الدكتور عبد الله عبد الدايم

تطور النظريات والأفكار التربوية

دار الثقافة - بيروت

تطور النظريات والأفكار التربوية

حقوق النشر محفوظة للمؤلـف

تطور النظريات والأفكار التربوية

الدكتور عمر محمد التومي الشيباني

أستاذ مشارك بكلية الآداب - الجامعة الليبية

دبلوم عالٍ وماجستير

ودكتوراه في التربية وعلم النفس

١٩٧١ م

دار الثقافة

بيروت - لبنان

منتدى سور الأزبكية
WWW.BOOKS4ALL.NET

إهـــداء

الـــى اخواني طلبة الدراسات التربوية ، واخوانـــي المدرسين والمهتمين بالشئون التربوية أهـــدي كتابي هذا راجيا الله أن ينفع به وان يجعله خالصا لوجهـــه وللوطن ، انه نعم المولى ونعم النصير .

عمر التومي الشيباني

فهرس

صفحة

مقدمة ... ١٥

الفصل الاول : مفهوم التربية واهدافها في المجتمعات البدائية والثقافات القديمة ٢١

١ ـ مقدمة ٢١
٢ ـ مفهوم التربية واهدافها في المجتمعات البدائية ... ٢٢
٣ ـ مفهوم التربية واهدافها في الثقافات التاريخية الاولى ... ٢٣
٤ ـ مفهوم التربية واهدافها في الثقافة اليونانية القديمة ... ٢٥
٥ ـ مفهوم التربية واهدافها في الثقافة الرومانية ... ٢٦

الفصل الثاني : تطور الافكار التربوية في العصور المسيحية الاولى والعصور الوسطى ... ٤١

١ ـ مقدمة ٤١
٢ ـ العوامل التي مهدت لظهور المسيحية ... ٤١
٣ ـ موقف المسيحيين الاولين من الثقافة الوثنية ٤٤
٤ ـ مفهوم التربية في العصور المسيحية الاولى ... ٥٠
٥ ـ مفهوم التربية في ظل حركة احياء العلوم الاولى ... ٥٤
٦ ـ مفهوم التربية في ظل الحركة المدرسية ٥٧

صفحة

٧ ـ تأثير الحركة المدرسية في المجال التربوي ... ٥٩
٨ ـ المؤسسات التعليمية في ظل الحركة المدرسية ... ٦٣

الفصل الثالث : مفهوم التربية واهدافها فيعصر النهضة الاوروبية ٦٧

١ ـ العوامل التي مهدت لعصر النهضة ... ٦٧
٢ ـ المميزات العامة لعصر النهضة ٦٨
٣ ـ الحركة الانسانية في جنوب اوروبا وشماليها ... ٧٠
٤ ـ حركة الاصلاح الديني في جنوب اوروبا ٧٢
٥ ـ مفهوم التربية واهدافها في ظل الحركة الانسانية وحركة الاصلاح الديني ٧٦

الفصل الرابع : من المربين الذين برزوا في عصر النهضة الاوروبية ... ٨١

١ ـ فتورينودافلتر (١٣٧٨ ـ ١٤٤٦ م) ... ٨١
٢ ـ فرانسوا رابلييه (١٤٨٣ ـ ١٥٥٣ م) ... ٨٧
٣ ـ ميشيل دي مونتانيي (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢ م) ... ٩٠
٤ ـ جوان لويس فيفز (١٤٩٢ ـ ١٥٤٠ م) ... ٩٤

الفصل الخامس : مفهوم التربية واهدافها في القرن السابع عشر ٩٩

١ ـ العوامل التي اثرت في تطور مفهوم التربية واهدافها في القرن السابع عشر ٩٩
٢ ـ المذهب الانساني الواقعي ... ١٠٢
٣ ـ المذهب الاجتماعي الواقعي ... ١٠٥
٤ ـ المذهب الحسي الواقعي ١٠٧
٥ ـ فرنسيس بيكون كابرز ممثلي المذهب الحسي الواقعي ... ١٠٩

صفحة

٦ ـ اثر بيكون في الحياة الفكرية وفي مفهوم التربية ومادتها وطرقها ١١٣

الفصل السادس : نزعة التهذيب الشكلي فيالتربية وابرز ممثليها ١١٩

١ ـ التطور التاريخي لهذه النزعة ... ١١٩
٢ ـ اثر المذهب التهذيبي في التربية ... ١٢٣
٣ ـ جون لوك كابرز ممثلي نزعة التهذيب الشكلي ... ١٢٦

الفصل السابع : تطور مفهوم التربية واهدافها في القرن الثامن عشر ١٤٧

١ ـ العوامل التي مهدت لظهور التنوير الفكري والحركة الطبيعية ١٤٧
٢ ـ ظهور حركة التنوير الفكري ... ١٥١
٣ ـ الحركة الطبيعية في التربية ودور جان جاك روسو في تأسيسها ١٥٣
٤ ـ جان جاك روسو : حياته وافكاره العامة ... ١٥٤

الفصل الثامن : بعض افكار روسو التربوية كما شرحها في كتابه (اميل) ١٦٥

١ ـ ايمانه ببراءة الطفل ١٦٦
٢ ـ اعلاؤه من شأن الطبيعة ... ١٦٧
٣ ـ تأكيده للتربية السلبية ١٦٩
٤ ـ تأكيده لضرورةمراعاة ميول الطفلوخصائصه وحاجاته الحاضرة ١٧٤
٥ ـ ايمانه بأن العملية التربوية بأهدافها ومناهجها وطرقها يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل او التلميذ ١٧٧

صفحة

٦ ـ ايمانه باهمية الاسفار والرحلات الخارجية ١٨٢
٧ ـ ايمانه باختلاف طبيعة المراة عن طبيعة الرجل وباختلاف وظيفتها في الحيـاة وبضرورة تربيتها بما يتمشى مـع هـذا الاختـلاف ١٨٥

الفصـل التاسع : العوامل التي اثرت في تطور التربيـة ومهـدت لظهور الحركات التربوية في القرن التاسع عشر ١٩٥

١ ـ العوامل التي اثرتفي تطور التربية في القرن التاسععشر ١٩٥
٢ ـ النزعة النفسية في التربيـة ... ٢٠٠

