات حياتية متنوّعة ، تعينه في مواجهة الواقع والاستعداد للمستقبل.

فالمسرحيّة التي تعرض للأطفال ، تعدّ أسلوباً ناجحاً لتهذيب النفوس وتربية الوجدان، وصقل العاطفة ، وتثبيت المعارف والحقائق في عقول الأطفال، وهي تكشف لهم عبر تجسيد المواقف والأحداث، عادات الناس وأخلاقهم ، وأساليب تعاملهم في الحياة .. إضافة إلى أنّها تدرّب ألسنة الأطفال على إجادة النطق ووضوح الكلام، ممّا يسهم في تنمية الثروة اللغوية ، والتعبير السليم .

وتأسيساً على ما تقدّم ، يجب أن يتّصف النصّ المسرحي المقدّم إلى الأطفال ، بمواصفات عدّة لكي يحقّق أهدافه في التثقيف والتنشئة الاجتماعية . ومن أهمّ هذه المواصفات :

- الموضوع التربوي الهادف، الذي يمسّ جوانب هامة من الحياة الاجتماعية العامة والتي تتوافق مع قيم المجتمع وعلاقاته الإيجابية .
- معالجة المواقف والأحداث بطريق ممتعة وجذابة، بعيدة عن التوجيه المباشر والوعظ المملّ ، وبلغّة مناسبة وتخييل معقول .
- ترفيه الطفل، والتنفيس عن انفعالاته، والإجابة عن بعض تساؤلاته المتعلّقة بذاته أو بالمحيط من حوله.وهذا كلّه يسهم في تنمية معارفه وخبراته، وتشكيل قيمه وسلوكاته الخاصة والعامّة .

وبذلك تستطيع مسرحيّة أن تغرس في نفوس الناشئة : حبّ العمل والإخلاص، وحبّ الوطن والعمل من أجله، والأمانة والصدق ، والتعاون والاحترام، وغيرها من القيم التي تقدّم عن طريق النماذج الجيّدة من الشخصيّات والمواقف .

– سينما الأطفال :

يصنّف الفنّ السينمائي ، بين الفنون الأدبية ، الإعلامية/ التثقيفية من جهة، وبين الوسائل الإعلامية/ التربوية من جهة أخرى، شأنه في ذلك شأن المسرح . وقد تكون الموضوعات مشتركة فيما بينهما، إلاّ أنّ الاختلاف يظهر في التقنيات الفنيّة الخاصة بكلّ منهما .

وانطلاقاً من طبيعة السينما التجسيدية، فإنّ سينما الأطفال تقوم بدور هام وكبير في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية . وذلك ، لقدرتها على تجسيد الأحداث والمواقف بصورة أقرب إلى الواقع بأزمنته وأمكنته .تشدّ انتباه الأطفال ، وتفعّل تفكيرهم ، وهي تخاطب السمع والبصر والعقل والعاطفة ، معاً .

إنّ الأفلام التي تعرضها الشاشة الكبيرة (السينما) تعدّ مصدراً ثقافياً غنيّاً، ووسيلة ممتازة للترفيه والتسلية عند الأطفال، يمكن توظيفها بفاعلية في غرس القيم التربوية التي تناسب مستوى نموّهم العقلي والوجداني .

فالطفل ، عندما يذهب إلى السينما ، إنّما يخرج عن نطاق عالمه المحدود بالمنزل وبأفراده، ليقضي فترة ممتعة، ينتظرها ويرتّب نفسه لها في صالة السينما، سواء كان ذلك بصحبة والديه وأخوته، أو بصحبة أطفال آخرين يشاركهم هذه الخبرة السارة . (رمضان و البلاوي، ١٩٨٤، ص٣٩٢) هذه الخبرة النفسية / الاجتماعية ، التي قد لا تتاح له في مكان آخر، سواء في البيت أو في المدرسة .

فالصورة الحركية التي تتميّز بها الأحداث المعروضة، تثير مشاعر الأطفال / المشاهدين، وتشجّعهم على التعاطف مع الشخصيّات التي تجسّد هذه الأحداث ،

بمواقفها وسلوكاتها . حتى يصل هذا التعاطف – أحياناً- إلى حدّ التوحّد والاندماج ، في الأفراح والأحزان ، أو في الانتصار والفشل.

وهذا كلّه يسهم بفاعلية في تعزيز الكثير من المفاهيم والقيم والأنماط السلوكية الجديدة ، عند الطفل، وتعديل بعض الاتجاهات الخاصة بمواقف معيّنة ، في إطار الحياة الاجتماعية / الإنسانية بصورها المختلفة .

وتأسيساً على ما تقدّم، إنّه لمن الضروري زيادة الاهتمام بالوسائل الإعلامية/ التثقيفية ، بأنواعها الثلاثة (المقروءة والمسموعة ، والمرئية المسموعة) والعمل على توظيفها بفاعلية ، وبما يتناسب مع مراحل نمو الأطفال الذين توجّه إليهم، وتلبي حاجاتهم واهتماماتهم .

ولا بدّ من التنسيق والتكامل بين هذه الوسائل ، وضمن الحدود الممكنة ، لكي تؤدّي أدوارها في عملية تنشئة الأطفال وتربيتهم، ثقافياً ووجدانياً واجتماعياً . وهذا يتطلّب تعاوناً بنّاء بين المعنيين بالإعلام والتربية، لتوظيف هذه الوسائل .

الفصـــل الرابع

علاقـــة التربية بالعلوم الأخرى

مقـــدّمة

-التـــربية وعلم النفس

-التربية وعلم الأخلاق

- التربية وعلم الاجتماع

- التربية وعلم الاقتصاد

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً–التربية وعلم النفس

مقـــــدّمة :

يتّصف العصر الحاضر الذي نعيشه ، بتغيّرات متسارعة/ ثقافية واجتماعية/ تنعكس على شخصيّة الإنسان عامة وبنائه النفسي خاصة .وهذا يتطلّب من التربيـــة أن تعـــدّ الإنسان وتهيئه للحياة الاجتماعية التي تنتظره، وأن تستوعب هذه المتغيّرات وتأثيراتها في نفوس الأطفال والناشئة، لكي تتمكّن من التعامل مع كلّ شريحة منهم، بما يتناسب مع سماتها الشخصية وخصائصها النفسيّة .

وهذا ما يعتمد بالدرجة الأولى على علم نفس النمو بوجه عام، وعلى علم الـــنفس التربوي بوجه خاص. وذلك من أجل دراسة السلوك الإنساني في المراحـــل النمائيـــة المختلفة .

ومن هنا بدأ علم النفس التربوي يأخذ دوره في توجيه التربية نحو أفضـــل الســـبل والأساليب للتعامل مع الناشئة من خلال الدمج المتكامل بين التربية وعلـــم الـــنفس، بحيث تستطيع التربية أن تترجم أهدافها العامة والخاصة، إلى منطلقات سلوكية تســـهم في تربية الأفراد وفق قيم وخبرات فكرية وعلمية ومهارية، تمكّنهم من ممارسة أدوارهم المستقبلية في بناء المجتمع واستمرارية تقدّمه .

١–التربية والطبيعة الإنسانية :

بما أنّ التربية تتعامل مع الإنسان الناشىء ، فقد اهتمّ علماء التربية بدراسة طبيعـــة الطفولة والشباب ، وميزات كلّ منها ومكوّناتها ومظاهرها .. فظهرت أولاً ، نظرية (الملكات العقلية) باعتبارها قوى خاصة مثل : (التـــذكّر والتخيّـــل والانتبـــاه) . ثمّ ظهرت نظرية (التدريب الشكلي) التي اعتمدت الملكات السابقة ورأت أنّها تقـــوى بالتمرين والتدريب . ثمّة نظريات أخرى حلّلت طبيعة الإنسان معتمدة على حاجاته ودوافعه : (راجح، ١٩٧٠)

١/١- الحاجات : تعرّف الحاجة بأنّها حالة من النقص والعوز واختلال التوازن ، تقترن بنوع من التوتّر والضيق ، يزول حالما تنقضي الحاجة ويسدّ النقص ، سواء كان مادياً أو معنوياً ..وإن اختلف علماء النفس في عدد الحاجات النفسية عند الإنسان / الفرد ، فإنّ الاتفاق السائد هو تصنيفها في ست حاجات ، هي : (الحاجة إلى الطمأنينة والأمن ، الحاجة إلى الحبّ ، والحاجة إلى التقدير ، والحاجة إلى الحرية ، والحاجة إلى النجاح ، والحاجة إلى السلطة الضابطة ..)

١/٢ -الدوافع : يرى علماء النفس أنّ الدافع أشمل وأعمّ من الحاجة ، وإن كان يصدر بفعل الحاجة .. والدافع هو حالة أو قوّة لا تلاحظ مباشرة بل بالسلوك الذي يصدر عنها . فإذا كان السلوك ، مثلاً ، يتّجه إلى البحث عن الطعام ، فإنّ الجوع هو الدافع لذلك ..

والدافع حالة داخلية ، جسمية أو نفسية ، تكون كامنة وتثار في ظروف معينة تنبهها وتنشّطها . وتصنّف الدوافع بحسب طبيعتها إلى فطرية ، كالجوع والعطش والتجمّع .. ومكتسبة ، كالحبّ والشفقة ، والطموح ، والتعاون ..

ولذلك تعدّ الدوافع من الموضوعات واسعة الاستعمال في المجال النفسي / التربوي ، حيث يهتمّ بها المرشد النفسي والاجتماعي ، والمعلّم / المربيّ .. من أجل معرفة دوافع المتعلمين وتوظيفها في عمليّة التعلّم ، التي لا يمكن أن تتمّ إلاّ إذا توافر للفرد دافع يمكنّه من تعلّم أي شيء جديد ومفيد ..وهذا من المنطلقات الأساسية للتربية البنّاءة .

فالعملية التربوية الناجحة تستند إلى حاجات المتعلّم ودوافعه لخلق المواقف التربوية / التعليمية ، التي تثير المتعلّم وتدفعه إلى اتخاذ سلوك استجابي ، يتكيّف به مع الموقف التعليمي ، ويكسبه الخبرة المطلوبة ، ويحفزه على التفاعل والإنتاج والإبداع . .

٢- التربية والأسس النفسيّة :

أصبح واضحاً أنّ التربية (عملية اجتماعية وفردية) في آن معاً ؛ وهذا ما يوجب أن تراعي الأسس النفسية / الذاتية والموضوعية / لكي تؤدّي مهمتها بالشكل المطلوب. ويمكن تحديد هذه الأسس بالجوانب التالية : (ناصر ، ١٩٨٩، ٩٧)

١/٢- طبيعة المتعلّم : بما هو عليه من تكوين عضوي وسلوكي .. أي معرفة طبيعة المتعلّم كإنسان له " تكوينه الذاتي ، وحاجاته النمائية ، وقدراته واستعداداته ، وميوله وسلوكاته الخاصة ، في كلّ مرحلة من مراحل نموّه .

٢/٢- الفروق الفردية : وهذا الأساس يكمل الأساس السابق ، لأنّ التربية تتعامل مع أفراد من مستوى عمري واحد ، ولكن ثمّة فروقاً فيما بينهم من حيث القدرات والحاجات والتكوين النمائي .. قد يكون بعضها وراثياً ، وقد يكون بعضها الآخر مكتسباً .

٣/٢- طبيعة التعلّم : التي تشمل : موضوع التعلّم ومحتواه ، ومناسبته للإنسان المتعلّم.. والاهتمام بنماذج التعلّم وفق نظريات التعلّم ، واختيار ما يناسب منها لكلّ موضوع من موضوعات التعلّم في المراحل (المستويات) المختلفة .

٤/٢- طبيعة البيئة التربوية : وتشمل المجتمع والتراث وطرائق التفكير وأساليب الحياة ، ووسائل الاتصال المختلفة .. ومدى صلاحية تلك البيئة وأثرها على المتعلّم وعملية التعلّم برمّتها .

وإذا كانت هذه الأسس قسّمت للدراسة فحسب ، فهي متداخلة ومتكاملة في إطار العملية التربوية ، التي تسمح للتربية بأن تختار مناهجها وطرائقها وأساليبها ، على أسس نفسية / علمية تستطيع من خلالها أن تحقّق أهدافها بالنسبة للفرد والمجتمع.

٣- الوظائف التربوية لعلم النفس :

يزداد التعاون والتكامل بين التربية وعلم النفس يوماً بعد يوم..فالتربية بحكم سعيها المتواصل لتحديث طرائقها وأدواتها، بهدف تطوير أدائها وتحسين نتاجاتها، ترتكز على مكتشفات علم النفس ومنجزاته الكبيرة والكثيرة، ولا سيّما تلك المتعلّقة بخصائص الأطفال والناشئة وميزاتهم النمائية..

وهذا يعني أنّ التربية تستفيد ممّا يضعه علم النفس من نظريات وقوانين تفسّر عملية التعلّم، وتبرز دوافعها وشروطها، وتوضّح الأساليب المثلى في عمليات الاستيعاب والاكتساب للمهارات الفكرية والسلوكية، وبالتالي حثّ المتعلّم على الاكتشاف والتمثّل وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة .

وهكذا نشأت علاقة وثيقة بين التربية وعلم النفس، مذ وجدت المؤسّسات التربوية، أدّت إلى تلازمهما الناتج عن طبيعة أهدافهما المشتركة، والنابع من اعتماد كليهما على طرق ووسائل متشابهة في تربية الشخصيّة وتنقيتها . وفي المقابل ، ساعد علم النفس في تحرير التربية من التصوّرات الخاطئة عن طبيعة المتعلّم، وطوّر من أفكارها، وعمل بالتالي على جعلها أكثر فاعلية وقدرة على أداء مهامها..(منصور، ١٩٩٧/١٩٩٨، ٦)

كما تستفيد التربية الحديثة من تقانات علم النفس في مجال القياس والتقويم، من أجل تحديد الفروقات الفردية بين المتعلّمين ومراعاته، سواء في طريقة التعامل معهم أو في تحديد تخصّصهم الدراسي والمهني.. وذلك من خلال الاختبارات الخاصة والتي تمكّن من توزيع المتعلّمين على أنواع التعليم المختلفة، كلّ بحسب قدراته وميوله وسماته الشخصيّة العامة.

كما تتيح هذه الاختبارات للتربويين، إمكانية الكشف عن المواهب وصقلها وتنميتها، ومعالجة ضعف القدرات وإزالة العقبات التي تعترض خطّ السير العام للنمو .

وبذلك، تستطيع التربية أن تحدّد ما يصلح لأبناء كلّ مرحلة من المراحل العمرية، وفي المناحي التربوية المختلفة، من عمليات النمو والتعلّم، بحيث لا تهمل – أو تتجاهل- أيّة فرصة من فرص النمو، ولا يكلّف المتعلمون- في المقابل- بما يفوق استعداداتهم وقدراتهم العقلية والجسدية.

والتربية إذ استأثرت باهتمام علم النفس، فإنها جعلته أكثر طواعية لمطالبها وأقرب إلى مشكلاتها. فاتّجه وجهة واقعية/ تجريبية، حتى أصبح أساساً في إدارة شؤونها وضماناً لسلامة مسيرتها، وتجاوزها للعقبات والأزمات سواء بالوقاية، أو بالتشخيص والعلاج .

ومن هذا المنطلق، يرى/ بياجه/ أنّ علم التربية الحديث لم ينشأ من علم نفس الطفولة الحديث فحسب، كما نشأ التقدّم الصناعي من مكتسبات العلوم الدقيقة، وإنما ترجع الحيوية التي اكتسبها علم التربية، إلى روح البحوث والدراسات السكولوجية(النفسية) وفي الغالب إلى مناهج الملاحظة في انتقالها من ميدان العلوم البحتة، إلى ميدان التجربة .(Piaget,1969,P.211).

فالتربية مرتبطة إذن بعلم النفس، ارتباطاً وثيقاً، ولا سيّما أمام المعطيات التربوية الجديدة التي لا بدّ من مواجهتها والتكيّف معها. فحياة الطفل/ الناشيء سلسلة من التغيرات الداخلية والخارجية، والتي ينجم من خلال تفاعلها- سواء في البيت أو في المدرسة ، الكثير من المفهومات والسلوكات الخاصة والعامة .

٤- علم النفس وعلم النفس التربوي :

يعرّف علم النفس بأنّه : العلم الذي يقوم بدراسة العقل البشري والطبيعة البشرية، والسلوك الناتج عنهما.. أي أنّه مجموعة الحقائق التي يتمّ الحصول عليها من وجهة النظر النفسية .(فراير،١٩٦٨،ص٣٢) ويعني ذلك، أنّه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان بهدف فهمه وتفسيره (عيسوي،١٩٨٩،ص٧).

ومن هذا المنطلق، يمكن القول : " إنّ علم النفس، هو العلم الذي يدرس الإنسان من جوانب شخصيّته المختلفة للوصول إلى حقائق حولها، قد تكـــون ذات صـــفة عامـــة ومطلقة " .

أمّا علم النفس التربوي، فقد نتج عن تزاوج التربية مع علم النفس في إطار إعـــداد الكائن البشري والوصول به إلى شخصيّة اجتماعية قادرة علـــى التكيّـــف، والعـــيش الإيجابي في الحياة.. ولذلك يعرّف علم النفس التربوي بأنّه: " العلم التطبيقي الصرف، والذي تتوقّف مهمّته على استخلاص أهم كشوف علم النفس العام، ثمّ تطبيقهـــا في الميدان المدرسي" (غالب،١٩٨٠،ص٢٠٠) .

وهو بذلك يعدّ من العلوم النظرية/ التطبيقية التي تحاول فهم ما يجري في المدرســـة بوجه عام، وما يجري في غرفة الصف بوجه خاص، وفهم أسباب حدوثـــه وبالتـــالي تزويد المعلمين بأفضل المعلومات التي يحتاجونها لتسيير عملية التعليم في المواقف المختلفة .(بلقيس،١٩٨٣،ص١٨) أي أنّ علم النفس التربوي، هو دمج التربية بعلـــم الـــنفس انطلاقاً من أهداف مشتركة، وانتهاء بنتائج مشتركة.

٥- موضوعات علم النفس التربوي :

يكتسب علم النفس التربوي أهميّته من كونه يرتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالتربيـــة، حيث يتّخذ من مجالاته الواسعة مصدراً لموضوعاته ودراساته والتي يمكن حصـــرها في الأمور التالية :(غالب ، ١٩٨٠ ، ٢٩)

١/٣- النمو المتكامل للمتعلّم بجوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

٢/٣-عملية التعلّم من حيث طبيعتها وعناصرها وأساليبها، والعوامل المؤثّرة فيها.

٣/٣- نظريات التعليم والتعلّم وانعكاساتها في تنظيم العملية التربوية، ولا سيّما طرائق التعليم والتعلّم، والاستراتيجيات المناسبة لكلّ موضوع تعليمي/ تربوي .

٣/ ٤- عمليات القياس والتقويم، بما فيها قياس الذكاء والتحصيل الدراسي، والميول والقدرات والعقلية.. وما يتبع ذلك من الصحّة النفسيّة للمتعلّم وتكوين شخصيّته بشكل سوي، وأثر ذلك كلّه في نمائه وتطوّره .

واستناداً إلى هذه الأهميّة، فقد ارتبط علم النفس التربوي بالمدرسة الحديثة بعلاقات تأثير متبادل. فالمدرسة من جهتها تشكّل المختبر الصحي والمجال الخصب، لاختبار حقائق علم النفس التربوي ومبادئه ونظرياته، وبالتالي المحرّك لتعديلها أو تغييرها، وقياس مردودها وتقويم نتائجها..

وعلم النفس التربوي من جهته، ذو تأثير كبير في توجيه المدرسة الحديثة بوصفه المنسّق والمنظّم لنشاطاتها لمختلفة، والمرشد لها في ممارسة وظائفها المتعدّدة.. ولذلك يمكن القول بتعبير اقتصادي: إذا كان علم النفس التربوي منتجاً، فالمدرسة هي المستهلك.. ولهذا فهي عامل في تطويره وتقدّمه، بقدر ما هو مصدر أساسي لتطويرها وتجديدها باستمرار.(حافظ،١٩٨٤،ص١٥٣)

إنّ موضوع علم النفس التربوي إذن، يتّصل بالمشكلات التربوية بوجه عام، والتي تواجه المعلّم بشكل خاص.. إذ إن الجوانب النظرية العامة للتعلّم تدخل في ميدان علم النفس، بينما يقع التعلّم المدرسي في ميدان علم النفس التربوي، لأنّه يحدث في سياق اجتماعي معيّن.(نشواتي،١٩٨٧،ص٢٠) ولذلك، يسعى الباحثون في هذا العلم إلى معرفة الطرائق والمبادىء التي تحكم التعلّم المدرسي، وتعمل بالتالي على استثارة دافعية المتعلّم من خلال تعرّف العوامل المؤثّرة في هذا التعلّم، وعلى نوع التعلّم المتوافق مع خصائص المتعلّم الشخصيّة .

واستناداً إلى ذلك، فإنّ علم النفس التربوي يؤدّي الوظيفتين التاليتين:

١-تكوين المعرفة العلمية الخاصة بالتعلّم والمتعلّمين، وتنظيمها بشكل منهجي يضع الأسس والمبادىء ذات الصلة بعملية التعليم والتعلم. وهذا ما يسمّى(الجانب النظري) في علم النفس التربوي .

٢-صوغ المعارف العلمية التي كوّنها بأشكال مناسبة ، تمكّن العاملين في الميدان التربوي من الاستفادة منها وتطبيقاتها بفاعلية جيّدة.. وبالتالي إجراء التعديلات المناسبة لتحقيق أفضل النتائج التربوية.وهذا ما يسمّى(الجانب التطبيقي) في علم النفس التربوي .

وهكذا نجد أنّ علم النفس التربوي، يجمع بين العلم النظري والعلم التطبيقي، مستفيداً من نظريات التعلّم النفسية والتربوية، لضمان نجاح العملية التربوية وفق أسس سليمة.

ثانياً-التربية وعلم الأخلاق

مقـــدّمة :

إذا كانت للتربية وظائف مختلفة، تتكامل في بناء شخصيّة الإنسان، فإنّ الوظيفة الأخلاقية تأتي في من حيث الأهميّة، في مقدّمة هذه الوظائف.. وذلك بحكم نشأتها وتطوّرها وارتباطها العضوي بثقافة المجتمع وتأثيره فيها. أي أنّها تعبّر عن تفضيلات المجتمع وخياراته القيمية على طريق استمرار يته وتطوّره .لأنّ هذه القيم تشكّل أساساً لنوع التربية وطريقتها، والتي في ضوئها تتحدّد الأنماط السلوكية(الاجتماعية والأخلاقية) التي عمل على تكوينها لدى الناشئة .

ومن هذه الأهميّة للأخلاق في حياة الفرد والمجتمع، تظهر أهميّة الدور التربوي في تشكيل الصفات الخُلُقيّة السليمة، وما يتبعها من قضايا تربوية أخرى، تكون موضع اهتمام العملية التربوية بكاملها. حيث يتأثّر السلوك الأخلاقي، بالظروف المحيطة بالإنسان، ولا سيّما التربية الأسرية والمدرسية، وغيرهما من الروافد التربوية التي تصدر عن المؤسّسات المجتمعيّة الأخرى، في إطار النظام الاجتماعي القائم، والذي يعبّر في نهاية الأمر عن التزام مجموع الأفراد بالقانون الأخلاقي الذي يتطلّبه المجتمع، ويطلب من أبنائه الالتزام به، وفق منظومة قيميّة متكاملة. وهذا ما يؤكّد العلاقة العضوية بين التربية كوظيفة اجتماعية، وبين الأخلاق كمضمون اجتماعي .

١-الأخلاق وعلم الأخلاق:

إذا تتبّعنا ظهور السلوك الأخلاقي عند الإنسان، نجد أنّه منذ طفولته، وفي نطاق بيئته الاجتماعية المحدودة بالأسرة، يبدأ بالتعرّف إلى نوع المسموحات التي يمكنه ممارستها أو التعامل معها، مقابل أشياء يمنع عنها. وذلك لأنّ الأمور الأولى يوافق عليها المجتمع ويسمح بفعلها، بينما لا يوافق على الأمور الثانية(الممنوعة) ولا يسمح بفعلها.

ومن هنا يمكن تعريف الأخلاق بأنّها: " كلّ ما يتّصل بسلوك الفرد من رأي أو عمل. وتعنى بتشجيع النوايا الصادقة وتكوين الضمائر الحيّة .(مدكور،١٩٧٤،ص٩٧) وهذا يتطابق مع تعريف/ ماكدوجان/ القائل بأنّ: " الأخلاق هي نظام تصاعدي متكامل من العواطف.. وهي من جهة خاصة في الشخصية النامية، تؤدّي بالشخص إلى التماسك والعزيمة وضبط النفس والتوجيه ".

وهذا يعني أنّ القيم الحقيقية التي تحكم سلوك الإنسان الخُلُقي، ليست لمجرّد أنماط سلوكية مقبولة، بل بقصد إنماء شخصيّات أخلاقية تقدّر الخير والحقّ. . والتي يتحدّد سلوكها في أساسه من الداخل، انطلاقاً من القيم الحقيقية التي تحكم هذا السلوك.(مطاوع،١٩٩٥،ص١١٧)

ومن هنا ، تصبح الأخلاق علماً يوضح معنى الخير والشرّ، ويبيّن ما ينبغي أن تكون عليه معاملة الناس بعضهم لبعض .ويشرح الغاية التي ينبغي أن يقصدها الناس في أعمالهم، وينير بالتالي الطريق لعمل ما ينبغي .(أمين،١٩٧٣،ص٧١)

وهذا يوصلنا إلى علم الأخلاق بحسب ما أوضحته /هارلوك/ بقولها: " جاء مصطلح – علم الأخلاق– من الكلمة الإيطالية(Moralis– أخلاق). والتي تعني: اعرف أساليب أو أنماط السلوك التي تماثل / تطابق قوانين الجماعة.. وبما أنّ قوانين الجماعة تتغيّر من وقت لآخر، داخل الجماعة أو من جماعة إلى أخرى، فإنّه لا يوجد علم أخلاق شامل ودائم.. وبناء عليه، يجب على كلّ فرد أن يتعلّم االقوانين الأخلاقية لجماعته، والعمل بموجبها إذا أراد أن يعتبر كشخص أخلاقي.(Hurlock,1947,p.370)

وهكذا يتبيّن لنا أنّ الأخلاق هي: كلّ ما يتعلّق بسلوك الفرد الجيّد، وما يصدر عنه لفعل الخير والحقّ، وكلّ ما يجعله مقبولاً لدى الجماعة ومتكيّفاً معها . وأنّ علم الأخلاق : هو العلم الذي يبحث في ماهية القيم الأخلاقية وأبعادها النفسية والاجتماعية، وكيفيّة توظيفها من خلال العملية التربوية .

٢- **العلاقة بين التربية وعلم الأخلاق :**

التربية وعلم الأخلاق مبحثان اجتماعيان.. وإن كان كلّ منهما مختلفاً عن الأخر في أسلوبه الدراسي، فإنّ الارتباط بينهما وثيق جدّاً . فنظرية الأخلاق ، تدرس القوانين العامة لتطوّر العلاقات والتصوّرات الأخلاقية، وأشكال الوعي الأخلاقي، إضافة إلى نشاط الناس الذي ينظّم من خلالها. ونظرية الأخلاق المعيارية، هي التي تؤسّس المبادىء الأخلاقية التي تعكس متطلّبات الإنسان الاجتماعية والتاريخية .

أمّا علم التربية، فينطلق من القانونيات التي تدرسه النظرية الأخلاقية، لتقوم التربية بمهمّة عملية في إيجاد السبل والطرائق التي تسهم في تكوين القناعات والمشاعر الأخلاقية، وفقاً لمبادىء ومعايير أخلاقية معيّنة.وبهذا المعنى، يكون علم التربية منهجاً قائماً على معطيات النظرية الأخلاقية .

ولكنّ هذا الاختلاف في طبيعة الجانبين ووظيفة كلّ منهما، لا يعني أنّ نظرية الأخلاق ذات طابع بحثي أكاديمي فحسب، وأنّ التربية علم ليس له مضمون نظري خاص به..فثمّة قوانين موضوعية لعملية التربية الاجتماعية يدرسها علم التربية بالتحديد، أي إنّ علم التربية يرتبط بالسيكولوجيا الاجتماعية أيضاً، والتي تدرسها قوانين تطوّر الوعي الجماهيري ونشاط الناس.. وبهذا يكون موضوع التربية أوسع من نظرية الأخلاق؛ فهو لا يشتغل بالمسائل الأخلاقية فحسب، بل بالجوانب الأخرى التي تشملها التربية الاجتماعية .

ومن أهمية هذا الترابط، نجد أنّ أغراض التربية كثيرة.. ومن أهمّ ما تسعى إليه هو تنمية الأخلاق والفضيلة . فالتربية تكون ناقصة إذا اهتمّت بمكوّنات الشخصيّة كلّها،

وأهملت الأخلاق، لأنّ التربية المتكاملة هي التي تتّخذ من علم الأخلاق أساساً ومنطلقاً، وإلاّ لم تستطع أن تحقّق ما ترمي إليه من تهذيب الأخلاق وتحسين السلوك .

لكنّ النظرة الضيّقة في علم الأخلاق، هي التي تحول دون إدراكنا أنّ الأهداف التربوية جميعها، والقيم التربوية جميعها، هي أخلاقية بحدّ ذاتها . فالتربية أيّاً كان تحديدها، تعتبر نفسها دائماً المخوّلة بتنشئة الإنسان ليكون راشداً ويقوم بمهمّاته الإنسانية.. فهي لذلك تنطوي على قيمة أخلاقية .

ولذلك، فمن المستحيل أن نتصوّر علم الأخلاق بغير أن نلجأ إلى التربية.. لأنّ الإنسان لا يولد ذا أخلاق، بل يصبح ذا أخلاق. وأنّ الطريقة التي يصبح بها ذا أخلاق تتعلّق بالتربية التي يتلقّاها.(أوليفيه،١٩٩٢،ص١٢٧)

إنّ الارتباط الوثيق إذن بين علم الأخلاق وعلم التربية، يساعد إلى حدّ بعيد في تطوير الموضوعين معاً . فاستخدام الاستنتاجات النظرية لنظرية الأخلاق، ومعطيات السيكولوجيا الاجتماعية في علم التربية، يغني طرائق التربية ومخزونها الفكري، ويوفّر بالتالي الأساس النظري الضروري للمدخل العلمي الذي يسهّل إنجاز المهمّات الماثلة أمام العملية التربوية .

فالعمل التربوي في جوهره عمل أخلاقي، ما دام مقصده تنمية الفرد إلى مستويات أفضل.. والتربية هي التي تنمّي القيم الأخلاقية عند الناشئة وتحدّد مظاهر السلوك المتضمّنة فيها، وفي مواقف الحياة المختلفة، بحيث تتأصّل في شخصياتهم وفي مظاهر سلوكاتهم الداخلية والخارجيّة .

ثالثاً– التربية وعلم الاجتماع

مقـــــدّمة:

لم تعد التربية– كما كانت – في إطارها الضيّق، عملية استيعاب لمعارف وخبرات محدّدة، أو اكتساب مهارات معيّنة فحسب، وإنما أصبحت عملية متعدّدة الجوانب

والأغراض، تستهدف إحداث تغيير شامل في بنية المجتمع، وذلك من خلال إحداث التغيير الواضح في سلوكات الأفراد، وبلورة أفكارهم واتجاهاتهم في إطار محدّد السمات والوسائل، يتضمن العناية بتربية الجوانب المختلفة التي تشكّل شخصيّة الفرد بصورة متوازنة ومتكاملة .

وإذا كانت التربية في نهاية المطاف، متغيّر تابع لمتغيّر مستقلّ هو النظام الاجتماعي الكلّي، بمكوّناته وأبعاده(الجيوشي،١٩٨٧،ص٦٩) فعليها ألاّ تكون مجرّد تابع فحسب، بل مؤثّر في هذا النظام. أي أن تأخذ دورها الفاعل في عملية التغيير ضمن الواقع الاجتماعي، بأبعاده السياسية والثقافية والاقتصادية. وبذلك تكون التربية هي الوسيلة الأساسية للتقدّم والإصلاح الاجتماعي .(ديوي،١٩٤٦،ص٢٥)

وبما أنّ بنية المجتمع هي التي تحدّد العلاقة التربوية، وأنّ كلّ مشروع تربوي لا يكتب له النجاح إلاّ إذا تضمّن مشروعاً اجتماعياً، فإنّ التنشئة الاجتماعية التي هي في حقيقة الأمر نتيجة تربوية، تكتسب أهميّتها القصوى بوصفها العملية التي يتمّ من خلالها إعداد الفرد ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه .

التربية عملية اجتماعية ، نامية ومتطوّرة ، تختزن في جوانبها خصائص اجتماعية توائم بين مطالب الفرد وقيم المجتمع ، الذي تُربّي له ، حيث يحدّد النظام الاجتماعي ، نوع التربية وأساليبها بحسب معطياته وإمكاناته من جهة ، وبحسب قيمه وتقاليده وأهدافه من جهة أخرى .

١- العلاقة بين التربية والمجتمع :

التربية بطبيعتها ، فردية واجتماعية معاً ، بحيث لا يمكن النظر إلى أي جانب منهما أو تقويمه ، بمعزل عن الجانب الآخر ..فكلّ مجتمع يتصوّر ما كان عليه ، وما هو عليه الآن ، وما يترع أن يكون .. وهنا تظهر فاعلية التنمية التربوية التي تهتمّ بتعديل أنماط سلوك الأفراد إلى مستويات تتلاءم مع أهداف المجتمع وفلسفته الحياتية .

فالإنسان هو غاية التربية ، كما أنّه أداة التنمية وغايتها معاً للتطوّر والبناء ، سواء كانت التنمية متعلّقة ببناء الإنسان ذاته أو ببناء المجتمع الذي يعيش فيه . فالتنمية تضع الخطط وتقترح البرامج ، والتربية تصوغها أنشطة وفعاليات تنفيذية (كشميري ، ١٩٩٧ ، ١٧) وهنا تتحدّد العلاقة بين التربية والمحدّدات الاجتماعية، بحيث تتغيّر التربية في المجتمع من وقت لآخر ، تبعاً لتغيّر هذه المحدّدات ، فتقوم بتنقيتها وترسيخها . وتجمع آراء علماء الاجتماع والتربية ، على أنّ الأهداف التربوية يجب أن تنبع من طبيعة المجتمع ، بما فيها من عقائد ونظم وقيم سائدة ، وتعمل على تطويرها ونقلها إلى الأجيال المتعاقبة.

وفي ذلك أوضح / دوركهايم / : " أنّ نظام التربية لا يستهدف في المقام الأول تفتّح الفرد، وإنّما هو قبل أي شيء ، الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإدماج هذه الفرد في بنيته ." (المنظمة العربية ...، ١٩٨٦ ، ٢٠)

فالعملية التربوية لا توجد في فراغ ، ولا تنطلق من فراغ ، بل هي جزء أساسي في الكيان الاجتماعي الذي تعمل في إطاره ، والذي يحدّد نوعية التربية ودرجة تأثيرها في تنمية الفرد ، الشخصيّة والاجتماعية .

٢– التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي :

لقد قال / هرقليطس / الفيلسوف اليوناني ، منذ آلاف السنين " إنّ التغيير هو قانون الوجود، والاستقرار هو هدم وعدم .." والتربية بحكم وظيفتها الاجتماعية / التطويرية ، فإنّ أي تغيير في البنية المؤسّساتية التربوية ، ينعكس – بالضرورة – على تنشئة الأفراد ، وأنّ أي تغيير – في المقابل – في البنية الاجتماعية ، يؤثّر في العملية التربوية برمّتها .

ويعدّ التغيير الاجتماعي الذي يشمل : (القيم والعادات والنظم وطرائق الحياة وأساليب المعيشة) من أبرز أنواع التغيير التي تؤثّر في التربية وتتأثر بها . وهذا يقتضي من التربية أن تستند في عملها إلى الأساسين التاليين : (الفنيش ، ١٩٨٢ ، ٧٦)

أولهما : القيم الأصيلة التي يستند إليها التراث ، والتي تقوى على خدمة قضيّة التطوّر بالنسبة للفرد والمجتمع ، وإعدادهما معاً إعداداً ملائماً للمستقبل .

وثانيهما: الوسائل والأساليب العلمية والتكنولوجية والإنسانية ، التي تعين على تطوير المجتمع وفق قيمه الأساسية .

وهذا التغيير الاجتماعي / التربوي ، لا يتمّ بالشكل المطلوب ، ما لم تتفاعل التربية مع معطيات المجتمع واستيعاب أهدافه المرحلية والمستقبلية ، وفق علاقة تبادلية وتكاملية ، تتمثّل في قيادة التربية عملية التنمية الاجتماعية الشاملة نحو الأفضل .

٣- العلاقة بين التربية وعلم الاجتماع :

إنّ دراسة علم الاجتماع عامة ، وعلم الاجتماع التربوي خاصة ، توضح أنّ آلية قدرة العمل التربوي لا يمكن فصلها عن القدرة الاجتماعية ؛ وأنّ القدرة الاجتماعية تتحكم في القدرة التربوية ، مستخدمة إياها لتثبيت أقدامها وتوطيد دعائمها .وتظهر هذه الدراسة الوقائع التي تلاحظ في العلاقة التربوية وكأنها نتائج عمل النظام بمجمله.. وبما أنّ التربية هي أداة عمل تكيف الفرد مع حياة الجماعة ، وتتيح دمج المعايير لدى الشباب والإبقاء على النماذج ، فإن تطبيق العلاقة في المؤسسات التربوية ، يقيم قواعد في الصلات بين الناس ، ويضع بنى لعلاقات تراتبية (المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم ، ١٩٨٦ ، ٣٠)

ولذلك فثمة علاقة حميمة بين التربية وعلم الاجتماع ، حيث تميل التربية إلى التنوع من أجل المجتمع وبواسطته . إلا أن التربية المشتركة هي التي تشكل إلى حد ما التربية الحقيقية ، وهي التربية التي تتسم بالبعد الإنساني الواسع ، والتي تستطيع أن تهب المجتمعات الحديثة المواطنين الذين تحتاجهم هذه المجتمعات .. وانطلاقاً من ذلك ، يمكن لهذا النموذج التربوي أن يجد تفسيرا" له في ضوء البنية الاجتماعية القائمة .

إنّ الغايات والأهداف التربوية لا تتم فقط بالاستناد إلى علم النفس ، وإنما أيضاً تحتاج إلى دراسة اجتماعية. وإذا كان علم النفس يساعد في تعيين الأهداف والغايات

وفقاً للأحوال والحاجات الاجتماعية، فإنّ علم الاجتماع يفيد في تعيين الطرق والوسائل التي تضمن بلوغ هذه الأهداف وتحقيق تلك الغايات . (الحصري،١٩٨٥،ص٨٦)

فالتربية تعبّر عن طبيعة المجتمع وتطلّعاته، فتختار خبرات وقيم وفق معايير خاصة واتّجاهات محدّدة، تحقّق أهداف المجتمع، لأنّ أهداف التربية تشتقّ من أهداف المجتمع، وبالتالي فإنّ محتوى المناهج التربوية يجب أن يدور حول ظروف المجتمع ومعطياته.

ولذلك يقول/ دوركهايم/: إنّ الإنسان الذي تودّ التربية أن تحقّقه فينا، ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، بل هو الإنسان كما يريده المجتمع أن يكون. ومن العسير على المرء أن يسجّل بتعابير واضحة هذا التعارض القائم بين التربية، إذا فهمت من وجهة النظر الاجتماعية، وبين التربية منظوراً إليها من وجهة النظر الطبيعية . وهذا التعارض يرجع إلى الفكرة التي يحملها/ دوركهايم/ عن المجتمع وبنيته ووظيفته. وهو يتضمّن القول إنّ التربية هي بالضرورة معطاة في هذا المجتمع .والمجتمعات كلّها، تجمّعات منظّمة للكائنات الإنسانية .

لقد تعدّدت موضوعات علم التربية وعلم الاجتماع، حيث أصبحت موضوعات كلّ منهما تتحدّث عن الآخر، قبل أن تتحدّث عن نفسها. فهناك موضوعات اجتماعية تتحدّث فيها عن التربية، كتربية الأسرة للطفل والمراهق. ولكن يبقى موضوع علم الاجتماع التربوي من أهمّ الموضوعات المشتركة بين العلمين(علم التربية وعلم الاجتماع)، والذي شكّل صلة الوصل بينهما، بحيث لا يمكن للتربية أن تتطوّر وتتقدّم من دون تحليل النواحي الاجتماعية.

وفي المقابل، ثمّة مسائل في التربية تعكس بصورة مباشرة تأثير المجتمع، وهي المسائل السوسيولوجية(الاجتماعية) في التربية ، أو علم الاجتماع التربوي الذي يدخل في إطار التربية وعلم الاجتماع، والتأثير المتبادل والمتعادل للتربية في التكوين الاجتماعي للفرد، والذي يتطلّب جهوداً مشتركة من علمي التربية والاجتماع، يؤدّيان إلى اتّجاه

سوسيولوجي/ تربوي جديد عند نقطة تقاطع هذين العلمين، له طرائقه الخاصة ومنهجه المتميّز في البحث .(غوروما،١٩٩٤،ص٨) .

وهكذا تتجلّى العلاقة المتبادلة والهامة بين التربية وعلم الاجتماع، انطلاقاً من العلاقة العضوية بين التربية والمجتمع، ذات التأثير والتأثّر المتبادلين، بحيث أصبحت التربية تستند في تطوير كثير من جوانبها إلى ما تقدّمه دراسات علم الاجتماع، من معطيات كميّة ونوعيّة..

وفي المقابل، أصبحت من المهام الأساسية لعلم الاجتماع، دراسة تلك الأنظمة المؤسّساتية التربوية، ومدى علاقاتها بالأنظمة الاجتماعية الأخرى في إطار التبادل والتكامل، باعتبار أنّ هذه الأنظمة أنساقاً اجتماعية تشكّل في النهاية النسق الاجتماعي الواحد الذي يعبّر عن بنية هذا المجتمع، بطبيعته ومكوّنات استمراريته وتقدّمه .

٤- علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي:

أصبح من المسلّم به أنّ التربية هي الأداة أو الأسلوب المنهجي الذي يعتمده المجتمع في إعداد أبنائه للحياة، في حاضر يتّسم بالغيّر المتسارع، ومستقبل مجهول بكلّ ما فيه من احتمالات ومفاجآت، وذلك من خلال تثوير ظروف المجتمع الحضارية وتفعيلها وتطويرها.

وهذا يقتضي أن تأخذ التربية في حساباتها، خصائص المجتمع وميزاته وتوجّهاته، وبالتالي تضع الخطط والمناهج، وتحدّد البرامج والوسائل الكفيلة بخدمة أهداف المجتمع وتحسين واقعه باستمرار نحو التقدّم في المجالات كافة.. وتعتمد في ذلك كلّه على دراسات علم الاجتماع ومعطياته .

يعرّف **علم الاجتماع** بأنّه: " أحدث العلوم الأساسية وأهمّ العلوم البشرية. وهو يدرس الحياة الاجتماعية بجميع مظاهرها، ويتحرّى أسباب الحوادث الاجتماعية وقوانين تطوّرها.(الحصري،١٩٨٥،ص٨)

ويعرّف بصورة أوسع على أنّه : أحد العلوم الإنسانية الهامة التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر.. وهو من العلوم التي تحاول الوصول إلى قوانين وقواعد تفسّر الظواهر الاجتماعية، سواء كانت هذه الظواهر في شكل جماعات بشرية، أو نظم ومؤسّسات اجتماعية أو إنسانية .. وهو بالتالي : العلم الذي يساعد في تكيّف الفرد والمجتمع للعيش معاً، ضمن أهداف معيّنة يسعون إلى تحقيقها من أجل التقدّم والاستمرارية .(عيسى،١٩٨٦،ص١٣) ولذلك، لا يمكن أن يدرس علم الاجتماع الفرد بمعزل عن غيره من الأفراد، بل تكون دراسته شاملة ومتداخلة ضمن النظام الاجتماعي السائد .

فعلم الاجتماع إذن، يدرس العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم، وتصرّفاتهم كأعضاء مكوّنين لهذه الجماعة.. أي أنّه يركّز على سلوكات الأفراد ضمن هذا المجتمع أو ذاك . وبالتالي يدرس تأثير البيئة الاجتماعي(الاقتصادية والثقافية) في تكوين الشخصيّة الإنسانية، وتحديد العلاقات بين الأفراد . ومن هنا كانت الصلة وثيقة بين علم الاجتماع والتربية بصفتها عملية تكييف الأفراد مع البيئة الاجتماعية المحيطة.. وهذا ما أدى إلى ظهور علم الاجتماع التربوي .

يعرّف **علم الاجتماع التربوي**، بأنّه :" العلم الذي ينظر إلى المدرسة والمؤسّسات التربوية الأخرى، كمؤسّسات اجتماعية داخل البناء الاجتماعي العام، تؤدّي دورها الوظيفي داخله وتسهم بدور إيجابي في تقدّمه وتطوّره .. وهو العلم الذي يهدف إلى الكشف عن العلاقات بين العمليات التربوية ، وإبراز هذه العملية كظاهرة اجتماعية وبيان وظيفتها في المجتمع.(غيث،١٩٨٧،ص١٦٨)

كما يعرّف علم الاجتماع التربوي أيضاً، استناداً إلى وظيفته التربوية، بأنه العلم الذي يهدف إلى دراسة الأنساق التربوية وتحليلها من حيث الأدوار البنائية الخارجية والداخلية، وما تتضمّنه تنظيماتها الاجتماعية من عمليات تفاعل بين مكوّناته المحدّدة للجماعة التربوية على مستوى الأنساق التربوية العامة(النظام التربوي)، ومستوى

الأنساق الفرعية(المدرسة- الجامعة) والمستوى المصغّر(غرفة الصف- عملية التعلّم). وذلك بغية فهم الوظائف المرتبطة بتلك الأنساق وما بينها وبين نظم المجتمع من تساند واعتماد وظيفي متبادل .(الجولاني،١٩٩٣،ص٢٢٢) .

وهكذا يدرس علم الاجتماع التربوي العمليات اللاجتماعية التي تتم داخل المؤسسة التربوية ووظيفتها في بناء الشخصية ، من خلال التفاعل بين الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد داخل المؤسسات التربوية . ولكن علم الاجتماع التربوي لا يدرس الأنظمة الاجتماعية بعزل عن الأفراد ، وإنما يدرس الإنسان في تفاعله مع الآخر وتعامله في إطار تربوي ، كما يعنى بدراسة التنظيمات الاجتماعية وأبعادها في العمل التربوي ، وضمن هذه العلاقة التربوية الاجتماعية ، فإنه يدرس التربية ويعالج طبيعتها ومشكلاتها بوصفها ظاهرة اجتماعية متميزة داخل النسق الاجتماعي الكلي .

ولا بدّ أخيراً من التنويه بأنّ ثمّة علاقة أيضاً بين التربية وعلم الأحياء(Biology) باعتبار أنّ التربية تبحث في قوانين الحياة العامة، والقوانين الخاصة بنمو الكائن البشري، وبنيته النفسية والشروط التي يمكن أن يتمّ فيها العمل التربوي، بينما يبحث علم الأحياء في دراسة الكائنات الحيّة من أوجه نشاطاتها كافة.(راجح،١٩٧٠،ص٧) فالعلمان لهما صلة بالإنسان، حيث يبحث علم الأحياء في الحياة البشرية وتكوين الأفراد، ودراسة نماذجهم، بينما يبحث علم التربية في كيفية تكييف البشر مع ظروف الحياة ومعطياتها، وبالتالي دراسة سلوك الأفراد ضمن الجماعة التي ينتمون إليها، أو ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيشون فيه..

هذا التكيّف الذي ينظر إليه علم الأحياء على أنّه التغيير الإيجابي الذي يحدث في بنية الكائن الحي، ولا سيّما الإنسان الكائن الأقدر على التكيّف بفعل العمل التربوي الذي يمارس عليه، فيوجّه سلوكاته ويعدّلها ويبرمجها وفق المنظومة الاجتماعيّة .

المصطلحـــات العلميّـــة في الباب الأول

-A-

Activity	نشـــاط
Adjustment	تكيّـــــف
Adult	راشـــــد
Aims Of Education	أهداف التربيـــة
Aptitude	استعداد
Assimilation	استيعاب (تمثّل)
Attitude	اتّجـــــاه
Attractiveness	جاذبيّـــــة

-B-

Behavior	سلوك
Biology	علم الأحياء

-C-

Community Education	تربية جماعية
Concept	مفهـــوم

-D-

Development	تطـــوّر
Differences	فروق

-E-

Education	تربيـــــة
Planing of Education	تخطيط التعليم
Environment	بيئـــــة

-F-

Family	أسرة (عائلة)
Family Education	تربية أسرية
Function	وظيفـــة
Fundamental Education	أصول التربية

-G-

Gap	فجوة (هوّة)
Generation	جيـــــل
Genesis	تكـــوين
Group	جماعة
Growth	نمـــــوّ

-H-

Human Development	تطّور بشري

-I-

Imitation	تقليد (محاكاة)
Individual Differences	فروق فردية
Integration	تكامـــل
Intercourse	تعامـــل (معاملة)
Interaction	تفاعـــل

-M-

Mass Media	وسائل الإعلام
Modification of Behavior	تعديل السلوك
Morale	أخلاق
Morality Education	تربية أخلاقية
Morality Stage	المرحلة الأخلاقية

Morality Values	قيم أخلاقية

-P-

Paretial Effect	التأثير الوالدي
Pedagogy	علم التربية
Pedagogy Effect	التأثير التربوي
Peer	قرين (نظير)
Peers Group	جماعة الأقران
Personality—Person	شخص — شخصيّة
Philosophy	فلسفة
Philosophy of Education	فلسفة التربية
Principles of Education	أصول التربية
Problem	مشكلـــــة
Progress	تقدّم (تطوّر)
Psychology	علم النفس
Psychology of Education	علم النفس الاجتماعي

-R-

Reinforcement	تعـــزيز
Responsibility	مسؤولية

-S-

Science	علـــــم
Self Esteeming	تقدير الذات
Sexual Education	تربية جنسية
Skill + s	مهارة– مهارات
Sociology	علم الاجتماع

Social Value	قيم اجتماعية
Sociality Education	تربية اجتماعية
Socialization	تنشئة اجتماعية
System	نظـــــام

-T-

Theory	نظريّة
Theoretical	نظـــري
Traditional School	المدرسة التقليدية
Training	تـــــدريب

-U-

Unconscious	لا شعوري
Vocation-al	مهنة — مهني

جامعة دمشق Damascus University

مصـــادر الباب الأوّل ومراجعه

أولاً– العربيـــّة

– إبراهيم ، بثينة (١٩٨٧) مشكلات ثقافة الطفل الأدبية في المجتمع العربي ،مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

– أبو معال ، عبد الفتاح (١٩٩٠) أثر وسائل الإعلام على الطفل، عمّان .

– اسماعيل، أحمد (١٩٩٠) مشكلات الطفولة الســـلوكية، دار الفكـــر الجـــامعي، الاسكندرية .

– المر،ه:ايلدز، لوتس (١٩٧٧) أصول التربية الحديثة(ج٢)، ترجمة سمـــير حســـنين، طنطا.

– أمين، أحمد (١٩٧٣) كتاب الأخلاق، دار الكتب المصرية، القاهرة .

– أمين ، مصطفى (١٩٢٦) تاريخ التربية، مطبعة المعارف بمصر .

– الأهواني، أحمد فؤاد(١٩٦٧) التربية في الإسلام، دار المعارف بمصر .

– انسكو، أ . سكوبلر، ج.(١٩٨٩) علم النفس الاجتماعي التجريبي، ترجمـــة عبـــد الحميد ابراهيم/ الرياض .

– أوبير، رونيه (١٩٨٢) التربية العامة، ترجمة : عبدالله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت .

– أولفيه، بول (١٩٩٢) فلسفة التربية، ترجمة: جهاد نعمان، دار عويدات، بيروت .

– البتيتي ، علي حامد (١٩٩٨) مقوّمات تطبيق البحوث التربوية في الوطن العربي ، عمّان – الأردن .

– بدران ، شبل (١٩٩٤) كما يكون المجتمع تكون التربية ، دار المعرفـــة الجامعيـــة، القاهرة.

- بلقيس ، أحمد؛ توفيق، مرعي (١٩٨٣)علم النفس التربـــوي، مؤسّســـة شـــباب الجامعة،الاسكندرية.
- الجبّار، ابراهيم سيّد (١٩٩٢) التربية ومشكلات المجتمع، دار غريب ، القاهرة.
- الجلال ، عبد العزيز عبد الله ١٩٨٥) تربية اليسر ةتخلّف التنمية ، عالم المعرفـــة ، العدد (٩١) الكويت .
- الجولاني، فاديا عمر (١٩٩٣) علم الاجتماع التربوي، مؤسّسة شـــباب الجامعـــة، الاسكندرية .
- الجيوشي، فاطمة (١٩٨١/١٩٨٢) التربية العامة(١) جامعة دمشق، كلية التربية .
- حافظ، ابراهيم(١٩٨٤) علم النفس العام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- حجازي، عزّت (١٩٧٨) الشباب العربي ومشكلاته، دار الشروق ، القاهرة .
- الحصـــري، ســـاطع (١٩٨٥) أحاديـــث في التربيـــة والاجتمـــاع، دار العلـــم للملايين،بيروت. - دوركهايم، اميل(١٩٩٢) التربية والمجتمع، ترجمة : علي وطفـــة، دمشق .
- ديوي، جان (١٩٤٦) الديمقراطية والتربية، ترجمة: عقراوي ومخائيل) ، القاهرة .
- دويدار ، عبد الفتاح (١٩٩٢) سيكولوجية النمو والارتقاء ، دار النهضة العربية ، بيروت .
- راجح، أحمد عزّت (١٩٧٠) أصول علم النفس، المكتـــب المصـــري الحـــديث، الاسكندرية .
- رحمة ، أنطون (١٩٨٨) التربية العامة (٢) ، جامعة دمشق ، كلية التربية .
- رسل ، برتراند (١٩٦٤) في التربية ، ترجمة سمير عبده ، مكتبة الحياة ، بيروت .
- رمضان ، كافية و البيلاوي ، فيولا(١٩٨٤) ثقافة الطفل ، الكويت .
- زبادي ، أحمد ورفيقاه (١٩٨٩) أثر وسائل الإعلام على الطفل ، عمّان .
- سلطان ، السيّد محمود (١٩٨٢) دراسات في التربية والمجتمع، دار الحسام، القاهرة

- شطناوي ، عبد الكريم (١٩٩٠) أسس التربية ، دار الصفاء ، بيروت .
- الطويل ، توفيق (١٩٥٢) أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- الطيّب ، أحمد (١٩٩٩ ، أصول التربية ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية.
- عاقل، فاخر (١٩٨٤) علم النفس- دراسة التكيّف البشري، دار العلم للملايين، بيروت .
- عاقل، فاخر (١٩٨٩ علم النفس التربوي، دار العلم للملايين ، بيروت .
- عبد الدايم، عبد الله (١٩٧٥) الثربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت .
- عيسى ، محمد طلعت (١٩٨٦) مدخل الى علم الاجتماع، دار المعارف ، بيروت .
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥)سيكولوجية النمو، دار النهضة العربية، بيروت .
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٩) علم النفس في المجال التربوي ، دار العلوم العربية، بيروت .
- غالب ، مصطفى (١٩٨٠) علم النفس التربوي، مكتبة الهلال ، بيروت .
- غورما، ريتانا (١٩٩٤) مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة: نزار عيون السود، دمشق .
- غيث ، محمد عاطف (١٩٨٧) علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية .
- فراير؛ هنري؛ ساركس (١٩٦٨) علم النفس العام، ترجمة : إبراهيم منصور، بغداد
- الفنيش ، أحمد علي (١٩٨٢) أصول التربية ، الدار العربية للكتاب ،ليبيا- تونس .
- قناوي ، هدى (١٩٩٦) الطفل – تنشئته وحاجاته ، القاهرة .
- كشميري ، محمد عثمان (١٩٩٧) مقدّمة في أصول التربية ، الرياض .
- لسان العرب لابن منظور الإفريقي (بلا تاريخ) ج ١ ، دار صادر ، بيروت .
- اللقاني ، فاروق (١٩٧٦) تثقيف الطفل ، منشأة المعارف ، الاسكندرية .
- مجموعة من الكتّاب (١٩٦٦) الموسوعة التربوية، ج٣، دار التقدّم، موسكو.
- مجموعة من الباحثين (١٩٩٠) التلفزيون والأطفال، ترجمة: أديب خضور، دمشق .

- مجموعة من الباحثين (١٩٩٨) موسوعة علم النفس الشاملة ، مجلّد ٢ ، دار النهضة، القاهرة .
- مخائيل، ابراهيم أسعد (١٩٧٧) شخصيتي كيف أعرفها؟ دار الأخلاق الجديدة ، بيروت .
-مدكور، ابراهيم (١٩٧٤) في الأخلاق والاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .- مرسي ، محمد منير (١٩٨١) التربية الإسلامية- أصولهاوتطوّرها ، عالم الكتب ، القاهرة .
- مطاوع، ابراهيم عصمت (١٩٩٥) أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة .
- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٨٦) العلاقة التربوية ، تونس .
- ناصر ، ابراهيم (١٩٩٢) علم الاجتماع التربوي، دار الجليل، بيروت .
- ناصر، ابراهيم (١٩٩٤) أسس التربية، دار النهضة ، بيروت .
- النحلاوي ، عبد الرحمن (١٩٧٩) أصول التربية الإسلامية وأساليبها ، دار الفكر، دمشق .
- النجيحي، لبيب محمد (١٩٨١) الأسس الاجتماعية للتربية ،دار النهضة ، بيروت .
- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٧) علم النفس التربوي، دار الفرقان ، بيروت .
- نوفل ، محمد نبيل (١٩٩٨) إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
- نيلو ، ف. جورج(١٩٧٧) مقدّمة إلى الفلسفة ، ترجمة نظمي لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- هرمز ، صالح (١٩٨٨) علم النفس التكويني ، جامعة الموصل ، العراق .
- هندي ، صالح ورفاقه (١٩٩٠) أسس التربية ، ط٢ ، عمّان .

ثانياً– الأجنبيـــــة :

- Belson, W.(1978) Television Violence and The Adoles Boy, Hampshire, England, Saxon House .
- Berlyne , D.E (1965) Structure and Direction in The Thinking , New York .
- Bossard, G.H: Boll , E.S(1960) The Sociology of Child Development, New York .
- Campbel, Lesleg and Rydes ,Judith (1988) Balancing acts in Personal Social and health Education, London .
- Dewy . John (1963) Democracy and Education , New York .
-Hurlock, Elizabeth (1947) Adolescent Development, graduate school University of Pennsylvania, New York, Toronto, London .
- Kaye , Evelyn (19790 How to tread ,T.V, with T.I.G, U.S.A .
- Musgrave, P.W (1973) The Social Psychology , London .
- Neifert, Marianne(2000) The Secrets of Successful Parents, Journal of Parenting , April, U.S.A .
- Stephan, Worche (1989) Understanding Social Psycology, Pacific Grove, California .
- Taffel, Ron (1999) 10 Small Steps to Being Better Parent, Journal of Parenting , August, U.S.A.
- Piaget, John (1969) Psychologie et Pedagogie , Paris .
- Rochere, Guy (1970) L'action Social,coll points, Paris ..
- Wiley, john et al (1977) Social Psycology , NewYork .
- Wood,R.G.; Barrow,St.C (1975) An introduction to Philosophy of Education, London .

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

البـــاب الثانـــي

مجـــالات التربية العامـــة

الفصل الخامس– التربية الانفعاليّة

الفصل السادس– التربية الأخلاقيّة

الفصل السابع – التربية الجنسيّـــة

الفصل الثامن – التربية الاجتماعية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل الخامس

التربيـــة الانفعاليّـــة/ الوجدانية

- مقـــدّمة
- مفهوم الانفعال وطبيعته
- مستويات الانفعال ومظاهره
- مفهوم التربية الانفعالية / الوجدانية وأهدافها
- التربية الانفعالية / الوجدانية في الأسرة
- التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــدّمة :

يعدّ الجانب الانفعالي من المكوّنات الأساسية لشخصـيّة الإنسـان ، إلى جانـب المكوّنات الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية .. فالانفالات تعطي حياة الإنسان قوّة ومعنى ، لأنّ انفعالات الشخص وثيقة الصلة بسعادته وشقائه .

