ولادة تربية حديثة

يعود استعمال تعبير التربية [1] الحديثة إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع الإشارة إلى وجود بعض أفكارها قبل هذا التاريخ وبخاصة عند مونتاني الذي يعتبر بحق حامل لواء التربية الفرنسية والذي كان يطلب بإلحاح الإنقاص من التوجيه الخارجي والآلي والدعوة إلى الحرية والعقل وهو القائل:" على المربي أن يتعلّم كيف يتوارى أمام تلميذه ".

كما أن روسو وبستالوتزي هما بلا جدال من رواد علم التربية الحديثة لكنهما لم يعرفا كيف يقدّمان قاعدة أساسية لهذه التربية الحديثة. غير أننا سنعنى عناية خاصة بولادة ما عرف باسم التربية الحديثة وبالطرائق الحديثة التي وضعها رواد هذه التربية والتي ما تزال تشغل حتى اليوم مكاناً في التربية.

نشير هنا إلى أن تعبير " تربية حديثة" هو تعبير نسبي، فما هو حديث في فترة يغدو قديماً في فترة لاحقة. فالتربية الحديثة المقصودة هنا تشير إلى الإبداعات التي حصلت في النصف الأول من القرن العشرين مع الإشارة هنا إلى ما شهده النصف الثاني من القرن العشرين من ثورة جديدة في التربية تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي، إطار الصف والمعلم والتلميذ، داعية إلى تعليم يتمّ في غير هذا الإطار مستعينة بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعو إلى إدخالها في التربية (الراديو، التلفزيون، الأفلام، آلات التسجيل وسواها من وسائل البث الجماعية) وزد على ذلك ما نشهده اليوم من تطور في الوسائل الالكترونية (الكمبيوتر، الإنترنت والبث عبر الأقمار الاصطناعية...) وما نسمعه عن التعليم المبرمج والتعليم عن بعد والتربية الدائمة أو المستمرة.

---

[1] راجع : - انجيلا ميدسي : التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، بيروت، منشورات عويدات، 1977 .
- عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق، ص 499 – 539 .
- بول فولكييه : المدارس الحديثة، تعريب عبد الله عبد الدايم وآخرين، دمشق، المطبعة الجديدة 1961 .
- فاخر عاقل : مرجع سابق ، ص 233 – 295 .
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 517 – 527 .
- عبد المجيد عبد الرحيم : مبادئ التربية وطرق التدريس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1971 ، ص 20-24 .
-R.Lengrand : Introduction à l'éducation permanente, Paris Unesco 1970 .
-R.Cousinet : L'éducation nouvelle, Paris, Delachaux et Niestlé, 1950 .

ومن أهمّ المبادئ التي تدين بها التربية الحديثة نذكر:

- تعليم الطفل أن يعلّم نفسه بنفسه
- تعليم الطفل أن يحلّ مشكلاته
- تعليم الطفل الفرد
- تحرير شخصية الطفل وتنمية إبداعه

وهكذا نرى أن ما كان يعرف في بداية القرن العشرين وأواسطه باسم التربية الحديثة أصبح قديماً في عرف الثورة التربوية الجديدة.

وما يسّر ولادة "تربية حديثة" وجعلها متميزة وجديدة بالقياس إلى التربية التي سادت قبلها والتي عرفت باسم "التربية التقليدية" مجموعة مبادئ هي على التوالي:

1-المبدأ الأول: تقدّم التربية على التعليم:

فرغم صعوبة إقامة فواصل قاطعة بين التربية والتعليم ورغم أنّ التربية التقليدية لم تكن غريبة عن العناية بالتربية الخلقية والفكرية والجسدية للفرد يمكن القول وبشيء من التعميم إنّ التربية الحديثة أرادت أن تقدّم التربية على التعليم وأن تجعل لها المقام الأول.

أرادت التربية أن توجّه عناية أشمل إلى تكوين الطفل تكويناً متكاملاً متسقاً بحيث لا يغدو أكثر علماً ومعرفة فقط بل أكثر نضجاً ونموّاً وتفتحاً وأقدر على التفكير والمحاكمة.

فالتربية الحديثة أكّدت على أهمية العناية بتربية الفكر والجسد، بالتربية الجمالية والخلقية والمهنية.... ودعت إلى تكوين "إنسان" لا إلى تكوين مجرّد "علاّمة".

والمربي الحقيقي في هذه التربية هو الذي يساعد الطفل على أن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة إلى أقصى مدى ممكن. فجوهر التربية الحديثة أن تكوّن الفكر وتدرّبه على الملاحظة والتفكير وتعلّمه أن يتعلّم لا أن نزوّده بطائفة من المعلومات.

ومفهوم التربية، بعرف التربية الحديثة، يستخدم للدلالة على التربية الخلقية التي تقوم على دعامتين أساسيتين: الثقة والحب، ثقة الكائن النامي بالمربي وبمحبته له. ولتحقيق أغراض التربية الخلقية من الواجب أن تتكيّف هذه التربية مع اهتمامات الطفل في كل مرحلة من مراحل العمر.

وإلى ذلك لا تطمح التربية الحديثة إلى تكوين الفكر وحده أو إلى تكوين الخلق وحده بل تطمح إلى تكوين الإنسان كله في شتى جوانب شخصيته مما يعني أنّ هدفها الأساسي أن تقدم تربية شاملة متسقة، أن تكوّن إنساناً كاملاً، لا طرفاً من إنسان.

2-المبدأ الثاني: استناد التربية إلى علم النفس:

ويتجلى ذلك عندما جعلت من اهتمامات الطفل وميوله محور العملية التربوية وأنّ همّها هو تفجير هذا الاهتمام في نفس التلميذ وجعله المدخل الأساسي لتعليمه وتثقيفه وتكوينه. وقد عبّر عن ذلك المربي السويسري " كلاباريد"، أحد روّاد التربية الحديثة، في تلك العبارة المضحكة حين قال " إنك لا تستطيع أن تسقي حماراً لا يشعر بالعطش ". فقد كانت التربية القديمة تهتم بإعطاء التلاميذ أكبر قدر من المعلومات وابتكرت نظام الامتحانات لتقدير كمية المعلومات التي استوعبها التلاميذ وجعلت النظام المدرسي بحيث يهيّئ للمدرّس إعطاء التلاميذ المعلومات الكثيرة.

ولم تستطع التربية الحديثة بعد ظهور دراسات " الفرد بينيه" إلاّ أن تستفيد من نتائج هذه الدراسات وبخاصة ما هو مرتبط بالأطفال المتأخرين والشواذ وبالتالي أن تتعاون مع منظمة الاصطفاء والتوجيه.

وبفضل الأبحاث التي قام بها علماء النفس حول الطفل تكوّن ما يسمى علم نفس الطفل الذي كان من أبرز رواده بياجيه (سويسري) وفالون (فرنسي) وجيزل (أميركي) حيث أشاروا إلى أهمية الملاحظة والتجريب ودرسوا مراحل النمو المختلفة وأبرزوا أهمّ الخصائص النفسية التي تتجلّى في كل منها، فأسسوا بذلك تربية ملائمة للنمو النفسي للطفل متحلقة حول اهتماماته وميوله في كل مرحلة من مراحل النموّ هذه.

3-المبدأ الثالث: الطفل محور التربية:

أكّدت التربية الحديثة على أن يكون الطفل المحور الحقيقي والمركز الفعلي للعملية التربوية انطلاقاً من قابلياته وميوله واهتماماته ومقوّماته الشخصية خلافاً لما كانت عليه التربية التقليدية التي كانت تجعل مركز الثقل خارج الطفل: في مناهج التعليم وفي المعلّم وفي النظام المدرسي وفي أي عنصر من عناصر العملية التعليمية ما عدا الطفل نفسه. مما جعل المدرسة التقليدية بما ترسمه من مناهج وما تفرضه من نظام وما تعقده من امتحانات الغاية من العملية التربوية بدلاً من الغاية الأصلية والحقيقية التي هي تكوين شخصية الطفل وتفتحها. وهذا ما نادى به " كلاباريد" حين طلب "أن نجعل الطرائق والمناهج تدور حول الطفل بدلاً من أن نجعل الطفل يدور حول مناهج سنّت في معزل عنه ". وهذا ما أكّده أيضاً المربي الأميركي " ديوي" في كتابه " المدرسة والمجتمع حيث قال: "إنّ المدرسة التقليدية هي تلك التي يقع مركز ثقلها خارج الطفل: إنه في المعلم أو الكتاب أو في أي مكان شئت، عدا الغرائز المباشرة للطفل نفسه وعدا نشاطاته الذاتية ". ولهذا يوضح ديوي موقف التربية الحديثة بقوله " علينا أن ننطلق من الطفل وأن نتخذه هادياً ومرشداً، فالطفل هو المنطلق وهو المحور وهو الغاية"، وبجعل شعارها:" التربية لأجل الطفل ومن الطفل ".

وهكذا تكون الطفولة غاية في ذاتها ولهذا يطرح كلاباريد في خاتمة كتابه "التربية الوظيفية" السؤال الكبير:" هل التربية حياة أو إعداد للحياة " ؟ ويجيب مؤيداً "ديوي" وسواه من الكتاب الأميركيين:" إنّ التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة ". ويضيف " ليس هدف التربية المباشر الإعداد لحياة عصر مقبل، وإنما هدفها العكس تماماً. إنّ هدفها أن تفتح الحياة الحاضرة وأن تجعلها أملأ وأقوى، وأغنى وأخصب ".

ولما كانت للطفولة غايتها الخاصة بها، وجب أن يتاح للطفل أن يبحث عن تحقيق غاياته الخاصة وأن يجد في هذا التحقيق السعادة الوحيدة التي يستطيع الشعور بها. فالتربية التقليدية تُكره الطفل على تبني غايات آبائه ومعلميه وتلجأ معه إلى العقاب وإلى شتى الأساليب التي تؤمّن تحقيق غايات المدرسة.

وأهم ما تمتاز به المدارس الحديثة أنها تدعو نفسها بالمدارس الفعّالة حيث تيسّر للطفل مجال الفعالية الذاتية ومجال الانطلاق لوظائفه جميعها، الجسدية منها والفكرية. بينما المدرسة التقليدية تجعل من الطفل مجرّد مستمع للدروس، يتلقاها دون أي مشاركة فعلية. فالمدرسة الحديثة الفعّالة تشتمل على حظ كبير من العمل والتطبيق لأن العمل المدرسي لا يقوم على أساس خزن المعلومات واستظهار النصوص بل على اكتساب الخبرة عن طريق القيام بأعمال شخصية. فشعارها هو شعار " ديوي " الشهير " التعلّم عن طريق العمل ".

وبما أنّ المدرسة الحديثة تعنى بالتكيف مع حاجات الطفل ولا تطلب إليه من الأعمال والتمرينات إلاّ ما يتوافق على ميوله واستعداداته ورغباته فهي تعتمد إذن التربية الوظيفية القائمة على أساس الحاجة، الحاجة إلى المعرفة، الحاجة إلى البحث، الحاجة إلى العمل...

لقد كانت التربية التقليدية تحدّد سلفاً ما ينبغي أن يتعلّمه الطفل والعادات التي عليه أن يكتسبها ثم تفرض عليه التمرينات التي من شأنها أن توصله في زعمها إلى النتيجة المرجوّة واللجوء إلى نظام الثواب والعقاب. أما التربية الحديثة فتمتنع عن أن تفرض أي شيء وعلى الطفل فيها أن يُقبل من تلقاء نفسه على الفعاليات التي تكوّنه والتي تعدّه للحياة. فالمحرّك الأساسي للفعالية الإنسانية هو الاهتمام والميل، ولا يصل إلى ذهن الإنسان شي لا يلبي حاجة لديه ودافعاً عنده.

ثم إنّ مناهج الدراسة في المدرسة الحديثة لا تتصف بالصراحة التي تعرفها في المدارس التقليدية. ففيها مجال واسع للاختبار الشخصي والعمل الحر والتلميذ يختار الجوانب التي تلائمه وينظّم عمله وفق مزاجه ويتخيّر الفريق الذي ينسجم وإياه. إنها تلجأ إلى ما يعرف باسم " تفريد العلم" أي جعل التعليم فردياً موجّهاً إلى كل طالب على حدة وفق ميوله وإمكاناته. فتلجأ إلى وسائل التعبير الحر من رسم وتمثيل ورقص ولعب ونتخذها منطلقاً لتربية الطفل بل للكشف عن قابلياته واهتماماته ودوافعه الشعورية واللاشعورية أيضاً.

ليس من شك في أنّ الحاجة إلى اللعب هي التي تسمح لنا، بحسب كلاباريد، بأن نوفّق بين المدرسة والحياة. فمهما يكن العمل الذي تطلبونه إلى الطفل، يستطيع هذا الطفل أن يطلق حياله كنوز قدرته ودفين نشاطه إذا انتم وحّدتم السبيل إلى أن تبسّطوه أمامه وكأنه ضرب من اللعب ". وهنا يكمن سرّ التربية الحديثة، كما يقول كلاباريد، " إن المدرسة وعلم النفس التجريبي ينبغي أن يحيلا الغايات الآجلة التي تتوخاها المناهج إلى اهتمامات حاضرة عاجلة ".

4-المبدأ الرابع: الاستغلال:

بما أنّ اللعب يعتبر من ركائز التربية الحديثة، وبما أنّ اللعب لا يكون بدون استقلال، لهذا كانت فكرة "الفعالية" في اصطلاح "المدرسة الفعّالة" تتضمّن فكرة الاستقلال وتختلط بها. والاستقلال لا يعني الفوضى. والشخص المستقلّ بنظر التربية الحديثة ليس الذي يرفض الخضوع للقواعد والقوانين بل هو الذي يصنع قانونه بنفسه ولا يخضع لقانون غيره. إنه أشدّ استمساكاً بالقانون والنظام لأنه يؤمن بهما إيماناً ذاتياً ولا يفرضان عليه فرضاً. فالحرية هي الخضوع للقانون والطفل الذي يفعل ما يروق له ليس بالطفل الحر. فإدخال الاستقلال إلى المدرسة، يقول " فرييرّ"، "يحرّر الطالب من وصاية الراشد الشخصية... ولكن ليضعه تحت وصاية ضميره الخلقي الشخص". إنّ تطبيق الاستقلال، برأي فولكييه، يفرض على المرء أن يتوقف ليفكّر ويقدّر المستقبل في ضوء الماضي وليتدبّر ويناقش الحلول المختلفة للمشكلات العملية التي تطرح.

نشير هنا إلى أنّ كلمة " القيادة الذاتية " التي تستخدم غالباً بدلاً من كلمة الاستقلال تستلزم السيطرة على الذات أي التغلّب على النـزعات الغريزية وغير المعقولة. ولهذا يقول فرييرّ "ينبغي ألاّ نمنح حظاً من الاستقلال إلى جماعة من الأطفال أو المراهقين أياً كانت سنهم ما لم يكونوا قد أثبتوا أنهم جديرون به ". فعندما يبدأ الطفل بإبداء قدرته على ممارسة الاستقلال تترك له حرية اختيار نشاطه وفعاليته وتنظيمها ضمن إطار معين على أقلّ تقدير. ويضاف إلى هذا كله أن ليس ثمة من إعداد للاستقلال الحقيقي أفضل من ممارسة الاستقلال. وهنا يقول أنصار التربية الحديثة: إنّ النظام القائم على السلطة قد يروّض ولكنه لا يهذّب ولا يربّي... وعلى المرء أن يختار قواعد سلوكه بإرادته احتراماً منه لها وحبّاً بها.

ولما كان الطفل في المدرسة يعيش مع جماعة من أترابه يصبح من الواجب أن تمنح هذه الجماعة الاستقلال كما تمنح للفرد. مع التأكيد على أن تعبير الاستقلال نفسه يوحي كما تعبير القانون، المعنى الجماعي لأنهما يعتبران وقائع اجتماعية. ولهذا ترى التربية الحديثة أن من اللازم في بلد ديمقراطي أن ينشأ الطفل ضمن جو موافق لمبادئ الديمقراطية وأن يتمرّس بأساليب المؤسسات الجمهورية ضمن منظمات تناسب سنة كأن يعيش مثلاً في حياة جمعية، من مثل المخيمات الصيفية أو الحياة الداخلية في المدرسة، بشكل يتاح له المساهمة في تنظيم وجود الجماعة حتى يعيش الاستقلال وتنمية هذا الاستقلال.

5-المبدأ الخامس: توفير بيئة طبيعية:

إيمان التربية الحديثة بالاستقلال يعبّر عن إيمانها بأنّ الطبيعة خيّرة. ولهذا نجد بين الخصائص الأساسية للمدرسة الحديثة أنها " مدرسة داخلية أسرية تقع في الريف"، وفي منطقة بديعة أن أمكن أو على أقلّ تقدير وسط حديقة فسيحة بحيث يفيد الأطفال من صور الحياة الريفية. وكثيراً ما تملك المدرسة الحديثة أراضٍ للزراعة ليس لغاية الكسب والارتزاق بمقدار ما هي غاية تربوية (الاتصال بالأرض، ملاحظة الفلاحين، العمل اليدوي في الحقل...) الأمر الذي يجعله يتعرّف على الحياة كما هي في الواقع. وبالتالي يكون ربط للمدرسة بالحياة. مع الإشارة هنا إلى ضرورة أن تتوافر في الحياة الداخلية الأسرية سمات التربية الحديثة حتى تخلق الأجواء السليمة للنمو. وإلى ذلك يشترط في المدارس الداخلية أن تكون مدارس داخلية صغيرة يعرف فيها المدير طلابه الداخليين معرفة حميمة وتتألف من بيوتات أو أجنحة يرأس كل واحد منها أستاذ مع زوجته وأولاده يستقبل فيها تحت سقف بيته وعلى مائدته عدداً من الأطفال من أعمار مختلفة كأنهم ضيوف عنده ويجعل الكبار فيها يسهرون على رعاية الصغار كأنهم أخوة لهم.

6-المبدأ السادس: تربية فردية وسط روح جماعية:

لئن كان مربو المدرسة الحديثة على شيء من الخلاف فيما يتصل بمسألة الجنسين فهم يؤكدون جميعهم فائدة الحياة الجماعية وأهميتها. ولهذا تتضمّن التربية الحديثة مطلبين: من جهة إنّ التربية ينبغي أن تكون فردية وأن تتيح لكل فرد أن يحقّق كامل إمكانياته التي تميزه عن سواه. ومن جهة ثانية إنّ من واجب التربية أن تعدّ مواطن الغد وأن تقرّبه من المجتمع الذي عليه أن يدخله.

فمن حيث التربية الفردية أو تفريد التعليم يمكن القول أن المدرسة التقليدية لا تهتم بذلك، فهي لا تهتم بكل طالب على حده ولا تهتم بسيرته الماضية وتطلعاته المقبلة بل تفرض على الطلاب جميعاً منهاجاً واحداً، وإنفاذ مهمات وأعمال واحدة وحضور قدر واحد من الدروس. فهي تطلب إلى أضعفهم الجهد الذي تطلبه من أقواهم أو بالعكس فهي تطلب إلى أقواهم الجهد الذي يقوى عليه أدناهم فينشأ لدى الضعيف اليأس وروح الإنكسار والعجز أو من جهة ثانية تخلق لدى الأقوى روح الملل حين لا يستثمر كامل إمكاناته وحين تجعله يراوح في مكانه. وفي هذا يقول كلاباريد ساخراً: إننا لا نعنى بنفوس الطلاب عنايتنا بأحذيتهم. لأن الأحذية التي تختارها لهم تكون من قياسات وأشكال مختلفة وعلى قد أقدامهم. فمتى تنشأ لدينا مدارس مفصّلة على قد الطلاب ؟

هذه المدرسة المفصّلة على قدّ الطلاب تحاول المدرسة الحديثة أن تحققها جاهدة أن تجعل التعليم موجهاً إلى كل فرد مفصّلاً على قد كل طالب على حدة.

إلى جانب هذه الفردية أو هذا التفريد في المدرسة الحديثة فهي تحاول أن تجتنب الروح الفردية الأنانية (السائدة في المدرسة التقليدية التي تعتمد مبدأ المنافسة الذي ينمّي الفردية الأنانية) وتركّز على الروح الجماعية من خلال إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية وعلى أن تخلق لديهم روح العمل الجماعي المشترك من خلال العمل ضمن المجموعات أو الفرق أو من خلال إنشاء التعاونيات المدرسية أو المطبعة المدرسية وسواها من وسائل العمل الجماعي المشترك.

7-المبدأ السابع: جوّ من التفاؤل والثقة:

يتوّج كل هذه المبادئ جوّ التفاؤل والثقة، التفاؤل بأثر التربية ودورها والثقة بالإنسان وقدرته على النموّ والتفتّح والاكتمال. ولهذا فإن التربية الحديثة تؤمن بأنّ الطبيعة خيّرة، وترى على أقلّ تقدير أنّ الطفل يولد والنـزعات الشريرة لديه يمكن أن تنقيها وتغالبها نزعاته الخيّرة. وإذا أصبح الطفل خبيثاً أو شريراً فالمسؤول عن ذلك ظروف لا علاقة للطفل بها أي بمعنى أنّ المجتمع هو الذي يفسد الفطرة الخيّرة الموجودة في طبيعة الفرد.

وهكذا تتفرغ المدرسة الحديثة إلى أن تقيم جواً من الثقة والسعادة: الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب والثقة المتبادلة بين الطلاب أنفسهم. وبهذا كله تحاول هذه المدرسة أن تجعل الطالب سعيداً وعلينا أن نساعد أطفالنا على بلوغ هذه الغاية.

باختصار نستطيع تلخيص أهمّ الأسس التي تقوم عليه التربية الحديثة بما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية
- دراسة نفسية الطفل
- النشاط الذاتي
- الحرية والمسؤولية
- ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية

وأمام هذه الجرأة التربوية التي تجلّت في العقود الأولى من القرن العشرين سُجّل اكتشاف حقيقي يوم أُعلن عن اشتراك التلميذ الفعلي في عملية إصلاحه. وسُجّل أيضاً أنّ الإصلاح التربوي لم يعد أبداً مسألة منهج بل مسألة طرق وأساليب قبل كل شيء. ولهذا نسمع بطريقة مونتسري وكوزيننيه أو وينيتيكا كما نرى ما يسمّى بأسلوب دالتون أو دوكرولي. غير أنّ مونتسري ودوكرولي يعتبران رائدين أساسيين في هذه الثورة التربوية. فيعبران في مذهبهما على أهمية مزايا الملاحظة الدقيقة في تكوين الفرد. وترتكز تربيتهما على دراسة الطفل دراسة تهدف في كل مرحلة من مراحل العمر إلى إشباع حاجاته كما أنّ محاولاتهما التربوية تركّزت بكل ثقلها على احترام الرغبة في معرفة الطفل والإحاطة به في كل مظاهر شخصيته، وعلى بذل الجهد لإقامة فنّ تربوي يأخذ في الاعتبار الفوارق الشخصية.

أصول التربية

طريقة مونتسوري (1870 – 1952)

ولدت المربية الإيطالية "ماريا مونتسوري [1]" عام 1870 في مدينة "شيرفال" بالقرب من روما وكانت أوّل إيطالية تعلمت الطب ونالت شهادته وقد أتاحت لها دراستها الطبية والنفسية والوظائف الأولى التي شغلتها أن تملك الأساس العلمي والعملي لولادة طريقتها التي عرفت باسمها.

تأثرت بدراسات الطبيبين "ايتار" و"سيغان" اللذين اهتما واشتغلا مع الأطفال غير الأسوياء. كلّفت في العام 1897 بإدارة قسم الأطفال ضعاف العقول في مستوصف روما النفساني. وبعد عامين أصبحت مديرة مدرسة حكومية تعنى بإعداد معلمين لضمان العقول وترتبط بهذه المدرسة مؤسسة مدرسية للأطفال غير الأسوياء فحققت نجاحاً باهراً في هذا المجال.

في العام 1906 خطر على بال مدير مؤسسة للبناء أن يضيف على دور السكن الكبيرة التي كان يبنيها كمساكن شعبية بهوا واسعاً يجتمع فيه أطفال الدار تحت إشراف إحدى المربيات.

وطلب التعاون مع "مونتسوري، فقبلت الدعوة بحماسة، وهكذا ولدت بيوت الأطفال الأولى بين عامي 1907 و1908. وكان هدفها أن لا تجعل منها مدارس بالمعنى المألوف إنما تجعل منها "بيوتاً" أشبه ببيوت أي أسرة. وهكذا انتشرت طريقة مونتسوري في سويسرا الإيطالية بحيث تحوّلت حدائق الأطفال الفروبليه (نسبة إلى فروبل) إلى بيوت للأطفال.

والحقيقة أنّ ما أتت به مونتسوري هو مبدأ حي ينبغي أن يعاش ويترجم إلى عمل وجوهر هذا المبدأ الأساسي:" ينبغي أن تتوافر في بيئة الطفل وسائل التربية الذاتية وأن تكون هذه الوسائل شيّقة قادرة على إثارة اهتمام الطفل". وهكذا نجد "بيوت الأطفال" بيوتاً تلائم حاجات الأطفال

---

[1] راجع : - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 541 – 552 .
- انجيلا ميدسي، مرجع سابق، ص 541 – 552 .
-Norbert Sillamy : op.cité. P. 765 .

الصغار وتستجيب لاهتماماتهم. المقاعد الفردية الصغيرة موزّعة بشكل تتيح للطفل التحرك والانتقال بحرية ليرى عمل جاره أو ليسأل معلمته.

وقوام التربية المونتسورية أن تضع تحت تصرّف الأطفال أدوات تربوية تثير فيهم فعالية مهذبة مربية وتقول في كتابها " التربية العملية ": "ينبغي أن يجد الطفل في الجو المتروك فيه حراً لفعاليته، أشياء تنظّم تلك الفعالية تنظيماً ذا صلة مباشرة بتنظيمه الباطني الذي ينمو وفق قوانينه الطبيعية ".

صحيح أنّ الطفل يتمتع في المدرسة المونتسوريه بقدر كبير من الحرية ولا يفرض عليه أي عمل لا يهتم به. فهو لا يترك وحده إلاّ في الظاهر لأن الأدوات التربوية التي بين يديه توجه اهتمامه نحو الطريق الأفضل الذي رُسم لإعداده الفكري.

ولقد أدركت مونتسوري الدور الكبير الذي تلعبه دراسة الطفل في التربية. فالتجربة تبيّن مدى الفوارق القائمة بين طفل وآخر سواء في صحة الجسد أو الذكاء أو الميول أو سوى ذلك. كما آمنت باحترام حرية الطفل وجعلت مدرستها أشبه بجمهورية مصغّرة يفعل فيها كل فرد ما يشاء مدركاً في الوقت نفسه مسؤوليته. فليس هناك ما يقيّد حركته لأن القاعة مزوّدة بمقاعد صغيرة، كراسي صغيرة، جدران مزدانة، خزائن صغيرة، أماكن للاغتسال، مغاسل منخفضة... وتضمّ المدرسة إذا أمكن حديقة فيها أزهار وبيوت لبعض الحيوانات الأليفة.

اقتبست ماريا مونتسوري أدواتها التثقيفية بعد تحسينها وتعديلها لتتماشى مع الأطفال الأسوياء من الطبيبين "ايثار" و "سيغان" وترمي هذه الأدوات التنفيذية إلى إنماء الحواس والتدرّب على القراءة والكتابة والحساب، والطفل هنا يهتم بالمهمات المطروحة أمامه، كما يهتم باللعب ويتعلّم وكأنه يلعب.

ومشكلة النظام في " بيوتات الأطفال" تحلّ عن طريق الحرية نفسها. فكلّ طفل يفرض النظام على نفسه بنفسه بفضل اهتمامه بما يفعله ومحبته له.

وتوجّه المدرسة المونتسورية غايتها الكبرى إلى تعويد الطفل على تنسيق حركاته وضبطها والسيطرة على الذات ومن ثمّ تحقيق ما يرغب. وفي هذه المدرسة يتعوّد الطفل الاستقلال والاستغناء عن سواه:

- يتدرّب ويتعلّم أن يلبس ثيابه أو ينـزعها
- أن يغسل يديه ووجهه
- أن يرتّب خزانته
- وأن ينفض الغبار عن الأثاث..
- لا يُسأل الأطفال عن هندامهم ونظافتهم فحسب بل يسألون عن نظافة البيت وترتيبه

ومن المبادئ الأساسية في مدرسة مونتسوري تربية الحواس التي تهدف إلى التربية الفكرية وتنمية الذكاء عن طريق أدوات هادفة نضعها بين أيدي الأطفال.

حاسة اللمس

وتتم تربية حاسة اللمس في البداية بتنمية مهارة اليدين. بإعطاء الطفل مجموعة من الأزرار أو فتحات الأزرار أو من "السحابات" أو ربطات الأحذية... يتدرّب بواسطتها أن يقوم بسرعة بمختلف الأعمال المتصلة بثيابه وأحذيته. كما يتعلّم التمييز بين الأشياء الناعمة والخشنة والتفريق بين أنواع الأقمشة..

حاسة النظر

وتبدأ تربية النظر بلمس الأشياء من بعد ثم يلي ذلك التدرّب على إدراك الألوان وعلى الطفل أن يسمّي هذه الألوان بأسمائها ثم تفرض عليه ألواناً أخرى تؤلف " مدروجة " من الألوان عليه أن يصنفها تصنيفاً تصاعدياً أو تنازلياً.

حاسة السمع

أما تربية السمع فتتم خاصة عن طريق تقدير الضجيج الذي يمثله الطبل والأصوات التي يمثلها الجرس وهذه التربية هي أساس التربية الموسيقية.

حاستي الذوق والشم

ومن أجل تربية الذوق والشم فتكتفي مونتسوري بتمرينات بسيطة تستخدم فيها مواد متباينة على الطفل أحياناً أن يقدّرها وعيناه معصوبتان.