الفصـل العاشر : الحركـة البستالوتزية واثـر بستالوتـزي في تأسيسهـا ٢٠٧

١ ـ حياة « بستالوتزي » والعوامل التي اثرت في افكاره ٢٠٧
٢ ـ افكـاره التربويـة ... ٢١٣
ا ـ افكاره في مفهوم التربية واهدافهـا ... ٢١٣
ب ـ افكاره عـن المنهج ٢١٦
ج ـ افكاره المتصلة بطرق التدريس ١١٨
٣ ـ نقد وتقييم لأفكار بستالوتزي التربوية ... ٢٢٠
٤ ـ تاثير « بستالوتزي » في تطور الافكار التربوية في العالـم الغربـي ٢٢٢

الفصلالحادي عشر: جون فردريك هربارت والحركة الهربارتية في التـربيـة ٢٢٩

١ ـ مقـدمة ٢٢٩
٢ ـ حياة هـربارت الاولـى ٢٣٠
٣ ـ افكاره الفلسفية العامـة ٢٣٦

صفحة

٤ ـ افكار « هربارت » ونظرياته التربوية ... ٢٤٣
ا ـ افكاره المتصلة بمعنى التربيـة ... ٢٤٤
ب ـ افكاره المتصلة بالهدف من التربيـة ... ٢٤٧
جـ افكاره المتصلة بالمنهج الدراسي ... ٢٥٠
د ـ افكاره المتصلة بطرق التدريس ... ٢٥٢
هـ ـ تقييم افكار هربـارت التربوية ... ٢٥٤
و ـ التأثير الذي احدثته افكار « هربارت » في المجـال التربـوي ٢٥٤

الفصل الثاني عشر : فروبل : حياته وافكاره الفلسفية والتربويـة ٢٥٧
١ ـ مقـدمة ٢٥٧
٢ ـ حياة فـروبل ... ٢٥٨
٣ ـ العوامل التي اثرت في افكاره ... ٢٦٢
٤ ـ الفلسفة العامـة « لفروبل » ٢٦٤
٥ ـ افكار فروبل التربويـة ٢٦٩
ا ـ افكاره المتصلة بمعنى التربية ومفهومهـا ٢٧٠
ب ـ افكاره المتصلة باهـداف التربيـة ٢٧١
جـ افكاره المتصلـة بالمنهـج ٢٧٢
د ـ افكاره المتصلة بطرق التدريس ... ٢٧٦
٦ ـ نقد وتقييم لأفكار فروبل التربوية ٢٧٧

الفصـل الثالث عشر : الحركة العلمية في التربيـة واثر هربـارت سبنسر فـي تدعيمهـا ... ٢٨١
١ ـ مقـدمة ... ٢٨١
٢ ـ العوامل التي ساعدت على تدعيم الحركة العلميـة في التربية في القرن التاسع عشر ٢٨٢

صفحة

٣ ـ بعض المميزات العامة للحركة العلمية في التربية ٢٨٦
٤ ـ هربارت سبنسر كأبرز ممثلي الحركة العلمية في التربية ٢٨٨
ا ـ حياة « هربارت سبنسر » ... ٢٨٨
ب ـ افكاره المتعلقة بمفهوم التربية ٢٨٩
جـ افكاره المتعلقة بأهداف التربية وغاياتها ... ٢٩٣
د ـ افكاره المتعلقة بالمنهج ... ٢٩٤
هـ ـ افكاره المتعلقة بطرق التدريس ... ٢٩٦
و ـ تقييم ونقد لأفكار سبنسر التربوية ... ٢٩٨

الفصل الرابع عشر : تطور النزعة الاجتماعية في التربية في القرن التاسع عشر ٣٠١

ا ـ مقدمة ٣٠١
٢ ـ العوامل التي مهدت للنزعة الاجتماعية واثرت في تطورها ٣٠٢
٣ ـ المميزات العامة للنزعة الاجتماعية في التربية ... ٣٠٩
٤ ـ من نتائج النزعة الاجتماعية في التربية ... ٣١٤

الفصل الخامس عشر : العوامل التي اثرت في تطور التربية في القرن العشرين واهم الحركات التربوية التي ظهرت فيه ٣١٧

ا ـ مقدمة ٣١٧
٢ ـ العوامل التي اثرت في تطور النظريات التربوية في القرن العشرين ٣١٩
٣ ـ اهم الحركات والفلسفات التربوية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين ٣٢٧
٤ ـ الفلسفة البرجماتية كأهم الحركات والفلسفات التربوية في القرن العشرين ٣٢٩

صفحة

٥ ـ المصادر التي اشتقت منها الفلسفة البرجماتية مبادئها وابرز زعمائها ٣٣٠

الفصل السادس عشر : جون ديوي : حياته واعماله وافكاره الفلسفية العامة ... ٣٣٣

١ ـ حياته واعماله ٣٣٣

٢ ـ العوامل التي اثرت في افكاره ... ٣٣٧

٣ ـ افكاره الفلسفية العامة ٣٣٩

ا ـ افكاره المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الانسان ... ٣٣٩

ب ـ افكاره المتصلة بنظرية المعرفة ... ٣٤١

جـ افكاره المتصلة بطبيعة القيم الاخلاقية ... ٣٤٥

الفصل السابع عشر : افكار جون ديوي التربوية وتاثيره في تربية عصره ٣٤٩

١ ـ افكاره المتعلقة بمعنى التربية ... ٣٤٩

٢ ـ افكاره المتعلقة باهداف التربية ... ٣٥١

٣ ـ افكاره المتعلقة بمناهج الدراسة ... ٣٥٤

٤ ـ افكاره المتعلقة بطرق التدريس ٣٥٨

٥ ـ التاثير الذي احدثته افكار ديوي التربوية والانتقادات التي وجهت اليها ... ...

المراجع الاجنبية الخاصة التي يمكن الرجوع اليها لزيادة الاطلاع في محتويات هذا البحث ... ...