ولذلك يشكّل الانفعال ركناً هاماً في عملية النمو الشاملة والمتكاملة ، باعتبـاره أحد الأركان التي تبنى عليها الشخصية السوية ، حيث يعمل على تحديد المسار النمائي الصحيح لتلك الشخصية ، بكل ما تحمله من عواطف ومشاعر وأفكار ، وما تمارسـه من الأفعال وأنماط السلوك المختلفة .

فالإنسان كائن انفعالي بطبعه ، كما هو كائن اجتماعي ؛ فالفرح والحزن ، والأمـل والخيبة ، والحب والكراهية ، والتفاؤل واليأس .. كلّها مشاعر انفعالية يعيشها الإنسان ويعاني منها بحسب المواقف التي يتعرّض لها . ولا شكّ في أنّ الحياة ستكون جافـة ، مفتقرة إلى المعنى الحقيقي للإنسان ، لولا تلك المشاعر الانفعالية ، بإيجابياتها وسلبياتها ، التي تضيف اللون والطعم إلى الحياة ، كما تضيف اللذّة والإثـارة والألم إلى حياتنـا اليومية لتجعلها في حركة مستمرّة .

أولاً– معنى الانفعال وطبيعته

شغلت مسألة الانفعالات العديد ممّن اهتمّوا بدراسة الشخصيّة الإنسانية ، ولا سيّما علماء النفس والفيزيولوجيا والتربية ، من حيث مكوّنات هذه الشخصيّة ودوافعهـا ، ومحرّكات سلوكها ومواقفها . ممّا أدّى إلى اجتهادات كثير في تعريف الانفعال وتبيان طبيعته .

فقد عرّف / ستانلي / الانفعال من الناحية النفسيّة بأنّه: الدعامة الأولى التي تقـوم عليها الطاقة النفسيّة التي تنشئها وتطوّرها .. بينما عرّف / مكدوجل / الانفعال مـن

الناحية الجسدية على أنّه: إدراك للإحساسات البدنية العضوية .(حواشين ، ١٩٩٠، ص١٠)

وعرّف الانفعال من خلال علاقته بالحاجة على أنّه : الأثر النفسي الـذي يحدثـه إشباع حاجات الفرد أو حرمانها ؛ وهو ينشأ نتيجة لإثارة الشخص بأي حدث سواء كان من خارجه أو من داخله ، بحيث يؤذيه ، أي يهدّده في جسـمه أو في نفسـه . (أسعد ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٣) وهذا يتّفق –إلى حدّ ما –مع التعريف الذي يقـول إنّ الانفعال : حالة إثارة سارة أو غير سارة ، تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضـمّن صراعاً أو توتّراً ..(يونس ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٦)

كما عرّف الانفعال من خلال تأثيره في أبعاد الشخصيّة ، علـى أنّـه : حـالات داخلية تتّصف بجوانب معرفية خاصة ، وإحساسـات وردود أفعـال فيزيولوجيـة ، وسلوك تعبيري معيّن .. وهي تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكّم بهـا ..(شـعبان وتيم، ١٩٩٩ ، ص ٨)

واستناداً لى التعريفات السابقة ، يمكن القول : إنّ الانفعالات هي حالات وجدانية داخلية ، تحدث للفرد نتيجة مواقف مثيرة ، إيجابية أو سلبية ، تثير لديـه إحساسـات تتوافق مع طبيعة الموقف المثار ، وتجله يتّخذ ردود أفعال بتعـبيرات عامـة ، معرفيـة وفيزيولوجية وسلوكية ، قد تظهر فجأة وبدرجة عالية يصعب ضبطها .

وانطلاقاً من هذه التعريف الشمولي ، يمكن تحديد طبيعة الانفعال بالصفات التالية: (حواشين ، ١٩٩٩ ، ص ١١)

١- إنّه حالة تغيّر مفاجىء ، تشمل الفرد كلّه ، ولا تتيح له الفرصة للتكيّف الآني مع الموقف الطارىء .

٢- إنّه بطبيعته ظاهرة نفسيّة أو حالة شعورية ، يحسّ بها الفـرد ويسـتطيع وصفها ، وهي عادة ما تكون قوية مصحوبة باضطرابات نفسية .

٣- يكون للانفعال في بعض الحالات ، مظهر داخلي عضوي يعمل على تنشيط الكيان العضوي للكائن الحي ، وتجعله في حالة تهيؤ لسلوك ما . أي أنّ الحالة الانفعالية (الشعور الانفعالي) أولاً ، ومن ثمّ يلي التغيّرات الفيزيولوجية (العضوية).

إنّ الانفعالات تظهر بمجرّد ولادة الطفل ، وترتبط بالدوافع ارتباطاً وثيقاً ؛ فالأطفال الصغار يبكون ويبدو عليهم القلق والانزعاج عندما تنشأ لديهم حاجة ما مثل الجوع . كما تنبعث ردود أفعال موجبة مشابهة للسرور عند إشباع حاجات الأطفال. ويعتقد علماء النفس أن تلك الاستجابة توضح بداية التقمّص الوجداني ، أو ما يسمّى " **التعاطف** " وهو القدرة على فهم مشاعر الآخرين لمعايشتهم مباشرة .

ويعمل كثير من ردود الأفعال الانفعالية المبكرة ، كرسائل تحسّن من فرص الطفل للبقاء على قيد الحياة . ومنها على سبيل المثال : احتمال أن يستدعي بكاء الطفل أحد الوالدين لنجدة الطفل ممّا يعانيه ، وجلب الراحة له والهدوء . (دافيوف ، ٢٠٠٠،ص٨١)

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمّة فروقاً بين الأفراد في الاستجابات الفيزيولوجية تجاه انفعالات بعينها ؛ فقد يختلف الشعور بالقلق والغضب والسعادة من شخص إلى آخر ، أي إنّ الناس يختلفون بصورة ملحوظة في كلّ نوع من أنواع ردود أفعالهم الفيزيولوجية وقوّتها تجاه الانفعالات المختلفة ، وذلك تبعاً لشدّة المثير ومدى استعداد الشخصيّة للتعامل معه .. وهذا كلّه يكتسبه الفرد من خلال التربية التي يتعرّض لها .

ثانياً- مستويات الانفعال ومظاهره

يميّز الباحثون في مجال السلوك الإنساني ، بين أنواع الانفعال ومستوياته ، من خلال المظاهر التي يتجلّى فيها كلّ مستوى منها ؛ فهناك الهيجان والعاطفة والحبّ والكره والهوى ... ولكلّ منها خصائصه وتأثيراته التي تنعكس في تفكير الشخص وتصرّفاته .

وقد يحدث أن تنحرف هذه الانفعالات عن مسار النضج السليم ، الأمر الذي يؤكّد ضرورة التربية الانفعالية الملائمة للتقليل من حدّةهذه الانحرافات ، وعدم حدوثها . وسنتناول هنا المستويين الأساسيين من الانفعال وهما : الهيجان والعاطفة ، حيث ينطوي كلّ منهما على عدد من المستويات الفرعية .

١- الهيجان :

الهيجان حالة من الانفعال العنيف ، يفاجيء صاحبه بصورة شديدة تجعله يثور بوتيرة عالية للوهلة الأولى .. ولكنّه ما أن يصل إلى أوج عنفه بعد فترة قد لا تكون طويلة ، حتى يعود الشخص إلى الهدوء بالسرعة التي انفعل فيها .

يعرّف الهيجان بأنّه : حالة من الاضطراب النفسي والجسدي تحدث فوراً وإثر مواجهة المرء مثيراً مهيّجاً ، ولكنّها لا تدوم طويلاً مثل : الخوف والفرح والغضب . (رحمة ، ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ، ص ١٥)

ويستدّل من ذلك أنّ الهيجان هو الصورة القصوى من الحياة الانفعالية ، وهو بالغ الأهميّة في السلوك والتكيّف . (حمصي ، ١٩٩٨ ، ص ٢٢٦) وهو بالتالي اضطراب عام وتغيّر فاجيء ، يشمل الفرد نفساً وجسماً ، ويحدث نتيجة لمثير خارجي أو منبّه داخلي . ويؤدّي إلى ردود فعل حادة وسريعة، تعمّ آثارها شخصيّة الفرد بكاملها ، وتظهر في سلوك الشخص المنفعل ، ولا سيّما من النواحي النفسيّة والفيزيولوجية والعقلية .

١/١- فمن الناحية النفسية : يظهر الشعور وكأنّه فارغ من كلّ فكرة ، حيث ينعدم الحكم والعزم ، ويصبح الشخص عرضة للاستهواء وسرعة التصديق ، ويفقد صاحب الهيجان قوّة ضبط النفس ، بحيث تصدر أفعاله عن نزوة واندفاع وليس عن روية وتفكير .. وقد يصحبها أحياناً شيء من المجازفة والتهوّر ..(مسلّم ، ١٩٩٦، ص٦٧) وذلك كلّه نتيجة عدم قدرة الشخص المنفعل على إدراك ما يحيط به ، لأنّ انتباهه منصرف عن أي شيء حوله ، ومركّز على موضوع الهيجان فحسب .

٢/١- ومن الناحية الفيزيولوجية : يظهر الهيجان بصورة جلية في التغيّرات الفيزيولوجية (الجسدية) التي ترافقه . فقد يؤدّي الهيجان إلى انعدام السيطرة على العضلات والحركات ، فتشل الأيدي والأرجل ، وتفقد القدرة على العمل ..وذلك بحسب نوع الهيجان وشدّته . وقد يضطرب نظام التنفّس أثناء الهيجان ، من حيث سيره واتساعه ، فيبذل الإنسان جهداً كبيراً في الشهيق والزفير قد يبلغ حدّ الاختناق .

وقد يتبع ذلك تغيّرات في عمل جهاز الدوران ، حيث تتقلّص الأوردة والشرايين أو تتمدّد بحسب الهيجانات المختلفة ؛ ففي حالة الخوف تضعف ضربات القلب وتقلّ سرعتها ، فتتقلّص الأوعية وينشأ عن ذلك اصفرار لون الوجه ، أمّا في حالة الغضب ، فتقوى ضربات القلب وتتوسّع الأوعية ، وينتج عن ذلك احمرار لون الوجه . وقد يترافق ذلك أيضاً بتغيرات في إفرازات الغدد الصم ، إمّا بزيادة الكمية أو بنقصانها ، وذلك تبعاً لنوع الهيجان وشدّته . (الحراكي ، ١٩٩٦ ، ص ٦٧)

٣/١- أمّا من الناحية العقلية : فإنّ مستوى الفعالية العقلية يهبط في معظم الانفعالات ، فيصبح أقلّ تجديداً وأكثر ميلاً إلى إعادة الأفكار السابقة ، وتضعف القدرة على المحاكمة والمناقشة السليمة ..وتضعف القدرة على العمل بصورة منظّمة ، كما تضعف القدرة على الحفظ والتذكّر ؛ فالطالب المنفعل- على سبيل المثال- تصعب عليه الدراسة كما ينسى كثيراً من المعلومات التي حفظها ، وهذا ما يظهر لدى بعض الطلبة قبل الامتحان . (رحمة ، ٢٠٠٤ /٢٠٠٥، ص ٢٢)

ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا الانخفاض في مستوى الوظائف العقلية ، وما يرافقها من سلوكات عشوائية ، لا يحصل في حالات الهيجان كلّها ، وإنّما ثمّة حالات من الهيجان المعتدل أو الشديد ، يكون الانفعال فيها منشّطاً للوظائف العقلية وكثيراً للسلوك الملائم للموقف المثار ، فيصبح التفكير دقيقاً وسريعاً يتّسم بالخيال الخصب ، حيث تتدفّق في المعاني والصور بسرعة ، ممّا يساعد الشخص في مواجهة الموقف الصعب ، وإزالة التوتّر والقلق ، والعودة الهادئة إلى الوضع الطبيعي .

٢- العاطفة :

إذا كان الهيجان انفعالاً فاعلاً ، فإنّ العاطفة انفعال منفعل ، لأنّها تتّسم بالحالة الداخلية للشخص ، قد تبقى مكتومة أحياناً وقد تُسقَط بمظاهر خارجية أحياناً أخرى. ولذلك شكّلت العاطفة مصطلحاً حاول الفلاسفة وعلماء النفس أن يحدّدوا معناه الدقيق ، بطبيعته ودلالاته . فظهرت تعريفات عدّة تناولت الشعور والنفس والعقل .

فقد عرّفت العاطفة من حيث طبيعتها العامة بأنّها : نزعة انفعالية نحو موضوع معيّن ، فإذا قيل عن العادة أنّها قد تكون إدراكية أو وجدانية ، فيقال عن العادة الوجدانية أنّها الاتجاه الانفعالي الدائم نحو شيء معيّن .. وهذا ما نسمّيه بالعاطفة .(عبد المجيد ، ١٩٨٥ ، ص ٣٤)

أمّا من حيث ارتباطها بالعقل، فقد عرّفت العاطفة بأنّها : كلّ اضطراب أو تهيّج يحدث في العقل أو الشعور ، أو أية حالة حادة للاضطراب العقلي . (عدس ، ١٩٩٧ ، ص٣٣٩) وعرّفت من حيث ارتباطها بالسلوك بأنّها : انفعال هادىء يعشعش في النفس ببطء ، ولا ينتهي حتى يستحوذ عليها .. ويظلّ هذا شأنه حتى يصبح الموجّه الأساسي في السلوك كعاطفة الحبّ ..(مسلّم ، ١٩٩٦ ، ص ٧١)

وممّا يجمع بين التعريفات السابقة ، أنّ العاطفة حالة انفعالية تتميّز بشعور معيّن نحو موضوع معيّن ، وتتّصف بالاستمرار ، كما تتميّز بنزعة القيام ببعض الاستجابات والتصرّفات ، وبقابلية لإثارة الهيجان بما يتضمّنه من حدّة الشعور والسلوك .(رسل ، ١٩٨١، ص ٢١)

وهكذا نجد أنّ العواطف تعمل على تنظيم النشاط الانفعالي للشخص تجاه موضوع معيّن ، وبفعل عوامل كثيرة (داخلية وخارجية) ولعلّ من أبرزها البيئة الاجتماعية / التربوية ، والتعلّم والاكتساب ، والقبول والرفض ، وغير ذلك من المثيرات والمواقف التي ينجم عنها الكثير من العواطف الإيجابية والسلبية ، كالحب والكراهية، التسامح والحقد ، الأمانة والخيانة ، الصدق والكذب ... وغيرها .

واستناداً إلى ما تقدّم عن مفهوم العاطفة وأبعادها ، يمكن إجمال وظائفها فيما يلي (أسعد ، ١٩٩٦)

١/٢– التعاون لتحقيق أهداف معيّنة : تعدّ العواطف من العوامل الهامة التي تساعد الأشخاص الذين يشتركون في عمليات (أعمال) تعاونية ، في إنجاز هذه الأعمال بالشكل الأفضل ، حيث يسهم كلّ منهم بنصيب في تحقيقها ؛ ولولا هذه التآزر فيما بينهم ، وتوجيه عواطفهم في تيار واحد مشترك ، لما كان لهم أن يتمكّنوا من تحقيق تعاون بنّاء فيما بينهم ، لبلوغ الأهداف التي يصبون إليها .

٢/٢– تفعيل النشاط الثقافي : تقوم العاطفة بدور فاعل في مجال النشاط الثقافي ؛ وسواء أكان نشاطاً عقلياً أم أدائياً أم غير ذلك من أنشطة ثقافية ، يكون مقروناً بالعاطفة . ولولا تبلور عواطفنا حول الموضوعات الثقافية ، لما كان بمقدورنا – بأية حال من الأحوال– أن نستوعب أي قدر من الثقافة . وبذلك يكون للعاطفة فضل فيما نكتسبه من ألوان الثقافة ، وفيما يتسنّى لنا أن نبدعه فيها .

ولولا تعلّق عواطف المبدعين بالميادين الثقافية التي يشتغلون بها ويشاركون في تقديمها ، لما كان لهم أن يسهموا بأي قدر في المسيرة الثقافية .

٣/٢– الدفاع البيولوجي : وهو الدفاع الذي يبدأ المرء بممارسته عندما يحسّ بخطر محدق به ، أو مهدّد لحياته . وهنا يكون للعاطفة وظيفة طبيعية تتمثّل في الدفاع البيولوجي ، حيث يبدأ هذا الدفاع بظهور عاطفة الخوف ، تتلوها عاطفة الغضب ، فينتهي المرء بدفع الخطر عن نفسه ، سواء كان الخطر صادراً عن إنسان أو حيوان أو جماد .. والأمر المهمّ هنا هو أنّ الإنسان عندما يحسّ بالخطر الوشيك ، فإنّه يتسلّح بالعاطفة ويصوغها وفق الصيغة المناسبة للموقف الذي يواجهه .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ العاطفة كثيراً ما تطبع سلوك الإنسان بنوع ما من الثبات والاستقرار ، حتى ليمكننا أن نتوقّع سلوك شخص ما في موقف معيّن ، إذا ما عرفنا طبيعته الانفعالية عامة ، ونوع عاطفته خاصة ، والتي يكون للبيئة الاجتماعية /

التربوية دور كبير في تحديدها ، ومدى شدّها أو ضعفها . وإذا كانت العاطفة محرّكاً للسلوك ، والعقل موجه له ، فإنّ من الحكمة أن يحلّ التوازن بينهما لينعم الإنسان بحياة عاطفية نبيلة .

ثالثاً–مفهوم التربية الانفعالية / الوجدانية وأهدافها

تعرّف التربية في إطارها العام ، بأنّها إعداد الناشىء للحياة ، وفق المعايير الثقافية والفلسفية والحضارية السائدة في المجتمع . ونظراً لأهمية دور هذه المشاعر الانفعالية (العاطفة ، الهيجان ، الحب والكراهية ، وضبط النفس) ، في اكتمال مكوّنات الشخصيّة الإنسانية ، وتناسق بنائها ، كان لا بدّ من أن تعنى التربية العامة بالنمو الانفعالي للطفل / الناشىء ، كما تعنى بجوانب النمو الأخرى . وبذلك تكون التربية الانفعالية عاملاً أساسياً في تنمية الجانب الانفعالي / الوجداني عند الفرد ، لأنّ هذه التنمية لا تتمّ بصورة اعتباطيّة ، وإنّما تخضع كأية تنمية ، إلى التأثيرات التربوية المختلفة، حيث تبنى الجوانب الانفعالية في شخصيّة الإنسان على دعامات يمكن أن ترسّخ في السنوات الأولى من العمر ، وتتصلّب وتقوى مع التدرّج في المراحل التربوية.

وعلى هذا الأساس ، يمكن أن تعرّف التربية الانفعالية بأنّها : تلك التربية التي تعمل على توجيه الحياة الانفعالية للفرد / الناشىء ، من خلال ضبطها وتهذيبها وإيصالها إلى النضج السليم ، بحيث تتوجّه إلى القيم السامية (الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والجمالية) ، فترتبط عواطف الفرد ومشاعره بالمواقف النبيلة التي تعبّر عن ضبطه لذاته وتأكيد هذه الذات في إطارها الشخصي والاجتماعي ، كمعزّز لتحقيقها وتفعيلها ، بما يسهم في تصعيد العواطف إلى القيم الأفضل التي تحقّق الاستقرار العاطفي والثبات الانفعالي ، وتحقّق بالتالي التكيّف الاجتماعي السليم .

وانطلاقاً من هذه المفهوم ، يمكن أن نجمل أهداف التربية الانفعالية فالجوانب التالية: (حواشين ، ١٩٩٩ ، ص ١٧)

١- يتعلّم الطفل / الفرد المثيرات الجديدة التي تثير انفعالاته ، وما يرافقها من ردود فعل مناسبة ؛ ومن الأمثلة على ذلك : مسببات الهرب أو المقاتلة ، وما هي الطرق التي يمكن أن يأخذ بها للتعبير عن هذين الدافعين الانفعاليين .

٢- يتعلّم الطفل / الفرد ضبط الانفعالات أو التمكّن من إخفائها أو تزييفها ، ولا سيّما تلك الانفعالات المؤذية ، وذلك تلبية لرغبة المجتمع الذي يعيش فيه . ومن الأمثلة على ذلك : أن يبتسم الشخص أحياناً حتى وهو غاضب (شرّ البلية ما يضحك) ، أو أن يتظاهر بالدهشة لسماع أخبار عادية ليس فيها جديد أو طريف ..والقصد من ذلك مجاملة الجماعة .

٣- يتعلّم الطفل / الفرد كيف يتكيّف مع الانفعالات بالتعبيرات الوجهية ، فهناك تعبيرات فطرية لا إرادية ، لكنّ بعضها يتحوّل إلى تعبيرات مكتسبة بفعل الإرادة وتأثير البيئة التربوية ، ولا سيّما تلك التعبيرات التي لها دور فعّال في العلاقات الاجتماعية . ومن الأمثلة على ذلك : إنّ الابتسامة تعبير فطري لا إرادي ، ولكن يمكن التلاعب بها والحصول على أنماط مختلفة منها بحسب المواقف .. فهناك الابتسامة الصفراء ، ابتسامة التهكّم ، ابتسامة النفاق والمداراة ، ابتسامة الازدراء ، وابتسامة التكبّر والاستعلاء .. وغيرها .

وهذه الأهداف وما تنطوي عليه من دلالات ، تظهر أثر البيئة التربوية في التدريب على الخبرة الانفعالية ، القائمة على استمرار التعلّم من خلال تعرّض الطفل / الناشىء للمثيرات المحيطة ، واتخاذه المواقف المناسبة تجاهها والتعامل معها ، بما ينمّي الثقة بالنفس والقدرة على حلّ المشكلات بطريقة إيجابية ، والتخلّص من المواقف المحرجة من دون إحداث أية صدمات انفعالية .

رابعاً- التربية الانفعالية / الوجدانية في الأسرة

يجمع الباحثون (التربويون والنفسيون والاجتماعيون) على أنّ من الوظائف الأساسية للأسرة ، هي توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأبناء ، ولا سيّما في مراحل طفولتهم ، من خلال توفير البيئة الأسرية التي تشعرهم بالحب والأمن والطمأنينة ، والتقدير والتشجيع . وهذا ما يؤمّن للأبناء إطاراً للتفاعل الاجتماعي مصدراً غنيّاً للخبرات المعرفية والانفعالية ، ويحقّق بالتالي قدراً عالياً من التكيّف النفسي والصحّة النفسية .

فالحياة الأسرية هي المدرسة الأولى التي نتلقّى فيها دروساً عن العاطفة ، وفيها نتعلّم ونحسّ بذواتنا ، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا ، وكيف نفكّر بما نحسّ به، وكيف نعبّر عن ذواتنا . فالأطفال لا يتعلّمون التربية العاطفية لتفعل فعلها من خلال ما يقوله لهم الآباء مباشرة ، أو ما يعلمونه لهم فحسب ، وإنّما يتعلّمون من خلال الأنماط التي يتعاملون بها مع عواطفهم / وكذلك من خلال ما يحدث بين الآباء والأمهات ، فبعض الوالدين معلمون موهوبون للعواطف ، وبعضهم عاجز تمام العجز عن القيام بذلك ..(عدس ، ١٩٩٧ ، ص٢٥٦)

وإذا كان علماء النفس والتربية يرون أنّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة في تاريخ الناشىء / الفرد ، ولا سيّما من الناحية الانفعالية ، فإنّ الطفل يتعلّم الحبّ والكراهية في محيط الأسرة ، من خلال حبّ والديه أو كراهيتهما لمن يؤذيه أو يضرّه ، لذلك يلجأ إلى والديه في كلّ المواقف المزعجة والمخيفة . وإذا كان جوّ الأسرة سعيداً يسوده التعاطف والودّ ، نمت وجدانات الطفل وانفعالاته نموّاً متّزنا ، وشعر بالمحبّة والحماية والسلامة وحريّة التصرّف ، لأنّ المحيطين به يفهمون سلوكه ويعطفون عليه . وبذلك يخلو نموّه الانفعالي من الكبت والعقد النفسيّة ، وينشأ سليم العقل والتفكير . (الطيّب ، ١٩٩٩ ، ص٧١)

١- متطلّبات التربية الانفعالية / الوجدانية في الأسرة :

تعدّ الأسرة المصدر الأساسي لإشباع حاجات الإنسان ، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والبلوغ ، وقد تستمرّ بعد ذلك تبعاً لطبيعة الروابط الأسرية . فالأسرة مصدر خبرات الرضا أو القلق عند الطفل ، كما هي مصدر الاستقرار والاتصال الإيجابي بالحياة ..وهي بالتالي تمثّل العناصر الأساسية لاستقراره العاطفي ، النفسي والاجتماعي .

واستناداً إلى فاعلية البيئة الأسرية في التربية العامة ، فإنّ متطلبات التربية الانفعالية/ الوجدانية في الأسرة تقتضي توفير أجواء يسودها الحب والتعاطف من جهة ، والابتهاج والمرح من جهة أخرى :

١/١- الحبّ والتعاطف :

الحبّ هو أحد الانفعالات التي تتطوّر من الكائن البشري منذ الولادة وحتى المراهقة، لينضج ويستمرّ معه طوال حياته ، محرّكاً لمشاعره في مواقفه . ولذلك يعتبر الحبّ الذي تمنحه الأسرة لأطفالها ، جوهر الحياة النفسيّة والمنظّم لها ، والمعيار الذي تقاس في ضوئه الصحّة النفسيّة للطفل / الناشىء . (أسعد ، ١٩٩٩٦ ، ص١١٤)

وكما يسير اكتساب القيم التربوية العامة ، كذلك يتدرّج الحبّ وفق مراحل النموّ الثلاث ، وعلى النحو التالي :

- ففي مرحلة الطفولة المبكرة ، تتركّز انفعالات الحبّ عند الطفل ، على الأم وحنانها بشكل رئيس ، وفي السنة الثالثة يبدأ الأب بمشاركة الأم في هذه العاطفة .. وقد بيّنت دراسات كثيرة أن نشوء عاطفة الحبّ عند الطفل ، ناتج عن محبّة الأم المجرّدة لطفلها ، وهذه المحبّة التي تشمل حماية الطفل ورعايته والقلق من أجله ، وغير ذلك من المشاعر العاطفية . (كولتشيتسكايا ، ٢٠٠٠ ، ٢٣) ولكن في حالات كثيرة يكون حبّ البنات للأب أكثر ممّا هو للأم .

ويستمرّ ذلك حتى مرحلة الطفولة المتأخرة ، حيث يتّسع دور الأسرة في تنمية عاطفة الحبّ عند الطفل لأنّه يصبح أكثر نضجاً اجتماعياً وانفعالياً ، وتتّسع دائرة حبّه وعواطفه إلى المحيط العام خارج الأسرة ، لتشمل رفاقه ومدرّسيه في المدرسة .

- أمّا في مرحلة المراهقة ، فإنّ عاطفة الحبّ تتّجه نحو الجنس الآخر ، من دون أن يتخلّى المراهق عن حبّه لوالديه ، وإن كانت شدّة وجداناته تجاههما أقلّ ممّا كانت عليه في المرحلة السابقة . ويخضع ذلك لطبيعة العلاقة بين الوالدين والأبناء ، ومستوى الوديّة والاحترام بين الطرفين .

قد يحدث – أحياناً- نكوص عاطفي لدى الطفل في إحدى المراحل ، وقد يحدث أن يفشل حبّ الجنس الآخرفي مرحلة المراهقة لسبب ما ، ممّا قد يؤدّي إلى تعطيل في العاطفة وإلى ثبوت في انفعال الناشيء عند هذه المرحلة . وهنا تبدو أهمية ما تقدّمه الأسرة لابنها (ابنتها)من عطف ومحبّة وحنان (حواشين ، ١٩٩٠ ، ص٤٣) وذلك لأنّ فترة المراهقة قد تكون من أخطر المراحل التي يمرّ بها الإنسان في حياته ، الأمر الذي يتطلّب من الوالدين الحذر في التعامل مع الأبناء ، فلا تفريط ولا إفرط في المحبّة والتدليل ، ولا قسوة ولا تشديد في المواقف ، بل التعامل بأسلوب يشعر المراهق معه بأنّ والديه يكنّان له الحبّ الخالص ، ويسعيان لما فيه مصلحته وخيره ، حاضراً ومستقبلاً ..!

٢/١- الابتهاج والمرح :

يعدّ الابتهاج أول انفعال سار يبديه الطفل وهو في مرحلة المهد ، ويعبّر عنه بالارتياح نتيجة إشباع حاجاته الجسدية من الطعام والراحة ، ومع نهاية السنة الثانية يستطيع الطفل أن يعبّر عن ابتهاجه ومرحه بالابتسامة أو بالضحك .

فالطفل منذ الولادة ينشد العطف والحنان ، وتكون وسيلته في ذلك التقرّب الودّي نحو الآخرين ؛ وهنا تظهر أهمية سلوك الوالدين التعاطفي كعامل أساسي في

إرساء الأسس السليمة للنمو النفسي / الانفعالي عند الأبناء . (شعبان وتيم، ١٩٩٩ ، ص٦٩)

لكنّ طبيعة الابتهاج المرح ودرجة انفعال كلّ منهما ، تتفاوت من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى ؛ ففي حين كان الابتهاج يدور في بداياته حول إشباع الحاجات الجسدية ، فإنّه يصبح في المراحل المتقدّمة ، يدور حول إشباع الحاجات الاجتماعية ، حيث يسرّ الأولاد بالرحلات والخلوات لممارسة الألعاب والنشاطات الحرّة ، بينما تسرّ البنات بالمناسبات الاجتماعية . وعندما يبلغ الطفل سنّ المراهقة ، فإنّ وجداناته من تعاطف وابتهاج واستمتاع ، ترتبط بمن له معهم علاقات سارة ويبعثون في نفسه الشعور بالاطمئنان ، فيشعر بالابتهاج نتيجة توافقه السليم مع المواقف الاجتماعية . (حواشين ، ١٩٩٠ ، ص ٤٨)

وإذا كان التعاطف من السمات الأساسية للعلاقات بين الأهل والطفل أولاً ، وبين الطفل /الفرد والآخرين ثانياً ، فقد اثبتت الدراسات أنّ الاستجابة للابتهاج والمرح تتفاوت من فرد إلى آخر ، تبعاً للتربية الانفعالية/ الوجدانية التي نشأ عليها كلّ منهم ، ولا سيّما في العلاقات الأسرية بشقيها الإيجابي والسلبي .

٢- أساليب الأسرة في التربية الانفعالية / الوجدانية :

يؤكّد علماء الاجتماع والتربية ، أنّ الأسرة هي البيئة الأكثر صلاحاً لتربية الأبناء ، ولا سيّما في مراحل الطفولة ، حيث تكون الصلة بين الطفل ووالديه قوية وتسمح بالتفاعل والتقبّل وغرس أية قيمة أو سلوك عند الطفل . وهذا ما يجعل تنشئة الطفل مع والديه أفضل وسيلة لتهذيب انفعالاته وضبط عواطفه ، فيما إذا كانت العلاقة بينهما سليمة متوازنة في التعامل مع الأبناء ، من دون تمييز أو تحيّز يخلق لدى بعضهم نوعاً من الظلم أو الحرمان ، والذي قد ينجم عنه ردّات انفعالية سلبية ، كالغيرة والسخط .

واستناداً إلى ما تقدّم ، فإنّ ثمّة أموراً هامة لا بدّ أن تراعيها الأسرة في التربية الانفعالية / الوجدانية ، ومن أبرز هذه الأمور : (شعبان وتيم ، ١٩٩٠ ، ص٧٠)

- تقبّل الطفل كما هو وغمره بالحبّ والعاطف ، والسماح له بأن يكون هو نفسه، فينمو وفق قدراته واسعداداته الخاصة .
- تعزيز التعاطف بين الأهل والطفل لما لذلك من نتائج إيجابية على نفسيّة الطفل وانفعالاته ، ولا سيّما غرس الثقة بالنفس وقوّة الإرادة .
- إدراك أنّ مرحلة المراهقة تعتمد على النمو المبني على التعاطف في مرحلة الطفولة ، حيث المراحل النمائية متدرّجة ومتكاملة .
- وإخيراً ، إن حاجة كلّ من الطفل والمراهق إلى الحبّ والتعاطف مع الآخرين ، تتعمّق من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والنضج ، وهي من الحاجا ت الأساسيّة للحياة الانفعالية / الاجتماعية اللاحقة .

وهكذا يبدو دور الأسرة في التربية الانفعالية / الوجدانية ، من خلال توفير الجو الملائم لخلق الانفعالات السارة لدى الأبناء ، في الطفولة والمراهقة ، والتي تؤدّي إلى الأمن والابتهاج والمرح ، وتبعد عن الانزعاج والكآبة والسأم ، لكي يستطيع الأبناء أن يوجهوا الحياة الخاصة والعامة بارتياح ومسرّة ، ويحقّقوا النجاحات من دون عوائق أو صدمات نفسيّة حادة .

خامساً– التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة

المدرسة هي المؤسّسة التربوية الثانية ، التي تعمل مع الأسرة على تربية الأجيال وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية / الوجدانية السليمة .. وذلك من خلال أنظمتها ومناهجها وما تؤمّنه من أوساط مناسبة وأجواء تثير دوافع المتعلّمين نحو النشاط والإقبال على التعلّم واكتساب السلوكات الضرورية للحياة .

ففي المدرسة يتعامل الطفل مع رفاقه ، فيألفهم ويشاركهم ألعابهم ونشاطاتهم وأناشيدهم ، ويتعلّم منهم ويشعر بعضويته في مجتمعهم ..وهو يمارس دوره في مجتمع يألفه من جنسه وسنّه ، فيعبّر مع هؤلاء عن آرائه وتتّضح ميوله ويعمل على إشباع

حاجاته النفسية والاجتماعية ..(الطيّب ، ١٩٩٠ ، ص ٨٠) وهنا يعيش الطفل التنافس والمشاركة الوجدانية ، والمرح والحبّ والتعاطف ، وغير ذلك من الانفعالات التي تنمّي سلوكاته وتهيّء له التوازن العاطفي في شخصيّته .

فالمدرسة بوصفها مؤسّسة اجتماعية / تربوية ، لا تهتمّ بالجوانب العلمية / المعرفية فحسب ، بل يجب أن تمارس دوراً فاعلاً في توجيه انفعالات الأطفال من خلال بلورة اتجاهاتهم وقيمه ، وتشكيل سمات شخياتهم الوجدانية ، بحيث تكون مهمّتها في ذلك امتداداً لمهمّة الأسرة ومساعدتها في تأمين النمو الانفعالي السليم للأطفال .

كثيرون هم الأطفال الذين يظهرون أساليب السلوك الشاذ أحياناً ، كوسائل للتنفيس عن حالات التوتّر الانفعالي أو تلبية لحاجات شخصيّة ، كنوبات الغضب والخجل ، أو الشغب والمشاكسة ، بقصد جلب انتباه الآخرين من الرفاق والمدرسين والإداريين .. ومن واجب المدرسة أن تعمل على تفسير هذه المظاهر السلوكية / الانفعالية ، وتتعرّف أسبابها وكيفيّة مواجهتها بصورة لا تترك معها أية آثار سلبية . وذلك لأنّ من مهام المربين أن يصلوا بالأطفال إلى حالة من الثبات الانفعالي ، من خلال تحقيق التوازن بين حاجاتهم وطريقة إشباعها من النواحي المادية والمعنوية . وهذا لا يمكن أن يتمّ إلاّ إذا اهتمّت المدرسة بتنظيم الحياة الانفعالية للأطفال والناشئين ، فتساعدهم على اكتساب الثقة بالنفس والتحرّرمن الميول الأنانية والعدائية ، والتواكل والتسلّط .. وغير ذلك من النوازع الانفعالية السلبية ؛ أي تنظيم المشاعر الانفعالية بحيث لا يطغى بعضها على بعضها الآخر .

١-مناشط التربية الانفعالية / الوجدانية في المدرسة :

لا شكّ في أنّ ارتباط الخبرات الوجدانية بموضوعات تثيرها ، وبأنشطة تتيح تعزيزها وتنميتها وتثبيتها ، أمر يستدعي إقامة المناشط التنوّعة في المدرسة ، والتي تساعد في تكوين الخبرات الوجدانية السليمة ، والمتوافقة مع أهداف التربية الوجدانية في المدرسة . وهذه المناشط المدرسيّة التي يمكن أن تسهم في التربية الانفعالية /

الوجدانية ، كثيرة ومتنوّعة (لغوية ، علمية ، رياضية ، اجتماعية ، فنيّة ، وأخلاقية .) ويمكن أن نجملها فيما يلي :

١/١- مناشط تتعلّق بالطبيعة وجمالها : وهي المناشط التي تشدّ الأطفال إليها وتتيح لهم فرص التمتّع بالجمال الطبيعي ، واكتساب الخبرات الوجدانية . ومن الأمثلة المناسبة عن هذه المناشط ، كإقامة الرحلات إلى الأمكنة الطبيعية الجميلة ، حيث يجني الطفل من الاحتكاك بالطبيعة خبرات وجدانية ، كالفرح والارتياح والتمتّع ، وتقدير الجمال وحبّ الطبيعة . إضافة إلى إشباع حاجاته إلى الاستكشاف والاطلاع ، حين يشاهد ويسأل المعلّم عن بعض عجائب الطبيعة ، ويحصل على الإجابات المناسبة .

٢/١- مناشط اجتماعية بخبرات وجدانية : وهي المناشط التي تنمّي لدى الأطفال والناشئة ، الاستقرار الانفعالي والعواطف الغيرية ، والثقة بالنفس وبالآخرين . وتشمل الاحتفالات التي تقام في المدرسة في بداية العام الدراسي واستقبال التلاميذ الجدد ، والاحتفال بنهاية العام الدراسي وترفيع اللاميذ إلى الصفوف الأعلى .. وكذلك الاحتفالات بالأعياد الدينية والوطنية والاجتماعية (عيد الطفل ، عيد الأم ، وعيد المعلّم) . ومن المناسب والمفيد أن يشترك الأطفال في التحضير للاحتفال ، وفي الغناء والعزف والرقص والتمثيل ، وكلّ ما يمكن أن يعزّز لديهم الخبرة في هذه التجارب ، وانعكاساتها الوجدانية .(إبراهيم ، ٢٠٠٠، ص٢٦٥-٢٦٧) ويمكن للمعلّم أن يفعّل هذه المناشط ويزيد من فائدتها الوجدانية ، بعقد جلسة حوار من التلاميذ بعد كلّ نشاط ، ويفسح لهم التعبير عن انطباعاتهم ومشاعره نحوه ، ومدى رغبتهم في تكراره .. وغير ذلك من الأمور التي تثير انفعالاتهم الإيجابية وتعمّق خبراتهم الوجدانية .

٣/١- مناشط التي تتعلّق بأعمال الإنسان : وهي مناشط متنوّعة وغنيّة تشكّل مجالاً رحباً لإبراز التعاون بين الناس وتقدير أعمالهم ، والتحابب والتعاطف فيما

بينهم ، والتخلّي عن الغيرة والمنافسة الأنانية ، وغيرها من القيم الوجدانية / الانفعالية . ومن هذه المناشط : زيارة المؤسّسات والأمكنة العامة المثيرة لمشاعر الأطفال وانفعالاتهم ، كالمعرض والمتحف والنوادي الرياضيّة والموسيقيّة ، والمشافي والمستوصفات .. وغيرها . (رحمة ، ٢٠٠٤ /٢٠٠٥ ، ص ٢١٦) وتتمّ الاستفادة من هذه المناشط من خلال تنظيمها وفق أهداف اجتماعية / وجدانية تتوافق مع المراحل العمرية للأطفال والناشئة .

٤/١- مناشط فنيّة / يدوية : وهي المناشط التي يحبّ الأطفال من خلالها أن يعملوا بعض المجسّمات والأشغال ، وأن يرسموا بأيديهم بعض اللوحات التي تعبّر عمّا يجول في أنفسهم . ولذلك فإنّ إتاحة الرسم والعمل اليدوي لهم ، تسمح لهم بالتعبير عن دوافعهم ومشاعرهم وخبراتهم ، وتجلب المتعة والسرور والإنجاز ومواجهة صعوبات العمل وإحباطاته ، فضلاً عن تدريب أيديهم وتنمية خيالهم . (إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٢٥) وهذا يتطلّب تنويع هذه المناشط بحيث تشمل الرسم الحرّ والرسم الموجّه والرسم الفردي والمشترك ، وغيره من الأنشطة الفنيّة التي تسهم في تربية وجدانات الأطفال وتنمية عواطفهم الراقية .

٥/١- مناشط رياضيّة : وهي المناشط التي تتيح للأطفال والناشئة ممارسة الرياضة بأشكالها المختلفة ، والتي يكتسبون من خلالها خبرات عديدة ومتنوّعة ؛ فمن مشاعر اللذّة باللعب ومشاعر الفرح بالفوز إلى انفعالات الألم ، ومن مشاعر الثقة بالنفس إلى الفشل والإحباط . (أبيض ، ١٩٩٣ ، ص ١٥٩) وهكذا تسهم المناشط الرياضية في تحقيق النضج الانفعالي عند الأطفال ، حيث تعوّد الصبر والتحكّم بالانفعالات والعواطف ، وقبول النتائج أياً كانت ، إلى أن يبلغ الطفل مرحلة الضبط الانفعالي الذاتي ، ويصبح قادراً على مغالبة أهوائه وانفعالاته ، وإخضاعها للأحكام العقلانية .

٢- وسائل تحقيق التربية الانفعالية في المدرسة :

يمكن للمدرسة أن تهيّء مجموعة من الوسائل وتنظّمها من أجل تحقيق الوظائف التوجيهية / الانفعالية ، ومن أبرز هذه الوسائل : تأمين خبرات اجتماعية تناسب التلاميذ ، وذلك بإتاحة الفرص الكثيرة لهم لكي يلعبوا بعضهم مع بعض ، فيتمكّنوا من التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطرق سوية. فتحصين الذات يتعلّق بقبول الآخرين للفرد ، وهذا ما يجعل الفعاليات الجماعية المناسبة مفيدة في الاتزان العاطفي .

٢/١- توفير الظروف المناسبة للتلاميذ ، بحيث يعبّر كلّ تلميذ عن نفسه ويجرّب إمكاناته ؛ فالطفل الذي يعطى الفرصة لتحمّل المسؤولية في مجالات كثيرة، يتعلّم كيف يعبّر عن ذاته بصور مناسبة ، وتنمو ثقته بنفسه ، وتخفّ ميوله الاتكاليه على الآخرين .

٢/٢- تفهّم انفعالات الناشئين ومساعدتهم في التعامل معها بمحبّة وعطف ؛ ومن الضروري هنا أن يعامل الأطفال / الناشئة ، بما يتناسب ومستوى نموّهم العقلي والاجتماعي والانفعالي ، فلا يصحّ أن يعامل الأطفال كما يعامل المراهقون.

٢/٣- مساعدة الطفل / الناشىء على اكتساب عادات ذاتية إيجابية ، تؤدّي إلى ضبط انفعالاته بصورة جيّدة . كتدريبه على مجابهة موقف ما بعقلانية واللجوء إلى أساليب المناقشة ، وتقبّل النقد بموضوعية. (رحمة ، ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ، ٢٠٣)

٢/٤- أن يكون المعلّم قدوة أمام التلاميذ ، في قدرته على ضبط نفسه واتّزان انفعالاته . فالتلميذ يحتاج إلى عطف المعلّم والتعاطف معه داخل حجرة الدراسة (الصف) ، فيساعده في توفير الاطمئنان ويتابع نموّه العاطفي . وعلى الرغم ممّا يلاقيه المعلّم من صعوبات لتوفير الجو الانفعالي المناسب داخل الصف ، نظراً لكثرة عدد التلاميذ أحياناً والفروق الفردية بينهم ، فإنّ هذه الصعوبات لا تصل إلى حدّ الحيلولة دون تحقيق الحدّ الأدنى من مراعاة عواطف كلّ تلميذ . وهذا ما ينبغي أن

ينتبه إليه كلّ معلّم ويسعى إلى تحقيقه ، بسلوكه نحو التلاميذ من جهة وبتنمية سلوك التعاطف فيما بينهم من جهة أخرى . (Witty, 1987, p.662) وهنا تكمن أهمية معاملة المعلّم للتلاميذ ، إذ من شأن هذه المعاملة العطوف أن تنمّي في التلاميذ الثقة بالنفس والإقدام والاستقلالية ، بدلاً من الضعف والكبت والانسحاب .

وممّا تقدّم نجد أنّ الانفعال يتضمّن جانباً اجتماعياً مكتسباً ، سواء في مثيراته أو في مظاهره التعبيرية ، يساعد في تعديل انفعالات الطفل / الفرد ، ويمنحه القدرة على التكيّف ، كما أنّه يتدخّل في فعاليات التعلّم ، حيث يكون له دور ميسّر لعملية التعلّم المدرسي أو معسّر لها .. وهذا يؤكّد أهميّة الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في توجيه انفعالات التلاميذ بما يحقّق التربية الانفعالية السليمة .

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل السادس

التربيـــة الأخـــلاقيّة

- مقـــــدّمة
- مفهوم الأخلاق وطبيعتها
- مفهوم التربية الأخلاقية وأهدافها
- طرائق التربية الأخلاقية
- التربية الأخلاقيّة في الأسرة
- التربية الأخلاقية في المدرسة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــدّمة :

إذا كانت التربية قديمة قدم الإنسان ، وكلّ إنسان يحتاج إلى التربية ، فـــإنّ التربيـــة الأخلاقية كانت وما زالت من أقدم الوظائف التعليمية . فقد اهتمّ الفلاسفة الإغريـــق والعلماء والمفكّرون ورجال التربية ، بدور المؤسّسات الاجتماعية / التربوية في تنميـــة الأخلاق ،حيث رأى هؤلاء أنّ لهذه المؤسّسات تأثير قوي في الحياة الأخلاقية للناشئة .

وجاءت الأديان السماوية لتخطّ طرائق ملائمة في التربية بوجه عـــام ، وفي تربيـــة القيم الأخلاقية بوجه خاص ، لما لهذه القيم من الفاعلية في سلوك الإنسان على الصعيد الفردي والاجتماعي والإنساني . ومن هنا تأتي أهميـــة دراســـة الأخـــلاق والتربيـــة الأخلاقية ، ولا سيّما أنّ الأطفال والشباب ، في الوقت الحاضر ، يواجهون الكثير من التيارات الأخلاقية المتناقضة ، والتي نشأت عن التطوّر الحضاري الســـريع (العلمـــي والمادي) ، وتتعارض في بعض جوانبها مع القيم الأخلاقية الأصيلة .

إنّ الكثير من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في العصـــر الـــراهن ، ومنـــها مجتمعاتنا العربية ، هي مشكلات أخلاقية في صميمها ؛ فما يدور الحديث عنـــه مـــن النفاق ومظاهر الإهمال والفساد والاستغلال ، وانحراف الأحداث والشباب ، إنّما يعبّر عن أزمة أخلاقية ، وعن قصور في النموّ الأخلاقي وتربيته .

فالتربية الأخلاقية إذن ضرورة للفرد والمجتمع ؛ فعلاقة الفرد بالمجتمع لا تستقيم من دون الوعي بالقيم الأخلاقية ، وممارستها ، كما أنّ المجتمعات لا تحافظ على تماســـكها واستمرار حياتها السليمة من دون الأخلاق (وإنّما الأمم الأخـــلاق مـــا بقيـــت) ، فالأخلاق تعطي الحياة الاجتماعية طابعها الإنساني المميّز عن حياة الكائنات الأخرى.

ومن هنا تأتي أهمية الأسرة في التربية الأخلاقية ، من خلال غرس القـــيم الإيجابيـــة والاتجاهات السليمة في نفوس الأبناء..كما يأتي دور المدرسة ليكمل تنمية الأخـــلاق القائمة على ممارسة العلاقات السليمة مع الآخرين ، من خلال التعاون والتآخي البنّاء.

أولاً- مفهوم الأخلاق وطبيعتها

يشير مصطلح (الأخلاق) إلى عدد من الصفات السلوكية التي يمارسها الفـــرد ، وتتّفق مع القيم العليا في المجتمع ، وتتضمّن خير الفرد والمجتمع معاً ، لتشمل باتســـاعها الخبرة الإنسانية . ومن هنا كانت للأخلاق أبعاد نفسية واجتماعية ووجدانية .

إنّ ما يطلق من صفات أخلاقية أو غير أخلاقية ، إنّما يشير إلى السلوك المقبـــول أو غير المقبول ، الذي يصدر عن الشخص في موقف أو في مواقف عـــدّة . وإنّ قبـــول السلوك أو عدم قبوله ، أمر يقرّره المجتمع حين يجمع كلّه ، أو غالبيته ، على معـــايير محدّدة تحكم على هذا السلوك أو ذاك .

وتتجسّد هذه المعايير (المقاييس) فيما يسمّى " **القواعد الأخلاقية** " ، والقواعـــد الأخلاقية تهتمّ بشكل أساسي بصفات : الثقـــة والمســـاعدة المتبادلـــة ، والعدالـــة في العلاقات الإنسانية .. وإذا لم توجد هذه القواعد بدرجة معيّنة ، فإنّه يصبح مستحيلاً من الناحية الواقعية ، استمرار أي نشاط اجتماعي فعّال . ولذلك فإنّ الأخلاق الحسنة هي الأعمال التي تحقّق الاتفاق بين الجميع ، وتصوّر القوانين الموجّهة لهذه الأعمـــال . (الكيلاني ، ١٩٩١، ص ١٧)

فالسلوك الأخلاقي الإنساني ما هو إلاّ رغبة عقلية /وجدانية من الفرد لكي يعيش مع الآخرين ، متجنّباً الأذى الجسدي أو العقلي ، ومندمجاً عاطفياً مع الجماعـــة ، بمـــا يؤدّي إلى بقائها وازدهارها .. فالأخلاق تعدّ عاملاً أساســـياً في نجـــاح المجموعـــات الإنسانية في التنافس والتعايش بعضها مع بعض . (Plotchik, 1978,p.3) والأخلاق بالتالي ما هي إلاّ اتباع عادات المجتمع وتقاليده ، وهذا يعني أنّها مستقاة في أساسها ممّا يقرّره المجتمع ، مهما كان القرار . (خوري ، ١٩٨٧ ، ص١٠٣)

فالأخلاق تتألف إذن من قوانين السلوك التي يشعر أفراد المجتمع بأنّ عليهم اتباعها، وهي تنسب بشكل خاص إلى البشر ؛ فقد نجد أنّ النمل وبعض الحيوانات الأخـــرى

تبدو وكأنّها تتصرّف وفق قوانين أخلاقية معيّنة، إلاّ أنّ سلوكها الغريزي مختلف تماماً عن سلوك الإنسان الذي يراقب القوانين الأخلاقية ، من أجل استيعابها وتمثّلها في سلوكه . (Kekes, 1989,p.235)

ولكن على الرغم من وجود محدّدات أو قوانين للأخلاق ، فإنّها قد تختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى ، حتى ضمن المجتمع الواحد..وذلك وفقاً لطبيعة كلّ مجتمع والمراحل التطورّية التي مرّ بها ، وأنتجت القيم الأخلاقية ، بمعاييرها وسلوكاتها .. ويبقى المعيار الأساسي في الحكم على الأخلاق ، هو مدى مساهمتها في تحقيق إنسانية الإنسان نحو سعادته الفردية والاجتماعية .

واستناداً إلى المفهومات السابقة ، فإنّ طبيعة الأخلاق تتحدّد في البعدين التاليين :

١ – النموّ الأخلاقي والسلوك الأخلاقي :

يعدّ السلوك الأخلاقي سلوكاً مكتسباً يتعلّمه الفرد من خلال التربية التي يتعرّض لها عبر مراحل نموّه المتعاقبة . فقد وجد بعض الباحثين أنّ ثمّة علاقة بين النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي ، وبالتالي وجود تطابق بين السلوك الأخلاقي والحكم الأخلاقي الذي يعرّف بأنه : القدرة على صنع قرارات أخلاقية بالاعتماد على مبادىء أخلاقية داخلية ، والتصرّف وفق هذه القرارات .

والمبادىء الأخلاقية الداخلية ، ما هي إلاّ تعميمات مكوّنة من سلسلة قرارات فردية تنبع من ذات الشخص . وهي إحدى ركائز النمو الأخلاقي ، الذي يحمل في جوهره تطويراً لمجموعة من المبادىء والمعتقدات التي يتمسّك بها الفرد لا شعورياً ، ويتبنّاها كأسلوب في حياته.(حجاج ، ١٩٨٤،ص١٠) فالقرار الذي يتّخذه الفرد استناداً إلى مبادئه ومعتقداته الأخلاقية ويعتقد بأنّه صائب ، يسلك بموجبه سلوكاً أخلاقياً مناسباً تجاه أي موقف أخلاقي يتعرّض له .

٢- النموّ الأخلاقي والنموّ الاجتماعي :

ثمّة علاقة وثيقة بين النمو الأخلاقي والنمو الاجتماعي ، بالنظر إلى أنّ الإنسان عضو في مجتمع ، وعليه أن يكتسب قيم هذه المجتمع ويعمل بها لكي يكون متكيّفاً مع ذاته ومع مجتمعه ، ولا سيّما من الناحية الأخلاقية والوجدانية .

ولذلك يرتبط النموّالأخلاقي وتطوّره بمدى علاقة الفرد بالمعايير الاجتماعية والقيم السائدة ، كما يرتبط بعلاقة الفرد بالشعائر والطقوس ، وبمدى استجابته لمغريات الخير والشرّ .. ويعتمد إدراك الفرد طبيعة الأفراد الآخرين وتقديره وموّدته لهم ، وأمانته على ما يؤتمن ، وولائه لمن ينتمي إليه ، وعلى مدى تعاطفه مع جماعته وإيمانه بمبادئها . وكما قال الحكيم / ابن المقفّع / : " مَن جهل قدر نفسه ، فهو بقدر غيره أجهل.."(الجعفري ، ١٩٩٥ ، ص ٥٩)

وهنا تبدو أهمية القيم الخُلُقيّة في التطوّر الاجتماعي (للفرد والجماعة) ولمستقبل الحضارة الإنسانية ، في عصر تتزاحم فيه الحقائق العلمية/ المادية ، وتنافس القيم والمثل الإنسانية العليا التي تسمو بالعقل والأخلاق .

ثانياً- مفهوم التربية الأخلاقية وأهدافها

يجمع المربّون على أنّ تنمية القيم الأخلاقية في نفوس الناشئة ، جزء أساس من عناصر التربية العامة ، وأنّ كلّ تربية تخلو من العناصر الأخلاقية ، ما هي إلاّ تربية عديمة الجدوى . فتربية الشخصية المتكاملة والمتوازنة ، لا تتحقّق إلاّ مع التربية الأخلاقية السليمة ، باعتبار أنّ الأخلاق إذا ما تأصّلت في ذات الفرد ، تصبح قوّة دافعة للسلوك والعمل والتعامل الإيجابي والفعّال .

وانطلاقاً من هذه الأهميّة للأخلاق والقيم والأخلاقية ، فقد جهد الباحثون والدارسون ، في إعطاء مفهومات للتربية الأخلاقية ، من جوانبها المختلفة .

فعرّفت التربية الأخلاقية من حيث تعليم القيم الأخلاقية ، بأنّها : التعليم المباشر وغير المباشر للأخلاق بهدف التعرّف إلى قيمة السلوك الخيّر أو الخُلقي ، في ذاته من جهة ، وبالنسبة للأفراد والمجتمع من جهة أخرى ، وتحليل المبادىء التي تتحدّد في ضوئها هذه القيمة أو تلك ..(العراقي ، ١٩٨٤ ، ص١٣) أي إنّ التربية الأخلاقية هي : تعليم المبادىء الأخلاقية وممارستها ، أو هي تكوين بصيرة أخلاقية عند الطفل / الفرد ، يمكنه بها التمييز بين سلوكي الخير والشرّ . (الجعفري ، ١٩٩٥ ، ص ٢٢)

وعرّفت التربية الأخلاقية من حيث شموليتها بأنّها : التربية التي تشمل السلوك الفردي والعلاقات الاجتماعية ، ولذلك ليس ثمّة مانع من نطلق عليها أسماء أخرى ، مثل : " تعلّم لتعيش " أو " العلاقات الشخصيّة " أو " التربية الاجتماعية " أو ما شابه ذلك ..(الكيلاني ، ١٩٩١ ، ص ١٦)

فالتربية الأخلاقية إذن هي تربية الإرادة ، وهي تربية أعمق ما لدى الكائن . ولكنّ التصوّر الذي يكوّنه الكائن عن نفسه ، لا ينمو إلاّ تبعاً للتصوّر الذي يكتسبه عن الموضوع .. ولا توجد تربية أخلاقية (خُلُقية) مستقلّة عن التربية الفكرية ، ولا عن التربية الاجتماعية .(أوبير، ١٩٨٣، ص ٤٨٨)

فالصفات الأخلاقية – في معظمها إن لم تكن كلّها – صفات مكتسبة من خلال التعلّم والممارسة في أجواء باعثة عليها ، ومشجّعة عليها ، لتكون جزءاً من شخصيّة المرء ، تحرّكه وتوجّهه في حياته الفعلية نحو الخير ، وتبعده عن الشر . وبذلك تتجدّد التربية الأخلاقية بالجوانب الثلاثة التالية :

- **الجانب المعرفي:** ويعتمد على تزويد الأطفال والناشئة بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالقيم ، من خلال تنمية الضمير وتربية الإرادة الأخلاقية وتقويتها بالقدرة على الاختيار السليم .
- **الجانب الوجداني** : ويكمن في إيمان الفرد بالسلوك الأخلاقي النابع من شعوره بالرضا والسعادة ، وهو يؤدّي السلوك الذي اختاره بحريته .

- **الجانب السلوكي** : الذي يكتسبه الفرد من خلال التعلّم والتدريب على العمل الأخلاقي في أثناء التربية ، بحيث يستطيع التمييز بين السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي ، من حيث نتائجه الفردية والجماعية.

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن إجمال أهداف التربية الأخلاقية من الوجهة الفلسفية والتربوية بما يلي : (العراقي ، ١٩٨٤ ، ص ٨١)

١- أن تنمّي في الفرد إدراك ، أو فهم ، وجهة النظر الأخلاقية أو الأسلوب الأخلاقي ، للحكم على الأفعال وتقدير ما يجب على الفرد أن يفعله .

٢- أن تنمّي في الفرد الاعتقاد في واحد أو أكثر من المبادىء العامة الأساسية، والمثل والقيم ، أو تبنّيها ،كركيزة أو دعامة نهائية للأحكام والقرارات .

٣- أن تنمّي في الفرد الاعتقاد في عدد من المعايير الملموسة والقيم والفضائل ، أو تبنّيها ، مثل : العفّة والأمانة والصدق ...وغيرها .

٤- أن تنمّي في الفرد الاستعداد لأن يعمل ما هو حسن أخلاقياً ، وما هو صحيح أو صواب من وجهة النظر الأخلاقية .

٥- أن تشجّع الفرد على أن يصل إلى التقائية في التأمّل الذاتي ، وضبط النفس والحرية الروحية ، حتى وإن أدّى ذلك بالفرد إلى أن ينفّذ المُثُل والمبادىء والقواعد السائدة كلّها .

وهكذا تهدف التربية الأخلاقية إلى تنمية الأخلاق الصحيحة ، والمسؤولية الأخلاقية والسلوك الأخلاقي السليم . كما تعمل على تهذيب إدراك الفرد وفهمه للأسلوب الأخلاقي الذي يمكّنه من الحكم على الأفعال من الجهة الأخلاقية ، وتقدير ما يجب عليه القيام به ليكون شخصاً ناضجاً أخلاقياً ؛ لأنّ الشخص الناضج أخلاقياً يتمتّع بصفات أربع متداخلة فيما بينها ومتكاملة في سلوك الفرد، وهي : (الاستقلالية والعقلانية والإيثار والشعور بالمسؤولية)

ثالثاً- طرائق التربية الأخلاقيّة

يرى أصحاب نظرية التعلّم الاجتماعي ، أنّ النمو الأخلاقي هو عملية تراكم للمعلومات والمعايير الاجتماعية والأخلاقية المكتسبة ، ولذلك فإنّ اكتساب القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقي ، لا يختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب أي نوع من أنواع السلوك الأخرى ، كونه تعلّماً متدرّجاً من الطفولة وحتى النضج والبلوغ .

فالفرد يتعلّم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حيّة ، ولا سيّما إذا ما اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معزّزة ، الأمر الذي يعطي أهميّة خاصّة لدور المحيطين بالطفل / الفرد ، في تشكيل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء كان ذلك عن بطريقة التلقين أو الحدس والملاحظة أو بالممارسة الفعّالة .

١- الطريقة التلقينيّة :

تنطلق الطريقة التلقينيّنة من اعتبار وجود الأخلاق وجوداً واقعياً مؤلّفاً من منظومة من القيم والوقائع الخارجة عن الوعي الشخصي ، وينبغي بالتالي إدخال هذه المنظومة إلى الوعي ليتمّ تكيّفه مع ضروب السلوك المطلوب منه .