تمرينات العضلات

وتلجأ مونتسوري أيضاً إلى تمرينات تستهدف السيطرة على العضلات وتركيز الفكر وتهذيب الإرادة والانتباه. ومن أشهرها لعبة " السير على الخط ".

إنّ تربية الحواس بالشكل الذي أرادته مونتسوري هي خير ما يعدّ الطفل لاكتساب المعارف وللقيام بالعمليات الفكرية. وهي ترتب المعارف ترتيباً عقلانياً بدءاً من الرسم فالكتابة والقراءة ثم تتلوها تمرينات في الحساب والنحو.

والأجهزة التي تستخدمها مونتسوري ليس فيها من السحر شيء لكن المهم هو أن يعرف المربي كيف يستخدمها. وحسن استخدامها تحكمه أولاً وآخراً الملاحظة الموضوعية والدقيقة لكل طفل يعالجها.

فالأجهزة والأدوات تثير اهتمام الطفل وتولّد لديه، وهو يلعب بها، شعوراً باللذة والمتعة مما يجعله يتغلّب على كراهيته الطبيعية للجهد المبذول.

في الختام يمكن القول أنّ تربية مونتسوري اجتاحت العالم ويكفي للتأكد من ذلك العديد من المدارس المونتسورية منتشرة في أرجاء العالم وأن نرى ضروب الأدوات البسيطة الموضوعة لسن الطفولة والشائعة في معظم رياض الأطفال.

ومع ذلك فهذه التربية لم تسلم من النقد. فقد أخذ عليها أنها تلجأ إلى علم نفس تجاوزه علم النفس الحديث. أنها تلجأ إلى علم نفس معني بدراسة الإحساسات أكثر من عنايته بدراسة الذكاء الحسي الحركي الكامل. كذلك أخذ عليها أنها تلجأ مع الطفل إلى أدوات مادية جامدة ثابتة محددة سلفاً وبذلك تقلّل في الواقع من نشاط الطفل الحر وتردّه إلى ضرب من نصف العفوية. فاللعب الحر يظل

فعاليه من فعاليات الصغار، والأدوات المادية تمنع الفعالية المتجددة المتكيفة باستمرار بما فيها من بناء عفوي وخلق حقيقي.

وترى عدد من المدارس أن ابتكار الأدوات من قبل الطفل نفسه، بحيث تتجدد دوماً، هو الطريقة الحقيقية لتمرين فعاليته [1].

ويرى بعض المربين في تربية مونتسوري تقديم تربية " ميكانيكية" تستهدف " التعجيل" المفرط في نمو الطفل قبل الأوان عن طريق "إغراقه" بشتى أنواع الأدوات التربوية والتعليمية.

[1] راجع : رينيه أوبير : التربية العامة، ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدايم، بيروت، دار العلم للملايين 1972 ، ص 629 .

أصول التربية

طريقة دوكرولي ومراكز الاهتمام

(1932 – 1871)

ولد " اوفيد دوكرولي [2]" في رينكس (بلجيكا) في 23 تموز عام 1871 وتخصّص بعد دراسة الطب بالجملة العصبية والأمراض النفسية وأتمّ تعليمه في برلين وباريس. في عام 1901 أسس " معهد التعليم الخاص بالمتأخرين ".

وفي عام 1907 أنشأ " مدرسة الحياة من أجل الحياة " وهي مدرسة للأسوياء. وقد أسسها في شارع " ارمتاج " في إكسل بالقرب من بروكسل واشتهرت فيما بعد باسم " مدرسة الارمتاج ".

وفي عام 1912 أصبح مديراً " لقسم علم النفس والتوجيه المهني ".

ثم في عام 1914 أسّس بمعونة جماعة من المربين والمحسنين، داراً لمساعدة يتامى الحرب سميت "بيت اليتامى " وعين رئيساً لها.

في عام 1920 أصبح أستاذاً لعلم نفس الطفل في جامعة بروكسل ثم كلّف عام 1921 في كلية الطب بتدريس علم الصحة المدرسية لطلبة الدكتوراه.

وفي عام 1927 أسس " رابطة المدرسة الحديثة" وهي رابطة قامت داخل مدرسة الارمتاج. وتعتبر مدرسة الارمتاج من أبرز أعماله لأن فيها تـمّت تجربته التربوية وتفتقت طريقته الجديدة.

---

[2] راجع : - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 553 – 566 .
- اميلي هامايبد : طريقة دوكرولي، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، وزارة المعارف، 1953 .
- انجيلا ميدسي : مرجع سابق، ص 79 – 108 .
-Norbert Sillamy : op. cite . P. 327 .

مات دوكرولي قبل السيدة مونتسوري. غير أن ثمة تشابهاً غريباً بين حياة هذين المربيين الكبيرين اللذين اشتهرا في مطلع القرن العشرين. فكل منهما بدأ بدراسة الطب وعنى بضع سنين بالأطفال المتخلفين وطبّق تجاربه الناجمة في هذا المجال على تربية الأطفال الأسوياء. ومبادئهما التربوية متشابهة إلى حد كبير، فقوام هذه المبادئ لدى كليهما مبدءان أساسيان: الاهتمام والتربية الذاتية.

وعلى العموم نستطيع القول أن "دوكرولي" يهدف إلى إعداد الطفل للحياة بالحياة نفسها، وإلى تنظيم بيئة يجد فيها هذا الطفل الحوافز الملائمة لميوله واهتماماته الطبيعية. وقد صاغ الخصائص المميزة لمدرسته في محاضرة ألقاها عام 1921 في مؤتمر التربية الحديثة كما يلي:

1. يجب أن تنشأ مدرسة الثقافة العامة حتى سن الخامسة عشرة في جوّ طبيعي (الاتصال بظواهر الطبيعة ومظاهر الحياة للكائنات الحية عامة وللإنسان خاصة).
2. يجب أن تعدّ دور التعليم وتؤثث بحيث تكون مصانع صغيرة أو مختبرات لا فصولاً من الطراز المستمع.
3. يحسن أن تكون مجموعات الأطفال متجانسة ما أمكن. والأفضل ألاّ يتجاوز عدد تلاميذ الصف الواحد عشرين إلى خمسة وعشرين.
4. الدروس العملية في المحادثة والكتابة والقراءة والإملاء والحساب يفضّل أن تكون في الصباح وتعطى في صورة ألعاب. وعندما لا توجد دروس عملية تخصص ساعات الصباح لتمرينات مختلفة كالملاحظة والموازنة والترابط والرسم والأشغال اليدوية والموسيقى وألعاب الرياضة ويتم اختيار هذه التمرينات في إطار برنامج مترابط الأجزاء.
5. يخصّص بعد الظهر، ما عدا الإجازات، للأعمال اليدوية أو دروس اللغات الأجنبية.
6. تستخدم بعض الأيام في الصباح للرحلات والزيارات.
7. يأخذ أولياء الأمور علماً بالطريقة المتبعة في المدرسة كي يسهموا في نجاحها ويشاركوا في إدارتها بواسطة مجلس للآباء.
8. لتنمية روح المبادرة والثقة والتضامن يلجأ التلاميذ إلى الحوار المتبادل فيما بينهم، ويختارون الموضوعات بأنفسهم ويعرضونها على المعلّم للموافقة عليها.

وبخصوص منهاج الدراسة فإن دوكرولي يوجّه انتقادات عديدة إلى مناهج المدارس الرسمية المألوفة لأنها لا تقيم وزناً كافياً لنشاطات الطفل واهتماماته وكثير من المواد فيها تتجاوز طاقات الطفل وقدرته على الهضم والتذكر، والتمرينات فيها لا تيسّر انطلاق فعاليته الذاتية والعفوية. أما المنهاج الذي اتبعه فيأخذ في الاعتبار اهتمامات الطفل الطبيعية التي تنحصر في الحاجة إلى الغذاء، الحماية ضد تقلبات الجو، الدفاع ضد الأعداء والعمل بجد ونشاط وإلى الراحة وأخيراً إلى التسلية.

ويختار دوكرولي موضوعاً واحداً كل عام، من بين الموضوعات المرتبطة بالحاجات الأساسية، ويجعل هذا الموضوع المحور الذي تتحلّق حوله سائر الموضوعات الثانوية ويعرف هذا الموضوع

الأساسي باسم " مركز الاهتمام" ويتم الانتقال عن طريق التداعي إلى أبحاث ودراسات أوسع مرتبطة بالموضوع. وتقسم خطة الدراسة إلى تحلّق حول "مركز الاهتمام" على أشهر السنة وأيامها.

والنظام عند دوكرولي يضمّ ثلاث مجموعات من النشاطات:

1-نشاط الملاحظة:

وهدفها تنمية روح الملاحظة عند الطلاب. ولهذه الغاية يقومون باختيار الأشياء ومعالجتها بأيديهم (يجمعون، يصنّفون، يزورون، يتنـزّهون...) ويقول دوكرولي " يوجد الصف في كل مكان، في المطبخ والحديقة والحقل والمزرعة والورشة وفي المعارض والرحلات وفي الأسفار البعيدة. وعلى الأستاذ ألاّ يُكثر من الكلام، لأن الحكمة تكمن في الأفعال لا في كثرة الأقوال...". والغرض من دروس الملاحظة كما تلخّصها " هامابيد ":

-تعويد الطفل على أن يشعر بالظواهر من خلال بحث أسبابها وتسجيل نتائجها.

-إعطاء الطفل بطريقة محسوسة الأفكار المعقّدة المتصلة بالحياة.

-دراسة الطفل لمظاهر الحياة في الكائنات النموذجية واستخلاص المعاني التطورية العامة عنها سواء بالنسبة إلى النبات أو الحيوان أو الإنسان نفسه.

وتقسم نشاطات الملاحظة إلى " الملاحظة العارضة " المستمّدة من الحوادث الطارئة التي تقع خلال العام. و"الملاحظة الحقّة " وهي الأهم والأجدر ومستمدّة من مركز الاهتمام وتستخدم فيها الحواس على أوسع نطاق ممكن.

2-نشاطات الترابط:

تهدف هذه النشاطات إلى تكوين الحكم والمحاكمة والتفكير المنطقي لدى الطفل وتوسيع خبرته وتجميع مواد يمكن استخدامها في التعليم. ويتم ذلك بأن نصل بالطفل إلى ربط المعلومات التي اكتسبها عن طريق الملاحظة مع المعلومات السابقة التي يتذكرها أو التي يجمعها عرضاً. أي بعد الملاحظة يأتي دور القياس والتقرير.

وتيسّر نشاطات الترابط أن يدرك الطفل كثيراً من العلائق بين الظواهر والوقائع، والصلات بين الأسباب والنتائج. وعندما تتبلور الفكرة بالملاحظة والتقرير تبدأ بالتوسّع وهذه العملية يسميها دوكرولي بمرحلة المشاركة.

3-نشاطات التعبير:

أي التعبير عمّا حصلنا عليه من معارف وعلوم تعبيراً يفهمه الآخرون وذلك بالكتابة أو الرسم أو الأشغال اليدوية أو سواها بواسطة اللغة أو الصور أو غير ذلك. بعض أنماط التعبير تكون محسوسة مشخّصة تتمّ عن طريق صنع نماذج حسية أو صنع بعض الأشياء. وبعضها الآخر مجرّدة كالقراءة والمحادثة والكتابة. وتحتلّ الأشغال اليدوية مكانة رئيسية بين نشاطات التعبير هذه.

العمل في فرائق

ويعتمد دوكرولي في مدرسته " العمل في فرائق أي العمل ضمن مجموعات بحيث يجتمع الطلاب في مجموعات فيعيدون بأنفسهم مناهجهم ويحددون الأبحاث التي سيقومون بها والأعمال التي سينفذونها ويوزعون المهمات فيما بينهم. ويشتمل عمل كل عضو في الفريق على طائفة من البطاقات تمثل صعوبات المشكلة التي ينبغي حلّها. ويقوم الطالب بمعالجة هذه الصعوبات واحدة تلو الأخرى.

الألعاب

ويسمح نظام دوكرولي بوضع العديد من الألعاب التربوية التي تدفع الطفل إلى النشاط وتهيّئ له فرصة العمل الشخصي وتشبع رغبته الفطرية. وهذا ما يمنع الطفل من الشعور بالعناء والتعب لأن نشاطه الحر هذا يستند إلى ميوله الطبيعية واهتماماته الفطرية. لكنه لا يترك لنـزواته وأهوائه بل يطلب منه أن يتدرّب على العمل الشخصي وأن ينمّي فعاليته العفوية ويتعلّم كيف يلاحق هدفاً اختاره بملء حرّيته. ومهمة المعلم أن يوجه وينصح ويعنى بأصحاب الطباع القلقة أو الشريرة.

القراءة

اشتهر دوكرولي بأنه أبو الطريقة الحديثة في القراءة التي تعرف باسم الطريقة الجمْلية أو (الكلّية) وهي الطريقة التي تخالف طريقة القراءة القديمة التي تبدأ بالحروف لتؤلّف منها المقاطع ثم تؤلّف من هذه المقاطع كلمات وأخيراً تركّب هذه الكلمات في جمل.وهذه الطريقة تستند إلى النظرية المعروفة

في علم النفس الحديث التي تقرّر أننا ندرك الكليات قبل الجزئيات وقد أوضح هذه النظرية أصحاب مدرسة الصيغة أو الشكل أو المدرسة الجشطالتية.

الشروط الأساسية في تطبيق تلك الطريقة

المطّلع على طريقة دوكرولي لا يغيب عنه أن يعرف عدّة شروط أساسية في تطبيق تلك الطريقة وهي:

- الشروط المادية في الإصلاح
- الأساليب النشيطة وهي وحدها قادرة على إرجاع إمكانية الفردية في التعليم والمشاركة في آن واحد بين التلاميذ
- العلاقات الجديدة بين الراشد والطفل أي بين المعلم والتلميذ

وعن طريقة دوكرولي يقول المربي السويسري كلاباريد " يرغب دوكرولي، كما نرغب جميعاً في تقريب المدرسة من الحياة وفي تعليم الطفل عن طريق العمل. ولكي ندفع الطفل إلى العمل يجب أن نهيئ له الرغبة في العمل. ويتوقف جزء من هذه الرغبة على الاستعدادات الشخصية لكل تلميذ، كما يتوقف على الحاجة العامة المميزة لحال الطفولة وهي الحاجة إلى اللعب.. ".

تجدر الإشارة إلى أنّ الطريقة الدوكرولية بما تعطي من مكان بارز في إغراء الجو المدرسي ومراعاة ظروف التلميذ الحالية، إلى جانب الجهد في عملية التجديد الملقاة على عاتق المربين، وبدراسة كل حالة نفسية أو اجتماعية، تبقى في نفس الوقت فنّاً تربوياً سهلاً مفتوح النوافذ نحو التطوّر.

تجدر الإشارة أيضاً إلى أن طريقة دوكرولي طوّرت ودمجت مع طرائق أخرى وليست أشكالاً مختلفة في ضوء التجارب التربوية المحدثة. كما نذكر الاهتمام الذي توليه الاتجاهات الحديثة اليوم للعمل الجمعي ولتنظيم الطلاب عملهم ونشاطهم بأنفسهم.

مات دوكرولي عام 1932 وعندما توفي عثروا فوق مكتبه على ورقة كتبت بخط يده تضمّ بين سطورها فكرة ما ولم يكملها بعد، ومما جاء فيها قوله:" إنه لعزاء كبير لمن سار وراء غايته طيلة ربع قرن من الزمن ويشعر بعد هذا بأن ساعة الرحيل والراحة الأبدية هي قاب قوسين أو أدنى ثم يرى بأن جهوده لم تذهب أدراج الرياح، وحتى لو لم يتوصل إلى شيء فهو مطمئن بأن هناك آخرين سيأتون وسيواصلون عملهم لـ... ".

أصول التربية

بين التربية والتعليم

مقدمة

مدرسة البيت

يمكن القول إن ظهور التربية كان ملازماً لظهور الإنسان، بحيث أنه كان لزاماً عليه أن يتعلّم كيف يستمر في حياته منتصراً على عوائق الطبيعة حيث يعيش، ومؤّمناً قُوته وهو معدوم الحيلة. لذا كان التحدي الكبير في تعلّم الدفاع عن النفس وفي تعلّم توفير الطعام. ومن هنا البداية حيث إن التربية اتسمت بالطابع الذاتي المرتبط بالواقع، وبواسطة الأم بالدرجة الأولى والأب بالدرجة الثانية. وما معلّم المدرسة اليوم إلا بديل عن الأبوين اللذين كانا قديما المسؤولين الوحيدين عن تربية الأولاد ورعايتهم وتعليمهم ما هو ضروري من وظائف تتعلّق بمختلف نواحي الحياة من صحية وقتالية وترويحية.

ومدرسة البيت عند الإنسان البدائي لم تكن تختلف في جوهر مهمتها عن جوهر مهمة المدرسة الحديثة لأن المهمة هي دائماً العمل على تكييف الفرد وفقاً للبيئة التي يعيش فيها وتأمين مستلزمات الحياة.

مدرسة القبيلة

ومع وجود الصعوبات التي تواجه الأبوين في سدّ حاجات الأبناء الجسدية من طعام وكسوة ومأوى وانشغالهما في تأمينها كان عجزهما عن تعليم شؤون الحياة الروحية التي كان يهتم بها الإنسان البدائي حيث كان يؤمن بالأرواح والقوى الغيبية ويمارس الطقوس المختلفة لأهداف مختلفة، ما دفع بالأبوين إلى الاستعانة بخبراء القبيلة أو بالعرافين الذين يعرفون أخبار هذه القوى المستترة ويرئسون الطقوس التي تقام استرضاء لها. الأمر الذي جعل القبيلة كمدرسة شأنها شأن مدرسة البيت تساعد الأجيال الناشئة على التكيّف وفقاً لبيئتهم وتعمل على نقل التراث الثقافي إليهم. ومع تعاقب الأجيال والقرون وبعد أن استنبطت اللغة المكتوبة بدأت ترتسم بعض معالم المدرسة على يد طبقة الكهان في المعابد وطبقة الكتاب في قصور الملوك ومخازن التجار.

تطور التربية

وبعد مخاض تاريخي طويل وتجربة إنسانية بعيدة الجذور وبعد نضج متراكم عبر الزمان وجهد موصول على مديد الأيام كانت الثورة التربوية التي شهدنا وما زلنا نشهد بذورها في السنوات الأخيرة حيث انتفضت في وجه الإطار القديم الذي عرفته منذ مئات السنين، إطار الصف والمعلم والتلميذ محاولة تخطي هذا الإطار متحدثة عن تربية تتجاوز المدرسة إلى تربية تتم خاصة عن طريق وسائل الإعلام الحديثة وعن طريق التقنيات الحديثة، إلى تربية تتجاوز سنوات الدراسة المألوفة ومرحلة العمر المعروفة وتتجه إلى مراحل العمر جميعها وتستمر من المهد إلى اللحد.

وبما أن الموضوع مرتبط بالتربية المقرونة بالتعليم لا بدّ لنا من التطرّق في هذا المجال إلى البحث في مواضيع التربية والتعليم، والتربية من العصور القديمة إلى عصرنا هذا ونظريات وشروط التعلم.

بين التربية والتعليم

التربية بنظر البعض عملية تهدف إلى انتقال التراث الثقافي إلى المتعلّم كما أنها بنظر البعض الآخر عملية تهدف إلى تكييف الفرد وفقاً لبيئته.

ولمن يتعمّد البحث في تعريفات التربية من المؤكد أنه يستطيع إيجاد العشرات من التعاريف المختلفة باختلاف المعتقدات والاتجاهات والثقافات والفلسفات وباختلاف الزمان والمكان، لكن جميعها تتقاطع على أنها عملية نمو وتفاعل وتكيّف.

وهي ظاهرة اجتماعية مستمرة يحدثها كائن إنساني وبإرادته في كائن إنساني آخر.

من هذه التعاريف:

- يقول " **ليتري Littré** " "إن التربية هي العمل الذي تقوم به لتنشئة طفل أو شاب وأنها مجموعة من العادات الفكرية أو اليدوية التي تكتسب ومجموعة من الصفات التي تنمو"

- والتربية بنظر " **هربارت Herbart** " موضوع علم بجعل غايته " تكوين الفرد من أجل ذاته بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة"

- وهي عند وليم جيمس William James " مادة فن "يكتسب في الصف عن طريق ضرب من الحدس وعن طريق الملاحظة التعاطفية للوقائع ولمعطيات الواقع"

- أما **دوركهايم Durkheim** فيرى فيها تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً. وهي بنظره " العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية"

- ويرى **جيمس ميل James Mill** إنّ موضوع التربية هو " أن نجعل من الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره"

- ومن جهة عالم النفس **هنري جولي Henri Jolly** فإنه يصف التربية بأنها "مجموعة الجهود التي تهدف إلى أن نيسّر للفرد الامتلاك الكامل لمختلف ملكاته وحسن استخدامها"

- أما **أفلاطون** في كتاب القوانين فقد عرّفها بقوله " إن التربية الحسنة هي تلك التي تهب للجسد وللنفس كل ما يمكنهما من جمال وكمال" [1]

نقرأ أن التربية " تعليم منظم ومقصود يهدف إلى نقل المعرفة **Unesco** وفي تعريف **الأونيسكو** وإكساب المهارات النافعة في كل مناشط الحياة ".

<u>تعريف التعلم</u>

التعلّم [2] من الناحية العلمية هو عملية فرضية لا نلاحظها مباشرة إنما نستدلّ عليها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها. والواقع أنّ ما نلاحظه هو الأداء أي مجموع الاستجابات التي يأتيها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس.

يعرّف هلجارد التعلّم على أنه تغيّر في الأداء نتيجة للتدريب والخبرة.

ويقول ماكجوش " أن التعلم كما نقيسه هو تغيّر في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة".

ومن المهم القول أننا لا نستطيع أن نقول أن التعلّم قد تمّ إلاّ إذا تكرّر الموقف وظهر تحسّن في الأداء واستمر هذا التحسّن حتى وصل إلى المرحلة الأخيرة التي لا يفيد فيها تكرار الموقف نفسه في إضافة أي تعديل في الأداء.

وهكذا يكون تعريف التعلم:" إنّ التعلّم كما نستدل عليه ونقيسه، هو تغيّر في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر في الكائن الحي تأثيراً وقتياً معيناً ".

---

[1] عبد الله عبد الدايم : التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، 1984، ص 69 .

[2] راجع : - أحمد زكي : نظريات التعلّم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1971 ، ص 10.... 21 .
- جليل شكور : علم النفس التربوي، بيروت، عالم الكتب، 1995 ، ص 142 .

التمييز بين التعليم والتربية

ولكي نصل إلى هدفنا من التمييز نتطرق إلى التمييز وبشكل إجرائي بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية التي يتضمنها الدرس المعطى للتلاميذ. فالدرس يعتبر صلة الوصل بين المعلم والتلميذ. وهو الرسالة التي يحملها المدرّس ويريد توصيلها إلى تلاميذه، متضمنة مجموعة من الأهداف: أهداف تعليمية وأهداف تربوية أو أهداف معرفية سلوكية. وبحسب مستوى تحقيق هذه الأهداف يمكن الحكم على نجاح الدرس أم على فشله. والمسعى الدائم هو في تمكين المعلّم من توصيل رسالته بأهدافها التعليمية والتربوية حتى نتحقق الكفايات المرسومة.

والمعلم الناجح هو الذي يميّز بين المهنة والرسالة ويسعى باستمرار ليكون صاحب رسالة. هو الذي يحضّر ويعمل بتخطيط لتوصيل هذين الهدفين، المعرفي والسلوكي، إلى تلاميذه فيلعب عندئذ دور الملقّن والمربي بآن مع التشديد على الهدف التربوي الذي يؤّمن الكفاية التي يحملها التلميذ في حياته العامة والتي تؤهّله ليكون إنساناً فاعلاً في مجتمعه، واعياً لما يدور حوله، مسؤولاً عما يقوم به ومشاركاً الآخرين في عملية البناء.

والمعلم، نتيجة ما توصل إليه بعد سهر وتفاني وخدمة وتخطيط، يعيش فرحة العطاء والإبداع بسبب تشكيل بنية جديدة في التلميذ نفسياً، اجتماعياً، معرفياً وسلوكياً.

الهدف التربوي الاجتماعي

أو السلوكي فهو عبرة أو خبرة إرشادية أو خلاصة المفاهيم التي يجب أن تبقى لدى التلميذ ليمارسها في حياته الاجتماعية وتشكّل لديه الكفاية المطلوبة.

- هو استثمار لمعلومات الدرس
- هو انتقال أثر التعلّم إلى خارج المدرسة بحيث تصبح المعلومة جزءاً من كيان التلميذ ومن شخصيته فيتمثلها في سلوكه ويعيشها في حياته الاجتماعية
- هو ربط المعلومة بالواقع المعيوش بحيث تحوّله إلى كائن فاعل يعتمد عليه في بناء المجتمع
- باختصار هو انتهاز الفرصة للدخول، بحسب الدرس، إلى مواضيع إرشادية وقائية

في الهدف التربوي، يكون:

دور المعلم

والمعلم هنا، إن استطاع تحقيق هذا الهدف، يلعب دور المربي ويكون صاحب رسالة، لا يهمه من الدرس الحالي إلاّ ما يتزوّد به التلميذ ليواجه الحياة ويعيش خارج المدرسة ما تعلّمه في داخلها.

دور المدرسة

تصبح المدرسة بالتالي بنت المجتمع وفي خدمته فتلبي حاجته عن طريق التنشئة والتربية والإعداد، وتصير بالتالي أداة أو وسيلة تحويل للسلوك باتجاه القضايا المجتمعية وباتجاه مواجهة الحياة.

رأي المجتمع

والمجتمع الذي أوكل أمر تربية ناشئته إلى المدرسة لا يرى أن الأموال الطائلة التي

تصرف في سبيلها تذهب هدراً إنما هي توظف في رأسمال لا يصيبه الإفلاس أبداً لأنها توظّف في صناعة الأجيال الواعدة التي بحسن إعدادها تكون أساساً متيناً في بناء مجتمع قوي، مجتمع يواجه المشكلات وينتصر عليها.

الهدف التعليمي:

أو المعرفي هو المعلومات التي يتضمنها الدرس ويريد المعلّم توصيلها إلى ذهن التلاميذ ليتمثلوها ويحفظوها، هو نقل محتوى المادة إلى عقول التلاميذ وهذا ما يحصل عادة في معظم الدروس.

دور المعلم

هنا يلعب المعلّم دور الملّقن الذي عليه حشو ذهن التلميذ بالمعلومات وتخزينها في ذاكرته من أجل استظهارها حين يلزم الأمر ويكون المدرّس بالتالي صاحب مهنة.

فيما يلي نعطي مثلا بسيطا للتفريق بين الدرسين:

درس الأنهار	
الهدف التعليمي	**الهدف التربوي**
المنبع	الحفاظ على البيئة
المصب	عدم رمي النفايات والحيوانات النافقة
المجرى	عدم تحويل المجارير إليها
طولها، غزارتها	احترام الطبيعة
فائدتها	الحفاظ على الثروة السمكية والمناظر الجميلة

ولو تمكّن المعلم من زرع هدف واحد على الأقل في هذا المجال لأستطاع إشعار التلميذ بأنه مسئول عمّا يجري من حوله، مدرك لما يجب أن يقوم به. وهكذا تتتالى الأهداف التربوية، في كل مادة ومع كل المعلمين، لتشكّل بمجملها شخصية واعية وفاعلة.

أصول التربية

التربية اليونانية

تختلف التربية اليونانية [1] عن التربية الشرقية. ففي حين نرى أن روح المحافظة والجمود والحد من حرية الفرد هي التي تميز النـزعة الشرقية نرى روح التجديد والابتكار وروح الحرية الفردية هي التي تميز التربية اليونانية.

وعندما نصف التربية اليونانية بأنها تربية حرة لا ننسى أن هذا الوصف ينطبق على التربية في أثينا أكثر من ارتباطه على التربية في إسبارطة.

ففي أثينا كانت العناية موجهة إلى الروح والجسد معاً مع رجحان الثقافة الروحية.

أما في إسبارطة فكان يضحى بالتربية الروحية في سبيل التربية الجسدية.

- لأن القوة الجسدية والقدرة الحربية هي الخصال المفضلة لدى الإسبارطيين
- كان **مدرّس النحو** يلقي دروسه في الشوارع والساحات العامة
- كانت أشعار "هوميروس" هي **الكتاب** المقدّم في القراءة إذ كانت الألياذة والأوديسة توراة اليونان
- أما **الكتابة** فكانت تعلّم بعناية فائقة وإلى جانبها علم العدد والحساب
- وكان تعليم **الرياضة البدنية** يسير موازياً لتعليم النحو
- فبعد الرابعة عشرة من العمر كان على اليوناني أن يتدرّب على **شؤون البطولة**
- أما **الموسيقى** فكانت تعلّم لتحقيق الإنسجام والنظام في النفس
- وخير التربية كما يقول " بروتاغوراس Protagoras " هو أن يربّى **الإقناع** وبذلك يصل إلى ما يريد ويصبح قادراً على تسخير الحقائق لفائدته

(1) راجع : - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين 1984 ، ص 53 – 84 .
- سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، القاهرة ، عالم الكتب 1982 ، 114 – 174 .

تجدر الإشارة إلى أن العديد من المبادئ التربوية قال بها فلاسفة اليونان الذين نذكر منهم:

1-سقراط (469– 399 ق. م.):

أراد سقراط أن يعيد إلى العقول ثقتها بالحقيقة والمعرفة وإيمانها بالفضيلة والخير.

وآمن أن الفضيلة لا تكون إلاّ بالعلم فجعل هدفه الأول أن يهدي إلى الفضيلة عن طريق العلم والمعرفة.