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

يطيب لي ايها القارىء الكريم أن أقدم لك اليوم هذا السفر المختصر عن تطور النظريات التربوية في العالم الغربي منذ العصور البدائية حتى القرن العشرين . وقد ظهرت فكرة هذا البحث لديّ في عام ١٩٦٤م ، وذلك عندما كنت محاضرا في العلوم التربوية والنفسية بكلية الآداب والتربية التابعة للجامعة الليبية . فقد كان من بين المواد التي أسند اليّ تدريسها لطلبة السنة الرابعة بالكلية في ذلك العام الجامعي هي مادة فلسفة التربية . وقد كان المنهج الذي عليّ أن أتبعه في تدريس هذه المادة يتضمن فيما يتضمن اعطاء فكرة : عن المدارس الفلسفية الحديثة وعن تطبيقها في المجال التربوي وعن اهم المبادىء والمعتقدات الاساسية التي تقوم عليها التربية الحديثة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها . غير أنني لاحظت أثناء تدريسي لهذه المادة أن هناك صعوبة في كثير من الأحيان أن تدرّس النظريات والافكار التربوية الحديثة دون التعرّض إلى جذورها وأصولها التاريخية وإلى العوامل التي أثرت في تطورها والأشخاص الذين ساهموا في تطويرها عبر العصور المختلفة . فكثير من الأفكار التربوية الحديثة التي تبلورت في القرن العشرين لم تكن وليدة هذا القرن ، بل ترجع أصولها إلى قرون وعصور سابقة . قد يكون بعضها يرجع إلى العصر اليوناني القديم مثلا . واذا كان لمربي القرن

العشرين من فضل نحو تلك الأفكار فهو تفلسفها وعرضها في شكل نظريات أو فلسفات تربوية شاملة متكاملة ، وتوضيح تضميناتها وتطبيقاتها العملية في المجال التربوي . وعملا بمقتضى تلك الملاحظة وإدراكا مني لهذه الحقيقة الأخيرة فقد حاولت في السنة الجامعية التالية ، وهي سنة ١٩٦٥/٦٤ م ان أجعل الجزء الأول من محاضراتي في مادة فلسفة التربية متعلقا بتطور النظريات والأفكار التربوية عبر العصور والقرون المختلفة . وقد كانت محاضراتي المختصرة المتعلقة بهذا التطور هي النواة الأولى لهذا البحث . وقد شجعني التجاوب الصادق الذي لقيته من تلاميذي الأوفياء أثناء إلقائي لتلك المحاضرات على أن أعيد كتابتها وأتوسع فيها وأضيف إليها من الموضوعات والحركات التربوية ما لم أتمكن من دراسته أثناء تلك السنة الدراسية ، وبذلك يمكن أن تصبح مرجعا وافيا لطلاب فلسفة التربية وتاريخها وللمهتمين بالدراسات التربوية ، وتضيف لبنة الى لبنات مكتبتنا العربية الشامخة . واذا كنت قد تأخرت في إنجاز هذا البحث فان ذلك يرجع الى تركي للجامعة وفقداني بذلك فرصة الحصول على كثير من المراجع اللازمة له ، كما يرجع الى انشغالي بعد خروجي من الجامعة بأبحاث في ميادين أخرى كتدريب المدرسين ، ورعاية الشباب . ولكن قلة المراجع وانشغالي بابحاث في ميادين أخرى لم يحولا بيني وبين محاولة ايجاد المراجع وتخصيص بعض الوقت بين الحين والآخر لانجاز هذا البحث ، حتى استطعت — بعون الله وتوفيقه إتمامه على الشكل الذي أقدمه اليك اليوم قارئي الكريم .

وقد حاولت في هذا البحث — كما سيتضح لمن يقرؤه — أن أتناول بالدراسات الموجزة أهم النظريات والحركات والأفكار التربوية التي ظهرت في مختلف العصور والقرون ، وأن أشير عند الحديث عن تطور النظريات والحركات والأفكار التربوية في أي عصر أو قرن إلى أهم

العوامل التي أثرت في هذا التطور والى أبرز المربين الذين يمثلون تلك النظريات والحركات والى أهم أفكارهم التربوية .

وفي دراستي للأفكار التربوية التي تقوم عليها أية حركة تربوية أو التي قال بها أي مرب قد جعلت جل تركيزي على ما كان منها متعلقا بمفهوم التربية ، وأهدافها ، ومناهجها ، وطرقها . ولم أعط أي اهتمام يذكر لدراسة الاجراءات والتنظيمات التطبيقية ولا لدراسة المؤسسات التربوية ، لأن الهدف الذي حددته لهذا البحث منذ البداية هو الكشف عن أهم النظريات والأفكار التربوية في مختلف المجتمعات والعصور والقرون دون التعرض للتطبيقات والاجراءات العملية إلا بالقدر الذي يتطلبه شرح تلك النظريات والأفكار . ففي الواقع ان هذا البحث يجب أن ينظر إليه على انه تاريخ للنظريات والأفكار التربوية أكثر منه تاريخ التربية وللتعليم بمعناهما الشامل .

وقد حاولت تقسيم هذا البحث الى سبعة عشر فصلا : عالج الفصل الأول منها مفهوم التربية وأهدافها في المجتمعات البدائية ، وعالج الفصل الثاني تطور الأفكار التربوية في العصور المسيحية الأولى والعصور الوسطى ، وعالج الفصل الثالث مفهوم التربية وأهدافها في عصر النهضة الأوروبية ، وعالج الفصل الرابع حياة وأفكار أبرز المربين في عصر النهضة الأوروبية ، وعالج الفصل الخامس مفهوم التربية وأهدافها في القرن السابع عشر والحركة الواقعية بنزعاتها المختلفة التي ظهرت في هذا القرن ، وعالج الفصل السادس نزعة التهذيب الشكلي في التربية وحياة وأفكار المربي والفيلسوف الانجليزي « جون لوك » الذي يعتبر أبرز ممثلي هذه النزعة في القرن السابع عشر ، وعالج الفصل السابع تطور مفهوم التربية وأهدافها في القرن الثامن عشر وأعطى فكرة عن الحركة الطبيعية في التربية التي ظهرت في هذا القرن وعن حياة وأعمال « جان جاك روسو » الذي يعتبر من ابرزممثلي ومؤسسي