وتبدأ عملية تلقين الأخلاق مع الأطفال منذ نعومة أظفارهم عن طريق الترويض ، في البيت ثمّ في المدرسة ، وتستمرّ إلى أن تكتمل وتستقرّ عندما يصبح الشخص قادراً على فهم مبرّرات الأفعال التي تفرض عليه عن طريق دروس الأخلاق (النظرية والعملية) والتي يقصد منها قلب سلوكه الناجم عن محرّض خارجي ، إلى سلوك ذاتي مستقلّ ، وذلك بربطه بمجموعة من المعاني كالواجب والخير ، يمكنه أن يدركها بفكره ..(أوبير ، ١٩٨٣ ، ٦٦٦) وبذلك يكون هذه الطريقة التلقينية في تربية الأخلاق ، هو خلق طبيعة ثنائية (طبيعية روحانية – وطبيعيّة اجتماعية) قد لا تنطبق تماماً مع طبيعته الأصلية ، لأنّها تخضع لقواعد خارجيّة .

ولذلك يرى / جان بياجه / أنّه يستحيل تزويد الطفل / الفرد بالقيم الخُلقيّة من دون الاستعانة بالتلقين ، وأن سلطة الراشدين ضرورية للقيام بهذا التلقين ، إذ لكلّ مجتمع طراز من الحياة ومجموعة من القواعد ، لا بدّ أن يدرّب عليها الطفل وأن يزوّد بالمثل العليا ليقتدي بها .

ولكنّ دور السلطة الملقّنة يبقى قليل الفاعلية عندما تكتفي بالأقوال من دون الأفعال. ومع ذلك تبقى الطريقة التلقينية ذات تأثير محدود في تكوين الوعي الأخلاقي فهي تمدّ الناشيء بقواعد أخلاقية خارجية قد تجعله يقلّدها ، ولكنّها قد لا تصل به إلى الارتقاء الأخلاقي الذي يتجاوز التقالد ، وقد يقف مفعولها عند تحفيظ بعض الشعائر الأخلاقية ، وبذلك تبقى الأخلاق الملقّنة خارجياً لم تتّحد بشخصيّة متعلّمها ، ولا تصبح طبعاً ثانياً فيه .وقد ينشأ عن ذلك صراع وتمرّد على السلطة الملقّنة يأخذ أشكالاً مختلفة ، كالرياء والكذب والخبث ..ولذلك يتّجه الرأي التربوي إلى الاعتدال في الترويض والتلقين ، لمساعدة الناشيء على أن يكوّن بنفسه القواعد الأخلاقية التي تساعده في التكيّف الاجتماعي والشعور بالمسؤولية.(عيسوي ، ١٩٨٥ ، ص٢١٣)

وتمارس الطريقة التلقينيّة من قبل الراشدين في الأسرة والمدرسة ، حيث يعلّم الطفل / الناشيء قواعد السلوك الأخلاقي ويدرّب عليه ، مع زيادة الاعتماد على شرح تلك القواعد وتبريرها ، إلى أن يستوعب الفرد مبرّرات الأفعال الأخلاقية ، ويأخذ دوره في الحياة الأخلاقية المتمثّلة في الواجب والفضيلة والضمير ..!

٢- الطريقة الحدسيّة :

تعتمد هذه الطريقة على فاعلية الطفل ، فلا يكون تدخّل الراشد (المربي / المعلّم) تدخّلاً مباشراً ؛ وإذا كان ثمّة حاجة للتدخّل ، يكون بالقدر اللازم لتوجيه الطفل / الناشيء وتقديم النصح له . ويتناقص تدخّل الراشد وتأثيره تدريجياً كلّما ازدادت قدرة الطفل على إدراك الواقع المحيط ، وتصوّر الغاية المطلوبة والتي هي غايته ومعرفة وسائل بلوغ هذه الغاية.

ولذلك تأخذ الطريقة الحدسيّة الاتجاه المناقض تماماً للطريقة التلقينيّة ، حيث تثق الطريقة الحدسيّة بطبيعة الطفل ثقة مطلقة ، فتفسح له المجال للنموّ نموّاً عضوياً خالصاً ، انطلاقاً من الاقتناع بأن تلك الطبيعة ستصل بنفسها ، إن لم يكبّلها أو يشوّهها تأثير الراشدين إلى التفتّح الأخلاقي الكامل ، وهي تقترب من النزعة الحدسيّة في مجال الفكر والفعل . (أوبير ، ١٩٨٣ ، ص ٦٧٤)

وممّا يلاحظ أن هذه الطريقة في التربية الخلقية ، تنطلق من مذهب / جان جاك روسو/ في التربية الطبيعيّة ، والذي أحدث ثورة في عالم التربية ، في نهاية القرن الثامن عشر . ولهذا كان معاصروه وتلامذته من أوائل الذين أخذوا بالطريقة الحدسيّة في التربية الأخلاقية ، لأنّ التربية الطبيعية عند / روسو / ترى أنّ التربية ليست إعداداً للحياة ، بل الحياة ذاتها ، كما أنّ التربية ليست أسلوباً للتدخّل بل الاعتراف بنمو الطفل العفوي وتسهيله .

٣- الطريقة الفعّالة :

تنطلق هذه الطريقة من مبدأ أنّ الحياة الاجتماعية نفسها ، ينبغي أن تكون المجال الذي يتمّ من خلاله بناء القواعد الأخلاقية ؛ فالحياة الاجتماعية هي التي تستجيب لميول الطفل / الناشىء وإمكاناته ، في كلّ مرحلة من مراحل النموّ المتعاقبة .

إنّ الفارق بين الطريقة الحدثيّة التي تأخذ بها التربية الحرّة ، وبين الطريقة الفعّالة ، هو أنّ الأولى تترك الطفل أسير طبيعته الخاصة ، بينما تهدف الثانية إلى إن تخلق فيه الحرية الحقيقيّة (الحقّة) . ولهذا تدع الطريقة الأولى (الحدسية)الوعي مغفلاً سلبياً ، في حين أن الطريق الثانية (الفعّالة) تستلزم إرادة خلق الذات والاختيار بين ممكنات عدّة ..

ومن جهة أخرى ، تتناقض الطريقة الفعّالة مع الطريقة التلقينيّة / التقليدية من حيث الجهد الذي يقوم به الطفل / الناشىء ، والذي يلائم اهتماماته النفسيّة . فالطريقة الفعّالة لا تتجاوز تلك الاهتمامات ، ولا تستند إلى شيء خارجها ، بل تظلّ

في اتجاه صبوات الطفل العميقة ؛ وهي لا تتطلّب تدخّل الراشد إلاّ بالقدر اللازم لتوجيهه ، ووضع نموذج أمامه يحتذيه . (أوبير ، ١٩٨٣ ، ٦٨٧)

إنّ الحياة الاجتماعية التي تسجيب لاهتمامات الطفل ، تسمح له أن يكتشف حقائق خُلقيّة جديدة من التعاون والتضامن ، والشعور بالعدالة والمساواة ، وفي ذلك تلتقي الطرائق الفعّالة في التربية الأخلاقية مع الطرائق الفعّالة في التربية الاجتماعية ، وتكمّلها ، ويتعلّم الأطفال عن طريق العمل الجماعي والتجربة ، الشعور بالمسؤولية والخضوع للقوانين المستند إلى المحاكمة الشخصيّة والجماعية .

٤- اتباع المَثَل الصالح :

وتتمّ هذه الطريقة من خلال تقديم القدوة الحسة للأطفال ، التي تمثّل السلوك الأخلاقي المطلوب ، سواء عن تقديم صفات هذه القدوة ، أو تقديم أعمالها وسلوكاتها، وذلك على النحو التالي : (زاهر ، ١٩٩٦ ، ص٧٤)

١/٤- تقديم القدوة : ويتمّ ذلك بصورة مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار ، على اعتبار أنّ سلوك الكبار هو سلوك مثالي .. وإمّا بصورة غير مباشرة كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي أو الحاضر ، عن منجزات رائعة لشخصيات تستحقّ أن تحتذى ، لأنّها صادرة عن قيم مثالية .

٢/٤- الإقناع : ويتمّ ذلك بعرض الحجج والأسانيد والبراهين التي لا يستطيع المستمع إليها إلاّ أن يتمثّل راضياً ، ما يقال له أو ما يقرأ .. وغالباً ما تحاول هذه المبرّرات تحطيم فكرة أو رأي مضاد ..

٣/٤- اللجوء إلى ضمير الفرد : وذلك على افتراض أنّ في أعماق كلّ فرد صوتاً يمنعه من اقتراف الشرّ أو ارتكاب الخطأ ، ولا بدّ من الكشف عن هذا الصوت ليكون منبّهاً للشخص في أقواله وأفعاله .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّه على الرغم من تعدّد المؤسّسات التربوية التي تعنى بمهمّة التربية ، فإنّ للأسرة والمدرسة الدور الأهم في التربية الأخلاقيـــة ، وإن كانـــت ثمّـــة اختلافات بين أساليب الأسر أو الأساليب المدرسيّة في تكوين القيم الأخلاقية والمثـــل العليا التي تتولّى غرسها لدى الناشئة . فالحكم الأخلاقي هو نتاج المرحلة التربويـــة / التعليمية في البيت والمدرسة ، أكثر من أية عوامل أخرى ، لأنّ الحكم الأخلاقي يرتبط ارتباطاً موجباً بمضمون التربية التي يتلقاها الفرد ، وأساليب تعليم هذه المضمونات .

رابعاً– التربية الأخلاقية في الأسرة

يعدّ الدور الذي تقوم به الأسرة في التربية الأخلاقيـــة ، دوراً أساســـياً في تحديـــد مستقبل الشخصيّة الأخلاقية للفرد ؛ فالطفل منذ صغره يواجه بالحاجة الماســـة لـــتعلّم القيم الأخلاقية في الأسرة ، حيث تبدأ خبراته اللغوية والاجتماعيـــة ، ويجـــد نفســـه بالتدريج أمام تعابير القبول أو عدمه ، أو المدح أو الذمّ ، تجاه ما يقوم به من تصرّفات أو أعمال.

ويستند الدور الأسري في التربية الأخلاقية ، إلى مجموعة شروط مسبقة لا بدّ مـــن توفيرها ، وتتمثّل في مقدار الخبرات العائلية التي تزوّد الطفـــل بالحـــبّ والاتجاهـــات الإيجابية التي تسهّل نموّه بوجه عام ونموّه الأخلاقي بوجه خاص ، وتبعده بالتالي عـــن أي انحراف اجتماعي أو أخلاقي .

١– أهميّة التربية الأسرية في النموّ الأخلاقي :

تقوم التربية الأسرية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، بدور كبير ومـــؤثّر في دفع مراحل النمو الأخلاقي عند الأبناء ، أو إحباطه ، وذلك تبعاً لنمط تعامل الأهـــل مع الأبناء . فعندما تكون أساليب التربية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء ، قائمة علـــى العطف والتفاهم والتشجيع ، فإنّها تؤدّي إلى دفع النمو الأخلاقي قُدُماً ، وعكس ذلك يؤدّي إلى اضطراب في النمو الأخلاقي..(Zanden, 1993 , p.318)

فالوالدون هم المصدر الأساس للأخلاق التي يكتسبها معظم الأبناء ؛ وفي هذا الصدد ، توصّلت الباحثة / ديانا بومرمند / من جامعة كاليفورنيا ، إلى أنّ الآباء الحازمين يسهلون عملية النمو الأخلاقي عند أطفالهم ، أكثر من الآباء المتسامحين والمتسلّطين . فالنموذج الحازم يؤسّس قواعد أسرية منسجمة وثابتة ؛ فهو يشجّع على المناقشة الحرّة والمحادثة الصريحة ، لتفسير هذه القواعد وتعديلها . وفي المقابل ، يتجنّب النموذج المتساهل القواعد بوجه عام ، بينما يفرض النموذج المتسلّط بشكل غير نظامي حسب أهوائه ، منطلقاً من مبدأ : " لأنّني قلت ذلك " .(Damon,1999,p7)

وعلى الرغم من أنّ النموذجين (المتساهل والمتسلّط) يبدوان متعاكسين ، إلاّ أنّهما يميلان إلى إعطاء نماذج متشابهة من الأبناء ، حيث تضعف عندهم الثقة بالنفس ، ويعانون من نقص المسؤولية الاجتماعية .. ولذلك فإنّ أيّاً من هذين النموذجين لا يقدّم خبرات واقعية قادرة على التأثير في نمو هوية الأبناء الأخلاقية .

إنّ الاحترام المتبادل بين الطفل ومن يحيطون به من الكبار ، يؤثّر بشكل كبير في تنمية القيم الأخلاقية والسلوكات الاجتماعية التي تتوافق مع هذه القيم ؛ فعندما يرى الطفل / الناشيء أنّ الكبار يخضعون للقواعد والمبادىء الأخلاقية بمستوى خضوعه لها، فإنّه يعي أنّ الواجب ليس قوّة عمياء – كما قد يفهمه من قبل – بل هو من طبيعته العامة ، فيصبح الواجب عندها أمراً ينبع من الداخل ، لا أمراً مفروضاً من الخارج .. وتصبح القواعد الأخلاقية الخارجيّة ، قواعد داخلية مقبولة لديه . وهذا ما يمثّل جوهر التربية الأخلاقية . (الوقفي ، ١٩٩٨ ، ص ١٣٤)

فالأسرة وهي تغرس لدى الأبناء جملة من القيم والسلوكات الأخلاقية ، وتدرّبهم عليها ، فهي إنّما تعمل في الوقت نفسه ، على تعزيز مكانتها الاجتماعية والتربوية . ولذلك فكلّما كان المستوى السلوكي الذي يصدر عنها أمام الأبناء ، على جانب كبير من الرقي الخُلُقي والخالي من المقوّمات الرديئة ، كانت التنشئة الاجتماعية / الأخلاقية على جانب عظيم من النقاء والفاعلية .

٢- أساليب الأسرة في التربية الأخلاقية :

يرتبط دور الأسرة في التربية الأخلاقية بتنمية السلوكات الأخلاقية عند الأبناء ، ولا سيّما أخلاقيات التعامل مع الآخرين ، والتي تتمثّل في احترام الفرد حقوق الآخرين وممتلكاتهم والممتلكات العامة ، وكلّ ما ما شأنه إن يعزّز التفاعل الاجتماعي ووحدة الجماعة . وهذا يقتضي من الأسرة اتباع أساليب خاصة بالتربية الأخلاقية ، تتسّم بالجدّية والإنصاف وتعليم قواعد الأخلاق وضوابطها .

٢/١- تكوين العادات الأخلاقية :

إنّ الطفل يتعلّم المبادىء الأخلاقية منذ السنوات الأولى من حياته ، فهو يمتصّ هذه القيم من والديه ومن الكبار الذين يحيطون به أو يشرفون على تربيته . ولكن للمبادىء الأخلاقية معاني خاصة لدى الطفل في مراحله الأولى .

فمفهوم الخير والشر عند الطفل ، يختلف عمّا هو عند الراشد الكبير ؛ فالخير في نظر الطفل عبارة عن أشياء يسمح له القيام بها ، أمّا الشرّ فهو الأعمال التي لا ترضى أمّه عنها . فالأمانة تعني في نظره ، أن يعمل ما تنصحه به أمّه .ولذلك نجد الطفل في مرحلة نمّوه الأولى ، يتقبّل القيم الخُلُقية من الكبار عن طيب خاطر ، ومن دون مناقشة أو نقد .

وعندما يتقدم الطفل في السنّ ، يأخذ في مناقشة هذه القيم فلا يتقبّل المواعظ والإرشادات قبولاً مطلقاً ومن دون تفكير ، بلا يحاول أن يتعرّف طبيعة هذه القيم وأبعادها .. وعندما يصل إلى مشارف المراهقة ، فإنّه يبدأ بتناول مبادىء الكبار وسلوك الوالدين بالنقد والتحليل ، بل يعمد إلى التفكير في قيم المجتمع من حيث محتواها ومعناها . (الجعفري ، ١٩٩٥ ، ص ٣٩) ومن هنا تأتي أهمّية الأسرة في تكوين العادات الأخلاقية السليمة عند الأبناء منذ طفولتهم .

وقد أوضحت بعض الدراسات أنّ السلوك اللاأخلاقي لدى بعض المراهقين ، غالباً ما تكون له جذور سابقة من خبرات مرحلة الطفولة ، حيث ينقص الوالدون

الدفء العاطفي للتعامل مع أبنائهم وتوجيههم . فعندما يكون الوالـــدان دافـــئين في علاقتهما بالأبناء ، فإنّ الأبناء من جهتهم سوف يتصرّفون تصرّفات أخلاقية سليمة . (Davidoff, 1987,p.399)

وهذا يعني أن يتمّ تكوين الأخلاق تدريجياً في المجال الأسري ، بحيث لا يشعر الطفل بثقلها وصعوبة تطبيقها في الواقع العملي . وهذا يدخل في عملية التطبيع على الجوانب الأخلاقية الأساسية في الحياة ، والتي من دونها لا يمكن للفرد أن يحقّق حسن التعامـــل مع الآخرين .

٢/٢- اللقاءات الأسرية :

تهدف اللقاءات الأسرية إلى تكوين احترام حقيقي بين أفراد الأســـرة الواحـــدة ، ومساعدة كلّ فرد فيها على التعاون المشترك في اتخاذ القرارات ، وتحمّـــل مســـؤولية العيش مع هذه القرارات . ومن شأن ذلك أن يساعد الأبناء علـــى تشـــرّب القـــيم الأخلاقية الأسرية .

فهناك الكثير من الوالدين الذين يرغبون في أن يحيا أبناؤهم الحياة الأخلاقية السليمة، إلاّ أنّهم لا يعطون البناء الرعاية الكافية من أجل تهيئتهم لهذه الحياة ، ولا يشـــركونهم في مناقشة المفاهيم الأخلاقية ، فينشأ هؤلاء الأبناء على قيم مادية خالصة ؛ وتجـــدهم يعترضون بشدّة على بعض القرارات الأخلاقية التي يصدرها الآباء والتيَ لا تنسجم مع قيمهم الذاتية . (مبيّض ، ١٩٩٨ ، ص ٣٠٩)

ولذلك ينبغي على اللآباء والأمهات تنظيم لقاءات أسبوعية يتحدّثون فيهـــا مـــع أبنائهم ، عن قيمهم ومفاهيمهم للحياة ومبادئها ، ومع مرور الوقت يتحوّل الأمـــر المطروح للنقاش في هذه اللقاءات ، من أصل هذه القيم والمبادىء ، إلى وسائل وطرق تطبيقها وتحقيقها . فإشراك الأبناء في صنع القرارات ، يساعدهم في الـــتفكير الـــذاتي وتكوين قيمهم ، ونموّ ضمائرهم الأخلاقية .

٣/٢- تكامل دور الوالدين في التربية الأخلاقية :

يعدّ الوالدان أوّل المربين للأبناء ، حيث تشكّل أقوالهما وأفعالهما وسلوكاتهما دروساً مهمّة بالنسبة للأبناء ، من حيث المحبّة والصدق والأمانة والتعاون ، وكلّ ما يرسم معالم حياة الطفل / الفرد الحالية والمستقبلية .

وهذا يقتضي من الوالدين أن يعملا بالتوافق فيما بينهما ، كشريكين أساسيين في بناء الأسرة ، على تأمين بيئة أسرية صالحة لتربية الأبناء ، يمكن من خلالها غرس القيم الأخلاقية السليمة والاتجاهات الإيجابية التي تتناسب مع متطلبات المجتمع ، وعلى أساس من العلم والفهم لهذه القيم وتطبيقاتها ، في أجواء يسودها الحبّ والعطف والاطمئنان . فيتعلّم الأبناء كيف يصغون للآخرين ويحترمونهم ، وكيف يتحدّثون ويتعاملون مع من هم أكبر منهم أو أصغر ، وكيف يطرحون مشكلاتهم مع والديهم ويتعانون على حلّها . (ناصر ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٣)

والخلاصة ، إذا كان علماء النفس والتربية ، يرون أنّ الأسس الأخلاقية لشخصيّة الفرد هي المنطلق لبناء الأخلاق ، فإنّ ما يشاهده الطفل في البيت من تصرّفات والديه وما يكتسبه من هذه التصرّفات ، يكون جزءاً من خُلُقه وطباعه الثابتة ، غير قابل للتغيير . ومن هذا المنطلق فإنّ نمط تعامل الوالدين فيما بينهما من جهة الاحترام المتبادل والمواقف الحياتية المتوافقة ، وأسلوب التعامل مع الأبناء ، كلّها من الأمور البالغة الأثر في تفعيل دورهما وتكامله في التربية الأخلاقية .

خامساً- التربية الأخلاقية في المدرسة

كانت التربية الأخلاقية وما زالت ، من القضايا الرئيسة التي تحتلّ مركزاً محورياً في المناهج المدرسية ؛ وقد ازداد في الوقت الحاضر الاهتمام بالتربية الأخلاقية في المدارس

النظامية ، مع زيادة الأزمة الثقافية / الأخلاقية التي تجتاح المجتمعات البشرية ، بحيث أدّت إلى تحميل المدارس مسؤوليات كبرى في ميدان التربية الأخلاقية .

فالمدرسة لا يمكن أن تؤدّي رسالتها التربوية على الوجه الأكمل ، إلاّ إذا عنيت بقوى الطفل / الناشىء كلّها ، وتعهّدت بتربية جسمة وإدراكه ووجدانه وأخلاقه ، وتقويم سلوكه وتنمية فكره وتفكيره ، وزوّدته بالتالي بالمعارف والخبرات اللازمة لحياته المستقبلية .

١ – أهميّة التربية المدرسيّة في التربية الأخلاقية :

تعدّ التربية المدرسيّة من حيث طابعها المهني ، من أشرف المهن وأهمّها في حياة الكائن البشري ؛ وذلك بالنظر لتفاعل عناصرها مع العقول والنفوس ، وليس مع الأجساد فحسب . فالقيم والاتجاهات والأخلاق ، تشكّل محتوى التربية المدرسيّة ودليل طريقتها في آن معاً ، وإنّ تقويم العملية التربوية أو مهنة التربية ، لا بدّ أن يكون بالاستناد إلى هذه الأخلاقيات التي ينبغي ضبطها والعمل بموجبها ، وإلاّ فقدت التربية قيمتها في تنمية الشخصيّة الإنسانية المتكاملة ، من حيث قيمه واتجاهاته وأخلاقه .

ففي المدرسة يمكن أن تنمّى الأخلاق القائمة على ممارسات المواطنة ، والعلاقات مع الآخرين والعمل الجماعي ، والتسامح إزاء وجهات النظر المختلفة . فالنقاشات التي تدور حول هذه المسائل في إطار غرفة الصفّ ، تمثّل نموذجاً لكيفيّة تطبيق المنحى النمائي ، المعرفي والأخلاقي ، في المدرسة . فبدلاّمن أن يحاول المعلّمون غرس مجموعة من القيم الأخلاقية المحدّدة مسبقاً وغير القابلة للمناقشة ، ينبغي عليهم أن يضعوا التلاميذ في صراع أخلاقي ، وذلك بعرض أوضاع حقيقية وواقعية تمثّل أزمات أخلاقية مأخوذة من المجتمع المدرسي ، وليست أوضاعاً خيالية أو مفتعلة . (Barger, 1998, p.1) ومن خلال مناقشة هذه الأوضاع بأحداثها وتأثيراتها ، وإيجاد الحلول الحلول المناسبة لها والتي يضعها التلاميذ للخروج من المأزق الأخلاقي ، تتعزّز لديهم القيم الأخلاقية ويرتقي نموّهم الأخلاقي .

ولا شكّ في أنّ ذلك يحتاج إلى توفير بيئة مدرسية / اجتماعية تتمتّع بقسط وافر من الأنظمة والضوابط التي يراعيها التلاميذ في تفاعلهم في المدرسة ، ويكتسبون من خلالها القيم الأخلاقية المطلوبة . وتتمثّل هذه الأنظمة والضوابط في منظومة التربية المدرسية ، والتي تشمل الإدارة المدرسية ، والهيئة التعليميّة ، والمنهاج المدرسي.

٢-المنظومة المدرسيّة ودورها في التربية الأخلاقيّة :

٢/١- الإدارة المدرسيّة :

تتعامل الإدارة المدرسية مع إنسان في مراحل معيّنة من النمو والتطوّر ، وتحاول أن تسهم في صوغ شخصيته بصور إيجابية ، حيث ترسّخ لديه القيم السامية والشعور بالمسؤولية ، والخُلق القويم . إي إنّها تستطيع أن تأخذ قرارات تنعكس على حاضر المجتمع ومستقبله من خلال إرساء السلوكات المهنية والأخلاقية عند المتعلّمين .

وهذا يتطلّب من مدير المدرسة أن يتحلّى بالمواصفات الخلقية التي تشمل ، القيم الأخلاقية والإخلاص للمهنة ، وخدمة الجمهور المتمثّل في التلاميذ وأولياء أمورهم .. إضافة إلى مهارات واتجاهات خاصة بالإبداع المهني والقدرة على بناء ديمقراطية إنسانية في العلاقات المدرسية ، ووضع أسس العمل المنتج والتنظيم المحكم في المجتمع المدرسي . (عبد الحليم وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص٥٦)

وإذا كانت إدارة المدرسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهنة التربية والتعليم ، والقواعد الأخلاقية أساس مهنة التربية والتعليم ، حتى قيل إنّ التربية في جوهرها عمل أخلاقي بحت ، فإنّ من واجب مدير المدرسة أن يتعامل مع المعلّمين والتلاميذ داخل المدرسة ، ومع أعضاء المجمع والمؤسسّات الاجتماعية ، بروح من التعاون والاحترام ، والشعور بالمسؤولية المهنية والأخلاقية ، فيكون للتلاميذ الأب العطوف ، ويكون للمعلّمين الصديق المخلص الأمين .

٢/٢- شخصيّة المعلّم الأخلاقية :

إنّ وجود معلّم كفوء وذي شخصيّة أخلاقية متميّزة ، يعدّ من العوامل الأساسيّة لنجاح التربية المدرسيّة ؛ فالمعلّم ذو الكفايات التعليمية العالية ، والسمات الشخصيّة البارزة ، يستطيع أن يكسبب التلاميذ الخبرات المتنوّعة ، ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مداركهم وأساليب تفكيرهم .

فشخصيّة المعلّم تؤثّر بفاعلية في إعداد شخصيّة المتعلّم ؛ فإذا كان المعلّم صادقاً أميناً، شجاعا عفيفاً ، نشأ المتعلّم على الصدق والأمانة والخُلُق ، والكرامة والشجاعة والعفّة .. وإن كان المعلّم على غير ذلك ، نشأ المتعلّم مثله أيضاً . فمهما كان استعداد المتعلّم للخير عظيماً ، وكانت فطرته نقيّة سليمة ، فإنّه لا يستجيب لمبادىء الخير وقيم التربية الفاضلة ، ما لم يرَ المعلّم في ذروة الأخلاق وقمّة القيم ، ياعتباره يمثّل القدوة المثالية أمامه في القول والفعل ، فيكتسب منه ويقلّده ، حتى في أحاديثه وحركاته .

ولذلك ينبغي على المعلّم أن يكون من الناحية الأخلاقية ، حرّاً نجيباً ، صدوقاً طاهر القلب ، عزيز النفس ؛ يتّصف بالعفو والحلم والحياد والإنصاف ، ويتجنّب تلوّن المزاج والبغض والكسل واللامبالاة ..(القائمي ، ١٩٩٥ ، ص ٢٧٧) فرسالة المعلّم التربوية لا تقتصر على توفير المعلومات والحقائق ووضعها في متناول المتعلّمين ، وإنّما هو منشىء ومربٌّ يعمل على إعداد الأجيال إعداداً صالحاً ، للحياة الاجتماعية من وجوهها المختلفة .

ويشمل ذلك ترقية وجداناتهم ، وتهذيب أخلاقهم ، وتصعيد ميولهم ، وغرس العادات الصالحة في نفوسهم ، وتنشئتهم على النحو الذي يتّفق من نظم مجتمعهم وحاجاته ، وعلى الوجه الذي يجعل منهم مواطنين صالحين . (وافي ، ١٩٩٣ ، ص١٦) ولا يتمّ ذلك من خلال التلقين بل بالاكتشاف والخبرة ، والمناقشة والحوار الصريح ، ليتوصّل المتعلّمون إلى الاستنتاجات الأخلاقية المطلوبة بحرية واستقلال

واقتناع تام ..واختيار الأفعال الأخلاقية السليمة والتوجّه نحو ممارستها . وكما يقول / جان بياجه / : إنّ تعليم المفاهيم والأحكام الأخلاقية ، لا يختلف عن تعليم مفاهيم الوزن والحجم أو الكثافة ؛ فالأطفال نتيجة تفاعلهم النشط والمستمرّ مع عناصر البيئة الاجتماعية/ المدرسيّة يتعرّفون إلى مفاهيم الحقّ والباطل ، والعدالة والمساواة ..! ويتدرّبون على ممارستها . وهنا يكون دور المعلّم (القدوة) فاعلاً في النقل من التنظير إلى التطبيق الفعلي .

٣/٢- المنهاج الدرسي :

يعدّ المنهاج المدرسي من أهمّ وسائل العملية التربية (التعليمية / التعلّميّة) في تنمية شخصيّة المتعلّم ، بما يحمله هذا المنهاج من مضمونات تشتمل على المعلومات والمهارات ، والاتجاهات والقيم ، وطرق التفكير التي تتوافر للتلميذ داخل الصف وخارجه ، والتي تحثّ على العمل والمشاركة في العلاقات الاجتماعية ، وتحقيق الأهداف العامة للمجتمع .

لقد جعل المنهاج المدرسي ، بمفهومه الحديث ، الخصائص النمائية للتلميذ وقدراته وميوله وحاجاته ، الجوانب الأساسية في اهتماماته وأسس بنائه ، مقابل حاجات المجتمع وتراثه وقيمه ، وأهدافه الحاضرة والمستقبلية . وهكذا ربط المنهاج حاجات المتعلّم وحاجات المجتمع في وحدة عضوية / وظيفيّة ، تؤثّر كلّ منها في الأخرى وتتأثّر بها عبر كلّ مرحلة من مراحل النمو ومتطلباته ، بما يتّفق مع القيم والمعايير الاجتماعية / الأخلاقية السائدة في المجتمع . (عبد الحليم وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص ٢١٣)

وإذا كان المنهاج المدرسي هو أحد أهمّ الوسائل التربوية في العملية التربوية ، فلا بدّ أن تراعى في مجموعة من الشروط لكي يسهم في التربية الأخلاقية ، ومن أهمّ هذه الشروط : (مطاوع ، ١٩٨٣ ، ص ٨٩)

١/٣/٢- تحديد أهداف التربية الأخلاقية في كلّ مستوى من مستويات التعليم ، تراعى فيها حاجات التلاميذ النفسيّة والاجتماعية ، ووظائف الأخلاق في كلّ

مستوى، بحيث يؤدّي تسلسل هذه الأهداف إلى التكامل والاستمرارية ، وبشكل يقدّم الأخلاق معرفياً وسلوكاً تطبيقياً ..

٢/٣/٢- مراعاة توضيح المحتوى الأخلاقي عند تأليف الكتب المدرسيّة ، بما ينسجم مع الأهداف الأخلاقية ، بشكلٍ منظّم يحقّق التتابع والتكامل في التربية الأخلاقية ، بحيث يخدم كلّ جانب الجانب الآخر ، في المراحل الدراسية المتعاقبة .

٣/٣/٢-أن تتعدّى طرائق التدريس المحاضرة والمناقشة ، إلى المشاركة وضرب الأمثال عن المواقف الأخلاقية ، والحثّ والتوجيه إلى ممارسة السلوكات الصحيحة ، بحيث تؤدّي هذه الأساليب إلى أن يصبح السلوك الأخلاقي عادة عند الطفل/الناشىء .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّه ليس بالضرورة أن يخصّص منهاج للأخلاق ، وإنّما يمكن تسريب القيم الأخلاقية في معظم المواد الدراسية (الاجتماعية والأدبية والفنيّة والعلمية). لكن من أهمّ مشكلات التربية الأخلاقية في المدرسة ، هي مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك ؛ فإذا لم يكن التعلّم المدرسي ذا أثر في السلوك ، فإنّه من العبث الاعتقاد بأنّ الغاية الأخلاقية تحقّقت في التربية المدرسيّة .

الفصل السابع

التـــربية الجنســـيّة

- مقـــــدّمة
- مفهوم التربية الجنسيّة
- طبيعة التربية الجنسيّة
- التربية الجنسيّة في الأسرة
- التربية الجنسيّة في المدرسة

وقل ربي زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــدّمة :

قد يكون الحديث عن التربية الجنسية ، ليس بالأمر اليسير ، كما هـــي الحـــال في مجالات التربية الأخرى ، وذلك بالنظر لما يكتنف موضوع الجـــنس مـــن الغمـــوض والتشويش ، أو الإحجام والتهيّب . ولكن إذا ما نظرنا إلى الموضوع من منظار علمي / تربوي ، فإنّ الصورة إذ ذاك ستختلف تماماً ، ويصبح البحث والتدقيق في التربيـــة الجنسية أمرين ممكنين ، ويكون التفصيل فيها أكثر موضوعية وصراحة .

ولا شكّ أنّ البحث في موضوع التربية الجنسيّة ، بصورة علمية وواضحة يسهم في تحسين الثقافة الجنسيّة السليمة للوالدين والمربين ، وتوظيف هذه الثقافة توظيفاً تربوياً ، من خلال التربية الأسرية والمدرسية .

وإذا كان العلم قد تناول ميادين الحياة الإنسانية كلّها ، فإنّ ميدان التربية الجنســيّة بقي — إلى حدّ ما- الناحية الوحيدة من نواحي المعرفة التي ظلّ العلم بعيداً عن الخوض فيها ، وذلك بسبب التقاليد التي أبقت ثقافتها بعيدة عن التمحيص والدراسة والتطوير العلمي ، وبالتالي جعلت المعرفة بها أقرب إلى التجهيل أو التحريم ، بينما أخذت التربية الحديثة تنظر إلى التربية الجنسية كنظرتها إلى التربية الانفعالية والأخلاقية والاجتماعية ، وتحاول أن تربطها بهذه المجالات في إطار ما يصطلح عليه " **بالتربية المتكاملة** " ، حيث تتداخل هذه الجوانب فيما بينها لتكوّن شخصيّة الفرد المتميّزة ، ضمن النسق التربوي / الاجتماعي السائد .

فما هي التربية الجنسيّة ؟ وما هي طبيعتها وأبعادها ؟ وما دور كلّ مـــن الأســـرة والمدرسة في التربية الجنسيّة ؟!

أولاً– مفهوم التربية الجنسيّة

ثمّة تعريفات متعدّدة للتربية الجنسيّة ، قد تختلف في صوغها ونظرتها إلى منطلقات التربية الجنسيّة وأبعادها الفردية والاجتماعية .. ولكنّها تلتقي في النهاية على إعداد الفرد إعداداً صالحاً يمكّنه من التصرّف السليم إزاء المسائل الجنسيّة .

فقد عرّفت التربية الجنسيّة بأنّها : " ذلك النوع من التربية التي تمدّ الفرد بالمعلومات العلميّة والخبرات الصالحة ، والاتجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسيّة ، بقدر ما يسمح به نموّه الجسمي والعقلي والانفعالي ، وفي إطار التعاليم الدينيّة والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية في المجتمع .. ممّا يؤهله لحسن التوافق السليم مع المواقف الجنسية ، التي تمكّنه من مواجهة مشكلاته الجنسيّة في الحاضر والمستقبل ، مواجهة واقعيّة تؤدّي إلى الصحّة النفسيّة " . (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٤٠٨)

وثمّة من يرى أنّ التربية الجنسيّة ترتبط بالتربية الأخلاقية ، حيث قدّم / جان ويلسون / تحليلاً له قيمة كبيرة في هذا المجال ، يحدّد الإطار النظري الذي يستخدم في ميادين متعدّدة من التربية الصحيّة والتربية الجنسيّة . وهي على صورة أهداف إجرائية تحدّد اتجاهات (مواقف) الوالدين والمربين ، كتوجيهات في التربية الجنسيّة والتربية الأخلاقية . (Wilson, 1970 , p.14) وإذا كان الإنسان يرث الكثير من الصفات ، فإنّ الصفات التي يكتسبها من البيئة وعن طريق التربية ، هي التي تكوّن سمات شخصيته وشكلها النهائي . ولذلك لا تتمثّل التربية الجنسيّة في تمكين الطفل / الناشىء من مناسبات طبيعيّة للتعلّم ، أو في إعطائه المعلومات المناسبة في الوقت المناسب فحسب ، بل هي جزء من مجموع نموّه كإنسان ، ثمّ كزوج (أب و أم) في وقت لاحق.(المنظمة العربية للعلوم والتربية والثقافة ، ١٩٨٧ ، ص ١٨٣)

وإذا كان لا يجوز فهم الجنس البشري خارج المجتمع والثقافة ، فإنّه لا يصحّ العكس أيضاً بالدرجة ذاتها ؛ فلا يمكن فهم نمط حياة المجتمع من دون معرفة خصائص السلوك

الجنسي للأفراد الذين يتكوّن منهم هذا المجتمع ، وكيف يفهمون هذا السلوك ويرمزونه، مع الفروق الفردية بين الجنسين في الثقافة ذاتها . (كون ، ١٩٩٣ ، ص ٤٢) وهكذا يكون الإحساس بالذكورة أو الأنوثة ، وما يتعلّق بهما من الرغبات الجنسيّة ، يخضع لطبيعة المجتمع بما فيه من تقاليد أو ضغوط ، أي لأساليب التربية الجنسية ، أكثر ممّا يخضع للصفات الموروثة من الوالدين .

وهذا يرتّب على التربية الجنسيّة أن تقدّم للطفل / الناشىء الخبرات اللازمة ؛ لأنّ المعلومات الجنسيّة وحدها لا تكفي لتكوين اتجاهات عقلية صالحة ،عن المسائل الجنسية والتناسلية . وضمن هذا الإطار ، تمثّل الممنوعات (المحرّمات) نواة الثقافة الجنسيّة التي يستخدمها المجتمع لتوجيه السلوك الجنسي عند أفراده .

ولكنّ الثقافة الجنسيّة التي تبنى على أساس مفهوم الجنس وطبيعته (الفردية والاجتماعية) ، لا تتضمّن القيود والممنوعات فحسب ، وإنّما يضاف إليها فرائض إيجابية تشير إلى كيفيّة التصرّف في ظروف معيّنة . لكنّ هذه الفرائض لا تتحقّق بالإكراه الخارجي فحسب ، بل بالأوضاع النفسيّة الداخلية التي تشمل الإحساس بالخجل والذنب ، بالأحاسيس الجمالية . (كون ، ١٩٩٢، ص ١٥)

ولذلك فإنّ سلوك الفرد حيال الأمور الجنسيّة ، بعد سنّ النضج ، يتوقّف على نوع التربية الجنسية التي تلقّاها في مرحلتي الطفولة والمراهقة .. !!

ثانياً– طبيعة التربية الجنسيّة

ليست التربية الجنسيّة أمراً عابراً في حياة الطفل / الناشىء ، وإنّما هي حدث فاعل ومؤثّر في تكوين شخصيته الآنية والمستقبلية . وهي بالتالي عامل رئيسي من عوامل تكيّفه النفسي والاجتماعي ، وقدرته على التعامل مع المجموعة التي ينتمي إليها من الجنسين .

إنّ السؤال الأكثر شيوعاً والذي يطرح باستمرار ، هو ما طبيعة التربية الجنسيّة ؟ وما هي المعلومات والتدريبات التي يتلقاها الطفل في هذه التربية ؟

لا شك أنّه ثمّة صعوبة في الإجابة عندما يعامل الجنس كموضوع منفصل ، عن الموضوعات التربوية الأخرى التي تسهم في بناء شخصيّة الفرد ، ولا سيّما إذا بحث الجنس بطريقة تتّسم بالغموض والارتباك والإحراج . ولذلك يشدّد علماء النفس في هذا المجال ، على أنّ مواقف الكبار (الوالدين والمربين) من المسائل الجنسية، هو الذي يؤثّر في سلوكات الأطفال ، وليست أقوالهم . (هربرت ، ١٩٨١ ، ص ٢٢٩)

وضمن التركيز على المواقف السلوكية / العملية في التربية الجنسية ، يعدّ تحديد الدور الجنسي واحداً من أهمّ مجالات السلوك الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية السليمة ، حيث يكتسب الطفل صفات الذكر ، وتكتسب الطفلة صفات الأنثى .

وإذا كان الدور الجنسي مهملاً –إلى حدّ ما– في تفاعلات الأطفال حتى سنّ السادسة ، فإنّ الأطفال يظهرون تعاوناً أكثر مع الجنس الآخر . كما أنّ تعاون جماعات الأقران غير المتماثلة ، يغني نظام النمو الجنسي / الاجتماعي عند الطفل . (Harkness ,1983, p.230) كما يتعلّم الطفل ما هو متوقّع منه تجاه الآخرين في المواقف المختلفة ، ولا في سيّما المواقف الجنسيّة . (Musgrave, 1978,p.211)

وإذا كانت مضمونات التربية الجنسية مرتبطة بالثقافة ، فإنّ تحديد الدور الجنسي عملية تختلف من ثقافة إلى أخرى . ومع أنّ الاختلافات في طبيعة التأهيل الاجتماعي، للصبيان والبنات ، جوهرية للغاية ، فإنّ وعيها لا يتمّ دائماً بالشكل المطلوب . فالتماثل الجنسي الأول ، أي وعي الطفل الانتماء الجنسي الذاتي، يتكوّن عند الطفل في سنواته الأولى ، ويتغيّر حجم هذا التماثل ومحتواه مع التقدّم في العمر ، وذلك لاشتماله على تشكيلة واسعة من الصفات المذكّرة والمؤنّثة . (كون ، ١٩٩٢ ، ٢٨)

ومع ذلك ، فلا بدّ من الإشارة إلى أنّ توحّداً إيجابياً قوياً مع الدور الجنسي المناسب، بالنسبة للذكور والإناث ، هو أمر ضروري لنمو احترام الذات فيما بعد ، وكذلك تنمية العلاقات المنتجة مع الأنداد .من الجنسين . أمّا إذا حدث فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل ، فقد يترتّب على ذلك انحرافات سلوكية ، واضطرابات في الشخصيّة فيما بعد ، قد يصعب علاجها . (إسماعيل ، ١٩٨٦ ، ص ٢٨٦) ولذلك يجمع خبراء السلوك عند الأطفال ، على أنّ حدوث الخبرات الجنسيّة الضارة (السيئة)، يقلّ عند الأطفال الذين يتلقّون المعلومات الجنسية في حينها ، وبطريقة صحيحة وحكيمة.

والخلاصة ، أنّ التربية الجنسية هي مهمّة كبيرة وضرورية لا يستطيع أحد أن يتجاهل أهميتها في التوازن الشخصي / النفسي والاجتماعي ، للطفل / الفرد . وتتمثّل في تحديد الدور الجنسي السليم ، بالدرجة الأولى ، لكلّ من الذكور والإناث ، وذلك من خلال التعليم والملاحظة والتقليد ، بحيث تترسّخ القيم الجنسيّة الإيجابية بفعل عمليات (الكف والتعزيز) ، والمثل الصالح والقدوة الحسنة .

ثالثاً– أهداف التربية الجنسيّة

تبدأ التربية الجنسيّة مع بداية الطفولة الأولى ، وتستمرّ حتى سنّ النضج والبلوغ .. وتتضمّن إلى جانب الحقائق الحياتية ، الأخلاق الجنسيّة والواجبات المترتبة على الكائنات البشرية ، بعضها تجاه بعض .. كما تتضمّن المثل والقيم المتعلّقة بهذه الأخلاق ، كالاحترام والحبّ والتقدير ، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية. (هربرت ، ١٩٨١ ، ص ٤٢٦) ولكن تعتبر الحقائق الجنسية جزءاً من الميراث الفكري الذي لا يجوز أن يحرم منه الأطفال والناشئة .

فالمصادر الأولية للحقائق والمعارف الخاصة بميدان التربية الجنسيّة ، هي من مسؤولية الوالدين أولاً ، ثمّ المؤسّسات التربوية ، مشروطة بتطوير المعرفة العقلانية والمنطقية،

عن الجنس والتناسل الجنسي ، بحيث تكون المعاني المتضمّنة بخصوص المظاهر البيولوجية والنفسيّة ، والمظاهر الاجتماعية المتّصلة بها ، واضحة ومفهومة . كما يجب أن يكون الفهم مصحوباً بوعي الفرد التأثيرات الاجتماعية والأخلاقية ، في تطوير العلاقات الإنسانية . (بركة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٩)

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن أن نجمل أهداف التربية الجنسيّة في الأمور التالية : (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٤١)

١- تزويد الفرد بالمعلومات الصحيّة اللازمة عن ماهية النشاط الجنسي ، وتعليمه الألفاظ العلمية المتعلقة بأعضاء التناسل والسلوك الجنسي .

٢- إكساب الفرد التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية ، والقيم الأخلاقية ، الخاصّة بالسلوك الجنسي السوي ، وتنمية الضمير الحي بأي سلوك جنسي يقوم به الفرد ، بحيث يكون راضياً عن نفسه .

٣- تشجيع الفرد على تنمية الضوابط الإرادية ، بدوافعه ورغباته الغريزية ، وشعوره بالمسؤولية الفردية والجماعية .

٤- تنمية الوعي والثقافة العلمية عند الفرد ، ووقايته من التجارب الجنسيّة غير المشروعة ، والتي يحاول فيها اكتشاف المجهول ، بدوافع الرغبة الجنسية المكبوتة لديه .

٥- تكوين اتجاهات سليمة نحو الأمور الجنسيّة والنمو الجنسي ، والتكاثر والحياة الأسرية ، بما يتوافق مع مبادىء النمو الشخصي والعلاقات الإنسانية المحدّدة .

٦- ضمان إقامة علاقات سليمة بين الجنسين ، قائمة على فهم دقيق واتجاهات صحيحة . وفي المقابل ، تصحيح ما قد يكون من معلومات وأفكار خاطئة واتجاهات مشوّشة ، نحو أنماط السلوك الجنسي الشائع .

فالتربية الجنسيّة تستهدف في نهاية المطاف ، حلّ المشكلات الجنسيّة ، وتقديم المساعدات إلى الناشئين (الشباب والشابات) لكي يصلوا إلى سنّ البلوغ وهم متحرّرون من الخوف أو القلق الجنسي ، وما ينجم عنه من انحرافات أخلاقية / سلوكية . وهذا يقتضي أن تكون التربية الجنسية جزءاً حيوياً من عملية التربية بأكملها ، في إطار تكامل الشخصية الفردي ، بسماتها وفعالياتها .

رابعاً– التربية الجنسيّة في الأسرة

يتوقّف مضمون التربية الجنسيّة ونجاحها في الأسرة ، على نظرة الوالدين إلى المسائل الجنسيّة وكيفية التعامل مع المظاهر الجنسية التي تبدو عند الأبناء ، وتوجيهها بحسب المرحلة العمرية ، توجيهاً مناسباً . وهذه دعوة الوالدين لكي يتفهّموا طبيعة الجنس وأبعاده النفسيّة والاجتماعية ، قبل أن يقدموا على تعليمه لأولادهم . ويكون ذلك من خلال وعي الوالدين حقيقة الحياة الجنسية ، التي يجب أن تتمثّل في العلاقة الكائنة فيما بينهم كآباء وأمهات ضمن الأسرة ، حيث يتعلّم الأبناء معنى التواصل الوجداني / الأخلاقي بين أبيهم وأمّهم . (خوري ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٦)

ولا شكّ أنّ التربية الجنسيّة قد تختلف في منطلقاتها وأساليبها عن أشكال التربية الأخرى ، بالنظر لدقّة المعلومات المتعلّقة بها ، والخبرات التي يجب أن تنتج عنها . ولذلك فإنّ ثمّة عوامل لا بدّ من أخذها في الحسبان ، تتجلّى في أمور ثلاثة :

الأول : أنّ التعليم العادي يكتمل بشكل فعلي قبل مرحلة المراهقة ، **والثاني** : أنّ مرحلة المراهقة هي الفترة المصحوبة ، بشكل واضح ، بمشكلات خاصة . امّا **العامل الثالث** :فهو أنّ التعامل مع الشباب يتطلّب الحذر الشديد بالنظر لحساسيته المفرطة .

ولكي تذلّل صعوبات هذه العوامل ، يجب أن يعرف الأطفال مسبقاً ، تلك التبدلات غير المتوقّعة / المفاجئة ، التي تحدث لهم قبل سنّ المراهقة والبلوغ . (بيبي ، ١٩٩٤ ، ص ١٢) ولذلك رأى الكثير من علماء النفس والمربين ، أنّه يمكن البدء

بالتربية الجنسيّة الفعلية في السنة الخامسة من عمر الطفل ، على اعتبار أنّ التربية الجنسيّة -كأية تربية أخرى – هي عمل نامٍ كما الطفل مخلوق نامٍ ..

واستناداً إلى المعطيات السابقة ، فإنّ أهمية التربية الجنسيّة في الأسرة تتجلّى في الأمور التالية :

١– الدور التربوي للأسرة في التربية الجنسيّة :

تؤدّي الأسرة دوراً هاماً وأساسياً في التربية الجنسيّة ، لا يمكن لأية جهة أخرى أن تقوم به أو تعوّضه . فالجو الأسري السليم القائم على الانفتاح والمصارحة ، حول الأمور المتعلّقة بطبيعة الجسد الإنساني ونموّه وتبدّلاته ، ووظائف أعضائه ، يجعل الابن (الابنة) أقلّ تفاجئاً بالتبدلات التي تطرأ على الجسد من مرحلة إلى أخرى .

فالنمو الجنسي السليم ، لا يتمّ مصادفة أو بالضغوط الأسرية والاجتماعية ، وإنّما يتمّ بالتدريب على السلوك الصحيح ، ومن خلال التعامل الإيجابي / الموضوعي مع المسائل الجنسية ، والإجابة عن تساؤلات الأبناء بصدقية وعلمية .

ففي دراسة مقارنة قمنا بها عن التربية الجنسية في الأسرة ، في كلّ من سورية وبريطانيا ، وبمعدّل (٣٠٠) أسرة من كلّ مجتمع ، تبيّن أنّ (٥٨%) من أفراد العينة السورية ، لا يجيبون عن أسئلة الأطفال الجنسيّة ، وأنّ (٣٨%) فقط من هؤلاء يجيبون صراحة عن هذه الأسئلة ، وأفاد (٦٢%) من أفراد العينة أنّهم لا يجيبون بسبب (العيب والتحريم . بينما أجاب (٦٥%) من أفراد العينة البريطانية ، بأنّهم يستجيبون لأسئلة الأطفال الجنسيّة ، وأنّ (٧٠%) منهم يجيبون صراحة ، وأعطوا (نقص المعرفة) السبب الأول في عدم الإجابة .وفي هذه الحال ، لا يقع الأطفال ضحيّة التربية الخاطئة ، وما ينجم عنها من آثار سلبية تخلّف الفشل والخيبة ، وفقدان التوازن العاطفي .

ومن جهة أخرى ، إنّ هدوء الوالدين واهتماهم بالأبناء المراهقين ، واحترام جهودهم في مواجهة التطوّرات الجنسيّة المفاجئة ، يتطلّب تجنّب الشكوك بالأبناء

وفرض القيود الشديدة على سلوكاتهم ، وتوجيه الأسئلة الكثيرة التي تضيّق عليهم الخناق ، والتي تشعر الابن (الابنة) بعدم الثقة مع الوالدين . وفي المقابل ، فإنّ بعض الآباء والأمهات ، يقابلون مظاهر البلوغ الجسمية عند الأبناء ، بعلامات السخرية والاستهزاء بدلاً من تقبّلها ومساعدة الأبناء على التكيّف معها .

فلا يجوز الاستهزاء بظهور (لحية) اليافع أو من اتساع (حنجرته وخشونة صوته) ، أو من بروز (ثديي) الفتاة أو اتساع (ردفيها) ، لأنّ ذلك من مظاهر النمو الطبيعي في هذه المرحلة .. وذلك لأنّ كلاّ من الفتى أو الفتاة ، يكون شديد الحساسيّة في سنّ البلوغ ، خجولاً من نضجه الجنسي المفاجىء ، وميّالاً إلى اليأس والقنوط . وقد لا يبكي أحدهما من الاستهزاء به ، بل يحوّل ذلك إلى نوع من الضحك المصطنع، ليستر غيظه . (كهن ، ١٩٦٦ ، ص ٣١٩)

وإذا كان سنّ البلوغ هو أزمة حقيقية في حياة الفتى (الفتاة) ، كما تقول النظريات النفسيّة والتربوية ، فإنّ على الأهل أن يتمتّعوا بالعطف والكياسة مع التعامل مع أبنائهم في مرحلة المراهقة .. وأن يعتبروا هذه الفترة أزمة مشتركة فيما بينهم ، يتعاونون على حلّها وينتظرون نتائجها .

٢-التوافق في مواقف الوالدين :

قد يحدث تناقض في مواقف الوالدين تجاه المسائل الجنسيّة ، مصدره الخوف على أبنائهم من جهة ، والحفاظ على هيبتهم من جهة أخرى . فقد يخاف الوالدان أحياناً ، من أن يواجه أطفالهما بأناس آخرين يبادرون لإعطائهم بعض المعلومات الجنسيّة التي تعمل ضد انتقال المعرفة الحقيقية، والتي تفهم على أنّها ضربات مأساوية يعاني منها الأطفال ، أو كمكافأة عن المحرّمات الاجتماعية التي يتساءلون عنها . وفي المقابل ، يشعر الكثير من الآباء والأمّهات أنّهم يخسرون من حجم تقدير أطفالهم ، إذا ما أتاحوا لهم التواصل معهم حول المسائل الجنسيّة في مرحلة مبكرة ، ولا سيّما إذا كان ذلك غير ممكن . (Dallas,1972, p.32)

ولذلك تختلف العلاقة بين الوالدين والأبناء ، بحسب جنس الوالد (الوالدة) وعمر كلّ منهما وثقافته . فقد أشارت بعض الدراسات –على سبيل المثال– إلى أنّ العلاقة بين الأمهات الصغيرات وأطفالهن ، تميل إلى أن تكون أكثر إشكالية ممّا هي عليه عند الأمهات الكبيرات ؛ فالأمهات الصغيرات ، على الرغم من تمتّعهن بالدفء كالأمهات الكبيرات ، إلاّ أنّهن (الصغيرات) أقلّ حساسية تجاه الاستجابة في حديثهن للأطفال عن المسائل الجنسية . أمّا بالنسبة لبعض الاباء الذين يعيش أطفالهم مرحلة المراهقة ، فإنّ هؤلاء الآباء لا يقيمون –غالباً– إلاّ اتصالاً ضعيفاً مع أطفالهم حول المسائل الجنسية ، وقد يكون الاتصال معدوماً .(Carr, 2002) وفي ذلك تقصير من قبل الوالدين قد يوقع الأبناء في أزمات نفسية / عاطفية ، وهم في أمسّ الحاجة إلى اهتمام الوالدين ومساعدتهم لتخطّيها بسلام .

٣– أسلوب الحياة الأسرية :

يرتبط أسلوب الحياة الأسرية ، إلى حدّ بعيد– بالتوافق بين الوالدين على أسلوب التعامل مع الأبناء . فليس المهمّ عدد المرّات التي تتناول فيها الأسرة الحديث الجاد عن الحبّ والعلاقات الجنسيّة السليمة ، وإنّما الأكثر أهمية من ذلك هو أسلوب الحياة الذي يعيش في ظلّه الوالدان والأبناء معاً ، طوال حياتهم .فهذا الأسلوب وما يحتويه من عواطف وانفعالات وتفاعلات ، هو العامل المؤثّر في الأبناء على المدى الطويل ؛ لأنّ الأبناء يكوّنون مشاعرهم الأساسية عن مفهوم الرجولة والأنوثة ، ومفهوم الأبوّة والأمومة ، من معاملة الآباء والأمهات بعضهم لبعض ..وعندما نعيش الأسرة مشاعر الحب المتبادل ، والرقة والاحترام والولاء ، فإنّ البنين والبنات ينشأون وهم قادرون على هذا النوع من العلاقة مع من يختارونه شريكاً لحياتهم.(د. سبوك ، ١٩٨٨ ، ٢٢٩) ولذلك ، لا يجوز الفصل بين التربية الاجتماعية والتربية الجنسية ، حيث تكون الحياة متكاملة يتآلف فيها الرجل والمرأة كشركاء . ودور الآباء والأمهات دور

أساسي في هذا المجال ، ولا يمكن لهذا الدور أن يكون ملغيّاً إلاّ إذا ما أرادوا (هم) أن يتخلّوا عنه ، أو ألاّ يمارسوه ..

٤- التشجيع والتعزيز :

من المعروف تربوياً أنّ للتشجيع والتعزيز أهمية كبيرة في تقويم كلّ سلوك وتثبيته . فالأباء والأمهات يساعدون الأبناء من خلال التشجيع والتعزيز ، وبشكل مباشر أو غير مباشر ، في الاتجاه نحو الدور الجنسي السليم ، والسلوك المتعلّق به ، وعدم تشجيع السلوك غير المناسب ورفضه .

فالعمل الحماسي والمشجّع ، على أية حال ، يمكن أن يكون مقبولاً لدى الأفراد الذين يتمتّعون بشخصيات صبورة ، اعتماداً على قابلياته الانفعالية ، هذا ما يجب أن يكون موضع اهتمام أولئك الوالدين الذين يقرّرون : كيف ؟ ومتى يوجّهون أبناءهم؟ ليكون ذلك التوجيه مناسباً في التربية الجنسيّة ؟ (Tunnadine, 1970)

وهذا يعني أنّ منح الأبناء الثبات العاطفي والجنسي ، هو من مسؤولية الوالدين ، وأنّ تأثير المؤسّسات التربوية الأخرى ، كالمدارس ووسائل الإعلام .. وغيرها ، إنّما يعقب مسؤولية الآباء والأمهات ، ويتلوها في الأهمية .

٥- التربية الجنسيّة عمليّة مستمرّة في الأسرة :

إنّ التربية الجنسية لا تقتصر على سنّ معيّنة ، فهي تبدأ من الطفولة وتستمرّ خلالها ، وفي مرحلة المراهقة وحتى سنّ الرشد ، وقبل الزواج وبعده .. فالمراهق يبقى في حالة من السؤال الدائم والبحث الحثيث عن المسائل الجنسيّة ، لأنّه يصل إلى مرحلة يكون فيها بحاجة إلى إشباع دوافعه الجنسيّة بأية طريقة كانت ، ومن أي مصدر . (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٤٠٧) ولا شكّ أن المصدر الذي يجب أن يكون موضع الأمانة والثقة ، هو الأسرة ممثّلة بالوالدين اللذين يقدّمان القدوة الحسنة في هذا المجال ، والنموذج الصحيح الذي يعدّ واحداً من أهمّ مجالات السلوك الاجتماعي .

والخلاصة ، أنّ التربية الجنسيّة جزء لا يتجزّأ من التربية العامة التي تعنى بجوانب شخصيّة الفرد كافة ، وإعداده للحياة الأسرية والاجتماعية .. وعلى الرغم من أنّ ثمّة مؤسّسات يمكن أن تسهم في التربية الجنسيّة ، فإنّ الدور الكبير في ذلك يبقى للتربية الأسرية . فلا أحد يمكنه أن يأخذ الدور الذي يقوم به الوالدان في التربية الجنسيّة للأبناء عامة ، وللأطفال منهم خاصة ، حيث تكون الأسرة هي الحاضنة الأساسية لهم ، ولا تستطيع أية جهة أن تحلّ محلّها .

خامساً– التربية الجنسيّة في المدرسة

المدرسة هي المؤسّسة التربوية التي تأتي في المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهميّة ، حيث يكون دورها ، أو يجب أن يكون ، مكمّلاً لدور الأسرة التربوي ، ولا سيّما في المجالات النفسيّة والاجتماعية والأخلاقية ، والجنسيّة ، والتي تتفاعل فيما بينها لتشكّل الإنسان المتوازن القادر على تحقيق التوازن الذاتي والاجتماعي .

ولذلك يجب على المدرسة أن تقوم بدور فاعل في التربية الجنسية ، ولا سيّما إذا كان الأهل لا يمتلكون الوعي الكافي لتعليم الأطفال وتثقفيهم جنسياً ، قبل الالتحاق بالمدرسة . وذلك من خلال ما تقدّمه المدرسة من الثقافة الاجتماعية / العلمية عن الأمور الخاصة بالجنس ووظائفة ، والدور الجنسي السليم لكلّ من الذكور والإناث ، في إطار التكامل الاجتماعي والإنساني .