ورأى أن الإنسان روح وعقل يسيطر على الحس ويعقله، وأن القوانين العادلة صادرة عن العقل ومطابقة للطبيعة الحقة وهي صورة من قوانين غير مكتوبة رسمها الآلهة في قلوب البشر. وعلى ذلك فالفضيلة بنظر سقراط علم كما أنّ الرذيلة جهل.

ومن هنا نتبين مبلغ إيمان سقراط بالعقل وحرصه على المعرفة في سبيل الوصول إلى الفضيلة. وكان سقراط يؤمن بتوليد الأفكار حيث أن الفكر البشري برأيه قويم بطبعه وقادر على أن يكتشف بعض الحقائق من تلقاء ذاته إذا عرفنا كيف نقوده وننبهه.

2-أفلاطون (429 – 347 ق.م.):

نقع على أفكار أفلاطون التربوية بوجه خاص في كتاب الجمهورية كما نجدها في كتاب "القوانين" ونقع عليها هنا وهناك في كتبه الأخرى.

يصف "روسو" جمهورية أفلاطون بأنها أجمل ما كتب في التربية. مع الإشارة إلى أن جمهوريته تشتمل على آراء تربوية جميلة وبعض النصائح العملية الرشيدة. إلا أنها في جملتها ليست إلاّ "طوبيا"، من نسج الخيال ومدينة فاضلة ومزيجاً من البدع والأوهام. ويقسّم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات: طبقة الفلاحين والصناع وطبقة المحاربين وطبقة الحكام.

- أما الفلاحون والصناع فمحرومون في جمهوريته من كل تربية وحسبهم أن يتعلموا مهنة من المهن
- وتشتمل ثقافة المحاربين على جانبين: الموسيقى والرياضة
- أما ثقافة الحكام فهي ثقافة فلسفية عالية إذ يدرسون جميع العلوم ومعها الميتافيزياء. ذلك أن أفلاطون يرى أن رؤساء الدول ينبغي أن يكونوا علماء وفلاسفة وليس كهنة ورجال دين كما في الشرق

كما يدعو أفلاطون إلى إنماء القوى الروحية حتى في التمرينات الجسدية لأن النفس هي التي تهب للجسد بما لها من فضيلة كل ما يستطيعه من الكمال، فالتربية الخلقية هي تربية فنية قبل كل شيء والروح ترقى إلى الخير عن طريق الجمال. والجمال والخير كلمتان في لغة اليونان قلما تفترقان.

أما كتاب "القوانين" فقد كتبه في شيخوخته فهو لذلك هجر فيه الروح الخيالية التي تخيّم على جمهوريته. ففيه يرجع إلى الأرض بعد طول تحليقه في السماء ويحاول الاقتراب من واقع الإنسانية. لهذا يعزف عن التمييز بين الطبقات الاجتماعية ويضع مبادئ علمية ودقيقة تطبق على جميع الأطفال على حد سواء. وتتجلّى هذه الروح الواقعية الجديدة في تعريفه للتربية وغايتها إذ يقرر " إن التربية الحسنة هي تلك التي تهب للجسد وللنفس كل ما يمكنهما من جمال وكمال ". ويبدو أن الطرائق التي يريدها سبيلاً لتحقيق أهدافه تتوزع بين مذهب الجهد ومذهب التشويق.

فمن أقواله:

- أن التربية نظام مطاع يقود نفس الطفل عن طريق اللعب إلى أن تحب ما سيحقق كمالها
- أو يقرّر أن الفكر الحي ينبغي ألا يستعبد وهو يتعلّم..
- والدرس الذي يدخل إلى النفس قسراً لا يمكث فيها. فحذار من استخدام القسوة مع الأطفال وليكن هدفك على العكس أن تثقفهم وهم يلعبون

3-أرسطو (384 – 322 ق. م.):

يطلق على أرسطو لقب المعلم الأول. فهو فيلسوف غزير المعارف، واقعي النظرة، تجريبي النزعة. لهذا كانت نظرته إلى التربية أعمق وأوضح من نظرة أستاذه أفلاطون. لكنه تميّز عن أستاذه أيضاً بأنه عرف حياة الأسرة كما أنه مارس فنّ التربية مدة ثلاث سنوات كان فيها مربياً للإسكندر الكبير.

ظلّ أرسطو مخلصاً للاتجاهات العامة للتربية القديمة. فانتصر للتربية العامة المشتركة بحيث تكون التربية واحدة لجميع الناس. ويرى أرسطو أن تتدخل الدولة في تربية الطفل بعد سن السابعة لتهذيبه وتنشئته على العادات الفاضلة.

والتربية الجسمية تبدأ عند أرسطو وقبل ولادة الطفل إذ من الواجب أن تتدخّل الحكومة في شؤون الزواج وإلا تبيحه إلاّ لمن ترى أنهم أصحاء. ويحرم الزواج المبكر والمتأخر. ويوصي بالعناية بالحامل في مرحلة الحمل ويوجب على الحكومة وقايتها ويقدّم كثيراً من الآراء حول الرضاعة وتنظيمها وغيرها من الأمور التي يقره عليها أطباء اليوم. وتنتهي التربية الجسمية في سن السادسة تقريباً وفيها تشترك الحكومة والأسرة.

أما التربية الفكرية فيرى أرسطو ألا تبتدئ قبل الخامسة. مع تأكيده على عدم إهمال أمر العقل تماماً فألعاب الطفل نفسها ينبغي أن تكون تدرّباً على التمرينات العقلية التي سينصرف إليها في سنٍ تالية. هذا إلى جانب ما يراه من ضرورة إقصاء الطفل عن كل العوامل المفسدة، تلك التي تنشأ عن اختلاطه. ويضع أرسطو بين عناصر الثقافة النحو والرياضة والموسيقى ويضيف إليها الرسم إلا أنه يوجه أكبر اهتمامه للموسيقى لما لها من مفعول خلقي. وهذا ما جعله يقرّر ضرورة تكوين العادات الخلقية منذ الصغر. وكان غرض أرسطو في كتاب الأخلاق البحث عن الرسائل التي تجعل الإنسان يصل إلى الخير والكمال المطلق الموازيين برأيه للسعادة. فسعادة الإنسان إذن في أن يتاح له تحقيق شخصيته والقيام بالأمور التي تخصه من حيث هو إنسان على وجه كامل. والمقصود بالكمال هنا تأديتها وفق الفضيلة. فالسعادة لا تتحقق إذن إلا إذا أتيح للإنسان أن يؤدي الأعمال المتعلقة بالتفكير والروية وفقاً للفضيلة.

تجدر الإشارة هنا إلى عيوب وانتقادات وجهت إلى تربية أرسطو وإلى التربية اليونانية عامة على أنها تربية ارستقراطية محصورة في أقلية ضئيلة. فالعبيد لم يكن لهم أي نصيب من التربية كما لم يكن لهم أي نصيب من الحرية والملك. وقد كان عصر " بركليس" أي في أجمل عصور الجمهورية الأثينية ما يقرب من أربع مئة ألف عبد يسيرون في ركاب عشرين ألف مواطن حر. من دون أن ننسى أن تحقيق الثقافة لبعض المواطنين لا يكون إلا على حساب العدد الأكبر وعن طريق التمادي في إضطهادهم.

أصول التربية

التربية الرومانية

عرفت روما [1] شكلين من التربية في خلال تاريخها واتبعتهما واحداً بعد الآخر.

فكانت التربية الغالبة في عهد الجمهورية حتى الغزو اليوناني أقرب إلى التربية الإسبارطية التي كانت تربية حربية لا تعنى بالثقافة الفكرية أية عناية.

أما في عصر الأباطرة فقد سادت التربية الأثينية التي كانت تربية كاملة توفّق بين العناية بشأن الجسد والعناية بنمو الفكر، مع نزعة ظاهرة إلى تقديم التربية الأدبية والخطابية.

لم تعرف روما القديمة المدارس إلا منذ نهاية القرن الثالث قبل الميلاد. وقبل ذلك كانت التربية لديهم تربية جسدية وخلقية على يد معلمين هم الآباء والطبيعة. وعن طريق هذه التربية الطبيعية خرج الرجال الأشداء الشجعان الذين عرفوا بوطنية لم يعرف التاريخ مثلها. فروما هي المدرسة الكبرى للفضائل المدنية والحربية.

تجدر الإشارة إلى أنّ **الفضائل** التي كان يتصف بها قدماء الرومان ترجع إلى أربعة عوامل رئيسية:

1. أوّلها السلطة المنـزلية إذ كانت سلطة الأب مطلقة وكانت طاعته عمياء.
2. ثانيها دور الأم في الأسرة. إذ كانت المرأة في روما أعظم منـزلة منها في أثينا وكانت مساوية للرجل وحامية الأسرة ومربية الأولاد.
3. ثالثها أثر الدين الذي يعزّز أثر الأسرة.
4. رابعها هو أن الطفل الروماني كان يتعلّم القراءة في قوانين الألواح الإثني عشر وعن طريقها كان يعتاد منذ نعومة أظفاره على أن ينظر إلى القانون نظرته إلى شيء طبيعي مقدّس لا تنتهك حرمته.

---

[1] راجع : - عبد الله عبد الدايم : التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، 1984 ، ص 85 .... 101 .
- سعد أحمد مرسي : تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، 1982 ، ص 175 – 192 .

ومن المهم القول أن روما لم تعرف مربين كباراً كما عرفته اليونان على غرار أفلاطون أو أرسطو والسبب هو أنّ الرومان لم يتذوّقوا العلوم المنـزهة عن الغاية والأبحاث التأملية الخالصة ولم يتفوّقوا إلا في مجال العلوم العلمية كالقانون الذين هم سادته. والتربية وإن تكن بمعنى من المعاني علماً عملياً تستند مع ذلك إلى مبادئ فلسفية وإلى معرفة للطبيعة البشرية وإلى فكرة نظرية عن الإنسان ومصيره. ومثل هذه المسائل لا تثير اهتمام الرومان.

ومن الرومانيين الذين كتبوا في التربية نلقي الضوء على كتابات:

1-شيشرون (106+ ق.م. قتل حوالي سنة 43 ق.م.):

أننا لا نكاد نقع في مؤلفات شيشرون الضخمة وهو الخطيب الشهير إلا على نتف من الأفكار المتصلة بالتربية. ولئن كنا نسمعه يقول أية خدمة نقدمها للجمهور اليوم أحسن وأجل من تعليم الشبيبة وتكوينهم "، فإنه يكتفي في سبيل هذه الغاية الكبرى بخطب فلسفية جميلة فيها من فصاحة القول أكثر مما فيها من الجدّة والابتكار.

2-كوانتليان(35 – 95 ب.م.):

بعد عصر "اوغسطس" أصبحت التربية خطابية وأخذ الناس يفكرون أكثر ما يفكرون بتكوين محامين. ويعتبر كوانتيليان من الطراز السامي في الخطابة، بعكس تجار الكلام المبتذلين، بحيث لم يكن يفصل بين الخطابة والتربية الفكرية وهو صاحب كتاب "المؤسسة الخطابية" الذي يعتبر في بعض مواضعه أشبه برسالة في التربية. كما أنه لم يفصل البلاغة عن الحكمة ولهذا قاده موضوع بحثه بشكل طبيعي إلى الحديث عن التربية الخلقية.

فالباب الأول في كتابه هذا هو كله حديث عن أصول التربية العامة. وكأننا بكل ذلك نقرأ أعمال أحد علماء التربية الحديثة، فهو يعتقد:

- أن التربية يمكن أن تقدم إلى جميع الأطفال دون تفريق
- إن الطبيعة البشرية طيبة خيرة
- أن سبب تخلف بعض الناس يرجع في معظم الأحيان إلى حرمانهم من التربية ونقص ثقافتهم
- أن الانطباعات الأولى تترك آثاراً عميقة في نفس الطفل
- وينصح بأن تبدأ الدروس في سن مبكرة

- ويوصي بالإفادة من السن الأولى إذ لا يحتاج تعلم أصول الكتابة إلا إلى الذاكرة، وذاكرة الصغار قوية
- ويوصي أيضاً باجتناب كل ما ينفر منه الطفل طالباً أن تجعل الدراسة له كاللعب فنكثر من الأسئلة ونعطيه المكافآت
- ويعتبر أنّ من الخطأ تعليم الأطفال أسماء الحروف قبل أن يعرفوا أشكالها
- أما في الكتابة فينصح بتثبيت يد الطفل لئلا يتيه بأن ندرّبه على لوحات من الخشب حفرت فيها الحروف

وعن واجبات المعلم كتب كوانتليان " أن همّ المعلم الأول ينبغي أن يكون التعلّق بمعرفة عقل الطفل وطباعه معرفة عميقة ". وأتى بآراء حول الذاكرة وملكة التقليد.

وحول النظام والطاعة وكتب يقول " إن الخوف يروع بعض الأطفال ويهيج بعضهم الآخر..

أما أنا فأريد أن أعطي طفلاً يؤثر فيه الثناء ويلهبه المجد وينتزع الإخفاق دموعه ". وكأنه بذلك يشير إلى أهمية المكافأة والعقاب أو الثناء والتقريع.

وإلى جانب مدارس الخطابة التي كانت تمرن الشبيبة على فن القول عرفت الإمبراطورية الرومانية عدداً كبيراً من مدارس الفلسفة التي كانت تقدّم للشبيبة تكويناً خلقياً وفكرياً.

وفي العصور الأخيرة من الحضارة الرومانية يستوقف انتباه المربين كاتبان إثنان هما فلوطارخس ومارك أوريل.

3-فلوطارخس (50 – 138 ب.م.):

كتب فلوطارخس باليونانية. وجاء كتابه " رسالة في تربية الأطفال " الذي ترجمه " آميو تحت عنوان " كيف ينبغي أن نغذّي الأطفال " وهو أول رسالة وصلتنا عن العصور القديمة مخصصة لمشكلات التربية.

وفيه بيّن فلوطارخس مبدأه الأساسي لما احتواه من احترام كبير للحياة الأسرية بعد أن تداعت أركانها. وركّز على أن يتكوّن الفتى تحت رعاية مربيه ورقابة أبويه أولاً ثم في وسعه أن يحضر دروس الفلاسفة وأصحاب الأخلاق ويدرس الشعر والشعراء.

وبسبب احترامه الأسرة وللحياة الأسرية نراه يرفع من شأن المرأة المادي والمعنوي ويدعو إلى تربية النساء فنجده في كتابه عن " مبادئ الزواج" يعيد إلى الزوجة مكانتها في المنـزل ويجعل منها شريكة للزوج في شؤون الحياة المادية وفي تربية الأطفال وإرضاعهم. ومما يقوله بكثير من

السذاجة " أن العناية الإلهية قد وهبت للمرأة، بحكمتها، نهدين لتستطيع بهما إرضاع ولديها معاً أن رزقت توأماً ". ودعا فلوطارخس إلى أن تكون **المرأة** مثقفة لأن عليها أن تشارك في ثقافة الأولاد ويوصيها حتى بالدراسات العالية جداً كالرياضيات والفلسفة. إلاّ أنه مع ذلك يعوّل على صفاتها الطبيعية الفطرية أكثر مما يعوّل على العلم المكتسب.

فالهمّ الأول لفلوطارخس، وهو بهذا جدير بأن يعد من بين كبار المربين، أن يوقظ قوى الوجدان الداخلية ويهيجها إلى جانب إيقاظه للذكاء وقواه. فهو لم يكن يفكر في التربية الخلقية فقط بل كان يعني أيضاً بتلك التربية الفكرية الخاطئة التي تهمل تكوين الفكر والنفس وتكتفي بأن تجمع في الذاكرة معلومات غير مهضومة. وفي هذا يقول:" أن النفس ليست وعاءً علينا أن نملأه، ولكنها موقد علينا أن نلهبه ".

4-مارك أوريل:

هو أكثر الأباطرة حكمة، صاحب كتاب " إلى نفسي" الذي عرف باسم "الأفكار". كان خير من يمثل الأخلاق الرواقية التي كانت بدورها أسمى مظهر للأخلاق القديمة. لقد بين مارك أوريل كيف تستطيع التربية المنـزلية أن تسمو بنفوس الأبناء إذا هم أضافوا إلى القدوة التي يجدونها في المشرفين عليها جهداً شخصياً.

استطاع مارك أوريل أن يستفيد فائدة كبرى من تربيته المنـزلية ومن الاقتداء بأفراد أسرته. وفي هذا يقول:" لقد علمني جدي الصبر وقبست عن أبي التواضع.. وأنا مدين لأمي بالتقوى ". على أن تواضعه هذا الذي يدفعه إلى أن ينسب إلى غيره فضائله الخاصة ينبغي ألا ينسينا جهده الشخصي وثباته ودأبه وامتحانه الدائم لوعيه وضميره مما جعل منه متخلقاً كاملاً وحكيماً لا نجد بين حكماء اليونان من يدانيه قدسية غير سقراط. وتطلعنا أفكاره في شكل حي على هذه التربية التي رعى بها ذاته والتي كانت مصدراً لكثير من المتخلقين فيما بعد.

باختصار نجد عند الكتاب الرومانيين أقوالاً مبعثرة هنا وهناك في التربية وفي المشكلات التربوية.

فنجد "هوراس" يعلّم الاستقلال الفكري ويعلن أنه لا يريد أن يكون متبعاً يستمد أفكاره من غيره.

ونرى " جوفينال" يضع المثل الأعلى للحياة والتربية عندما يقرر بأن علينا أن نجعل هدفنا الأسمى عقلاً سليماً في جسم سليم.

ونرى " بلين" يؤكد المبدأ الأساسي في المنهج التربوي حين يقول: قليل عميق خير من كثير وبذلك يوصي بالدراسة العميقة بدلاً من الدراسة السطحية.

ومن المهم الإشارة أن جوهر التعليم في روما كما في أثينا البحث عن الفضيلة. فهم يعتبرون قادة في التربية الخلقية. والتربية الرومانية كانت في الجملة تربية نفعية خالصة وواقعية تهدف إلى دمج الفرد بمجتمعه وإلى تكوينه كمواطن ويسودها الإخلاص لعادات الأجداد وتقاليدهم.

وما إن جاء القرن الأول بعد الميلاد حتى رأينا الحياة الفكرية والثقافية تنتشر في أرجاء الإمبراطورية الرومانية وتتخذ طابع الثقافة الموحدة وكان المثل الأعلى للشبيبة هو تكوين الخطيب القوي البارع.

ولعلّ من أبرز ما يميز التربية الرومانية في عهودها الأخيرة أخذها بمبدأ التعليم الرسمي الحكومي. فلقد أنشأ الأباطرة المتأخرون تعليماً رسمياً تشرف عليه الدولة وتحتكره وتحرّم في إطاره التعليم الخاص والمدارس الخاصة.

أصول التربية

التربية المسيحية

بعد القرارات (312، 313، 321) التي أصدرها الإمبراطور قسطنطين أصبحت المسيحية الدين الرسمي للإمبراطورية الرومانية وغدت بالتالي أهداف الشعب ورعايته الاجتماعية من اختصاص الكنيسة. واستطاعت المسيحية [1] المشحونة بالأخلاقيات أن تهب للتربية معنى جديداً وأهدافاً جديدة. فبنت تعاليمها على طبيعة الإنسان الأخلاقية التي لم تهتم بها الفلسفة اليونانية إلا اهتماماً ميتافيزيكياً. وجعلت الهدف الأول لها تعليم المذهب المسيحي والتمرّس بالطقوس الكنسية. وأشاعت روح الخضوع والنظام القاسي في التربية الجسمية والأدبية.

ما أحدثته المسيحية كان من أجل استرداد حرية الإنسان وتأكيداً للكرامة الفردية وصيانة لها من استبداد الحكومة. فكانت التغييرات التربوية التالية:

- أصبح هناك ترتيباً جديداً للعوامل الاجتماعية والتربوية
- ساد مفهوم للتربية مناقض للتربية الحرة الفردية اليونانية وللتربية العلمية الاجتماعية الرومانية
- رفعت المسيحية من مستوى الاهتمام بالتربية الخلقية بما قدمته لها من عقائد وأفكار مرتبطة بفكرة المساواة وبروح الإحسان والعدالة والمحبة
- قدمت الاهتمام السلوكي الأخلاقي على الاهتمام العقلي والفلسفي

---

[1] راجع :
- عبد الله عبد الدايم : التربية عبر التاريخ ، بيروت، دار العلم للملايين، 1984 ، ص 103 – 128 .
- فاخر عاقل : التربية : قديمها وحديثها، بيروت، دار العلم للملايين 1985 ، ص 8-38 .
- سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب ، 1982 ، ص 193 – 203 .
- زكي شنودة : موسوعة تاريخ الأقباط، الجزء الأول، القاهرة، 1960 ، ص 58 – 59 .

والدينية التالية:

- انفصل الدين عن السياسة (أعطوا ما لقيصر لقيصر وما لله لله) واتصلت الأخلاق بالدين. فلقد كان الدين بالنسبة لليونان والرومان أمراً سياسياً ولا علاقة له بالأخلاق الشخصية، وعلم الأخلاق نفسه كان جزءاً من الفلسفة
- غدت التربية نظاماً قاسياً يهيئ لحياة مقبلة
- النظر باحتقار وإزدراء على كل أمر يتعلق بأمور هذه الحياة الدنيا
- العزف عن عالم فاسد مليء بالشرور للدخول في ملكوت الله. فالله هو القداسة المطلقة وهو الكمال الأسمى

نرى الفرق الشاسع بين الحياة التي كان يريدها القديس جيروم وبين تلك الصورة الزاخرة بالحياة التي كان يتصورها اليونانيون الذين كانوا يوصفون بإنماء شتى الميول والمواهب وتحقيق الانسجام بينها كلها. الأمر الذي أضعف الفكر في العصور المسيحية الأولى. وأسباب هذا الضعف الذي دام ما يقرب من عشرة قرون (العصر الوسيط) هو عدم التفريق بين الجهالة والقداسة ودخول البرابرة في الحياة المسيحية والدين إذ أدخلوا معهم عاداتهم الفظة القاسية.

وتعتبر رسائل القديس جيروم حول تربية البنات من أثمن الوثائق التربوية عن العصور المسيحية الأولى.

- فقد اعتبر الجسد عدوّاً لنا لذا علينا أن نقهره بالصوم والامتناع عن الطعام. وذهب في احتقاره إلى أبعد من هذا فيحرمه حتى من النظافة والاغتسال وبخاصة للفتاة.
- يذهب به التقشف الفكري والخلقي إلى جعل الخبز والماء غذاء للجسد.
- جعل التوراة الكتاب الوحيد الذي يسمح بقراءته
- وتذهب به الرغبة في قتل الجسد إلى أن يحرّم النـزهات والخروج إلى الحياة
- فالمثل الأعلى عند جيروم هو أن يحيا الإنسان حياة أشبه بحياة الأديرة وأن يعتزل العالم
- ولم يكتف باستبعاد الآداب والفنون واللذات المشروعة والضرورية بل يحرّم فوق ذلك العواطف القلبية لأن القلب شيء بشري وكل ما كان بشرياً قبيح وخطير

إلا أنه من الجور والظلم وقلة الإنصاف أن نحكم على الكنيسة في العصر الوسيط بالتحزّب ضد الثقافة وأن نصوّرها عدوة للعلم. بل الواقع هو أن رجال الدين هم الذين استطاعوا وسط تلك البربرية العامة المسيطرة أن يبقوا شيئاً من التقاليد الثقافية القديمة. والمدارس الوحيدة التي نشهدها في تلك العصور هي المدارس الكنسية ومدارس الأديرة.

وفي عام 1179 سنّ مجمع لاتران الثالث قراراً يجبر فيه الكنيسة تعليم القراءة والتقدم في الدراسة للأطفال الفقراء (لأن أطفال الأثرياء والحكام هم الذين كانوا يتعلمون). ومن أجل ذلك صدر الأمر بأن يكون لكل كاتدرائية معلّم مكلّف بأن يعلّم مجاناً رهبان الكنيسة والطلاب الفقراء. لذا علينا ألا نعزو للكنيسة هذا الخمول والضمور الفكري الذي نجده في العصر الوسيط. وثمة أسباب أخرى تفسّر هذا الرقاد الطويل:

أولها الوضع الاجتماعي للشعب بكونه يتشكل من جماعات إقطاعية متنازعة دوماً ومتأهبة دوماً لصد هجمات متتالية من البرابرة والنورمانديين والإنكليز.

ثانيها أن الشعب المستعبد لم يكن يشعر بضرورة الثقافة. فلا بدّ لفهم ضرورة العلم من أن يتذوّق قبل ذلك طعم الحرية.

وإلى ذلك نذكر فقدان اللغات القومية التي تعتبر من أهم وسائل التحرر الفكري. هذا عدا أن الكتب اللاتينية نفسها كانت نادرة. فكانت النتيجة الطبيعية لكل ذلك أن انزوى الفكر في بعض الأديرة وفي بعض الحلقات الضيقة لدى بعض الممتازين. أما سائر الشعب فقد ظل يغمره ليل دامس.

ومع ذلك عرف العصر الوسيط ثلاث حركات نهضوية:

الأولى على يد شارلمان ولم تدم طويلاً.

والثانية في القرن الثاني عشر ومنها نشأت الحركة الإسكلائية.

والثالثة هي النهضة الكبرى في القرن السادس عشر التي كانت خاتمة ذلك العصر وفاتحة e العصور الحديثة.

1-شارلمان:

أنشأ شارلمان أو شارل الكبير المدارس بهدف تكوين الصفوة الفكرية القادرة على توطيد دعائم الإمبراطورية الجديدة التي كان يحلم بها. ولا شك أنه كان يعتمد على رجال الدين لتحقيق مقاصده هذه. ومرة هاله كسل النبلاء الصغار وجهلهم فخاطبهم قائلاً:" أتعتمدون على حسبكم وتزهون به؟ أعلموا أنكم لن تكونوا حكاماً وقسيسين إذا لم تكونوا أكثر ثقافة من غيركم ".

نشير إلى أن المساعد الأكبر لشارلمان في هذه الحركة الإصلاحية كان الأسقف " الكوين " ابن المدرسة الكاتدرائية في يورك لأن الرهبان الإرلنديين كانوا نشيطين وعملوا مدة Alcuin قرن كامل على تثقيف أوروبا.

2-الكوين:

إنه أول وزير للمعارف عرفته فرنسا. أدخل إلى المدارس التصنيف المعروف للفنون السبعة الحرة. هذه الفنون التي تقسم إلى مجموعتين: الثالوث الذي يشمل النحو والخطابة والجدل، والرابوع الذي يشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى. وقد أضيف إليها الطب لاحقاً ومن ثم بدأت الفلسفة تظهر شيئاً بعد شيء وتنمو باتساع الجدل وتتغلب حتى على اللاهوت.

سلك الكوين مسلك سقراط في طريقة التعلم التي تعتمد السؤال والجواب. الطالب عنده هو الذي يسأل والمعلم هو الذي يجيبه. غير أن هذه الطريقة لا تثير ذكاء الطالب ولا توقظ تفكيره على نحو ما نجده عند سقراط. ولعلّ أهم خدمة قام بها الكوين هي جعل العلم في خدمة الكنيسة.

تجدر الإشارة إلى أن شارلمان كان على اقتناع بأن وحدة الأفكار والعادات هي التي تخلق الوحدة السياسية. وكان يرى في الدين أساس هذه الوحدة المعنوية الروحية. لكن لم يظهر بعد شارلمان من حمل فكره بل كان كل من أتى بعده يريد توطيد حكمه عن طريق السلطة والاستبداد لا عن طريق إنماء القوى الفكرية لأتباعهم.

ولفظة سكولاستيك كانت تعني عند البعض التقليد والعرف والجدل المجرّد العقيم والغموض الديني أي أنها شيء فات لا فائدة من معرفته وعلينا أن نهجره. وعند البعض الآخر كانت تعني الحقيقة والفلسفة الخالدة وهي وحدها صحيحة وقوية وما عداها خاطئ وضعيف. إلا أن ما يجمع عليه معظم الفلاسفة هو وصف السكولاستيك بسيطرة الطريقة القياسية، وبالعناية بدراسة البرهان العقلي.

3-بيرانجيه دي تور:

أخذ الفكر المدرسي بالنمو وأخذ العقل يدخل في مجال الأمور الدينية واشتد سلطانه على يد مجموعة من المفكرين عنو بمسائل الفلسفة وحكّموا العقل والمنطق في شؤون الدين ومنهم بيرانجيه الذي حاول أن يبرهن على حقائق الإيمان بلغة العقل فقاده ذلك إلى إنكار سرّ التحوّل، تحوّل الخبز والخمرة إلى جسد المسيح ودمه. وبرأيه أن العزوف عن العقل هو عزوف عن أن يقترب الإنسان يوماً بعد يوم من صورة الله. الأمر الذي جعل الفكر المدرسي يشعر بالحاجة إلى مفهوم جديد عن الصلات بين العقل والإيمان وبالحاجة إلى استخدام الجدل والمنطق في حقائق الدين.

4-برنار دي شارتر:

كان عميد مدرسة شارتر وانتقلت أفكاره إلينا بطريقة غير مباشرة بواسطة يوحنا دي سالزبوري Jean Salisbury الذي قال عن برنار أنه كان مشغولاً بتثقيف ذكاء تلاميذه وتنشئة ذوقهم معنياً بتكوين شخصيتهم أكثر من عنايته بإرهاقهم بعلم غير مفيد، ويرى أن الإقبال على دراسة كبار الكتاب القدماء أمر لا بد منه. وبهذا المعنى يقول " أننا أشبه بأقزام جثمت على أكتاف عمالقة ولهذا ترانا نرى أكثر مما يرى القدماء وأبعد... لأن هؤلاء القدماء ينهضون بنا ويرتفعون ما سمحت لهم بذلك قامتهم الهائلة ".