هذه الحركة وعن ابرز أفكاره الاجتماعية والدينية والسياسية ، وتناول الفصل الثامن بالشرح والتحليل أبرز أفكار «روسو» التربوية التي ضمنها كتابة : « أميل » ، وعالج الفصل التاسع العوامل التي أثرت في تطور التربية في القرن التاسع عشر وأهم الحركات التربوية التي ظهرت في هذا القرن ، وعالج الفصل العاشر الحركة البستالوتزية وحياة وأفكار « جون هنري بستالوتزي » مؤسس هذه الحركة ، وعالج الفصل الحادي عشر الحركة الهربرتية وحياة وأفكار « جون فردريك هربرت » مؤسس هذه الحركة ، وعالج الفصل الثاني عشر الحركة الفروبولية وحياة وأفكار « فردريك فروبل » مؤسس هذه الحركة ، وعالج الفصل الثالث عشر الحركة العلمية في التربية وأثر « هربارت سبنسر » في تدعيمها وأهم أفكار هذا العالم المربي التربوية ، وعالج الفصل الرابع عشر تطور النزعة الاجتماعية في التربية في القرن التاسع عشر وأهم مميزاتها ، وعالج الفصل الخامس عشر العوامل التي أثرت في تطور التربية في القرن العشرين وأهم الحركات والفلسفات التربوية التي ظهرت فيه ، وعالج الفصل السادس عشر حياة وأعمال « جون ديوي » باعتباره ابرز ممثلي ومؤسسي الحركة البرجماتية ، كما عالج أهم العوامل التي أثرت في أفكاره وأهم أفكاره الفلسفية العامة المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الانسان وبنظرية المعرفة وبطبيعة القيم الاخلاقية ، وعالج الفصل السابع عشر والأخير أفكار جون ديوي التربوية المتعلقة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها والتأثير الذي أحدثته أفكار ديوي التربوية والانتقادات التي وجهت اليها . وقد أرفقت البحث بمجموعة من المراجع الخاصة التي يمكن أن يرجع اليها من أراد المزيد من الاطلاع في فصوله ومحتوياته .

ولست أدعي أنني تناولت في هذا البحث جميع الحركات والنزعات التربوية التي ظهرت في مختلف البلدان الغربية عبر العصور المختلفة ، بل

لم أتناول منها بالدراسات الا أهمها وأبرزها . وذلك على امل أن تتاح لي الفرصة مستقبلا للقيام بدراسة أوسع وأشمل في هذا المجال ، وخاصة بالنسبة للحركات والفلسفات التربوية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين التي لم أتناول منها إلا حركة واحدة ، وهي الحركة البرجماتية . وهناك فلسفات وحركات تربوية كثيرة أخرى هامة تستحق وحدها مجلدا خاصا بها .

وإنني لأتوقع من القارىء الكريم أن يتساءل عن الأسباب التي جعلتني أقتصر في هذا المجلد على دراسة تطور النظريات والأفكار التربوية في العالم الغربي . أليس في الشرق وفي العالم الاسلامي بالذات نظريات وأفكار تربوية ومربون ساهموا في تطوير النظريات التربوية ؟

ولعلني إذا ما اردت الاجابة على مثل هذا التساؤل بموضوعية فإنه لا يسعني الا أن أقول بأن غالب الفلسفات والحركات التربوية ــ وخاصة الحديث منها ــ قد نشأت في العالم الغربي . ولم يقف تأثير هذه الفلسفات والحركات التربوية عند العالم الغربي ، بل تعداه الى العالم الشرقي الذي أصبح في تاريخه الحديث يقوم بدور المقلد للنظريات والنظم التربوية الغربية . ولكن هذا لا ينافي أن للشرق الاسلامي وغير الاسلامي إبان ازدهار ثقافته نظمه وفلسفاته التربوية الخاصة . ويمكن أن يلاحظ وجود هذه النظم والفلسفات كل من درس تاريخ التربية في بلدان الشرق العريقة في حضارتها كالصين ، والهند ، ومصر القديمة وغيرها من بلدان الشرق . وبالنسبة للعالم الاسلامي بالذات الذي تمثل بلادنا جزءا منه كانت التربية فيه في عهد ازدهاره مصطبغة بالصبغة الدينية وكانت مبادئها وفلسفتها مستمدة من القرآن الكريم ومن السنة النبوية الشريفة ، ومن تجارب الأمم الاخرى التي حدث التفاعل بين ثقافاتها وبين الثقافة الاسلامية ومن تجارب وخبرات وأفكار المربين الاسلاميين

أنفسهم ، وذلك من أمثال الغزالي ، وابن العربـي ، والقابسي وابـن خلدون ، وغيرهم .

وقد حاولت في بداية الأمر أن أضمن هذا الكتاب دراسـة بعض النظريات وأفكار بعض المربين في الشرق ودراسة الفلسفة التي تقوم عليها التربية الاسلامية ، ودراسة حياة وأفكار بعض المربين الاسلاميـين . ولكنني لاحظت بعد البداية فعلاً في هذه المحاولة أن الاستمرار فيـها سيكبر من حجم الكتاب وربما يفقده وحدة الموضوع وتجانسه . ولذا قررت أن أقسم بحثي الى ثلاثة أجزاء يتناول الجزء الاول منـه تطـور النظريات والافكار التربوية في العالم الغربي منذ العصور البدائيـة حتى بداية القرن العشريـن ، ويتناول الجزء الثالث منه التربية الاسلامية مع ربطها بالواقع الليبي ، وبالتربية والثقافة الليبية .

ولعلني بعد هذا التوضيح الموجز للأسباب التي جعلتني أقتصر في هذا المجلد على دراسة تطور النظريات التربوية في العالم الغربي أكون قد أجبت على التساؤل المتوقع من القارىء الكريم وأكون قد أخبرته بما أنوي عمله مستقبلاً .

ولا يسعني في ختام هذه المقدمة الا ان أتوجه إليه تعالى بالشكر على توفيقه لي في اتمام الجزء الاول من هذا البحث وأرجوه العون والتوفيق في إتمام بقية أجزائه ، لتكون الفائدة من هذا البحث أكبر ، وتكـون المساهمة في بناء المكتبة العربية أجدى وأنفع . والله أسأل ان يجعـل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم وأن يعم النفع به إنه نعم المولى ونعـم النصير .