وتدور الثقافة الجنسيّة للأطفال في المدارس ، حول المحاور الأساسية التالية : (بيبي ، ١٩٩٢ ، ص ٢٠٩) :

- إعطاء الطفل المعلومات الجنسية السليمة والواضحة .
- إشعار الطفل بالراحة والاطمئنان لانتمائه الجنسي .
- إجراء الحوار الواعي بين المعلّم والتلاميذ ، ويكون الغرض منه استيعاب الحقائق والمفاهيم الجنسيّة .

- خلق مناقشات بنّاء حول موضوعات تضع الطفل في المسار الجنسي السليم ، بعيداً عن الخجل أو الجهل أو الغموض .

ولكي تقوم المدرسة ، بهذا الدور التربوي الهام والخطير ، لا بدّ من من توافر المنهاج المناسب ، والمعلّم / المربّي القادر على توظيف هذا المنهاج بما يحقّق الأهداف المطلوبة من التربية الجنسيّة للتلاميذ في المراحل الدراسيّة المتدرّجة .

١- المنهاج الدراسي والتربية الجنسيّة :

إذا كان المنهاج الدراسي هو الوعاء الحاضن للمعلومات والخبرات في مجال ما ، من المجالات العلمية أو الأدبية أو الاجتماعية ، فإنّ معظم المناهج الحالية في مجتمعاتنا العربية، تكاد تخلو من المعارف والخبرات العلمية الخاصة بالتربية الجنسيّة ، إلاّ فيما ندر من موضوعات تشريحية في مادة العلوم ، أو معلومات عامة عن الرجل والمرأة في بعض موضوعات التربية الاجتماعية .

وإذا كانت بعض المجتمعات قد أدخلت التربية الجنسيّة ، كمادة مستقلّة في منهاج خاص ، أو ضمن وحدات في بعض المقررات العلمية والاجتماعية ، فإنّه بات من الضروري إدخال التربية الجنسيّة بأي شكل من الأشكال ، في المناهج الدراسية على اختلاف مراحلها ، وبما يتناسب مع مستوى النمو الجنسي عند الأطفال والناشئة . حيث يمكن أن يحتوي المنهاج الدراسي وفق مستويات الأعمار كلّها ، من مرحلة الطفولة الأولى وحتى مرحلة الشباب ، الموضوعات التالية :

١/١- أن يتضمّن المنهاج التربوي في مرحلة رياض الأطفال ، ما بين (٣-٦) سنوات ، موضوعات حول عناية الأطفال ببعض الحيوانات الأليفة ، حيث تعطيهم هذه العناية الفرصة لكي يلمّوا بجوانب حياة الحيوان ، وتغذيته وتآلفه مع حيوان آخر ، ومنها التآلف الجنسي الذي ينجم عنه التكاثر والولادة وإرضاع الصغار .

وبذلك يكون من السهل على الطفل أن يتعلّم ، ويحصل على كلّ ما يريد من إجابات عن بعض التساؤلات الجنسيّة ، معتمداً على ملاحظاته وخبراته الذاتية . وتكتمل هذه المعلومات التي يحصل عليها الطفل ، مع ما تعلّمه من والديه أو سمعه .

٢/١- أن يتضمّن المنهاج الدراسي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، ما بين (٧-١٠) سنوات ، موضوعات تجيب عن تساؤلات الأطفال الجنسيّة ، والتي يتمثّل أبرزها في الأسئلة التالية : من أين يأتي الأطفال ؟ كيف ينمو الأطفال قبل أن يولدوا ، كيف يولد الأطفال ؟ لماذا يختلف الصبيان عن البنات ؟ وكيف يعتمد الأطفال على آبائهم وأمّهاتهم وأسرهم في تأمين مستلزمات نموّهم ؟

٣/١- أن يتضمّن المنهاج الدراسي للمرحلة التالية ، في عمرما بين (١١-١٣) سنة ، عرضاً للفروقات بين الجنسين ، وتركيب الأعضاء الجنسيّة ووظائفها .. ومن ثمّ سنّ البلوغ ، وما ينجم عنها من : (فترة الحيض ومظاهرها ، الاحتلام الليلي ، والاستمناء) . وكذلك تكوين الجنين والحمل ، وتحديد الجنس والدور الجنسي .

٤/١- أن يتضمّن المنهاج المقرّر لأبناء الطفولة المتأخرة ، ما بين (١٤-١٦) سنة، تنقيحاً للموضوعات السابقة ، وربطها بالموضوعات الجديدة عن : (الجنس والشباب، الاعتبارات الأخلاقية ، الامتناع عن العلاقات الجنسيّة غير الشرعية ، الأمراض التناسلية ، والشذوذ الجنسي ..)

٥/١- أن يتضمّن المنهاج المقرّر للبالغين ، ما بين (١٧-٢٠) تنقيحاً للمواد السابقة ، إضافة إلى المظاهر الاجتماعية للجنس ، المساعدة في رعاية الأطفال والمراهقين وتنشئتهم ، العجز الجنسي ، البرود الجنسي ، والتربية الجنسيّة في المترل ، والحياة الزوجية . (بركة، ١٩٩٦ ، ص ١١٣)

والخلاصة ، أنّ من وظائف المنهاج المدرسي الخاص بالتربية الجنسيّة ، أن يزوّد الأطفال بالحقائق العلمية التي تقدّم إجابات عن أسئلتهم حول المسائل الجنسيّة التي تثير

انتباههم واهتمامهم .. كما يقدّم للمراهقين موضوعات أساسيّة تتعلّق بحفظ النـــوع وتكوين الأسرة ، وتنظيم العلاقات بين الجنسين وفق معايير اجتماعية متكافئة .

٢- المعلّم والتربية الجنسيّة :

إذا كان المنهاج الدراسي هو الحاضن للوضوعات المتعلّقة بالتربية الجنسية ، فـــالمعلّم هو القادر على إخراج هذه الموضوعات من الحاضـــنة ، وعرضـــها أمـــام المـــتعلّمين ومناقشتها بجرأة وصراحة ، تتسّم بالعلمية والموضوعية ، لكي تصل مضموناتها المعرفية والخبراتية إلى الأطفال والناشئة ، بما يلبّي رغباتهم في البحث والتساؤل ومعرفة المجهول.

ولا شكّ أنّ الخطوة الأولى في ذلك ، هي إعداد المعلمّين إعداداً مسبقاً وتدريبـــهم على كيفيّة تنفيذ منهاج التربية الجنسية ، سواء كان مستقلاً بموضوعاته ، أو كانـــت موضوعاته موزّعة بين مناهج دراسية أخرى ، وإلاّ ستصاب التربية الجنسية بالفشل من الناحيتين العلمية والاجتماعية .

ويقتضي الواجب هنا ، أن نبحث عن كيفيّة إعداد المعلّم الرائد في هذا المجال ، قبل أن ننحث عن المعلّم العارف عن المنهاج . وهذا ما يؤدّي إلى إيجاد معلّمين مســـؤولين عن التربية الجنسية ، بأعلى مستويات من التأهيل ، تتركّز علـــى النـــواحي التاليـــة : (الناظر ، ١٩٩٦، ص ١٣٤)

٢/١- الإحاطة التامة بالحقائق الأساسية بالحاسة الجنسية عند البشـــر ، وقبولهـــا لنفسه والآخرين .

٢/٢- أن يمتلك المهارة في الإفصاح عن المعلومة ونقلها بالشكل السليم .

٢/٣-أن يتعاون مع الوالدين وغيرهم من المهتمّين بالتربية الجنسيّة .

٢/٤-أن يتّخذ موقفاً مهنياً / أخلاقياً ، يحمي التلاميذ من أي نوع من الاستغلال.

٢/٥- وأخيراً ، الالتزام بالتكتّم على أية معلومات شخصيّة ، يحصل عليها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، بصفته معلّما للتربية الجنسيّة .

والخلاصة ، أنّ التربية الجنسيّة في سياق التعليم المدرسي ، هي نوع من التنشئة الاجتماعية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها ، ضمن وظيفتها في مساعدة الأطفال والناشئين ، على مواجهة مشكلاتهم الجنسيّة بطريقة منهجية واقعية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها، استناداً إلى معرفة طبيعتها ومظاهرها وأبعادها . وهذا يتطلّب من المدرسة الإحاطة بجوانب شخصيات المتعلمين ، وفي مقدّمتها الجانب الجنسي ، وتربيته من خلال السيطرة علي دوافعه ، وتصعيده والارتقاء به ، في إطار الشخصيّة المتكاملة / المتوازنة .

Damascus University

الفصل الثامن

التـــربية الاجتمـــاعيّة

-مقـــــدّمة

- مفهـــوم التربية الاجتماعية

-أهـــداف التربية الاجتماعية

-مضمونات التربية الاجتماعية

- التربية الاجتماعية في الأسرة

- التربية الاجتماعية في المدرسة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــدّمة :

تعدّ التربية في إطارها العام ، عملية تطبيع اجتماعي بمضموناتها وأهـــدافها ، وهـــي بالتالي إعداد الأفراد للحياة الكاملة في مجتمع معيّن .. إنّها العملية التي يقوم بها الكبار لتشكيل الناشئة وتربيتهم ، بحيث يستطيعون التفاعل مع مجتمعهم ، والعمـــل علـــى تنميته وتقدّمه ، في المستوى الإنساني / الحضاري المطلوب .

فالتربية تنمّي الأبعاد الشخصيّة للإنسان / الفرد ، في إطار عملية تكامليـــة تشـــبع حاجاته إلى الثقة بالنفس وتوكيد الذات ، وتحقّق له الانتماء الاجتمـــاعي والتعامـــل الإيجابي مع أفراد المجتمع ، ضمن وسط اجتماعي منظّم ، يمارس فيه حقوقه وواجباته ، باعتبار أنّ حياته الاجتماعية الخاصة هي جزء من الحياة الاجتماعية العامة .

لذلك يرى عالم الاجتماع الشهير/ إميل دوركهايم E. Durkhiem/ : " أنّ الإنسان الذي تودّ التربية أن تحقّقه فينا ، ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة فينا ، بـــل هـــو الإنسان كما يريده المجتمع أن يكون .." أي تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً من أجـــل القيام بالأدوار المطلوبة لمواصلة الحياة الاجتماعية ..وهذا هو المضـــمون الاجتمـــاعي للتربية .

أولاً– مفهوم التربية الاجتماعية

بما أنّ التربية هي متغيّر تابع لمتغيّر مستقلّ ، هو النظام الاجتماعي الكلّي / القـــائم بمكوّناته وأبعاده ، فإنّ طبيعة المجتمع هي التي تحدّد نوع العلاقة التربوية / الاجتماعية ، بحيث لا يكتب النجاح لأي مشروع تربوي ، ما لم يتضمّن مشروعاً اجتماعياً ، يُعـــدّ الفرد ليكون عضواً في الجماعة التي سيعيش فيها ، وهذا ما تعنى به التربية الاجتماعية .

ومن هذا المنطلق ، تعرّف التربية الاجتماعية بأنّها : نوع من التربية يعـــنى بإعـــداد الطفل / الفرد للحياة الاجتماعية ، بإكسابه ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، وبعناصرها المختلفة (العادادات ، التقاليد ، القيم ، الاتجاهات ، المعتقدات .. وغيرها) ، وتنشئته

عليها حتى تغدو من مكوّنات شخصيته . ثمّ تجهيزه بالكفاءات اللازمة لمواجهة متطلّبات الحياة والعمل ، ومواكبة التغيّر الاجتماعي والإسهام فيه .. (رحمة ، ١٩٩١/ ١٩٩٢، ص ٩٠)

فالتربية تحمل مضمونات اجتماعية تسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافها المشتقّة أصلاً من أهداف المجتمع ، حيث تتجلّى صلة التربية بسياسة المجتمع في التغيير أو المحافظة ، فهي صلة " منتج تربوي بمطلوب اجتماعي " ، بحيث تكون التربية قادرة على التعامل مع الجوهر الحقيقي للإنسان ، لكي تجعل منه إنساناً يتمتّع بشخصيّة قادرة على إغناء حياته الفردية والاجتماعية .

وهكذا تبدو التربية الاجتماعية ذات طابع شمولي من جهة ، لأنّها تتضمّن كلّ المجالات التربوية السابقة إضافة إلى مجالات أخرى تتمثّل في التربية المدنية والمهنية والسكانية ..، وهي من جهة أخرى ذات طابع إلزامي يتمثّل في تنشئة الأفراد وتهذيبهم على قواعد التربية السائدة في المجتمع ، بما فيها من أنماط تعامل وعلاقات اجتماعية . ولذلك يختلف الإطار الاجتماعي / المرجعي من مجتمع إلى آخر ، ومن فرد إلى آخر؛ فثمّة أطر اجتماعية / أسرية وأطر اجتماعية بيئية، وأطر اجتماعية مهنية ، وأطر أخرى طبقيّة ... وغيرها . وتبدأ هذه الأطر المرجعية بالجماعة العضوية ، أي الجماعة التي ينتمي إليها الفرد والتي يكون عضواً فيها ، كالأسرة أو المدرسة أو الطبقة الاجتماعية .. ويكون ولاء الفرد لجماعته وطريقة حياته من طريقة حياتها .. ولذلك تتقاسم العملية التربوية الاجتماعية ، جماعات عدّة في المجتمع .(ناصر ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠٦)

فعملية تكوين المعايير الاجتماعية لا تقتصر على الأفراد والجماعات ، وإنّما تتعدّاها إلى المؤسّسات الاجتماعية المختلفة ، القائمة في المجتمع ، حيث أنّ لكلّ مؤسّسة منظومة فكرية وقيميّة تعبّر عن آراء جماعتها ومعتقداتها . وأنّ القيم الجوهرية التي تعزّز

دور التربية الاجتماعية ، وتسهم في تطوّر المجتمع ، هي من المبادىء الأساسية التي يجب إكسابها للناشئة .

واستناداً إلى ما تقدّم عن مفهوم التربية الاجتماعية وطبيعتها ، فإنّ ثمّة وظائف تقوم بها هذا التربية ، يمكن إجمالها فيما يلي :

١- تكوين السلوك الاجتماعي بجوانبه المختلفة ، والذي يعتمد على قوى الفرد وقوى المجتمع ، هذه القوى التي تقوم بدور بارز في عملية التربية الاجتماعية ، حيث يستند إليها – وبالدرجة الأولى- الكثير من اتجاهات الإنسان وأنماط سلوكه المختلفة .

٢- تكيّف الفرد وتآلفه مع المجتمع ، وتنمية الذات تكوين الصداقات المختلفة، وتعليم المعايير الواضحة في المجتمع وعاداته وقوانينه ، ضمن ضوابط المجتمع وأطره المرجعية .

٣- تحقيق الاستقلالية الذاتية الإيجابية والثقة بالنفس ، بعيداً عن الروح الاتكالية، من أجل نمو اجتماعي ناضج ومتّزن ، وتكوين اتجاهات نفسيّة / اجتماعية مرغوب فيها .

٤- إعداد الأفراد للعمل من خلال تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات الإنتاجية والخدمية ، بمستوياتها المختلفة ؛ وذلك بتزويد الأفراد بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للعمل وقيمه المهنية ، وبالتالي تهيئتهم للتعايش مع العصر التكنولوجي وتطويره في إطار إنساني شمولي ، مع الأخذ في الحسبان التوازن في تأهيل هذه القوى بحسب احتياجات التنمية الاجتماعية المتغيّرة . (الجلال ، ١٩٨٥، ص ٤٨)

وبذلك تسهم التربية الاجتماعية في تحديد أنماط السلوك الاجتماعي العام للأفراد ، واستجاباتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة ، وتؤدّي بالتالي إلى وجود أساليب اتصال

وعلاقات إيجابية ذات أثر تربوي بين أعضاء المجتمع ؛ وذلك من خلال توحيد اهتمامات أعضاء المجتمع واتجاهاتهم ، لتحقيق تماسك المجتمع ووحدته وتفاهم أفراده .

ولذلك تهتم دراسات اجتماعيات التربية ، أو علم الاجتماع التربوي ، بتأثير البيئة الاجتماعية على الطفل / الفرد ، لأنّ نشاط التربية من أجل تنمية شخصيته ، لا ينحصر في تزويده بكميات معينة من المعارف ، أو تعليمه بعض الخبرات المجرّدة وإنّما يشمل تغيير سلوكاته نحو اتجاهات يرضى عنها المجتمع ، وتسهم في تحقيق أهدافه التنموية بجوانبها كافة . فالتغيير الاجتماعي يستدعي بالضرورة تغيير سلوك الناس إلى أساليب جديدة ملائمة للتغيير الحاصل ، حتى يتكيّفوا معه ، وهذه المهمّة من الوظائف الأساسية للتربية الاجتماعية في المجتمع المتغيّر .

والخلاصة ، ينبغي على التربية الاجتماعية أن تكون متجدّدة ، وتتضمّن أنشطة وأساليب تعليم وإعداد للحياة المتجدّدة ، تتناسب مع صفات المجتمع المتغيّر وحاجاته من جهة ، ومع صفات السلوك الاجتماعي الذي ينبغي أن يقوم به أفراده من جهة أخرى ، لكي يستطيعوا التجديد أو مواكبة الجديد والتكيّف معه . وإذا كانت التربية نوعاً من الصناعة ، والفرد عنصر في هيكل الحياة الاجتماعية ، فإنّ تربية كلّ فرد تعدّ صناعة له ، وتشغيلاً في عجلة الحياة الاجتماعية للفرد والمجتمع معاً .

ثانياً- أهداف التربية الاجتماعية

بما أنّ التربية عملية اجتماعية من حيث منطلقاتها وأهدافها ، فإنّ من أهم خصائصها المواءمة بين مطالب الفرد وقيم المجتمع ..وهذا يعني أنّها ترتبط مباشرة بالحياة الاجتماعية وتستمدّ منها أهدافها وموجباتها في ضوء المعايير والقيم السائدة في المجتمع .

واستناداً إلى الوظائف التي تقوم بها التربية الاجتماعية ، فإنّ ثمّة أهدافاً تسعى إلى تحقيقها ، ويمكن تقسيمها إلى مجالين أساسيين ، أهداف فردية/ اجتماعية ، وأهداف اجتماعية / اجتماعية .(أوبير ، ١٩٨٣، ص٧٩)

١-أهداف فردية / اجتماعية :

تتّسع دائر هذه الأهداف لتشمل جوانب النمو الفردي ، فضلاً عن تنمية الشخصيّة الاجتماعية ودعم تكامل الشخصيّة ، وذلك ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية :

١/١- تحقيق الذات : حيث تتّجه لتنمية العقل والاهتمامات العقلية ، كالقدرات المتعلّقة بالعمليات الحسابية والقراءة واللغة .. ، أضف إلى ذلك العادات الصحية للترويح عن النفس والاهتمامات الجمالية والخلقية .

١/٢- تنمية الشخصيّة الاجتماعية : وتشير إلى إكتساب الخبرات والاتجاهات الإيجابية وتنمية روح الولاء والانضباط لدى الشخص .

١/٣- دعم تكامل الشخصيّة : ويشمل هذا الجانب إكساب الشخصية المهارات المتعلّقة بالدور الوظيفي ، وتشرّبها للأهداف العامة ، وتمثّلها للقيم والمعايير الثقافية / الاجتماعية .

٢- أهداف اجتماعية/ اجتماعية :

وتتمثّل هذه الأهداف في التنمية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية التي تتجلّى في الجوانب التالية :

٢/١- جوانب تتعلّق بدعم عوامل احترام البشرية والترابط الأسري ، وتقدير البيت وحماية الأسرة .

٢/٢-جوانب تتعلّق بالعمل وتولّي المهن والوظائف في الأنظمة المختلفة ، كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي ...!!واختيار المهن والإعداد لها ، والكفاية المهنية.

٢/٣- العدالة في التعامل .إعداد الفرد ليصبح عضواً منتجاً في المجتمع .

ولا شكّ في أنّ هذه الأهداف ترتّب على التربية أن تكون فاعلة بيد المجتمع ، بحيث تصبح التربية كلّها عملية اجتماعية ، يخضع لها الأفراد منذ طفولتهم ، ويتعرّضون من خلالها إلى المؤثّرات البيئية المختلفة ، بحيث تتجاوز العملية التربوية نطاق الأسرة

والمدرسة إلى المؤسّسات المجتمعية الأخرى ، وذلك لأنّ التفاعل بين هذه المؤسّسات ، هو السبيل الناجع إلى بناء الشخصيّة الاجتماعية السليمة والمتكاملة .

وهكذا تكون التربية ذات طابع اجتماعي ، والطابع الاجتماعي للتربية يرجع إلى ظروفها نفسها ، وإلى الحاجة التي تبدو من الصغار للكبار بسبب بطء نمو الإنسان ؛ فالطفل البشري يولد في مجتمع معيّن ، ويحتاج إلى النمو والتكيّف مع أسلوب حياة هذا المجتمع . ولا يتمّ ذلك إلاّ بالتربية الاجتماعية التي تعدّ العملية التربوية الموجّهة لإعداد الناشيء للحياة الاجتماعية ، من خلال توعيته بالثقافة الاجتماعية ، وتزويده بالمهارات والخبرات اللازمة ، وتكوين اتجاهاته وقيمه ، وتنمية دوافعه ، ليكون قادراً على العمل في مواجهة متطلّبات الحياة ، ومواكبة التغيّرات الاجتماعية والإسهام فيها .

ثالثاً- مضمونات التربية الاجتماعيّة

إنّ مضمونات التربية الاجتماعية تنبع من منظومة القيم الاجتماعية السائدة ، والتي تعبّر عن طبيعة المجتمع الذي أنتجها .. ذلك لأنّ القيم تعمل على تحريك مشاعر الأفراد ، وتحدّد مواقفهم واتجاهاتهم وسلوكاتهم تجاه القضايا الاجتماعية العامة ، وتنمّي بالتالي انتماءهم لمجتمعهم ، فيحافظون عليها ويعملون على تطويرها بما ينسجم مع طموحاتهم وتطلّعاتهم .

ولذلك تعرّف القيم من الوجهة الاجتماعية بأنّها : " تنظيم المعتقدات والخيارات الخاصة بأطر مجرّدة أو بمبادىء معايير سلوكية .. أو بنماذج تتعلّق بغايات الحياة وتعبّر عن أحكام أخلاقية (أوامر) وتفضيلات لمعايير ونماذج سلوكية " (دولانـد شـير ، ١٩٨٩، ص ٢٤٥)

فالقيم الاجتماعية إذن هي تلك الصفات التي يتحلّى بها أفراد المجتمع ، والأساليب التي يتبعونها في علاقاتهم وتعاملهم ، على أساس الثقة والاحترام والمنفعة المتبادلة ، والمصلحة المشتركة في إطار وحدة المجتمع وتماسكه . ولذلك تعمل التربية بوجه عام

والتربية الاجتماعية بوجه خاص ، على غرس هذه القيم في نفوس الناشئة وتنميتها ، بما يتناسب مع الأسس والمبادىء اللازمة للتكيّف الاجتماعي السليم ، وفق علاقات اجتماعية إيجابية .

وتضمّن التربية الاجتماعية مجموعة من القيم ، يمكن إجمالها فيما يلي :

١- العلاقة مع الآخرين :

وتتمّ هذه من خلال إكساب الناشئة شعور الانتماء إلى الجماعة ، بما يحقّق التكيّف القائم على الأمن والاطمئنان ، وعدم الشعور بالتهديد أو الضغط الخارجي .. حيث تؤدّي هذه العلاقات إلى التقارب والتعارف اللذين ينعكسان إيجاباً على حياة الأفراد والمجتمع . فالإنسان أحوج المخلوقات إلى التآلف والتعايش مع الآخرين ، وبنو البشر في أمسّ الحاجة بعضهم إلى بعض ؛ ويبدأ ذلك بذوي القربى حتى يشمل أبناء الجيران وسكان الحارة والشارع والحي والوطن . (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ص١٥)

إنّ علاقة الإنسان بالآخرين تقوم على الثقة المبنية على الاحترام المتبادل ، الذي يعدّ أمراً أساسيّاً لترجمة قيم عدّة ، جوهرية في الحياة الخاصة والعامة .وهذا يتطلّب أن تعمل التربية الاجتماعية على بناء هذه العلاقة بين الأفراد —منذ الصغر- بحيث تقوم على تقدير الشخصيات الأخرى على أساس أفعالها وسلوكاتها ، وفق المعايير السائدة في المجتمع ، والضوابط الاجتماعية الأصيلة .

٢- الصداقة :

قد تكون الصداقة نتيجة حتمية للعلاقات السليمة التي يقيمها الفرد مع الآخرين من أبناء مجتمعه . ولذلك تعدّ الصداقة علاقة وديّة تربط بين أفراد المجتمع برباط متين ، من دون أن يكون وراء هذا الرباط أطماع أو مآرب شخصيّة ، تؤدّي إلى زوال هذا الرباط مع زوالها ؛ بل يجب أن تكون العلاقة الوديّة التي تقيمها الصداقة ، عاملاً معزّزاً للروابط الاجتماعية الأخرى . (الشماس ، ١٩٩٦ ، ص ١١٩)

تنمو الصداقة بين الأطفال منذ مراحل مبكرة ؛ ففي السنة الخامسة ، يبدأ الطفل في تعلّم بعض الكفايات الاجتماعية التي تهيئه لأداء دوره الإنساني المسؤول في مستقبل حياته الفردية والاجتماعية ، وبما يؤهله للقيام بدوره كعضو نافع في المجتمع .. فالصداقة تمرّ بمراحل أشبه ما تكون بمراحل التطوّر النمائي عند الإنسان ؛ فمن أصدقاء اللعب إلى أصدقاء الأخذ والعطاء (التعامل) ، ومن ثمّ إلى الصداقة المستدامة للتعاون وتبادل المشاعر ، وكتمان الأسرار المتبادلة ، وغير ذلك .

وعلى الرغم من أنّ الصداقات لا تعرف سنّاً معينة ، فإنّها تتراوح بين الحضور والغياب عند الأطفال. ولكنّها إذا ما استمرّت ، تغدق على الطفل / الفرد أحاسيس من البهجة وراحة البال ، تظلّ تعاوده طوال حياته .(الرواجي ، ٢٠٠٠، ص٣١٨) والتربية الاجتماعية بحكم طبيعتها وأهدافها ، قادرة على أن تبذر بذور الصداقة بين الناشئة من الصغر ، من خلال الألعاب والنشاطات الجماعية ، المدرسية وغير المدرسيّة، وتبادل الزيارات في المناسبات المختلفة ، الخاصة والعامة ، والمشاركة في الرحلات والنوادي والمعسكرات.

٣–مساعدة الآخرين :

تعدّ قيمة (مساعدة الآخرين) من القيم الاجتماعية الفعّالة في خلق روح التآزر والتعاون بين أبناء المجتمع الواحد ؛ فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، وهو ملزم بأن يعيش في وسط الجماعة التي ينتمي إليها . ومن مظاهر الحياة الاجتماعية أن يحبّ أفراد المجتمع بعضهم بعضاً ، ون يساعد بعضهم بعضاً ، و[ن يشعر كلّ منهم بسعادة ترتسم على وجوه من قدّم لهم المساعدة . (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢٦) تلك المساعدة التي التي تقدّم بمبادرة ذاتية ، وتسهم في تحسين أحوال المحتاجين لها ، سواء كانت فردية أو جماعية .

ومن خلال مواقف المساعدة هذه ، يتطوّر الأنا الاجتماعي عند الفرد ، وتنمو لديه الذات الاجتماعية الواسعة أكثر من الذات الشخصيّة الضيّقة ، ويصبح أكثر تركيزاً

على الآخرين من خلال الإحساس بهم والتعاطف معهم ، ومشاركتهم في حلّ مشكلاتهم . وما أكثر النشاطات الاجتماعية التي تعزّز هذه القيم النبيلة .

٤- الصدق :

الصدق هو الإخبار عن الشيء بما هو فيه ، وهو خُلق مستحسن ينشأ عن العفّة والشجاعة عند الشخص ، وهو الأدلّة عليهما وعدمه دليل على عدمهما . (ذكرى ، ١٩٦٥ ، ص ٩١) ويدخل في ذلك صدق القول ، وصدق الموقف ، واستقامة الرأي، والوفاء بالوعد .

فالصدق إذن يعني قول الحقيقة والحق بصراحة ، وبلا خوف أو ممالأة .. وبعيداً عن الكذب والغش والخداع والرياء ، مهما كانت الأسباب والمبرّرات . ويكون الصدق مع الذات أولاً ومع الآخرين ثانياً ، باعتباره تلك القوّة الداخلية والثقة الثاتية اللتين تولّدان قوّة الأمانة والموثوقية والاستقامة . (آير ، ٢٠٠٢ ، ص٣١)

وإذا كان الصدق قيمة ذات اتجاهين (ذاتي واجتماعي) ، فإنّ على التربية الاجتماعية ، بمؤسّساتها النظامية وغير النظامية ، أن تنمّي هذه القيمة لدى الناشئة من خلال القدوة الحسنة والممارسة الواقعية ، بحيث يتكامل الفعل التربوي فيما بين هذه المؤسّسات .

٥-العطاء :

العطاء عمل طوعي يقوم به الفرد تجاه الآخرين ، بلا مقابل ، وهو أعمق دلالة اجتماعية من المساعدة ، لأنّه غالباً ما ينطلق من مبادرة ذاتية تجاه الآخر ؛ أي إنّه اندفاع ذاتي ينبع من داخل الفرد ، ويجعله كريماً معطاء في عمله وتصرّفاته ، وتعامله مع الآخرين . . فيمنحهم من نتائج مواهبه وأعماله بلا طلب منهم ، وبمبادرة تلقائية، لا طلباً للمديح ولا سعياً وراء ثناء ، ولا تحقيق مكاسب مقابلة . (الشماس، ١٩٩٦ ، ص ١٢٠)

وإذا كانت الصفات الاجتماعية تبنى على الغيرية وحبّ الآخرين ، فإنّ على التربية أن تقدّم نشاطات ومواقف سلوكية تغرس في نفوسهم قيمة العطاء التي تنطلق من الإيثار ونكران الذات ، والإخلاص في العمل ، وتقديم كلّ الإمكانات الشخصيّة من أجل المصلحة العامة .

٦- التسامح :

التسامح نقيض الحقد ووالتصرّف الانفعالي السلبي ، واتباع النوازع الشريرة ، ولذلك يعني الصفح والمغفرة لمن يسيء ، سواء كانت الإساءة بقصد أو من دون قصد. ولا شكّ في أنّ الحبّ والعلاقة الطيبّة يؤديان إلى التسامح ، على أساس ضبط النفس والتكيّف الإيجابي من الآخرين .

وهذا يحتاج إلى وعي وإدراك بأنّه قلّما تسوى الخلافات (الاختلافات) عن طريق النزاع ، وأن تعقيد الأمور من بعض الناس مع غيرهم ، ما هو إلاّ دليل على معاناتهم من مشكلات معيّنة ، وعلى عدم قدرتهم على فهم الآخرين والثقة بهم ، والتعامل معهم . (آير ، ٢٠٠٢ ، ص٥٩)

فالتسامح قيمة فردية بمدلول اجتماعي واسع الأبعاد ، تساعد في تحسين المشاعر والعلاقات المتبادلة والأعمال النافعة ، من خلال تقبّل الآخرين بما هم عليه ، وعدم التصلّب في المواقف تجاه أخطائهم وآرائهم ، ومحاسبتهم على أي نوع من الخطأ أو الإساءة .

والتربية الاجتماعية تمتلك الفاعلية اللازمة لتوفير الأجواء المناسبة ، التي تضع الأطفال والناشئة أمام مواقف يتدرّبون من خلالها على التصرّف الإيجابي مع رفاقهم وأترابهم ، ووفق المعايير الاجتماعية السليمة .

٧- الاحترام :

الاحترام مفهوم اجتماعي واسع الطيف ، بمعانيه ودلالاته ؛ فهو يشمل احترام الحياة، والآباء وكبار السنّ والطبيعة ، وحقوق الآخرين ومعتقداتهم ، والملكية الخاصة،

والمجاملة والأدب والأخلاق ، واحترام الذات وتفادي انتقادهـــا . (آيـــر ، ٢٠٠٢ ، ص١٢٥)

إنّ كلّ إنسان بحاجة إلى تقدير الآخرين واحترامهم ، والأساس في الاحترام هـــو أن نعطي لكلّ فرد ذلك الشيء الذي يحتاجه ، وأن نعطيه ذلك بشكل يليق به مـــن دون أن نتجاوز حدود الإفراط والتفريط ، وفي كـــلّ الأحـــوال . (القـــائمي ، ١٩٩٦ ، ص٥٠) حيث يدرك الفرد أنّه ذو قيمة في مجتمعه ، ويتعلّم بالتالي أنّ عليـــه احتـــرام الآخرين ، أي أن يكون الاحترام متبادلاً باعتباره أمراً ضرورياً لترسيخ عدد من القيم الاجتماعية الجوهرية ، التي تنظّم حياة الأفراد في المجتمع ..وفي ذلك مناخ سليم لتحقيق التفاعل الاجتماعي البنّاء .

وهذا يتطلّب من التربية الاجتماعية أن تنمّي في نفوس الناشئة ، أنّ علينـــا احتـــرام الناس إذا أردنا أن نحظى باحترامهم ، بما يعزّز روح الجماعة في مجتمع عادل متســـاوٍ ، يسعى لخير أبنائه جميعهم . ويبدأ ذلك من سني الطفولة إلى سني الحداثة والشـــباب ، عن طريق الحوار والمناقشة ، وتقبّل الرأي الآخر بمودّة واحترام .

٨- النجاح الاجتماعي :

قد تكون هذه القيمة نتيجة لتحقيق القيم السابقة كلّها ، لأنّها تؤمّن للفرد التكيّف الاجتماعي السليم ، بما يضمن له التفاعل الإيجابي والعمل المنتج لذاته ولمجتمعه . فكـــلّ إنسان بحاجة إلى النجاح بوجه عام ، وإلى النجاح الاجتماعي بوجه خاص ، لأنّه يرى في ذلك تحقيقاً لذاته الفردية والاجتماعية ، وفي حياته اليومية ، من خـــلال علاقاتـــه السليمة مع الآخرين ، والحصول على دعمهم وثنائهم على أعماله ومواقفه تجاههم .

وكما أنّ النجاح الاجتماعي مهمّ للشخص الكبير ، فهو أيضاً ضـــروري جـــدّاً للطفل / الناشيء الذي يشعر أنّه بحاجة إلى النجاح في الحياة بـــين أهلـــه ورفاقـــه . فالنجاح يولّد ثقة كبيرة بالنفس ، ويرسّخ القدرة على العمل والإنجاز والتفوّق ، حيث

يصبح الفرد متفائلاً وواثقاً بجدارته على العمل المفيد .. وهذا من العوامل الأساسية للنمو الاجتماعي السليم .

وفي ذلك تكمن أهمية التربية الاجتماعية ، حيث من مهامها تأمين الأجواء اللازمة لكي يتدرّب الطفل/ الفرد على الشعور بهذا النجاح وممارسته وفق أهداف محدّدة ، ومهام يستطيع أن ينجزها في حياته اليومية ، بدءاً من الأسرة وانتهاء بأعلى مؤسّسة تربوية ، فيحقّق من خلالها –تدريجياً– بالدعم والتشجيع والتعزيز ، النجاح الفردي والاجتماعي .

والخلاصة ، أنّ القيم التي تتضمنها التربية الاجتماعية ، هي قيم متداخلة ومتكاملة، لأنّها مستمدّة من القيم العامة للمجتمع . وكلّ عمل أو سلوك يقوم به الإنسان ، ينطلق من قيمة تدخل في صميم النظام التربوي/ الاجتماعي القائم .

فالتربية الاجتماعية هي المسؤولة عن تنمية القيم الاجتماعية ، وترسيخها لدى الناشئة ، فكراً وممارسة ، وتكوين الاتجاهات الجماعية السليمة وفق التأثير المتبادل بين التربية والمجتمع . وذلك لأنّ بناء القيم الاجتماعية السليم ، يؤدّي إلى التفاعل الإيجابي بين أبناء المجتمع ، ويؤدّي بالتالي إلى وحدة المجتمع وتماسكه ، وفي ذلك يكمن الهدف الأساسي للتربية الاجتماعية .

رابعاً– التربية الاجتماعية في الأسرة

يعيش أفراد الأسرة في نظام خاص ، يعمل بعادات وتقاليد وقيم اجتماعية تساعده في تنظيم حياة أفراده ، من دون الخروج على قوانين النظام الاجتماعي العام . ويكون للمعاملة الوالدية موقع متميّز في هذا النظام ، باعتبار الأسرة مجتمعاً صغيراً (مصغّراً) يقبل بعضه بعضاً ، ويشكّلون معاً هيئة مشتركة يديرها الوالدان ..

إنّ العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الوالدين من جهة والأبناء من جهة أخرى ، تكسب الأبناء مكوّنات الشخصيّة المتكاملة والسلوكيات الصحيحة ، وتنمّي لديهم

القدرات والمهارات اللازمة للحياة الاجتماعية . فالأسرة مدرسة صغيرة يقوم الكبار فيها بدور المعلمين ، والأطفال –غالباً– يفهمون بعضهم بعضاً ؛ وبذلك يتعلّم الطفل في الأسرة أساليب الحياة وطرق مواجهة المواقف المختلفة .. وتعدّ هذه العملية من أهمّ العوامل في تقويم الذات ، وتحقيق الضبط الذاتي والذات الاجتماعية .(حسن ، ١٩٨١ ، ص ٢٥٠)

فالمعاملة سلوك إنساني / اجتماعي يقوم على على إرادة الوالدين ، ويعبّر عن اتجاهاتهما إزاء المواقف الحياتية المختلفة ، وله – في الوقت نفسه – صفة حرية الاخيار بين أساليب متعدّدة يختار منها الوالدان الأسلوب المناسب لتربية أبنائهما ، وتتراوح بين النصح والإقناع سلباً أو إيجاباً ، وبين التهذيب بالتأنيب أو المعاقبة . وهذا يعني أنّ المعاملة الأسرية في جوهرها ، تكمن في العلاقة الوالدية بالأبناء .

فالوالدان المؤهّلان تربوياً واجتماعياً ، قادران على تشكيل أسرة نموذجية من خلال المعاملة الوالدية التوافقية ، وقادران بالتالي على نقل ثقافة المجتمع وإكساب الأبناء القيم الاجتماعية التي تؤدّي إلى تماسك الأسرة بوجه خاص ، وإلى تمسك المجتمع بوجه عام. فكلّما ازداد التزام الوالدين بما يدعوان الأبناء إليه ، كان لنصهما المصداقية الكبرى والأثر الأعظم ؛ وهنا يكون التزام الوالدين المحكّ الأساسي لما يدعوان إليه ، لأنّ من أكبر المزالق التربوية التي يقع فيها الوالدون ، هي منافاة أفعالهم لأقوالهم ، وهذا ما يجعل الأبناء في حيرة من أمرهم تجاه القدوة التي يتطلّعون إليها .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن أن نجمل تأثير المعاملة الوالدية في التربية الاجتماعية ضمن الجوانب التالية : (تنمية الشخصيّة ، تأكيد الذات ، والتكيّف الاجتماعي)

١– تنمية الشخصيّة الاجتماعية :

إنّ العلاقة بين الوالدين والأبناء ، القائمة على المحبّة والمودّة والاحترام ، تأتي في المرتبة الأولى لهرمية الحاجات الأساسية للأبناء ، وذلك لأن شعور الطفل بالطمأنينة – ومنذ الصغر– يؤدّي إلى قوّة شخصيته وثقته بنفسه وبالآخرين من حوله . كما أنّ

التربية الأسرية المبنية على احترام القيم ، تقي الطفل / الفرد ، في مراحل عمره المختلة، من الانزلاقات الاجتماعية والأخلاقية الحادة ، والتي قد تؤثّر سلباً في صفاته الشخصيّة وممارساته السلوكيّة .

وثمّة أمور أساسية لا بدّ من مراعاتها في العلاقات الأسرية ، نذكر منها :

١/١- ليس التفوّق والنجاح في ميادين الحياة المختلفة طابعاً للإبداع ؛ فقد يكون المرء عبقرياً ولا يكون ناجحاً اجتماعياً ، وفي المقابل قد يكون المرء ناجحاً اجتماعياً ولا يملك سمات العبقري .

١/٢-سلوك الناجحين في الحياة هو سلوك منطقي ، يكتسبون من خلاله مهارات الأعمال التي يريدون القيام بها ، والنجاحات الصغيرة حين تتراكم تتحوّل إلى شيء عظيم .. والأمر المهمّ هو توظيف الإمكانات والموارد وإدارتها على أحسن وجه .

١/٣-الفرص في الحياة كثيرة إلى الأفراد اليقظين / المجدّين ، وقليلة جداً إلى الكسالى والفوضويين ؛ وعلى الوالدين أن يربّوا أطفالهم على هذه المعاني ، لتكون جزءاً من مفاهيم عن الحياة عامة ، وجزءاً من سلوكهم الشخصي خاصة .

إنّ أهمية نوع العلاقة بين الوالدين والأبناء ، تفوق أهمية كمية الغذاء الضرورية لنموّ الأبناء الجسدي ، لأنّ نوع العلاقة هو الذي يفسح الفرص أمام الأبناء لتعلّم العلاقات الاجتماعية السليمة ، وهم على أتمّ الاستعداد — منذ طفولتهم- لتعلّم أشياء كثيرة من خلال هذه العلاقة .

٢-تأكيد الذات :

إنّ تنمية الثقة بالنفس وروح الاستقلال عند الطفل / الناشيء ، ترتبط إلى حدّ بعيد بالتربية الأسرية التي تعمل على تهيئة أجواء الحرية المناسبة ، والتدريب على استخدامها من خلال المشاركة في بعض الأعمال المنزلية ، والاعتماد على الذات في تصريف بعض الشؤون الخاصة .

إنّ الضبط التوجيهي للسلوك يساعد الطفل في المحافظة على احترامه لذاته ، ويشجّعه على تنمية الوجدان الداخلي والتكيّف الاجتماعي .. أمّا الضبط العقابي فيساعد في تنمية سلوكية منحرفة تعوّق التنمية الذاتية والتكيّف الاجتماعي . كما أنّ الموازنات التي يقيمها الأهل بين أبنائهم ، لها أهمية في تأكيد الذات والتكيّف الاجتماعي ، سلباً أو إيجاباً . ولذلك لا بدّ من الحذر في مناقشة هذه المقارنات والدقّة في توظيفها ، ولا سيّما عند اقتراب الأبناء من المراهقة والنضج والبلوغ . وإذا كانت النفوس تنقاد بالسلوك الإيجابي معها ، فإنّها ولا شك تنفر من التعامل السلبي . (النعيمي ، ١٩٩٩ ، ص ٩٣) وهذا يقتضي أن تبنى التربية السرية الصحيحة ، على أساس متين من المعاملة الوالدية القائمة على الثقة والاحترام المتبادل مع الأبناء .

وقد أثبتت دراسات كثيرة أنّ الأطفال الذين لا يتقبّلهم أهلهم بصورة إيجابية ، تكون مساهماتهم محدودة النشاط ، وغالباً ما يشعرون بالاغتراب ، ولا سيّما عند المراهقين ، حيث يرفضون القيم الاجتماعية السائدة ويعجزون عن أداء أدوار ذات معنى ، بسبب ضعف ثقتهم بأنفسهم الناتجة عن عدم توافر الفرص المناسبة في التربية الأسرية لتعلّمهم قيم المجتمع الكبير .

٣-التكيّف الاجتماعي :

يقصد بالتكيّف الاجتماعي : نوع استجابة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه ، وكيفيّة التعامل مع هذه المطالب ؛ فإمّا أن يكون إيجابي التكيّف ، قادراً على الحياة في المجتمع ، وإمّا أن يكون سلبي التكيّف عاجزاً عن التفاعل مع أبناء مجتمعه.

فالإنسان يبدأ حياته بالتكيّف البيولوجي في مرحلة طفولته الأولى ، ويستمرّ في التكيّف الاجتماعي مع التقدّم في العمر وبواسطة التربية ؛ فيتعلّم من والديه حبّ الناس ومشاعر الأخوة الإنسانية ، واحترام الكبار والعطف على الصغار ، والالتزام وحماية المال الخاص والعام ، والإدراك بأنّ الإسراف فيه ضرر بالأهل والوطن والأمّة .. إنّه

يتعلّم هذه المشاعر كتطبيق عملي من والديه ، ويجب أن يبدأ بتعلّمها في سنّ مبكرة . (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ص١٠٢)

إنّ الشخصيّة التي تتلقّى في التربية الأسرية ، الإفراط في اللين أو القسوة ، غالباً ما تكون عاجزة عن التكيّف الإيجابي . ولذلك فإنّ أساس تأهيل الأبناء للحياة الاجتماعية، يكمن في توفير الجو الأسري المتوازن من جهة المحبّة والعطف والعدالة ، والضبط والنظام والحزم . فتقييد حرية الطفل أو وضع العراقيل أمام إشباع حاجاته النمائية ، تجعله في حالة من التوتّر الدائم ، وتطبع شخصيته بالتصلّب والتحجّر . وفي المقابل ، فإنّ إعطاء الطفل قسطاً من الحرية والاستقلال والاعتماد على النفس في مواجهة بعض المشكلات ، يساعده في تنمية سلوكه الإيجابي وإغناء تجربته الاجتماعية في التكيّف مع مواقف مختلفة . وهذا جوهر التربية الاجتماعية .

خامساً- التربية الاجتماعية في المدرسة

عندما يدخل الطفل إلى المدرسة ، يكون قد تعلّم في الأسرة بعض الخبرات الاجتماعية ومارس بعض السلوكات المرتبطة بهذه الخبرات ، وذلك عن طريق محاكاة سلوك الوالدين والأخوة الكبار في الأسرة ، وقد يكون بعض هذه السلوكات إيجابية أو سلبية . وما أن يدخل الطفل المدرسة حتى تبدأ دائرة التربية الاجتماعية بالتوسّع المنظّم الذي يصل أحياناً إلى حدّ التشابك والتعقيد ، حيث يشكّل المعلمون والرفاق / التلاميذ شخصيات جديدة ، يكون لها تأثيرات متباينة على خبرات الطفل وسلوكاته، ومواقفه تجاه المعايير الاجتماعية المختلفة ، ولا سيّما تلك التي لم يألفها في الأسرة ، كالنظام والمسؤولية الفردية والجماعية ، وحقوق الآخرين والتعامل معهم ، وغيرها ممّا قد يشكّل للطفل بعض الصراعات بين ما تعلّمه في البيت وبين ما عليه أن يتعلّمه في المدرسة ويلتزم به ..

ولكن هذا الصراع سرعان ما يزول مع توسّع دائرة الطفل الاجتماعية ، وقدرة النظام المدرسي (الإداري والمنهجي والتعليمي) على تسهيل الدمج الاجتماعي ، من خلال التربية الاجتماعية التي تتيح للطفل اكتساب ثقافة المجتمع ، بما فيها من قيم ومعايير وأساليب تعامل اجتماعي سليم، مبني على التفاعل البنّاء .

١- إنّ التغيرات المتسارعة ، تفرض على المؤسّسة التربوية أن تتصدّى لهذا التغيير ، وذلك بالسعي لوضع أهداف تربوية تلبّي حاجات المجتمع لمواكبة التغيير المستمرّ ، وإعداد الأفراد / المتعلمين للإسهام في عملية التنمية الاجتماعية الشاملة . وذلك لأنّ التغيّر الاجتماعي ومواجهته لا تتمّ تلقائياً ، وإنّما تتمّ بالتغيير التربوي الملائم لبناء السلوك الاجتماعي الجديد، من خلال مناهج تربوية متطوّرة تتناسب في مضموناتها وأساليبها مع معطيات التربية الاجتماعية المتجدّدة .

٢- إنّ تفعيل دور التربية الاجتماعية / المدرسية ، يحتاج إلى الاهتمام بمواد التربية الاجتماعية والمواد المرادفة لها (التاريخ ، الجغرافية ، العلوم ، الأدب والنصوص المختلفة) ، وتفعيل طريقة تعليمها وتدريسها ، لكي تؤدّي دوراً مميّزاً في هذه التربية ، وذلك من خلال توسيع دائرة النشاطات الذاتية والممارسات العملية لحلّ بعض المشكلات ذات الصلة بالحياة الاجتماعية ، داخل المدرسة وخارجها . وبذلك يكتسب التلميذ القدرة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية ، ومواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها بإيجاد الحلول المناسبة لها .

٣- إنّ من مهمّات التربية الاجتماعية / المدرسية ، أن تحقّق نوعاً من الموازنة البنّاءة بين الموروث الثقافي والثقافة المتجدّدة ، التي تلائم التغيّرات المتسارعة في المجالين الاجتماعي والتكنولوجي ، حيث أفرزت علاقات اجتماعية / عملية لا بدّ من أخذها في الحسبان في عملية التطبيع

الاجتماعي . ولا شكّ في أنّ عملية الموازنة هذه تحتاج إلى نوع من المرونة في التوفيق بين القديم والجديد ، بما يحافظ على القيم والمعايير الأصيلة ، وإثرائها بقيم ومعايير جديدة تناسب روح العصر وتحفظ للمجتع هويته الثقافية والاجتماعية ، ولا سيّما العلاقات الأسرية وأساليب التعامل ، وقيمة العمل والإخلاص له ، والدور الاجتماعي الفاعل من خلال العلاقة بين الجنسين .. ! فالناشئة يعيشون في عصر له خصائصه وميزاته ، ولا يمكن مطالبتهم بإطاعة قيم أو معايير أو تقاليد لم تعد مناسبة لعصرهم ، ولا تتّفق من معطيات التغيير والتجديد، وإلاّ أصبحت التربية الاجتماعية دون جدوى ، وفقدت التربية العامة فاعليتها الحالية والمستقبلية .

٤- إنّ تفعيل دور التربية عامة ، ودور التربية الاجتماعية المدرسيّة خاصة ، يحتاج إلى ربط الخطط التربوية بخطط التنمية الاجتماعية الشاملة ، بحيث تصاغ المؤهلات الاجتماعية بلغة تربوية قابلة للتحقيق في المراحل التعليمية المختلفة ، بحيث تحدّد فيها – بموضوعية ووضوح –أهداف التعليم ومناهجه وطرائقه ، والبيئات المدرسية المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف . ومن المفيد أن يشترك في وضع هذه الخطط ، المعنيون في العملية التربوية العامة ، ولا سيّما الأسرة والمؤسسات الاجتماعية / التربوية ، لتحقيق شمولية الأهداف التربوية واتجاهات تحقيقها بحسب واقع المجتمع وحاجاته التنموية . (رحمة ، ١٩٩١/١٩٩٢)

وأخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ مضمونات التربية الاجتماعية وأهدافها ، لا تتحقّق إلاّ في وجود بيئة مدرسيّة / اجتماعية يترجمها الإداريون والمعلمون ، من خلال علاقاتهم فيما بينهم من جهة ، وفيما بينهم وبين التلاميذ من جهة أخرى ، بحيث يمثّلون النماذج المرغوبة في تجسيد العلاقات الاجتماعية السليمة .

هذا من جانب ، ومن جانب آخر لا بدّ من تفعيل عمليات التسيير الذاتي في الأنشطة (الصفيّة وغير الصفية) من خلال الاهتمام بلجان النشاط المدرسي (النظام والانضباط ، الصحة والنظافة ، الثقافة والإعلام ، الزيارات والرحلات ....) حيث يمارس التلاميذ ضمن هذه اللجان أدواراً مختلفة ، يتدرّبون من خلالها على الدور الاجتماعي البنّاء في إطار الجماعة ، وتنظيم الأعمال الجماعية في الإعداد لها وتوزّع مسؤوليات متطلباتها وتنفيذها .

وإذا كانت التربية الاجتماعية تعني في نهاية الأمر ، تحقيق التفاعل بين الجماعات الاجتماعية المختلفة ، والتلاؤم فيما بينها في التفكير والسلوك ، فإنّ أهداف التربية الاجتماعية (الفردية والجماعية) تتلاقى في الوسيلة (الأداة) المشتركة لتحقيقها ، وهي التربية بمؤسّساتها المختلفة ، وأساليبها المتنوّعة والمتكاملة فيما بينها .

جامعة دمشق Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المصطلحات العلميّة في الباب الثاني

-A-

Ability	قـــدرة
Accommodation	مواءمة
Acquisition	اكتساب
Activity	نشاط
Adjustment=Adabtation	تكيّـــــف
Adolescence	مراهقة
Adult	راشـــــد
Affection	وجداني / مودّة
Altruism	غيريـــــة
Aptitude	استعداد
Assimilation	استيعاب (تمثّل)
Attitude	اتّجـــــاه
Attractiveness	جاذبيّـــــة

-C-

Community Education	تربية جماعية
Concept	مفهـــوم
Content	محتوى
Creation	إبداع

-D-

Development	تطـــوّر

Differences	فروق
Discovery Learning	تعلّم بالاكتشاف
Discussion	مناقشة
Disire	رغبة
Drive	دافع / حافز

-E-

Educator	مربٍّ
Effictiveness	فاعلية
Emotion	عاطفـــة
Environment	بيئـــــة
Evolution	تطـــوّر
Experience	خبرة
Experiment	تجربة
Exploration	اكتشاف

-F-

Female	أنثى
Form	نموذج
Frustration	إحباط
Fulfillment	إنجاز

-G-

Genesis	تكـــوين
Concept	مفهوم
Growth	نمـــــوّ

-H-

Habit	عادة
Habit Formation	تكوين العادة
Human Development	تطّور بشري

-I-

Imitation	تقليد (محاكاة)
Individual Differences	فروق فردية
Integral Education	تربية متكاملة
Integration	تكامـــل
Integrate System	نظام تكاملي
Intellect	عقـــل
Interaction	تفاعـــل
Intercourse	تعامـــل (معاملة)
Interest	ميل/ اهتمام

-J-

Joy	فرح

-L-

Leadership	قيادة
Level	مستوى

-M-

Male	ذَكـــر
Maturity	نضج
Mental Education	تربية عقلية

Modification of Behavior	تعديل السلوك
Morale	أخلاق
Morality Education	تربية أخلاقية
Morality Stage	المرحلة الأخلاقية
Morality Values	قيم أخلاقية
Motivation	دافعيـــة

-P-

Parent	والدان / والدون
Paretial Effect	التأثير الوالدي
Pattern	نمط / نموذج
Pedagogy Effect	التأثير التربوي

-R-

Reinforcement	تعـــزيز
Relationship	علاقة
Repetition	إعادة / تكرار
Responsibility	مسؤولية

-S-

Self Esteemi	تقدير الذات
Self Understand	فهم الذات
Sentiment	عـــــاطفة
Sex	جنـــس
Sexual Education	تربية جنسية
Skill + s	مهارة- مهارات

Social Value	قيم اجتماعية
Sociality Education	تربية اجتماعية
Struture	بنية / تركيب

-T-

Theory	نظريّة
Theoretical	نظـــري
Thinking	تفكير
Training	تـــــدريب

-U-

Unconscious	لا شعوري
Understanding	فهـــم

-V-

Value	قيمـــة
Validity	حيوية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مـــصادر الباب الثانـــي ومراجعه

أولاً– العربية :

- إبراهيم ، عواطف (٢٠٠٠) طفل الروضة والبيئة ، مكتبة الأنجلـــو المصـــرية ، القاهرة .
- أبيض ، ملكة (١٩٩٣) الطفولة المبكرة والجديدة في رياض الأطفال ، المؤسّسة الجامعية للدراسة والنشر ، بيروت .
- أسعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٦) سيكولوجية العاطفة ، المؤسّسة العربية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- أسعد ، يوسف مخائيل (١٩٩٧) كيف تربّي أولادك ؟ ، دار النشر والتوزيـــع ، القاهرة .
- إسماعيل ، عماد الدين (١٩٨٦) الأطفال مرآة المجتمع ، عالم المعرفـــة (٩٩)، الكويت .
- أوبير ، رونيه (١٩٨٣) التربية العامة ، ترجمة: عبد الله عبد الـــدايم ، ط٦ ،دار العلم للملايين ، بيروت .
- آير، لسيندا وريتشارد (٢٠٠٢) سلسلة تربية الأطفال –كيف تعلّمون أطفالكم مكارم الأخلاق ، ترجمة : أحمد رمو ، دار علاء الدين ، دمشق .
- بركة ، سوزان (١٩٩٦) التربية الجنسيّة ومسؤوليّة الآباء والأمهات ، ترجمـــة : محمد ديركي ، دار المنارة ، بيروت .
- بيي ، سيريل (١٩٩٤) التربية الجنسيّة في المجتمع ، ترجمة : ندى جابر حـــاتم ، مؤسّسة دار الكتاب الحديث ، بيروت .
- الجعفري ، ممدوح عبد الرحيم (١٩٩٥) التربية الخلاقية في مؤسّسات ما قبـــل المدرسة ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الاسكندرية .

- الجلال ، عبد العزيز عبد الله (١٩٨٥) تربية اليسر وتخلّف التنمية ، عالم المعرفة، العدد (٩١) الكويت .
- جمعيّة دراسة الطفولة بأمريكا (بلا تاريخ) صارح ابنك عن الجنس ، تعريب : شوقي رياض السنورسي ، مكتبة المعارف ، بيروت .
- الجيوشي ، فاطمة و الشماس ، عيسى (٢٠٠٢/٢٠٠٣) التربية العامة (١)، جامعة دمشق .
- حجاج ، عبد الفتاح (١٩٨٤) النمو الخلقي والتربية الأخلاقية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد ٣ ، السنة ٣ .
- حسن ، محمود (١٩٨١) الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية ، بيروت .
- حمصي ، أنطون (١٩٩٨) علم النفس العام ، جامعة دمشق .
- خوري ، توما (١٩٨٦) علم النفس التربوي ، المؤسّسة الجامعية للنشر ، بيروت
- خوري ، جورج (١٩٨٨) سيكولوجية الأسرة ، دار الجليل ، بيروت .
- د.سبوك ، بنجامين (١٩٨٨) مشكلات الآباء في تربية الأبناء ، ترجمة : منير عامر ، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر ، ط٣ ، بيروت .
- دولاندشير ، جيلبر (١٩٨٩) مناهج البحث التربوي ، ترجمة :فاطمة الجيوشي ، جامعة دمشق .
- رحمة ، أنطون (١٩٩١/١٩٩٢) التربية العامة ٢ ، جامعة دمشق .
- رحمة ، أنطون (٢٠٠٤/٢٠٠٥) الخبرات الاجتماعية والوجدانية ، جامعة دمشق .
- رسل ، برتراند (١٩٨١) في التربية، ترجمة : سمير عبده ، مكتبة دار الحياة ، بيروت .
- الرواجي ، عايدة (٢٠٠٠) موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء ، دار أسامة ، عمّان .

- زاهر ، ضياء (١٩٩٦) القيم في العملية التربوية ، جامعة عين شمس ، مصر الجديدة ، القاهرة
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) سيكولوجيّة نموّ الطفولة والمراهقة ، ط٤ ، القاهرة .
- شعبان ، كاملة الفرح وتيم عبد الجابر (١٩٩٩) النو الانفعالي عند الطفل ، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمّان .
- الشماس ، عيسى (١٩٩٦) القصة الطفلية في سورية –دلاراسة تحليلية للقيم التربوية فيها ، وزارة الثقافة ، دمشق
- الطيّب ، أحمد (١٩٩٩) أصول التربية ، المكتب الجامعي الجديث ، القاهرة .
- عبد الحليم ، فتح الباب وآخرون (موسوعة سفير لتربية الأبناء ، شركة سفير ، القاهرة .
- عبد المجيد ، عبد الرحيم (١٩٨٥) علم النفس التربويوالتوافق الاجتماعي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- عدس، محمد عبد الرحمن (١٩٩٧) دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان .
- العراقي ، سهام محمود (١٩٨٤) في التربية الأخلاقية ، مكتبة المعارف الحديثة ، الفاهرة .
- عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) سيكولوجية التنشة الاجتماعية ، دار الفكر الجامعي، القاهرة .
- فيردو ،كوهن ، ناتان ، توردجمن (١٩٩٤) موسوعة الحياة الجنسيّة للأطفال ، ترجمة : سلاف معروف ، دمشق .
- القائمي ، علي (١٩٩٥) أسس التربية ، دار النبلاء ، بيروت

- كهن ، فيردريك (١٩٦٦) حياتنا الجنسيّة ، ترجمة : أنطون فيكو ، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .
- كون ، إ.س (١٩٩٢) الجنس والثقافة ، ترجمة : منير شحود ، دار الحوار باللاذقيّة .
- كون ، إ.س (١٩٩٣) علم نفس الجنس ، ترجمة : منير شحود ، دار الحوار باللاذقيّة .
- الكيلاني ، ماجد عرسان (١٩٩١) اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية ، دار البشير للنشر والتوزيع ، عمّان .
- مبيّض ، مأمون (١٩٩٧) أولادنا من الطفولة إلى الشباب ، بيروت
- المرسي، الصفصافي أحمد (٢٠٠٢) القيم الأسرية بين الأصالة والمعاصرة ، دار الآفاق العربية ، القاهرة.
- مطاوع ، إبراهيم عصمت (١٩٨٣) أصول التربية ، دار المعارف ، القاهرة .
- المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٧) التربية البنّاءة ، تونس
- ناصر إبراهيم (١٩٨٩) أسس التربية ، دار عمّار ، عمّان .
- ناصر ، إبراهيم (٢٠٠٤) أصول الربية والوعي الأغنساني ، مكتبة الرائد العلميّة ، عمّان .
- الناظر ، عصام (١٩٩٤) الحاجة إلى التربية الجنسيّة ، ترجمة : محمد ديركي ، دار الأنوار للطباعة والنشر ، دمشق .
- النعيمي ، ريم عبد الله عبد الرحمن (١٩٩٩) إشراقات تربوية ، دار ابن حزم ، بيروت .
- هربرت ، مارتين (١٩٨١) مشكلات الطفولة ، ترجمة: عبد المجيد نشواتي ، وزارة الثقافة ، دمشق .