أما عن طريق الدراسة والنظام في العصر الوسيط فمن الطبيعي أن تكون طرق التدريس في المدارس الكنسية صورة صادقة عن عصر لم يكن يأبه فيه الناس للحرية ولا يكترثون بالفكر والمنطق بل كان همهم أن يفرضوا العقائد على العقول لا أن يكوّنوا العقول. فالأساتذة يلقون ما حفظوه أو يقرأون ما كتبوه والطلاب يحفظون عن ظهر قلب. فكانوا يرهقون الطلاب بالحفظ ويعذبونهم لكي تتطهّر نفوسهم.

5-جيرسون (1363 – 1426):

اتخذت التربية على يد " جيرسون" اتجاهاً مختلفاً فألقت جانباً لغة الجدل والفلسفة وحلّت محلّها لغة القلب والعاطفة. فحول العلم والتعليم كان يطلب مثلاً أن يجنح المعلمون إلى الصبر والشفقة " لأن الأطفال الصغار أسهل انقياداً بالمداعبة واللين منهم بالإرهاب والخوف ". ويحارب جيرسون العقوبات الجسدية ويدعو الأساتذة إلى أن يعاملوا طلابهم بالعطف والرحمة وأن يكونوا آباء لتلاميذهم.

6-فيكتوران دي فيلتر (1377 – 1446):

عاصر جيرسون الفرنسي كاتب إيطالي هو فيكتوران دي فيلتر الذي أسس معهداً للتربية في البندقية وكان صاحب مذاهب تربوية نامية. وعادت أهداف التربية عنده كما كانت عند اليونان إنماء الفكر والجسم وتحقيق الانسجام بينهما كما دعا إلى أن تكون طريقة التعليم محببة ومشوقة يطلب فيها من المعلم أن يقوم بجهد دائم لاكتشاف سجية الطفل واستخلاص مواهبه واستعداداته وأن يراقب عمل الطلاب باستمرار وأن يقوم بتحضير الدروس بجد وأمانة إلى غيرها من نصائح تكشف لنا نظرته إلى التربية بحيث جاءت تفوق من دون شك مستوى عصره.

باختصار يمكن حصر الخصائص التربوية للعصر الوسيط بثلاث:

الأولى: حصر التربية العالية على رجال الكنيسة وأبناء الطبقات العليا.

الثانية: سيطرة الثقافة اللفظية والمماحكات الكلامية والاهتمام بآلية البرهان العقلي.

الثالثة: السيطرة المطلقة للكنيسة بحيث كانت ترسم لجميع الناس الخطوط التي عليهم تجاوزها في الفكر والعقيدة والعمل.

لذا كان لا بدّ أن يأتي عصر النهضة ليحرر الأفكار ويهيّئ لثقافة تشكّل إطار التربية الحديثة.

أصول التربية

التربية العربية بعد الإسلام

تمتد هذه الفترة [1] حوالي ستة قرون بدءاً من القرن السابع الميلادي عندما انتشر الإسلام في شبه جزيرة العرب ثم انتقل سريعاً إلى ربوع إمبراطوريتي الفرس والروم، حتى القرن الثالث عشر عندما قضي على الخلافة العباسية في بغداد على يد المغول (سقوط بغداد على يد هولاكو عام 1258) ففقد العالم العربي الإسلامي الكثير من مظاهر وحدته العقلية والروحية وسيطرت عليه أخلاط التتر والمغول وأخذ ينحدر في طريق الاضمحلال العلمي والاقتصادي.

وعن أهداف التربية العربية الإسلامية يمكن القول أنّ الهدف لم يكن دنيوياً محضاً كما كان عند اليونان والرومان مثلاً ولم يكن دينياً كما كان عند الإسرائيليين في العصور الأولى وإنما كان غرضهم دينياً ودنيوياً معاً وكانوا يرمون إلى إعداد المرء لعملي الدنيا والآخرة. لقد جاء في القرآن الكريم " واتبع فيما اتاك الله الدار الآخرة ألا تنسى نصيبك من الدنيا ". وفي الحديث الشريف: " اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً ". من أجل ذلك اهتم العرب بدراسة علوم الدين والشريعة كما اهتموا بدراسة علم اللسان والتاريخ والجغرافيا والكيمياء والفزياء والطب والهندسة والفلك وغيرها. وبفضل ذلك استطاع العرب أن يقدموا للعالم حضارة رائعة وزاداً ثقافياً وعلمياً ساهم في تطور الحضارة الحديثة كلها.

---

[1] راجع : -عبد الله عبد الدايم : التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 141 – 165 .
-فاخر عاقل : التربية قديمها وحديثها، مرجع سابق ، ص 49 – 66 .
-أحمد أمين : ضحى الإسلام، الجزء الثاني، القاهرة، لجنة التأمين والنشر، 1952، ص 11-21 .
-أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، بيروت، دار الكشاف، 1954 ، ص 19-287 .
-سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، مرجع سابق ، ص 204 – 240 .

أمكنة التعليم

وعن أمكنة التعليم في الإسلام قبل انتشار المدارس يمكن أن نذكر:

1-الكتاتيب:

أصبح الكتاب بعد ظهور الإسلام المكان الرئيسي للتعليم. دعت إلى ظهوره حاجات التوسّع في نشر الدين وانتقال العرب من حال البداوة إلى حال الحضارة وكان المكان الرئيسي لتعليم الصغار القرآن.

2-القصور:

شهدت قصور الحلفاء والعظماء نوعاً من التعليم الابتدائي كي يجد أبناء هؤلاء من التعليم ما يؤهلهم لتحمّل الأعباء التي سينهض بها. ومنهاج الدراسة هنا يضعه الأب أو يشارك في وضعه. والمعلم هنا لا يسمى معلّم صبيان أو معلّم كتاب بل يسمى "مؤدّباً ".

3-حوانيت الوراقين:

لقد فتحت هذه الدكاكين في البداية لأغراض تجارية ثم غدت مسرحاً للثقافة والحوار العلمي. وظهرت منذ مطلع الدولة العباسية. ولم يكن بائعو الكتب مجرد تجار ينشدون الربح وإنما كانوا في معظم الأحيان أدباء ذوي ثقافة يسعون للذة العقلية من وراء هذه الحرفة.

4-منازل العلماء:

بالرغم من أنّ المنازل ليست مكاناً صالحاً للتعليم لافتقارها إلى السكون والراحة دعت الحاجة إلى قيام حلقات تعليمية بالمنازل الخاصة. وقد جرى التعليم الإسلامي بالمنـزل في عهد الإسلام المبكر وقبل نشأة المساجد يوم اتخذ الرسول (صلعم) دار الرقم ابن أبي الأرقم مركزاً يلتقي فيه بأصحابه ومن تبعه، ليعلمهم مبادئ الدين الجديد.

5-الصالونات الأدبية:

ظهرت هذه الصالونات ساذجة في العصر الأموي وانتشرت رائعة غنية في العصر العباسي. واتضحت فيها التقاليد الأجنبية التي اقتبسها الخلفاء العرب من الممالك العظيمة التي خضعت لهم. فأصبح الصالون يؤثث أثاثاً رائعاً وما كان يسمح بدخوله إلاّ لطبقة معينة من الناس. مع الإشارة إلى أنّ لها آداباً خاصة وتقاليد معينة يجب أن يرعاها الذين يسمح لهم بحضورها.

6-البادية:

كانت اللغة العربية حتى عصر صدر الإسلام فصيحة سليمة. إلاّ أنّ اتصال العرب بغيرهم عن طريق التجارة سبّب وجود لحن قليل بينهم. ومع زيادة الاختلاط بين العرب والأعاجم بعد انتشار الإسلام في بلاد فارس وبلاد الروم انحرف اللسان العربي عما كان في الأصل وظهرت لغة يسميها الجاحظ لغة المولدين أو البلديين. مع الإشارة هنا إلى أن اللغة بقيت سليمة تماماً في الصحراء التي لم تجذب إليها الأعاجم ولا من فسدت لغتهم. وعلى هذا أصبح البدو هم الذين تؤخذ عنهم اللغة الصحيحة. ولهذا نجد البادية في القرنين الأولين للهجرة تقوم بدور المدرسة.

7-المسجد:

يرتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمساجد ارتباطاً وثيقاً. فمنذ نشوء المساجد قامت حلقات الدراسة واستمرت على مرّ السنين والقرون لأن الدراسات الأولى كانت دراسات دينية تشرح تعاليم الدين الجديد ثم توسّعت مفاهيم مهمة المسجد ما دفع بالمسلمين لأن يتخذوه مكاناً للعبادة ومعهداً للتعليم وداراً للقضاء.

تجدر الإشارة إلى أنّ التعليم عند العرب لم يقتصر على المسجد والكتاب ودور العلم وخزائن الكتب بل وجدت عندهم مؤسسات أخرى كانوا يتلقون فيها العلم وهي الخانقاه والرباط والزاوية والبيمارستان.

-**الخانقاه**: ويقال لها الخانقاه أيضاً. وهي كلمة فارسية الأصل معناها البيت. وكانت تبنى غالباً على شكل مساجد الصلاة إلاّ أن فيها غرفاً عديدة لمبيت الفقراء والصوفية وبيتاً كبيراً لصلاتهم مجتمعين.

-**الرباط**: وقد أطلق لفظ الرباط على نوع من التكنات العسكرية التي تبنى على الحدود الإسلامية ويقيم فيها المجاهدون (المرابطون). ومع الزمن تطور المعنى فأصبحت تطلق على الأمكنة التي يرابط فيها من نذروا أرواحهم للجهاد في سبيل الله ونصرة دينه.

-**الزاوية**: هي كالرباط والخانقاه إلا أنها أصغر في الغالب وهي أكثر ما تكون في الصحاري والأمكنة الخالية من السكان. وربما أطلقت على ناحية من نواحي المساجد الكبرى تقام فيها بعض حلقات العلم.

-**البيمارستان**: وهي كلمة فارسية معناها المستشفى أي " مكان المرض" ثم خصّصت بمستشفى المجانين. وأول من أنشأ البيمارستان في الإسلام الوليد بن عبد الملك سنة 88 هـ. وكان يضم البيمارستان مكاناً تفرّق فيه الأدوية والأشربة ومكاناً يجلس فيه رئيس الأطباء لإلقاء الدروس في الطب.

أما بعد ظهور **المدارس** فأصبحت هي المكان الذي يتم فيه تعليم العقيدة وتحرير عقول الناس مما علق بها. وتعتبر المدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة المستنصر في بغداد في القرن الثالث عشر الميلادي من أفضل مدارس العالم الإسلامي. وقد جعل فيها إيوان لكل مذهب من المذاهب الأربعة وعيّن لكل مذهب أستاذ. ولم تختلف المدرسة عن المسجد لا في بنائها ولا في وظيفتها والغرض منها. إلاّ أنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ولسكن الطلاب المنقطعين إلى العلم. وقد تبارى الخلفاء والأمراء في بناء المدارس منذ القرن الحادي عشر الميلادي في مختلف أنحاء العالم العربي الإسلامي.

والكلام عن **المكتبات** يدخل في إطار الكلام عن معاهد التعليم لأنها كانت طريقة القدماء في نشر العلم. ولما كان يتعذّر على غير الأغنياء اقتناء الكتب لجأ من أحب تعليم الناس إلى إنشاء مكتبة يجمع فيها الكتب ويفتح أبوابها لهم كما فعل البطالسة في مكتبة الإسكندرية والعباسيون في بيت الحكمة. يضاف إلى هذا أن الكتب كانت نواة الجامعات الإسلامية المبكرة كبيت الحكمة في بغداد ودار الحكمة في القاهرة. مع الإشارة إلى أن المكتبات العديدة انتشرت في العهد العباسي. ومن أشهر المكتبات " بيت الحكمة" الذي أسسه هارون الرشيد و "المكتبة الحيدرية " بالنجف وسميث كذلك نسبة إلى حيدر وهو اسم الإمام علي بن أبي طالب. ومكتبة "ابن سوار" بالبصرة و "خزانة سابور" التي أنشأها أبو نصر بن اردشير وكانت هذه الخزانة مركزاً ثقافياً ممتازاً ومكاناً تعقد فيه المناظرات والمناقشات. وكان أبو العلاء المعري يتردّد عليها دون انقطاع عندما كان في بغداد.

المدرسون

أما بشأن المدرسين فكانوا في بداية عهد الدولة الإسلامية يؤدون عملهم طلباً للثواب ولم يكونوا معينين من قبل الدولة. بعد ذلك أخذت الحكومات تتدخّل في التعليم وبدأت بتشييد معاهد تعليمية فعينت لها المدرسين ونظمت لهم الأجور. أما المستوى الاجتماعي للمدرسين فكان حسناً بالجملة. وكان المعلمون يتوزعون بين مجموعات ثلاث: معلمي الكتاتيب والمؤدبين ومعلمي المساجد والمدارس ولكل مجموعة ظروفها الخاصة.

وترتبط بوظيفة المدرّس وظيفة المعيد. فهو دون الشيخ وأعظم درجة من عامة الطلبة وهو الذي يعيد الدرس على الطلبة بعد إلقاء الشيخ الخطبة عليهم. وقد اشترط العرب في أساتذة المدارس شروطاً عديدة وتحدثوا عن أخلاقهم وصفاتهم وواجباتهم. ومن أهم هذه الشروط [2]:

-أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار بلدته على الأقل

-أن يتفرّغ للتعليم ولا يشرك بعمله الشريف هذا عملاً آخر

-أن يتدرّج في تفهيم من يطلب منه الفهم

-أن يطرح على التلاميذ أسئلة كثيرة يفهم منها مقدار ما استوعبوه من دروسه وما فهموه

-أن يصون مجالس درسه عن الغوغاء واللغط وأن يراعي تعيين مواعيد الدروس

---

[2] راجع : -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 171 – 172 .
-العلموي : المعيد في أدب المفيد والمستفيد، دمشق، 1349هـ ، ص 40-112-130 .
-أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، بيروت، دار الكشاف، 1954 ، ص 257 – 258 .

-أن يهتم بالدروس التي تكثر حاجة طلابه إليها

-أن يكون مهذباً متديناً متحلياً بالأخلاق النبيلة، كاظماً لغيظه حليماً وقوراً

-أن يكون متقيداً بشروط واقف المدرسة، منفذاً لرغباته. ولا بأس من المخالفة إذا كانت لمصلحة الطلاب

-أن يكون حريصاً على حفظ أثاث المدرسة وكتبها وأدواتها وأن يوصي الطلاب بذلك

أساليب التربية

وبخصوص أساليب التربية عند المسلمين فإننا نلاحظ عنايتهم بطرائق التعليم ومبادئ في تعليم الصغار والكبار. ومن أهم هذه المبادئ [3] ما هو مرتبط بـ:

*سن التعليم: بحيث فرّق المربون المسلمون بين تربية الصغار وتربية الكبار وأقاموا وزناً كبيراً للصلة بين مادة الدراسة وبين عمر الطالب. وقد ترك الآباء أحراراً فلم يقيّدوا بسن معينة لإرسال أطفالهم إلى الكتاب، كما لم تفرض عليهم الدولة تعليم الأبناء واكتفوا بأن اعتبروا التعليم فرضاً من الفروض الدينية.

*العقل والجسم: أدرك العلماء المسلمون أهمية الصلة بين الجسم والعقل. ولهذا عنوا بالجسم والتربية البدنية وخفّفوا عنه الأعباء ليستطيع أن يساعد العقل على التعلّم والتعليم. لم يجيزوا أن يرهق الإنسان قواه الجسمانية وحذّروا من ذلك في سبيل العلم. وأدركوا أنّ من طبيعة الطفل أن يكون نشيطاً كثير الحركة وكانوا يغذّون فيه هذه الطبيعة لعلمهم إن في نشاط الجسم يقظة العقل وصفاء الذهن. وبذلك نستطيع القول إنّ المربين المسلمين جعلوا للعب مكانته في التربية غير أنهم اقتصروا على الجانب الترويحي منه بعد الفراغ من العمل ولم يذهبوا مذاهب المحدثين في جعل اللعب جزءاً من العمل التربوي أو في جعل العمل التربوي يتم عن طريق اللعب.

*طريقة التعليم: كانت طريقتهم تعتمد إجمالاً على التلقين والحفظ ولا سيما في تعليم القرآن. وكان الحفظ من أهم شروط العلم عند المسلمين. وربما كان ذلك لحاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة. وقد أدرك كبار مربي العرب أهمية التدرّج في التعليم وتقريب العلم من أذهان المتعلم.

[3] عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق ، ص 183 – 199 .

وطريقة التعليم عندهم "طريقة فردية" محورها الفرد وميوله واستعداداته يعني فيها المدرّس بكل طالب على حده ويوجه تعليمه إلى الطالب المفرد لا إلى الطلاب جملة.وفي هذا تلتقي التربية الإسلامية مع التربية الحديثة التي تأخذ بتفريد التعليم أي جعل الفرد أساسه ومحوره.

وينصح المربون المتعلم دائماً ألاّ يخلط علمين في وقت واحد وان يتفرّغ إلى العلم الواحد حتى يتقنه ثم ينتقل إلى غيره.

وتميّزت طريقة التعليم في المراحل العليا بكثرة النقاش والأسئلة بين الطلاب والأساتذة.
وتميزت أيضاً بشيوع طريقة المناظرة. ولعلها من أخصّ مميزات طرق التربية في تلك العصور لأهميتها في شحذ الذهن وتقوية الحجة وانطلاق البيان والتفوق على الأقران وتعويد الثقة بالنفس.

ويشترط العلماء للمناظرة:

-أن يكون غرض المتناظرين البحث العلمي وبلوغ الحق لا الجدل وحبّ الانتصار على الخصم.

-أن يكون المتناظران عالمين بارعين متسامحين غير حقودين ولا غيورين.

بتوجيه التلاميذ

على أنّ من أهم ما يستحق الإعجاب في أساليب التربية الإسلامية وذلك الاهتمام بتوجيه التلاميذ بحسب مواهبهم وميولهم وتوجيههم نحو الدراسات التي تؤهلهم لها تلك الميول والقابليات. وكثيراً ما يخيّل إلينا أن فكرة "التوجيه المهني" فكرة محدثة، لم تعرف إلاّ حديثاً وبعد تقدم الدراسات النفسية. والواقع أن العرب عرفوا جذورها وبذورها وكانت لهم فيها آراء هامة تلتقي مع النظريات الحديثة. ويرى المربون المسلمون أن تبدأ عملية التوجيه هذه بعد أن يجتاز الطالب المرحلة الأولى للتعليم. ويرون أن اختيار العلم تبعاً للموهبة والقابلية لا يقوم به الطالب وحده ولا المعلم وحده بل يقوم به كلاهما وقد يشترك معهما في ذلك والد الطالب.

ولم يقف التربويون الإسلاميون في أمر توجيه الطلاب عند هذا الحد بل خطوا خطوة أخرى فأشاروا إلى ضرورة إعادة توجيه الطالب إذا تبين لهم خطأ توجيهه في البداية وهذا ما يعرف اليوم بإعادة التوجيه وهو أهم ما انتهت إليه الدراسات الحديثة.

*العقاب: اهتمت التربية الإسلامية بأمر عقوبة الطفل ورأي بعضهم أنه لا بدّ من العقوبة على أن تبدأ بالإنذار فالتوبيخ فالتشهير فالضرب الخفيف. وأباح آخرون العقوبة الجسدية الشديدة إذا تجاوز الطفل حدود المعقول المقبول ولم ينفع فيه الإنذار والتوبيخ... ونصحوا ببذل كل جهد لتأديب الطفل وتقويمه منذ الصغر حتى يشبّ على حميد الخصال وبذلك تنعدم الحاجة إلى العقاب. وإذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى العقاب فينبغي مراعاة منتهى الحيطة والحذر، فلا يؤخذ الولد أولاً بالعنف وإنما بالتلطّف ثم تمزج الرغبة والرهبة. وتارة يستخدم العبوس أو ما يستدعيه التأنيب وتارة أخرى يكون المديح والتشجيع أجدى من التأنيب.

*الثواب: إلى جانب العقاب أخذت التربية الإسلامية بصنوف التقدير ومنها المدح والتشجيع ومنها المكافآت المالية. فما يستحقه الطالب نظير تفوّقه في مسابقة هو الجائزة. أو ما يستحقه نظير تفوّق بدون مسابقة فهو مكافأة.

مراحل التعليم

وبخصوص مراحل التعليم يرى أحمد الشلبي [1] إن مراحل التربية الإسلامية في العصور الوسطى عرفت ذات المراحل في أيامنا والتي تنقسم إلى أربع: التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم الجامعي والدراسات العليا. ويذكر في تأييد ذلك ما كتبه ابن خلدون عن ضرورة التدرّج في تلقين العلوم للمتعلم.

اعتبارات في اختيار المنهاج

وعن المبادئ التي تتحكم في اختيار المنهاج [2] لجأت التربية الإسلامية إلى اعتبارات عديدة ومن أهمها:

-قيمة المادة من الوجهة الدينية: ذلك أنّ أشرف العلوم هي معرفة الله وصفاته اللائقة به. وبهذا وضع الفارابي الإلهيات في المرتبة الأولى من أسمى العلوم وأعظمها.

---

[1] أحمد الشلبي : تاريخ التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 273 – 378 .
[2] -عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق، ص 210 – 217 – 222 .
-أخوان الصفا : رسائل أخوان الصفا، الجزء الرابع، القاهرة 1982، ص 48 .

ـقيمة المادة من حيث أثرها التدريبـي: من حيث دورها في تكوين ملكات ينتقل أثرها إلى مواد أخرى. فالتربية الإسلامية تنظر إلى المنطق مثلاً "كآلة قانونية تعصم مراعاتها الذهن عن الخطأ في الفكر " أو " أنه أصل كل علم وتقويم كل ذهن ".

ـقيمة المادة التثقيفية: كان المسلمون أبرز من تحدثوا عن لذة الاستمتاع العقلي والمتعة الناشئة عن إشباع ميل الإنسان الطبيعي إلى المعرفة.

ـقيمة المادة النفعية المهنية: ذلك أنّ اهتمام التربية الإسلامية بالقيم المعنوية لم يحل دون عنايتهم بالاعتبارات النفعية في اختيار مواد الدراسة لما توفره لصاحبها من رزق وعيش كريم.

ـقيمة المادة كأداة لدراسة علوم أعظم شأناً: هناك علوم دعاها المسلمون باسم "الآلة" واعتبروها أداة لدراسة غيرها من العلوم الدينية وأبرز هذه العلوم النحو الحساب والمنطق.

تربية المرأة

وبخصوص تربية [4] المرأة في الإسلام يمكن القول أنه وبالرغم من أن الإسلام سوّى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات فإننا نجد المربين المسلمين يختلفون حول ضرورة تعليم المرأة وكانوا في ذلك فريقين: فريق يقول بعدم تعليم المرأة غير الدين والقرآن وينهى عن تعليمها الكتابة، ويشبّه المرأة التي تتعلم الكتابة بأفعى تحتسي سمّاً. وفريق آخر يقول بتعليم المرأة مستنداً إلى بعض الأحاديث ومنها:" طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ". أما العلوم التي تعلمتها المرأة العربية في الإسلام والتي كوّنت ثقافتها العميقة فهي العلوم الدينية والأدب والموسيقى والغناء والطب إلى جانب بعض العلوم الأخرى كشؤون الحرب والاشتغال بالسياسة حيث برزت نساء لامعات في هذه العلوم. على أن ميدان العمل الذي اجتذب أكبر عدد من النساء كان الاشتغال في التدريس كما هو عليه الأمر في أيامنا.

[4] راجع : عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق، ص 223 .

أصول التربية

أهم المربّون

ومن أهم رجال التربية في العصر الإسلامي نذكر اختصاراً:

1-الغزالي:

ترك الغزالي [1] ما يزيد على سبعين مؤلفاً أكثرها في الفقه والجدل والمناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين. وكان رأيه في التربية يؤكد على أن صناعة التعليم أشرف الصناعات وعلى أن يكون الغرض الفضيلة والتقرّب من الله. أما رأيه في تربية الأطفال فهو يدعو إلى فهم طبيعة الطفل وفهم غرائزه وتعويده على الخصال الحميدة. ويطلب من المربي أن يصون الصبي عن الآثام بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء ولا يحبّب إليه الزينة وأسباب الرفاهية. وينبغي أن يتذكر المربي أن تربية الصبيان ليست مقصورة على تعليمهم في حضانته امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال... ويمنع عن النوم نهاراً لأنه يورث الكسل ويمارس في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل. ويمنع أن يفتخر على أقرانه بشي مما يملكه والده. ويدرك الغزالي أهمية اللعب للطفل وحاجته إلى النشاط الجسمي وفي هذا الشأن يقول " فإن منع الصبي عن اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغّص عليه العيش ".

وحول آرائه في التربية الخلقية نجد الغزالي يعنى بتربية الخلق وتهذيبه عناية خاصة. ومن نصائحه الغالية أن يسلك المربي سبيل التدرّج مع الغلمان الذين لا يقتدرون على ترك الخلق السيئ دفعة واحدة.

---

[1] راجع : -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 229 – 264 .
-فاخر عاقل : مرجع سابق، ص 57 – 93 .
-سعد مرسي أحمد : مرجع سابق، ص 297 – 311 .
-الغزالي : إحياء علوم الدين، الجزء الثالث، القاهرة 1306 هـ ، ص 57 – 95 .

وآراء الغزالي في الآداب اللازمة للمتعلم يمكن تلخيصها بما يلي:

-أن يقدّم طهارة النفس على رذائل الأخلاق ومزموم الأوصاف لأن الطالب السيّئ الأخلاق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع

-أن يقلّل علائقه بالدنيا والاشتغال بها ويبعد عن الأهل والوطن في طلب العلم

-ألاّ يتكبر على العلم ولا يتآمر على المعلم بل يلقي إليه بزمام أمره في كل تفصيل ويذعن لنصيحته

-أن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس في العلوم فإن ذلك يدهش عقله ويحيّر ذهنه ويغيّر رأيه

-ألا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة إلاّ ونظر فيه نظراً يطلع به على مقصوده وغايته

-ألا يخوض في فنّ من فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم

-ألا يخوض في فنّ حتى يستوفي الفن الذي قبله

-أن يكون قصد المتعلّم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة وفي المآل القرب من الله سبحانه وإلاّ يقصد بالتعلم الرياسة والمال والجاه ومباهاة الأقران

-أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد (السعادة بلقاء الله والنظر إلى وجهه الكريم) كي يؤثر القريب على البعيد والمهم على غيره (ما يهمك في الدنيا والآخرة) وإذا لم يمكنك الجمع بين ملاذ الدنيا ونعيم الآخرة فالأهم نعيم الآخرة الذي يبقى أبد الآباد

أما آداب المعلم فيمكن تلخيصها كما يراها الغزالي في الأمور التالية:

*الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه.

*أن يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلامه. فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءّ ولا شكراً بل يعلّم الطلاب لوجه الله تعالى وطلباً للتقرّب إليه.

*ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي ثم ينبهه على أنّ الغرض من طلب العلوم التقرّب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة والمنافسة.

*أن يزجر المتعلم عن سوء الخلق بطريقة التحريض لا التصريح وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ.

*ألا يقبح المتكفّل ببعض العلوم في نفس المتعلّم شيئاً من العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه... بل الواجب على المتكفّل بعلم واحد أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره.

*أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه اقتداء بسيد البشر (صلعم) فإنه قال: نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننـزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم.

*ألا يلقي على المتعلم القاصر إلاّ الجلي اللائق به.

*أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذّب قوله فعله لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار (ضرورة أقران الأقوال بالأفعال).

2-ابن خلدون:

اشتهر ابن خلدون [2] بكتابه الذي سمي "بمقدمة ابن خلدون" بحيث ترجم إلى أكثر لغات العالم وتضمن مبادئ اجتماعية وسياسية واقتصادية فاعتبر بذلك "مؤسس علم الاجتماع الحديث". وليس من قبيل الغلو أن نقول أنه سبق "اوغست كونت" وغيره من العلماء الذي ينسب إليهم الغربيون قيام علم الاجتماع الحديث.

تضمنت مقدمة ابن خلدون أفكاراً محدثة في التربية والتعليم. ففيها حديث عن أهمية التعليم وبحث في العلوم وأنواعها وأصنافها ومنازلها وإشارة إلى طرائق التعليم وأساليبها.

---

[2] راجع : -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 242 – 252 .
-ابن خلدون : المقدمة، بيروت، المطبعة الأدبية، 1900، ص 532 – 541 .
-فاخر عاقل : مرجع سابق، ص 63 – 66 .
-سعد مرسي أحمد : مرجع سابق، ص 312 – 334 .

ومن أهم المبادئ التي وضعها في طرائق التدريس يشير ابن خلدون إلى:

-التدرج من السهل إلى الصعب وبتلقين العلوم للمتعلمين شيئاً فشيئاً.

-الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية والانتقال من المحسوس إلى المجرّد.

-ألاّ يؤتى بالغايات في البدايات: أي ألا يأتي المعلم بالتعاريف والقوانين الكلية أول الأمر بل يبدأ بالجزئيات وينتقل منها إلى الكليات، ويسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية. فيلتقي بالأمثلة ثم ينتقل إلى التعاريف والقواعد.

-ألاّ يطوّل على المتعلم في الفن الواحد.

-ألاّ يخلط على المتعلّم علمان معاً.

وفي طلب العلم يقول: أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة.

وعن الثواب والعقاب يقول ابن خلدون أن من واجب المعلم أن يأخذ الأطفال بالقرب والملاينة لا بالشدة والغلظة.

إلى جانب الغزالي وابن خلدون شهدت التربية الإسلامية العديد من المفكرين الذين كتبوا في العصور الإسلامية المختلفة حول التربية والتعليم. نذكر من هذه المؤلفات [3]:

-كتاب آداب المعلمين لابن سحنون.