عمر التومي الشيباني

طرابلس في ١٥ أكتوبر /١٩٦٩ م .

الفصل الاول

مفهوم التربية وأهدافها
في المجتمعات البدائية والثقافات القديمة

مقدمة :

ان ما نرمي اليه في هذا الفصل وفي الفصول التالية له هو اعطاء فكرة موجزة عن تطور النظريات التربوية عبر العصور والقرون المختلفة . ونحن اذ نقوم بهذا التتبع التاريخي لتطور الافكار والنظريات التربوية فاننا نرجو ان يجد فيه طالب فلسفة التربية ما يوضح له الاسس التاريخية للنظريات التربوية الحديثة السائدة وما يساعده على فهم هذه النظريات . ونحن في تتبعنا هذا لتطور النظريات التربوية عبر العصور المختلفة سيكون تركيزنا في المقام الاول على مناقشة مفهوم التربية وأهدافها ومثلها العليا والمبادىء والافكار والاتجاهات العامة التي تسيطر عليها . أما الجوانب العملية والتطبيقية للتربية التي تتمثل في المناهج وطرق التدريس والتقويم وادارة وتنظيم الخبرات التربوية فاننا لن نعطيها الا قدراً بسيطاً من اهتمامنا ، وذلك رغبة منا في الايجاز واعتقاداً منا أن هذه الجوانب العملية والتطبيقية يمكن فهمها واستنتاجها من المفهوم التربوي السائد ومن المعتقدات والافكار التربوية السائدة .

وسنقتصر في هذا الفصل على توضيح مفهوم التربية وأهدافها ومثلها العليا ومبادئها العامة في المجتمعات البدائية وفي بعض الثقافات التاريخية الاولى الشرقية ، وفي الحضارة اليونانية القديمة ، وفي الثقافة الرومانية .

مفهوم التربية وأهدافها في المجتمعات البدائية

فبالنسبة للتربية في المجتمعات البدائية التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة ، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها - فانها كانت تمتاز ببساطتها وبدائيـة وسائلها ، مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياهـا تلك المجتمعات البدائيـة في فجر الحضارة الانسانية . وتلك المجتمعات البدائية وان تباينت في كثير من الامور فانها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقى ضوءاً على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات . ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة الى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم ، فكان الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضاً بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث انها لا تعدو اشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، والا من ضد عالم الارواح . ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها فان أهدافها هي الاخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة . ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية : المحافظة على الخبرة الانسانية والتقاليد السائدة ، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليهـا استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي. والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين ، همـا :

اولا : الاعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى ، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليـه ومن بنـاء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته .

ثانياً : تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها ان يرضي عالم الأرواح ويثير ارادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمن والسلام. واذا كانت الناحية الأولى هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده .

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائيـة . وهدف التربية في ضوء هذه الطبيعة – هو تحقيق التوافق والانسجام بـين الفرد وبيئتـه المادية والروحية [١] . وهي لتحقق هذا الهدف ، كانت تعتمد على التلقين والتدريب العملي والتقليد اللاشعوري فمن خصائصها أنها كانت تتم بطريقة غير مقصودة ، بمعنى أنها غير مقصودة، بمعنى انها لا يتولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره . كما ان من خصائصها ايضاً أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخبرة العملية والاشتراك النشيط للمتعلم أثناء تقليده لمـا يقوم به الكبار من نشاط ، سواء في سبيل اشبـاع حاجاتهم الجسمية ، أو في سبيل حاجاتهم الروحية . ثم ان من خصائصها أيضاً غلبة روح المحافظة عليها وسلبيتها حيث انها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير او تعديل ، وتحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلاً ثابتاً سلبياً وتؤدي به الى ان يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختيار [٢] .

مفهوم التربية وأهدافها في الثقافات التاريخية الأولى :

ثم تطورت الثقافة الانسانية وأصبحت أكثر تعقيداً ، خاصة بعد ان أتقن الانسان استخدام البرونز والحديد وأنشأ نظاماً متقناً للكتابة ، وبعد أن أصبحت المدرسة الجهة المختصة بشئون التربية والمكان الذي يتعلم فيـه الأطفال بعض عناصر تراثهم الثقافي . ونتيجة لهذا التطور الثقافي والحضاري ظهرت عدة ثقافات وحضارات في التاريخ . من أبرزهـا الحضارة الصينيـة ، والحضارة الهندية ، والحضارة المصرية القديمـة ، والحضارة البابلية ، والحضارة الاشورية

---

(١) صالح عبد العزيز ، تطور النظرية التربوية . القاهرة دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤ ، ص ٧٥ – ٨٨ .

(٢) وهيب ابراهيم سمعان . الثقافة والتربية في العصور القديمة . القاهرة دار المعارف بمصر ، ١٩٦١ ، ص ٤٧ – ٦١ .

والحضارة العبرانية . كل هذه الحضارات التاريخية الأولى كانت لها نظمها التربوية التي توسعت كتب تاريخ التربية في دراستها . ولكن لما كان المقام لا يسمح بدراسة مفهوم التربية وأهدافها في هذه الحضارات جميعاً - فاننا سنكتفي باعطاء فكرة موجزة عن مفهوم التربية وأهدافها في حضارة من تلك الحضارات ولتكن هي الحضارة الصينية التي تعتبر نموذجاً للحضارات الشرقية القديمة .

منذ القرن الثاني والعشرين قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام ، والصين موجودة كدولة متميزة ذات نظام اجتماعي وذات ثقافة مميزة لشعب جامد . فهي في جميع عصور تاريخها الطويل مشابهة لذاتها ، واحدة في صفاتها . ولم يشاهد أي عصر من العصور شعباً مثل الشعب الصيني من حيث خضوعه خضوعاً تاماً لدقائق التقاليد وتقديسه لها، ومن حيث مثابرته طويلاً على الخضوع للماضي.