- وافي ، علي عبد الواحد (١٩٩٣) عوامل التربية " بحوث في علـــم الاجتمـــاعع التربوي والأخلاقي) ، مطبعو النهضة المصرية ، القاهرة .
- الوقفي ، راضي (١٩٩٨) مقّمة في علم النفس ، ط٣ ، دار الشروق ، عمّان .
- ويستهايمر ، روث (١٩٩٩) الحياة الجنسيّة للأسرة ، ترجمة : أحمـــد رمـــو ، دار الأهالي ، دمشق .
- يونس ، انتصار (١٩٨٨) سيكولوجية النمو والشخصـــيّة ، ط٥، دار المعـــارف بالأسكندرية .
- ي.إ. كولتشيتسكايا (٢٠٠٠) تربية مشاعر الأطفال في الأسرة، ترجمة :عبـــد اللطيف أبو سيف ، دارعلاء الدين للتوزيع والترجمة ، دمشق .

ثانياً– الأجنبية :

- Barger , Robert (1998) A Summary of Lawrence Kohlber Stages of Moral Development , University of Noterdam.
- Carr, Alan (2002) Avoiding Risky Sex in Adolescence, Black Well , Publishing Company, Oxford .
- Davidoff, Linda (19987) Introduction to Psycology , 3 Ed, U.S.A
- Dallas, M. Dorothy (1972)Sex Education In School and Society, National Foundation For Education Research In England and Wales, London
- Damon,William(1999) The Moral Development of Children. Scientifice America . Vol(15) No:8 . Madison Avene, New York.
- Harknees, S and Super, Ch (1983) The Cultural Context of Gander Segregation In Children's Peer Groups , Chicago .
- Kekes , John (1989) Moral Inradiction Individuality, Prinselion University press, England .
- Musgrave,p (1978) The Sociology Of Education, London,Methuen .
- Pomeroy, W.B (1970) Boys and Sex, Penguin Books, Haymond Sowrth.
- The International Encyclopedia of Education (1982)Vol:8 , London .

- Tunnadine , L.P.D (1970) Contraception and Sexual Life, Tavistock, London
- Wilson , J (1970) Moral Thinking, Hein Manu, London
- Zanden, Games.W (1993) Human Development. 5Ed , Thre Ohaio State University , America.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الثالث

فلسفة التربية ومشكلات التربية المعاصرة

الفصل التاسع –فلسفة التربية وأساليب دراستها

الفصل العاشر– الفلسفة المثالية والتربية

الفصل الحادي عشر–الفلسفة الطبيعية والتربية

الفصل الثاني عشر–الفلسفة البراغماتية والتربية

الفصل الثالث عشر–من مشكلات التربية المعاصرة

- التربية ومواجهة العولمة
- التربية والمواطنة والديمقراطيّة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل التاسع

فلسفة التـــربية وأساليب دراستها

- معنى الفلســـفة
- مباحث الفلسفة
- الفلسفة والعلم
- التربية والفلسفة
- فلســـفة التربية
- أساليب دراسة فلسفة التربية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً- معنى الفلسفة

ربّما لا يوجد مفهوم أثير حوله الاختلاف بين الفلاسفة والمفكّرين ، مثل مفهـــوم "الفلسفة " . فما معنى الفلسفة ؟ وما طبيعتها ؟

الفلسفة كلمة مشتقّة من الكلمة اليونانية (فيلو سوفيا Philo Sophia) . والكلمة مؤلّفة من مقطعين : فيلو ، وتعني محبّ ، و سوفيا ، وتعني الحكمة . وبذلك يصـــبح معنى الفلسفة هو: " حبّ الحكمة " ، والفيلسوف هو طالب الحكمة ومحبّها .(سنقر، ١٩٨٩ ، ص١)

لكنّ هذا المعنى غير محدّد ويشوبه الغموض ؛ فما معنى الحكمة في هذا المعنى ؟ لقد أعطاها بعض الفلاسفة معنىً غيبيّاً ، وأعطاها بعضهم الآخر معنىً معرفياً ، وأعطاهـــا آخرون معنىً أخلاقياً وقيمياً ، ممّا جعل هذا المفهوم يترك في الأذهان معاني مختلفـــة ، وأبقاه بالتالي غامضاً يحتاج إلى الإيضاح .

لقد أعطى الفلاسفة ، على مرّ التاريخ ، تعريفات متعدّد للفلسفة ؛ فقال سقراط (٤٧٠-٣٩٩) ق.م ، إنّها : " محبّة الحكمة أو الحقيقة " ، بينما شملت عند أفلاطون ثلاثة مباحث هي : " نظرية المعرفة ، ونظرية الوجود ، ومـــا وراء الطبيعـــة) . أمّـــا أرسطو (٣٨٥-٣٢٢) ق . م ، فعرّفها بأنّها : " علم المبـــادىء والعلـــل الأولى " . (الجيوسي ، ١٩٩٩ ، ص ٣)

وعرّف فلاسفة العصور الوسطى ، الفلسفة بأنّها : " علم الوجود بما هو موجود " أمّا الفلاسفة الماديون فعرّفوا الفلسفة بأنّها : " نوع من معرفة الإنسان النظرية للعـــالم التي تستخدم المقولات والصيغ المنطقية والأفكـــار المجـــرّدة ، تعكـــس مجمـــل الآراء والتصوّرات عن القضايا الشاملة ، كتصوّر الوجود والوعي .. وتعدّ شكلاً من أشكال الوعي الاجتماعي الذي ينتمي إليه البنيان الفوقي . (سنقر، ١٩٨٩ ، ص ١-٣)

وقد ورد تفسير كلمة " فلسفة "في المعجم الوسيط ، على أنّها : " دراسة المبادىء الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلياً ، وكانت تشمل العلوم جميعها ، واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة.(ج٢ ،١٩٧٣، ص٧٠٠)

أمّا / فيليب فينكس / فقد عرّف الفلسفة بقوله : " الفلسفة ليست مجموعة من المعارف لا تؤدّي إلى تجميع عدد من الحقائق .. بل هي طريقة من طرائق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلاً ، وهي تتضمّن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة . (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص٦)

وهكذا نرى أنّه لا يوجد تعريف واحد للفلسفة يتّفق عليه الفلاسفة ؛ فكلّ منهم يفهم الفلسفة من وجهة نظر معيّنة ، ووفق المنهج الذي يتبعه..ولكن ، على الرغم من هذا الاختلاف ، فإنّ الفلاسفة يتّفقون على مباحث الفلسفة .

ثانياً– مباحث الفلسفة

كانت الفلسفة في بداياتها تشمل مجالات المعرفة كافة ، ولذلك لقّبت بأمّ (العلوم) لأنّ الفلاسفة كانوا يعدّون مجالات المعرفة كلّها ضمن مجال بحثهم . ونتيجة لتطوّر العلوم وتراكم المعرفة الإنسانية وتقدّمها ، بدأت العلوم بالانفصال والتمايز عن الفلسفة / الأم ، ولم يعد بمقدور الفيلسوف أن يبحث في العلوم كلّها ، فأصبح لكلّ علم ميدانه ومنهجه وطرائقه الخاصة وأدواته . وأصبح لكلّ علم فلسفته الخاصة ، حتى خلص بعض الباحثين إلى أنّ (الفلسفة العامة) ستختفي عاجلاً أو آجلاً ، وسوف لن تكون هناك حاجة إلى فلاسفة مختصّين في الفلسفة ، وإنّمافلاسفة مختصّون يبحثون في الفلسفة الخاصة بكلّ فرع من فروع المعرفة الإنسانية . (فهمي ، ١٩٨٠ ،ص٦) لكنّ سير الأمور لم يكن كذلك ، بل بقيت للفلسفة ثلاثة مباحث أساسية هي على النحو التالي : (مرسي ، ١٩٩٣)

١–نظرية الوجود (الأنطولوجيا Antology) :

الوجود والكون والحياة ، كانت وما تزال موضوعات مطروحة أمام عقول الفلاسفة ؛ فقد تساءل الفلاسفة : ما هو هذا الوجود ؟ وما حقيقته ؟ وما أصله ؟ ما القوانين التي تحكمه وتسيّره ؟ وكيف بدأت الحياة ، وإلى أين تنتهي ؟

إنّ هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة التي تتعلّق بموضوعات ما وراء الطبيعة والغيبيات والإلهيات ، هي من المباحث التي خاض فيها الفلاسفة ، وقدّموا تصوّراتهم للإجابة عنها ، تشكّل أحد الميادين الغنيّة للبحث الفلسفي .

٢–نظرية المعرفة (الإبستمولوجياEpistemology) :

استأثرت قضيّة المعرفة باهتمام الفلاسفة منذ زمن طويل ؛ فقد تساءلوا : ما هي المعرفة وكيف تنشأ ؟ وما دور العقل فيها ؟ وما دور الحواس ؟ هل معارفنا يقينيّة ؟ ما إمكان المعرفة وما حدودها ؟

وقد تنوّعت إجابات الفلاسفة عن هذه التساؤلات ، ونشأت مدارس فلسفية أجاب كلّ منها عن هذه التساؤلات بما يتّفق مع منطلقاتها الفكرية . فالمثاليون يرون أنّ المعرفة من نتاج العقل وحده ، والحسيّون يرون أنّ المعرفة نتاج الحواس ، بينما عدّ التجريبيون المعرفة نتاج التجربة .

٣– نظرية القيم (الإكسيمولوجيا Exiology) :

موضوعها القيم الإنسانية ، من حيث طبيعتها ومصادرها وأصلها ؛ وللقيم أنواع : منها القيم المادية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية ، والدينية ...وقد اختلف الفلاسفة في موضوع مصدر القيم ، فمنهم من رأى أنّ الفرد هو مصدر القيم ، ومنهم من رأى أنّ المجتمع مصدر القيم ، ومنهم من رأى أنّ الله مصدر القيم .. واختلف الفلاسفة أيضاً في مسألة وجود القيم : هل هي ثابتة أو متغيّرة ؟ أي هل القيم مطلقة ، أو نسبية تتغيّر بتغيّر الظروف والأزمنة ؟ وبذلك أصبحت نظرية القيم مبحثاً أساسياً للفلسفة .

ثالثاً- الفلسفة والعلم

سبقت الإشارة إلى أنّ العلوم انفصلت تدريجياً عن الفلسفة الأم ، وتمكّنت هذه العلوم من تحقيق تقدّم مطّرد ، مكّن الإنسان من زيادة معارفه بالظواهر الطبيعيّة وتسخيرها لمصلحته ، وذلك من خلال اتباع منهج جديد قائم على الملاحظة والتجربة. فما الفرق إذن بين الفلسفة والعلم ؟ وما الفرق بالتالي بين المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفيّة ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين ، لا بدّ أن نميّز بين المنهج الذي يتبعه العلماء ، والمنهج الذي يتبعه الفلاسفة ، للحصول على المعرفة . فالمعرفة العلمية هي : المعرفة الموضوعية للظاهرة الطبيعيّة بأشكالها المختلفة ، وتعتمد منهج الملاحظة والتجريب والقياس ، بقصد بلوغ العلاقة القانونية التي تسمح بتفسير الظاهرة والتنبؤ بحدوثها ، ممّا يؤدّي بالضرورة إلى ضبطها والتحكّم بها . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص٣)

أمّا الفلسفة ، فلها منهج يختلف عن المنهج العلمي ، فهي تعتمد بصور أساسية على منهج التأمّل العقلي . ويهتمّ الفيلسوف بإثارة الأسئلة أكثر من اهتمامه بتقديم إجابات عنها ، فهو يبحث عن المعرفة النهائية الشاملة لهذا الكون ، ولا يهتمّ بالتفاصيل والجزئيات .. وبذلك أضحت الفلسفة نوعاً من النشاط العقلي الذي يتميّز بشموله وسعة أفقه ، ويرمي إلى نقد وتحليل المبادىء أو الأفكار أو المعتقدات ، التي تسود مجتمعاً معيّناً ، بما يضع أساساً معقولاً لهذه المجموعة من المبادىء والأفكار والمعتقدات ، التي يؤمن بها أفراد هذا المجتمع .(فهمي ، ١٩٨٠ ، ص٥)

إنّ للعلم ميدانه ومنهجه ، وللفلسفة ميدانها ومنهجها ، لكنّ ذلك لا يعني أنّهما منفصلان تماماً ، و لم يكونا أبداً منفصلين ؛ فالعلوم ولدت من رحم الفلسفة. لقد قال / مارتن هيدجر / : " ليست الفلسفة علماً عقلياً فحسب ، بل هي مسيرة العقل .. ولو لم تتقدّم الفلسفة وتسبق ، لما وجد العلم .." (الجيوشي، ١٩٩٩، ص٤)

وهذا الرأي سليم ، لأنّ الفلاسفة كانوا يبدأون بالمعرفة العلمية ثمّ ينتقلون إلى التأمّل الفلسفي .. وحتى وقتنا الحاضر ، فما زالت الحاجة إلى الفلسفة قائمة ، من أجل النقد والتحليل وتكوين الصورة الكليّة للمعرفة المنظّمة العميقة ، عن النظام النهائي للأشياء . وقد أسهمت الفلسفة ولا تزال إسهاماتها جليلة في خدمة العلم ، ولا سيّما في تطـــوير مناهج البحث وأساليبه . (مرسي ، ١٩٩٣، ص ١٦)

رابعاً– الفلسفة والتربية

التربية عمل إنساني ذو طبيعة اجتماعية ، تهدف إلى تنمية شخصيّة الفرد / الإنسان تنمية متكاملة : جسدياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً .. وقد شاع بين المتخصّصـــين في التربية أنّ للشخصيّة مستويات ثلاثة هي : مستوى الوعي والإدراك المعرفي ، ومستوى العاطفة والوجدان ، ومستوى الحركة والتروع والمهارة . (علي ، ١٩٩٥ ، ص١٨)

وممّا يلاحظ أنّ التربية في مستويات عملها لتكوين الشخصية وتنميتـــها ، تقـــع في قلب التساؤل الفلسفي ؛ ففي مستوى المعرفة لا بدّ من التساؤل التالي : ما هي المعرفة الحقيقيّة وما غايتها ؟ وكيف نحصل عليها ؟ وفي المستوى القيمي ، لا بدّ من التساؤل عن طبيعة القيم ، وما القيم التي يجب أن نغرسها في الطفل ؟ ولا شكّ أنّ الإجابة عن هذه التساؤلات تقع في صميم عمل الفلسفة ، وهي المعنية قبل التربية ، بالإجابة عنها. فالفلسفة هي التي تعيّن غايات التربية ومضموناتها وأســـاليبها ، وبتعـــبير آخـــر : إنّ الفلسفة العامة هي بالضرورة فلسفة للتربية ، والتربية من جهتها ، تعكس في غاياتهـــا وطرائقها ومناهجها ، الفلسفة العامة للمجتمع . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص٤)

صحيح أنّ النشاط الفلسفي هو نشاط نظـــري بالدرجـــة الأولى ، وصـــحيح أن النشاط التربوي هو نشاط عملي بالدرجة الأولى ، ولكن العلاقة وثيقة – كمـــا هـــو معروف – بين الفكر والعمل ، ويصعب أن نفصل بينهما ؛ فالأفكار الفلسفية لاتولد كي تحبس في الدماغ ، وإنّما لا بدّ لها من أن تنتشر وتجد لها جمهوراً يؤمن بها ويعتقد

بصحّتها ، وينمّيها فتتحوّل إلى كائنات حيّة من خلال السلوك البشـــري . (علـــي ، ١٩٩٥ ، ص٢١-٣٢) والتربية هي التي تقوم بهذا العمل من خلال أساليبها المختلفة.

تتألّف التربية من مجموعة من الفعاليات التي تتلخّص في مجالات ثلاثة هي :

١- مجموعة الأساليب الفنيّة التي يحتاج إليها المربّي ، لإكســـاب المـــتعلّمين المعارف والخبرات والمهارات .وتدخل في مجال المناهج وطرائق التدريس .

٢- مجموعة النظريات والمبادىء التي تهدف إلى تفسير هذه الأساليب الفنيّة ، وتعليل استعمالها . وتدخل في مجال أصول التربية .

٣- مجموعة القيم والمُثل التي تتضمنها الغايات النهائية وتعبّر عنها . وتدخل في مجال فلسفة التربية التي تعنى بتحليل مجموعة القيم التي تتضمّنها العمليـــة التربوية ، ونقد هذه القيم . (فهمي ، ١٩٨٠ ، ص٢)

ففلسفة التربية إذن ، هي نقطة الالتقاء بين الفلسفة والتربية ، وهي الميـــدان الـــذي تظهر فيه العلاقة بين التربية والفلسفة في أوضح مظاهرها . فما هي فلسفة التربيـــة ، وما هي وظائفها ؟

خامساً- فلسفة التربية ووظائفها

تقتصر فلسفة التربية على دراسة المفاهيم والأفكار التي تقف خلف الممارسات التربوية ، وبذلك تختلف عن النظرية التربوية التي تسعى إلى شرح ما يحدث في العملية التربوية ، وتفسيره وتبريره ، فهي إذن وثيقة الصلة بالعمل التربوي الذي يحـــدث في مكـــان وزمان محدّدين ، ولذلك فهي متغيّرة ومتطوّرة دائماً .

أمّا فلسفة التربية ، فهي بمعناها البسيط ، استخدام الطريقة الفلســـفية في الـــتفكير والبحث في كيفية مناقشة المسائل التربوية ؛ إنّها تناقش وتحلّل جملة المفاهيم الأساســـيّة التي يرتكز إليها العمل التربوي ، مثل : " الطبيعة الإنسانية ، الخبرة ، الحريّة ، المعرفة" كما تحلّل المشكلات التربوية تحليلاً فلسفيّاً يعتمد على الجهـــد العقلـــي ، وتنـــاقش

الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية وتنقدها ، مع الإشـــارة إلى أنّ عمليتي التحليل والنقد تتمّان في ضوء التغيّرات المجتمعيّة . (علي ، ١٩٩٥ ، ص٢٧)

لقد قدّم المربون والفلاسفة تعريفات عدّة لفلسفة التربية ، توضح الدور الذي تقوم به ، وتبيّن مجال عملها ونشاطها .

فقد عرّف / فيليب فينكس / فلسفة التربية بأنّها : " البحث عن المفاهيم العامة التي توجد الاتّساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية ، في خطّةشاملة تتضمّن توضـــيحاً للمعاني التي تقوم عليها التغيّرات التربوية ، وتقدّم شرحاً للقواعد الأساسيّة التي تقـــوم عليها الأفكار أو النظريات التربوية". كما عرّفها / ج. أوكونور / بأنّها : " الدراســـة التحليلية النقدية لمجموعة القيم والمثل التي تتضمّنها وتعبّر عنها الغايات التي من أجلـــها تقوم العملية التربوية . (فهمي ، ١٩٨٠، ص٩)

واستناداً إلى التعريفين السابقين ، فإنّ فلسفة التربية تؤدّي الوظائف التالية :

١- تساعد على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية، بصورة واضـــحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة .

٢- تساعد في تقويم الحجج والأدلّة التي تقوم على أساس عقلـــي ، فتحـــرّر عقولنا من التصلّب ومن سلطان الرأي والأفكار التقليدية القديمة ، بمـــا يسهم في تحسين القرارات التربوية .

٣- تساعد في تصوّر التفاعل بين الأهداف والأغراض التربويـــة ، وتـــدفع للتحرّك من أجل تحقيق هذه الأهداف ، فتصبح فلسفة التربية موجّهـــة للعمل التربوي ، وهمزة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي ، والمستوى العملي للقرارات التربوية .

٤- وأخيراً ، تسهم فلسفة التربية في نقد النظام التعليمي وكيفية إصـــلاحه ، في ضوء نظرية معيّنة .(مرسي ، ١٩٩٣ ، ص ٣٤-٣٥)

يتّضح ممّا سبق أنّ فلسفة التربية ، وإن كانت تتسّم بالطابع النظري / التحليلي ، فهي تسهم بصورة غير مباشرة ، في تحقيق غايات عملية . وهذا ما عبّر عنه / جون ديوي / بقوله : إنّ الفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، وإنّ التربية هي المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية ..

سادساً- اتّجاهات فلسفة التربية

يقصد بالاتجاهات هنا ، وجهات نظر فلاسفة التربية نحو فلسفة التربية .. ويمكن إيجاز هذه الاتجاهات في وجهات نظر أربع هي : (مرسي ، ١٩٩٣)

- **الاتجاه الأول** : يرى أنّ فلسفة التربية ليست مجالاً متميّزاً من مجالات المعرفة ، وبالتالي لا يوجد أي محتوى محدّد لها في نطاق المعرفة . وتمثّل هذا الاتجاه / سوزان لانجر S. Langer ، التي ترى أنّنا لا نستطيع أن نحدّد لفلسفة التربية معالم خاصة مميّزة لها .. ويشاطرها هذا الرأي المفكّر / ماكس بلاك M . Black/ .
- **الاتجاه الثاني** : يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها ، على التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية .
- **الاتجاه الثالث** : يرى أنّ فلسفة التربية مشتقّة من الفلسفة ، وهي في منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوي ، أو هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية .
- **الاتجاه الرابع** : يمثّله / فوستر مكمري F. Mcmurry/ ويرى أنّ فلسفة التربية ميدان مستقلّ عن الفلسفة ، وهي علم متميّز له مشاكله ونظرياته ومناهجه المتميّزة .

نلاحظ ممّا تقدّم أنّ وجهات النظر تتضارب بين منكر لوجود علم اسمه فلسفة التربية ، وبين من يقرّ بأنّه علم له ميدانه المستقلّ ؛ لكنّ التجربة العملية لهذا العلم ،

تدلّ على أنّه موجود وله وظائف محدّدة – سبق ذكرها- والتي لا يمكن للتربية الاستغناء عنها ، فيما إذا أرادت أن تسير بسلامة نحو أهدافها المحدّدة .

سابعاً- أساليب دراسة فلسفة التربية

تتعدّد أساليب دراسة فلسفة التربية ، ولكنّها تنتهي إلى تحقيق الهدف ذاته من زوايا مختلفة . وتتمثّل هذه الأساليب بما يلي : (الجيوشي ، ١٩٩٩ و مرسي، ١٩٩٣)

١- دراسة تاريخ الأفكار الفلسفية الواردة في كتابات المفكّرين والفلاسفة ، من أمثال : (أفلاطون ، أرسطو ، جان جاك روسو ، وجون ديوي ...) وتمتاز هذه الطريقة بأنّها تساعد الدارس في تكوين نظرة واسعة عن المشكلات التربوية، وتمكّنه من تتبّع الأفكار التربوية المعاصرة في أصولها التاريخية .

٢- دراسة نماذج من الفلسفات التربوية أو المدارس الفلسفية ، مثل : (المثالية، الواقعية ، التجريبية ، البراغماتية ..) ومتمتاز هذه الطريقة بأنّها تدرسفلسفة التربية في إطار متكامل ، وتتيح المقارنة بين هذه المدارس وإبراز أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها .

٣- دراسة المشكلات والموضوعات الرئيسة للتربية بطريقة فلسفية ، مثل : (مشكلة الطبيعة الإنسانية ، مشكلة الحرية ، مشكلة القيم ، مشكلة الأهداف التربوية ...) وغيرها من المشكلات ، حيث يمكن تحليل هذه المشكلات بطريقة علمية ، توضع فيها الفرضيات ويجري التحقّق منها . وهذا ما يكسب فلسفة التربية طابعاً علمياً ، لأنّها تسهم في حلّ مشكلات التربية .

ويتوقّف اختيار أي أسلوب من هذه الأساليب ، على حاجات البحث وتقدير الباحثين ، لكنّها تعدّ في النهاية أشكالاً لدراسة فلسفة التربية . وقد اتبعنا في هذا

الكتاب الأسلوب الثاني ، إذ تمّ انتقاء مدارس فلسفية وتربوية ، هي : " المثالية المطلقة ممثّلة بأفلاطون ، والتربية الطبيعية ممثلة ب/جان جاك روسو ، والبراغماتية ممثلـــة ب/ جون ديوي ..." . وسيتّم عرضها في الفصول التالية .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل العاشر

الفلســـفة المثالية المطلـــقة

(أفلاطون ٤٢٧-٣٤٧ ق.م)

- حياة أفلاطون ومؤلّفاته
- منهج البحث عند أفلاطون
- نظرية المُثل عند أفلاطون
- نظرية المعرفة عند أفلاطون
- الإنسان والنفس الإنسانية عند أفلاطون
- العدالة عند أفلاطون
- العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون
- الشعر والفنّ في فلسفة أفلاطون التربوية
- قيمة أفكار أفلاطون الفلسفية والتربوية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً- حياة افلاطون ومؤلّفاته

قامت في بلاد الإغريق (اليونان القديمة) حضارة أصيلة مبدعة ، أطلقت حرية العقل وقدّمت إنجازات علمية ، شملت معظم مجالات المعرفة الإنسانية .. ويعدّ أفلاطون أبرز فيلسوف يوناني قدّم مشروعاً فلسفياً متكاملاً .

ولد أفلاطون في عام ٤٢٧ ق.م ، من اسرة أرستقراطية غنيّة ، تتلمذ على يد سقراط ، ونهل من العلوم كلّها . وقام برحلات عديدة إلى إيطاليا ومصر ، واطلع على آراء إقليدس وفيثاغورث ، وعاد إلى أثينا عام ٣٨٧ ق.م ، وأنشأ الأكاديمية التي ظلّ يعلّم فيها أربعين سنة حتى وفاته عام ٣٤٧ق.م .

وضع أفلاطون عشرات الكتب على شكل محاورات ، تتناول كلّ محاورة موضوعاً محدّداً في السياسة أوالفلسفة أو الأخلاق . وقد صنّفها بعض المؤرّخين بحسب حياة أفلاطون إلى : " محاورات الشباب ، ومحاورات الكهولة ، ومحاورات الشيخوخة " ، بينما صنّفها بعضهم بحسب موضوعاتها إلى : المحاورات السقراطية، مثل :محاورة الدفاع عن سقراط ، والمحاورات الفلسفية ، مثل :محاورة السفسطائي ، والمحاورات الجمالية مثل : محاورة المأدبة ، والمحاورات الأخلاقية ، مثل : محاورة لاخس وجورجياس ، والمحاورات السياسية مثل : محاورة الجمهورية ومحاورة القوانين .

ثانياً- منهج البحث عند أفلاطون

أخذ أفلاطون منهجه في البحث عن أستاذه سقراط ، وهو منهج الحوار ، حيث تضمّنت المحاورة ثلاثة فنون هي : (كرم ، بلا تاريخ ، ص٦٧-٦٨)

١- **المناقشة** : وتتضمّن أسئلة وأجوبة .

٢- **الجدل** : الذي يسلّم فيه الخصمان بمقدّمات مشهورة يلتزمان فيها بالنتائج المستخلصة من هذه المقدّمات .

٣- **القصّة** : وهي تعبير رمزي أستخدم فيه أفلاطون لغة الحسّ والخيال ، للتعبير عن الحقائق والأفكار المجرّدة .

إنّ المحاورة أسلوب للتفلسف وطريق للوصول إلى الحقيقة ، وتبدأ عندما يضع أفلاطون الرأي أو الفكرة السائدة في مجتمعه موضع التساؤل والنقد ، ويفحص الأسس التي تقوم عليها الفكرة أو الرأي ؛ هل تقوم على أسس ذاتية أو على أسس موضوعيّة ؟ هل هي وليدة العقل أو ناتجة عن الحواس والتجربة الحسيّة ؟ وهل هي في المحصّلة ، فكرة تعبّر عن الحقيقة أم أنّها تحمل التناقض في داخلها ؟ وبالتالي تسعى إلى تضليل الإنسان وتقوده إلى الخطأ المعرفي ، الذي يقوده فيما بعد إلى الشرّ الأخلاقي . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ١٠-١٢)

فالحوار هو الطريقة التي تكشف للخصم خطأ رأيه وبعده عن الحقيقة ، ثمّ تقوده من خلال أسئلة مركّزة ومرتّبة منطقياً ، إلى الرأي السديد الذي يعبّر عن الحقيقة ، والذي يريد أفلاطون منذ البداية غرسه ، أو توليده ، في عقل الخصم الذي يحاوره ؛ وبذلك ينقله من الجهل إلى المعرفة ، ومن التفكير المنحرف إلى التفكير القويم الذي يعبّر عن الحقيقة .. وهذا ما كان يفعله سقراط حينما كان يحاور فتيان أثينا وشبابها وكهولها ، في الموضوعات التي كانت تشغل عصرهم مثل : " العدالة ، التربية ، السياسة " .

فالمحاورة لا تلقي خطاباً أو درساً ، ولا تسعى إلى تقديم معلومات مباشرة ، وإنّما هي الصورة الحيّة لمنهج في البحث يجعل العقل أكثر قدرة على التفكير والإبداع ، وبالتالي يصل العقل من خلال الحوار ، إلى الحقيقة والمعرفة ..

فسقراط لم يكن يلقّن المعلومات ، بل يولّدها في عقول محاوريه ، وبذلك تصبح غاية الجدل هي الوصول إلى الحقيقة ..ففي الجدل (المحاورة) يدور صراع بين رأيين وقولين مختلفين ومتناقضين ، ويكفي أن يقبل الطرفان الدخول في الحوار ، ويتعلّم كلّ منهما الإصغاء للاخر ، وأن يضعا مبدأ عدم التناقض معياراً للقول السليم ، حتى ينبثق

نموذج للقول جديد ، وصورة جديدة للمعرفة التي هي الخير بذاته ، لأنّ المعرفة الحقيقيّة هي التي تقود إلى الخير، والخطأ يقود إلى الشرّ (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص١٢)

وهكذا تتّضح لنا أهمية المعرفة في نظام أفلاطون الأخلاقي والتربوي ؛ فالمعرفة هي نقطة الانطلاق ، وإصلاحها يقود إلى إصلاح الأخلاق والسياسة والتربية . والمعرفة عند أفلاطون تبدأ بمعرفة المُثُل .

ثالثاً– نظرية المُثُل عند أفلاطون

تشكّل نظرية المُثُل تصوّر أفلاطون عن العالم ، والمدخل إلى فهم نظرية المعرفة . وقد وضع أفلاطون تصوّراً للعالم قسمه إلى قسمين :

العالم الأول : هو عالم الحسّ والموجودات الحسيّة الذي نعيش فيه وندركه بحواسنا، ويحوي الموجودات الحسيّة كالإنسان والحيوان والنبات والأشياء المادية . وهذا العالم، عالم كثرة وفناء وفساد ، لا يعبّر عن حقيقة الأشياء ، بل هو عالم أشباح الأشياء وظلالها ، لأنّ حقيقة الأشياء موجودة في العالم الثاني ، علم المُثُل .

العالم الثاني : هو عالم المُثُل ، المفارق لعالم الحسّ ؛ إنّه عالم المعاني العقلية الذي لا يدرك بالحواس بل بالعقل . والمُثُل خالدة أزلية ، لا تفسد ولا تتغيّر ، بل هي ثابتة وتمثّل حقيقة الأشياء الموجودة في عالم الحسّ . (زيادة ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٩)

فلكلّ شيء في عالم الحسّ مثال في عالم المُثُل : الوردة ، والجبل ، والشجرة ، والإنسان؛ فأحمد ويوسف وسعيد ... لا يمثّلون حقيقة الإنسان ، كما أنّ لا أحد من البشر يمثّل حقيقة الإنسان ، بل الجميع موجودات جزئية ، كثيرة ، لها معنى عقلي واحد هو المثال ، أي أنّ الإنسانية كمثال عقلي في عالم المُثُل ، يعبّر عن حقيقة الإنسان .

وهكذا ، فكلّ نوع من أنواع النبات والحيوان والجماد ، له معنى عقلي أو مثال في عالم المُثُل ، يعبّر عن حقيقته الخالدة الثابتة التي لا تفسد ولا تتغيّر . وإذا أردنا أن نفهم

حقيقة أي شيء، فلا بدّ من فهم مثاله في عالم المُثل، وليس بإدراكه في عالم الحسّ ، لأنّ عالم المُثل هو الموضوع الحقيقي للمعرفة . والمُثل أجناس وأنواع قائمة بذاتها ، أزلية لا حقائق بعدها ، مرتبة بشكل هرمي ، في قمّته مثال المُثل : وهو فكرة الخير المطلق أو الله ، والتي تعطي المُثل وجودها وغايتها ؛ فهي شمس العالم تمنحه الوجود والحياة . (كرم ، بلا تاريخ ، ص٧٢-٧٤)

وإذا كان تصوّر أفلاطون للعالم على هذا النحو ، فكيف تحصل المعرفة عند الإنسان؟ هذا ما تجيب عنه نظرية المعرفة عند أفلاطون .

رابعاً- نظرية المعرفة عند أفلاطون

أفلاطون فيلسوف مثالي ، وغاية الفلسفة عنده هي الوصول إلى الحقيقة المطلقة ، التي لا يمكن أن نجدها في عالم الحسّ والانطباعات الحسيّة ؛ فهذا العالم لا يقدّم سوى صور جزئية عن الحقيقة ، مشوّهة ومحرّفة . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ١٢)

إنّ المعرفة الحقيقية هي معرفة المُثل الثابتة ، والتأمّل العقلي هو الذي يقود إلى معرفة المُثل من خلال الجدل الذي يمرّ بمرحلتين :

- **مرحلة الجدل الصاعد** : وفيها ينتقل العقل من المحسوسات إلى المجرّدات ، ويرتقي من حقيقة عقلية إلى حقيقة عقلية أعلى ، حتى يصل إلى مبدأ المعقولات كلّها، أو إلى فكرة الخير المطلق .
- **مرحلة الجدل النازل** : وفيها يهبط العقل من قمّة عالم المُثل نزولاً ، ويتعرّف الأشياء بعد أن يدرك حقيقتها في عالم المُثل عبر الجدل الصاعد.

أمّا مراحل المعرفة عند أفلاطون ، فيمكن تقسيمها إلى درجات (مراحل) أربع هي:

١-درجة الإحساس : وهي أولى مراحل المعرفة ، وتتمثّل في إدراك ظواهر الأجسام بالحواس ، كأن نرى إنساً أو شجرة .. وهذه -في رأي أفلاطون -لا تستحقّ أن تسمّى (معرفة) .

٢-درجة الظنّ أو المعرفة الظنيّة : وهي الحكم على المحسوسات ، وقد يكون الظنّ صادقاً مطابقاً للحقيقة ، وقد يكون كاذباً .

٣-درجة الاستدلال : وهو علم الماهيات الرياضيّة المتحقّقة في المحسوسات ، وتطبّقها العلوم ، كالحساب والهندسة والفلك .. وهي أرقى من الظنّ ، وتمهّد للمعرفة الحقيقية ، أي المعرفة العقلية .

٤-درجة التعقّل ، أو المعرفة العقلية : وتتضمّن معرفة الماهيات المجرّدة ، أي معرفة المثل .. وهي من مهام العقل وحده . (كرم ، بلا تاريخ ، ص٦٩-٧١)

فالمعرفة عند أفلاطون تبدأ بالمحسوس وتنتهي بمعرفة المثال . ولكن بما أنّ المُثل مفارقة، فكيف تصل النفس إلى معرفتها ؟ يجيب أفلاطون : إنّ النفس تصل إلى معرفة المثل بالتذكّر ؛ فالنفس كانت موجودة في عالم المُثل ، وكانت تعرف حقائق المُثل كلّها .. وعندما هبطت إلى الأرض واتحدت بالجسد ، نسيت معارفها ، والجدل هو الذي يجعلها ترقى إلى تذكّر المُثل . ومن هنا ، فالمعرفة تذكّر والجهل نسيان ، كما يرى أفلاطون ، والسبيل إلى التذكّر ، هو جدل المرء مع ذاته أو مع غيره .

ولتوضيح كيفيّة حصول المعرفة في العقل ، يضرب لنا أفلاطون مثالاً هو " أسطورة الكهف " التي شبّه فيها حال الناس في الدنيا ، بحال مجموعة من الناس كبّلوا بالسلاسل على باب كهف منذ ولادتهم ، ووجوههم إلى الداخل ، ولا يستطيعون الالتفات . وأمام باب الكهف نيران مشتعلة ، وبينها وبين باب الكهف طريق يمرّ عليها أناس يحملون آنية ، فتظهر ظلالهم على جدران الكهف الداخلية ، وأمام أعين الناس المقيّدين بالسلاسل ، والذين يعتقدون أنّ الظلال التي يرونها هي الحقيقة ..ولنفترض أنّ أحدهم

فكّ قيده ورأى الأشياء والحقيقة خلفه ، فإنّ معرفته هذه ، هي المعرفة الحقيقية للأشياء ومعرفة زملائه هي مجرّد معرفة الظلال .. والذي فكّ قيوده هو الفيلسوف الذي رأى حقيقة الأشياء وتخلّص من معرفة الظلال ، وسما إلى عالم المعقول ، عالم الحق والخير والجمال ، عندما تحرّر من عالم الحسّ .(أفلاطون ، بلا تاريخ ، ص ٢٠٥)

فالمعرفة إذاً ، هي إحدى وظائف النفس عندما تتحرّر من عالم الحسّ وتتذكّر.فكيفف يتصوّر أفلاطون النفس الإنسانية ؟

خامساً– الإنسان والنفس الإنسانية عند أفلاطون

يرى أفلاطون أنّ الإنسان مركّب من جوهرين متباينين: النفس القادمة من عالم المثل ، والجسد الذي ينتسب إلى عالم الحسّ . وبما أنّ النفس من عالم المثل ، فهي أزلية أبدية خالدة ، وجدت قبل الجسد وباقية بعده ، وهي علّة الحياة والحركة، وفيها مبدأ ينظّم عملها وحركتها هو العقل . وقد تصوّر أفلاطون أنّ في نفس كلّ إنسان ثلاث قوىً متباينة هي :

- **القوّة الشهوانية** : وهي مجموعة الشهوات الجسدية والحسيّة ، التي تقوم بوظائف الغذاء والجنس ، وتتوضّع في أسفل البطن ، ولها فضيلة هي العفّة .
- **القوّة الغضبية** : وهي التي تدفع الفرد للدفاع والمقاتلة ، حفاظاً على وجوده وكرامته ؛ مركزها الصدر أو القلب ، وفضيلتها الشجاعة .
- **القوّة العاقلة** : وهي قوّة التفكير والتأمّل التي تدفعنا إلى معرفة الحقيقة ، وتقوم بضبط القوّتين : الشهوانية والغضبية ، ومركزها الرأس وفضيلتها الحكمة .(عبد الخالق ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٦)

وبما أنّ النفس العاقلة توجه النفس الغضبية والشهوانية ، وتسيطر عليهما ، فعلى الإنسان أن يجاهد لكي يحرّر نفسه من شهوات الجسد ، ومن نزوات الغضب ، فتخلد

نفسه بعد الموت في النعيم الأبدي . وقدّ قدّم أفلاطون أدلّة عدّة على خلود الـــنفس ، نذكر فيما يلي أهمّها : (صليبا، ١٩٩٥ ، ص ٤٧)

١-الدليل المستمد من تعاقب الأضداد ، فالليل يعقب النهار ، واللذة تعقـــب الألم . وبما أنّ الموت والحياة ضدّان ، فلا بدّ أن تكون حياة بعد الموت .

٢-الدليل المستمدّ من نظرية المُثل ، فبما أنّ المُثل أزلية خالدة ، فالموت هـــو الـــذي يحرّر النفس من أسر الجسد ، ويمكّنها من الاتصال ثانية بالمثل .

٣-الدليل المستمدّ من توق الإنسان إلى السعادة ، فبما أنّ الســـعادة لا تتحقّـــق في هذه الحياة ، فلا بدّ أن تكون هناك حياة أخرى للنفس تتحقّق فيها السعادة .

٤-الدليل المستمدّ من مبادىء الأخلاق التي توجب معاقبـــة الأشـــرار ومكافـــأة الأخيار، ولذلك لا بدّ من حياة ثانية تحاسب النفس على ما فعلت في هذه الدنيا .

٥-النفس بسيطة لا تفسد ، وإنّما يفسد المركّب الذي يتحلّل إلى عناصره. وبما أنّ النفس بسيطة فهي خالدة .

وممّا يجدر ذكره ، أنّ أفلاطون كان يؤمن بتناسخ الأرواح ، فالرجل الصالح تعـــود نفسه إلى المكان الذي هبطت منه ، وتعيش حياة سعيدة . أمّا الرجل الطـــالح ، فـــإنّ نفسه تحلّ في جسد مخلوق أدني منه ، وتظلّ تتوالد ، ولا تتغلّب علـــى آلامهـــا إلاّ إذا تغلّب العقل على الشهوة .

سادساً- العدالة عند أفلاطون

إنّ السؤال المركزي الذي يطرحه أفلاطون في محاورة (الجمهورية) هو : ما هـــي العدالة ؟ ولماذا هي أفضل من الظلم والتعدّي ؟ وفي إجابته عن هـــذين الســـؤالين ، يرفض أفلاطون ثلاثة تعريفات لتحديد معنى العدالة ؛ **الأول** : القول بأنّ العدالة هـــي اتفاق أعمال الناس مع التقاليد الموروثة . **الثاني** : القول بإنّ العدالة هي تحقيق مصلحة الأقوى . **والثالث** : اتفاق الناس فيما بينهم على ألاّ يظلم بعضهم بعضاً .

فما معنى العدالة إذن عند أفلاطون بعد رفضه للمعاني السابقة ؟ إنّ مفهوم العدالة عند أفلاطون يتحدّد من خلال العودة إلى تصوّره عن الفرد ، وتصوّره عن المجتمع؛ فالعدالة لها وجهان : **عدالة في الفرد وعدالة في المجتمع** ، وفي نفس الفرد ثلاث قوى (العاقلة والغضبية والشهوانية)، ويكون الفرد عادلاً وسعيداً حينما تسيطر نفسه العاقلة على نفسه الغاضبة والشهوانية ، وإلاّ فهو ظالم لنفسه ولمجتمعه . (عبد الخالق ، ٢٠٠٥ ،ص ٥٨)

أمّا عدالة المجتمع ، فتتحدّد من تصوّره لمكوّنات المجتمع وطبقاته : (الذهبية والفضيّة والنحاسية) ، وتتحقّق العدالة في المجتمع حينما تحكم الطبقة الذهبية ، وتتوجّ الطبقتين النحاسية والفضية .. أي وضع كلّ فرد في المكان الذي هيّأته له الطبيعة منذ مولده ؛ الفلاسفة يحكمون ، والجند يدافعون ، والزرّاع والصنّاع ينتجون ، وجميعهم يأتمرون بأمر العقل ، فتحلّ العدالة ..ولكن يحلّ البؤس والشقاء والظلم في المدينة ، إذا ما حكمها رجل جاهل أحمق ، أو دافع عنها رجل شهواني أو جبان .(زيادة وآخرون، ٢٠٠٣ ، ص ٥١)

وقد نبّه أفلاطون إلى أنّ العدالة في المجتمع قبل العدالة في الفرد، لأنّ الفرد المستقيم العادل ، إذا كان بمقدوره أن يحافظ على نقائه ، في عزلته وفي منفاه الداخلي ، فعدالته لا تتجسّد فعلاً إلاّ في جمهورية مناسبة ، لأنّها الإطار المرجعي لحياته ، وبذلك تصبح فرديته عنصراً مكوّناً للمدينة ونتيجة لها .(الجيوشي ، ١٩٩٩، ص١٦)

ومن هنا ندرك أهمية التربية في جمهورية أفلاطون ، وأهمية النظام السياسي في إعداد الإنسان العادل / العاقل .وهذا ما يظهر في علاقة التربية بالسياسة عند أفلاطون.

سابعاً– العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون

إنّ الظروف السياسية التي عاصرها أفلاطون ، هي التي دفعته إلى الفلسفة ، لأنّ على الفلسفة أن تعود لإصلاح حال السياسة عن طريق التربية . ويعدّ كتاب (الجمهورية)

على الرغم من عنوانه السياسي ، من أجمل ما كتب في التربية ، على حدّ تعبير روسّو. (روسو ، ١٩٥٦ ، ص ٣٤) . فالكتاب يحمل مشروعاً سياسياً وتربوياً في آن معاً ، ويفضي إلى مدينة فاضلة يقودها الفلاسفة ، وتتحقّق فيها الصورة المثلى للعلاقة بين السياسة والتربية .

إنّ مهمّة السياسة هي تنظيم التربية ، ومهمّة التربية إعداد السياسي وإعداد المحارب الذي سيحمي الدولة ؛ والدولة التي لا تفسح مكاناً للفيلسوف في سدّة القيادة ، هي دولة ظالمة . والمدينة الفاضلة نموذج أمثل للجمهورية التي تربّي حكامها وحرّاسها من خلال نظام تربوي ، يجسّد عملياً العلاقة الأزلية بين التربية والسياسة ، وعلى الفلاسفة ألاّ يكتفوا بتأمّل الخير والتلذّذ بمعرفته ، بل عليهم العمل في المدينة كحكام ، حتى يتجسّد هذا الخير في المدينة الأرضية . (الجيوشي ، ١٩٩ ، ص ١٥)

إنّ المشروع العقلاني الذي طرحه أفلاطون في (الجمهورية) ، يجسّد بشكل عملي طموحه في جعل السياسة تربية والتربية سياسة ، حتى يتمّ القضاء على العنف والفوضى .. وتتجلّى العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون في المظهرين التاليين :

١- إشراف الدولة على التعليم إشرافاً تامّاً ، والقضاء على التعليم الخاص .

٢- منهج تربية الحكام الذي يوضّح برنامج أفلاطون التربوي ، وفيه تلتقي الفلسفة مع السياسة ، وفق رؤية تربوية محدّدة لتربية الحرّاس .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ أفلاطون قصد بالحرّاس ، طبقتي الحكّام والمحاربين ، واللتين يجب على التربية أن توليهما الاهتمام اللازم .

ثامناً- الشعر والفنّ في فلسفة أفلاطون التربوية

وقف أفلاطون موقفاً ريبيّاً تجاه الشعر والقصص ، ولا سيّما أشعار " هوميروس " الشاعر الإغريقي المشهور . فقد رأى أفلاطون أنّ الأشعار سيّئة من حيث المادة والصورة ؛ فمن حيث المادة ، تسمّم عقول اليونانيين وتفسد ضمائرهم بما ترويه من

خصومات وأفعال قبيحة عن الآلهة .. كما أنّها توهن عزائم النـــاس وتبعـــدهم عـــن التضحية في سبيل الوطن ، بما تصف من أهوال الموت وتفاهة الحياة الأخرى . أمّا من حيث الصورة ، فهذه الأشعار تحرّك الشهوات وتثير العواطف والانفعالات الدنيئـــة ، وتعلّم الأوهام .. ولذلك كلّه استبعد أفلاطون هذه الأشعار من مدينتـــه الفاضـــلة ، وأقصاها عن نظامه التربوي ، وطالب بطرد الشعراء خارج حدود المدينة ، ولم يستبقِ إلاّ الشاعر العفيف اللسان والسديد الرأي .(الجمهورية ، ص ٦٦)

وينتقل أفلاطون من الشعر إلى الفنّ بمجمله ، فيوّجه له نقداً لاذعاً حيث يـــرى أن الفنّ لا قيمة له في حدّ ذاته ، لأنّه يأتي في المرتبة الثالثة ، بعد المثال والشيء المحسوس . فالفنّ يقلّد الوجود المحسوس ، والمحسوس يحاكي المثال ، فالفنّ إذن هو شبح الشـــبح . والمثال على ذلك: أنّ النجار يصنع سريراً محاكياً مثال السرير ، فيأتي الرسام ويرســـم السرير ، فهو إذن جاهل مخدوع ، وما يقدّمه ليس له قيمة معرفيّة كمعرفة الشـــيء أو مثاله .. (كرم ، بلا ، ٧٢)

وهكذا نرى أنّ أفلاطون يستبعد الشعر والفنون لأسباب تربوية (معرفية وأخلاقية) وينادي بغربلة النصوص الأدبية وتطهير الأعمال الفنيّة ، قبل تقـــديمها إلى الأطفـــال والشباب . ولا يبقي منها إلاّ ما يثر الحماسة ويمجّد البطولة ، ويعزّز مبادىء الأخلاق والدين ، واحترام قوانين الدولة في الجمهورية الفاضلة .

تاسعاً- قيمة أفكار أفلاطون الفلسفية والتربوية

بعد عرض أبرز الجوانب التي تشملها فلسفة أفلاطون التربوية ، لا بدّ من الســـؤال التالي : ما قيمة فلسفة أفلاطون بوجه عام ، والمتصل منها بفلسفة التربية بوجه خاص؟ وبأبعادها المعرفية والسياسية والتربوية ؟

قد يكون من المناسب قبل الإجابة عن هذا التساؤل ، العودة إلى السؤال الهام الذي طرحه أفلاطون ذاته ، ولا زال الفلاسفة والمربّون يعيدون طرحه وهو : كيف نتخلّص

من الفوضى والعنف وتحقّق العدالة ؟ وقد أجاب أفلاطون عن هذا السؤال إجابة حملت ثلاثة أبعاد : الجيوشي ، ١٩٩٩، ص ١٩)

- **البعد المعرفي** : ويتضمّن تحديد نظام المعرفة ووضع الحقيقة بدل الرأي .
- **البعد السياسي** : يشير إلى أهمّية المعرفة في النظام السياسي ، وضرورة إبعاد الحمقى والجهلة عن السلطة السياسية ، وإيصال الفيلسوف إلى الحكم .
- **البعد التربوي** : يؤكّد وضع نظام تربوي ينسجم مع النظام السياسي والنظام المعرفي ، ويعمل على توليد الحقائق في العقول ، ويعدّ الرجال الصالحين لحكم الدولة والدفاع عنها .

هذه هي خلاصة إجابة أفلاطون ، ولكن قدّ تتعدّد الإجابات عن السؤال ذاته باختلاف الأمكنة والأزمنة . فأفلاطون لم يقل الحقيقة المطلقة ، لأنّها ليست من اختصاص البشر ، لكن يعود الفضل إليه في طرح السؤال ، وبالتالي تحريض العقل الإنساني في المراحل اللاحقة على تقديم إجابات جديدة ، أثرت الفكر الإنساني والتجربة الإنسانية .

إنّ الآثار الإيجابية التي تركها أفلاطون في التربية وفلسفتها ، وضعت أساساً جديداً للحياة الأخلاقية ، لا تتعارض فيها مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة ، وذلك من خلال نظام تربوي محدّد ، تلتزم الدولة بالإشراف عليه ، ويشمل جميع أبناء طبقتي الحرّاس والحكام .. وهذا يتّفق مع مبدأ ديمقراطية التربية . وقد بيّن أفلاطون أنّ التربية وثيقة الصلة بالسياسة ، وهي وسيلة لحلّ المشكلات الاجتماعية والسياسية على حدّ سواء . وتحمل أفكار أفلاطون بذور الإشارة إلى الفروق الفردية بين البشر ، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بوضع كلّ إنسان في المكان الذي هيّأته له الطبيعة .

لكنّ ثمّة نقد وجّه إلى أفلاطون لجعله فكرة العدالة تستند إلى أساس أرستقراطي ، ولنزعته المثالية التي تجعل أفكاره خيالية ، بعيدة عن التطبيق ، ولا سيّما في مجال شيوعية

الأولاد والنساء .. كما قيّد حرية الفلاسفة والحكام ، وقضى على النواحي الوجدانية عندهم ، من أجل إحياء مشروعه العقلي . وغالى في إعلاء سلطان الدولة ودورهـــا في تربية الفرد والتحكّم بحياته وحريته . أمّا على الصعيد المعرفي ، فقد غالى في الفصل بين عالم المثل وعالم الحسّ ؛ فما دام المثال يشبه الشيء الحسّي ، فلماذا أنكر على الإنسان استخدام المحسوسات للوصول إلى المعرفة ؟ (عبد الخالق ، ٢٠٠٥ ، ص٦٢)

واخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ أفلاطون هو ابن القرن الرابع قبل الميلاد ، وهـــذا يستحقّ الوقوف وقفة تقدير لهذا العقل الكبير ، الذي حاول إعادة التعبير عن الواقـــع بصيغ جديدة تتجاوز ما كان مطروحاً في عصره ، ففتح بذلك آفاقاً جديدة أمام العقل البشري ، ولا تزال بصماته موجودة حتى العصر الحاضر . فالفيلسوف ابن عصـــره ، والنظرة إلى فكره يجب أن تأخذ هذه الحقيقة في الحسبان .

الفصل الحادي عشر

الفلسفة الطبيعيّة في التربية

(جان جاك روسو ، ١٧١٢-١٧٧٨)

- حياة روسو ومؤلّفاته
- حال الطبيعة في فلسفة روسو
- التربية الطبيعيّة عند روسو
- مبادىء التربية الطبيعيّة عند روسو
- مراحل التربية الطبيعية عند روسو
- العلاقة بين التربية والسياسة (تربية المواطن)
- قيم أفكار روسو في التربية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً- حياة روسو ومؤلّفاته

وُلد جان جاك روسو عام ١٧١٢ في جنيف (سويسرا) ، من أسرة فرنسية الأصل . توفيت أمّه بعد ولادته ، فعاش حياة التشرّد بكلّ أبعادها . قصد باريس عام ١٧٤١ وتعرّف إلى معظم فلاسفة التنوير (فولتير ، وديدرو ، ودلباخ) وتنقّل بين دول أوربية عدّة ..

من أبرز مؤلفاته : (رسالة في العلوم والفنون ، وأصل التفاوت بين الناس ، والاقتصاد السياسي ، إميل والتربية ، والعقد الاجتماعي ..) إضافة إلى :الاعترافات ، رسالة إلى حكومة بولونيا ، وعشرات الرسائل والقصائد والمسرحيات .

لوحق روسو وأحرقت بعض مؤلّفاته (إميل والعقد الاجتماعي) إلى أن توفي في باريس عام ١٧٧٨ . ويعرف عن روسو أنّه هيّأ الإطار الفكري للثورة الفرنسية وحقوق الإنسان ، من خلال مؤلّفه (العقد الاجتماعي) ، وفتح للحضارة الأوروبية باباً عريضاً لتحقيق الثورة في التربية . وقد صرّح روسو مراراً أنّه يعتبر كتابي : " إميل والتربية والعقد الاجتماعي " أفضل ما أهداه لبني البشر . وسنتبيّن فيما يلي أهم أفكار روسو الفلسفية والتربوية .

ثانياً- حال الطبيعة في فلسفة روسو

يبدأ روسو كتاب (إميل) بعبارة : " كلّ شيء يصنعه خالق البرايا حسن ، وكلّ شيء يفسد بين يدي الإنسان " . وهنا يقرّر روسو أنّ الإنسان طيبّ في أصل خلقه ، لكنه فسد عندما دخل الحالة الاجتماعية . ومن هذه الرؤية ، حاول روسو الإجابة عن السؤالين التاليين : لماذا وصل الإنسان إلى هذه الدرجة من الفساد ؟ وكيف يمكن تحرير الإنسان وإنقاذه ؟

فللإجابة عن السؤال الأول ، وضع روسو كتاب " أصل التفاوت بين الناس " حيث تصوّر الإنسان في حال الطبيعة ، كائناً يمتلك غريزتين هما : البقاء والرأفة ،

وتتفرّع عنهما قواعد القانون الطبيعي . لقد عاش الإنسان في غابات وفيرة الغـــذاء ، وهو واحد متعطّل ، يعيش من اليد إلى الفم ، ولا يعرف من خيرات الطبيعة إلاّ الغذاء والأنثى والراحة ، ولا يعرف من شرورها إلاّ الجوع والألم .. لم يكن يفكّر ، ولـــيس لديه سوى فكرة واحدة هي شعوره بوجوده الحاضر . كانت الطبيعة تملك الضـــعفاء وتبقي على الأقوياء ، ولم تكن هناك علاقات أدبية أو أخلاقية ، ولم تكن ثمّة ملكيـــة ولا زراعة فالغلال للجميع . كما لا وجود لواجبات أو فضائل أو رذائل ، بل قانون : " افعل بقريبك ما تريد أن يفعله بك " ولذلك عاش البشر أحراراً ، سعداء .(روسو، ١٩٧٢)

هكذا كان تصوّر روسو لحال الطبيعة الإنسانية الأولى ، حيث كان الناس جاهلين بالحياة الاجتماعية والملكية ، وبينهم حالة المساواة ، على الرغم من وجـــود تفـــاوت طبيعي بينهم . والأهم من ذلك حالة الحرية ، فكيف خسر الناس الحرية والمســـاواة ؟ وكيف تسرّب إليهم الشرّ والفساد ؟ وقد كانت تصوّرات روسو نتاج تحليل عقلي ، وليس نتيجة دراسة أنثروبولوجية ، وهذا ما عرّضه للانتقاد ..(فـــولفين ، ١٩٨١ ، ص٢٠٧)

ثالثاً– التربية الطبيعيّة عند روسو

وضع روسو كتاب " إميل أو التربية " وضمّنه تصوّراته لتربية الطفل تربية طبيعية ، من الميلاد وحتى سنّ الخامسة والعشرين ، انطلاقاً من إيمانه بأن الطبيعة خيّرة والمجتمع هو الذي يفسدها ، ولذلك فمهمّة التربية أن تقوم بعملين أساسيين : **الأول** ، إبعـــاد إميل عن المجتمع ، أي إبعاده عن الفساد . **والثاني** ، مجاراة التطوّر الطبيعـــي للكـــائن الإنساني . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ٧٢)

أمّا بالنسبة لكلمة " طبيعة " فقد قصد روسو فيها ثلاثة معانٍ هي :

- **المعنى الأول** : هي مجموعة الغرائز والميول والعواطف التي تولد مع الإنسان ، وهي قابلة للكمال وأيضاً للفساد ؛ أي هي حالة الإنسان قبل أن تفسدها السلطة والنظم الاجتماعية .
- **المعنى الثاني** : هي طبيعة الإنسان الاجتماعية ، وجوهرها العقل والأخلاق والحرية ، فحال الطبيعة الأول انقضى إلى غير رجعة ، حيث كان الإنسان غبيّاً ، جاهلاً ، محدوداً .. وبارك روسو تلك اللحظة التي خلّصت الإنسان من تلك الحال وجعلته كائناً عاقلاً ، أخلاقياً ..
- **المعنى الثالث** : هي الطبيعة الفيزيائية المحيطة بنا ، والتي لها قوانينها الخاصة التي يجب على الطفل أن يعرفها .(محمد ، ١٩٩٧،ص١٢٧)

إنّ التربية الطبيعية ، تراعي المعنى الأول لكلمة (الطبيعة) وتنطلق منه ، وتسعى إلى الوصول بالإنسان إلى الطبيعة بالمعنى الثاني ، أي الإنسان الحرّ / الأخلاقي .. وتتمّ في الطبيعة بالمعنى الثالث ، لتدرك قوانينها وتسير وفقها .