-كتاب " الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين " للإمام المصلح "أبو الحسن علي بن خلف القابسي ".

-كتب ابن مسكويه الثلاثة: رسالة وصيته لطالب الحكمة، رسالة وصية أخرى في التربية والأخلاق وكتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق.

-رسائل أخوان الصفا.

---

[3] راجع : -عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق، ص 254 – 261 .
-محمد أسعد طلس : التربية والتعليم في الإسلام، بيروت، دار العلم للملايين 1957، ص 189 – 190 .
-أخوان الصفا : رسائل إخوان الصفا، القاهرة، 4 أجزاء، 1928، ص 114 .

-كتب ابن سينا وبخاصة " كتاب السياسة" حيث نشر آراء هامة تلتقي مع الآراء الحديثة اليوم كقوله بمسايرة ميول الصبي وبتوجيه الصبي إلى الصناعة والمهنة التي تثقف مع قابلياته. ذلك أنه " ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة مؤاتية لكن ما شاكل طبعه وناسبه ".

-كتاب ابن عبد البر الأندلسي " جامع بيان العلم وفضله ".

-كتاب الزرنوجي " تعليم المتعلم ".

-كتاب العلموي " كتاب المعيد في أدب المفيد والمستفيد ".

ختاماً واختصاراً للتربية الإسلامية يمكن القول أنها بدأت في الجاهلية تربية عملية وأدبية ترتبط بإعداد الفرد للحياة العملية وبإعداده لحياة القبيلة والزود عنها واكتساب عاداتها وتقاليدها وتشتمل ضمن هذا الإطار على تربية أدبية وخلقية واجتماعية ومهنية بالإضافة إلى التربية العلمية التي كانت منتشرة لدى الحضر. وتابعت التربية العربية خطها بعد ظهور الإسلام الذي جاء ليتم مكارم الأخلاق وكان منطلقاً لحضارة عميقة قوية ما لبثت حتى فجّرت ثقافة لامعة وسط ظلام العصور الوسطى. واتخذت التربية منذ ذلك الحين طابعاً دينياً روحياً يربط بين هدفي الدين والدنيا، ويجعل كل شيء في خدمة الهدف الديني الأسمى.

ومن الصفات البارزة للتربية العربية بعد الإسلام ذلك الفهم في طلب العلم وذلك التشجيع للمتعلم وللعلماء انطلاقاً من تعاليم الإسلام وحضه على العلم وإكباره من قدر العلماء. فقال الله في كتابه العزيز " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ". وقال: " وقل ربي زدني علماً ". وبسبب ذلك قذفت لنا الحضارة العربية خلال القرون الأربعة الأولى من ظهور الإسلام فيضاً عجيباً من المؤلفات الثمينة ما غدّى الإنسانية طوال قرون وما يزال مصدراً غنياً لها. مع الإشارة إلى أن الحضارة العربية عرفت بدء أفولها يوم افتقدت التوازن بين التربية الإنسانية وبين التربية العلمية التجريبية. ولعلّ على رأس هذه العوامل التي أدّت إلى تداعي حضارة العرب غلبة العناصر غير العربية عليها في أواخر أيامها، ودخول أخلاط المغول والترك والتتر، وضعف الروح العربية الأصيلة، الروح التي حملت رسالة الإسلام وصهرت ضمنها الأقوام الأخرى التي امتزجت معها.

أصول التربية

التربية في عصر النهضة

كانت النهضة [1] التي تمّت في القرن الخامس عشر والسادس عشر نهضة فكرية وبديعية وحركة اجتماعية فكانت لها بذلك أعمق الآثار في التربية. والسمة الأولى والأخيرة التي امتازت بها النهضة هي نمو الفردية. والنشاط الذي شهدته حركة النهضة يعود إلى ثلاثة اتجاهات لم تكن معروفة في العصر الوسيط:

الماضي

الاهتمام بالماضي والعودة إلى الأقدمين: فقد أدرك رجال النهضة أن اليونان والرومان عاشوا حياة غنية عبّروا عنها في أدبهم وفنهم. وهم عرفوا العالم أكثر مما عرفه رجال القرون الوسطى. ونتيجة لهذا الاتجاه كان الاهتمام بدراسة اللغتين اللاتينية واليونانية وآدابهما ثم تلا ذلك الاهتمام بالبحث عن المخطوطات الباقية لهاتين اللغتين (دراسة الأدب القديم واللغات القديمة).

العالم الشخصي

الاهتمام بالعالم الشخصي وهو عالم الانفعالات أي الاهتمام بالعواطف وبصدق الاستمتاع بالحياة وتأمل لذائذها وتذوّق ما فيها من جمال وإدراك حقائق النفس البشرية حيث غدت العناية بالتأمل الباطني والتحليل النفساني صادرة عن أصل بديعي إنساني لا عن دافع فلسفي أو ديني كما كانت في العصر الوسيط. ونتيجة لهذا الهدف الثاني كان الإنتاج الفني والأدبي بما في ذلك الشعر والدراما والقصص والتاريخ وبالتالي العلوم الاجتماعية.

---

[1] راجع : -عبد الله عبد الدايم : التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، 1984 ، ص 265 – 272 .
-فاخر عقل : التربية قديمها وحديثها، بيروت، دار العلم للملايين، 1985، ص 67 – 85 .
-سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، 1982 ، ص 360 – 372 .

الطبيعة

الاهتمام بالطبيعة الجامدة: هذه العناية التي لم يكن أبناء العصر الوسيط يهملونها وحسب بل كانوا يعتبرونها غير لائقة وغير جديرة بأي اهتمام وذات أثر سيئ على الإنسان. ولنتيجة لهذا الهدف كانت ملاحظة الحوادث الطبيعية ملاحظة مباشرة والتجريب فيها تجريباً علمياً مما أدى إلا الاكتشافات الجغرافية والفلكية وطبع الحياة بطابع العناية بالطبيعة الأمر الذي أسس للتفكير العلمي الحديث.

ومما اتصفت به التربية في عصر النهضة تلك الرغبة في حياة جديدة وبالتالي في تربية جديدة مخالفة للتربية الاسكلائية تتجلى فيها روح التربية الحرة التي تساعد في تكوين الإنسان الكامل الصالح للاشتراك في النشاط الاجتماعي.

ومن أهم العناصر الجديدة لهذه التربية: العنصر الفيزيائي والاهتمام بشؤون السلوك بحيث جعلت الهدف الأول خلق التفكير في كل شؤون الحياة اليومية.

ولقد أطلق على محتوى هذه التربية الجديدة الذي كان قوامه اللغات والآداب القديمة اسم الإنسانيات. وبهذا ضاق معنى التربية الإنسانية وغدا مقصوراً على العناية باللغات وتعلمها على نحو ما نجد في المدارس الأوروبية من القرن السادس عشر حتى منتصف التاسع عشر. وإلى ذلك ضعف العنصر الفيزيائي والعنصر الاجتماعي.

والصفات العامة للتربية في عصر النهضة:

- أنها أعقبت تربية قاسية وزجرية كانت تخضع الجسد لنظام مرهق والفكر لحدود ضيقة في العصر الوسيط
- أقامت وزناً للصحة الجسدية والنفسية
- اعتنت بتدريب الجسم
- اعتنت بإطلاق سراح العقل وتحريره من قيوده بعد أن ظلّ حبيس القياس
- عملت على تكوين الإنسان ككل في جسمه وعقله، في قلبه وإرادته بدلاً من أن تنمّي ملكة واحدة لديه هي ملكة البرهان العقلي وبدلاً من أن تجعل الإنسان آلة جدل

وأهم النظريات التربوية لعصر النهضة التي سادت في القرن السادس عشر نجدها في مؤلفات ايراسموس ورابليه ومونتيني.

1-ايراسموس (1467 – 1535):

لم تحل تربية ايراسموس [1] (ألماني) الدينية بينه وبين حرية الفكر. فدعا إلى دراسة النمو ودراسة الطبيعة والتاريخ والحياة المعاصرة. بها يثير فكره ويصلح مجتمعه وأن تباح هذه الدراسة للنساء والرجال على حد سواء. كذلك اعتنى بالهدف الأخلاقي في التربية وبدراسة الأدب الديني والمشاركة في الأعمال الدينية. أما الطرق الوحشية في التعليم والنظام القاسي فيه، فيجب أن تستبعد وأن تستبدل بها طرق التشويق والإغراء، كما ينبغي أن يستند التعليم إلى دراسة للطفل عميقة تعرفنا به وتجعلنا نحسن توجيهه.

ومن مؤلفات ايراسموس التربوية

نذكر كتابه عن " طريقة كتابة الحروف " وكتابه عن "آداب الطفولة" و "الأمثال" و"المناظرات". وفي رسالة له عن "طريقة الدراسة " نراه يضع قواعد التعليم الأدبي وقواعد لدراسة النمو لإنماء الذاكرة. وفي رسالة أخرى عن "التربية الأولى الحرة للأطفال" تفوق الرسالة الأولى أهمية نرى ايراسموس يدرس طبيعة الطفل ويوصي باستخدام الطرق المشوّقة ويحارب النظام القاسي الهمجي الذي كان سائداً في مدارس عصره.

يدعو ايراسموس إلى إدخال الطفل المدرسة منذ الصغر وإلى أن يمارس الأعمال الفكرية. ومن أقواله نذكر:" أننا نتعلّم بيسر من الذين نحبهم ". الآباء أنفسهم لا يستطيعون أن يربوا أبناءهم تربية صحيحة عن طريق الرهبة وحدها ". "... باللين والإنذار الرقيق نستطيع أن نخلق منهم ما نريد ". " إنّ تعليم القراءة والكتابة ممّل بعض الشيء. فعلى المعلم أن يخفّف هذا الملل باصطناعه طرقاً مشوّقة "...

ومن خلال هذه الحكم والأمثال نطلع على تربية رحيمة مليئة بالحب للأطفال، فايراسموس يطلب إليهم لين الأم ولطفها، وطيب الأب وألفته، ونظافة المدرسة وأناقتها، ورقة المعلم ورحمته.

---

[1] راجع : -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 273 – 277 .
-فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 79 – 81 .

أما حول تعليم النساء فهو، شأنه كشأن رجال النهضة، يقبل مساواة المرأة بالرجل ويريد من المرأة أن تكون أكثر طموحاً فيوصيها بجميع الدراسات التي تتيح لها أن تربي طفلها بنفسها وأن تشارك في حياة زوجها الفكرية. ومن آرائه وجوب تعميم التعليم وأن يكون مجاناً للنساء والرجال مع التشديد بصورة خاصة على الناحية الأخلاقية والدينية وأن تشكّل العبادة جزءاً من التربية كما تجب العناية بالسلوك ويشير إلى أهمية عمل الأم وقيمة اللعب والتمرين الرياضي ووجوب المحافظة على الصلة بين الحياة والمدرسة وحاجات العصر.

2-رابليه (1483 – 1553):

يعتبر رابليه من مفكري الصف الأول الذين أصلحوا التربية وأصلحوا فنّ تقويم النفوس البشرية وإنمائها. فقد رسم جهازاً تربوياً كاملاً. وبحق يمكن القول أن تربية رابليه هي المظهر الأول لما يمكننا أن ندعوه بالنـزعة الواقعية في التعليم في مقابل النـزعة الصورية المدرسية.

وفي مقابل التربية الضيقة التي تحمّل الذاكرة أكثر مما تحتمل وضع رابليه التربية الطبيعية التي تهيب بالتجربة والوقائع وتكوّن الفتى لا ليكون بارعاً في الجدل الفارغ، ولكن ليكون بارعاً في الحياة الواقعية وأحاديثها والتي تغني العقل وتزّين الذاكرة دون أن تخنق اللطائف الفطرية وحرية الفكر.

وحول تربية الجسد عني رابليه بالنظافة والرياضة لأن النظافة تحفظ الجسد والتمرينات تقوّيه. ويعطي أهمية للرياضة والنـزهة والحياة النشيطة الفعالة في الهواء الطلق.

أما حول تربية الفكر فشأن رابليه شأن كل معاصريه فهو يحمل كثيراً من الحماسة للآداب القديمة إلا أنه يزيد عنهم في ولوعه بالعلم وبالعلوم الطبيعية خاصة.

ويريد رابليه أن يكون فكر الطالب في يقظة دائمة وعمل دائم حتى على المائدة حيث يتعلّم عن طريق الحديث الذي يدور حول الأطعمة وحول الطبيعة وخواص الماء والخمرة والخبز والملح وكل ما هو محسوس يغدو موضع أسئلة وشرح. ومن هنا نرى أن طريقة رابليه في التعليم طريقة حدسية تعطى فيها الدروس بحضور الأشياء نفسها. كما يريد أن يتعلم تلميذه عن شوق ورغبة وأن يثقف وهو يلعب وأن يدرس الرياضيات نفسها عن طريق اللهو والتسلية. وليس من شك في أن رابليه كان له شأن مهم في التربية الدينية وكذلك في التربية الخلقية.

3-مونتيني (1533 – 1592):

يحتل مونتيني [1] مكاناً وسطاً بين "ايراسم" صاحب النـزعة الإنسانية المغرقة، المعني بالآداب وحدها وبين "رابليه" المجدّد الجريء والذي ذهب الفكر إلى أبعد حدوده، والذي أراد أن يدخل في دماغ تلميذه كل تلك الموسوعة الهائلة من المعارف حتى ليكاد بها يتفجّر. وعلى حين "رابليه" يبلغ بالفكر والجسد حدّ الإعياء ويحلم بثقافة مفرطة يتعمق فيها الإنسان كل علم، يكتفي "مونتيني" بأن يتذوّق المرء من كل علم طلاوة أعلاه وأن يمر بالعلوم دون أن يستنفدها لأنه يعتبر أن العقل المنظّم المتقن خير من العقل المليء. وليس الأمر برأيه أمر جمع للمعلومات ولكنه أمر هضمها بيسر.

نظام اللطف القاسي

كان يعترض على النظام الذي يحتوي على القسوة والإكراه. ويحتقر العقوبات الجسدية والنظام القاسي ويريده معتدلاً رحيماً ولطيفاً. لا هو باللين ولا هو بالفظ القاسي يريده كما أطلق عليه اسم "اللطف القاسي". وفي هذا يقول "إننا بدلاً من أن نحبّب الآداب للأطفال، لا نزوّدهم في الواقع إلاّ بالذعر والقسوة. فانزعوا القسوة والقوة، إذ لا شيء في نظري أقتل للطفل وأخطر على الطبيعة السليمة منهما... ".

التربية هي فنّ تكوين إنسان

يرى مونتيني أن التربية هي فنّ تكوين إنسان بالمعنى الكامل وليست فنّ تكوين أخصائيين في بعض المعارف أو العلوم. وهو يدرك أنّ الآداب والدراسات الأخرى ليست غاية الثقافة ولكنها واسطة وأداة لها. والذي كان يعنيه من الثقافة هو أن يغدو الإنسان خيراً مما هو وأنفذ بصيرة وأسلم حكماً وتفكيراً. فهو يريد تكوين ملكة الحكم ويعتبر أن من الواجب أن نسأل أي الناس أحسن علماً لا أيّهم أكثر علماً. ومن هنا كانت تربية مونتيني تتصف بالروح العملية والنفعية ولا يعنيه التوغّل في أعماق العلوم إذ الدراسات المنـزهة عن الغاية ليست من شأنه فهو يوصي بإنماء بعض الملكات مع توجيه عنايته الكبرى للملكات العملية، ويخضع كل شيء للأخلاق. فالتاريخ مثلاً ينبغي أن يتعلّم في نظره لا لمعرفة الحوادث ولكن لتقديرها واستخلاص العبرة منها. فمونتيني لا يقيم وزناً للدراسة في الكتب وحدها، وهو لا يعتمدها بقدر ما يعتمد التجربة وملاحظة الأشياء والأشخاص... فالأشياء ينبغي إذاً أن تسبق الألفاظ ومونتيني في هذا يستبق كومنيوس وروسو وكل المربين المحدثين.

---

[1] راجع عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 287 – 295 .

معايب تربية مونتيني

ومن معايب تربية مونتيني يشير المنتقدون إلى إهماله لشؤون القلب. فهو لم يمجّد إلاّ الفضيلة السهلة الهينة وهو نفسه لم يمارس الواجبات الشاقة التي تتطلّب جهداً. ومن معايب فكره أيضاً هو أنه لكثرة اعتداله وحبه للقصد يظل في كثير من الأحيان ضيق الأفق. ويتجلى انعدام الأفكار الرحبة لديه في آرائه حول المرأة خاصة. فهو من الذين يرون أن يبقوا المرأة في الجهالة بحجة أن الثقافة تسيء إلى مفاتنها الطبيعية وفي هذا يقول:" نحن والدين نرى ألاّ يطلب من النساء علم كثير ". ومع ذلك ورغم كل الثغرات الكبرى التي نجدها في مبادئه التربوية لا نستطيع إلاّ أن نعترف بأنه كان مربياً ذا حسّ سليم وأن كثيراً من آرائه جديرة بالإعجاب الدائم. وقد كان بحق المصدر الذي استقى منه " لوك" و "روسو" والجانسينيون كثيراً من أفكارهم.

التربية البروتستانتية

إنّ النهضة في إيطاليا كانت تهتم بالدرجة الأولى بالآداب الكلاسيكية الوثنية وهي تعنى بتكوين الفرد. بينما في ألمانيا نحت التربية منحى دينياً وعنيت بالآداب المسيحية واهتمت بالإصلاح الاجتماعي والخلقي والديني[1]. ومن هنا كانت اهتمامات القرن الخامس عشر أدبية بديعية واهتمامات القرن السادس عشر أخلاقية لاهوتية.

واتجه نقد المصلحين الدينيين نحو مظهرين من مظاهر الدين: الأول مجرّد ولاهوتي والثاني عملي وخلقي. وابتدأت الحركة الإصلاحية بجهود عملية لإصلاح مفاسد الكنيسة وكانت الحاجة إلى مثل هذا الإصلاح ملموسة من قبل رجال الكنيسة أنفسهم. وبلغت النزعة إلى الإصلاح الخلقي أوجها في مجمع ترانت (1545 – 1562) ولم تكن لتسبب هذا الانقسام بين رجال الدين لو لم تأت الخلافات اللاهوتية المجرّدة لتذكي هذا الانقسام وتجعله واقعاً.

وجهة النظر الأولى تنظر إلى الدين نظرتها إلى حقيقة كاملة أوحتها كلها العناية الإلهية. وأما وجهة النظر الثانية فترى أن الدين حقيقة إلهية في أصلها إلا أنها تكاملت شيئاً بعد شيء ونمت بنمو الفكر الإنساني وتطورت بتطوره. إحداهما ترى كمال الحقيقة في سلطة الكنيسة والثانية تراها تتكامل عن طريق العقل الفردي. وهكذا فإن الإشارة بأهمية العقل التي بدأت في عصر النهضة تزايدت في عصر الإصلاح وطبقت على المعتقدات الدينية وأعمال رجال الكنيسة.

تجدر الإشارة إلى أنّ جوهر الإصلاح الديني البروتستانتي في مميزات النهضة أي الميل إلى الملاحظة والمقارنة والنقد وبكلمة واحدة الرجوع إلى المصادر الأصلية للخبرة. الأمر الذي نجمت عنه نتائج تربوية هامة.

والنتائج الأساسية التي أشار إليها الإصلاح البروتستانتي تركزت حول:

-الرفع من قيمة العقل والإهابة به في تفسير الحياة الزمنية وفي تفسير الطبيعة.

-حصر سلطة الكتاب المقدس في الشؤون الدينية.

-استخدام العقل من قبل الفرد، حتى في تفسير الكتاب المقدس نفسه.

---

[1] راجع: -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 297 – 322.
-فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 86 – 105.
-سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 378 – 410.

غير أن هذه النتائج وهذه النـزعات لم تعش طويلاً ولم تعمّر إلا عمر جيل واحد من المصلحين تداعت بعدهم وتزعزعت.

تعرضت الحركة البروتستانتية إلى انقسامات بين فرق دينية ثلاثة: الفرقة اللوثرية، الفرقة الكالفينية والفرقة الزونيكلية مع ما تفرع عنها من فروع. وكل ذلك بحسب الانقسامات السياسية للشعب الجرماني. الأمر الذي أدى إلى ظهور معتقدات عديدة امتدت إلى صغائر الأمور وأدق التفصيلات وحملت إلى المؤمنين بها كل سلطة الكتاب المقدس. وبهذا حدّت الحياة الفكرية ضمن هذه الحدود الضيقة، واستوحت التربية في المدارس غايتها وروحها من هذه النـزعة الشكلية العقيمة.

لهذه الأسباب نستطيع القول أن عهد الإصلاح قد أخفق في حماية حرية التعليم وفي نشر الثقافة ونمو العلم خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر وإن كانت هذه النتائج الفكرية والتربوية موجودة بشكل ضمني وكامنة في الموقف الأساسي للمصلحين.

ومن المصلحين البروتستانت نذكر "لوتر" في القرن السادس عشر و"كومنيوس" في القرن السابع عشر ذلك أن الإصلاح البروتستانتي كان يحمل في مبادئه بذور ثورة تربوية كبرى من خلال تنظيم المدارس الشعبية تنظيماً صحيحاً.

1-لوثر (1483 – 1546):

هو القائد الأكبر للإصلاح الديني وأكثر المصلحين البروتستانت حماسة لشؤون التعليم. وكان لهذه الحركة وجوه ثلاثة:

-العمل على تخليص التربية من الكنيسة التي كادت تقضي عليها بقيودها الكبيرة وعراقيلها المتزايدة ثم تسليمها على الدولة.

-بذل الجهود في تعميم التربية والتعليم وجعلهما في متناول جميع الناس.

-تفهم روح التربية وحقيقة مهمتها في الحياة الدينية والمدنية بشكل لم تسبق إليه.

وهذه الاتجاهات الثلاثة انسجمت مع ميول لوثر واعتقاداته فجهد في تحقيقها. فأصر على وجوب تخليص المدرسة والتربية من احتكار الكنيسة والدين. وكان لوثر يرى في العائلة مؤسسة تربوية لا تقل أهمية حتى عن المدرسة وذلك لأنه اعتقد أن التربية أمر أوسع من المدرسة. وكانت عنايته بالموسيقى وإشارته إلى قيمتها سبباً في جعلها جزءاً هاماً من أجزاء التربية الألمانية. هذا وقد أعطى لوثر للرياضة البدنية والتربية الجسدية أهمية كانت جديدة على التفكير الألماني معتبراً أن المرح واللهو ضروريان للأطفال ضرورة الطعام والشراب. مع الإشارة إلى قول لوثر بوجوب تيسير التعليم لكل الطبقات، شريفها ووضيعها، غنيها وفقيرها، رجالها ونسائها. فكان في ذلك أمام جميع من سبقه من المربين. كما أصرّ لوثر على وجوب اضطلاع الدولة بأعباء التعليم وجعله إلزامياً.

وحول الفائدة المزدوجة للثقافة يقول لوثر " أنّ العالم بحاجة إلى رجال مثقفين ونساء مثقفات، كي يحسن الرجال حكم بلادهم وكي تحسن النساء تربية أولادهن والعناية بشؤون منـزلهن."

وبكلامه عن طرائق التدريس رسم أسلوب تعامل مع الطلاب عندما قال " أنّ الطفل الذي أخجله سوء المعاملة يغدو ضعيف العزم قلقاً في كل ما يفعل. وأن من ارتجف خشية أبويه سيرتجف طول حياته أمام صوت ورقة الشجر تذروها الريح ".

كما رفع من شأن العلم ومن شأن المعلمين ومجّدهم وأشاد بهم. ويقول حول ما يجب أن يكون عليه أسلوب المعلم " أن المعلم النشيط الذي يخلص في العمل ويراقب الله في واجبه ويبذل قوته ويرضي ضميره في مهنته تعزّ مكافأته، وكل ما يغدق عليه وأن كثر، ضئيل في جانب أياديه علينا ومعروفه فينا ".

وكان من أشهر من ورث نـزعة لوثر في التربية وسار فيها في النصف الأول من القرن السابع عشر، مرب ألماني هو "راتيش" وآخر سلافي هو "كومنيوس".

2-راتيش:

لخّص المربي الإنكليزي كويك في كتابه " أبحاث عن مصلحي التربية" (1874) المبادئ الأساسية للتربية عند "راتيش" بما يلي:

-إن كل شيء ينبغي أن يعلّم في حينه وفي مكانه وتربيته وفي الانتقال من البسيط إلى الصعب.

-ينبغي ألا يتعلّم المرء أكثر من شيء واحد في وقت واحد.

-ينبغي أن نكرّر الشيء الواحد مرات عديدة.

-وبفضل هذه الإعادة الكثيرة لا يحتاج الطالب إلى استظهار الأشياء عن ظهر قلب.

-ينبغي أن يعلم الشيء نفسه قبل تفصيلاته وأن نبدأ بالعام ثم ننتقل إلى الخاص.

-ينبغي أن تؤلّف جميع الكتب المدرسية وفق خطة واحدة.

-علينا أن نلجأ في كل شيء إلى الاستقراء والتجربة (عدم الخضوع إلا لسلطة العقل).

-وأخيراً ينبغي أن يتم التعلّم دون قسر وإكراه.

على أن راتيش ترك "كومنيوس" أن يستخلص النتائج وينقل إلى حيّز العمل والتطبيق مبادئ الروح التربوية الجديدة.

3-جون آموس كومنيوس (1592 – 1671):

ظلّ كومنيوس مغموراً فترة طويلة من الزمن ثم ما لبث المربون المحدثون أن عرفوا فضله وأطلق عليه ميشليه لقب "المبشر الأول بالتربية الحديثة " كما أطلق على "بستا لوتزي" لقب "المبشر الثاني". هو واحد من أعظم ممثلي الواقعية الحسية ومن وجوه التربية النظرية والعملية. كان قوياً في فكره وطبعه واستطاع رغم العقبات الكثيرة التي اعترضته أن يقضي حياته في أمور التعليم الشعبي وقد وهب نفسه للأطفال ولشؤون الطفولة وكتب ما يزيد على عشرين مؤلفاً ومارس التعليم في أكثر من عشرين بلداً.

استوحى كومنيوس مبادئه التربوية من أفكار "بيكون" التربوية الداعية إلى الدراسة التجريبية المحسوسة للواقع والملاحظة الحية الخصبة. وإلى وجوب أن نفتح عينينا أمام مرأى الكون وأن ندخل إلى خفاياه ونصل إلى قوانينه عن طريق الحدس والمشاهدة والتجربة والاستقراء وأن نرقى من معرفة الأشياء البسيطة إلى اكتشاف الحقائق العامة.

ومن أشهر مؤلفات كومنيوس التربوية ثلاثة كتب تحتوي على المبادئ العامة والتطبيقات التي حقق بها طريقته التربوية وهي "التعليم الكبير" و"باب اللغات المفتوح " وعالم المحسوسات المصوّرة ".

الدارس لفكر كومنيوس يجد محاولة هامة لوضع نظرية تربوية متكاملة تنطلق من مبدأ أساسي هو إيمانه بقابلية الجنس البشري للتطور وبلوغ الكمال وبدور التربية في هذا المجال وشأنها الكبير في بناء الفرد والجماعة. ولما كانت مرحلة الطفولة والشباب هي المرحلة التي تحقق فيها التربية أكبر حظ من النجاح أكدّ كومنيوس على ضرورة توافر المدارس التي تعنى بهذه المرحلة. كما يوجه لوماً عنيفاً إلى أولئك الذين يريدون إبعاد المرأة عن الدراسات الأدبية والعلمية ويرى أن لدى النساء من حدة الذكاء ما يجعلهن أهلاً لفهم العلوم كالرجال بل أفضل من الرجال. فمن الواجب إذن أن نقدّم لهن من الثقافة ما يحقق سعادتهن وسعادة الأسرة والوطن.

وكان كومنيوس أول من نظّم المدارس تنظيماً دقيقاً واضحاً وقسّم مراتب التعليم إلى أربع: رياض للأطفال ومدارس ابتدائية ومدارس ثانوية ومدارس عالية. وفي وسعنا أن نعدّ هذا التقسيم أصلاً للتنظيم الذي انتهينا إليه بعد ثلاثة قرون وأكثر.

وإلى جانب ذلك اهتم بطرق التدريس وقد ضاهى المربين المحدثين في اهتمامه بالمشاهدة وملاحظة الأشياء الحسية واعتبارها التمرين الفكري الأول. وقد أشار كومنيوس إلى مبادئ تسعة دلّت عليها خبرته العملية وكانت سبب نجاح كتبه وأثرها في التعليم وهي:

-وجوب تقديم الشيء أو الفكرة إلى الطفل مباشرة وبالذات لا عن طريق الوصف أو الرمز.

-وجوب الحرص على التطبيق العملي في الحياة اليومية في كل ما يعلم.

-وجوب التعليم بشكل بسيط مباشر.

-وجوب الإشارة إلى طبيعة ما يعلم بشكله الحقيقي عن طريق الدلالة على أصوله وأسبابه.

-وجوب البدء بشرح المبادئ العامة لما يعلم قبل الانتقال إلى التفاصيل.

-وجوب تعلّم أجزاء الشيء أو الأمر بحسب ترتيبها ووضعها وعلاقتها بعضها مع بعض.

-وجوب تعليم الأشياء بالتدريج وعدم تعليم أكثر من شيء واحد في الوقت الواحد.

-وجوب عدم ترك الموضوع قبل أن نتأكد من فهم الطالب له.

-وجوب التوكيد على الفروق الموجودة بين الأشياء بغية اتضاح ما قد يحصل عليه الطفل من معرفة عن طريق هذه الأشياء.