وكانت التربية الصينية تعكس باخلاص خصائص المجتمع الصيني ، وخصائص فلسفة حياته وفلسفته الدينية ولهذا السبب لم يكن هناك أي نظام تربوي آخر غير النظام الصيني يمكن ان يتخذ مثالاً واضحاً للعلاقة التامة بين التربية وبين الكيان الاجتماعي وبين التربية والحياة بوجه عام . وتعتبر التربية الصينية عملية تلخيص للماضي ، ترمي الى ان تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطاه . وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على ان تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه ، وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته .

والتربية الصينية على هذا تعتبر سلبية في أهدافها حيث لا ترمي الى نمو ذاتية الفرد بل تعمل على كبتها ولا تعمل على التقدم الاجتماعي بل ترمي الى الاستقرار الاجتماعي . ولقد كانت سلبية الهدف التربوي واستقراره في الصين مناسباً تماماً لخصائص المجتمع الصيني وللفلسفة الكونفوشيوسية التي كانت تقوم عليها الحياة الصينية والتربية الصينية على السواء . ومن أهم التعاليم الكونفوشيوسية تأكيدها للنظام الطبيعي . فقد جاء في عبارة افتتاحية لبعض نصوصها الاساسية : « ان

ما منحه الاله هو ما يسمى بالطبيعة ، وما يطابق الطبيعة يطلق عليه « طريق الواجب » وتنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم » . والغرض من التربية في ضوء هذا النص هو تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب طريق الطبيعة الذي يحتم على الفرد الاحتفاظ بما هو كائن فعلاً دون ان يلحقه التغيير أو التبديل. او بعبارة أخرى إن الغرض من التربية في ضوء هذا النص ، هو تدريب كل فرد على اتباع ما هو قائم موجود من الأوضاع . ولعل السلبية في هذا الغرض واضحة لا تحتاج منا الى تدليل وفي هذا الوضوح ما يؤيد حكمنا السابق على التربية الصينية .

ومواد التربية الصينية وطرقها تغلب عليها هي الأخرى الصبغة السلبية والشكلية والحرفية . وتظهر الشكلية والحرفية في أبرز مظاهرها في نظام الامتحانات في هذه التربية [1] .

وهكذا يدرك القارىء مما قدمنا ان التربية في الثقافة الصينية التي اعتبرناها نموذجاً للثقافات التاريخية الأولى الشرقية ، لا تختلف كثيراً في طبيعتها ولا في أهدافها عن التربية البدائية ، حيث أنها تغلب عليها روح المحافظة والسلبية كما كانتا تغلبان على التربية البدائية ، وذلك بالرغم من تقدم العصور والقرون والتطور الكبير الذي أحرزته الحضارة الانسانية ، وبالرغم من أن التربية قد أصبحت لها مؤسساتها الخاصة بها في تلك الثقافات التاريخية الأولى .

مفهوم التربية وأهدافها في الثقافة اليونانية القديمة :

ولعل أول انتقال يشعر به الباحث من مفهوم التربية البدائية الى مفهوم تربوي أكثر حيوية وتقدماً هو في الثقافة اليونانية القديمة التي تعتبر بحق الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة. ففي هذه الثقافة ظهر للتربية

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . (الجزء الأول الطبعة الثانية) ترجمة صالح عبد العزيز ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨ ، ص ٢٢ - ٥٥ .

مفهوم جديد يخالف في خصائصه وأهدافه ما كانت عليه التربية في المجتمعات البدائية ثم في المجتمعات التاريخية الأولى في الشرق .

وطبيعي ان الثقافة اليونانية القديمة لم يحتوها عصر واحد بل تطورت في عدة عصور ، يذهب بعضهم الى أنها أربعة ، وهي كالاتي .

١ - عصر الحضارة الايجية والهومرية (٣٠٠٠ - ٧٠٠ ق.م)

٢ - عصر نهضة بلاد اليونان (٧٠٠ - ٥٠٠ ق.م)

٣ - عصر ازدهار الديمقراطية الأثينية ثم اضمحلالها (٥٠٠ - ٣٣٨ ق.م)

٤ - العصر الهيليني (٣٣٨ - ١٤٦ ق.م)[١]

ونحن في هذه العجالة لا نريد أن نتعرض لمناقشة مفهوم التربية ومثلها العليا في هذه العصور كلها بل سنقتصر في مناقشتنا للتربية اليونانية القديمة على العصر الثالث في الترتيب السابق باعتباره العصر الذي سارت فيه الثقافة اليونانية في اتجاهين هما الاسبرطي ، والأثيني ، وباعتباره العصر الذي بلغت فيه الحضارة اليونانية أعلى درجاتها وازدهرت فيه الديمقراطية الأثينية وأصبحت أرضاً خصبة لنهضة فلسفية وتربوية .

١ - التربية في أسبرطة :

فبالنسبة للتربية الاسبرطية فانها بالرغم من العصور الطويلة التي تفصل بينها وبين مرحلة التربية البدائية ، لا تختلف كثيراً عن التربية البدائية من حيث اتسامها بروح المحافظة ، وبساطتها وغلبة الصبغة العملية عليها . ولقد كانت متأثرة في طبيعتها وفي أهدافها ووسائلها بالظروف الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لولاية اسبرطة في ذلك العصر . فقد أدى موقعها الجغرافي

---

(١) وهيب ابراهيم سمعان . الثقافة والتربية في العصور القديمة . ص ٧٤ .

من حيث انها منطقة سهلية تحيط بها الجبال من كل جانب ، وبعدها عن البحر الى انعزالها عن التيارات الخارجية ، والى اهتمامها باعداد جيش قوي على الدوام للدفاع عن كيانها ولتدعيم سلطتها وفرض سيطرتها في الداخل والخارج . وقد انتقلت اسبرطة في هـذا العصر من مجتمع بدائي الى دكتاتورية أرستقراطية عسكرية تسيطر الدولة فيهـا على جميـع نواحي الحيـاة ، بما في ذلك الناحيـة التعليمية ، وتحاول توجيهها وتسخيرها في خدمة أغراضها . فكان المثل الأعلى للتربية هو خلق مواطنين محاربين ، وكان كل شيء في العملية التربوية موجهـاً لخدمة هذا المثل الأعلى . والمواطن الذي كان ينشده المجتمع الأسبرطي وتسعى التربية الأسبرطية لخلقه بجميع وسائلها هو الفرد القويّ في جسمه الصحيح اللائق في بدنه ، المحارب الشجاع ، والمتصف بروح الشجاعة والبسالة والتقشف والصبر والاحتمال وضبط النفس والتضحية في سبيل الوطن وفي سبيـل المصلحة العامـة والطاعة العمياء للقانون والولاء التام للجماعة ، الى غير ذلك من الصفـات التي كانت تحـاول التربية الأسبرطيـة غرسها في نفوس أفراد المجتمـع الأسبرطي ليكونوا جنوداً محاربين .