لقد انتقد روسو النظام العام في المجتمع ، بقوله : " النظام العام غير موجود وما عاد بإمكانه أن يوجد ، إذ لا يوجد موطنون حيث لا يوجد وطن .. يجب محو كلمتي: وطن ومواطن من اللغات الحديثة .. كما انتقد المؤسّسات التربوية والجامعات في عصره ، لأنّها لا تخرّج إلاّ أفراداً مرائين / مزدوجين ، فقال : " لا أعدّ نظاماً عاماً تلك المؤسّسات المضحكة التي تسمّى (كليّات) ، ولا أُعِدّ التربية الدارجة نظاماً .. فهي لا تصلح إلاّ لإعداد إنسان مزدوج ..(روسو، ١٩٥٦ ، ص٣٤)

وهكذا لم يبقَ أمام روسو إلاّ تربية الطفل تربية طبيعية في كنف الأسرة ، وبعيداً عن تربية المجتمع ومؤسّساته التربوية ، وذلك بالاستناد إلى القوانين البيولوجية التي تحكم الإنسان كوجود طبيعي ، وبالتالي قيادة هذا الإنسان نحو تحقيق جوهره الأخلاقي ، في مجتمع يقوم على معايير الأخلاق . وهذا ما يوضّحه روسو في مبادىء التربية الطبيعيّة .

رابعاً– مبادىء التربية الطبيعيّة عند روسو

انطلقت من فلسفة روسو الطبيعيّة ، من ستّة مبادىء تربوية هي كما يلي :

١– وجود طبيعة خاصّة بالطفل :

كان الاعتقاد السائد قبل روسو ، أنّ الطفل راشد كبير تسري عليه القواعد الأخلاقية / التربوية كما هي الحال عند الكبار ، فجاء روسو وهدم هذا الاعتقاد باكتشافه أنّ للطفل طبيعة خاصة تختلف عن طبائع الكبار ؛ وهذه الطبيعة ديناميكية ، تنمو وتكبر وتتغيّر مع تقدذم عمر الطفل ، لذلك دعا إلى معرفة الطفولة على حقيقتها، وإفساح المجال لها لكي تنضج في الأطفال وتحقّق وظيفتها .

وممّا قاله روسو في هذا المجال ، موجّهاً كلامه إلى الوالدين والمربّين : تعلّموا كيف تتعرّفون إلى أطفالكم ، لأنّكم يقيناً تجهلونهم كلّ الجهل .. لا تتسرّعوا في الحكم على الطفولة خيراً أو شرّاً .. إنّ الإيقاع البطيء لزمن النمو ليس شرّا نحتمله ، بل له وظيفة ضرورية للنمو .. إنّ الإنسان لو وُلِد قويّاً لما استفاد من حجمه ولا من قوته ، وإنّ النوع الإنساني كان سينقرض لو لم يبدأ الإنسان بأن يكون طفلاً ..(روسو،١٩٥٦)

لقد صرّح روسو مراراً أنّ الأطفال لم يخلقوا كي يخضعوا للتربية ، وأنّ الطبيعة لا تحتاج إلى تربية .. فلماذا إذن خصّص مُؤلّفاً ضخماً لبيان مراحل تربية إميل وخطواتها؟ والجواب هو أنّ روسو يدرك أنّ الطبيعة لا تحقّق وعودها بذاتها ، ولا بدّ لعقل المربّي أن يرعاها ويقود إمكانياتها الكامنة نحو تحقيق جوهر الإنسان العاقل / الفاضل ؛ فالإنسان ذو طبيعة مَلَكيّةسامية ، وعلينا أن نربيه من أجل هذا السمو . (الجيوشي ، ١٩٩٩، ص ٧٤)

لقد دفع روسو باكتشافه عالم الطفل ، المربين إلى إعادة النظر في الممارسات والأخطاء التربوية السابقة ، وأصبحت قواعد التربية تنطلق من معرفة حقائق الطفولة،

و لم تعد صالحة قاعدة تعليم كلّ شيء لكلّ الناس ، فالطبيعة تريد أن أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً .

٢- اتّباع الطبيعة :

يشكّل مفهوم الطبيعة أساس نظرية روسو التربوية ، فقد اتّخذ روسو الطبيعة هادياً ومرشداً في تربية إميل ، وبذلك تخلّص من سلطات عديدة : (سلطة المعلّم ، وسلطة رجال الدين ، وسلطة الرأي الذي تراكم في عقول الناس .. ولذلك دعا روسو إلى ملاحظة الطبيعة واتباعها ، فقال : " إنّ الطبيعة جعلت كلّ شيء على أحسن ما يكون، وأنّ حركات الطبيعة الأولى دائماً مستقيمة .. لاحظوا الطبيعة واتبعوا الطريق الذي ترسمه لكم .." (روسو ، ١٩٥٦ ص١١٠و١٣٣)

ولكنّ هذه الطبيعة تحتاج – بدورها – إلى التربية ، فهي مجرّد غرائز وقوانين بيولوجية ، وهي وإن كانت صالحة في حال الطبيعة الأولى ، فقد تصبح مشوّهة عندما تتصل بمؤسّسات المجتمع . ولذلك يقول روسو في كتاب إميل : " احذروا الغريزة إذا عدتم غير مقتصرين عليها ، وهي صالحة إذا ما سارت وحدها ، وتكون محلّ ارتياب إذا اتّصلت بمؤسّسات الناس ، ولا يجوز تدميرها بل يجوز تنظيمها ، وتنظيمها أصعب من إزالتها " . وهذه من المسؤوليات الأساسية للمربّي .

٣-الطبيعة الخيّرة :

أكّد روسو أنّ الإنسان كان خيّراً عندما كان في حال الطبيعة الأولى ، وأنّ نشوء المجتمع والملكية والحاكمية أدّت إلى فساد طبيعته ، لكنّ الفساد وإن كان أحد إمكانات الطبيعة البشرية ، فهو ليس قدراً أزلياً ، بل يمكن الخلاص منه ، من خلال تربيته تربية طبيعيّة .

إنّ خيرية الإنسان في حال الطبيعة الأولى ، كانت تقوم على غريزة الرأفة والشفقة، لكنّها في المجتمع المدني تقوم على العقل ؛ فالعقل كما يقول روسو : " هو الذي يعلّمنا معرفة الخير والشرّ .." (روسو ، ١٩٥٦، ص٨٦)

لقد جاء تقرير روسو بخيرية الطبيعة البشرية ، ردّاً على النظرة التي كانت سائدة في القرن الثامن عشر ، والقادمة من فلسفة (هوبس) ومن رواسب الفكر الديني الإقطاعي ، الذي كا يعدّ الإنسان شريراً بالفطرة ، وبالتالي يجب قهره وقمعه ..فبيّن روسو أنّ بناء الإنسان لا يكون بقهره ، بل بتحريره وبناء عقله وضميره ، وصون طبيعته الخيّرة.

٤-التربية السلبية :

قرّر روسو أنّ التربية من الميلاد حتى سن الثانية عشرة ، يجب أن تكون سلبية نظراًلإمكانية فساد الطبيعة البشرية ، عبر تسرّب الرذائل إلى الطفل ، ولذلك لا بدّ من حمايته ووقايته بالتربية السلبية . وهنا يقول روسو : " يجب أن تكون التربية الأولى تربية سلبية فقط ، فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة ، بل على وقاية قلب الطفل من العيب وروح الخطأ ..".

لقد تصوّر روسو أن عقل الطفل قبل سنّ الثانية عشرة غير نشط ، لذلك لا جدوى من تقديم المعلومات النظرية للطفل ، ومن الأفضل أن تترك الطبيعة تعمل لوحدها زمناً طويلاً .. وفي ذلك يقول روسو : " إذا استطعتم أن تبلغوا بتلميذكم سن الثانية عشرة وهو سليم قوي دون أن يعرف التمييز بين يده اليمنى ويده اليسرى ، فإنّ عيون فهمه ستتفتّح على العقل .. ولن يلبث أن يصبح اعقل الرجال في ظلّ رعايتكم ، وبذلك تقدّمون معجزة التربية .(روسو، ١٩٥٦، ١٣٦)

لكنّ ثمّة انتقادات وجّهت إلى روسو لأنّه تصوّر عقل الطفل غير نشط ، وفهمت التربية السلبية على أنّها عطالة مطلقة عن العمل ، وهذا لم يقصده روسو ؛ فالتربية السلبية لا تترك الطبيعة لذاتها ، والمربّي يحيط بإميل من كلّ جانب يترقّب ظهور القدرات ، ويحترم الزمن الكافي للنضج . فالتربية السلبية –على حدّ قول بورجولان – هي : تربية إيجابية إلى أبعد الحدود ، والسلبية هي حماية الطبيعة من خطر آراء المجتمع

وازدواجيته الأخلاقية ، كما تحمي الطبيعة ذاتها من شططها الخاص بها ، ومن متطلّباتها المبكرة أو المتطرّفة . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ٧٦)

ومن هذا المنطلق ، دافع روسو عن التربية السلبية ، لأنّها تعمل على جعل أدوات المعرفة كاملة قبل إعطائها بشكل إيجابي .. فالتربية السلبية إذن تحاول تعبيد طريق العقل بتدريب الحواس ، ولذلك فهي ليست كسلاً بل هي تمرين على التفكيرالصحيح.

٥- الحريّة في التربية :

يُعرَف عن روسو أنّه فيلسوف الحرية ، لأنّه جعل منها وسيلة التربية وغاية الإنسان. لكن ما هذه الحرية ؟ إنّها تعني في كتابات روسو تكريساً لسيادة العقل على الغريزة ، وعلى السلطة الخارجية .. على الرأي وتطرّف الأهواء ، وعلى المصلحة الفردية وتعسّف السلطان . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ٩٠)

وقد عدّ روسو الحرية المبدأ الأساسي لتربية إميل ، لأنّ الحرية وليس السلطان هي الخير الأول ، ولا يريد الرجل الحرّ غير ما يستطيع ، وهو يصنع ما يروق له . فليطبّق هذا المبدأ على الطفولة ، ولتصدر عنه قواعد التربية جميعها . والحرية عند روسو ، تتحدّد بالتوازن بين الإرادة والقدرة ، لأنّ الإنسان الحرّ لا يريد إلاّ ما يستطيع ، وإلاّ وقع في عالم الوهم والخداع والعبودية ، أو اللذات وأهوائها . .

إنّ مفهوم الحرية عند روسو ، مرتبط بتصوّره عن طبيعة الإنسان ، فالإنسان عقل وغريزة ، وعليه أن يبني عالم العقل ويغلّبه على الغريزة ؛ فلا حرية بلا عقل في التربية الطبيعية ، وتحرير إميل يبدأ من جعله يدرك قوانين الطبيعة أولاً ثمّ يدركها ثانياً بوصفها ضرورة . والحريّة الحقّة تكمن في عقل قادر على التمييز بين الواقع الخيال ، بين الممكن والمحال .. ولذلك يشكر إميل معلّمه بقوله : " إيه معلّمي .. أنت الذي حرّرتني حين علّمتني الخضوع للضرورة ..لقد تحطّمت بالنسبة لي كلّ قيود الرأي ، ولا أعرف قيداً سوى قيد الضرورة . (روسو، ١٩٥٦، ص ٨٨٩)

ولكنّ روسو لا يتوقّف عند حدود الحرية الطبيعية ، بل يسعى إلى الوصول للحرية الأخلاقية التي تحصل بعد طاعة القانون الأخلاقي الذي هو حدس داخلي يدركه الضمير ، ويضمنه العقل . ويتمنّى روسو أن يجسّد القانون الأخلاقي صلابة الحتمية ، فلا يقبل المربّي ظروفاً مخفّفة لطاعة هذا القانون ، وبذلك يصبح أمراً مطلقاً ويتحوّل العقل إلى خادم للفضيلة والحقيقة ، وتغدو الحرية تكريساً لسيادة العقل . (الجيوشي، ١٩٩٩، ص٩١)

فقوانين الطبيعة لها الأولوية على القوانين الوضعية ، وحينما يطيع إميل المربّي فهو لا يخضع لإرادة غريبة عنه ولا يخسر حريته ؛ فطاعة المربّي هي طاعة العقل الذي يدرك طبيعة الطفل ، وطبيعة الأشياء ، حيث أنّ المربّي ممثّل أو سفير مرئي للطبيعة ، وعليه أن يجسّد الضرور الطبيعيّة في تعليماته وقراراته ، فهذه القرارات هي التي تحرّر إميل من الخضوع لسلطان أهوائه أو سلطان الآخر ، وبالتالي تخلّصه من العبودية .

٦- **الفائدة :**

يتلخّص هذا المبدأ في أنّ تعليمات المربّي وقراراته ، يجب أن تحقّق للطفل فائدة أو منفعة ، والمنفعة هي دستور العلاقة بين المربّي والطفل ؛ وتكون منفعة الطفل في البداية بأن يمسكه في المكان الذي حدّدته له الطبيعة ، ومن ثمّ يبصّره بفائدة كلّ أمر يعرضه عليه ، وبذلك يقبل إميل على العمل وهو راضٍ .

وقد سخّر روسو فكرة الفائدة لضبط سلوك إميل ضبطاً ذاتياً بعد تكوّن العقل لديه، فقال : متى انتهينا إلى إعطاء تلميذنا فكرة عن كلمة مفيدة ، كانت لدينا وسيلة كبيرة للسيطرة عليه .(روسو ، ١٩٥٦، ص ٣٠٥) وبذلك أقصى روسو ، بمبدأ الفائدة ، ذلك الركام المتوارث من العصر الوسيط ، والذي ظلّ جاثماً على عقول الأطفال وصدورهم ، دون أن يحقّق لهم اية فائدة ، ودون أن يكون له أي مبرّر ، مع أنّه كان ينطوي على تربية ، أو يدعى تربية .

خامساً–مراحل التربية الطبيعية عند روسو

وضع روسو ثلاث مراحل للتربية الطبيعية ، تبدأ من المرحلة الحسيّة ، ثمّ مرحلة الفاعلية ، وأخيراً مرحلة الحساسية والعقل .

– المرحلة الأولى :

هي المرحلة الحسيّة السابقة للكلام والمشي عند الطفل ، وقد خصّص لها روسو الجزء الأول من كتاب (إميل) ، وتبدأ بعقد بين المربّي والطفل ، مضمونه ألاّ يطيع الطفل إلاّ المربي ، وألاّ يفترقا إلاّ بالاتفاق معاً . والطفل في هذه المرحلة معطى طبيعياً يحمل استعدادات وقدرات ، ولديه غريزتان هما : (حبّ اللذة ورفض الألم ، والحركة التي هي المعطى الطبيعي للتعبير عن الذات) ، ويكون دور المربّي إمداد الطفل بالغذاء وتلبية احتياجاته الطبيعية . ولذلك طالب روسو بإرضاع الطفل من ثدي أمّه ، وبرفع اللفائف والقمط التي تعوّق حركة الطفل ، وتؤدّي إلى صراخه وإحساسه بالألم . (روسو ، ١٩٥٦ ،ص ٧٢)

إنّ التربية في هذه المرحلة ، تربية سلبية ، والمربّي يحيط الطفل من كلّ جانب ويحميه من خطر الآراء الفاسدة القادمة من المجتمع ، والتي تعرقل نموّه الطبيعي .. كما يحمي الذات من شططها ومتطلّباتها المبكرة بأهوائها التي تؤدّي إلى فساد الطبيعة . ويحذّر روسو من سلطان العادة التي تخلّف عند الطفل احتياجات وهمية ، ويقول : " يجب ألاّ يسمح للطفل أن يألف أية عادة مهما كانت " .

كما يحذّر روسو من بكاء الأطفال وصراخهم ، إن لم يكن ذلك صادراً عن حاجة طبيعيّة ، فيقول : " دموع الأولاد الأولى تضرّعات ، إذا لم يحترز منها فلا تلبث أن تصير أوامر .." لأنّ الطفل سيستخدمها وسيلة للتحكّم بالراشدين ، ويتعلّم من خلالها الدروس الأولى في الاستبداد ، ولذلك كلّما صرخ الولد ، يجب أن يقلّ استماعنا إليه،

ويجب أن يعوّد باكراً على عدم أمر الناس ، لأنّه ليس سيّداً لهم ، وعلى عدم أمر الأشياء لأنّها لا تسمعه . (روسو، السابق ، ص٨٤و٨٥)

إنّ المخاطر التي يتعرّض لها الطفل في هذه المرحلة ، تتجلّى في الإهمال المفرط لأنّه يؤدّي إلى الإحساس بالعبوديّة ، وكذلك الحنان المفرط الذي يجعل منه مستبدّاً .. ولذلك علينا تحقيق التوازن عبر تلبية الاحتياجات التي تطلبها الطبيعة فحسب ، والتي يعرفها المربّي من خلال القراءة العقلية لها .

أمّا عن اللغة في هذه المرحلة ، فيجب أن تكون لغة معرفة موضوعية ، تعبّر عن الأشياء المحسوسة الموجودة في دائرة حياة الطفل ، ولا تستخدم الرمز أو المجاز .. وفي المقابل يجب ألاّ نستعجل الأطفال إلى الكلام ، وألاّ نسخر من لغتهم إن أخطأوا ، بل نتحدّث أمامهم بشكل سليم ، وألاّ نحشو أذهانهم بكلمات لا يفقهون معناها ، ممّا يخلق عندهم الازدواج والاغتراب . (السابق ، ص ٢٣٥) وكذلك الأمر بالنسبة للمشي ، إذ لا يجوز دفع الأطفال أو تدريبهم على المشي ، لأنّ الطبيعة ستمشي لوحدها عندما يمتلك الطفل القوى اللازمة لإنجاز هذه المهمّة .

فوظيفة المرحلة الأولى هي حماية الطفل من التأثيرات السلبية ، وإنجاز نموّه الجسدي، وإبقائه في المكان الذي حدّدته له الطبيعة ، دون شطط أو إكراه . وهذا يحتاج من المربي تحقيق التوازن بين الممكن والموجود .

– المرحلة الثانية :

تمتدّ من السنة الخامسة وحتى الثانية عشرة من عمر الطفل ، وتستمرّ فيها التربية السلبية ، ويطلق عليها مرحلة الفاعلية ، حيث تظهر فاعلية الطفل من خلال ممارسته إطلاق الأحكام على الأشياء ، بعد أن امتلك اللغة وأصبح قادراً على المشي ، وبمقدوره تلبية العديد من احتياجاته أو التعبير عنها .

وتتمّ التربية في هذه المرحلة ، بوساطة الأشياء لما لها من قيمة تربوية ، حيث يضع المربّي الطفل أمام الأشياء التي تنمّي قدرته على السيطرة على جسده ، ويتعلّم

خصائص الأشياء وصفاتها : البلّور ينكسر ، والسكين تجرح ، والنار تحرق ... ولكن عليه أن يتعلّم الحذر في تعامله مع الأشياء ، ويدرك الضرورة الطبيعيّة الكامنة فيها ، لأنّها لا تأبه لتوسلاته أو لدموعه . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ٧٨)

والتربية في هذه المرحلة محكومة بالقدرة والمعرفة ، فلا أوامر ولا نواهٍ، ولا عقاب سوى العقاب الطبيعي الناتج عن جهل الطفل بآلية تعامله مع الأشياء . ومهمّة المربّي تنظيم الأشياء في دائرة الطفل ، بحيث لا يجعل حرية الطفل تكلّف غالياً . و(إميل) يجرّب كلّ شيء عملياً ولا يصدّق ما يقال ، بل يتعلّم من خلال النجاح والفشل .. والأشياء هي الكتاب المفتوح الذي يتعلّم منه بالتجربة .

لكن لماذا وضع روسو الأشياء كمعلّم لإميل ؟ الجواب : لأنّ روسو يرى أنّ الإنسان مربٍ فاشل ، يلين بالشفقة وله فترات تقلّب في مزاجه ، وفترات ضعف ، حيث يتعلّم الطفل بالحيلة والإغراء ، كيف يلتفّ على قرارات المربّي ويحرف الطبيعة عن غاياتها . لذلك يوصي روسو المربّي أن يجسّد صلابة الأشياء ، فلا يشرح ولا يعلّق، بل يأمر بإيجاز ، ويكون أمره مطلقاً . وفي ذلك يقول روسو : " لتكن القوّة لا السلطة ، هي الزاجر الذي يمسكه ، ولا تحظروا عليه ما يجب أن يمتنع عنه ، بل امنعوه بلا إيضاح أو برهان . وما تمنحون إياه امنحوه عند أول كلمة ، فلا توسّل ولا رجاء مشروط . وليكن قول (لا) منكم جداراً من الفولاذ ، إذا ما حاول الولد تقويضه خمس مرّات أو ستّ ، ارتدّ و لم يعد إلى مثل هذا البتّة . (روسو ، ١٩٥٦، ص١٣١)

وفي ذلك كلّه ، يعمل المربّي على تقديم العون ل(إميل) في أثناء تعامله مع الأشياء، ويوقظ مبادرته بأسئلة مدروسة ، ولا يسمح بتسرّب الكتاب إلى عالم إميل ، إنّه يعني تسرّب الفساد والتشويه . وما يتعلّمه إميل حول العمل والعلاقات الإنسانية والمَلَكية ، يتمّ من خلال التجربة الشخصيّة وبإشراف المربّي ، وبما يحقّق المنفعة للطفل.

- **المرحلة الثالثة :**

تمتدّ هذه المرحلة من السنة الثانية عشرة وحتى الخامسة عشرة من عمر الولد ، وتدعى مرحلة الحساسية والعقل ، وفيها تبدأ التربية الإيجابية ، حيث ينبغي إعداد (إميل) لمرحلة الرشد علمياً واجتماعياً وعاطفياً . ويتصوّر روسو أنّ الولدْ في هذه المرحلة يمتلك قوى وطاقات أكبر من احتياجاته أو تزيد ، لذلك يجب الاستفادة من الطاقة الزائدة لدفع إميل نحو تحصيل المعرفة في مجالات العلوم المختلفة ، وبجهده الذاتي من خلال التجربة العلمية وبإشراف المربّي .

ويذكّر روسو بالجماعة التي ينتمي إليها إميل ويتعامل معها ، حيث يتمّ ذلك من خلال إجراءين أساسيين : **الأول عملي** : حيث يتعلّم إميل مهنة ليعيش منها حياة كريمة وسط الجماعة . **والثاني نظري** ، يتمّ بمراقبة المشهد البشري وتعلّم العبرة من خلال تجارب الآخرين ، ورؤية حماقاتهم دون أن يشترك فيها .

أمّا التغيير الذي يطرأ على شخصيّة إميل ، فيتجلّى في مظهرين اثنين : **الأول** ، هو البلوغ الذي يفتح عين المراهق على الجنس الآخر . **والثاني** ، هو ميلاد العقل النظري الذي يدفعه إلى عشق الأفكار السامية ، حيث تنمو لديه عواطف عديدة أبرزها : (محبّة الذات ، والزهو ، وإرادة القوة ، والغرور ، وإزدراء الآخر ..) . ودور المربّي هو في تحديد هذه الاندفاعات العاطفية ، ليعلم إميل كيف يتواضع وتعاطف مع الآخرين ويساعدهم ، فيجعله يرى مناظر البؤس والشقاء والمرض ، ويذكّره بأنّه غير معفى من هذه الآلام ، وقد يصاب بها .. وهكذا يولّد في داخله الشفقة ، ويخلّصه من الغرور التافه الذي لا يعرف كيف يفضّل نفسه إلاّ على حساب الآخرين . (الجيوشي ، ١٩٩٩، ص ٨٠)

والخلاصة ، أنّ مهمّة المربي في هذه المرحلة ، تكمن في حماية إميل من خطر المحاكمة التي تحرّكها العواطف والأهواء والنزوات ، والتي تضلّل العقل وتمنعه من ممارسة وظيفته

في قيادة الفرد وتوجيهه وفق ما تريد الطبيعة .. ولذلك يلجأ روسو في نهاية هذه المرحلة، إلى البدء بتربية إميل تربية دينيّة أخلاقية ، وتربية سياسية لتكتمل تربيته الطبيعية .

سادساً- العلاقة بين التربية والسياسة (تربية المواطن)

أدرك روسو أنّ العلاقة وثيقة بين التربية والسياسة ، على مرّ العصور ، وتجلّى هذا الإدراك في مؤلّفاته السياسيّة والتربوية على حدّ سواء ؛ فغاية المشروعين : السياسي والتربوي ، عنده واحدة هي تخليص الإنسان من الفساد والعبودية والاغتراب ، أي إصلاح الفرد وإصلاح المجتمع . فالسياسة تستلزم تربية حسنة ، والتربية تستلزم سياسة حسنة ، والغاية هي تحرير الفرد والمجتمع .

لقد بدأت الصلة بين السياسة والتربية عند روسو منذ طفولته ، عندما كان يقرأ تاريخ اليونان حيث كانت التربية سياسة والسياسة تربية ، فيقول : " اصبحت أفكاري في شغل لا ينقطع ، بروما وأثينا . . كنت أحال نفسي إغريقياً أو رومانياً . (روسو ، ١٩٨٥ ، ص ٣٠)

وبعدما اكتشف روسو السياسة عن قرب ، إبّان عمله سكرتيراً للسفير الفرنسي في (البندقية) ، سطّر في اعترافاته عبارته المشهورة : " رأيت أنّ كلّ شيء يرتبط جذرياً بالسياسة ، ومن أية زاوية نظرنا ، نجد أنّ الشعوب على المدى البعيد ، هي ما تصنعه منها حكوماتها .(المرجع السابق ، ص ٩١٩)

لقد تجلّت أوثق صورة للعلاقة بين السياسة والتربية عند روسو ، في تربية المواطن ، على الرغم من أنّ بعض النقّاد اعتبروه رائداً من رواد التربية الفردية ، ودليلهم على ذلك هو تخصيص كتاب (إميل) لتربية فرد واحد خارج المجتمع ، حتى أنّ روسو صرّح في بداية كتاب (إميل) أنّه يريد أن يربّي الإنسان / الرجل ، وقد اختار ظاهراً الإنسان ، حيث قال روسو: " لا بدّ من الخيارين : صنع رجل أو مواطن ، لأنّه لا

يمكن صنع هذه وذاك معاً .. (روسو، ١٩٥٦، ص٣٤) فهل يبدو ثمّة تناقض في فكر روسو ؟ أم أنّ الإنسان عند روسو هو المواطن ؟ إنّ الإجابة عن هذا التساؤل تستدعي العودة إلى مؤلّفات روسو لتنجلي الحقيقة .

ففي رسالته الأولى (العلوم والفنون) هاجم روسو الفلسفة والسياسة وحمّلهما ، مع العلوم ، فساد التربية والدين والأخلاق . وفي كتاب (أصل التفاوت) حمّل روسو السياسة مسؤولية الفساد في اغتصابها السلطة . أمّا في مؤلّفه (الاقتصاد السياسي) فيرى روسو أنّ التربية برمّتها تربية وطنية تهدف إلى إعداد المواطن / الإنسان ؛ فالمواطن سياسي ، والسياسة تربّي ، والتربية تصنع الساسة ، فيقول روسو : " إذا كان من الخير أن تعرف الرجال وتتعامل معهم كما هم ، فمن الأحسن بكثير أن تكوّنهم وفق ما تريد .. اصنع الرجال إذا ما أردت أن تحكم الرجال ." (rousau,1952,p.373 ولذلك نادى روسو بسيطرة الدولة على التعليم ، حيث تقوم الدولة بتحديد قواعده لتكوين المواطن وتجسيد الفضيلة ، وتحقيق الحرية .

يقول روسو في(الاقتصاد السياسي) : " لا يمكن أن يكون هناك وطنية بلا حرية ، ولا حريّة بلا فضيلة ، ولا فضيلة بلا مواطنين ؛ اخلق المواطن فتحصل على كلّ ما تريد ، ومن دونه لا تحصل على شيء ، بل تحطّ من قدر العبيد بدءاً من رئيس الدولة ونزولاً حتى تكوين المواطنين .. إنّه ليس عمل يوم واحد ، ولكي تحصل على رجال مواطنين ، فمن الضروري تربيتهم منذ أن يكونوا أطفالاً .."(Rousau,1952,p.375)

لقد رفض روسو فكرة (التربية العالمية) وعدّ مجتمع الحنس البشري وهماً ، وانتقد في ذلك / ديدرو/ الذي طرح فكرة الإنسانية أو العالمية ، حيث يقول روسو : " احذروا أولئك المواطنين العالميين ، فمثل هؤلاء الفلاسفة يحبّون التتار حتّى يعفون من حبّ جيرانهم .."(روسو ، ١٩٥٦، ص ٣٢)

ولعلّ أهم دليل على تأكيد روسو التربية الوطنية ، ما طرحه من أفكار في الجزء الخامس من كتاب (العقد الاجتماعي) ، ليقول إنّه يريد تربية إميل تربية وطنية على

أفكار العقد الاجتماعي . وقد رفض تزويج إميل قبل أن يتربّى تربية سياسية ، وقبل أن يصبح مواطناً .وها هو يقول ل/ إميل : " متى أصبحت ربّاً لأسرة ، صرت عضواً في الدولة .. وما معنى أن تكون عضواً في الدولة ؟ أتعرف ذلك ؟ لقد درست واجباتك كرجل ، ولكن عليك أن تعرف واجبات المواطن ، وتعرف ما الحكومة والقوانين والوطن .. ! (روسو ، ١٩٥٦، ص ٨٤١)

إنّ ما تقدّم يكشف وحدة الفكرعند روسو ، فليس المهمّ من يربّي وإنّما المهمّ مضمون التربية ؛ فالسياسة والتربية لهما غاية واحدة هي تربية المواطن . ويؤكّد سلامة هذا الرأي ما طرحه روسو حول إشراف الدولة والحكومة على التربية الوطنية ، باعتبار القانون هو الذي يحدّد نظام الدراسة وشكلها وقواعدها ، والتربية برمّتها تربية وطنية / قوميّة ، تظهر جلية في تربية المواطن .

سابعاً–قيمة أفكار روسو التربوية

إنّه لمن المعروف عالمياً أنّ روسو أرسى أسساً لثورتين هامتين : الثورة التربوية ، في كتاب " **إميل** " والثورة السياسية في كتاب " **العقد الاجتماعي** " . وإذا كنّا نهتم بتسليط الضوء على أبرز ما تضمّنته أفكار روسو التربوية ، فإنّ أبرز عناصر الثورة التربوية تتجلّى في الأمور التالية :

١- إنّ مبدأ (الحرية في التربية) هو من إبداع روسو ، لأنّ الحريّة قبله كانت مجرّد صرخات ودعوات ، لم تتعدّ حدود الإدانة والرفض لأشكال القسر والإكراه ، التي كانت سائدة في الممارسات التربوية . لكّن روسو جعل الحرية أساس نظامه التربوي ، وصمّم نظاماً تربوياً يجسّدها فعلاً . وبقطع النظر عن سلامة هذا النظام والثغرات التي ظهرت فيه ، فهو فتح أعين المربّين اللاحقين على ضرورة محاولة إصلاح الخلل التربوي وسدّ الثغرات

التي يعاني منها . وبذلك أصبحت الحرية في التربية عماد كلّ نظام تربوي سليم .

٢- وجّه روسو أنظار علماء النفس والتربية إلى طبيعة الطفل ، وطالبهم بفهمها وفهم قوانين نموّها ، وبالكفّ عن إطلاق الأحكام المسبقة على الطفولة ، وقبل دراستها دراسة علمية ، ودعا بالتالي إلى وضع المناهج والأساليب التربوية ، بالاستناد إلى خصائص المتعلّمين .

٣- أكّد روسو الصلة الدائمة بين السياسة والتربية ، والصلة بين الإصلاح الياسي والإصلاح التربوي ، وبيّن أن الحرية في التربية والسياسة ، تتحقّق بسيادة العقل وسيطرته على الأهواء والنزوات والرغبات .

٤- ترك روسو أثراً لا يمحى في فكر / كانط Kantt/ الأخلاقي ، حيث اعترف كانط بأنّ روسو أول من أوحى إليه بالقيمة الفائقة للإرادة ، إذا ما قورنت بالاستقصاء العلمي ، كما أثّر في الفكر القومي عند / فيخته / الفيلسوف الألماني،(الحصري، ١٩٦٢، ص٢٠٧)و (توشار،١٩٨٤، ١٦١)

لكن ثمّة انتقادات وجّهت إلى فلسفة روسو التربوية، ومنها عزلة (إميل) عن المجتمع وحرمانه من التجربة الاجتماعية ، ونظرته إلى نشاط عقل الطفل الذي لا يولد إلاّ بعد السنة الثانية عشرة . وكذلك ترك الطفل ينال الجزاء الطبيعي على أفعاله دون أن يبصّره أو ينصحه . وانتقد أخيراً في موضوع إبعاد إميل عن الكتاب وحرمانه من حصيلة المعرفة الإنسانية في مجال العلم . (عبد الخالق ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠٥)

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمّة نقداً وجّه إلى روسو في مجال تربية المرأة ، إذ لم يعطها ما أعطى الرجل من حقوق وواجبات .. وعلى الرغم من هذه الانتقادات ، يبقى روسو من أبرز فلاسفة التربية في العصر الحديث ، وأسهم بمؤلّفاته السياسية والتربوية ، في رسم ماهية الإنسان المعاصر .

الفصل الثاني عشر

الفلسفة البراغماتية والتربية

- معنى البراغماتية
- الأصول الاجتماعية والفكرية للفلسفة البراغماتية
- المبادىء الفكرية للفلسفة البراغماتية
- فلاسفة البراغماتية (بيرس ، جيمس، ديوي)
- الفلسفة البراغماتية والتربية
- قيمة البراغماتية في التربية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً- معنى البراغماتية

إنّ كلمة براغماتية Pragmatism / مشتقّة من الكلمة اليونانية Pragma : ومعناها العمل أو المزاولة. والبراغماتية : فلسفة ملية تدعو إلى إجراء العمليات وصنع الأشـــياء الأنسب ، لتحقيق أغراض مرغوبة في حياتنا العملية . (الجيوشي، ١٩٩٩، ص١١٢)

وقد أطلق على البراغماتية في اللغة العربية أسماء عديدة ، مثل : الذرائعية ، التي تعني أنّ الفكرة مجرّد ذريعة لتحيق غاية محدّدة . والوسائلية ، أي أنّ الأفكار وسائل لتحقيق غايات معيّنة . والأداتية ، أي أنّ التصوّرات الذهنية مجرّد أدوات تساعد في تشـــكيل وقائع المستقبل بطريقة محدّدة ..

كما أطلق عليها اسم (النفعية) لأنّها ترى أنّ الأفكار والنظريات والأعمال الـــتي يقوم بها الفرد ، تستمدّ قيمتها من مقدار ما تحقّق من نفع له ولمجتمعه، وما ينتج عنـــها من لذة وألم . (زيادة وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص٢٢٦)

والسؤال : ما هي أصول الفلسفة البراغماتية ، الاجتماعية والفكرية ؟ ومـــا هـــي انعكساتها التربوية ؟

ثانياً- الأصول الاجتماعيّة والفكرية للفلسفة البراغماتية

١- الأصول الاجتماعية :

الفلسفة البراغماتية صناعة أمريكية ووليدة المجتمع الأمريكي ؛ فعلـــى أرض القـــارة الأمريكية التقت جماعات من اصقاع الأرض المختلفة ، وعمدت إلى تشـــكيل امّـــة جديدة . وفي أرض هذه القارة ، نثرت بذور القيم والعادات والتقاليد الوافدة ، الـــتي سرعان ما اينعت ثمارها وأعطت فكراً جديداً ، مضمونه الرغبة في التحرّر من التقاليد، ومحبّة الكشف والمغامرة زاستخدام العقل في تسخير الطبيعة .. وعدّ النجـــاح المـــادي دليلاً على صحّة هذه الأفكار والوسائل المتبعة (علي ، ١٩٩٥)

لقد كان الأمريكيون خليطاً من الشعوب ، جاؤوا بحثاً عن الحرية والثروة ، فانصهروا وشكّلوا شعباً جديداً ، لا بدّ له أن يعمل وفق رؤية جديدة من القواعد الفكرية والفلسفية ، فكانت الفلسفة البراغماتية ضالتهم المنشودة للتعبير عن رؤيتهم وآمالهم في حياتهم الجديدة .

٢- الأصول الفكرية للبراغماتية :

على الرغم من أنّ البراغماتية فلسفة أمريكية معاصرة ، إلاّ أنّ أصولها الفكرية عميقة في التاريخ . فقد طرح الفيلسوف اليوناني (هيراقليطس ، ٥٢٥-٤٧٥ ق.م) بعض الأفكار التي أعادت البراغماتية صياغتها . لكنّ العنصر الأهمّ في هذه الفلسيفة ، يعود إلى الثورة العلمية التي حدثت في القرن السابع عشر ،وإلى عصر التنوير الذي غيّر النظرة إلى الطبيعة والإنسان . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص١١٢)

واستناداً إلى طبيعة البراغماتية ، يمكن تحديد أبرز الفلسفات والاتجاهات الفكرية التي شكّلت أصول هذه الفلسفة ، وإجمالها بما يلي :

١/٢- الفلسفة التجريبية الإنكليزية : وأبرزها تجريبية / فرانسيس بيكون (١٥١-١٦٢٦) ، وتجريبيّة / جون لوك (١٦٣٢-١٧٠٤) ، حيث رفض بيكون استخدام الطريقة الاستنتاجية للوصول إلى المعرفة ، وهي طريقة الفكر الديني والفلسفة النظرية التي تنطلق من مقدّمات وتستنتج منها النتائج ، فهي لا تقدّم شيئاً لأنّ النتائج موجودة أصلاً في المقدّمات . ودعا إلى الأخذ بالطريقة الاستقرائية التي تنطلق من ملاحظة الوقائع ، ثمّ القيام بالتجربة والحصول على المعرفة . وكذلك عدّ / لوك / التجربة هي المصدر الوحيد للمعرفة ، ورفض القول بوجود أفكار فطرية سابقة للتجربة ، سواء من النفس أو من العقل . (محمد ، ١٩٩٧) وقد وجدت البراغماتية في هذه الأفكار خير منطلق لبناء فلسفتها التجريبية .

٢/٢- الفلسفة الطبيعيّة : التي انتشرت بفضل أفكار (جان جاك روسو ١٧١٢-١٧٧٨) ، حيث عدّ روسو مبدأ الفائدة (المنفعة) أحد المبادىء التربوية الهامة في تربية (إميل) .

٣/٢- نظرية التطور التي جاء بها (دارون ١٨٠٩-١٨٨٢) ، ومجموعة الكشوف العلمية (الطبيعية والإنسانية) ، وتأثير الفلسفة الألمانية ولا سيّما فلسفة (هيجل ١٧٧٠-١٨٣١) فيما يتعلّق بالصيرورة والتطوّر ، والروح المطلقة والروح الموضوعية .. وقد اعترف / جون ديوي / وهو من أبرز فلاسفة البراغماتية ، بأنّه تأثّر بفكر هيجل ، حينما قال : " إنّ هذه الصلة بهيجل ، تركت في فكري أثراً لا يزول " (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ١١٧)

لقد جاءت الفلسفة البراغماتية وريثاً شرعيّاً للفلسفات والأفكار السابقة ، ومزجت فيما بينها ، وصاغت فكراً فلسفياً جديداً شكّل رداً على الفلسفة المثالية ، تجاوز طروحاتها في المعرفة والتربية والدين والأخلاق .

ثالثاً-المبادىء الفكرية للفلسفة البراغماتية

إنّ فهم أية فلسفة يتطلّب إيضاح المبادىء الفكرية التي تنطلق منها ، والتي تشكّل نظرتها إلى القضايا الفلسفية الكبرى (الإنسان ، الكون ، المعرفة ، القيم) ، وقدّ عبّر فلاسفة البراغماتية عن هذه القضايا كما يلي :

١- الكون :

البراغماتية فلسفة مادية أحادية تنكر الثنائية التي طرحتها الفلسفة المثالية ، التي تقول بثنائية الكون (المادة والروح) ، فلا وجود إلاّ للمادة والجانب المادي المرئي للعيان - كما ترى البراغماتية- ولا وجود لعالم ميتافيزيقي مفارق (مغاير) لهذا العالم ؛ فالكون متعيّن ومشخّص وليس مجرّداً ، وهو موجود بذاته وصورة مستقلّة ، وليس إسقاطاً من إسقاطات العقل ، وبالتالي فهو محكوم بقوانين التطوّر والتغيير والاستمرارية والحركة

الدائمة ، وكلّ ما في هذه الكون محكوم بهذه القوانين أيضاً .. والعالم ينمو ويسير باستمرار نحو التحسّن وإلى الأمام ، وهو مفتوح في النهاية ومتعدّد ، وليس ثابتاً أو آمناً . وما دام محكوماً بقوانين الحركة والتغيير ، فهو يحمل في طيّاته طابع المغامرة والمخاطرة ، وليس بمقدور أحد أن يتوقّع النمتائج مسبقاً .. فقد تحمل إلينا بعض التجارب ، الحزن والألم وبعضها قد تكون سارة . (زيادة وآخرون ، ٢٠٠٣،ص٢٢٨)

ولا شكّ أنّ نظرة البراغماتية هذه إلى الكون ، سيكون لها أثر كبير وواضح على التطبيقات التربوية التي وضعها الفلاسفة البراغماتيون .

٢-الإنسان :

ترى الراغماتية أنّ الإنسان كائن معقّد في تكوينه ، وهو جزء من الطبيعة المادية .. ولذلك ترفض ثنائية تكوينه من جسد وروح ، وترفض بالتالي التعارض بين الإنسان والطبيعة . فالإنسان كائن نشط ، وليس عقله إلاّ مجموعة الخبرات التي كوّنها من خلال عمله وتفاعله مع البيئة . وعلى الرغم من أنّ الإنسان موجود طبيعي ، إلاّ أنّه ذو طبيعة وسلوك يختلفان عن طبيعة الحيوانات وسلوكاتها ، التي تحكمها غريزتها الثابتة.. فالإنسان قادر على التعلّم ويستطيع أن يراجع خبرته ويجدّدها ، وبإمكانه أن يكتشف آلاف العادات والخبرات الجديدة من خلال تفاعله مع البيئة .(المرجع السابق ، ص ٢٢٩)

فالطبيعة الإنسانية عند البراغماتيين ، هي طبيعة مرنة وقابلة للتشكيل ، وتنمو من خلال اتصال الفرد بالآخرين حيث يتشكّل طابعها الاجتماعي ، ويستطيع الفرد أن يضبط سلوكاته ويوجّهها وفق المعايير والقيم التي ترضى عنها الجماعة (المجتمع) ، وهذا ما يجب أن تعلّمه التربية للفرد .

٣-المعرفة :

إنّ نظرة البراغماتيين إلى المعرفة تتحدّد من خلال معيارين أساسيين : **الأول** : إمكانية استعمال هذه المعرفة وتطبيقاتها في حياتنا الواقعية ، **والثاني** : أن تساعدنا هذه المعرفة في حلّ مشكلاتنا ، وفي التكيّف مع البيئة .(زيادة ، ٢٠٠٣،ص ٢٣٠)

وانطلاقاً من المعيارين السابقين ، وجّه البراغماتيون ، وفي طليعتهم (جون ديوي) نقداً للفلسفة المثالية التي زعمت أنّ المعرفة نتاج الفكر الخالص أو العقل . فقد رأى ـ ديوي ـ أنّ الفكر وحده لا يستطيع تقديم المعرفة ، ولا بدّ من الملاحظة والتجريب حتى يستطيع التأكّد من صحّة نتائجه . فالمعرفة ليست أولية ولا سابقة عن التجربة ، بل تنبع من التجربة ومن الخبرة ، وهي ثمرة لهما ، وبالتالي فالمعرفة لا تحمل طابع العموميّة ولا الضرورة ، بل هي احتمالية . أمّا القوانين ، فتتغيّر بتغيّر الظروف والشروط والأحوال ، ومركز المعرفة ليس العقل أو الذهن –كما تدّعي المثالية- بل أنّ المركز هو التفاعل المستمرّ في مجرى الطبيعة ، بين ذهن الإنسان والأشياء الطبيعيّة . (علي ، ١٩٩٥ ، ص ٩٤)

لقد جعلت المذاهب الفلسفية التقليدية العقل سلبياً ، يقف موقف المتفرّج من الأحداث والمواقف والأشياء الخارجيّة فهو لا يتدخّل في توجيهها بل هو مجرّد محصّل للمعرفة بعد إن كان جاهلاً بها . أمّا المعرفة عند الفلاسفة البراغماتيين ، فهي ذلك النوع الذي يغيّر العالم لأنّ العقل يتدخّل فيه ويوجّهه.. إنّ المعرفة وسيلة لتغيير العالم وليست غاية بحدّ ذاتها . (المرجع السابق ، ص ٩٥)

أمّا عن اكتساب المعرفة ، فيرى البراغماتيون أنّ هناك وسائل ثلاث هي :

– **الخبرة** : التي تأتي من موقف له زمان ومكان معيّنين ، يتفاعل فيهما الفرد ويقدّم استجابات وردود أفعال على مثيرات يتعرّض لها خلال عملية التفاعل ، فيحصل على المعرفة .

– **الطريقة** : وهي الطريقة التجريبية ، حيث القيام بالتجربة وتحصيل المعرفة.

– **التفكير** : الناتج عن نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة ، عندما يواجه مشكلة ويرغب في حلّها حتى يتكيّف مع البيئة . (زيادة ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣١)

وممّا تقدّم نلاحظ أنّ البراغماتيين قدّموا إلى المعرفة نظرة جديدة ، سيكون لها تأثير ملحوظ وفاعل على فلسفتهم التربوية ، وتطبيقاتها العملية على أرض الواقع .

٤–القيم :

يرى الفلاسفة البراغماتيون أنّ القيم ليست نابعة من العقل ، وليست مفروضة على الإنسان من جهة عليا (الله) ، بل هي واقعية تنبع من تفاعل الإنسان مع الواقع الطبيعي والاجتماعي المحيط به ، أي أنّ مصدرها الخبرة . ولذلك فالقيم نسبيّة متغيّرة وليست ثابتة ومطلقة ، لأنّ الخبرة متغيّرة .. ومن هنا ، فالقيم ليست نهائية بل تخضع للاختبار والتقويم والتعديل . (زيادة وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص٢٢٩)

إنّ المعيار الذي يحكم به الإنسان على صحّة قيمة ما ، هو ما تؤدّي إليه هذه القيمة من نتائج مفيدة ومرغوب فيها ؛ فالقيمة التي تنفعنا هي قيمة خيّرة ، والقيمة التي تضرّنا هي شرّ وغي .. فمصدر القيم هو خبرتنا الحسيّة ، وشعورنا بالارتياح هو الذي يحكم عليها وعلى صلاحها ، لكن هذا لا يعني أنّ كلّ شعور بالارتياح تكون له قيمة ، بل لا بدّ للإنسان من التبصّر والروية لكي يحقّق التلاؤم بين ما يحمله من رغبات ، وبين ما يوجد في الواقع من قوىً ، ومن ثمّ يختار بعد تبصّر وروية ، ما ينبغي اختياره من قيم . (عل ، ١٩٩٥، ص ٩٥و٩٦)

هذه هي أبرز المبادىء التي طرحتها الفلسفة البراغماتية حول الكون والإنسان والمعرفة والقيم ، وستتّضح أبعاد هذه المبادىء ، في أثناء الحديث عن فلاسفة البراغماتية وأفكارهم الفلسفية والتربوية .

رابعاً- فلاسفة البراغماتية

سبقت الإشارة إلى أنّ جذور الفلسفة البراغماتية قديمة إلى حدّ ما ، لكنّها ترسّخت حديثاً بفضل فلاسفة مريين ، ومن أبرزهم (شارل بيرس ، وليم جيمس ، وجون ديوي) . وسنتعرّف إلى هؤلاء الفلاسفة بلمحة وجيزة ، ومن ثمّ نفصّل في فلسفة / ديوي / التربوية ، باعتباره رائد الفلسفة البراغماتية .

١- شارل بيرس (١٨٣٩-١٠١٤):

فيلسوف أمريكي لم ينل في حياته التقدير الذي يستحقّ ، و لم تنشر أعماله إلاّ بعد وفاته، لكنّ أفكاره أثّرت في فكر الفلاسفة البراغماتيين الذين جاؤوا بعده ، وإليه يعود الفضل في وضع بذور البراغماتية من خلال مقالين : **الأول** ، بعنوان " تثبيت الاعتقاد" ونشر عام ١٨٧٨ ، **والثاني** : بعنوان : " كيف نجعل أفكارنا واضحة . والفكرة الأبرز التي وردت في المقالين وشكّلت أحد ركان الفلسفة البراغماتية هي : " علاقة الفكرة بنتائجها العملية " .

فالمدلول العقلي لكلمة من الكلمات ، أو عبارة من العبارات ، يتحدّد من خلال تأثيرها المقصود في مجرى الحياة . وهذه الأفكار والمفاهيم والعبارات ، يجب أن تكون نابعة من التجربة ومن الفاعلية الإنسانية / ولا يجوز أن تكون منفصلة عنهما . وإذا ما عرف المرء الظاهرة التجريبية ، فإنّه يستطيع أن يجد تحديداً كاملاً للمدركات العقلية ؛ (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، و على ، ١٩٩٥)

وهذا يعني أنّ المعرفة الحقّة ترتبط بالتحقّق من قيمة الأفكار في التجربة الفعلية الراهنة ، فالأفكار تبقى مجرّد فرضيات حتى تختبر على محكّ التجربة .

٢-وليم جيمس (١٨٤٢-١٩١٠) :

فيلسوف أمريكي أسهم في توطيد أركان الفلسفة البراغماتية .. أخذ عن / بيرس / فكرته الأساسية (علاقة الفكرة بنتائجها العملية) وجعلها العمود الأساسي لنظريته

عن الحقيقة . فحقيقة أية فكرة تتحدّد بمقدار عمليتها ، ومن ثمّ لا وجود لحقيقة مطلقة أو ثابتة ؛ فالحقيقة نسبية من جهة ، وفردية لا تتّسم بالموضوعية من جهة أخرى، أي أنّها موجودة في التجربة الفردية لكل شخص ، ولا يمكن لفرد آخر التحقّق منها بشكل موضوعي . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص١١٦)

لذلك يرفض / جيمس / أن توصف الحقائق والأفكار والوقائع بصفة الحقّ أو الباطل ، أو بالصدق أو الكذب ؛ فالفكرة الصادقة –برأيه–هي التي تتحقّق عملياً ، ثمّ تؤدّي إلى منفعة .يقول جيمس في ذلك : " إنّي أسمّي الفكرة صادقة حينما أبدأ بتحقيقها تجريبياً ، فإذا انتهيت من التحقّق وتأكّدت من سلامة الفكرة ، أسنمّتها نافعة. إنّ الصدق أعلى مراحل التحقّق ، والفائدة أعلى مراحل الصدق " .(علي ، ١٩٩٥ ، ص٧١)

وهكذا يرى جيمس أنّ صدق تفكيره ينتج عن منفعته ، فالصدق والمنفعة مترادفان.فعلى سبيل المثال : إنّ الاعتقاد بالتدبير الإلهي للكون ، يمنح الإنسان الرضا والأمل والاطمئنان ، ويدفع إلى النشاط والعمل ، فهذه الفكرة صادقة لأنّها مفيدة عملياً ، بينما عدم الإيمان بها ، يدفع الإنسان إلى القلق والاضطراب والخوف . فقيمة المعتقد الديني إذن ، لم تأتِ من حقيقة مطلقة فحسب ، بل من المنفعة التي يتركها هذه المعتقد في نفس الإنسان .

٣–جون ديوي (١٨٥٩–١٩٥٢) والجوانب التربوية في فلسفته:

فيلسوف أمريكي ومربٍّ كبير ، درس الفلسفة وحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة (هوبكنز) عام ١٨٨٤ ، ودرّس الفلسفة في جامعتي (ميتشيغان وشيكاغو) الأمريكيتين ، وزار العديد من الدول الكبرى في أوروبا وآسيا . وضع مؤلّفات عديدة من أهمّها " الديمقراطية والتربية –التجديد في الفلسفة–المدرسة والمجتمع– الخبرة والتربية – الطبيعة البشرية– والسلوك الإنساني " إضافة إلى مئات البحوث الفلسفية والنفسية والتربوية. (عبد الخالق ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣٦)

استقى / ديوي / أصول فكره من مصادر عديدة ، وكان لنظرية دارون في كتابه "أصل الأنواع " عام ١٨٥٩ ، دور بالغ الأهميّة في فلسفة ديوي . كما أخذ ديوي عن / بيرس / فكرة "ربط الأفكار بنتائجها العملية في التجربة الواقعية " وأخذ عن / جيمس / فكرة " رفض وجود حقائق مطلقة وثابتة ، وأنّ قيمة الفكرة تتحدّد بمقدار ما تحقّقه من منفعة " . وتأثّر بالفكر الفلسفي عند / هيجل / وانطلق لبناء فلسفة خاصة تركت آثارها عميقة في الحياة التربوية ، في أمريكا خصوصاً وفي العالم عموماً .(الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ص ١١٦ و١١٧)

ونظراً للمكانة التي يشغلها / ديوي / في الفلسفة البراغماتية ، لا بدّ من تسليط الضوء على أبرز الجوانب الفكرية والفلسفية عنده ، والتي أسهمت في تعبيد الطريق أمام مسيرة البراغماتية نحو التطبيق العملي / الفعلي في التربية :

١/٣-الأداتية :

إنّ النظرة البراغماتية الجديدة إلى الكون والإنسان والمعرفة ، جعلت ديوي ينظر إلى الأفكار بوصفها أدوات عمل ، وليست مجرّدمعالجة نظرية تبحث فيما وراء الطبيعة والحقائق المطلقة ؛ إنّ ما يريده ديوي هو أن تتحوّل الفلسفة إلى الاهتمام بمشكلات الإنسان العملية ، وتغدو الفكرة أداة للعمل . لذلك فضّل استخدام كلمة " أداتية " بدلاً من " ذرائعية " للدلالة على فلسفته .(الجيوشي ، ١٩٩٩ ، ١١٩)

لكن كيف تستخدم الأفكار أدوات عمل لحلّ مشكلاتنا الحقيقيّة ؟ هذا ما أوضحه ديوي في كتابه " كيف نفكّر " حيث بيّن أنّ التفكير الحقيقي يبدأ من مشكلة أو عقبة نواجهها في الحياة ، وعلى الفكر أن يتعامل معها بمنهجيّة . وقد حدّد ديوي خمس مراحل يمرّ فيها الذهن لحلّ المشكلة : (زيادة ، ٢٠٠٣ ، ٢٣٨)

- الشعور بالمشكلة
- تعريف المشكلة وتحديدها .
- اقتراح الحلول ووضع مجموعة من الفرضيات .

- استخلاص النتائج الممكنة للحلول المقترحة ، بوساطة الفكر .
- التحقّق بالتجربة من صحّة الفرضيات أو خطئها .

وعلى الرغم من تأكيد / ديوي / أنّ هذه المراحل قد لا تأتي وفق الترتيب السابق ، إذ قد تأتي مرحلة قبل أخرى ، لكنّها تعمل في النهاية مجتمعة لجعل الفكر أداة لحلّ المشكلة ، وتقديم الحلول للمشكلات الحياتية العملية ، مع العلم بأنّ ديوي يؤمن أن الإجابات التي تقدّمها التجارب ، ليست نهائية وليست ثابتة ، فقد تأتي تجارب جديدة وتنسف كليّاً – أو جزئيّاً-ما توصّلت إليه تجارب سابقة .. ويبقى معيار صحّة الفكرة هو فاعليتها ونتائجها في النشاط الإنساني ، فهي مجرّد فرضية حتى يثبت الواقع صحّتها من خلال التجربة . (النجيحي ، ١٩٦٧ ، ص٢٠٤)

٢/٣-التجربة :

يرى ديوي أنّ التجربة هي الوسيلة الأساسيّة للحصول على المعرفة والخبرة من العالم، وبما أنّ العالم مفتوح ومتطوّر ومتعدّد ، فإنّ فهم هذا العالم لا يتحقّق بمنظومة مغلقة من المفاهيم ، لا باتباع منهج استنباطي ، بل لا بدّ من النشاط والتجريب ؛ والإنسان عندما يجرّب العالم لا يجرّبه وهو منعزل عنه ، إنّه يحمل آمالاً وتطلّعات ومخاوف في داخله أثناء قيامه بالتجربة . ولذلك يقسم ديوي التجربة إلى قسمين : **التجربة المعاشة ، وموضوع التجربة** . وبذلك يختلف مفهوم التجربة عنده عن مفهوم التجربة عند الفلاسفة الذين سبقوه . لأنّ هؤلاء –برأيه- ركّزوا على محدّدات التجربة وأهملوا التجربة ذاتها . (الجيوشي ، ١٩٩٩ ،ص ١١٨)

إنّ ديوي يرفض إدخال الفكر ومشكلات الحياة ، في منظومة من الأفكار المجرّدة ، ويريد من الذهن إن يتوجّه إلى حلّ المشكلات العملية للإنسان ، بعد فهم الكون والطبيعة ، وهذا لن يتحقّق إلاّ باستخدام منهج علمي تجريبي ، سواء في مجال الأمور الإنسانية أو في مجال العلوم الطبيعيّة ، فلا فرق بينهما إلاّ بالدرجة .

وإذا كانت الفلسفات الأولى قد وقفت من الطبيعة موقفاً تأمّلياً ، قائماً على استرضاء قوى الطبيعة بتقديم القرابين ، وأداء الطقوس الدينيّة ، فإنّ تلك الطريقة جعلت الإنسان سلبياً ولا يلجأ إلى عمل اليد ، لكنّ فلسفة ديوي التجريبية تنظر إلى الإنسان على أنّه ليس ألعوبة بيد قوى خارجيّة ، بل تريده أن يسلك سلوكاً آخر ، أي أن يعمل ويقوم بالتجربة ، ويخترع العلوم والفنون والصناعات ، التي تسخّر الطبيعة وقواها لمصلحة الإنسان .(علي ، ١٩٩٥)

فطريقة الفلسفات الأولى تقوم على تغيير العالم بالانفعال ، بينما تعتمد فلسفة ديوي تغيير العالم من خلال الأفعال .

٣/٣-الفرد والمجتمع :

أوضح ديوي علاقة الفرد بالمجتمع في كتابه " الديمقراطيّة والتربية " حيث انتقد النظرية الفردية ل/روسو / والنظرية الاجتماعية ل / كانط وهيجل / ، ودافع عن مجتمع ديمقراطي تتوازن فيه قيمة الفرد وقيمة الجماعة ؛ فالجماعة ليست أكثر حقيقة من الفرد ، والفرد ليس أكثر حقيقة من الجماعة ، والفردية مصدر الابتكار والتجديد، ولكنّها ليست مطلقة وليست غريبة وخارجة عن الجماعة .. ورأى / ديوي / أنّ الديمقراطية تقاس بمعيارين : **الأول** ، مدى اشتراك الجماعة في مصالح الحياة الاجتماعية. **والثاني** ، مستوى الحرية الذي يتّصل فيه الفرد بالجماعة .(الجيوسي، ١٩٩٩، ص ١٢٠) .

لقد حاول ديوي أن يوفّق بين الفرد والمجتمع ، فلم يضع الفرد في موقف متناقض مع المجتمع أو متمرّد عليه .. ولم يجعل المجتمع في موقف مضاد للفرد ، يقمع فرديته ويقضي عليها . والمجتمع المثالي الذي دعا إليه ديوي وناصره ، هو المجتمع الذي ينهض على أيدي أفراد لديهم القدرة والشجاعة على التفكير باستقلالية ، لكنّهم في الوقت نفسه ، يرتبطون في المجتمع الذي يعيشون فيه ، لأنّ هذا المجتمع يشجّع الذكاء والابتكار والروح الإنسانيّة . (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص١٩٩)

٤/٣ –الدين والأخلاق :

وضع / ديوي / تصوّراته عن الدين والأخلاق انطلاقاً من فهمه للطبيعة الإنسانية ، ومن رؤيته للدور الذي يؤدّيه كلّ من الدين والأخلاق في الحياة الاجتماعية للبشر. ولذلك وضع عقيدة دينية تنبع من حياة الإنسان في الطبيعة والواقع ، بحيث تلبّي هذه العقيدة ، وما يصدر عنها من أخلاقيات ، الحاجات الطبيعية للإنسان .

لقد انتقد ديوي أخلاق النيّة الطيّبة عند / كانط / والتي لا تنظر إلى النتائج المترتّبة عليها ، وانتقد أفلاطون الذي رأى أنّ القيم الأخلاقية مصدرها عالم المُثُل ، وأنّها تُعرَف بالعقل الذي يرقى بالجدل إلى عالم المُثُل ، وهناك يعرف الخير ، وبمجرّد معرفته الخير ، يعمل على تجسيده في الواقع .. وجاد ردّ ديوي بالقول : " إنّ معرفة الخير لا تعني فعله، والتوصّل إلى الخير يتمّ بالتربية ، والخير هو النعمة النهائية التي تنمنحها إلينا الخبرة الناضجة في الحياة . (ديوي، ١٩٥٤ ، ص٣٦٦)

إنّ الأخلاق عند ديوي أخلاق عملية تنبع من الخبرة والواقع ، وهي من مسؤولية التربية ، حتى أنّه طابق بين التربية والأخلاق ، وبالتالي فالأخلاق ليست أمراً إلهياً يهبط على الإنسان .وبيّن ديوي أنّ أنّ الفرد في تكوينه للقيم الأخلاقية ، يمرّ بمرحلتين :

الأولى : تكون قيم الفرد مفروضة عليه من الجماعة والثقافة السائدة .