باختصار إننا لا نسرف في القول إذا اعتبرنا أن كل الطرق التي نتبعها اليوم والتي يخيّل إلينا أنها طرق حديثة قد تصورها خيال كومنيوس ووضع بذورها. ومكانته لا ترجع فقط إلى هذه النتائج الموفقة حول التربية العملية بل ترجع إلى الروح العامة التي تنبعث من مؤلفاته حيث يضع للتربية أساساً سيكولوجياً مبيّناً أن علينا تنمية الملكات وفق ترتيبها الطبيعي، فننمي الحواس أولاً ثم الذاكرة ثم الخيال وننمي ملكة الحكم والخيال والعقل أخيراً. وهو، على اهتمامه بالتدريبات البدنية وبالثقافة العملية الفنية، لا ينسى أن تعتني هذه المدارس الأولية التي يدعوها باسم " معامل الإنسانية" بتكوين صنّاع ماهرين أقوياء فحسب إنما أيضاً بتكوين أناس فاضلين متدينين مشبعين بمبادئ النظام والعدالة.

أصول التربية

التربية الكاثوليكية

ظل التعليم ولا سيما التعليم العالي، حتى عهد الثورة الفرنسية عملاً تضطلع به الكنيسة بواسطة عدد من المنظمات والفرق الدينية التي احتكرت التعليم في وقت لم تكن الحكومات تفكر في توجيهه والسيطرة عليه.

ومن هذه المنظمات [1] الدينية التي عنيت بأمر التعليم جماعة اليسوعيين ("جماعة يسوع"، أو "أخوة يسوع")، وجماعة الجانسينيين. وقد كانتا مختلفتين في مبادئهما وفي تشريعهما وفي روحهما العامة حتى لتمثلان نزعتين متضادتين للطبيعة البشرية والروح المسيحية.

فاليسوعيون:

- يرون أن التربية لا تعدو التثقيف السطحي للملكات البراقة في العقل كعلم البيان
- لديهم مذهب يتصف بالمرونة
- عاشت مدارسهم خلال ثلاثة قرون
- ضمت مدارسهم عدداً من الطلاب لا يحصى

والجانسينيون:

- يرون أن التربية تعني إنماء الملكات الرصينة الراسخة كالحكم والمحاكمة كعلم المنطق والمعارف التي من شأنها أن تمرّن الفرق وتنميّه
- لديهم مذهب يتصف بالقوة
- لم تعش مدارسهم إلاّ عشرين سنة
- لم تضم مدارسهم إلاّ بضع مئات من الطلاب

فحين كوفحت هذه جماعة بعد منتصف القرن الثامن عشر كان عدد الكليات 728 كلية وعدد المنتمين إليها يفوق 22000 عضواً يشتغل معظمهم في أمور التربية.

---

[1] راجع : -عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 323 – 332 .
-فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 97 – 102 .

1-جماعة اليسوعيين (1548 – 1762):

ألف هذه الجماعة عام 1534 " لويولا" ذلك المتصوّف الذي جمع إلى التصوّف روحاً علمية. فلم يطمح إلى تكوين فرقة من الرهبان بل أراد أن يكوّن جيشاً كاثوليكياً به يبث تعاليم الكنيسة وبنشرها في إرجاء المعمورة عن طريق المرسلين المبشرين ويسيطر من جانب ثانٍ على توجيه التربية.

لم تهتم جماعة اليسوعيين بالتربية الابتدائية ولا بتربية الطبقة الدنيا من الناس وأهملت ذلك عن قصد لأنهم لم يكونوا يؤمنون بالمساواة. وكان هدفهم أن يكوّنوا عدداً من الزعماء والأشخاص اللبقين المحببين إلى المجتمع. وأنه لمن المحقق أن مدارس اليسوعيين التي كانت من أنجح المؤسسات التربوية خرّجت عدداً كبيراً من قادة أوروبا خلال تلك الحقبة. وعلى اعتبار أنّ غاية الجماعة تربية القادة فإنها لم تهتم بالتعليم الابتدائي وبالتالي لم تهتم بتعليم الجماهير لذلك كانت مدارسها على درجتين: كليات عليا (الجامعات) وكليات دنيا (مدارس ثانوية).

أدخل اليسوعيون إصلاحات في دور التربية وخاصة ما يتصل بأمور النظام. ولعل ما يحكى عن قوة النظام في مدارسهم وأحكامه لا يخلو من مغالاة. وكل ما في الأمر أنهم جعلوا للتنظيم حظاً أكبر في مدارسهم. أن دقة تنظيم هذه المدارس وتسلسل إدارتها سبب هام من أسباب نجاحها. فقد كان للجماعة رئيس عام مشرف على أعمال مدراء الأقاليم الذين يعتبرون مسؤولين أمامه. وقد كان لكل كلية عميد يعينه الرئيس العام ويعتبر مسؤولاً أمام المدير الإقليمي. كما كان العميد يشرف على مدراء الدروس والمفتشين الذي يعينهم المدير الإقليمي. أما المعلمون فقد كانوا يراقبون من قبل العميد ومدير الدروس. وقد كان لهذه الرقابة التي يفرضها كل رئيس على مرؤوسيه والطريقة المتقنة المتبعة في تحضير المعلمين وإعدادهم للتدريس أعمق الأثر في عملهم المدرسي المتقن الذي لم يعرف له مثيل في ذلك الحين.

ومثل هذه الرقابة الشديدة التي كانت تصل حد الضغط والجاسوسية كانت مفروضة على الطلاب أيضاً مما نتج عنه تأمين النظام مقابل القضاء على الفردية. إلا أنهم في مقابل هذا قد أخطأوا خطأً كبيراً بفصل الطفل عن أسرته وأرادوا أن يسيطروا عليه كله. وبنظرتهم إلى المرأة التي تحتفظ بالمساوئ التي كانت لها منذ أيام أبينا الأول وهي التي تطرد دوماً الرجل من الجنة.

تجدر الإشارة إلى أن قانون اليسوعيين أوجب أن تكون العقوبات في مدارسهم قليلة جداً وطلبوا إلى المعلمين أن يغفروا كثيراً من هفوات الطلبة. أما الذنوب الكبيرة فكان جزاؤها العقاب البدني. وإذا تمادى المذنب بعد ذلك أغلقت بوجهه أبواب هذه المدارس. إلا أن الواقع غير هذا ذلك أنّ جماعة اليسوعيين قد أحلّت الثواب مكان العقاب ووفقت إلى وضع نظام للمكافآت بديع واهتدت به على بث

روح التنافس بين التلاميذ. وكانت الفكرة التي كانوا يبنون عليها عملهم اعتقادهم بأن قليلاً من العمل المتقن خير من العمل الكثير السطحي.

وإلى جانب اهتمام اليسوعيين بالدراسات الشكلية وحبهم للتمرينات التي تكوّن الأسلوب الجميل نراهم يضحّون بالدراسات الواقعية المحسوسة ويهملونها الإهمال كله. فالتاريخ يكاد يكون منفياً من تعليمهم. ومثل هذا الإهمال ينال أيضاً العلوم والفلسفة.

أما عن معايب التربية اليسوعية فتكمن في الأسباب التي أدّت إلى عداء البروتستانت لها ومعاكسة الكنيسة الكاثوليكية نفسها لعمل هذه الجماعة مما أدّى إلى الضغط عليها وفي أنّ المبادئ العامة للمذهب اليسوعي مناقضة كل المناقضة لروح النهضة ولأفكارنا الحديثة. إذ قوامها الطاعة العمياء وحذف كل حرية وكل عفوية فردية في مجال التربية الخلقية. أما التربية الفكرية فنجد آراءهم حولها صنعية سطحية. فهمهم أن يخلقوا للفكر مشاغل تستغرقه دون أن توقظه حقاً. ومع إطلالة القرن الثامن عشر وروحه الجديدة التي تباعدت عن الروح اللاهوتية السائدة والتربية ذات الفحوى الإنساني فقد أضاعت المدارس اليسوعية كثيراً من قيمتها وامتيازها.

2-جماعة الجانسينيين وطائفة "بور رويال ":

"بور رويال " دير للراهبات في فرنسا أسس في القرن الثالث عشر إلا أنه لم يشتهر إلا في القرن السابع عشر حين صار مهبطاً لطائفة من رجال الدين هاجروا إليه وحبسوا نفوسهم فيه على العلم والعبادة. وتمثل مدارسها ردّ الفعل الذي أثارته مدارس اليسوعيين بروحها وطرائقها.

ما يميز منهج الجانسينيين عن منهج اليسوعيين هو العناية بتكوين الفكر السديد بدلاً من العناية بتخريج حفظة للاتينية بارعين. إذ تعنى هذه الطائفة بإيقاظ الحكم والتفكير الشخصي وتريد أن يفكّر الطفل ويفهم منذ أن يصبح قادراً على ذلك. لكنهم بالغوا في هذه العناية الفردية إلى درجة أن التلميذ لم يكن يترك لوحده مطلقاً بل يبقى دوماً تحت عناية المعلم ورقابته. وكان هذا ناتجاً عن اعتقادهم بأن عمل التربية هو تكوين خلق الطالب وتوجيه دينه وفي سبيل هذا كان لا بدّ من إحاطة الطفل بخير تأثير وأحسن عناية.

أنشأ هذه المدارس سان سيران وانضم إليها قادة فكريون مشاهير أمثال باسكال ولافونتين وغيرهم.

نالت مدارس الجانسينيين شهرتها، بالرغم من عمرها القصير (1637 – 1661) ومدارسها القليلة العدد، بسبب أغراضها التربوية الحديثة وأساليبها التي تفوق أساليب اليسوعيين. ولقد كان من رأيهم جعل المدرسة جذابة والاهتمام بالفحوى أكثر من الشكل وتعويد التلميذ الفهم لا الاستظهار وتمكينه من استخدام حواسه.

تجدر الإشارة إلى أنّ أهم مزايا هذه الطائفة الإيمان الديني الصادق والاحترام الكبير للشخصية البشرية وإساءة الظن بالطبيعة. وفوق هذا كله الإخلاص العميق للآخرين والتضحية الكبرى في سبيل إنقاذ بعض النفوس وتربيتها. ويعتبر الدارسون أنهم ممثلون للثقافة الفكرية التي حلم بها "مونتيني" والتي تهيئ للحياة أناساً صحيحي الحكم مستقيمي الوجدان.

أما معايب هذه التربية فتكمن في نظرتهم المتشائمة إلى الطبيعة البشرية فجعلوا نظامهم مفرطاً في الشدّة وذهبوا بالكرامة الإنسانية إلى حد من القسوة يخيف. فلقد حرّم على الطلاب في "بور رويال" أن يخاطب بعضهم بعضاً بغير لغة التعظيم.

نضيف إلى هذا أن روح التقشف هي الطابع العام لكل الجانسينيين لذا اعتبروا أن أماكن الرقص هي أماكن دنيئة كذلك رفضوا أن يقود المربون أبناءهم إلى المسرح. وأخطر من هذا أن طائفة "بور رويال" كانت تحذف المنافسة بين الطلاب خشية أن نوقظ بينهم الاعتداد بالنفس.

أصول التربية

التربية عند فلاسفة القرن السابع عشر

أشهر الفلاسفة الذين اعتنوا بأمر التربية في القرن السابع عشر ديكارت صاحب النـزعة الروحية وما لبرانش صاحب النـزعة المثالية ولوك صاحب النـزعة الحسية.

1-ديكارت (1596 – 1650):

ديكارت [1] فيلسوف فرنسي أحدث في مصير التربية أثراً قوياً وفعالاً. مؤسس مذهب الواقعية وصاحب القول المأثور " أنا أفكّر إذن أنا موجود ".

لم ينشئ منهجاً تربوياً بالمعنى الصحيح لكنه صاحب "الرسالة في المنهج" حيث قدّم في جزئها الأول فصلاً في التربية العملية المطبّقة. وهو بمبادئه الفلسفية يهيّئ لإقامة نظرية جديدة في التربية.

انتقد طرائق التربية التي تلقاها لدى اليسوعيين في كلية "لا فليش" وقال فيها "... ألا أنني ما كدت أنهي هذه الدراسات التي يغدو الإنسان بعدها عادة في زمرة العلماء حتى وجدتني... اكتشف جهلي المتزايد". فدراسته عند اليسوعيين لم تفده على حدّ قوله " معرفة واضحة يقينية بكل ما ينفع في الحياة " وفي هذا ثورة على التعليم العقيم والثقافة الصورية التي كانت لدى اليسوعيين. وشكا ما لقيه من إهمال في تعليم الرياضيات ويحمل على البلاغة والشعر لأنهما " موهبتان لا تكتسبان بالدراسة " ولا يرى أن اللغات اللاتينية واليونانية قد تساهمان في إنماء الفكر. غير أنه يريد أن يهب كل هذه الدراسات مسحة عملية وطابعاً نافعاً وتطبيقاً وضعياً.

وعن نظرته إلى التربية يمكن القول أن ديكارت وضع بعض المبادئ الكبرى في التربية الحديثة دون أن يقصد ذلك لأنه لم يفكّر إلا في تغيير الاتجاه الخاطئ المتبع في البحث عن الحقيقة العلمية. ومن هذه المبادئ:

---

[1] راجع: - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 351 – 355.
- Norbert Sillamy = Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas, 1980, P 344

-الدعوة إلى تساوي حظوظ الناس في المعرفة والفهم. ويعني هذا من الوجهة التربوية إن لجميع الناس الحق في التعليم.

-لا يكفي المرء أن يملك فكراً جيداً إنما المهم أن يجيد تطبيقه. ومعنى هذا أن الطبيعة لا تكتفي بذاتها إنما هي بحاجة إلى أن تقاد وتوجّه. وللتربية في تكوين الأفكار السديدة القويمة وإنمائها حظ أكبر من حظ الطبيعة.

-إصلاح روح البحث الحر والقناعة الفكرية الواعية محل المعتقدات العمياء المستندة إلى السلطة كأن " لا نقبل شيئاً ونعتقد بصحته ما لم يتبين لنا بالبداهة أنه كذلك، وألّا نضمّ إلى أحكامنا حكماً ما لم يره فكرنا بيّنة واضحة وما لم يكن في مأمن من كل شبهة وشكّ ". وبهذا يشيد ديكارت بالطرق العقلية التي تثير الذكاء وتوقظ أفكاراً واضحة متميزة ويحرّض الحكم والتفكير. أي أنه لا يريد أن يجعل من الطفل آلة.

ويشير ديكارت إلى نزعتين كانتا موجودتين: أصحاب النـزعة الأولى يريدون أن يكوّنوا الفكر خاصة بينما أصحاب النـزعة الثانية فيريدون أن يجهّزوا العقل بزاد من المعلومات الوضعية. أما ديكارت وإن لم يهمل قط دراسة الوقائع المشاهدة، فهو يرى فيها مع ذلك وسائل لتكوين الفكر نفسه، لا مواد تجمع في الفكر.

2-مالبرانش (1678 – 1715):

يتصف مالبرانش [1] بأنه متصوّف، حالم ومثالي. والحق أنه لم يلامس شؤون التربية إلاّ عابراً وانفق كل جهوده الفكرية في البحث عن الحقيقة الميتافيزيقية. فهو ينكر الثقافة الحسية ويعتبر أنّ أول عمل واجب هو أن نغذّي الطفل بالحقائق المجردة. فليس للنفوس أعمار في نظره، والطفل قادر على التأمل المثالي وهو طفل. لذا وجب العزوف عن الثقافة الحسية "التي تجعل الأطفال ينصرفون عن الأفكار الميتافيزيقية إلى الإحساسات ". ومن هنا ندرك أنّ مالبرانش يأمل أن نحذف من حياة الطفل كل لذة وألم وأن ينتصر على النـزعات التي أنمتها التربية العادية. فعلينا إذن، برأي مالبرانش، أن نعلن الحرب على الحواس بل أن نحذف كل المكافآت الحسية. إلاّ أن مالبرانش يستبقي، مع هذا، العقاب المادي.

---

[1] راجع: - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 355 – 357.
- Norbert Sillamy = Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas, 1980, P. 701

ومن التناقض الذي وقع فيه مالبرانش هو أنه، بالرغم من نزعته المثالية، يؤمن بأثر الشروط الطبيعية في نمو النفس أي تأثير البيئة المادية. وهو إن كان لا يذهب إلى ما يذهب إليه الماديون اليوم حين يقررون " إن الإنسان ما يأكل" يقيم مع ذلك بعض الوزن للطعام ويؤمن بأثره. فالنفس بنظره ليست قوة مستقلة تمام الاستقلال ومنعزلة، تنمو عن طريق العمل الداخلي وحده، بل نحن فيما يقول "مرتبطون بكل شيء ولنا صلات بكل ما يحيط بنا ".

3-لوك (1632 – 1704):

يعتبر لوك [1] قبل كل شيء عالماً نفسياً وأستاذاً حاذقاً في فنّ تحليل الأفكار ومصدرها وهو رأس المدرسة التجريبية في علم النفس التي تضم تحت لوائها "كوندياك" في فرنسا و"هربرت" في ألمانيا و"هيوم" في انكلترا وأكثر الفلاسفة المحدثين. لذا تمكن لوك من أن يكون من كبار أساتذة التربية بعد أن كان أستاذاً في علم النفس وفيلسوفاً.

نرى أفكار لوك التربوية في كتابه " بعض الأفكار حول التربية " الذي نشره في نهاية حياته وهو بمثابة خلاصة تجربة طويلة مرّ بها.

نشأ لدى لوك كما نشأ لدى ديكارت نفور قوي من التعليم المدرسي المعني بالشكل وحده ومن الدراسات اللفظية التي برع فيها. لكن وبعد أن غدا تلميذاً في جامعة اوكسفورد أصبح فيها من حملة النـزعة الإنسانية رغم ميوله العملية والوضعية التي كانت تذكيها منذ ذلك الحين العلوم الطبيعية وأبحاث الفيزياء والطب.

وعن طريق المساهمة التي قام بها لوك في تربية أبناء أصدقائه وتتبع تطورهم النفسي استطاع أن يخوض تجربة تربوية قيّمة جسّد أفكارها بكتابة " الأفكار" الذي أثر في مؤلفات روسو وهيلفيسيوس. ومن أهم المبادئ الأساسية في هذا الكتاب يتبين لنا:

-مبدأ الشغف في التربية البدنية.

-مبدأ النفع في التربية الفكرية.

-مبدأ الشرف في التربية الخلقية.

---

[1] راجع: - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 357 – 370.
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 410 – 415.

في التربية البدنية نقرأ المثل الأعلى عند لوك هو"العقل السليم في الجسم السليم " وقد كانت له كما كانت لـ "رابليه"، بحكم خبرتهما بالطب، دراية خاصة بأمور التربية البدنية. غير أن ميله إلى الخشونة وتعويد الجسد القسوة أفسد بعض أفكاره.

ويعتبر لوك أول مرب بحث بحثاً منظماً ذا خطة في الطعام والألبسة ونوم الطفل. وهو الذي وضع هذا المبدأ الذي أعاده روسو:" لنترك للطبيعة أمر العناية بتكوين الجسم، على نحو ما ترى من واجبها أن تفعل ".

ومما لا شك فيه أنّ لوك يقسو على الأطفال قسوة كبرى، لعلّها ترجع إلى طبعه الرقيق وما عاناه من آلام جسدية دائمة لم يستطع التغلّب عليها إلاّ بكثير من الحيطة والرعاية.

وحول التربية الخلقية يرى لوك أنها تتقدّم على الثقافة ويقول: إنّ ما ينبغي أن يتمناه المرء لابنه هو، عدا الثروة التي يخلّفها،: الفضيلة، الأناة، الطباع المهذبة والثقافة مما يعني أنّ الفضيلة والأناة (وهما من المزايا الخلقية العملية) تشغلان المحل الأول لديه. وهو وعلى الرغم من نزعته النفعية فيما يتصل بالثقافة والتربية الفكرية ليس نفعياً في التربية الخلقية. فمبدأ النفع ليس مبدأه الخلقي. وليس مبدأه الخلقي كذلك الخوف أو سلطة المعلم أو الآباء فهو يحمل على النظام الزجري ولا يبيح العقاب وليس مبدأه أيضاً العطف وحب الآباء وكل ما له صلة بالعواطف الرحيمة.

ومن المفيد القول أنّ لوك يخطئ بعض الخطأ حين يعامل الطفل معاملة الرجل ولا يقدّر ما فيه من ضعف لكنه يهيب منذ البداية بعاطفة الشرف والخوف والحياء أي بالانفعالات النبيلة التي قد تكون لنبلها فوق سوية الطفل وملكاته. والشرف بالنسبة له لا يختلف عن الواجب وهو ترجمة لكلمة فضيلة ويقر لوك بأنه إذا أمكن أن نوحي إلى الطفل الحرص على سمعته والعناية بصيته استطعنا " أن نخلق منه ما أردنا وأن نعلّمه محبّة جميع أشكال الفضيلة ". وهنا يمكن القول أن لوك يقع في الوهم عندما ينتظر من الطفل طاقة خلقية تكفي لتجعل عاطفة الشرف قادرة وحدها على السيطرة عليه وبخاصة عندما يوصي بأن نفتح مجال المناقشة والتفكير معه منذ أن يصبح قادراً على الكلام.

تجدر الإشارة إلى أن لوك حرّم العقاب الجسدي. والفصول المخصصة للعقاب عامة وللعقاب الجسدي خاصة، هي خير فصول كتاب "الأفكار" وإليها رجع "رولان" و"روسو" أكثر الأحيان. على أن لوك نفسه قد استقى روحها العامة من "مونتيني" الذي أبرز في قاعدته التربوية ما دعاه باسم "اللطف القاسي". وهكذا فعل لوك حين قال:" أن الدرة أداة خنوع تجعل الطبع ذليلاً ". وهو لا يريد بالتربية الفكرية التي يرمي إليها تكوين أدباء وعلماء ذوي ثقافة مترفة تعنى بتنظيم

البلاغة السطحية واللفظ الأنيق بل يريد أن يكوّن أناساً عمليين مزودين بالسلاح الضروري لمعاركة الحياة، متمتعين بكل المعارف التي قد يحتاجونها، معارف تزوّدهم بالعلم الإيجابي الواقعي فهو من أنصار النـزعة الواقعية. وبهذا المعنى يمكن القول إنّ لوك نسي أن التربية المدرسية القديمة إذا ملكتها يمكن أن تكون خير أداة لتثقيف الفكر وتهذيبه. لكنه، وتبريراً لذلك، كان يخاطب متعصبين اعتبروا اليونانية كل شيء في الثقافة لديهم ويجعلون معرفة اللغات الميتة الغاية الوحيدة للثقافة لا وسيلة من وسائلها. مما يعني أنّ لوك لم يكن نفعياً أعمى ووضعياً فظّاً فهو يريد أن يحذف كل دراسة منـزّهة عن الغاية ويريد أن يضع هذه الدراسات في موضعها الطبيعي، فلا يصرف العناية إليها دون غيرها ولا يضحّي في سبيلها بالدراسات الجوهرية ذات النفع المباشر.

وبخصوص مناهج الدراسة يريد لوك أن نعلّم الطفل الرسم بعد أن نعلّمه القراءة والكتابة لما له من فائدة عملية ومن واجبه أن يتمرّس بلغته الأم عن طريق القراءة في البداية ثم عن طريق الإنشاء والكتابة والأقاصيص الصغيرة والرسائل المألوفة ثم نعقب ذلك دراسة لغة حية عن طريق الاستعمال والمحادثة (اللغة الفرنسية) وبعد أن يتقنها يباح له تعلّم اللاتينية. أما النحو فينبغي الإقلال منه جهد المستطاع ومثله استظهار المقطوعات والإنشاء باللاتينية شعراً أو نثراً لأنه يرى أن الغاية الحقيقية المرجوّة منها هي فهم القدماء الذين كتبوا بهذه اللغة. أما اليونانية فيحذفها من مناهج دراسته في المدارس الثانوية التي ينبغي أن تكون مدرسة للحياة لا لأي شيء آخر ويستبقي دراستها للعلماء والأدباء المتخصصين.

وبهذه المناهج يفسح المجال أكبر للدراسات المفيدة وذات النفع العملي كالجغرافيا التي يحلّها لوك المحلّ الأول لأنها تمرين للذاكرة والعينين، وكالحساب الذي يستخدم في كل شؤون الحياة، وكالفلك تم بعض إجراء الهندسة لرجل الأعمال ثم التاريخ والأخلاق والحقوق والتشريع وأخيراً الفلسفة الطبيعية أي العلوم الفيزيائية ثم مهنة يدوية تكون تاجاً لكل تلك المعارف.

وكما تتصف الثقافة لدى لوك بالنفعية في غايتها، تتصف بالتشويق في وسائلها. لذا نراه يوصي باستخدام طرق التشويق في القراءة وفي الأعمال الأولى التي يقوم بها الطفل لأن الطفل في كل مراحل حياته حريص على الاستقلال والحرية ومتعشّق للذة والسرور. فعلينا أن نمتّعه بكل ذلك وأن نحترم مزاجه وذوقه الشخصي. وهنا يلتقي لوك بسبنسر حول أن الفكر لا يمتلك حق الامتلاك إلاّ بالمعارف التي تولّد له لذة وتثير لديه متعة.

تجدر الإشارة إلى أن لوك اقترح على الحكومة الإنكليزية ضرورة إنشاء "بيوتات العمل " للأطفال والفقراء بهدف محاربة الفساد الخلقي والفقر وكان يرمي بذلك أيضاً إلى مداواة الكسل والتشرّد لدى الأطفال وإلى التخفيف عن الأم من المراقبة والرعاية بسبب أوقاتها المغمورة بالعمل.

أصول التربية

التربية في القرن الثامن عشر

الصفات العامة للتربية [1] في القرن الثامن عشر تظهر أنّ الروح العلمانية بدأت تنتصر فيه على الروح الكنسية. فاليسوعيون الذين كانوا سادة الموقف في عصر لويس الرابع عشر بدأ نجمهم يغيب في هذا العصر وانتهى عهدهم أخيراً عام 1762 ليحتل المكان غير رجال الدين. فيكتب "روسو" كتابه "اميل" ويغدو " دالامبير" و" ديدرو" مستشارين تربويين لقيصر روسيا... وكان النصر للروح العلمانية مع مجيء الثورة الفرنسية عام 1789.

وامتازت التربية في القرن الثامن عشر بنـزعتها النقدية وبالروح الفلسفية التي أخذت تربط النظريات التربوية بقوانين الفكر الإنساني وبنـزعتها إلى أن تصبح قومية إلى جانب كونها إنسانية فكانت ثورة الفكر على الظلم وسمّيت " بحركة التنوير" مع نضوج فكرة هامة أخذت تتبلور على يد رجالات الثورة وهي فكرة تربية شعبية عامة قومية تخلق مواطنين يعملون للوطن وللحياة والحقيقة. ومن أهم رجالات هذا القرن نذكر:

1-روسو:

ولد "روسو" عام 1712 في جنيف التي كانت مشهورة في ذلك الحين بنشاطها الفكري وقوتها الأخلاقية وبساطة النظام الاجتماعي وحرية الحكم على عكس ما كانت تشتهر به باريس من حياة بذخ حيث قضى روسو حياته فيما بعد.

كتب روسو " العقد الاجتماعي" وفيه دافع عن الفقراء وانتصر للعامة وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية. وانتشر هذا الكتاب ليكون إنجيل الثورة الفرنسية، فقرأه الجند في معسكرهم وتلي في شوارع باريس. وكتب روسو "الاعترافات " حيث أظهر فيها الطبيعة الحقة للإنسان.

---

[1] راجع : - عبد الله عبد الدايم، مرجع سشابق، ص 371-395 .
- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 146 – 162 .
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 415 – 423 .
-Norbert Sillamy : op.cité P. 1046 – 1047

كان ظهور كتاب "اميل" الحدث التربوي الكبير قبل طرد اليسوعيين وقبل أعمال الثورة الفرنسية. وبذلك شغل روسو المكان الأول بين مؤسسي التربية الفرنسية. وللحقيقة يقال أن روسو استوحى بعض مبادئه ممن سبقوه أمثال "مونتيني" و"لوك ".

يمكن أن نذكر هنا الراهب "سان بيير" (1658 – 1743) الذي اهتم بالتربية الخلقية وركّز على خصال أربع أساسية في الإنسان: العدل والإحسان ومعرفة الفضيلة أو الحكم والثقافة. وأبرز اهتمامه بالنـزعة النفعية العملية فهو أول فرنسي عني بالتعليم المهني. وأوصى بإنشاء مكتب دائم للمعارف العامة يكون بمثابة مرجع ودار شورى يصلح المناهج ويحقق الانسجام في جميع كليات المملكة. ومن الأفكار التي تستحق الإطراء لهذا الراهب هو تشديده على ضرورة تثقيف المرأة.

ومن مصادر روسو الأخرى نذكر أيضاً الراهب " بلوش " صاحب كتاب "مرأى الطبيعة" الذي طلب فيه الإقلال من دراسة اللغات الميتة كما يوصي فيه بالتربية المبكرة منذ السنين الأولى.

وإلى ذلك نذكر "بونفال " الذي عني بالتربية البدنية وانتقد بعنف استخدام القماط وطلب أن نربي حواس الأطفال ونبعد عن خيالهم في السنوات الأولى الانطباعات السيئة وأن يؤخّر تعليم الحقائق الدينية.

طرح روسو جميع مشكلات التربية تقريباً مع حلولها الرشيدة في كتابه "اميل" الذي ظهر عام 1762 في الوقت الذي كان فيه البرلمان الفرنسي يطرد اليسوعيين من فرنسا. لذا لقي الكتاب قبولاً حسناً في وقت كانت تتردى فيه العادات والتقاليد التربوية القديمة واعتبر مرجعاً عملياً في التربية يشتمل على مبادئ في علم النفس التربوي والأخلاق التربوية وتحليل عميق للطبيعة البشرية.