ولتحقيق هذه الأهداف كان جـلّ تركيزهم على التربية البدنية التي كانت تشمل فيما تشمل التمرينات الرياضية والتدريبات العسكرية ، والرقص الشعبي الذي يمتاز بقيمته العالية في التدريب العسكري ومن شأنه ان يساعد الشباب على الاستعداد للحرب . ومن أشهر رقصاتهم من هذا النوع الرقصـة « بيريـه Pyrrhie » التي تعـبر عن الحركات الحذرة الضرورية لتجنب ضربات العدو والحركات المناسبة للهجوم على العدو . اما التربية العقلية والتربية الفنية فلم تولهما التربية الأسبرطية عناية تذكر . فلم تهتم بتعليم القراءة والكتابة ، ولم ترم من وراء الموسيقى وحفظ الشعر والأناشيد تربية الذوق الفني بل كان الغرض منهـا هي الأخرى ان تبعث في نفوس الأفراد الاعتزاز بماضي بلادهم وعظمة أبطالهم ، وأن تثـير بينهم الغيرة والمنافسة في حاضر حياتهم ، وأن تقوي فيهم الروح

المعنوية في المعارك والحروب [1] .

وهكذا نجد التربية الأسبرطية محدودة في أهدافها جافة في أسلوبها تؤكد التربية البدنية والتربية العسكرية على حساب التربية العقلية والفنية والاخلاقية. وهي وان نجحت في المجال الحربي فانها فشلت في المجال الثقافي والمجال السياسي والاجتماعي حيث انها لم تساعد على ازدهار الثقافة والفلسفة والفنون الجميلة ، فلم تنتج فناناً ولا فيلسوفاً واحداً . ومن الناحية الاخلاقية ، فانها وان نجحت في غرس صفات الشجاعة والتقشف وضبط النفس والطاعة العمياء للقانون فانها فشلت في تحقيق صفات رقة الاحساس والشعور ، وخلق الوازع الداخلي وتنمية العواطف المتبادلة بين الأفراد . فالصفات الاخلاقية التي كانت تميز الأسبرطي لا تظهر الا في ظل النظام المفروض ، حتى اذا ما أخذ بعيداً عن ذلك النظام الذي يعيش فيه كان متهاوناً اباحياً وفريسة للمخاوف . وبالرغم مما أحرزته أسبرطة من القوة العسكرية فانها لم تكن ناجحة في المجال السياسي ، وقد اتضح هذا تماماً عندما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها بفضل قوتها الحربية ، فانه بالرغم من انتصارها الحربي لم تكن قادرة على القيادة والتقدم شأنها في ذلك شأن الدول العسكرية التي تزدهر عادة في الحرب وتنطفىء في زمن السلم .

وقد نقد أرسطو مثل هذه الدول العسكرية في كتابه : « السياسة » بقوله: « ان معظم هذه الدول العسكرية تكون في مأمن ما دامت في زمن الحرب ، ولكنها تفشل حينما تحصل على امبراطوريتها ، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم . واللوم في هذا يقع على مشرعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن السلم [2] » .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ . ٢٠٧ .

(٢) اقتبس من المصدر السابق ، نفس الصفحات .

٢ – التربية في أثينـا :

حتى اذا ما اتجهنا نحو النظام التربوي في أثينا فاننا نجده يختلف في طبيعته وفي أهدافه ومثله العليا عن نظام التربية في أسبرطة . وهـذا الاختلاف بـين النظامين لم يحـدث فقط في العصر الذي اخترناه مركز اهتمامنا في مناقشتنا لطبيعة وأهداف التربية اليونانية القديمة ، بل كان هذا الاختلاف واضحاً حتى في العصور التي سبقت ذلك العصر .

وهذا الاختلاف يرجع الى اختلاف الولايتين في طبيعتهما الجغرافية وفي نظام حكمهما وفي فلسفة حياتهما وفي مواردهما الاقتصادية . فوقوع أثينا على البحر جعلها ولاية بحرية تجاريـة تشتهر بازدهار تجارتهـا وبعظمة أسطولها التجاري البحري ، كما ساعد على زيادة فرص تفاعلها مع الثقافات والمؤثرات الخارجية حتى أصبحت ملتقى الثقافات والحضارات . وما حققته أثينا من ازدهار اقتصادي وانتصار في حروبها ضد الفرس في عام ٤٧٩ ق.م أكسبها نوعاً من الاطمئنان الاقتصادي والسياسي وشجعهـا على اقامة نظام ديمقراطي يتمتـع في ظله الفرد بكامل حريته [١] .

وقد اتخذت التربية الأثينية في هـذا العصر شكـلاً منظمـاً وأصبحت لها معاهدها الخاصة وأهدافها المحددة . ولأول مرة في تاريخ الحضارة الانسانية أصبحنا نجد نوعاً من التربية يختلف في خصائصه عن التربية البدائية ، ويجمع الكثير من خصائص التربية الحديثة في فلسفته وأهدافه ومناهجه وطرقه . فقد كان هدف التربية عند الأثينيين في عهد ازدهـار ديمقراطيتهم يماثل هدفهـا في المجتمعات الديمقراطية في الوقت الحاضر ، الا وهو مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية .

---

(١) John Seiler Brubacher, A History of the Problems of Education. New York. Mc Graw-Hill Book Company, Inc 1947, p. 3.