والثانية: حيث يبدأ الفرد بسلوك قد يكون خاصاً به ، إذ يصبح سيّد أخلاقه ويختار باقتناع القيم الأخلاقية التي يريد .. وبذلك تصبح الأخلاق مسؤولية فردية وإنجازاً فردياً . (النجيحي ، ١٩٦٧، ٢٦٢)

فالأخلاق والقيم عند ديوي تتصف بالنسبيّة وليست مطلقة ، وترتبط بالواقع الذي تنموفيه وتتغيّر ، وإحلال الأخلاق يتمّ بإصلاح الواقع وإصلاح النفس معاً .

٣/٥-الفلسفة والتربية :

يرى ديوي أنّ الفلسفة كانت -على الدوام-متّصلة بالحياة الاجتماعية ، وإذا حاول بعض الفلاسفة فصلها في العصر العبودي ، حيث فصل العمل الفكري عن العمل اليدوي ، فلا بدّ من أن تعود لتتصل بالحياة الاجتماعية وتعالج مشكلاتها ، وتساعد الأفراد والجماعات . ومن هنا وصف ديوي الفلسفة بأنّها " الفكير العليم بنفسه ، أي التفكير الذي عمّم مكانته ووظيفته وقيمته في الخبرة . (ديوي،١٩٥٤، ص ٩٣٣)

فالفكر الفلسفي مرتبط بخصوصية تاريخية ، والفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، كما يرى ديوي . والفلسفة لا قيمة لها إذا لم تنتهِ إلى نتائج عملية في التربية . ولذلك حدّد ديوي مهمتين للفلسفة :

الأولى : نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر ، وبيان القيم التي أصبحت بالية والقيم التي أضحت عاطفية نتيجة لفقدان الوسائل اللازمة لتحقيقها .

الثانية : تفسير نتائج العلم الاختصاصي ، من حيث أثرها في مساعي البشر في المستقبل . ولن تجد الفلسفة سبيلاً للنجاح في مهمّتها ما لم يكن لها ما يقابلها في التربية ، وممّا يدلّنا على ما ينبغي – وما لا ينبغي- فعله . (الجيوشي،١٩٩٩، ص٣٢)

هذه أبرز النقاط في فكر ديوي الفلسفي ، وستتوضّح هذه النقاط أكث فأكثر ، عند عرض أبرز ما قدّمته البراغماتية للتربية ، حيث كان لإسهامات ديوي دوراً كبيراً في مجال الممارسة والتطبيق الفعلي .

خامساً- البراغماتية والتربية

بعد التفصيل في أصول الفلسفة البراغماتية وأسسها الفكرية ، وعلاقتها بالتربية ، لا بدّ من عرض الآراء التي طرحتها البراغماتية في التربية كعملية من جهة ، وفي جوانب العملية التربوية من جهة أخرى .

١ – التربية :

يرى ديوي أنّ التربية ليست إعداداً للحياة ، وإنّما هي الحياة ذاتها .. وهذا يعني أنّها لا تضحّي بالحاضر من أجل مستقبل غامض ، ولكنّها تهتمّ بالحاضر بالدرجة التي تهتمّ فيها بالمستقبل إن لم يكن أكثر ، وبالتالي لا يجوز اعتبار مرحلة من حياة الإنسان وسيلة لمرحلة أخرى . (ديوي ، بلا تاريخ ١،ص ١٧)

لقد رأى ديوي أنّ التربية مطابقة للنمو السليم لأنّ الحياة نمو ؛ وبناء على ذلك فالتربية هي الهدف الذي لا يعلو عليه هدف ، وهي عملية مستمرّة . وفي ذلك يقول ديوي : " إذا قلنا إنّ التربية نموّ ، فكلّ شيء يتوقّف على إدراكنا هذا النمو .. وإذا كنّا قد انتهينا إلى أنّ الحياة نموّ وأنّ النموّ هو الحياة ، فإنّ ترجمة ذلك في الأمرين التاليين : (ديوي ، ١٩٥٤ ، ص٥٢)

١/١– إنّ التربية ليس لها هذف فوقها ، فهي هدف بنفسها .

٢/١– إنّ عملية التربية عملية مستمرّة من التحويل ، وإعادة التكوين والتنظيم .

والتربية عند البراغماتيين هي ظاهرة طبيعية في الجنس البشري ، تبدأ منذ ولادة الطفل . وهي عملية (ظاهرة) اجتماعية بحكم وجود الطفل في المجتمع ، ولذلك فمن أهمّ وظائف التربية ، تزويد الطفل بالخبرات المباشرة التي تجعله قادراً على مواجهة المشكلات في الوسطين : الطبيعي والاجتماعي . وهذا يقتضي أن تكون خبرات الوسط المدرسي واقعية ، مشابهة للخبرات الموجودة في البيت والوسط الذي يعيش فيه الطفل . وبذلك لا تكون المدرسة مجرّد مكان يحصل فيه الطفل على معارف نظرية ، لا يستفيد منها في حياته .(علي ١٩٩٥ ، ص١٢١) فالتربية المقصودة تتطلّب دراية بنفسية الطفل من جهة ، وبحاجات المجتمع من جهة أخرى .

لقد اهتمّ ديوي بربط المدرسة بالمجتمع ، باعتبارها جزءاً منه ، ولذلك يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً مصغّراً نقيّاً ، وخالياً من الشوائب التي توجد في المجتمع الكبير . ذلك لأنّ المدرسة مكلّفة بوظيفتين : الأولى ، نقل التراث الثقافي للمجتمع بعد تنقيته

من الشوائب ، والثانية ، تجديد المجتمع وتجديد الثقافة . وهذا يستلزم –كما يقول ديوي : أن نجعل في كلّ مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعية مصغّرة ، أو حياة اجتماعية في بدايتها ، فعّالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة المجتمع الكبير . (ديوي ، بلا تاريخ ، ص ٥٠)

وهكذا نجد أنّ التربية عند الراغماتيين هي الحياة ، وهي ظاهرة طبيعيّة واجتماعية ونفسية معاً .. وهذا يقتضي أن تستند في مبادئها إلى فهم نفسيّة الطفل واستعداداته وميوله ، وتعدّه ليكون كائناً اجتماعياً ، قادراً على التفاعل الإيجابي والمشاركة في تقدّم المجتمع .

٢–الأهداف التربوية :

تختلف رؤية التربية البراغماتية للأهداف التربوية عن رؤية التربية التقليدية ؛ فالهدف بالأساس ، هو دافع يحسّ به الفرد أو الجماعة ، يتحوّل إلى رغبة ، ثمّ إلى تفكير بتحقيق هذه الرغبة ، واختيار السلوك للوصول إليها .. وذلك كلّه ينشأ وسط مشكلة تتطلّب حلاً يحقّق في نهايته الفرد (أو الجماعة)، التكيّف أو النمو . ولذلك فوضع الأهداف والتفكير بتحقيقها ليسا عملاً عشوائياً ، بل هو عمل من أعمال الذكاء ، يتّصف بالبصيرة وإعمال الفكر . (علي ، ١٩٩٥ ، ص٩٩)

وإذا كان ديوي يرى أنّ التربية ليس لها أهداف خارجة عنها ، فإنّ الأهداف التربوية يجب أن تكون ذريعة أو وسيلة لتحقيق النمو ؛ والأهداف التربوية الحقّة هي الأهداف التي تنبع من المواقف المشكلة التي تظهر من خلال الأنشطة ، القائمة والمستمرّة داخل العملية التربوية ، وهي المحصّلة لهذه الأنشطة ، وتقدّم مؤشّرات للعمل، وتتنوّع بتنوّع الحياة . (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص ١١١)

واستناداً إلى هذه الرؤية ، يمكن تحديد معايير الأهداف التربوية الصالحة عند البراغماتيين ، بالأمور التالية : (النجيحي ، ١٩٦٧)

٢ /١- أن تبنى الأهداف على حاجات التلميذ وفعاليته الذاتية ، بما في ذلك دوافعه الفطريةوعاداته المكتسبة ، حتى تحرّر قواه وتطلق نشاطه .

٢/٢- ألاّ تفرض الأهداف من سلطة عليا ، أو جماعة خارجة عن الموقف التعليمي، بل تنبع من الخبرة وتعمل كوسيلة للسيطرة عليها وتوجيهها .

٢/٣-أن تكون الأهداف التربوية واضحة في أذهان العاملين في الميدان التربـــوي ، أي قائمة على نتائج علمية سليمة ، ومعرفة تربوية أصيلة .وقابلة للتطبيق في الواقـــع ، أي لا تكون مثالية أو خيالية .

٢/٤- أن تكون الأهداف مرنة غير جامدة ، أي غير محدّدة تحديداً مطلقاً وقاطعاً ، بحيث تجعل من هو قائم على تطبيقها عبداً لها ، ولا يستطيع التصرّف بعقل وذكـــاء ، بل عليه مراجعة السلطات المركزية التي وضعت هذه الأهداف في كلّ صغيرة وكبيرة .

٢/٥- أن تكون الأهداف التربوية نابعة من المجتمع الذي تطبّق فيه ، أي غير وافدة من مجتمعات أخرى ، أو مستوردة ، فلكلّ مجتمع واقعه وظروفه ، وبالتـــالي لأهدافـــه التربوية التي تنبع من هذا الواقع وتلك الظروف .

وأخيراً ، يجب ألاّ تكون الأهداف التربوية عامة أو نهائية ، فما دامت التربية عملية مستمرّة لا تستقرّ عندغاية محدّدة ومعيّنة ، فيجب أن يكون كلّ هدف وسيلة لتحقيق الهدف الذي يليه . ولذلك يقول ديوي : " ينبغي على المربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنّها عامة أو نهائية . (ديوي ، ١٩٥٤، ١١٣)

٣- المنهـــاج :

انتقد الراغماتيون المناهج التقليدية التي تركّز على تقديم المعارف بمعزل عن التجربة والخبرة ، حيث تعدّ المعرفة غاية بحدّ ذاتها ، وليست وسيلة لحلّ مشكلات التلميـــذ ، الذي ينظر إليه كآلة تستقبل المعلومات وتحفظها ، دون أن يكون لـــه أيّ نشـــاط أو فاعلية ، وهي بالتالي بعيدة عن اهتماماته ومشاركته .

إنّ المنهاج عند الراغماتيين منهاج متنوّع ، لا يركّز على الماضي بل على الحاضر والمستقبل .. فهو يعكس الواقع الاجتماعي ، والمواد الدراسيّة فيه أدوات لحلّ المشكلات الفردية والاجتماعية ، ويسهم في تقدّم الفرد والمجتمع معاً . وهو يقوم على أساس اجتماعي ويهيء الفرصة أمام التلاميذ لممارسة القيم الديمقراطيّة ، حيث يركّز على نشاط التلاميذ واهتماماتهم ، ويهيّء لهم الوسائل الخلاّقة لتنمية المهارات الجديدة. (مرسي ، ١٩٩٣ ، ص١٩٣)

ويرى البراغماتيون أنّ المنهاج الجديد ليس مقرّراً يحتويه كتاب مدرسي ، بل هو مجموعة خبرات يمرّ بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ؛ فالحياة متجدّدة بمشكلاتها ، ولذلك يجب أن تكون المعارف التي تقدّمها المدرسة متجددة من خلال مناهجها ، بحيث يطوّع المنهاج ليناسب حاجات الطفل وليس العكس . فالمدرسة التقليدية عمدت إلى تطويع الطفل ليناسب المنهاج واعدة إيّاه بمستقبل مشرق ، مضحية بحاجاته وميوله واهتماماته الحالية . (علي ، ١٩٩٥ ، ص١٢٧)

فالمنهاج إذن يجب أن يكون مرناً وقابلاً للتغيير ، بحيث لا يكون مجرّد تنظيم جامد للمعرفة ، بل يجب أن يقدّم للتلاميذ أكبر عدد ممكن من البدائل لحلّ المشكلات التي تعترض حياتهم ، وعلى التلاميذ أن يدركوا من خلاله ، ارتباط عناصر المعرفة بعضها مع بعض من خلال العمل ؛ فالمعارف ليست مجزّأة ولا منفصلة عن حياة التلميذ وحياة مجتمعه ، لذلك وجّه البراغماتيون على ضرورة اختيار مراكز اهتمام لفترة درسية محدّدة . (زيادة ، ٢٠٠٣ ، ص٢٣٩)

مثال ذلك : يكون اختيار البيئة كمركز اهتمام لمدّة شهر ، فتتمحور دروس الجغرافية حول البيئة ، وكذلك دروس اللغة العربية ، كما تدرّس الأحداث التاريخية التي شهدتها البيئة .. وهكذا بالنسبة لدروس الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء ، حيث يدرك التلميذ ارتباط عناصر المعرفة والعلوم فيما بينها ، فلا يدرسها مواد مجزّأة لا رابط بينها ، ولا بالمجتمع .

٤-الطريقة في التربية :

يركّز البراغماتيون على طريقة التعلّم للحصول على المعرفة ، أكثر من التركيز على محتوى المعرفة ذاتها ، لأنّهم يريدون تعليم الطفل كيف يتعلّم ويفكّر ، حتى يستطيع التكيّف مع مجتمع دائم التغيير . ولذلك فإنّ المرونة في استخدام الطرائق أمر أساسي ، وهذه المرونة تنسحب عل جوانب العملية التربوية كافة . فالأهداف مرنة ، والأثاث متحرّك ليناسب مقاس الطفل ، كما أنّ الجدران متحرّكة ؛ وهذا ما طبّقه ديوي في المدرسة التجريبية في شيكاغو .

إنّ أفضل طريقة عند البراغماتيين هي طريقة المشكلات ، حيث يجب أن يجد الطالب نفسه في وضع مشكلة حقيقيّة تحفزه على التفكير . ولكن لا بدّ من التفريق بين المشكلات الصحيحة والمشكلات المزيّفة ، حتى لا يقع الطالب في افتعال المشكلات ، وهذا يقتضي من المربّي أن يسأل : هل صدرت المشكلة بشكل طبيعي ، عن وضع يقوم على الخبرة الشخصيّة ، أم يراد تعليم موضوع دراسي فحسب ؟ وهل تدفع المشكلة الطالب إلى الملاحظة والتجريب ؟ وبالتالي هل هي مشكلة الطالب نفسه، أم مشكلة معلّم وكتاب تحوّلت إلى مشكلة طالب ؟ (علي ، ١٩٩٥،ص١١٧) فقيمة طريقة المشكلات عند البراغماتيين تمكن في أنّها تحوّل الفكر إلى أداة عمل ، وتربط بين التربية ومشكلات التلاميذ ، كما تربط بين عناصر المعرفة ، وتربط المدرسة بالمجتمع .

فلنأخذ مشكلة الطاقة –على سبيل المثال : إذا رغب التلاميذ في أحد المدارس في اختراع نظام لتوزيع الطاقة ، فإنّ هذا الموضوع يصبح مشكلة ، ويفسح المجال للتلاميذ لدراسة المخطّطات واتخاذ القرار .. وما على المعلّم إلاّ أن يقدم المصادر والعون للتلاميذ ، لكي يقوموا بالعمل ويواجهوا بأنفسهم مشكلات عديدة حول أنواع مخطّطات التوزيع التي سيستخدمونها :كيف يبنون قاعدة للتوزيع المتكافىء ؟ كيف يمكن توفير الطاقة ؟ ما مصادر الطاقة البديلة ؟ إنّ طرح مثل هذه المشكلات ومحاولة

تقديم الحلول لها ، تمكّن الأطفال من فهم أفضل لحياتهم ومستقبلهم .(الجيوسي ، ١٩٩٩ ، ص ١٢٦)

وبالطريقة ذاتها ، تعرض للتعلّم مشكلات الحياة كلّها : (الأسرة ، والزواج ، والمهن ، الحرب والسلام ... وغيرها) ، ويكون دور المدرسة ، تحفيز التلاميذ في طرح هذه المشكلات ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها .. فتغدو التربية حياة ، والمدرسة صورة حقيقية لمجتمع حقيقي .

٥-الخبرة التربوية :

إنّ قيمة التربية عند البراغماتيين تتحدّد بمقدار اعتمادها على الخبرة ؛ فالخبرة أساس التعليم والمحور الذي يجب أن تدور حوله عملية التعليم . وقد نبّه البراغماتيون إلى أنّه ليس كلّ خبرة تصلح لأن تدخل في العملية التربوية ، فبعض الخبرات تضرّ أكثر ممّا تنفع ، وبعضها يؤدّي إلى تبلّد التلميذ ، ويقلّل من فرص الحصول على خبرات غنيّة ، وهذا ما فعلته التربية التقليدية عندما قدّمت خبرات لا صلة لها بالحياة والمجتمع .. فليس المهمّ إذن وجود خبرات جديدة ، إنّما الأهم من ذلك نوعيّة ما يقدّم من خبرات. (علي ، ١٩٩٥ ، ص١٠٣)

ولذلك وضع ديوي معيارين لسلامة الخبرة التربوية هما : .(النجيحي ، ١٩٦٧)

١/٥- الاستمرار : أي تواصل الخبرة ، حيث تأخذ الخبرة الحاضرة من الخبرة الماضية وتتصل بالخبرة اللاحقة ، فتصبح الخبرات سلسلة متّصلة ، وتصبح التربية مرادفة للخبرة ، فتتطوّر قدرات الفرد وتصبح المدرسة مكاناً لتحصيل الخبرات .

٢/٥- التفاعل : وهنا يحدّد للخبرة جانبان : الجانب الداخلي ، ويتكوّن من الظروف الداخلية للفرد ، والجانب الخارجي الذي يتكوّن من ظروف البيئة الخارجيّة ؛ وكلّ خبرة تربوية يجب أن تكون ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف .

إنّ الخبرة المربّية عند البراغماتيين ، هي خبرة فاعلة ومنفعلة معاً ، فلا بدّ للفرد من أن يكون فاعلاً في الخبرة حيث يكون للذكاء دور فاعل في إدراك العلاقة بين العمل

والمعاناة ، وبذلك يتمّ القضاء على الانفصام الذي كرّسته التربية التقليدية بين الجانبين: النظري والعملي ، حيث تشكّل الخبرة المربّية نقطة الالتقاء بينهما .

٦- المعلّـــم :

تختلف وظيفة المعلّم في التربية البراغماتية عنها في التربية التقليدية ؛ فالمعلّم من وجهة نظر البراغماتية ، ليس مجرّد ناقل للمعرفة من الكتاب المدرسي إلى ذهن المتعلّم ، بـــل صارت مهمّته أكثر اتّساعاً وأشدّ صعوبة وتعقيداً .. فهو يخطّط بالتعاون مع التلاميـــذ للمواقف والأنشطة التعليمية / التربوية ، وينظّم شروط التعلّم وظروفه وفقاً لإمكانات التلاميذ ، ويتبع الأسلوب الديمقراطي في التعامل معهم ، فيحترم حريتهم ومشاعرهم ، ويراعي الفروق الفردية بينهم ، ويساعدهم في حلّ مشـــكلاتهم ، ويتّبـــع الأســـاليب العلمية في العمل والبحث والتجربة . (زيادة ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣٤)

واستناداً لهذا الدور ، فلا بدّ أن يمتلك المعلّم صفات وخصائص تمكّنه مـــن القيـــام بالمهام الموكولة إليه ، فيكون مبدعاً ، مؤمناً برسالته ومتحمّساً لتأديتها ، ويكـــون في المقابل ، مرناً ومتعاوناً مع التلاميذ لتسهيل عملية التعليم والتعلّم .

٧-الديمقراطية في التربية :

ربط البراغماتيون بين التربية والديمقراطية ربطاً وثيقاً ، ولعلّ الكتاب الأول الـــذي ألّفه / جون ديوي / بعنوان : " الديمقراطية والتربية " خير دليل على هذا الربط . فإذا كانت التربية عند ديوي هي الحياة ، فإنّ الديمقراطية هي أسلوب الحياة ، وليست مجرّد تطبيق لمفهوم سياسي ، وقد عبّر عن ذلك بقوله : " ليست الديمقراطية مجرّد شكل من أشكال الحكومة ، وإنّما هي في أساسها أسلوب للحياة الاجتماعية ، والخبرة المشتركة المتبادلة .." (ديوي ، ١٩٥٤ ، ص ٩٠)

وتتّخذ الديمقراطية عند ديوي أشكالاً متعدّدة ، فهي المساواة بين الأفراد ، وتهيئـــة فرص متكافئة لهم دون تمييز ، وهي تكافل اجتماعي وعدالة اجتماعيـــة ، وحريـــة في الاعتقاد والقول والنشر .. وهي بالتالي علاقات إنسانية تقوم على الأخذ والعطـــاء ،

وتغليب الذكاء البشري والخبرة في حلّ المشكلات . ولذلك يجب أن تترجم هذه المفاهيم إلى مواقف وسلوكات وفعاليات في المدرسة ، حيث يعيش المعلّمون والتلاميذ والعاملون كزملاء لتحقيق هدف مشترك يخدم الأغلبية ، إن لم يكن الجميع . (ديوي، بلا تاريخ ١ ، ص١٩)

إنّ الديمقراطية والمجتمع الديمقراطي ، هما الإطار المرجعي للتربية ، حيث ينشأ الطفل في بيئة اجتماعية ديمقراطية تأخذ برأيه واهتماماته ، وتعطيه الحرية وتجعله مسؤولاً عن سلوكه . وقد عكس مبدأ الاهتمام عند ديوي هذه الصلة العضوية بين الديمقراطية والتربية ، حيث يستند هذا المبدأ إلى النقطتين التاليتين : (الجيوشي ، ١٩٩٩، ص١٢٥)

الأولى : لا تترسّخ المعرفة في ذهن الطفل إلاّ إذا كان مستعدّاً لقبولها وارتباطها بحياته ، وحاجاته وميوله ، وبالمشكلات التي يجابهها ..ولذل يجب على المربّي الاهتمام بدوافع الطفل ومشكلاته ، وربط المدرسة بالوسطين : الطبيعي والاجتماعي .

الثانية : إنّ النظام الديمقراطي هو النظام الأمثل لعلاقة الفرد بالجماعة ، وهذا ما يجب أن ينعكس في النظرية التربوية ؛ فلا يمكن فرض المعرفة على الاطفل من الخارج ، ولا تثمر المعرفة إن لم تنبع من صميم حياة المتعلّم ومعاناته ، والمعرفة العلمية رهينة بتحقيق الديمقراطية ، كما أنّ العلاقة وطيدة بين التقدّم العلمي والنظام الديمقراطي . .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمّة ارتباطاً بين الديمقراطية والذكاء ، ففي البيئة الديمقراطية يأخذ الذكاء مجاله في الحرية والتفكير والتصرّف ، وهذا ما يجب على المدرسة أن توفّره للطلبة ، وتسمح بأكبر قدر ممكن من الحرية والإدارة الذاتية .

سادساً–قيمة البراغماتية في التربية :

لقد أحدثت الفلسفة البراغماتية ثورة حقيقية في التربية المعاصرة ، لم تقتصر على الولايات المتحدة الأمريكية فحسب ، بل انتشرت إلى معظم بلدان العالم . وأثّرت على نحو عميق في فلسفة التربية وأهدافها ومناهجها وطرائقها ..

ولعلّ أبرز ما قدّمته البراغماتية ، أنّها طابقت بين التربية والحياة ، وجعلت التلميذ محور العملية التربوية من خلال التركيز على ميوله وحاجاته واهتماماته ، والتفاعل بين المدرسة والبيئة الاجتماعيية ، والتركيز على أن تكون المعرفة نتاج عمل التلميذونشاطه من خلال حلّ المشكلات ، في إطار من الحرية والديمقراطية .

لكنّ البراغماتية ، على الرغم ممّا قدّمته للميدان التربوي ، فقد وجّهت إليها بعض الانتقادات ، سواء فيما يتعلّق بفلسفتها أو فيما يتعلّق بتطبيقاتها التربوية . ويمكن إجمال هذه الانتقادات بما يلي :

١– ظهرت البراغماتية وكأنّها تمثّل تمرّداً على النظام التربوي القائم ، وعلى الرغم من صحّة هذا النقد ، فقد انتشرت أفكارها وطرائقها ومناهجها في أمريكا وخارجها.

٢– نُظر إلى البراغماتية على أنّها تربية ناعمة / متساهلة ، تقوم بدتليل التلاميذ على حساب الصرامة العلمية ، ممّا أدّى إلى تراجع المستوى المعرفي لديهم .

٣– انتقد مبدأ الاهتمام عند ديوي ، لأنّه ينظّم المعرفة حول اهتمامات التلاميذ، والخضوع لنزواتهم ، ممّا أدّى إلى ضعف الانضباط والبعد عن المسائل الصعبة في المعرفة . لكنّ هذا النقد غير صحيح لأنّ الاهتمام عند ديوي يقوم على اهتمامات حقيقية ، وإهمال النزوات العارضة .

٤- اعتبر بعض المفكّرين أنّ ديوي لا يولي أهميّة كافية للجانب المعرفي والعقلي، وهذا الانتقاد غير صحيح لأنّ الذكاء والتفكير يحتلان مكاناً بارزاً في تربية ديوي ، من أجل تكيّف الفرد وتقديم الاستجابات المناسبة.

٥- انتقدت البراغماتية لأنّها ربطت قيمة المعرفة بالمنفعة ، وهذا يحرم التلميذ من التراث الثقافي الإنساني ، ولا سيّما من الدراسات النظرية التي ليس لها منفعة مباشرة . كما أنّ طريقة العمل والتجربة لا تحيط بأبعاد المعرفة البشرية ، فثمّة مشكلات تحتاج إلى بحوث نظرية .

وأخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ (المحافظين) هاجموا البراغماتية بسبب تعميم معالجة المشكلات الحياتية على نطاق الدين والأخلاق ، حيث هجرت القيم الدينيّة التقليدية والأخلاق المطلقة .. ومع أنّ هذا الانتقاد صحيح إلى حدّ ما ، إلاّ أنّ ديوي لم يرفض الأفكار التقليديّة في الدين والأخلاق ، إلاّ للبحث عن أفكار جديدة لضمان التقدّم في الحياة التربية .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث عشر

من مشكلات التربية المعاصـــرة

- التـــربية ومواجهة العـــولمة
- التربية والمواطنة والديمقواطية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

أولاً– التربية ومواجهة العولمة

مقـــــدّمة :

كانت التربية وما تزال ، العملية المنهجية التي يعتمدها المجتمع من أجل تربيـــة أبنائه وتأهيلهم للحياة الحاضرة ، وإعدادهم للمستقبل المجهول بكلّ ما يحمله مـــن احتمالات تجديدية وتطويرية . فالفرد / الناشيء يســـتجيب للمـــؤثّرات البيئيـــة المختلفة ، ويكوّن قيمه وعاداته من خلال التفاعل مع هذه المـــؤثّرات ، ويختـــار منها– بفعل العمل التربوي – ما يلبّي دوافعه واهتماماته ؛ وهنا يقـــوم الوســـط الاجتماعي / الثقافي ، بدور تربوي فاعل في تكوين سلوكات الأفـــراد وقـــيمهم وطرائق تفكيرهم ، ونظرهم إلى ذواتهم والمحيطين بهم .

ومن هنا فقد أخذ دور التربية والتعليم يتعاظم يوماً بعد يوم ، إلى أن احتـــلّ الأولوية والصدارة في عمليات البناء والإصلاح والتطوير ، ولا سيّما أنّ المجتمـــع الذي لا ينطلق من دور التربية وأهميتها في تكوين العنصر البشري ، يظلّ عـــاجزاً عن أن يحقّق انطلاقته الاجتماعية / الاقتصادية المنشـــودة .(الحيـــالي ، ٢٠٠٤ ، ٩٤) وهكذا أصبحت القضية الأساسية التي تحرّك أنظمة التربية الحديثة ، هـــي قضية بناء الإنسان " صناعة الإنسان " وتنميته علمياً وثقافياً ، وبما يـــتلاءم مـــع حتمية التغيير الاجتماعي المستمر ، والمتسارع في العصر الحاضر .

وبناء على ذلك ، تصبح التربية في العصر الحاضـــر ، أداة لتنميـــة المـــوارد البشرية ، فضلاً عن كونها أداة للتنمية الاجتماعية والثقافية ، وتســـهم في بنـــاء الإنسان الجديد علمياً وخلقياً وسلوكياً ، بالنظر لكونه هدف التربيـــة وأداتهـــا الرئيسة والفاعلة ..

١ــ مفهوم العولمة وطبيعتها :

العولمة مصطلح حديث العهد ، ظهر-بحسب المفكّرين والباحثين-في بداية السبعينيات من القرن العشرين. ولذلك فما زال مفهومه غير واضح المعنى ، وغير محدّد الأبعاد والدلالات في كلّ لغة استخدمت للتعبير عنه ؛ ففي اللغة الإنكليزية ، نجد أنّ كلمة (**العولمة**) تقابل كلمة **(Globalization)** والتي تعني الكونية أو الكوكبية ، أي جعل الشيء معمّماً أو منتشراً على مستوى الكون . وكذلك الأمر في اللغة الفرنسيّة ، حيث تقابل (**العولمة**) مصطلح (**الكوكبة Mondialization**) حيث تتحقّق وحدة العالم باعتباره يشكّل مجموعة إنسانية واحدة ؛ وهذا جانب إيجابي إذا ما أخذت العولمة بهذا المفهوم ، أو بهذا الاتجاه .

أمّا في اللغة العربية ، فلا يوجد لكلمة (**العولمة**) مفهوم محدّد . لكن إذا ما أخذنا بالقياس اللغوي ، فسنجد أنّ فعل (**عَولَم = كَونَن**) على وزن (**فَوعَل أو فَعلَل**)؛ وعولم الشيء: نشره على مستوى العالم (الكون) ، أي قولبه وفق نموذج معيّن .. وبذلك يكون معنى كلمة (العولمة) في اللغة العربية ، مساوياً لمفهوم (الكوكبة =الكوننة) في اللغات الأخرى .

وانطلاقاً من المصطلحات اللغوية للعولمة ، ظهرت تعريفات عدّة يحاول كلّ منها أن يعطي مفهوماً معبّراً عن العولمة ، بدلالاتها السياسية والثقافية والاجتماعية والتربوية .

فقد عرّفت العولمة من الوجهة السياسيّة بأنّها : مجموعة من الارتباطات والتداخلات التي تسمو بالدولة الوطنية (الدولة الأم) ، وبشكل حتمي ، في المجتمعات التي تشكّل النظام العالمي الجديد . إنّها تُظهر العملية التي من خلالها تحدث القرارات أو الفعاليات أو النشاطات ، في جزء من هذا العالم ، والتي من

الممكن أن تكون لها عواقب هامة على الأشخاص والمجتمعات ، في أجزاء بعيدة جدّاً من هذا العالم الكبير . (Higgott, 1998,p.1)

كما عرّفت العولمة من الوجهة الاقتصادية ، بأنّها : اندماج الأسواق العالمية في حقول التجارة العالمية والاستثمارات المباشرة ، وانتقال الأموال والثقافات ، ضمن إطار الرأسمالية وحرية الأسواق ، وخضوع العالم لقوى السوق العالمي ، بما يؤدّي إلى اختراق الحدود القومية ، والانحسار الكبير لفائدة الشركات الرأسمالية الضخمة، المتعدّدة الجنسيات .(عطايا ، ٢٠٠٢ ، ص ٢) وبذلك تعبّر العولمة عن سيطرة دول المركز الرأسمالي في ظلّ سيادة نظام اقتصادي /عالمي ، غير متوازن في معطياته وأهدافه .

أمّا من الوجهة الثقافية / التربوية ، فقد عرّفت العولمة بأنّها : ظاهرة ديناميكية لها ثلاثة محرّكات هي : (الثورة التكنولوجية ، ثورة الاتصال ، والتوحيد بين البلدان والحضارات) وذلك للتغلّب على العامل الجغرافي ، وجعل العالم قرية واحدة ، بعد إن توافرت القدرة على اختراق الحدود من خلال الفضائيات ، التي حوّلت العالم إلى " غرفة كونية صغيرة " .(الشريف ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٦)

وبذلك اعتبرت العولمة محاولة لوضع شعوب العالم في قوالب فكرية موحّدة ، بغية سلخها عن ثقافتها وموروثها الحضاري ؛ فتكون العولمة نظاماً يقفز فوق حدود الدولة والأمة والوطن .. إنّها نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية للأمة من أيّ محتوى ، ويدفع بها إلى التفتيت والتشتّت ، ليربط الناس بعالم اللاوطن واللادولة..(الجابري ، ١٩٩٨ ، ص١٩)

وممّا يلاحظ أنّ أيّاً من هذه التعريفات لم يكن قاطعاً في شموليته ، وإن كان ثمّة قواسم مشتركة فيما بينها . ولذلك يشدّد/ جيمس روزنام J.Rosnow/ على ضرورة تعريف واضح للعولمة يحدّد محتواها بدقّة ، وإن كان يبدو مبكراً وضع تعريف كامل وجاهز ، يلائم التنوّع الضخم لهذه الظواهر المتعدّدة . فإذا كان

مفهوم العولمة يقيم علاقة بين مستويات متعدّدة للتحليل ، وتشمل : (الاقتصاد ، السياسة ، الثقافة والأيديولوجية ...كما تشمل عادة تنظيم الإنتاج وتداخل الصناعات ، وانتشار أسواق التمويل ...) فإنّ مهمّة إيجاد صيغة موحّدة للعولمة تصف هذه الأنشطة كلّها ، تبدو مهمّة صعبة ؛ وحتى لو طوّر هذا المفهوم ، فإن من المشكوك فيه أن يتمّ قبوله أو استخدامه على نطاق واسع . (روزناو ، ١٩٩٧) فمفهوم العولمة وإن حمل في بعض جوانبه ، ضرباً من التغيير الاجتماعي العام ، فإنّ هذا التغيير يشير إلى درجة عالية من التعقيد الاجتماعي والاقتصادي .

واستناداً إلى طبيعة العولمة ، نجد أنّ الفارق جوهري بين التغيير الاجتماعي والعولمة ؛ فالتغيير نوع من أنواع التبدّل (التحوّل) في بنية المجتمع ، سواء كان التبدّل إيجابياً أو سلبياً ، سريعاً أو بطيئاً ، بينما تعني العولمة حالة من التغيير واسع النطاق الذي يأخذ المجتمعات الإنسانية إلى مزيد من التعقيد (الاجتماعي والاقتصادي والسياسي) ضمن ما يسمّى بمراحل (التطوّر التاريخي) لهذه المجتمعات . وهنا تكمن الآثار السلبية للعولمة وضرورة مواجهتها .

٢- التربية والعولمة :

لقد كانت وظيفة التربية في الماضي ، تقتصر على نقل الثقافة المرجوّة والمستقرّة نسبياً إلى الأجيال الجديدة ، ويطلق على هذه الوظيفة : " الوظيفة المحافظة للتربية، والتي تقوم على نقل ثقافة الراشدين إلى الذين لم يرشدوا بعد .. أو نقل ثقافة الكبار إلى الصغار " لكن مع تطوّر المجتمع ورغبته في التقدّم ، وانتقاله من الوضع التقليدي / الجامد إلى الوضع العصري / المتحضّر ، ظهرت الحاجة الماسة إلى تعديل الدور الذي تقوم به التربية وتطويره ، انطلاقاً من ضرورة أن تضطلع التربية بدور مهمّ في استحداث التغيير ، وتسيير الحراك الاجتماعي . (دندش ، ٢٠٠٤ ، ٢٨) ولا سيّما أنّ التربية تمثّل النظام الرائد بين الأنظمة الأخرى في المجتمع (الاجتماعية والثقافية والاقتصادية) حيث يكون لها الفاعلية المؤثّرة في

تنمية هذه الأنظمة ، والتي تنعكس – في المقابل- على تنمية دورهـا في التغـيير والتطلّع إلى التحديث المستمرّ ..

لقد اكتسبت عملية التغيير في التربية الحديثة أبعاداً جديدة ، تمثّلت في سـرعة التغيير وغزارته وكثافته ، حتى تكاد القدرة على التغيير المستمرّ والتلاؤم والابتكار ، تصبح من خصائص التربية الحديثة ، ومن دونها يفقد الإنسان إنسانيته . فالتغيير وما يحدث في العالم من تعديل في أوضاع البيئة والتربية والاقتصاد ، لا يلبـث أن يفرض سلطانه على الجميع ، وهو قد يبدأ فكرة ومن ثمّ تصـبح قانونـاً يجـب اتباعه؛ ومسألة كهذه تتعلّق بالصلة الوثيقة بين التربية والعولمة والتعلـيم ، وبـين العولمة والتغيير . فالعولمة لها منطلقها الخاص ، وهي تفرض أن يقوم كلّ بلد مـن البلدان بخلق فرص نجاحه في الوضع الكوني الجديد ، إذا كان ذلك مقدّراً له . (بن حنبور، ٢٠٠٢ ، ٩-١١)

ولذلك ستظلّ التربية في عالمنا الراهن وفي عالم الغد ، من أبرز العوامل الـتي تسهم في عمليات التغيير الاجتماعي والتنمية الشاملة . كما أنّها ستبقى إحـدى الأدوات الرئيسية التي يعوّل عليها في البنـاء الثقـافي / الحضـاري ، والركيـزة الأساسية في إجراء التحوّلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، في مجتمعاتها من جهة ، ولمواجهة التحدّيات العولمية من جهة أخرى ...

١/٢- التحديات العولميّة للتربية :

إنّ المصطلح الذي يؤكّد عليه في تعريف الثقافة ، هو أنّها ذلك الكلّ المركّـب من العقائد والقيم والأفكار والمعايير والإبداعات وأنماط العيش ، التي تشكّل قوام الحياة في مجتمع من المجتمعات البشرية . أمّا العولمة ، فتفتح حياة النـاس للثقافـة ولتدفّق الأفكار والمعرفة ، غير أنّ الثقافة التي تنقلها الأسواق الواسعة ، العالميـة / المعولمة ، تدعو إلى القلق. ولذلك تواجه التربية –باعتبارها أداة أساسـية لنقـل

التراث الثقافي من جيل إلى جيل – تحدّيات العولمة التي تسعى إلى فرض قيمها وأفكارها على الكبار والصغار معاً .

وتتجلّى أبرز هذه التحدّيات قي الجوانب التالية : (الطوال ، ٢٠٠٣ ، ٦)

- تطلّعات القرن الحادي والعشرين للتربية ، بحيث يكون من أهم مخرجاتها بناء الإنسان الحرّ ، وتحقيق نضج الفرد المتعلّم في مستوياته المختلفة (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية) ، الإنسان المؤمن الواعي القادر على البناء والعطاء ، في إطار من وضوح الرؤيا وتحقيق الهدف المرجو ضمن المسؤولية الهادفة .
- الاعتراف بالواقع المعاصر ، وهو ضعيف من حيث البناء الثقافي العام والمكتسبات المعرفية ، وتخلخل الإبداعات ، وعدم رعاية الكفاءات في العلوم والفنون ، والاضطراب في الرؤية الاجتماعية في النظر إلى التخصّصات العلمية والأدبية .. وهذا كلّه يقود إلى الخلل في الأجهزة التربوية والمؤسّسات التعليمية ، التي تعدّ من أبرز الدعامات والمرتكزات القوية في البناء الثقافي ، والمؤسّسات المعرفية .
- تحديات الانفتاح والمأسسة ، حيث يساعد الانفتاح في العمل الجماعي والتنسيق ، وزيادة الوعي ونقل التكنولوجيا بصورة أفضل وسهولة أكبر . كما يساعد وضع مخطّط تربوي جديد ، مستند إلى الماضي ، في بناء مستقبل النظام التربوي لبناء إنسان القرن الحادي والعشرين .
- تحديات الإدارة التعليمية ، حيث يتمّ توفير بيئة تربوية بمضمون أكاديمي وثقافي ، وتوفير مربين متميّزين يعيشون بين الطلبة ، وتنمية إحساس الطلبة بالغيرية .. وتجاوز أمراض البيروقراطية من خلال الإبداع والسعي الذاتي نحو الإنجاز والتطوّر الذاتي والجماعي ..

- -تحديات تربوية / أسرية ، تتمثّل في كيفية تربية الأبناء في هذا المجتمع بعولمته الجديدة ، حيث يعيش الإنسان تحديات معاصرة قد تزول أمامها شخصيته ؛ ومن أهمّها كيفية التعامل مع الأبناء الذين يواجهون هذا العالم بتغيّراته الكثيرة والسريعة .
- وأخيراً ، تحديات تواجه المثقّف العربي ناشئة عن الأزمة الكلية للأمّة العربية في مجالات السياسة والفكر والمجتمع ، والمتمثّلة في : (عدم وجود سياسات تربوية واضحة ، وآثار الغزو الثقافي ، والفراغ الفكري ، وارتفاع نسبة الأميّة في المجتمع ..)

وهكذا تتوالى التحديات على العملية التربوية / التعليمية ، والتي تتطلّب من أهل التربية والتعليم ، أن يبذلوا جهوداً متواصلة لمواجهة هذه التحديات ، والتي لا بدّ من مواجهتها والتعامل معها بجديّة وتخطيط واعٍ ومدروس ، يحفظ الهوية التربوية ويرفع من مكانتها بالتجديد المستمر ، شكلاً ومضموناً ..

أمّا الشواهد على هذه التحدّيات ، فتتمثّل في الأمور التالية :

– تطويع المنظومة التربوية / التعليمية / وتقييدها بأفكارها وآلياتها الرئيسة ، وإخضاع النظم التربوية / التعليمية لشروطها وهيمنتها ، من خلال فرض نماذج من فلسفات تربوية خاصة بطبيعة العولمة .

– السيطرة من خلال اختراق المنظومة التربوية / التعليمية ، وتغيير اتجاهات الأفراد ، ممّا يجعل فيها تناقضات بين الأصالة والمعاصرة ، ويؤدّي بالتالي إلى تهميش المنظومة التربوية / التعليمية أو تغيير ملامحها . ويتجلّى ذلك في الشواهد التالية :

– عولمة قطاع التعليم بسرعة كبيرة من دون تخطيط وتركيز ، من دون دراسة نتائج عولمة هذا الميدان .

– انتشار مدارس الجاليات العربية والأجنبية ، التي تدرّس الأفكار الأجنبية وباللغة الأجنبية ، وتوسيع دائرة المدارس الخاصة التي تدرّس المناهج الأجنبية باللغات الأجنبية .

- التدخّل في تعديل المناهج الدراسية بما يتناسب مع أفكار العولمة ، والاهتمام بإدخال لغة العولمة بشكل سريع لضرب اللغة الأم ، وتذويب هوية الطالب من خلال هذه اللغة المعولمة .

ولا بّد من الإشارة هنا ، إلى أنّ الولايات المتحدة الأمريكية عملت من أجل السيطرة على المؤسّسات الدولية ذات الاختصاص التربوي ، مثل : منظّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) التي تشرف على القطاع التربوي في العالم ، باعتبار الشأن التربوي/ التعليمي شأن عالمي يُلامس الأمن والسلام في العالم ، ولذلك يجب أن يتّسم بالانفتاح ، كما يرى (العولميون) .

كما حاولت الولايات المتحدة الأمريكية التوغّل في منظّمات (تربوية / ثقافية) إقليمية ، مثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، والمنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . وسعت إلى توجيه نشاطات هيئات أخري ذات طابع اقتصادي ، مثل : صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي .. لجعلها أدوات في خدمة نمط معيّن من منظومة المعرفية والثقافية والتربوية ، في بلدان أخرى من العالم ، دون النظر إلى النتائج المترتّبة على ذلك .

٢/٢- مواجهة انعكاسات العولمة على التربية:

شكّلت العولمة بمضموناتها وأساليبها ، خليطاً من الإيجابيات والسلبيات ، وإن كانت بنسب متفاوتة ، اختلفت النظرة إليها وفقاً لطبيعة الناظر ومنظوره ..ولذلك أثارت ظاهرة العولمة انقساماً بين المفكّرين والدارسين والمعنيين بالشأن التربوي ؛ فبعضهم يرى في العولمة نعمة تجلب الثروات والتقدّم الحضاري ، وبعضه الآخر يرى فيها نقمة وخطراً على النظام التربوي والاستقرار الاجتماعي .. وبين هذين الاتجاهين تقف التربية لتثبت هويتها ومسؤوليتها الاجتماعية .

ولمواجهة هذه التحديات لا بدّ من اتخاذ الإجراءات التالية :

– نشر الوعي بالعولمة :

إذا كان الكثيرون – في العالم – يعتقدون أنّ العولمة أصبحت قدراً محتوماً ، فإنّ الحقيقة أيضاً ، هي أنّ العولمة غير قابلة للرفض المطلق أو القبول المطلق ، بل يجب التعامل معها كنظام متشابك الأبعاد ينبغي فهمه والتعامل معه ، في إطاره الاقتصادي والسياسي والتربوي والثقافي ، لأنّ العلاقة بين هذه الأبعاد قوية وثابتة، لا يجوز تجاهلها .

إنّ الخطوة الأولى في التعامل مع العولمة ، تتمثّل في توعية الناس بطبيعة هذه الظاهرة ، وأبعادها وأهدافها ، القريبة المدى والبعيدة المدى . لأنّ الكثيرين من الناس يجهلون حقيقة هذه الظاهرة ، حتى وإن سمعوا بها ، ولا سيّما أنّ العولمة ما تزال غير مكتملة في بنيتها والتحكّم به ، ولذا فإنّ من المتوقّع أن تستمرّ إفرازاتها وتفاعلاتها مدة طويلة قبل أن تضبط وتنتظم .

ولذلك فإنّ من واجب المفكّرين والدارسين ، متابعة تطوّرات العولمة وتوضيحها للناس بعلمية وموضوعية ، مع الأخذ في الحسبان أن وقع العولمة وتأثيراتها . لن تكون واحدة على الأمم المختلفة ؛ فالشعوب الأوروبية مثلاً ، قد لا يصيبها ضرر العولمة وهيمنة الثقافة الأمريكية ، كغيرها من الشعوب الأخرى ، وذلك لأنّ الجذور القيمية والأخلاقية للثقافات الأوروبية لا تبتعد كثيراً عمّا هي عليه في الثقافة الأمريكية التي تعدّ امتداداً لها ، أو خليطاً من فروعها .

وستبقى ردود الأفعال على مجمل التغيّرات والتحديات ، التي تأتي بها العولمة ، هزيلة ومشتّتة وربّما متناقضة ، إذا لم يتمّ التعرّف إليها ، وتوافر القدر الكافي من الإجماع على كيفيّة التعامل معها، وتحديد الموقف منها .

– توفير إطار مرجعي للتعامل :

الإطار المرجعي المقصود هنا ، يعني مجموعة من المسلّمات الخاصّة ب " تقييم " الأسس والمفاهيم والأفكار التي تقوم عليها العولمة من جهة ، والسلوكيات

الإنسانية المختلفة الخاصة بها من جهة أخرى ؛ فلا يمكن لأمّتنا – في أية حال من الأحوال – أن تتخلّى عن القيم الإنسانية ، كصلة الأرحام واحترام حقوق الإنسان ، والرحمة بالفقراء والتسامح ، والتعاون على الخير.. فالمطلوب ليس اعتراف الناس بهذه الأصول والقيم فحسب ، وإنّما تربية الناشئة عليها وإبراز نماذج وقدرات تتجسّد في حياتها وسلوكاتها. ولذلك لا بدّ من تنظيم ردود الأفعال تجاه المتغيّرات السريعة التي أخذت تجتاح شبابنا ، وتهدّد قيمنا ومصالحنا ومستقبلنا .. (بكار ، ٢٠٠١ ، ١٠٥) ولا سيّما أنّه في ظلّ العولمة ، تتقلّص سلطة الدولة والأسرة والمجتمع ، وتتمدّد سلطة المال ويتّسع نفوذها ، مع سلطة الشهوات والمتع ، والمصالح الفردية / الخاصة .

وهنا تبرز أهمّية دور الأسرة والمدرسة باعتبارهما أساس قوّة التحصين ، وحصن المواجهة المنيع ضد العولمة ؛ وهذا يتطلّب إيلاءهما الرعاية الكاملة ، ودعمهما مادياً ومعنوياً ، ليتمكّنا من تحقيق التنشئة الاجتماعية والثقافية المنشودة ، بحيث تكون الأسرة هي المؤسّسة الاجتماعية / التربوية الأولى التي تؤثّر في الوجدان الثقافي والأخلاقي للأفراد ، بواسطة ترسّخه لديهم من قيم ومبادىء أخلاقية عالية .. كما أنّ المدرسة هي المؤسّسة التربوية المكمّلة للأسرة ، وأداة مهمّة تعمل على إرساء أسس الثقافة الوطنية وترسيخها . (حوات ، ٢٠٠٢ ، ٢٢٣) ولا شكّ أنّه في حال تقصير هاتين المؤسستين عن تأدية دورهما التربوي ، فإنّ أفراد المجتمع بوجه عام ، والناشئة منهم بوجه خاص ، سيلجأون إلى مصادر إنتاج أخرى (معرفية / تربوية) قد لا تنسجم مع قيم المجتمع وهويته الخصوصية .

– التربية المستمرّة (المستدامة) :

إنّ التربية النظامية في إطارها الضيّق ، لم تعد قادرة على مواكبة ظاهرة التغيير العلمي المتسارع ، والتفجّر المعرفي الكبير ، وما يتبع ذلك من تحدّيات يواجهها إنسان هذا العصر . كما أنّه ليس بإمكان التربية أن تقتصر على تكوين الأطر

البشرية وفق قوالب جاهزة ، ومطابقة للمعطيات السائدة فحسب . ولذلك لا بدّ أن تكون ذات اتساع وانتشار بحيث تشمل الأفراد من جميع الأعمار ، وتكون متواصلة مع الإنسان ما دام على قيد الحياة . وهذا أوجد التربية المستمرّة أو (التربية المستدامة Continuous Education)) .

فالتربية المستمرّة ، تشتمل على كلّ ما من شأنه العمل على توسيع دائرة الوعي الفكري والعلمي والمهني ، لدى الأفراد ، وبما يساعدهم في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وفق المتطلبات المستجدّة ، وبالتالي حفزهم على متابعة العمل الحياتي وتحسينه . فالتغيّرات الحضارية / العلمية والثقافية / المتسارعة ، تضع أمام التربية المستمرّة مدى الحياة ، مطالب تربوية وإنسانية لا يمكن الاستغناء عنها ، ولا سيّما أنّ مضمون محتوى التربية المستمرّة يدور حول مبادىء عامة ، كالبحث عن المعرفة والثقافة والإنتاج والبيئة ، وكيفية التعامل معها .(Lynch , 1977 , 46)

وبما أنّ التربية المستمرّة عملية متجدّدة ، فإنّها تهدف إلى استمرارية التحسّن نحو الأفضل ، وإلى تحقيق أعلى درجة من أشكال تكامل الذات الإنسانية .. ولذلك فهي تتميّز بديناميتها وتكييف موادها ووسائلها ، بما يتناسب مع التطوّرات المستجدّة في التربية .(Dave , 1975, 14) ولذلك يتنامى الاهتمام بالتربية المستمرّة على المستوى العالمي ، بوصفها قاعدة أساسية للتطوّر الإنساني الذي تسعى إليه بلدان العالم أجمع . وفي ذلك يتجسّد الشعار الأساسي للتربية المستمرّة، وهو "التربية للجميع .. التربية مدى الحياة " هذا الشعار الذي فرضته روح العصر الساعية إلى مزيد من التقدّم والتطوّر.

وهكذا تبدو أهمية التربية المستدامة ، في ظلّ العولمة ، من أهمّ سبل الاستجابة لعالم يسير بخطى واسعة جداً ، يصعب على التربية التقليدية أن تلحق به وتواكب معطياته ، إلاّ إذا استطاعت أن تجدّد ذاتها (محتوى وممارسة) .. وتبقى التربية المستدامة عاملاً أساسياً في مسيرة التغيير ، وتكوين الفرد المستقلّ المبدع ، الذي

يتمكّن من التعامل الإيجابي مع معطيات ثقافة المعلوماتية ، وتوظيفهـــا في الاتجـــاه الصحيح .

٣/٢- سمات التربية في مواجهة تحدّيات العولمة :

يقول إميل دوركهايم : "إنّ التربية تعمل على خلق مجموعـــة مـــن الحـــالات الجسدية والأخلاقية والعقلية ، عند الفرد وتنميتها ؛ وهي الحالات التي يتطلّبـــها المجتمع بوصفه كلاًّ متكاملاً ، والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخـــاص الـــذي يعيش فيه الفرد " وهذا يعني أنّ التربية عملية اجتماعيـــة مـــن حيـــث المنطلـــق والهدف.

وانطلاقاً من ذلك ، فإنّ المسؤوليات الأساسية للتربية تكمن في تمكين الإنسان /الفرد من فهم طبيعة المواقف والمشكلات التي يواجههـــا ، علـــى الصـــعيدين : الفردي والاجتماعي ، وإعداده بالتالي للتكيّف مع العصر الحاضر واستشـــراف آفاق المستقبل . أمّا في عصر العولمة ، فإنّ الحاجة ماسّة إلى تربية تحفـــظ للأمّـــة هويتها وتميّزها ، تربية تنتقل بها من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية .. في زمـــن التلوّث الفكري والسمعي والبصري والمائي والهوائي ؛ تربية تبني قناعات التغـــيير من التزامن إلى الزمن المرن ، ومن التركيز الجغرافي إلى الانتشار ، ومن ديمقراطيـــة التمثيل الشمولي إلى المشاركة الشعبية ، ومن التخطـــيط الجزئـــي إلى التخطـــيط الكلّي.(مدكور ، ٢٠٠٠ ، ١٦٩)

إنّها التربية التي تخرج النظام التربوي من الحيزّ الضيّق في البحث النظري والخبرة الشخصيّة ، إلى التوسّع في الإفادة من معطيات التجارب العصرية ، التي تتناســـب مع أصالة الأمّة وبناء حاضرها ومستقبلها ، بحيث تكون أكثر قدرة على التعامـــل مع حركة العولمة وتحدّياتها . وهذا يعني أن تمتلك الحركة التربوية / التعليمية سمات الحيوية والنشاط، وتدفعها إلى الإبداع والإنجاز الجيّد ، بحيث يتخطّـــى النظـــام التربوي أية عقبة أو عثرة ..

ولكي تتمكّن العملية التربوية من إنجاز مهامها في زمن العولمة ، لا بدّ أن تتمتع بالسمات التالية : (آل إبراهيم ، ٢٠٠٢)

-**التطلّع والطموح نحو الأفضل** : إذا كان الواقع التربوي الذي نعيشه سيئاً في بعض جوانبه ، فهذا لا يعني أنّه حقيقة حتمية وثابتة ، بل هو نتاج أسباب وعوامل قابلة للتعديل والتحسين .. فالمؤسّسات التربوية والتعليمية الناجحة ، هي التي تقوّم أداءها بشكل منتظم ، وتخطّط لرفع مستواه وزيادة فاعليته وإنتاجيته ، وبذلك تبقى آفاق التقدّم مفتوحة أمام التربية لتحقيق الأفضل والأشمل .

-**الثقة بالنفس والجرأة في المعالجة** : إنّ رؤية إبداعات الآخرين وإنجازاتهم، التربوية والتعليمية ، تدفع الثقة بالنفس والتوجّه إلى اكتشاف القدرات والطاقات .. ولكن يجب عم الوقوف موقف الانبهار والإعجاب ، حيث تفقد الثقة وتتجمّد العقول ، بل لا بدّ من إجراء التطوير المناسب لكي لا تكون العملية التربوية جامدة أو تابعة للانبهار . وقد يكتشف أنّ العمل التربوي المنفّذ فيه أخطاء ومواطن ضعف ، وهنا يأتي دور الإنسان الواعي المدرك متطلّبات العملية التربوية / التعليمية ، فيقوم بتصحيح الأخطاء وينتزع قراره من الضغوطات التي يواجهها .

-**انطلاق العقل والرؤية الإيجابية** : يشكّل عقل الإنسان حجر الأساس في انطلاقته، وإنّ أي كبت للآراء وعدم إعطائها الفرصة للطرح والمناقشة والتجريب ، يعطّل مسيرة التجديد التربوي ، ولا يحقّق أي تطوير . ولذلك لا بدّ من إعطاء العقل حرية الانطلاق بضوابط تمنعه من الوقوع في الأهواء ، وتمكّنه من تسخير الإمكانات المتاحة من أجل تربية بنّاءة . ويكون للرؤية المتفائلة بالمستقبل ، دور كبير من خلال المنظار التربوي الصحيح ، يتمّ التعامل معه باستعداد عالٍ يواجه التحدّيات .

-**الأصالة والمعاصرة** : وهما عنصران متلازمان للعملية التربوية ، التي يراد لها أن تكون في زمن العولمة ؛ فالأصالة بقدر ما تعبّر عن التراث والانتماء فإنّها تكفل

التعايش مع المستجدات ومتطلّبات العولمة من دون عوائق . والتمسّك بالأصالة لا يعني رفض المعاصرة ، والعكس صحيح أيضاً ؛ ولا بدّ من المزج والتكامل بين ما هو أصيل ومعاصر . وهذا ما يساعد على إثراء العملية التربوية وإنهاضها .

-الشمولية والتواصل والاتّزان : إنّ الشمولية سمة هامّة من سمات التربية المعاصرة، فهي شاملة لكلّ ما هو نافع ولا يصادم ، أو يخالف ، المبادىء والقيم ، مع الاستفادة من الآخرين .. فعلى الرغم من ضرورة الحفاظ على الهوية وتميّز عناصرها ، فهي متواصلة مع تجارب المجتمعات الأخرى ؛ فلا هي انطوائية على نفسها ، ولا هي تائهة مفرطة بأصولها وذاتيتها .

إنّ أي نظام تربوي يمتلك تلك السمات آنفة الذكر ، يستطيع مواجهة تحدّيات العولمة بأسلوب موضوعي وفعّال . وبصورة أكثر وضوحاً ، إذا كانت تلك السمات من ضرورات التربية المعاصرة ، فلا بدّ أن تأخذ بالمضمونات التالية :(الحيالي ، ٢٠٠٤ ، ١٠١)

- التغييرية / التطوريّة ، التجديدية وليس الجامدة .. والإبداعية لا تربية الذاكرة .
- الحوارية وليس التلقينية ، والديمقراطية وليس التسلّطية .
- الانفتاحية الواعية وليس الانغلاقية ، والتعاونية وليس الفردية .
- التقانية وليس اليدوية ، والذاتية المستمرّة وليس الآنية .
- المنتجة وليس الاستهلاكية ، والشمولية التكاملية وليس الجزئية الضيّقة .
- وأخيراً ، العملية العقلانية وليس السطحية / التسليمية ، والوثوقية الموضوعية وليس العشوائية أو الارتجالية . أي التربية المعتمدة على التفكير العلمي والبحث والتخطيط ، وليس التربية السطحيّة أو العفوية قصيرة الأمد .

وإذا كانت ظاهرة العولمة أصبحت واقعاً لا يمكن تجاهله ، أو الاستسلام له ، فإنّ هذه المعطيات / الخصائص ، تطرح أمام التربية مهمّات عديدة وكبيرة ، تستطيع أن

تبرهن من خلالها ، عن قدرتها على الاستفادة من إيجابيات ظاهرة العولمة ، في مواجهة العولمة ذاتها وتجنّب سلبياتها وأضرارها ، على الفرد والمجتمع .

٤/٢-النظام التربوي في مواجهة تحديات العولمة :

إنّ ما أفرزته الثورة المعرفية والتكنولوجية من تحدّيات واجهت التربية والتعليم ، في ظلّ العولمة ، وضعت أمام المؤسّسات التربوية مهمّات جمّة ، ولا سيّما في مجال تقديم تعليم ذي كفاءة (جودة) يتناول النظام التربوي بعناصره المختلفة ، من التخطيط إلى مضمون التعليم وطرائقه ووسائله . فمهما بلغت كفاءة المعلم ، فلا يكتمل الأثر أو تتحقّق الأهداف إلاّ بالتطوّر النوعي لعملية التعليم والتعلّم ، أي تحقيق الجودة الشاملة في التعليم .(فادن ، ٢٠٣ ، ٧) واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن تحديد مواصفات كلّ عنصر من عناصر النظام التربوي في مواجهة العولمة ، على النحو التالي :

-المعرفة في مواجهة العولمة :

لم يعد الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للعلوم والمعارف ، ولم يعد المعلّم هو الناقل الوحيد للمعرفة ؛ ففي ظلّ العولمة ، تعدّدت المصادر والأدوات المعرفية ، وما على المعلّم إلاّ أن يكون منظّما وموجّهاً للمتعلّم لكي يهيّء عقله ونفسه لتقبّل هذه المعارف ، بطرائق وأساليب حديثة ، تتسّم بالدقّة والشمولية . ويمكن إجمال مضمونات المعرفة العصرية وأساليبها في الأبعاد التالية : (عمّار ، ٢٠٠٠)

- تكوين الإنسان الكلّي :

وهذا يتطلّب السعي لتحقيق التربية المتكاملة ، حيث تهدف العملية التربوية إلى إيضاح قدرات المتعلّم (الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية) . كما تهدف المعرفة في ظلّ العولمة وثورة المعلومات ، إلى تنمية التفكير العلمي ، بمجالاته المختلفة ، ومناهجه ونتائجه .