كان روسو في كتابه هذا أشبه بالحكيم وبالبطل الخلقي المستمسك بالفضائل الخاصة والشجاعة المدنية وكل ذلك كان نتيجة للظروف البائسة التي عاشها. وما ألهب أفكاره التربوية كان حبه للطبيعة منذ سن مبكرة كما كان الكذب يحدث لديه ذعراً حقيقياً. وكان شعوره بالعدالة سامياً إلى جانب بغضه للجور وللجائرين.

من مبادئ "اميل" التربوية يعتبر روسو أنّ أولى هذه المبادئ مبدأ براءة الطفل التامة معتبراً أن " كل ما يخرج من بين يدي خالق الأشياء حسن خيّر وكل شيء يفسد بين يدي الناس ".

لذا فهو يوكل أمر "اميل" للطبيعة لأن الطبيعة خيّرة بنظره وعلينا أن نحمي الطفل من أي شيء ينفذ إليه مما في المجتمع وأن نترك لملكاته أن تنمو نمواً حراً بعيداً من كل مؤثر خارجي.

وأشار روسو إلى فكرة التمييز بين الأعمار فهو يقول " أن لكل عمر كماله الملائم ونوعاً من النضج الخاص به ". وعن جهلنا لأمور الطفولة يقول " أنك ترى أكثرنا حكمة يتعلقون بما يهم البالغ معرفته ولا ينظرون فيما ينبغي أن يتعلمه الأطفال. فهم يبحثون دوماً لدى الطفل عن الراشد، دون أن يفكروا بما هو عليه قبل أن يصبح راشداً ". وبهذا يؤكد روسو فكرته عن تربية تدريجية تساير في مطالبها المتتابعة تطور القوى النفسية ونموها.

وكتاب " اميل " يجعله بأقسام متزامنة مع أعمار اميل المختلفة.

- فالقسمان الأول والثاني يتحدثان عن الطفل حتى الثانية عشرة ولا يتطرقان إلاّ لتربية البدن وتدريب الحواس وقد حذف روسو كل ما يمتّ إلى الثقافة الفكرية الخلقية وجعله لا يجيد إلاّ الركض والقفز والتمييز بين الأبعاد والمسافات
- ويتحدث القسم الثالث عن طور النشأة العقلية من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة
- والقسم الرابع يدرس التربية الخلقية من الخامسة عشرة إلى العشرين
- أما القسم الخامس فيتعرّض لتربية المرأة

والطبيعة تريد برأيه أن يعمل الطفل بحرية وألاّ يعيق نشاط أعضائه الوليدة عائق. غير أننا نفعل عكس هذا فنحبسه في القماط ونشوهه وتلك هي القيود الأولى التي نكبّله بها. ويثور روسو كذلك في وجه عادة أخرى شائعة هي تسليم الأطفال لمرضعات مرتزقات ويهيب بالأمهات للقيام بواجبات الأمومة. لذلك يوصي روسو بأن ترضع الأمهات أطفالها وذلك لأسباب أخلاقية وصحية.

ويريد روسو من اميل أن يعتاد الخشونة ويعاني الحرمان والألم منذ سن مبكرة. فيريده أن يعتاد السير في الظلمة.

غير أن روسو يقع في أخطاء كبيرة عندما لا يريد استخدام اللقاحات الواقية ويبعد الطب والتداوي ولن يستدعي الطبيب إلاّ أمام خطر الموت.

ومن هنا نرى أن روسو يريد أن يجعل من تلميذه ابناً للطبيعة، يقرّبه من الإنسان المتوحّش ويدنيه من الحيوان تقريباً. فالمعلّمة والمربية الحقيقية هي الطبيعة ذلك أن روسو لا يقبل غير تعليم الأشياء.

ومن مبادئه في هذا المجال:

-" لا تقدّم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية فعليه ألاّ يتلقى مثل هذه الدروس إلاّ من التجربة ".

-" ليس أهم قاعدة في التربية وانفعها أن نربح الوقت بل أن نضيعه ".

-" اجعل المسائل في متناوله ودع حلّها له واجعله يفهم كل شيء بنفسه ".

-" سواء فيما يتصل بأمور الجسد أو بأمور النفس ينبغي أن ندع الطفل وشأنه ".

-" ليركض وليتخبّط وليرتم مئة مرة في اليوم، فلا عليك، إذ يتعلّم مبكراً كيف ينهض من كبوته. وأنّ هناءة الحرية لتفدي عنده كثيراً من الجراح ".

ومن الواضح أنّ هذه الأفكار تلتقي في أعماقها مع أحدث الاتجاهات التربوية اليوم وعلى رأسها تلك التي تنـزع إلى أن تجعل من المعلّم مرشداً وموجّهاً وتترك قيادة العملية التربوية للطلاب أنفسهم.

ومن المهم الإشارة إلى أنّ روسو نادى باحترام الطفولة لدى الطفل وبإقامة وزن لميوله ورغباته وأذواقه. وأعطى له كل الحق في السعادة بقوله " أحبوا الطفولة، يسّروا لها ألعابها ومسراتها وفطرتها المحبوبة.. فلا تتهيأوا للندامة إذ تحرمونهم من الهنيهات القليلة التي منحتهم إياها الطبيعة ". وأبعد عنه جميع التمرينات الفكرية فلا يريده أن يتعلّم التاريخ بحجة أنّ "اميل" لا يستطيع أن يفهم العلاقات بين الحوادث. كذلك ينكر عليه روسو دراسة اللغات لأنه لا يقوى على المقارنة بين اللغة الأم وسائر اللغات.

أما الشغل الشاغل لروسو فكان تربية الحواس باعتبارها أولى الملكات التي تتكون لدينا، فمن الواجب إذن أن نبدأ بتثقيفها أولاً ولا يرى روسو الحواس مكوّنة بفطرتها من قبل الطبيعة بل يبحث عن الوسائل التي تكونها ويريد أن يبلغ بها كمالها عن طريق التربية.

لكن روسو يخطئ إذ يضحي بكل شيء في سبيل هذه التربية الحسية فينتقد بشدة مبدأ لوك القائل بأنه " علينا أن نلجأ مع الطفل إلى الدليل والبرهان ".

ومن المهم القول أنّ المبدأ الأساسي الذي يقود روسو في اختيار دراسات "اميل" هو مبدأ النفع ويقول " إن ثمة اختياراً في الأشياء الواجب تعليمها وفي الوقت الملائم لتعلمها... ولا يجدر بالإنسان أن يبحث في غير المعارف القليلة التي تساهم فعلاً في رفاهيتنا. وليس الأمر أمر معرفة ما هو، ولكنه معرفة ما هو نافع ". ويوصي روسو بالعلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا التي لا تدرس عن طريق الخارطات بل عن طريق الأسفار.

ويشير روسو في منهجه إلى أنّ الطفل ومنذ الثانية عشرة يكتسب حظاً من الحكم والتمييز ويصبح من الواجب أن توجّه سلوكه بدافع فكري هو مبدأ النافع. وإذا بلغ الخامسة عشرة أمكن أن نتوجّه إلى قلبه وعاطفته مع الإشارة إلى أن روسو بحسب الذين انتقدوه أهمل المنفعة والعاطفة وفكرة الواجب وكلها أمور يمكن أن نهيب بها دوماً وفي كل الأعمار بنسب متفاوتة طبعاً.

أما في الخامسة عشرة فنرى "اميل" لا يعرف شيئاً عن الإنسانية وتاريخها وعن الأدب وعن الله. فهو " يملك القليل من المعارف ولكن هذا القليل يملكه حقاً.. فهو ذو فكر عالمي شامل لا في علومه ولكن في قدرته على اكتساب العلوم. وهو روح متفتحة ذكية مهيأة لكل شيء، إن لم تكن مثقفة فهي قابلة لأن تتثقف... ".

ولهذا نرى موضوع الجزء الرابع من الكتاب هو إنماء عواطف المحبة وتهذيب الحس الخلقي والعاطفة الدينية وبسبب ذلك يعتبر الجزء الرابع أهم أجزاء الكتاب.

أرجأ روسو الحديث عن الأمور الدينية حتى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة لأنه يعتبر أن الطفل قبل هذه السن لا يستطيع أن يكوّن فكرة عن الله وإن استطاع تكون مليئة بالأوهام. لذا من الواجب بحسب رأيه الانتظار لصالح الدين نفسه ريثما ينضج عقل الطفل ويملك فكراً قوياً ليتمكن من أن يدرك فكرة الله إدراكاً حقيقياً.

وحول هذه الفكرة جاءه من يعترض بقوله: أفلا يخشى، إذا استغنى الطفل عن الله حتى سن الثامنة عشرة، أن يجد من الطبيعي الاستغناء عنه بعد ذلك وأن يشك بدلاً من أن يعتقد ؟ فهل في وسع الطفل أن ينتظر حتى سن الثانية عشرة ليسأل عن علة الكون ؟ أفلا يخلق إلهاً على شاكلته وحسب هواه ؟.

أما الجزء الخامس من الكتاب، وهو الجزء الأضعف، فهو يبحث في تربية المرأة وينكر فيه كرامة المرأة ويقول:" إن كل تربية النساء ينبغي أن تكون منسوبة للرجال. فارضاؤهم ونفعهم ونيل محبتهم واحترامهم... وجلب السلوى لهم وجعل حياتهم لذيذة حلوة، تلك هي واجبات النساء في كل العصور ". فالمرأة عند روسو لا تملك من الفضائل إلاّ تلك المتصلة بالتربية الزوجية. والرجل وحده هو الذي عليه أن يثقفها لجعلها على صورته ملبيّة لفائدته الخاصة. إنها باختصار شخص ناقص لا يفكر روسو في أن يربيه لذاته.

في الختام يمكن القول أن كتاب "اميل"، وبغضّ النظر عن الانتقادات التي وجّهت إليه، يشتمل على بذور معظم الاتجاهات التربوية الحديثة وبخاصة بذور فكرة حدائق الأطفال والمدرسة الابتدائية الحديثة والفكرة العصرية في التربية بكاملها. فهو أول كتاب دافع عن سن الطفولة وميّزه عن سن الرشد ونادى بتربية ملائمة لأعمار الأطفال ولنموهم النفسي، وأكّد حرية الطفل ونادى بتحريره من الكبت والإرهاق وحرص على أن يشيد التربية انطلاقاً من طبيعة الطفل واهتماماته وميوله وبإيكال أمر تعليم الطفل لنفسه، وتلتقي بالتالي مع مبادئ التربية الذاتية الحديثة ومع أحدث الاتجاهات التي أخذت تقلّص دور المعلم التقليدي وتنادي بأحداث تغيير جذري في ذلك الدور. ومع وجوب تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يساهم فيه كل فرد بعمله الخاص لكي يعيش ويعطف فيه على أقرانه يعتبر روسو أنه واضع حجر الأساس للنـزعة الاجتماعية في التربية.

أصول التربية

التربية في القرن التاسع عشر

يمكن القول إذا كان شرف كتابة الكتاب التربوي الأول الذي يبحث عن الطفل يعود إلى "جون لوك" فإنّ "روسو" يستأثر بشرف استخلاص التطبيقات التربوية من طبيعة الطفل حيث وجدت التربية للمرة الأولى هدفها وعملياتها وطرقها في حياة الطفل ذاته وخبرته.

فغاية كل مرحلة من مراحل التربية هي النموّ الصحيح للطفولة، وما يحدد العملية التربوية إنما هو طبيعة الطفل ونموّه. وهكذا فإن أصل إصلاحات بستالوتزي وهربارت وفروبل وغيرهم موجود في تعاليم "روسو" الذي تشدّد في القول إنّ العطف على الطفولة يجب أن يكون جوهر كل عمل تربوي فكان من نتائج نظرية روسو هذه التي طبّقها بستالوتزي أن أصبح حبّ الطفولة محور العملية التربوية.

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّ تعاليم روسو هي الأساس الذي بنيت عليه كل التطورات التربوية في القرن التاسع عشر [1] رغم ما في هذه التعاليم من بعض المبالغات. وبما أنّ "الطبيعة" عنت بالنسبة إلى روسو الغرائز الموروثة والميول والقابليات لا الصفات التي يكسبها الإنسان من اختلاطه بأقرانه فإنّ روسو يعتبر زعيم علماء علم النفس التربوي. ولقد كانت من نتيجة نظرياته ومن أعمال بستالوتزي وهربارت وفروبل أحسن تطوّر مثمر عرفه تاريخ التربية.

وصارت التربية في القرن التاسع عشر تبحث عن الأسس التي تبني عليها عملياتها في معرفة فاعليات النفس البشرية وتطورها. ولم يبدأ الوضع العلمي لمبادئ علم النفس التربوي عن طريق الملاحظة والتجريب قبل منتصف القرن التاسع عشر. إلاّ أنّ محاولة مثل هذا الوضع بدأت في مطلع القرن التاسع عشر

---

[1] راجع: - فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 106 – 205.
- عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 401 – 430.
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 424 – 427.
- Norbert Sillamy = op.cité P= 893.

واتسمت بالنـزعة السيكولوجية والاجتماعية بحيث استهدفت النـزعة السيكولوجية تحسين طبيعة التربية في حين استهدفت النـزعة الاجتماعية تعميم التربية.

لقد اتجهت النـزعة السيكولوجية نحو تحسين طرق التعليم وروح غرفة الدرس وطبيعة المعلم وتدريبه وتعميم مفهوم أوسع وأصدق عن طبيعة التربية. وقد نتج عن هذه الحركة عطف على الطفولة ومعرفة بالطفل ونفسه واهتماماته وقابلياته، معرفة لم يكن للمدارس السابقة عهد بمثلها.

ومن المفاهيم الأساسية في النـزعة السيكولوجية كون التربية عملية نمو الفرد، وبهذا تتفق النـزعة السيكولوجية مع النـزعة الفردية التي نشأت في أواخر القرن الثامن عشر ومطلع التاسع عشر.

وعن هذه النـزعة الاجتماعية نتجت فكرة التشديد على أهمية التربية الشعبية العامة، ذلك التشديد الذي لم يكن ممكناً حيث كانت التربية الثانوية والجامعية هي الهدف.

نشير إلى انه بذلت جهود كبيرة في القرن التاسع عشر في بلدان ألمانيا الكاثوليكية والبروتستانتية على حدّ سواء من أجل تنمية التعليم الشعبي. لأن أكثر الأولاد ولا سيّما البنات كانوا محرومين من التعليم. وكان الشعب والفلاحون خاصة يعتبرون الانتساب إلى المدارس عبئاً.

ولم يكن التعليم الإبتدائي في سويسرا أحسن حالاً منه في ألمانيا لأن الروح الطبقية كانت ما تزال تسيطر على التعليم وتجعل الفقراء في معزل عنه غارقين في ظلمة الجهالة.

ومن الذين جاهدوا في تنمية التعليم الشعبي ومثلوا الحركة العلمية نذكر بستالوتزي وهربارت وفروبل.

1-بستالوتزي (1746 – 1827):

ترتبط حياة بستالوتزي الشخصية بعمله التربوي ارتباطاً وثيقاً. ففي حياته التي بلغت الثمانين من العمر لم يفتر خلالها عن العمل من أجل الأطفال ولم يهن في بذل نفسه من أجل تعليمهم. وهكذا تكوّنت لدى بستالوتزي، نتيجة التربية العاطفية غير العملية التي ربّته عليها أمّه بعد أن ترملت، منذ طور مبكر عادة التأثر العاطفي والاهتزاز للانفعالات بدلاً من عادة المحاكمة والتفكير. وقد كان لهذا موضع سخرية أقرانه في المدرسة فجنح إلى العزلة وغدا خيالياً حالماً.

وعندما كان طالباً في الأكاديمية برز بستالوتزي بين أترابه بمحاسنه السياسية وجرأته الثورية. وفي تلك الفترة المبكرة من حياته تكوّن لديه شعور عميق ببؤس الشعب وحاجاته. وجعل هدف حياته منذ ذلك الحين مداواة أمراض المجتمع عن طريق تحرير أبناء الشعب من جهالتهم وبؤسهم. وفي هذا يقول:" كانت حياتي خلال ثلاثين عاماً نضالاً مستميتاً ضد الفقر المريع... ولقد أكرهت أكثر من ألف مرّة أن أمضي بلا غداء.. وكنت أفعل هذا كله لأسدّ حاجات الفقراء عن طريق تطبيق آرائي ومبادئي ".

وألحق أنّ أول ما أنشأ بستالوتزي من مؤسسات كانت مدارس للأطفال الصغار حتى أنه في آخر حياته عاد إلى "نويهوف" وأنشأ فيها مدرسة للأطفال الفقراء الصغار. وكان يعتبر مدرسة "نويهوف" تجربة في التربية الخلقية والمادية عن طريق العمل والنظام والتعليم بحيث كان النشاط الفكري فيها مقتصراً على بعض التمرينات في اللغة والغناء والقراءة والتوراة أما معظم الوقت فكان يخصّص للعمل الزراعي.

في عام 1780 ظهر لبستالوتزي كتاب بعنوان " أمسيات ناسك " حيث أبرز فيه مجموعة من الحكم تركزت حول نهضة الشعب عن طريق التربية، منتقداً فيها أسلوب التعليم المصطنع في عصره ومصرّاً على ضرورة تنمية الروح عن طريق إثارتها " من داخل" عن طريق " البيت الذي هو أساس تربية الإنسانية ". ويؤكّد فكرة أساسية من أفكاره التربوية ألا وهي وضع تربية الشعب في أيدي الأمهات. والتربية عند بستالوتزي ليست إلا النمو العضوي للطفل، نموّاً عقلياً وأخلاقياً وجسدياً. والتربية الصحيحة عنده هي إنماء القوى الكامنة في الفرد وبتهيئة الفرص له لاستغلال كفاءاته.

ونرى أفكاره التربوية تشعّ في كل ما كتب. ففي " الأقاصيص" مثلاً نجد أفكاراً تحمل اتجاهاً خلقياً وتربوياً.

وفي أبحاثه عن " دور الطبيعة في نموّ العرق البشري " يحاول إبراز الوزن الكبير الراجح الذي يسنده للطبيعة في تربية الإنسان.

وفي عام 1801 ظهر كتابه " كيف تعلّم جيرترود أطفالها " الذي وصفه أحد تراجمة حياته بأنه أهم مؤلفاته التربوية وأعمقها.

وفي عام 1803 نشر بستالوتزي كتاباً غير تام في التعليم الابتدائي بعنوان "كتاب الأمهات " حيث كان همه أن يعرّف الطالب على الأشياء التي كان يراها أمامه في الطبيعة.

أما المؤسسات التي أنشأها وأدارها لتعليم الطلاب الفقراء ولإقامتهم فكانت على التوالي:

ملجأ نويهوف (1775–1780) الذي ركّز فيه على التربية الخلقية والمادية

ملجأ الأيتام في ستانتز (1798–1799) حيث أشار إلى التعليم المتبادل وجمع بين العمل اليدوي والفكري.

والمدارس الابتدائية في بورغدورف (1799)

ومعهد "بورغدورف " (1801 – 1804) الذي أشار فيه إلى جعل التربية سيكولوجية.

وأخيراً معهد " ايفردون (1805 – 1815) الذي كان بمثابة مدرسة للتعليم الثانوي مخصصة للطبقة الوسطى والذي طوّر فيه أساليبه بمعاونة مساعديه. وكان بستالوتزي قد غدا طاعناً في السن ولم ينجح في إكمال طرائقه التعليمية.

أما الأسلوب الذي كان يتبعه مع تلاميذه فكان يستمع إلى ما حفظوه من الدروس من الساعة السادسة إلى الثامنة صباحاً ومن السابعة إلى الثامنة مساءً. أما ما تبقى من الوقت فكان يخصصه للعمل اليدوي. وقد بسّط الأساليب المتبعة وبحث في كل فرع من فروع التعليم عن نقطة انطلاق ملائمة لمدارك الطفل الغضّه. وكان يلجأ في الوقت نفسه إلى التعليم المتبادل بحيث يعلّم التلاميذ بعضهم بعضاً. وكانت القراءة ممتزجة بالكتابة. أما التاريخ الطبيعي والجغرافيا فكانا يدرسان على شكل دروس ومحادثة. أما الشيء الذي عني به بستالوتزي قبل غيره فهو تنمية المشاعر الخلقية وقوى النفس الداخلية. فأراد أن يوقظ في طلابه مشاعر المحبة الأخوية وأن يثير فيهم الفضائل.

ويعتبر بستالوتزي أن كل أصول المعرفة يمكن أن تجمعها مبادئ ثلاثة: الكلمة (اللغة) والشكل (الرسم والكتابة) والعدد (الحساب). والجدير ذكره أنه أعطى العناية والتقدير للحدس الحسي. وهو أول من فكّر، بملاحظة أحد تلامذته، في أن يجعل من الملاحظة المباشرة للأشياء مادة الدرس وقوامه. وفضيلة بستالوتزي الأولى أنه كان دائماً يبحث عن الحقيقة، ولهذا كانت نظرياته

لاحقة دوماً لتجاربه لا سابقة لها. كان رجل حس وحدس قبل أن يكون رجل عقل ومحاكمة. فالمعنى الأهمّ لعمله هو جعل التجريب قاعدة العمل التربوي بدلاً من التقليد. والتعليم عنده يخاطب الذكاء قبل الذاكرة وكان يوصي معاونيه أن يعنوا بتنمية الطفل لا بترويضه كما يروّض أحدهم كلباً. لهذا فهو يعتبر أنّ مشكلة التربية بكاملها يجب أن تعالج من وجهة نظر الطفل ونفسه النامية التي استندت إلى أسس نفسية.

ولتكوين فكرة صحيحة عن هذا اللون من التربية الإنسانية الصادقة عند بستالوتزي نوجز مبادئه على لسان تلميذه " مورف" بما يلي:

-أساس التعليم الملاحظة أو الإدراك الحسي.

-يجب الربط دوماً بين اللغة والملاحظة (أي ربط الكلمة بشيء).

-إنّ فترة التعلّم ليست فترة المحاكمة والنقد.

-ينبغي أن يبدأ التعليم في كل فرع من فروعه بأبسط عناصره وأن يتقدّم تدريجياً مسايراً نمو الطفل وتطوره أي وفق ترتيب سيكولوجي. (يجب إعطاء كل نقطة من نقاط التعليم الوقت الكافي وذلك لضمان إتقان الطفل لها).

-ينبغي أن يكون التعليم تابعاً لنظام النموّ الطبيعي وألاّ يتبع نظام العرض التركيبي.

-إنّ فردية الطفل مقدّسة ويجب على المعلّم أن يحترمها.

-ليست الغاية من التعليم الابتدائي جعل الطفل يحصل على المعرفة والمواهب بل زيادة قواه العقلية وتنميتها.

-يجب أن تقترن القدرة العملية بالحكمة والمعرفة أي أن تقترن المهارة العملية بالقدرة النظرية.

-يجب أن تقوم علاقة التلميذ بالأستاذ على أساس المحبة.

-يجب أن يكون التعليم في خدمة الهدف الأسمى للتربية.

ونتيجة لهذه المبادئ أشار بستالوتزي إلى بعض الطرائق التي تأخذ في الاعتبار:

•وجوب أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يتعلّم القراءة.

•وجوب مراعاة النمو الطبيعي في دراسة اللغة فتدرس الأسماء أولاً ثم الصفات وأخيراً الجمل.

•وجوب الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادئ الحساب.

•ليس من الضرورة على الطلاب أن يحفظوا شيئاً عن ظهر قلب.

•ضرورة أن يقترن العمل العقلي بالعمل اليدوي وأن تخصّص الساعة الأخيرة للعمل الحرّ الذي يختاره الطالب.

تجدر الإشارة إلى أن بستالوتزي امتاز على روسو بأنه عمل من أجل الشعب، وإنه طبّق المبادئ التي وضعها روسو لتربية فرد واحد، على عدد كبير من الأطفال معتبراً التربية واسطة للإصلاح الاجتماعي. وهو أكثر المربين المحدثين إيحاء ودفعاً. وإذا لم يتح له أن يعمل على بعث التربية الفرنسية، فقد كان أعظم ملهم في إصلاح التربية الشعبية في ألمانيا. فقد امتدحه الفيلسوف "فختة" عام 1802 بقوله:" إنني أتوقّع بعث الأمة الألمانية من معهد بستالوتزي ".

وخير كلام نختم به الحديث عن بستالوتزي هو ما كتب على النصب التذكاري الذي أقامته له مقاطعة "ارجوفيا" عام 1846 حيث نقرأ:" هنا يرقد بستالوتزي المولود في زوريخ في الثاني عشر من كانون الأول عام 1746 والمتوفي في " بروغ" في السابع عشر من شباط عام 1827، منقذ الفقراء في "نويهوف"، وواعظ الشعب في "ليونارد وجيرترود " وأبو الأيتام في "ستانتز"، ومعلم الإنسانية في "ايفردون" الرجل، المسيحي، المواطن، كان كل ما عمله للآخرين ولم يعمل شيئاً لنفسه. فليبارك اسمه ".

2-هربارت (1776 – 1841):

لا يكتمل الحديث عن الاتجاه الجديد الذي أسّسه بستالوتزي في مجال التربية إلاّ إذا تناولنا بالبحث مذهب المربي الألماني "هربارت" [1]، إلى جانب ما سنذكره عن "فروبل" لاحقاً. إذ يمثلون جميعاً الاتجاه النفسي الجديد في التربية أي الاتجاه الذي يجعل الحياة النفسية للطفل أساساً للمذهب التربوي. مع الإشارة إلى أننا لا نجد لدى بستالوتزي مذهباً سيكولوجياً واضحاً يدين به على حين نجد هربارت يأخذ بوجهة أصحاب نظرية التداعي وفروبل يأخذ بالنـزعة الفعالة في علم النفس.

ولد "يوحنا فردريك هربارت" في مدينة " ألدنبرغ" الألمانية عام 1776. وكان يرى أنّ الأطفال لا يصنعون عالمهم إنما الذي يصنع عالمهم هو عالم الأفكار التي كان يقدمها لهم. وهذا هو مفتاح فلسفته في التربية. إذ أن عقولنا تتكوّن من طائفة الأفكار التي يطبعها فينا العالم ومعلّمونا من حولنا.

وفي أثناء إقامته في سويسرا اتصل هربارت بـ "بستالوتزي" وزار معهده في "برجدورف" عام 1799، وتركزت هذه الزيارة أثراً كبيراً في فكره.

أصدر هربارت في عام 1816 كتابه "علم النفس" وفي عام 1824 أصدر كتاب آخر "علم النفس كعلم " وطائفة من الكتب الفلسفية. ولكن لسوء حظّه أنه كان العهد في ألمانيا في ذلك الحين عهد الفيلسوف "هيجل". ولهذا لم يلق هربارت الانتباه الذي كان يراه جديراً بفلسفته. وإلى حين وفاته عام 1841 كان ينكّب على تهذيب مبادئه التي أظهرها في كتابه التربوي العلمي " المختصر في مبادئ التربية ".

من المعروف أن الموضوعات الأساسية لعلم النفس التربوي موضوعي التعلّم والنمو، وأنّ أهمّ المسائل المطروحة هي: كيف نتعلم، كيف يغدو التعلّم ميسّراً وباقياً، كيف يرتبط التعلّم بالعمر، ما هي الشروط الجسدية والفروق الفردية فيه... وصولاً إلى السؤال الكبير: كيف ينبغي أن نعلّم ؟

---

[1] راجع: - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 451 – 475.
- فاخر عاقل، مرجع سابق، ص 179 – 189.
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 428 – 430.
-Norbert Sillamy. Op.cité. P. 552.

وجاء الجواب على لسان هربارت: أننا نتعلم عن طريق التداعي أو الترابط. علماً أن مذهب التداعي ليس جديداً. فنحن نقع عليه لدى أفلاطون حيث أشار إلى التداعي بالاقتران وإلى التداعي بالمشابهة وزاد عليها أرسطو مبدأ ثالثاً هو التداعي بالتضاد. وهذه المبادئ الثلاثة (الاقتران والمشابهة والتضاد) ظلت مشتركة أخذ بها جميع علماء النفس المتأخرين الذين قالوا بمذهب التداعي.

ومن المذاهب الأخرى التي تأثر بها هربارت ولكن بشكل سلبي مذهب "الملكات النفسية" الذي كان موجوداً عند أفلاطون وأرسطو اللذين كانا يقرران أنّ ملكة العقل أعلى ملكة وإن عليها أن تراقب العمليات الدنيا. بينما هربارت كان يرى، خلافاً لأصحاب نظرية الملكات، أنّ العقل يعمل ككل وكوحدة وأن ليست ثمة ملكات منفصلة.

وتلقى هربارت مؤثرات أخرى كان لها شأن في مذهبه وذلك عن طريق "لوك" و "ليبنتز". فقد كان "لوك" يقول أنّ جميع الأفكار تأتي عن طريق التجربة الحسية وأن لا وجود للأفكار الفطرية. أما " ليبنتز" فقد هاجم نظرة لوك هذه وقرّر أنّ العقل ليس منفعلاً قابلاً إلى الحد الذي تصوّره لوك وأنّ نشاط العقل موجود حتى أثناء النوم. ومن هنا دخل الاهتمام باللاشعور في علم النفس الذي سمّاه ليبنتز باسم "الإدراكات الصغيرة" واستخدم كلمة إدراك ليشير إلى التلقّي السلبي المنفعل للأفكار بينما استخدم كلمة الإدراك السابق ليدلّ على الفهم الفعّال لما نتلقاه. أما هربارت فاستخدم كلمة "الإدراك السابق" ليشير إلى الدمج بين معطيات الإحساس والأفكار الجديدة وبين الإحساسات والأفكار السابقة.

تجدر الإشارة إلى أن الفارق الأساسي بين نظرة هربارت وبين نظرة أصحاب التداعي الآخرين أن الأفكار في نظره قوى حركية. أنها عنده فعالة نشيطة وهذا هو جوهر علم النفس الذي يدين به. لذا نرى التعلّم عنده يعني التمثل الفعّال للأفكار التي تتحد فيما بينها لتكوّن عن طريق الاندماج والانصهار أفكاراً أوسع وأشمل. فالأفكار المتصلة مثلاً باللون والشكل والملمس والطعم يمكن أن تتحد لتكوّن فكرة "البرتقالة " أو "التفاحة" وقد دعا هربارت هذه العملية باسم عملية "التشابك". غير أنّ الأفكار يمكن أن تتعارض وتتصارع كما في حال فكرتي الدائرة والمربع وعند غلبة الفكرة الأقوى تساق الضعيفة إلى هامش الشعور بل حتى إلى "بوابة" اللاشعور. ومن هناك قد يتاح لها أن تنبثق وتظهر إذا ما أتاحت لها الظروف ذلك. (يمكن التذكير هنا بفكرة الكبت التي سيأتي بها فرويد لاحقاً). وهكذا أدخل هربارت في ميدان علم النفس مصطلحات: الاندماج، التشابك، الصراع، البوابة، مركز الشعور وهامشه، العمليات النفسية اللاشعورية.

وجعل هربارت الانفعال والإرادة مرتبطين بالعلائق التي تقوم بين الأفكار. فاللذة تحدث عندما تنسق الأفكار فيما بينها وتلتئم، بينما يحدث الألم عندما يقع الصراع بينها. والعلائق التي تقوم بين الأفكار اللذيذة تقود إلى الرغبة والإرادة. وأقوى زمرة من الأفكار تعود إلى العمل. وليس لأي من الملكات وجود مستقل، فلا وجود إلاّ للأفكار والروابط بين الأفكار. و "كتلة الإدراكات " السابقة هي الكلمة التي تدلّ بها على جملة كيان الأفكار المترابطة وهي التي تمكننا من تفسير الأفكار الجديدة ومن تمثلها وفهمها. وعندما تتمثّل الأفكار الجديدة تصبح هي بدورها جزءاً من كتلة الإدراكات السابقة. وتستخدم من جديد لتفسير تجارب أبعد. وهكذا تبنى المعرفة في العقل على خطوات ومراحل متتالية. وهكذا يتكون العقل عند هربارت عن طريق الأفكار التي يطبعها فيه العالم الخارجي (على عكس ما قال به لوك وأصحاب التداعي بسلبية العقل) وبذلك يغدو للتربية، التي تقدّم مثل هذه الأفكار، من القوة في صنع العقل وتكوينه.

لقد أسس هربارت آراءه التربوية على الأخلاق وعلم النفس. فالأخلاق تحدّد الهدف وعلم النفس يشير إلى الوسائل.

أما هدف هربارت التربوي فيمكن أن نقول أنه من الواضح أن يكون هدف التربية **الفضيلة** لأن الهدف الأسمى للإنسان وللتربية بالتالي هو الأخلاق. والتربية، برأيه، هي عملية بلوغ الفضيلة التي تعني صحة الجسد والنفس والإرادة الخيرة والتعاون الاجتماعي الفعّال والعدالة والرغبة في اجتناب الخصومة والطاعة للسلطة الملائمة.

كان النقد يوجه دوماً إلى هربارت بسبب **النـزعة الفردية** لمذهبه التربوي. ومهمة الفضيلة عنده، عندما تتعارض الإرادات، هو الحيلولة دون الصراع وتحقيق السلم.

يقسّم هربارت **مراحل التربية إلى ثلاث**: مرحلة القيادة، ومرحلة التعليم ومرحلة التدريب.

- إنّ التربية فيما يبيّن هربارت أمر ممكن لأن الأطفال كائنات مرنة قابلة لأن تتشكّل على نحو ما نريد، ولأنهم مهيأون لتلقي الانطباعات وحفظها. غير أنّ قابلية التربية هذه محدودة بالعمر والظروف وطبيعة الطفل، وكلّما نضج نضجت نفس الطفل واستوى طبعه نمواً أقل انفتاحاً للمؤثرات الخارجية. ولهذا كانت **القيادة** ضرورية للطفل ما دام غير مكتمل النضج لأن القيادة تضبط السلوك الراهن بينما مرحلة التعليم ومرحلة التدريب فتعدّانه للسلوك المقبل. ومن الضروري أن تخلو القيادة من اللين المفرط كما تخلو أيضاً من الضبط العنيف، إلا أنه سمح بالعقاب عندما يستحق الطفل ذلك. وسرّ القيادة الصالحة تكمن في أن نبقي الأطفال منهمكين ومهتمين بمشاغلهم الخاصة التي يختارونها.

- وبما أنّ الأفكار تتكون أولاً ثم تتبعها الرغبة والإرادة، ولما كانت الإرادة نتيجة الصراع بين الأفكار، كان لزاماً أن يتمّ تكوينها عن طريق **التعليم** والمعرفة. فالتعليم هو الذي يبني الكتل الفعلية من الأفكار المؤدية إلى السلوك الخلقي. ومن هنا لم يكن التعليم مجرّد نقل المعلومات بل كان أولاً وقبل هذا بناء الطبع. وتقديم التعليم المثقف هو الوظيفة الأساسية للمعلّم.

الأهتمام ومشاركة الطفل

ثم إنّ **التعليم** المثقف الذي يطالب به هربارت يستلزم الاهتمام، ولا يتمّ تمثّل المعرفة والأفكار تمثّلاً فعلياً إلاّ إذا شارك الطفل فيها مشاركة فعّالة. وليست مهمة المعلّم أن يجد الممّر من فكرة إلى أخرى بل هي تتجاوز ذلك إلى بناء تلك المجموعات من الأفكار التي يتمنى أن تغدو السائدة والمسيطرة في حياة التلميذ وهو يستطيع أن يفعل ذلك عن طريق قوانين التداعي والترابط مستخدماً القوانين الأولية كالاقتران والمشابهة والتضاد ثم القوانين الثانوية كالتكرار والشدّة والمدّة.

لقد تعلّم هربارت من بستالوتزي أهمية المشاهدة والتجربة المباشرة. والمبدأ الذي غلّبه "هربارت" هو أنّ العرض ينبغي أن يكون حيّاً بحيث "يتخيّل الطفل أنه أمام إدراك حسّي مباشر ".

المنهاج المدرسي

يرى هربارت إنّ أفكارنا تعود إلى **مصدرين** إثنين: الطبيعة والجنس البشري، لذا يرى أنه من الواجب أن يستقي المنهاج المدرسي مادته منهما. لكن هربارت اهتم بالمصدر الثاني وأبرز أهمية الجانب الإنساني إبرازاً يتجاوز بكثير ما يذهب إليه بستالوتزي أو أصحاب النـزعة الطبيعية الذين وجّهوا عنايتهم إلى المهارات العملية وأهملوا العناية بالدراسات الأدبية والإنسانية. أما هربارت فقد وضع اللغات والآداب والتاريخ في مستوى معادل للرياضيات والعلوم. وبيّن أنّ التربية التي تهمل الدراسات الإنسانية أو العلوم التربوية عرجاء.

وبشأن دراسة اللغات أبرز هربارت أهمية الدراسات المقارنة للغات. ورأى أنّ دراسة اللغات القديمة (اللاتينية واليونانية) ينبغي أن تستند إلى دراسة التاريخ القديم مع تعليم اليونانية قبل اللاتينية.

وبخصوص دراسة التاريخ فهو يرى أن نبدأ بدراسة حياة الرجال وبالأقاصيص "والأوديسّة" هي خير الأقاصيص القديمة. وأوصى بضرورة الاستعانة بشتى الوسائل الحسية المشخصة من أجل تصوير الأفكار التاريخية وعرضها. والتاريخ، برأيه، " ينبغي أن يكون معلّم الجنس البشري. وإذا لم يغذُو كذلك وقع اللوم إلى حدّ بعيد على أولئك الذين يدرّسونه في المدارس."

أما بشأن الرياضيات فيرى أن يكون تعليمه استقرائياً وموضوعياً وعملياً. وهكذا ينبغي أن تبدأ دراسة الرياضيات بالعدد والقياس والوزن، وبتدريب الحواس على تقدير المسافات والزوايا وغيرها من الأبعاد. وإلى جانب ذلك يرى ضرورة أن نعلّم شطراً من مبادئ العلوم وجانباً من الفلك والفيزياء وصنع الآلات وشيئاً من التدريب اليدوي لأنه " على كل كائن إنساني أن يتعلّم كيف يستخدم يديه ".

ولتحقيق الهدف الأسمى من التعليم وهو الفضيلة يجب على التربية أن تهتم بتحقيق اهتمامات الطفل التي يقسّمها هربارت إلى:

- اهتمامات تنبع من المعرفة وهي الخبرة الحسية التجريبية
- اهتمامات تتم عن طريق الربط وهي أفكار التعاطف الوجداني التي تربط الفرد بغيره، والأفكار الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع. والأفكار الدينية المرتبطة بمصير الفرد
- يرى هربارت أنّ النفس البشرية وحدة متصلة ولا تتكوّن من عقلية فطرية منفصلة

أما رأيه **بالتدريب**، المرحلة الثالثة من التربية بعد القيادة والتعليم فيراه مسألة دقة ومهارة ومن الواجب أن نجتنب الطرائق الفظّة في تطبيق النظام. وعلى الطفل أن يتعلّم قيادة ذاته وضبط نفسه، والإرادة القوية لا يمكن أن تنمو إلاّ عن طريق الدربة. ويرى إنّ وظيفة المعلم الأساسية أن يقدّم للطالب حظاً كافياً من التوجيه الخيّر ليجعل الأفكار الخيّرة في مركز اهتمامه وعليه أيضاً أن يوقظ الإلهام والعزم لدى الطفل. ولا بدّ للمدرسة أن تيسّر للتلميذ الجوّ الاجتماعي اللازم. ولقد ذهب هربارت في هذا إلى حدّ القول بإنشاء جمهورية مدرسية حيث كان لهذه الفكرة الأثر الكبير لدى المربين المحدثين ما دفعهم للعناية بتنظيم المجتمع المدرسي على غرار جمهورية ديمقراطية صغيرة، يحكم فيها الطلاب أنفسهم بأنفسهم ويتمرّسون ضمنها بأساليب الحكم الجماعي الديمقراطي. ذلك أنّ هربارت قد أدرك منذ ذلك الحين أن من واجب المدرسة أن تشجّع الطلاب على التعبير الحرّ عن أفكارهم مهما تكن خاطئة. وطريقة عرض المادة عند هربارت تأخذ في الاعتبار كيفية عمل العقل التي بها تتسع دائرة الشعور مقسّمة إلى خمس خطوات:

-الإعداد أو التحضير وفيها يستدعي المدرّس إلى عقل تلاميذه الأفكار القديمة المرتبطة بالأفكار الجديدة التي يراد توصيلها للعقل

-العرض العقلي للأفكار الجديدة وهنا ترتبط الأفكار الجزئية بعضها ببعض وتتضح الفكرة العامة

-الربط ويقصد به الصلة الحقيقية بين القديم والحديث بها يتمّ التمثيل العقلي للفكرة الجديدة وتتجمّع الأفكار المتشابهة مع بعضها وتظهر نقاط الاختلاف. وتتمّ المقارنة في هذه الخطوة والمقارنة هي منطق الاستقراء

-التعميم. أدرك هربارت أنّ التفكير الحقيقي عن طريق تحليل الخبرات لاستخراج الصفات المعنوية، وبهذا تتكوّن المدركات العامة. وعن طريق التعميم يستنتج العقل القواعد من الجزئيات

-التطبيق وفيه يستخدم الطفل المعرفة التي تعلّمها فهو يطبّق القواعد والمبادئ والمعارف في أنشطة مختلفة

ومن المآخذ التي توجّه إلى هربارت أنه لم يبرز أهمية التدريب الجسدي والتربية الجسدية، وشأنه في هذا شأن ديوي من بعده. وطبيعي ألاّ نجد مكاناً بارزاً للتربية البدنية في مذهب يستند إلى الأفكار والعقل المحض.

في الختام يمكن القول أنّ هربارت استخلص مفهومه عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من علم الأخلاق. كما يمكن القول أيضاً أن سوء طالع هربارت أنه كان في عصر هيجل الذي يكبره بست سنوات والذي كان مذهبه الفلسفي في أوج بريقه وإشعاعه في سماء الفلسفة بحيث تضاءل أمامه كل نجم آخر. وعندما ظهر كتابه الأول عام 1806 كان كل الناس في شغل عنه بمؤلفات "فيخته" و "هيجل". حتى لقد اشتكى هربارت سوء مصيره بقوله " أن مذهبي المسكين في التربية لم يكن قادراً إذ ذاك على أن يجهر بصوته ". وانقضت بعد ذلك ثلاثون سنة وظلّ هربارت يشعر مع ذلك أنه لم يحظ بما هو جدير به من اهتمام.

وكان لمذهب هربارت انبعاث جديد في ألمانيا عام 1865 كما أخذ أثره الكبير يظهر في الولايات المتحدة الأمريكية بعد حوالي عشرين عاماً. ويرجع الفضل في ذلك إلى طائفة من المعلمين الأميركيين الذين درسوا في ألمانيا ثم عادوا إلى بلادهم يحملون معهم الإيمان بمبادئ هربارت. وبلغ من انتشار هذه المبادئ في أميركا حظاً وافراً إذ كتب " هرس" في تقريره العام عن التربية عام 1894 – 1895: " لقد غدا في الولايات المتحدة من أنصار هربارت وأتباعه أكثر مما في ألمانيا نفسها ".

3-فروبل (1782 – 1852):

يعتبر فروبل [1] من المربين الذين تأثروا ببستالوتزي وتابعوا نهجه في روحه العامة وطبّقوه بشكل خاص على تربية الأطفال الصغار. ويرتبط اسم فروبل باسم رياض الأطفال، فلا تُذكر إلاّ ويُذكر مبدعاً لفكرتها ومنشئاً لكيانها.

كان يملك من المفاهيم ما سمح لها بولادة تربية عملية كانت من أخصب أنواع التربية في ذلك العصر وأغناها بالنتائج المشخصة المحسوسة. ولم تثمر أعمال فروبل كما يرجو لها إلاّ بعد أن عدّلت مباحثه وطوّرت وأكملت لتغدو أساس كل ما نعرفه من تطور لرياض الأطفال في بلاد العالم.

ولد "فريدريش فيلهلم أوغست فروبل" عام 1782 من قس بروتستانتي وتوفيت أمه وهو في الشهر التاسع من عمره. لم تسمح أشغال أبيه برعايته، ولم تستطع زوجة أبيه، التي دخلت حياته في السنة الرابعة من عمره، أن تقدّم له هذه الرعاية أيضاً. وبعد بلوغه العاشرة تعّهده خاله حيث مكث عنده خمس سنوات يعتبرها فروبل من أسعد أيام حياته لأنه عرف في بيته حظاً أكبر من الحرية وقدراً أوفر من الحرية. غير أنه لم يجد في المدرسة ضالته وأدرك منذ تلك الفترة معايب التربية في زمنه التي اعتبرها حملاً ثقيلاً على الطلاب.

لم يستطع أبوه من إرساله إلى الجامعة لعجزه عن توفير النفقات اللازمة له بسبب ما كان ينفقه على دراسة أخيه الجامعية. فأرسله أبوه إلى صديق له صاحب غابات ليعلّمه مهنته بما في ذلك من التدريب على أمور السياحة والرياضيات التطبيقية. لكنه لم يفعل شيئاً من هذا. الأمر الذي دفع بفروبل لأن يكون معلّم نفسه من خلال ما كان يقرأه في مكتبة معلّمه حول الهندسة والغابات.

في العام 1799 حيث كان في منتصف الثامنة عشرة من عمره استطاع الانتساب إلى جامعة "بينا" بعد أن اقترح على أبيه أن يبيع الأرض التي ورثها عن أمّه ليسدّ بثمنها نفقات تعليمه. وتابع في هذه الجامعة دراسة الرياضيات. في الثاني والعشرين من عمره حصل على عمل مع أحد

---

[1] راجع: - عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 433 – 450.
- فاخر عقل، مرجع سابق، ص 189 – 205.
- سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 430 – 438.
-Norbert Sillamy = op. cite P. 507.

مهندسي البناء، غير أنه لم يكن راضياً. وشعر أن ما ينشده حقاً هو العمل مع الشعب وبناء الرجال لا البيوت.

تعرّف على مدير مدرسة فرنكفورت النموذجية "غرونر" وهو أحد أتباع بستالوتزي حيث طلب إليه أن يكون مدرساً في مدرسته لطلاب بين التاسعة والحادية عشرة من العمر، فقبل وهكذا غدا فروبل معلماً. وأدرك منذ ذلك الحين حقيقة مواهبه وأنه خلق ليكون مربياً.

وفي خلال مقامه في هذه المدرسة كان اسم بستالوتزي يطرق مسامعه ويتردّد خلال أحاديث زملائه المدرسين ومدير المدرسة، فقصد "ايفردون" تسبقه توصيات مدير المدرسة، وقابله بستالوتزي مقابلة وديه لكنه خرج من زيارته هذه التي دامت أسبوعين، وعلى الرغم من إعجابه به ومحبته، وهو يحمل أحكاماً متعارضة عن منهج بستالوتزي.

ودفعه حماسه إلى العمل التعليمي، إلى أن يعدّ نفسه له. فرسم لنفسه خطة تتضمّن الإقامة في إحدى الجامعات فترة من الزمن وتفحّص آثار المربين الكبار وقضاء سنة في "ايفردون" من جديد لدراسة بستالوتزي في التربية. وبعد ذلك يغدو بوسعه أن ينشئ مدرسة للصغار على أسس جديدة.

أتيح لفرويل في خلال إقامته الطويلة أن يجلس إلى بستالوتزي طويلاً وقد أعجب بما لديه من تدريب للحواس ومن الشأن الذي كان يمنحه للأم في تعليم الطفل. ولا شك إنّ الفترة التي قضاها في "ايفردون" وجّهت فكره إلى الاهتمام بنموّ الطفل وكان لها الأثر العام في أبحاثه التالية.

اهتم فرويل بدراسة اللغات الشرقية وعلى رأسها العربية والعبرية ثم الفارسية غير أنه ما لبث حتى اقتصر على دراسة اللغة اليونانية.

وبعد وفاة أخيه مخلّفاً ثلاثة صبية بحاجة إلى الرعاية التربوية، جعل منهم فروبل النواة وأضاف إليها ولدين آخرين من أقربائه والأخ الصغير لرفيقه "لاجنتال". ومن أجل هؤلاء فتح مدرسته الأولى المستقلة في 13 تشرين الثاني من عام 1816 في قرية "جريسهايم" موطن صباه ثم ما لبث أن نقلها إلى قرية قريبة منها هي "كايلهاو" بعد أن تبرعت أرملة بمزرعتها الصغيرة لتكون مركزاً لمعهد فروبل. وقد كتب عندها قائلاً: "إنّ خطتي بسيطة جداً. إنّ ما أرجوه هو أسرة مدرسية سعيدة وحياة هادئة مع الطبيعة من حولي". وأقام فروبل بين الطلاب نوعاً من الحكومة

قوامها ضرب من الديمقراطية الأبوية لها قوادها ومحكمتها ودستورها وكان على الطالب الذي يوقع بعض الضرر بالمدرسة أن يصلح هذا الضرر بنفسه.

استطاع فروبل بعد أعماله في "كايلهاو" أن يكتب مؤلفه الشهير " تربية الإنسان" عام 1826. غير أن بعض العقبات كانت بدأت بالظهور مهدّدة المشروع بكامله. وعلى رأس هذه المصاعب الحاجة إلى المال. لكن بعد وفاة والد زوجته وتركه ثروة طائلة استطاع مع زوجته "ميدندورف" وصديقه "لاجنتال" أن يكملوا البناء الذي بدأوه حتى بلغ عدد الأطفال حوالي 56 طفلاً.

في تلك الأثناء اتجه فروبل إلى إنشاء مشروع جديد كان فيه ملامح رياض الأطفال التي سينشئها فيما بعد، دعاه باسم مشروع " هلبا" الذي تخيّله على شكل معهد يضمّ مدرسة للفنون والصناعة ومدرسة عليا ومدرسة أوّلية ومدرسة للأمهات وأخرى للأطفال الأيتام بين الثالثة والسادسة من العمر.

أعجب الدوق بمشروع فروبل وقرّر مساعدته على إنشاء هذا المعهد وسأله يوماً بعد أن وضع ابنه الصغير أمامه وسأله كيف يرى أن يربّى طفل مثله فأجابه فروبل "يربّى مع الأطفال الآخرين ويربى كطفل طالما أنه طفل ". ومن المظاهر الجديدة في هذا المعهد العناية بتربية الآباء.

ففي المعهد كما ذكرنا سابقاً مدرسة لتعليم الأمهات. وفيها يـبتغي فروبل أن يعلّم الأمهات ما على الأسرة من واجبات وما عليها أن تفعل لتيسّر لأطفالها النمو المبكر والطبيعي. والظاهرة الجديدة الأخرى في المشروع، مشروع "هلبا" هي إدخال أشكال عديدة من العمل اليدوي والفن والبناء. وذلك لتكوين الروح العملية القادرة على إعداد الأطفال ليكونوا أعضاء فعالين في المجتمع. وكان ينظر إلى مثل هذا النشاط العملي كوسيلة تربوية لا كوسيلة للترويج أو للتدريب المهني فحسب.

لكن مشروع "هلبا" ظلّ حلماً وأمنية بعد أن أقنع بعض خصوم فروبل الدوق بسحب تأييده له. وبعد أن تخلّى فروبل عن مشروع هلبا مضى إلى سويسرا وبعد سنوات عدة قضاها فيها سمّـته حكومة "برن" عام 1835 مديراً لمدرسة المعلمين في "بريجدورف" وكان لها مدرسة تجريبية مرتبطة بها حيث استطاع فروبل للمرة الأولى أن يضمّ فيها صفوفاً للأطفال الصغار الذين بعمر الثالثة تقريباً وهكذا انطلق إلى العمل في حماسة ومحبة وأخذ يجمع الأعمال المناسبة لهم (أناشيد، أقاصيص، ألعاب..) مما جعل الأفكار التي راودته في "هلبا" أن تعود إلى الحياة من جديد.

غادر فروبل " بريجدورف" عام 1836 وكان يعتبر نفسه دوماً "مربياً للجنس البشري " على نحو ما يشهد بذلك عنوان كتابه " تربية الإنسان" التي ينبغي أن تبدأ منذ الطفولة المبكرة. وكان اهتمام فروبل الدائم أن يجد أحسن الوسائل المادية التي من شأنها أن تثير قوى الملاحظة والفهم لدى الأطفال وتنمي نشاطهم الذاتي وقدرتهم الذاتية على التعبير. وثابر على التقدّم في استخدام اللعب والنشاط العضوي عند الأطفال استخداماً لم يسبق إليه من قبل.

وكان من بين الأسماء الأولى التي أطلقها فروبل على معهده: "المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعالة " و"مدرسة التربية النفسية". وفي هاتين التسميتين ما يشير إلى منازعه في التربية. لكنه أخذ يبحث عن اسم أبسط وأقدر على التعبير عما يريد، وفي أيار عام 1840 بينما كان يتنـزه في الجبل وافته العبارة المطلوبة وصاح " وجدتها " وكانت العبارة هي " روضة الأطفال ".

أما فيما يتصل بالوسائل المادية للعب الأطفال فلقد اختار "فروبل" أشكالاً ثلاثة هي الدائرة والمكعّب والأسطوانة واعتبرها هدايا تقدّم للطفل. فالدائرة التي أوصى بها لرياض الأطفال هي الكرة التي تعتبر خير تعبير عن معنى اللعب عند الطفل. واللعبة الصحيحة هي التي تدفع الطفل لأن يعاود اللعب فيها مرة بعد مرة. واللعب في الحقيقة نتاج لارتباط بين ضدين: النشاط الحر للطفل ثم المثيرات الناتجة عن الشيء الذي يلعب به. والكرة هي خير ما يمثّل هذين الضدين لأنه يرميها فتعود إليه فيرميها ثانية وتعود وهكذا... وفي الكرة أيضاً حماية خلقية للطفل من الفساد وصرف لطاقته الحيوية في مجال مثمر وهي قوة جسدية ونشاط للأطراف. وتنويع اللعب بها يؤدي إلى فوائد لا تحصى.

أما الشكل الثاني الذي أوصى به فروبل فهو المكعّب. واختياره لم يكن عنده من قبيل الصدفة. والطفل بحسب خبرته يحسّ باللذة والسرور عندما يجد لعبة جديدة تشبه لعبته السابقة في أشياء وتختلف عنها في أشياء. فهذا التشابه والاختلاف موجود في المكعّب. فالكرة والمكعّب يمثلان الوحدة في الاتفاق والوحدة في الاختلاف. والفوائد التي يجنيها الطفل من اللعب بالمكعّب كثيرة أهمها معرفة بعض الحقائق الأولية عن الشكل والحجم والمساحة والعدد عن طريق الملاحظة الحسية المباشرة.

وفي الشكل الثالث، الأسطوانة، يتحقق وجود حلقة وسطى تجمع بين الضدين (الكرة والمكعّب). ومشاهدة الأطفال تزيد هذا الاختبار قيمة إذ نلاحظ ميل الأطفال الشديد إلى اللعب بقطع الخشب التي تشبه في شكلها الأسطوانة.

ولم ينس فروبل في نهاية الأمر إبراز الوحدة بين هذه الألعاب الثلاثة وأن يدرك الطفل بالتالي كيف يتكون الشيء من أجزاء اتّحدت بل كيف تتكوّن الإنسانية من وحدة كبرى تضم وحدات صغرى.

بالإضافة إلى العناية بهذه الأشكال الثلاثة لم يغفل فروبل الاهتمام بوسائل مادية أخرى في لعب الأطفال من مثل قصّ الورق، اللعب بالعصي، الرسم، ألعاب الحركة (التجوال، الزيارة، التمثيل، الجري، المشي...).

هكذا ولدت رياض الأطفال بعد جهاد دائب. وبالرغم من الشيخوخة التي بدأت تدبّ في جسم فروبل ظلّ يعمل ويحسّن المشروع الذي أنشأه. وطالب البلدية أن تعطيه قطعة أرض يقيم عليها روضة نموذجية ويضمّ إليها فصولاً لتدريب المدرسات على طريقته الجديدة. وفي هذه الفترة أصدر كتابه " أغاني الأمهات " وكما، ذلك في عام 1843 وبعد ذلك أخذ يطوف في أنحاء ألمانيا يحاضر وينشر تعاليمه. غير أنه لم يلق من مواطنيه الاهتمام الجدير به. وعندما رأى جحود الرجال خاصة كرّس نفسه وجهده لصالح النساء فقضى عامين (1846 – 1848) في التدريس وإلقاء المحاضرات على المدرّسات والأمهات.

والحقيقة تقال إنّ البارونة " برتافون مارينهو لتزبيلو" يرجع إليها الفضل الكبير في انتشار حركة رياض الأطفال وتعميم هذه المؤسسات.

وفي 7 آب 1851 صدر أمر من وزير التربية البروسي ينصّ على إلغاء رياض الأطفال بحجة أنها مؤسسات ثورية، ولعلّ السبب يعود إلى الخلط بين فروبل وابن أخيه ذي النـزعات الإشتراكية. وهكذا توفي فروبل في العام التالي في 20 حزيران 1852 وأمر الإلغاء نافذ المفعول. ولم يلغ هذا المنع إلاّ بعد عشر سنوات أي في العام 1861. ومنذ هذا التاريخ الجديد أخذت رياض الأطفال تنتشر سريعاً.

وفي عام 1855 زارت البارونة برتا فرنسا وحصلت على تأييد مؤرخها الكبير " ميشليه" وغيره من مفكري فرنسا وعلمائها وبعثت بذلك الحماسة لرياض الأطفال. وانتقل أثر البارونة إلى هولندا وبلجيكا بل إلى إيطاليا. وهكذا انتشرت رياض الأطفال في هذه البلدان وغيرها وعلى رأسها النمسا.

وحول مبادئ فروبل النفسية يمكن القول إنّ كثيراً من سمات رياض الأطفال تكوّنت نتيجة ملاحظته سلوك الأطفال. مع الإشارة إلى أنّ هذه الملاحظة لم تكن ملاحظة منهجية منظمة.

والسبب أنّ فروبل لم يكن عالم نفس بل كان ذا مبادئ نفسية. ويمكن تلخيص هذه المبادئ والأفكار بما يلي:

-التربية هي عملية طبيعية

-الطفل كيان عضوي متكامل، ينمو من خلال النشاط الذاتي ووفق قوانين طبيعية عفوية

-الفرد جزء عضوي من الجماعة

-الكون كله كيان عضوي تنضوي تحته سائر الكيانات الجزئية. وكما أنّ اليد أو العين عضوان من أعضاء الجسد، فالفرد عضو في الجنس البشري، والجنس البشري عضو في الوعي الكوني الشامل، يعني الإله

فالإنسان برأيه ومنذ بداية حياته كيان عضوي يحقق كامل تفتّحه ونموّه عن طريق النشاط الذاتي الخلاق. ومن هنا نستطيع أن نقول إنّ النشاط الذاتي من خلال المشاركة الاجتماعية هو أساس المبادئ النفسية التي يأخذ بها فروبل. ذلك أنّ مفهومه للفرد مفهوم تكويني أولاً. فالطفل ينمو ويبلغ النضج من خلال مراحل أربع: الطفولة والصبا والشباب والنضج. وثانياً أن مفهومه للفرد مفهوم فعّال لأن الطفل بطبعه كائن فعّال عامل فاستخدام الحواس والإدراك ينبغي أن ينمو أثناء النشاط الذاتي الخلاق.