– الشمول المعرفي :

وهذا يقتضي الإلمام بالمضمونات والمفاهيم التي تحتويها منظومة المعارف الإنسانية ، والتي تتألّف من التربية الأخلاقية والدينية ، واللغويات والاجتماعيات ، والتقنيات والرياضيات ، في ضوء مراحل نموّ المتعلّم وقدراته .. ويتطلّب الشمول المعرفي التركيز على قيمة كلّ نظام معرفي ، ومفاهيمه الأساسية ومناهجه العملية ، والتي من أجلها يتمّ وضعه كضرورة أساسيّة في مقرّرات التعليم .

– توظيف الأساليب والطرائق ومصادر المعرفة :

إنّ العملية التربوية في ظلّ العولمة والمعلوماتية ، لا تستهدف حفظ المعلومات وتذكّرها ، لأنّ التكنولوجيا كفيلة بذلك ، ولكنّ العملية التربوية تدور أساساً ، حول مهارات المعرفة العلمية في طرائق التدريس ، كالفهم والتساؤل والتنظيم والتفسير ، وتوظيف العمليات العقلية كالتصنيف والتبويب والتأمّل والنقد ، ودلالات الزمان والمكان ، واكتساب روح المغامرة واحتمال الصواب والخطأ ، وحلّ المشكلات وتصميم البدائل .

وبما أنّ العولمة شملت وسائل نقل الأفكار المتعلّقة بمجالات الحياة كافة ، وبسلوك الإنسان، ضمن منظومة معلوماتية ، فلم يعد ثمّة مجال للانغلاق أو العزلة الحضارية بمفهومها الواسع . فالأفكار تقتحم الحواجز وتتجاوز الحدود المادية والمعنوية ، ولذلك فالعزلة عن المعرفة قد تكون أمراً مستحيلاً ، ولا بدّ من الاصطدام الحضاري الإيجابي ، الذي يؤدّي إلى حوار يوصل إلى درجة عالية من الشفافية ، وبلورة العديد من المفاهيم والقيم الجديدة.. ومن ثمّ اقتباس أو أخذ المعقول منها وترك ما يخالفه ..(محاسنة ، ٢٠٠٣ ، ٢٧٨) ولرفع مستوى الاستفادة من العلوم والمعارف التي تحتضنها العولمة ، فلا بدّ من رفع قدرة الكفاءة التقنية للاستفادة من الكم المعلوماتي الهائل ، المتوافر في وسائل العولمة بكفاءة ويسر وفاعلية .

٥/٢-المتعلّم وأهداف التربية في مواجهة العولمة :

إذا كانت التربية مرتبطة بالمجتمع الذي أنتجها ، منطلقات ومضمونات وأهداف ، لكي تعدّ أفرادها للعيش الإيجابي فيه ، والإسهام الفاعل في تنميته وتقدّمه ، فإنّه من الضرورة بمكان القيام بإجراء المزيد من الدراسات العلمية ، بهدف التحليل الموضوعي الناقد / المقوّم للفكر التربوي القائم ، والكشف عن مضموناته وتحديد أهدافه الرئيسة؛ ويكون هذا العمل من خلال رصد الخبرات السابقة وتحليل واقعها ، ودراسة الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة . (آل إبراهيم ، ٢٠٠٤ ، ١٣٩) ولا شك أنّه بقدر ما يكون الفكر التربوي واضحاً وقابلاً للتطبيق والممارسة ، يكون وضع الأهداف التربوية – في المقابل- سهلاً وميسّراً ، بحيث تتناسب هذه الأهداف مع متطلّبات العولمة وتحدّياتها للعملية التربوية .

وبما أنّ المتعلّم هو العنصر الأهم في العملية التربوية / التعليمية ، ومحورها الذي توظّف له العناصر التربوية الأخرى ، فإنّ أهداف التربية في إعداد الفرد (بناء الفرد) في ظلّ العولمة ، تتمثّل في الجوانب التالية : (حسن ، ٢٠٠٤ ، ٨٢)

– إعداد الفرد للمواطنة والمشاركة الاجتماعية والسياسية:

إن المجتمع يواجه معضلة حقيقية في سلوك الأفراد ، تتمثّل في انحدار القيم الرفيعة ، ومحاولة الهروب إلى إيمان شكلي تدلّ عليه أنماط السلوك السائدة .. فالمطلوب في ظلّ العولمة ترجمة الإيمان بالله إلى سلوك يومي دائم ، وتمثّل نماذج من القيم الرفيعة في الإنتاج والعمل والعلاقات الصادقة مع الآخرين ..وتقوية اعتزاز الإنسان / المتعلّم بوطنه وقوميته ، بطريقة مبنية على تبريرات حياتية عامة ، انطلاقاً من أنّ هناك خطراً على ثقافة الأمّة وهويتها الحضارية .

وإذا كان النظام العولمي يستهدف الهوية الثقافية / الوطنية ، فإنّ من واجب النظام التربوي أن يعدّ المتعلّم / الفرد ، فكرياً وسلوكياً ، لأداء واجبات المواطنة والمشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية والسياسية . فلا بدّ أن يتعلّم الفرد في ظلّ النظام التربوي

المنشود حقوقه وواجباته ، وأن يمارس الديمقراطية واحترام الآراء الأخرى داخل المؤسّسة التربوية .. وأن يمارس نماذج من الحوار اليومي ، وكيفية العمل مع الجماعة ، وأن يشترك في العمل التطوّعي والتخطيط لبعض الأنشطة (داخل المؤسّسة التربوية وخارجها .)

– إعداد الشخصيّة المؤمنة بالعمل والإنتاج والإتقان :

إنّ المؤسّسة التربوية مطالبة – اليوم – بتشكيل إنسان متعدّد المهارات التي تناسب عصر العولمة والمعلوماتية ، مثل مهارات استخدام الحاسب والإنترنت ، ومهارات اكتساب لغة أجنبية بشكل أفضل .. وغيرها من المهارات التي تكسب المتعلّم / الفرد القدرة على التعبير عن الذات ، والاتصال الإيجابي بمن حوله . وهذا يعني ربط الجانب النظري بالجانب العملي، بتضمين المناهج نوعاً من التدريب المهاري المتدرّج / المتطوّر ، الذي يكسب المتعلّم العقل العملي والمهارات اللازمة للسيطرة على الأشياء ، ويجعله يحترم الإنتاج ويقدّر قيمة العمل وأهميته وضرورة إتقانه .

– إعداد الفرد لتقبّل التغيير والمرونة في الاستجابة له :

تعصف في عالم اليوم ، تغيّرات كثيرة ومتسارعة ، ومتناقضة أحيانا في مضموناتها ..وهذا يتطلّب من النظام التربوي أن يقدّم للمتعلّم تدريباً على المرونة وسرعة الاستجابة للتطوّرات المحلية والإقليمية والعالمية . ولذلك لا بدّ من التركيز على النظام المنهجي في التعامل مع التغيير المقصود أو المفاجيء . . وتزويد الأفراد / المتعلمين بمهارات التعلّم الذاتي لاكتساب المعارف المتجدّدة ، وتوظيفها بسرعة ، والاستجابة الفاعلة للمستجدّات والتغيّرات الطارئة في المحيط الشخصي والاجتماعي .

– إكساب الأفراد التفكير الناقد والإبداع والابتكار لصنع المستقبل :

إنّ المنهج السليم الذي يمتاز بالعلمية والتفكير الناقد ، هو القادر على مواجهة المستجدات في الحياة ، حيث يوفّر القدرة على مواجهة المشكلات واقتراح الحلول العملية / العلمية لها .. ويتطوّر هذا المنهج في التفكير ، ليفضي إلى أجواء تؤدّي إلى

التقدّم والإبداع . وهذا يحتاج إلى استثمار الإبداع في شخصيات المتعلمّين ، عن طريق التربية الشخصية المتوازنة ، والرعاية الكافية في توظيف إنتاج المبدعين ، ونشره وترويجه ودعمه سياسياً .

وأخيراً ، لا بدّ من التأكيد على أنّ التربية المتوازنة لشخصيّة المتعلّم ، تتمّ من خلال التربية المتكاملة (الجسمية والوجدانية والعقلية والاجتماعية) بحيث يستطيع الفرد أن يتكيّف مع المجتمع ويتفاعل مع الآخرين ، متعاوناً ومنتجاً ومبدعاً ، في إطار مصلحة المجتمع وتطوّره .

٦/٢- المعلّم في مواجهة العولمة :

إذا كان المعلّم –إلى عهد قريب- هو محور العملية التعليمية باعتباره الناقل للمعلومات ، التي يتوجّب على المتعلمين تلقّيها وحفظها واستظهارها ، فإنّه مطالب – اليوم – أن يكون قائداً فكرياً واجتماعياً وتربوياً ؛ أن يكون معلّما قادراً على مساعدة المتعلّم لكي يكتسب مهارات التعلّم الذاتي ، والبحث عن المعلومات من مصادرها الأساسية ، وبالتالي استرجاع هذه المعلومات وتحليلها ونقدها ، واختيار الأفضل منها وتوظيفها في مواجهة المشكلات الحياتيّة وحلّها بالطرائق المناسبة .

فلا بدّ إذن من الاهتمام بمهنة التعليم باعتبارها ، أصبحت مهنة (صناعة الإنسان)، والأساس في رقيّ الإنسان وتقدّم المجتمع .. وهذا يتطلّب تعزيز مكانة المعلّم : الأدبية والمادية، ورفع مستوى تنظيماتها المهنية والثقافية والاجتماعية ، وحفز العناصر المتميّزة على الانخراط في هذه المهنة الشريفة (المقدّسة) . فالمنهجية الجديدة التي فرضتها العولمة ، تحتاج إلى تكوين نوعيات جديدة من المعلّمين عالية الكفاءة ، رفيعة المستوى الأكاديمي والمهني والأخلاقي ، نوعيات ذات فعالية في عمليات التغيير الاجتماعي. (مدكور، ٢٠٠٠، ٢٠٧)ولا سيّما أنّ هناك تحديات معاصر/كبيرة تواجه المعلّم ، مثل العلاقات بين الإنسان والبيئة والتنمية ، والتحوّلات في نظام القيم والعلاقات

الاجتماعية ، وثورة المعلوماتية وانعكاساتها على مناحي الحياة (الاجتماعية والثقافية والفكرية ..) .

إنّ من أهمّ الموضوعات التنموية التي يركّز عليها تقدّم المجتمع ، وقدرته على مواجهة التحدّيات العديدة والمتسارعة ، ، هو موضوع إعداد المعلّم في القرن الحادي والعشرين ، ومن خلال الاهتمام بالجوانب : (الشخصية والفكرية والإنسانية ، والمعرفية ، والمهنية) . ولذلك فإنّ مواصفات المعلّم في عصر العولمة ومسؤولياته، كثيرة ومتنوّعة ، ولعلّ أبرزها يتمثّل في الجوانب التالية : (حسن ، ٢٠٠٤ ، ٨٣)

١/٦- أن يستند المعلّم ، في عمله وسلوكه ، إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قويّة، ويحضّ على العلم والعمل والأخلاق . وذلك انطلاقاً من إدراكه أهمية المهنة التي يمارسها ، وقدسية رسالتها والارتقاء بها . وأن يدرك ، ومن خلال نظرة نُظُميّة / منهجية وعلمية متطوّرة ، موقعه وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح العلمي والثقافي .

٢/٦- أن يدرك المعلّم أنّه في عصر ثورة المعلوماتية وتقنيات الاتصال المتطوّرة ، لم يعد المصدر الوحيد الذي يتلقّى منه المتعلّم المعارف والاتجاهات ، بل أنّ هناك تأثيراً عميقاً وشديداً لبعض وسائل الإعلام والاتصال ، كالحاسب والإنترنت والتلفزيون والفيديو ، ممّا يفرض على النظام التربوي عامة ، وعلى المعلّم خاصة ، مسؤولية كبرى ذات اتجاهين :

- **الأوّل** ، يتلخّص في الاستخدام الإبداعي لهذه التقنيات ، وتوظيفها بفاعلية لمصلحة العملية التربوية ، وتحقيق نوعيّة تعلّم ذات جودة عالية .
- **والثاني** : يركّز على بناء علاقات تشاركية فاعلة بين العاملين في المدرسة والأسرة ووسائط الاتصال ، ومؤسّسات المجتمع المدني كافة .. وذلك بهدف بناء إستراتيجية تربوية وطنيّة متكاملة ، تسعى لإعداد جيل المستقبل – جيل القرن الحادي والعشرين ، إعداداً يمكّنه من استيعاب متطلّبات العصر

ومستجدّاته استيعاباً واعياً ، والاندماج الفاعل في مجتمع القرية الكونية .

٣/٦- أن يدرك المعلّم أهمية الفئة من المتعلمين ، التي يتعامل معها وأنّها النواة الأساسية للتغيير والتطوير . فيستوعب خصائصها ويتلمّس احتياجاتها النمائية ، ويراعي الفروق الفردية فيما بين أفرادها . وأن يدرك أنّ المتعلمّين ينظرون إليه كقدوة وأمثال ، وأن سلوكه يؤثّر فيهم أكثر من كلامه .

٤/٦- وأخيراً ، أن يدرك المعلّم أنّ مهنة التعليم لها قواعد وأصول تتطلّب كفايات معيّنة لممارستها ، وعليه أن يهيّء نفسه للتعامل مع شبكة المعلوماتية، وامتلاك المهارات التي توصله لتوجيه الطلبة إليها، وتدريبهم على استخدامها بفاعلية .

إنّ كلّ ما تقدّم ذكره ، يؤكّد دور المعلم في مواجه العولمة ، وضرورة زيادة كفاياته العلمية والمهنية ، ليكون عنصراً فاعلاً في العملية التربوية ، وليس عنصراً حيادياً، في عصر العولمة بتجلياتها وأبعادها المختلفة .

٧/٢- المناهج الدراسيّة في مواجهة العولمة :

إذا كان النظام التربوي أحد فروع النظام الاجتماعي العام ، فإنّ المناهج الدراسية هي الأداة الرئيسة التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها . ولذلك يعدّ المنهاج الدراسي التركيبة الأساسية المناط بها ترجمة الفلسفة التربوية ، إلى أساليب وإجراءات تربوية تطبيقيّة دا خل حجرة الدراسة ذاتها ، فتستمرّ فعاليتها في ذهن المتعلمّ ويبقى تأثيرها في سلوكه ، انطلاقاً من طبيعة النشاط التربوي المنفّذ لتحقيق السلوك المرغوب ، والأهداف المنشودة .

وانطلاقاً من أهمية المنهاج في العملية التربوية / التعليمية ، فلا بدّ من اتخاذ الإجراءات اللازمة لوضع مناهج تربوية تساعد الناشئة في مواجهة العولمة ، ومن أهم هذه الإجراءات : (العلي ، ٢٠٠٢)

– تقويم المناهج الحالية :

ويتمّ ذلك بإجراء دراسة تحليلية / تقويمية شاملة للمناهج الحالية ، للوقوف على مدى قدرتها على مواكبة العولمة ، بمفاهيمها وقيمها ، بحيث تعتمد هذه الدراسة الجانبين التاليين:

الجانب الأول : معرفة المفاهيم المرتبطة بالعولمة أو ذات الصلة بها ، مثل : (النظام العالمي الجديد ، وحوار الحضارات ، والهوية الثقافية ، والاستقلال الثقافي ،و التبعية الثقافية ، والغزو الثقافي ، وحقوق الإنسان ، والتعاون الدولي ، والسلام العالمي ..) .

الجانب الثاني : معرفة القيم التي يتبنّاها النظام التعليمي ، وهل هي قيم تقليدية أو قيم حديثة ؟ أو تجمع بين التقليدية والحداثة ؟ وما هي معادلة التوازن المثلى بينهما في المناهج الدراسية ؟

– تثبيت القيم والاتجاهات الأصيلة :

وذلك بوضع خطّة تشمل المواد الدراسية المختلفة لتنمية القيم الثابتة ، وتطوير الاتجاهات اللازمة لإعداد الإنسان / الفرد لمواجهة تحدّيات العولمة ، ومتطلّبات القرن الحادي والعشرين. وثمّة قيم ثقافية عامة لا بدّ من تنميتها ورعايتها تتمثّل في :

- وعي الحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ، وتعزيز الروح التعاونية.
- الإيمان بقيمة العدالة الاجتماعية والمشاركة الديمقراطية في اتخاذ القرار الوطني ، وإدراك التقارب في المساواة بين الجنسين .
- فهم الفروق الثقافية والتعددية وفلسفة التسامح معها ، وتفتّح العقل وتهيئته للتغيير .
- تطوير روح الرعاية والعناية ، وتأصيل الالتزام بحماية البيئة والتنمية المستمرّة .

- تشجيع روح الطموح والقيام بمشروعات جديدة ،ورعاية الابتكار واستشعار بذوره

- الثقافة الذاتية والإنسان المستهدف :

لا بدّ للقائمين على تصميم المناهج الدراسية ، من وضع تصوّر للمعلومات والمعارف والمهارات ، التي يجب أن تتوافر للمتعلّم ، مع التأكيد على الاهتمام بالقيم الثابتة التي تؤصّل ذاته ، وتبرز هويته وتحافظ على كينونته ..فالتصوّر الصحيح لما يملأ العقل والوجدان ، يمكن أن يبشّر بمواصفات الإنسان الذي ينبغي على المناهج الدراسية أن تعدّه لمواجهة تحدّيات العولمة .

ولهذا فإنّ أهم دور للمناهج المدرسية في مواجهة العولمة ، كأيديولوجية ، هو أن تبرز الذاتية الثقافية عند المتعلمين ، ملتمسة في سبيل تحقيق ذلك ، المظاهر والأنماط الثقافية كافة ، والتي تؤكّد هذه الذاتية وتعمل على تأصيلها .

واستناداً إلى المعطيات السابقة عن طبيعة المناهج الدراسية ، لمواجهة تحدّيات العولمة، فلا بدّ أن تتطوّر هذه المناهج بحيث تتّسم بما يلي : (سالم ، ٢٠٠٣، ٢١)

- مساعدة المتعلمين في فهم أكبر للعولمة وكيفيّة التعامل معها ، وإدراج موضوع العولمة ضمن الموضوعات التي تدرّس في الجامعات .
- تطبيق فكرة التعليم المتوائم الذي يحقّق التكامل بين الخصوصية الثقافية ومتطلّبات المنظومة العالمية .وتنمية الفكر الناقد لتحقيق التفاعل الإيجابي مع ثقافات الآخرين ، قبولاً أو رفضاً .
- تطوير المناهج لمواجهة أساليب التشويه المعرفي والتاريخي ، وإبراز دورها في المحافظة على الهوية الثقافية وتطوير القدرات والإمكانات الفردية والجماعية ، وتقوية القيم والمبادىء والأعراف الاجتماعية الصحيحة .

- العمل على محو الأميّة التكنولوجية ، من خلال الأنشطة التي تكسب المتعلمين القدرة على الاستخدام المفيد للمعلومات ، في غرس سلوكيات حبّ الاستطلاع والتركيز على التعلّم الذاتي ، ودوره الفعّال في عملية التعليم .

٨/٢-- المؤسّسة التربوية في مواجهة العولمة :

تعّد المؤسّسة التربوية من قمّتها إلى قاعدتها ، ومن إدارتها المركزية إلى إداراتها الفرعية ، المسؤول الأول عن الإشراف على تنفيذ الخطط التربوية ، ومدى تحقيق أهدافها . ولذلك فإنّ الدور الكبير والمهمّ الذي يجب أن تقوم به المؤسّسة التربوية / التعليمية ، يتمثّل في الإجراءات التالية : (سالم ، ٢٠٠٣ ، ٢٣)

٨/١- ضرورة توفير الخدمات التي تقدّمها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، في قاعات التدريس ، الأمر الذي يتطلّب إعادة تنظيم هذه القاعات وتجهيزها ، واعتماد التقنيات والبرمجيات الحاسوبية، بما تمكّن المتعلمين من الاستفادة المطلوبة من تلك الخدمات .

٨/٢- اهتمام المدارس بمهارات التفكير الإبداعي ، كعنصر رئيس في التعلّم ، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية إبداعية .. وتطبيق إستراتيجية التعليم الشامل في المؤسّسة التربوية ، في مواجهة تأثيرات العولمة في العصر الحديث .

٨/٣-ضرورة توحيد المرجعية للمؤسّسة التربوية والإعلامية ، بما يضمن عدم التناقض في الرسالة التي تقدّمها المؤسّستان .. والتأكيد على دور مؤسّسات المجتمع المدني في تحصين الشباب ضدّ آثار العولمة .

والخلاصة ، إنّ الثقافة التربوية المطلوبة في زمن العولمة ، لا بدّ أن تجدّد النظام التربوي وفق معطيات العلم الحديث ، وبما يضمن حلّ المشكلات التربوية وتجويد التعليم كمّا وكيفاً . فالتركيز على تربية الناشئة أمر لا بدّ منه ، من خلال تبنّي استراتيجيات تربوية / ثقافية ، تؤدّي إلى نشر الوعي الثقافي والتفكير العلمي ، في مواجهة تحدّيات العولمة والدخول في العصر العالمي الجديد بثقة وثبات .

ثانياً– التربية والمواطنة والديمقراطية

مقـــدّمة :

أصبحت التربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية ، في إطار المواطنة الصالحة ، من المسائل الهامة والأساسية التي تواجه دول العالم ، في القرن الحادي والعشرين ، قرن انتشار أبعاد العولمة ، وتغلغلها في مناحي حياة الإنسان ، صغيراً كـــان أو كـــبيراً .. ولذلك تتركّز الجهود التربوية–اليوم– نحو تعليم الناشئة حقوق الإنســـان ، وكيفيّـــة ممارستها في إطار ديمقراطي سليم ، يعزّز الانتماء الوطني والإنساني معاً .

وهذا ما أكّده التقرير الصادر عن المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار ، والذي عقد في (هامبورغ – ألمانيا) عام ١٩٩٧ ، حيث جاء فيه : " تتطلّب مواجهة تحـــدّيات القرن الحادي والعشرين ، الإفادة من قـــدرات المـــواطنين الإبداعيـــة وكفـــاءاتهم في التخفيف من وطأة الفقر ، وتدعيم العمليات الديمقراطية ، وتعزيز حقـــوق الإنســـان وحمايتها .. وتشجيع المواطنة النشطة، وتعزيز دور المجتمع المدني ، وكفالـــة المســـاواة والإنصاف بين الجنسين .."

لا شكّ أنّ هذه المتطلّبات ، هي من الأمور الجوهرية لتوطيد أركان حقوق الإنسان ، في إطار سليم من المواطنة والديمقراطيّة ، وذلك من خلال توفير البيئات التربويـــة / التعليميّة القادرة على إعداد الأفراد (المواطنين) ، وإكسابهم القيم الديمقراطية السليمة التي تمكّنهم من التفاعل الإيجابي والخلاّق ، مع الآخرين من أبناء مجـــتمعهم ، وتأديـــة أدوارهم المطلوبة في تعزيز وحدة هذا المجتمع في مواجهة التحدّيات العولمية ، والعمل على تقدّمه وازدهاره .

وهذا يتطلّب بالتالي ، إحداث تغيّرات جوهرية (منهجية وتنظيميّة وإداريـــة) في المؤسّسات التربوية المختلفة ، بدءاً من الأسرة وانتهاء بأعلى مؤسّسة تربوية في المجتمع.

١- مفهوم المواطنة وطبيعتها :

تشير دائرة المعارف البريطانية إلى أنّ المواطنة : " هي علاقة فرد ودولة كما يحدّدها قانون تلك الدولة ، وما تتضمّنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة .. فالمواطنة تتضمّن مستوى من الحرية تصاحبها مسؤوليات مناسبة .." (Vol :20, 92) .

كما تشير موسوعة (كولير Collier) الأمريكيّة إلى أنّ " المواطنة —Citizenship ، أكثر كمالاً من العضوية في المشاركة السياسيّة . فالمواطن يدين بالولاء التام للدولة — دولته — وهو يتمتّع بكامل الحقوق المدنية والسياسيّة ؛ فحقوقه وواجباته ، تكون عادة أكثر شمولية من الأشخاص الآخرين ضمن سيادة دولته ، كالأجانب أو الأشخاص الذين يقيمون في بعض المناطق المستعمرة أو التابعة ، والتي لا تتمتّع بالوضع القانوني للمواطنة الكاملة .." (Vol:5.112) .

أمّا المعاجم العربية ، فيلاحظ أنّها تركّز —بشكل رئيس —على الوطن ؛ والمواطنة مشتقّة من الوطن ، والوطن هو مكان السكن ، أو مكان الإقامة .. والوطن في معجم / لسان العرب / هو : منزل تقيم فيه ، وهو موطن الإنسان ومحلّه ، والجمع أوطان . ووطن بالمكان وأوطن : أقام فيه ؛ وأوطنه : اتّخذه موطناً ..(المجلّد ١٣، ج ٦ ، ٩٠٦)

ولكن إذا أخذنا مصطلح (المواطنة) بالقياس اللغوي ، على وزن (مفاعلة) : أي مشاركة ، فيكون معنى المواطنة : تشارك عدد من الأفراد (المواطنين) في العيش معاً على أرض واحدة / محدّدة ، أو في وطن واحد .. ويشكّلون مجتمعاً معيّناً أو دولة واحدة بالمعنى الحديث ، باعتبار أنّ الدولة تعاقد اجتماعي بالدرجة الأولى ، حيث يتمتّع مواطنوها جميعهم، بالحقوق والواجبات ذاتها ..

واستناداً إلى ما تقدّم من المصطلحات العربية والأجنبية عن الوطن والمواطنة ، نجد أنّ المفهوم الأسمى للمواطن يلتقي من المفهوم الأسمى للإنسان ، لينتقل مفهوم المواطن

إلى مفهوم أكثر شمولية ، هو مفهوم المواطنة ؛ فتصبح المواطنة إنسانية الإنسان ، مضافاً إليها التعلّق بشخص آخر يشاركه الوطن ، ويقتسم معه مضمونات الوطن .

ولذلك فإنّ نوع المواطنة في دولة ما ، يتأثر بالنضج السياسي والرقي الحضاري ، كما تأثر مفهوم المواطنة عبر العصور ، بالتطوّر السياسي والاجتماعي ، وبعقائد المجتمعات ، وبقيم الحضارات ، وبالمتغيّرات العالميّة الكبرى .. ومن هنا يصعب وجود تعريف لمبدأ المواطنة ، جامع مانع وثابت . (الكواري ، ٢٠٠١ ، ١٢٥) وبذلك يكون مبدأ المواطنة — كما استقرّ في الفكر السياسي المعاصر ، هو مفهوم تاريخي شامل ومعقّد ، له أبعاد عديدة ومتنوّعة ، منها ما هو مادّي / قانوني ، ومنها ما هو ثقافي / سلوكي ، ومنها ما هو أيضاً وسيلة أو غاية يمكن بلوغها تدريجيّاً .

فالمواطنة عملية بناء مستمرّ باعتبارها العنصر الأساس في عملية الدمج (الاندماج) الاجتماعي ، والتي تسمح للمواطنين جميعهم، بالحصول على الهوية الوطنيّة والحقوق السياسيّة المرتبطة بها ، وتحقيق التفاعل الأفضل من الجماعة القومية ، أي المجتمع .

وإذا كانت المواطنة مرتبطة بالوطن ، فهذا يعني أنّه كلّما كان التمسّك بالوطن والانتماء إليه قويّاً ، فإنّ المواطنة تتجلّى بأبهى صورها ، حيث يشعر كلّ مواطن بكرامته وقيمته ، ويتمتّع بحقوق المواطنة الكاملة ، والتي تؤمّن له العيش الكريم في وطن حرّ كريم .. لكنّ المواطنة لا توجد بالطبع والسليقة ، ولا تحدث قدراً واعتباطاً ، ولا تمنح منحاً من مصدر خارجي ، بل هي تكتسب اكتساباً شأن قيم الحياة الأخرى ، وبمقدار ما يبذله أبناء المجتمع من أجلها .. وبمبلغ إقبالهم على التضحية بمصالحهم وبولاءاتهم الأخرى ، في سبيل ولائهم الوطني المشترك . وكلّما كان هذا الإقبال أقوى وأفعل ، كانت الحياة الوطنيّة أصحّ وأسلم ، ومعنى الوطن والمواطنيّة أصفى وأتمّ وأكمل ..(زريق ، ١٩٩٤، ١٣٧)

فالمواطنة إذن ، تشكّل البنية الأساسيّة في النسيج المجتمعي المتكامل ، بقطع النظر عن الاختلافات بين المواطنين (الطبقية والثقافية والعقائدية والدينيّة) ، حيث يتجلّى

تماسك هذا النسيج الاجتماعي في التقيّد التام بأنظمة المجتمع (الـــوطن) وقوانينـــه ، وتحمّل المسؤوليات تجاهه ، وبما يسهم في ديمومة هذا الوطن وتقدّمـــه وازدهـــاره .. وتضمن المواطنة-في المقابل- حقوق كلّ مواطن في العمل والعيش المشترك ، الآمن في إطار التآخي والتعاون ، والمساواة في الحقوق الاجتماعية والسياسية والجنسيّة .

٢- مفهوم الديمقراطيّة وطبيعتها :

تؤكّد الدعوات (الرسميّة والشعبيّة) المتزايدة في السنوات الأخيرة ، وعلى الصعيد العالمي، للأخذ بالديمقراطية في توطيد العلاقات الاجتماعية والإنسانية ، مـــن خـــلال تعزيز التربية الديمقراطية ، فكراً وممارسة ، من أجل إعادة التكوين النسيج الاجتماعي السليم للأفراد والمجتمعات ، وبالتالي تحقيق التواصل المتكافىء بين الأفراد مـــن جهـــة والمجتمعات الإنسانية من جهة أخرى ؛ الأمر الذي يتطلّب تفهّمـــاً كـــاملاً لحقـــوق الإنسان (الاجتماعية والثقافية والسياسية) كفرد وكمجموعة ، وبما يولّد وعياً متنامياً بالقيم الديمقراطيّة الأصليّة ، ويرسّخ سلوكات ممارساتها في إطار الإخاء والتســـامح ، والعدالة والمساواة ، والاحترام المتبادل .

ولعلّ هذا ما دعا إليه كتاب الأمم المتّحدة عن حقوق الإنسان ، والصـــادر عـــام ١٩٩٠ ، والذي جاء فيه : " إنّ من يعرف حقوقه ، يصبح أكثر حرصاً على حقـــوق غيره .. وهو ما يبشّر بمجتمعات أكثر تسامحاً ، وأميـــل إلى التعـــايش الســـلمي .." (اليونسكو ، ١٩٩٠ ، ٣٠)

لقد تطوّر مفهوم الديمقراطية مع تطوّر المجتمعات البشرية ، وعلاقاتهـــا السياســـية والإنسانية، بحث اتّسعت مضمونات أبعادها إلى مجالات حياتية متعدّدة ، تهـــمّ الفـــرد والمجتمع معاً وفق علاقة متبادلة ومتكاملة .. فلم تعد الديمقراطيّة محصـــورة في نطـــاق ممارسة الحكم فحسب ، كما ترجمت أصلاً عن الجذر الحرفي اليوناني : " ديمو كراسي Demo Cracy- أي حكم الشعب نفسه بنفسه " ، وإنّما أصبحت طبيعة الديمقراطية -كما يقول / قسطنطين زريق- : " لا تنحصر في دوائر الحكـــم وميادينـــه السياســـيّة

فحسب ، وإنّما هي نوع من التفكير والسلوك ، يقتضي لنجاحه أن تتخلّل نسيج حياة المجتمع بكامله ... إنّها تنبت في البيت ، وتنمو في المدرسة والحقل والمصنع ، وما سواها من خلال المجتمع .." (زريق ،١٩٩٤)

إنّ فهم طبيعة الديمقراطيّة وأبعادها التربوية والاجتماعية والسياسيّة ، في تربية المواطن الصالح ، ليست بالأمر اليسير . ولذلك فإنّ المعرفة الحقيقيّة للمبادىء الديمقراطية ، عن طريق التربية والتعليم ، تسهم بفاعلية في تمكين الناشئة / الأفراد من فهم حقوق الإنسان وواجباته المواطنيّة فهماً صحيحاً ، وبالتالي ممارسة الديمقراطية ممارسة سليمة ، ضمن المؤسّسات المجتمعيّة المختلفة .

٣- العلاقة بين المواطنة والديمقراطيّة:

ثمّة علاقة وثيقة بين حقوق الإنسان والديمقراطية من جهة ، وبين الديمقراطية والمواطنة الحقيقيّة من جهة أخرى . وهذا ما أكّدته المادة السادسة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والصادر عام ١٩٨٤ ، وذلك من خلال تشبّع الناشئة بمضمونات الحقوق الإنسانية ، باعتبار أنّ تعليم حقوق الإنسان ، هو أساس كلّ تربية تسامحيّة ، ومنطلق نحو قيم العدالة والسلم ، والديمقراطية بين الأفراد والجماعات ، في إطار المواطنة الصالحة .

إنّ الصراع لا ينشأ في مجتمع أتيح لأفراده حريّة التعامل التي تعدّ السمة الأساسيّة للمجتمع الديمقراطي . ولذلك تهتمّ الجماعة الديمقراطية بالفرد وتربيته المواطنية المنظّمة بشكل مقصود. ولعلّ القاسم المشترك – في وقتنا الحاضر- المعبّر عن وجود قناعة فكرية ، وقبول نفسي والتزام أساسي بمبدأ المواطنة ، يتمثّل في التوافق (العقد) الاجتماعي الديمقراطي ، الذي يتمّ بمقتضاه اعتبار المواطنة ، وليس أي شيء آخر عداها ، هي مصدر الحقوق ومناط الواجبات ، بالنسبة لكلّ من يحمل جنسيّة الدولة ، ومن دون تمييز ديني أو عرقي ، أو بسبب الذكورة أو الأنوثة .. ومن ثمّ تجسيد ذلك التوافق في دستور ديمقراطي . (الكواري ، ٢٠٠١ ، ١١٤)

وقد أظهرت الممارسة الديمقراطية الفعلية ميلاً نحو ضرورة توسيع قاعدة مفهوم حقوق المواطنين تدريجياً ، وجعل التمييز ضدّ المجموعات المتضرّرة ، في حال ممارسته ، أمراً مرفوضاً. فقد أصبح من المقبول – الآن – عموماً ، وجوب السماح لجميع المواطنين المقيمين داخل حدود دولة ، أو (وطن معيّن) التمتّع بالعضوية الكاملة في المجتمع السياسي لذلك البلد . (الأفندي ، ٢٠٠١ ، ١٥٤) وانطلاقاً من ذلك ، أصبحت قضيّة حقوق المواطنين تحتلّ محوراً رئيساً في النظرية الديمقراطيّة الحديثة وممارستها . وأصبح مفهوم المواطنة ذاته ، ينبع من الطريقة التي يمنح بها هذا النظام أو ذاك ، حقوق المواطنين جميعهم .

وإذا كان التركيز منصبّاً على أهميّة الأبعاد السياسيّة والقانونية ، ومكانتها الأساسيّة في مراعاة مبدأ المواطنة ، فهذا ليس بسبب أفضليتها على الحقوق الأخرى ، وإنّما يتعدّى سبب اكتسابها لتلك الأولوية وأهميتها الذاتية ، إلى حقيقة كونها السبيل الناجع والضمانة الحقّة لتنمية إمكانيات النضال السياسي السلمي ، لاستخلاص الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والبيئية بشكل تدريجي ، وإدارة أوجه الاختلاف ديمقراطياً ، وذلك من خلال الحماية القانونية والفعالية السياسيّة . (الكواري ، ٢٠٠١ ، ١٢٥)

فالمجتمع الديمقراطي كنظام تعاوني عادل بين المواطنين ، يجب أن يضمن لجميع المواطنين حقوقهم وحريّاتهم الأساسيّة ، ليقوموا بواجباتهم المطلوبة ؛ لأنّ فقدان أي مواطن لهذه الحقوق والواجبات ، يفقده صفة المواطنيّة الحقيقيّة ، ولا يكون بالتالي مؤهّلاً للحياة الوطنيّة ، الاجتماعيّة والسياسيّة ..

ولكي تنجح الديمقراطية المواطنية ، أو المواطنة الديمقراطية –إن صحّ التعبير– في إطار علاقتهما الجدلية / التكاملية ، فلا بدّ أن تشمل الديمقراطية المجتمع بكامله ؛ لأنّها بهذا المفهوم التلازمي ، هي طريق في الحياة ، وأسلوب لتسيير المجتمع يتضمّن قيماً وآليات ومؤسّسات . ولذلك لا يمكن الحديث عن الديمقراطيّة من دون تعميق القيم الديمقراطية في سلوك المواطنين ، أو من دون الآليات التي يتمّ من خلالها تأكيد هذه

القيم ، أو بناء المؤسّسات التي تمارس من خلالها هذه الطريقة في الحيـــاة . (شـــكر ، ١٩٩٩ ، ٢١)

والخلاصة ، أنّ المواطنة هي انتماء للوطن ، انتماء صادق وحقيقي ، ينتج عنه الـــولاء المطلق . وبذلك تتحوّل المواطنة من توافق اجتماعي في إطار قـــانوني ، إلى ممارســـات قيميّة ، اجتماعيّة وأخلاقيّة ، في الحقوق والواجبات ، وبشكل ديمقراطي يعبّـــر عـــن درجة عالية من النضج الحقيقي (الثقافي والسياسي) لقيمة المواطنية ، بين أبناء الوطن الواحد . وهذا لا يمكن أن يتمّ إلاّ من خلال التربية التي تعدّ الأفراد الذين يتمتّعون بهذا النضج ، ويستطيعون من خلاله ممارسة أدوارهم المواطنية في منـــاخ ديمقراطـــي واعٍ ومسؤول ، ويمنحهم القدرة على التعامل الإيجابي مع معطيات العولمة ونتائجها .

٤– تربية المواطنة والديمقراطيّة :

تعرّف التربية بوجه عام ، بأنّها إعداد الأفراد / المواطنين للعيش في مجتمعهم ، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والخبرات ، وإكسابهم المهارات والســـلوكات اللازمـــة للتكيّف والتفاعل والإنتاج .. وهذا يعني أنّ التربية عملية اجتماعية من حيث المنطلـــق والهدف ، حيث تعبّر عن طبيعة المجتمع الذي أنتجها ، وتعمل على تحقيق شكل من أشكال الحياة الاجتماعية ، المتجدّدة في هذا المجتمع .

وإذا كانت التربية تعنى بإعداد المواطنين وتأهيلهم لممارسة أدوارهم الاجتماعيـــة ، فإنّ التربية الديمقراطية تأتي في قلب العملية التربوية ، باعتبارها أساساً لأسلوب الحيـــاة المجتمعية والخبرة المتبادلة ، حيث تقاس كما يرى / جان ديوي / بمعيارين مترابطين ، " **الأوّل** : مدى اشتراك أفراد المجتمع في المصالح ، **والثاني** : مستوى الحريّة الذي يتّصـــل فيه الفرد بجماعته " وفي ذلك يبدو الترابط العضوي بين المواطنية والديمقراطيّة .

واستناداً إلى ذلك الترابط ، فإنّ أهداف التربية ، بمضمونها الـــديمقراطي وإطارهـــا المواطني ، تكمن في تنمية قدرات الأفراد على فهم معنى الحرية وممارستها ، من خلال تحمّل المسؤوليات الشخصيّة والاجتماعيّة ، والمشاركة الفعّالة مع الآخرين من أبنـــاء

المجتمع ، في حلّ المشكلات والسعي لبناء مجتمع ديمقراطي عادل . .. وبما يحقّق التوافق والانسجام بين القيم الفردية والقيم الجماعية ، في نطاق تربية المواطنة الصالحة والديمقراطية المتوازنة .

إنّ العجز في ممارسة الديمقراطيّة الصحيحة في إطار المواطنة المسؤولة ، وفي مواقع الحياة المختلفة ، يعود بالدرجة الأولى ، إلى التقصير التربوي في غرس مبادئها وتنميتها وتثبيتها.وذلك لأنّ السلوك الديمقراطي هو سلوك مكتسب ، يستند إلى عادات معيّنة يتمّ تعليمها وتعلّمها من خلال التربية . وهذا يتطلّب من التربية في إطارها العام (المنظومي) أن تكون ذات مضمونات موجّهة للثقافة المواطنيّة / الديمقراطيّة في بعديها: المعرفي (الفلسفي) والأخلاقي (السلوكي) ؛ هذا التربية التي تبدأ من الأسرة وتستمرّ عبر مراحل التعليم في المؤسّسات التربوية المختلفة ، وكلّ وفق أهدافه التربوية المحدّدة ، واستراتيجيات تحقيقها بصورة شاملة ومتكاملة .

٤/١- الأسرة :

بما أنّ السلوك الديمقراطي هو أحد جوانب السلوك الذي يصدر عن الشخصيّة التي تكوّنت بفعل التنشئة الاجتماعية ، فإنّه من غير الممكن فصل السلوك الديمقراطي عن جوانب السلوك الأخرى ، في التكوين العام لهذه الشخصيّة ، حيث يصبح السلوك الديمقراطي جزءاً (مكوّناً) منها ، في إطار التوازن والتكامل .

ولذلك ركّز علماء الاجتماع والتربية والمهتمّون بدراسة السلوك الإنساني ، الفردي والجماعي ، على دور الأسرة في تعليم الأطفال الأسس السليمة لهذا السلوك ، من خلال التعامل معهم في إطاره التربوي ، لإكسابه وتثبيته . وهذا التركيز ليس جديداً ، وإن أعطي بعداً حديثاً يتوافق معه مفهوم السلوك وأبعاده المختلفة . فقد أرجع / كونفوشيوس / فيلسوف الصين الأوّل وحكيمها ، فساد الحكم إلى غياب المواطنة الصالحة ، نظراً لاختلال الأسرة وعجزها عن تلقين الأبناء معاني الفضيلة والحبّ المتبادل ، والخير العام .

فثمّة علاقة وثيقة ومباشرة ، بين نمط الرعاية الأسرية ومعاملة الأبناء ، وبين البناء الشخصي لهؤلاء الأبناء وسلوكاتهم الفردية والجماعية ، حيث تسهم الأسرة في تعليمهم اللغة والتقاليد والعادات والقيم ، التي ينشأون عليها ويلتزمون بها في حياته الآنية والمستقبلية . وهذا يتطلّب من الأسرة أن تفعّل دورها التربوي أمام الروافد التربوية الأخرى ، ولا سيّما وسائل الاتصال والإعلام وتقاناتها المختلفة ، والتي تحاول العولمة توظيفها لخدمة أهدافها .

٤/٢- المدرسة :

إذا كانت الأسرة تضع الأسس الأولى لبناء شخصيّة الفرد / المواطن ، فإنّ المدرسة تقوم بدور كبير لتقوية هذه الأساسات ، وإتمام عملية البناء ، عبر المراحل الدراسيّة المتتابعة ، وهنا يأتي دور المدرسة مكمّلاً لدور الأسرة ، من خلال النظام التربوي العام، بما فيه من إدارة ومناهج ومعلّمين ، ووسائل تربوية أخرى مساعدة ، بحيث تتعزّز عملية التنشئة الاجتماعية في بناء شخصيات الأفراد (فكراً وسلوكاً) . وقد يكون المنهاج المدرسي والصفّ المدرسي، هما العاملان الأساسيان في النظام التربوي والدور الفاعل في التربية الديمقراطية ، والمواطنة .

٤/٢/١- المنهاج المدرسي :

يؤدّي دوراً كبيراً ومؤثّراً في مواقف المتعلمين ، من خلال تمكينهم من استيعاب المبادىء الديمقراطية ، ومن ثمّ ترجمتها إلى سلوكات تطبيقية / فعلية بحسب ما يتطلّبه الواقع المُعاش . وهذا يقتضي أن يتضمّن المنهاج المدرسي معلومات وخبرات (معرفية ومهارية) تهتمّ باحترام شخصيّة المتعلّم ، وإبراز دوره في المجتمع كفرد فاعل ونشط ، ضمن إمكاناته الخاصة والعامة . وإتاحة الفرص أمامه للتفكير الحرّ والعمل والإبداع ، ومشاركة الآخرين من أبناء مجتمعه (وطنه) مشاركة فعّالة ، في القضايا والأمور التي تطرح للمناقشة والحوار البنّاء . وذلك

كلّه ينمّي التفكير الناقد وتقبّل الآراء باحترام متبادل ، ووفق مبدأ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص ، ويعدّ بالتالي جوهر المواطنة ذات المضمون الديمقراطي السليم .

ومن الأمور التي يجب أن تتضمّنها أيضاً مناهج التربية الديمقراطية ، هي تعزيز المُثُل العليا ، كتفوّق الفكر والشخصيّة ، ورجاحة الحكم العقلاني على المسائل المطروحة . لأنّ تحلّي الأفراد بهذه الفضائل ، يؤدّي إلى نجاح الديمقراطية ، باعتبار هذه الفضائل من دعائم العملية الديمقراطيّة . وكما يقول المفكّر / زكي الأرسوزي: إنّ الديمقراطية الحديثة يجب أن تقوم على مبدأ اتحاد العقول في البداهة، التي يحصل الشعور بها من انبلاج الحقيقة ، وعلى مبدأ الاشتراك بين القلوب في حدس الخير المتجلّي في الوجدان .. (الأرسوزي ، ١٩٦١)

٤/٢/٢-الصفّ المدرسي :

يعدّ الصف المدرسي الحقل الخصب الذي تنمو فيه غراس المواطنة والديمقراطيّة ، وذلك من خلال الرعاية التي يؤمّنها القائمون على النظام المرسي أولاً ، والعناية التي يقوم بها المعلّمون / المربّون ثانياً ، بما يؤمّن المناخ المناسب لتعزيز سلوك الفرد (المواطن) الديمقراطي لدي المتعلّمين . وذلك من خلال إدماج الشخصيّة الفرديّة في المنظومة الاجتماعيّة ، منظومة المجتمع الصفّي أولاً ومنظومة المجتمع الكبير ثانياً.

ولكي يشعر المتعلّمون بمواطنتيهم ويمارسوا ديمقراطيتهم ، فلا بدّ من فسح المجال أمامهم للمشاركة في المناقشة وإبداء الرأي بحريّة ، وقبول الرأي الآخر من أجل التفاعل والتكامل ، وليس من أجل رفض الآخر أو إلغائه ، وفق تكافؤ الفرص في الحقوق والواجبات . كما يجب إعطاء الحريّة للمتعلّمين في اختيار الجمعيات الصفيّة / المدرسيّة التي يرغبون في ممارسة نشاطاتهم ضمنها ، وانتخاب ممثّليهم في مجالس الصفوف والمجلس المدرسي المركزي ، وذلك بأسلوب ديمقراطي يستند إلى معايير (شخصيّة واجتماعية وفكرية) ، بحيث يشعر كلّ فرد / متعلّم بأن له حقّ وعليه واجب في ممارسة الاختيار الصحيح ، من دون أيّة ضغوط خارجية ؛ فيكون

بالتالي مسؤولاً عن اختياره ، ومسؤولاً مع من يختاره عن أداء المهام الموكولة لجماعته ، ويكون –في الوقت ذاته– مستعدّاً لمحاسبة من اختار ، إذا ما أحدث هذا خللاً أو ارتكب مخالفة ، وبالأسلوب الديمقراطي البنّاء .

فتربية الديمقراطيّة ، لا تقتصر على معرفة مضموناتها الفلسفيّة والأخلاقية من خلال التعليم والتلقين فحسب ، وإنّا يجب أن يقترن ذلك كلّه بالممارسة العملية / الفعليّة ، داخل الصف وخارجه ، وإلاّ كانت الديمقراطية شعاراً فكرياً برّاقاً ، تتردّد أصداؤه بين الحين والآخر ، للترف السياسي أو الاجتماعي . وهذا ما يؤدّي إلى ضعفها وعدم قدرتها على مواجهة التحدّيات الديمقراطيّة المزيّفة التي يلوّح بها مروّجو العولمة ، وفي مقدّمتهم الإدارة الأمريكية .

والخلاصة ، أنّ تجاهل التربية الديمقراطية لم يعد مقبولاً وسط نظام عالمي ، اجتماعي / قيمي متغيّر ، يدّعي الاقتراب أكثر فأكثر من العمل على تأمين حقوق الإنسان ، في عصر التفجّرات المعرفية والثقافية ، وتعقّد شبكات الاتصال والتواصل بتقانات عالية المستوى . وهذا ما يرتّب على المؤسّسات التربوية أن تؤسّس لتربية جديدة تتّسم بالوعي الفكري والأدائي ، وتؤهّل المواطن لممارسة الأدوار الديمقراطية الفاعلة في المجتمع المعاصر.

فالتربية بوجه عام ، والتربية الاجتماعية بوجه خاص ، تشكّل الحجر الأساس في بناء المواطن الديمقراطي / الصالح ؛ بحيث تكون المواطنة مبدأ عاماً للحقوق والواجبات ، التي تمارس في إطار ديمقراطي شامل .. وتتجسّد في علاقة المواطن بمجتمعه (وطنه) من جهة، وبسلطته السياسيّة (الدولة) من جهة أخرى . وهذا ما ينتج عنه المواطن الذي يعتزّ بانتمائه الوطني ، والعمل على رفعة الوطن وإعلاء شأنه ، في مواجهة الاجتياح العولمي ، للهوية الاجتماعية والثقافية بجوانبها (الفكرية والقيميّة والتاريخية) .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المصطلحات العلميّة في الباب الثالث

A

Adult	راشـــد
Alternative Effect	تأثير متبادل
Antology	نظرية الوجود (أنطولوجيا)
Art	فـــنّ
Aristocracy	الارستقراطية
Attractiveness	جاذبية
Authority	الحاكمية (السلطة)

B

Beauty	الجمال
Beeing	وجود
Behaviorism	سلوكية

C

Citizen	مواطن
Citizenship	مواطنة
Civilization	مدنية / حضارة
Communication	تواصـــل
Conscience	ضمير
Contemporary Education	تربية معاصرة
Continuous Education	تربية مستمرّة
Cosmopolitism	النزعة العالمية
Cultural Globalization	عولمة ثقافية
Cultural Fight	صراع ثقافي

Cultural Identify	هوية ثقافية
Cultural Invade	غزو ثقافي
Curriculum	منهاج
D	
Democracy	الديمقراطية
Dialetec	الجدل
Dialogue	الحوار (المحاورة)
E	
Economy	اقتصاد
Economic Globalization	عولمة اقتصادية
Educational Globalization	عولمة تربوية
Education	التربية
Epistemoloy	نظرية المعرفة
Exiology	نظرية القيم
Experience	خبرة
F	
Fancies	الأهواء
Freedom	حرية
G	
Generation	جيل
Globalization	عولمـــة
Goodness	الخـــير
I	
Idea	الفكرة (المثال)
Idealism	المثالية

Instrumentalism	الأداتية
Intelligence	الذكاء
Interest	اهتمام
J	
Juestice	العدالة
K	
Knowledge	معرفة
L	
Learning	تعلّم
Literature	الأدب
Logic	منطق
M	
Materialism	المادية
Metaphysic	ما وراء الطبيعة
Methodology	مناهج البحث
Monarchy	المونارکية (الملكية)
Moral	الأخلاق
Moral Law	القانون الأخلاقي
N	
Nature	الطبيعة
O	
Observation	ملاحظة
Oligarchy	الأوليغارشية
P	
Peotry	الشِعر
Philosophy	فلسفة

Philosophy of Education	فلسفة التربية
Politics	السياسة
Pragmatism	البراغماتية
Punishment	عقوبة / عقاب
Possession	المُلكيّة

R

Realism	الواقعية
Reason	العقل (معقول)
Reasoning	المحاكمة العقلية
Republic	الجمهورية
Responsibility	مسؤولية
Revolution	ثورة
Right	الحق

S

Self	نفس / ذات
Sensibility	الحساسية
Sentiment	الوجدان
Sophist	سوفسطائي
State	دولة

T

Theory	نظرية

مراجع الباب الثالث ومصادره

أولاً- العربية :

- الأرسوزي ، زكي (١٩٦١) متى يكون الحكم ديمقراطياً ؟ دمشق .

-أفلاطون (بلا تاريخ) جمهورية أفلاطون ، ترجمة حنّا خبّاز ، دار القلم ، بيروت .

-الأفندي ، عبد الوهاب (٢٠٠١) إعادة النظر في المفهوم التقليدي للجماعة السياسية في الإسلام ، مجلّة المستقبل العربي ، العدد(٢) كركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

-آل إبراهيم ، إبراهيم عبد الرزاق (٢٠٠٢) التربية والتعليم في زمن العولمة ، مجلّة التربية ، العدد(١٤٠) الدوحة –قطر .

-بكار ، عبد الكريم (٢٠٠١) العولمة- طبيعتهاووسائلها وتحدياتها ، دار الإعلام ، عمّان .

-بن حنبور ، عبد العزيز (٢٠٠٤) التربية والتعليم جسر المستقبل ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، صنعاء .

-توشار ، جان (١٩٨٤) تاريخ الأفكار السياسية ، ترجمة ناجي الدراوشة ، وزارة الثقافة ، دمشق .

-الجابري ، محمد عابد (١٩٩٨) العولمة والهوية الثقافية –عشر أطروحات ، (العرب والعولمة) الندوة الفكرية التي نظّمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

-الجيوشي ، فاطمة (١٩٩٨/١٩٩٩) فلسفة التربية ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

-حسن ، محمد صديق محمد (٢٠٠٤) التربية وتحدذيات العولمة ، مجلّة التربية ، العدد(١٢٨) الدوحة-قطر.

-الحصري ، ساطع (١٩٦١) أحاديث في التربية والاجتماع ، دار العلم للملايين ، بيروت .

-حوات ، محمد علي (٢٠٠٢) العرب والعولمة ، مكتبة مدبولي ، القاهرة .
-الحيالي ، سعدون رشيد (٢٠٠٤) نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية ، العدد (١٤٨) الدوحة .
-ديوي / جون (١٩٥٤) الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوي و زكريا مخائيل ، القاهرة .
-ديوي ، جون (بلا تاريخ ١) المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، مكتبة دار الحياة ، بيروت .
-ديوي ، جون (بلا تاريخ ٢) تجديد في الفلسفة ، ترجمة أمين مرسي قنديل ، مكتبة الأنكلو المصرية ، القاهرة .
- ديوي ، جون (١٩٦٣) الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني ، ترجمة محمد لبيب النجيحي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .
-روزناو ، جيمس (١٩٩٧) ديناميكية العولمة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجيّة في مؤسّسة الأهرام ، القاهرة.
- روسو ، جان جاك (بلا تاريخ) في العقد الاجتماعي ، ترجمة ذوقان قرقوط ، دار القلم ، بيروت .
-روسو ، جان جاك (١٩٥٦) إميل أو التربية ، ترجمة : عادل زعيتر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة .
-روسو ، جان جاك (١٩٧٢) أصل التفوت بين الناس) اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع ، ترجمة بولس غانم ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت .
-روسو ، جان جاك (١٩٨٥) اعترافات جان جاك روسو ، ترجمة محمد بدر الدين خليل ، دار طلاس ، دمشق .
-زريق ، قسطنطين (١٩٩٤) الأعمال الفكرية العامة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

-زيادة ، مصطفى عبد القادر وآخرون (٢٠٠٣) الفكر التربوي-مدارسه واتجاهات تطوّره ، مكتبة الرشد ، الرياض .

-سالم ، محمد (٢٠٠٣) النظم التربوة العربية تتفاعل مع العولمة لكن ظاهرياً ، ندوة العولمة وأولويات التربية ، مجلّة المعرفة ، العدد(١١٦) وزارة الثقافة ، دمشق .

-سباين ، جورج (١٩٧١) تطوّر الفكر السياسي، ترجمة على إبراهيم السيد ، دار المعارف بمصر ، القاهرة

-سنقر ، صالحة (١٩٨٨/١٩٨٩) الثقافة الفلسفية ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

-الشريف ، عبد القادر السيد (٢٠٠٢) التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في ظلّ العولمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

-شكر ، عبد الغفار (١٩٩٩) الديمقراطية في الفكر السياسي العربي ، مجلّة الطريق ، العدد (٤) ، بيروت .

-صليبا ، جميل (١٩٩٥) تاريخ الفلسفة العربية ، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت .

-الطوال ، عمال جماد (٢٠٠٣) أثر العولمة على التربية ، نادي الحصن الثقافي (عن الإنترنت)

-عبد الخالق فؤاد ، عبد الخالق و علي ، محمد محمود (٢٠٠٥) دراسات في تطوّر الفكر التربوي ، مكتبة المتنبّي ، الدمام – السعودية .

-عطايا ، غالب أحمد (٢٠٠٢) العولمة وانعكاساتها على الوطن العربي ، الملتقى التربوي الأول لمواد الجغرافيا والاقتصاد والدراسات الاجتماعي وعلم النفس ، الإمارات العربية التحدة ، الفجيرة .

-العلي ، أحمد عبد الله(٢٠٠٢) العولمة والتربية ، دار الكتب الحديثة ، القاهرة .

-علي ، سعيد اسماعيل (١٩٩٥) فلسفات تربوية معاصرة ، عالم المعرفة (١٩٨) الكويت .

-عمّار ، حامد (٢٠٠٠) نحو تعليم المستقبل ، مجلّ العربي ، العدد (٤٩٤) ، الكويت .
-فادن ، كوثر جميل (٢٠٠٣) مناهج النعليم في ظلّ العولمة ، المنشاوي للدراسات والبحوث ، القاهرة .
-فهمي ، محمد سيف الدين (١٩٨٠) النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية ، مكتبة الأنكلو المصرية ، القاهرة .
-فينكس، فيليب (١٩٨٠) فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة ، القاهرة .
-كرم ، يوسف (بلا تاريخ) تاريخ الفلسفة اليونانية ، دار القلم ، بيروت .
-الكواري ، علي خليفة (٢٠٠١) مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية ، مجلّة المستقبل العربي ، العدد(٢) ، بيروت .
-محاسنة ، عادل محمد (٢٠٠٣) العولمة في التعليم العالي والبحث العلمي ، مجلّة التربية ، العدد (١٤٤) الدوحة .
-محمد ، محمود علي (١٩٩٧) الحرية في التربيةة عند روسو ، رسالة دكتوراة غير منشور، كلية التربية –جامعة دمشق .
-مدكور ، على أحمد (٢٠٠٠) التعليم العالي في الوطن العربي – الطريق إلى المستقبل ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
-مرسي ، محمد منير (١٩٩٣) فلسفة التربية –اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، القاهرة .
- المعجم الوسيط (١٩٧٣) دار المعارف بمصر ، ج٢ .
-النجيحي ، محمد لبيب (١٩٦٧) فلسفة التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
-اليونسكو(١٩٩٠) حقوق الإنسان – أسئلة وأجوبة ، نيويورك .

ثانياً– الأجنبية :

- Colier's Encyclopedia (1960) Vol: 5, new York-Toronto.
- Daye, R.H (1975) Life Long Education and School Curriculum. Hamburg , Unison Institute of Education .
- Encyclopedia Britannia , Vol:20 , London .
- Higgott,Richard (1998) Globalization and Regionation , New Trends in World Politics .
- Lynch, Tomas (1977) Life Long Education and The Preparation of Education Personal, Hamporg Unison Institute of Education.
-Roussau, J.J (1952) Discores on Political Economy ,Encyclopedia, Chicago .
-William, Boyd (1954) The History of Western Education, Sixth Edition , Adom& Charles Black, Geat Britain .

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المقوّمـــون العلميّون :

- الدكتور علي منصور — أستاذ في قسم علم النفس
- الدكتور يونس ناصر — أستاذ في قسم المناهج وأصول التدريس
- الدكتور غسان أبو فخر — أستاذ في قسم التربية الخاصة

المدقّق اللغـــوي : الدكتور حسن الأحمد — أستاذ في قسم اللغة العربية

حقوق الطبع والترجمة والنشر ، محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات الجامعية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University