وقد استمر الأثينيون في عنايتهم بتنمية الجوانب المختلفة للشخصية الانسانية حتى هزمت بلادهم أمام « اسبرطة » في الحروب البلبونيزية المشهورة في التاريخ وضعفت نتيجة لذلك ثقتهم في النظام الديمقراطي كأسلوب في الحياة فمنذ ذلك الحين بدأ يقل اهتمامهم بالنمو البدني والنمو الجمالي ، واصبحوا يركزون على النمو العقلي . وقد استمر هذا التركيز على النمو العقلي في التربية الاثينية حتى وقعت بلاد اليونان تحت سيطرة الامبراطورية الرومانية في عام ١٤٦ ق.م واندمجت بذلك الحضارة اليونانية بالحضارة الرومانية [١] .

اعلام التربية اليونانية :

وقد ظهر في هذا العصر : عصر ازدهار الديمقراطية الأثينية ثم اضمحلالها جماعة من كبار الفلاسفة حاولوا العمل على اصلاح شئون التربية بالتوفيق بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة في أهدافها وباقامتها على أسس فلسفية .

ومن أشهر فلاسفة اليونان الذين ظهروا في هذا العصر والذين كان لهم أكبر الأثر في تطور النظرية التربوية هم سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو .

١ – سقراط (٤٨٠ – ٣٩٩ ق.م)

فالى سقراط يرجع الفضل في انزال الفلسفة من السماء الى الأرض ، أي أنه حوّل النظر من الفلك والعناصر الى النفس البشرية والى شئون المجتمع ومشاكله [٢] . فقد كانت الفلسفة قبله منفصلة عن الحياة العملية . وهذا الانفصال كان سبباً في عدم كفاية التفكير الفلسفي القديم . ولهذا عندما جاء سقراط وحاول ان يربط الفلسفة بالانسان وبالمجتمع ، اعتبر هذا الاتجاه الجديد منه تجديداً في مفهوم الفلسفة وفي مفهوم التربية في الوقت ذاته ، لأن الفلسفة

---

(١) وهيب ابراهيم سمعان

(٢) عبد الله عبد الدائم ، تاريخ التربية . دمشق ، سوريا : مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٦٠ ص ٢٧ .

والتربية في نظره متصلان تمام الاتصال ان لم يكونا أمراً واحداً . وكان سقراط يرى ان موضوع الفلسفة هو البحث في الانسان من جهة أخلاقه وتقاليده وأحواله الاجتماعية ، ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقة لا باتباع العرف السائد والعقائد البالية . وغاية الفلسفة في نظره هي صياغة النفس الانسانية وطبعها على الحق والخير والجمال ، وتحقيق مجتمع أفضل . والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غاياتها هي التربية [1] .

وقد أقام سقراط فلسفته ومنهجه التربوي على الحكمة الآتية : « اعرف نفسك بنفسك قبل كل شيء » ، وهو وان أقر مبدأ السوفسطائيين الاساسي القائل : بأن « الانسان مقياس الأشياء جميعاً » ، فانه كان يخالفهم بقوله بوجود حقائق عامة ، وبأن هناك حقائق ثابتة تقوم عليها الأخلاق وتقاس بها أعمال الانسان ، وبأن الأساس الصحيح للمعرفة هو العقل وليست الحواس . وما دام العقل هو أداة المعرفة ، فان الحقائق الخارجية ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد هو « العقل » الذي يجمع الجواهر والصفات الذاتية دون الأعراض والمشخصات .

وقد ربط سقراط بين المعرفة والفضيلة ، وأكد أن علم الانسان بأن الشيء خير ، علماً تاماً ، يحمله حتماً على عمله ، ومعرفته بضرر الشيء تحمله حتماً على تركه . وكل من المعرفة والفضيلة اللتين يعتبران في نظره توأمين لا ينفصلان يمكن تعلمهما واكتسابهما عن طريق التربية الصالحة .

والطريقة التي كان يستعملها سقراط في تعليم تلاميذه والمترددين على حلقاته هي الطريقة الحوارية التي تقوم على مرحلتين أساسيتين : المرحلة الأولى ، هي مرحلة التهكم التي يتمكن بواسطتها سقراط من أن يزعزع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له من الصحة ، وما يزال يتدرج في

---

(١) أحمد فؤاد الأهواني ، جون ديوي . القاهرة مصر : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ ، ص ٣٦ ، ٣٧ .

حواره مع صاحبه حتى يجعله يدرك أنه وقع في حيرة لا مخلص له منها وأنه تعرض لشيء لا مجال له فيه ويوقن بأنه جاهل مغرور وتشتد رغبته في معرفة الحقيقة وحينئذ تبدأ المرحلة الثانية والاخيرة وهي مرحله اليقين بعد الشك . والمقصود من هذه المرحلة البحث من جديد في الموضوع ومحاولة معرفة الحقيقة على أساس سليم [1] .

٢ - أفلاطون (٤٢٧ - ٣٤٧ ق.م)

حتى اذا ما انتقلنا الى « افلاطون » - وهو تلميذ سقراط - فاننا نجده قد تأثر في كثير من آرائه الفلسفية والتربوية وفي طريقته العامة بآراء وطريقة استاذه سقراط ، ولا غرابة في هذا التأثر حيث أنه لازمه نحو ثمانية أعوام كان فيها من المقربين لديه يستمع الى مناقشاته ومحاوراته ويدون الكثير من آرائه .

ومن بين المسائل التي يتفق فيها « أفلاطون » مع أستاذه سقراط العمل على جعل الفلسفة متصلة بالانسان وبشئون المجتمع ، والقول بضرورة وضع قانون أخلاقي يعيد للمجتمع الأغريقي مجده القديم ، ومحاولته لوضع أساس جديد للحياة الأخلاقية لا تتعارض فيه مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة ، وقوله بأن الأساس للفضيلة هي المعرفة وبأن الهدف الأساسي من الفلسفة والتربية هو اصلاح الفرد والمجتمع والوصول الى معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الانسانية على الحق والخير والجمال ، واتخاذه لطريقة الحوار والمناقشة أساساً لكتابته وتعليمه .

ومن ناحية أخرى فاننا نجد أفلاطون قد خضع لعدة مؤثرات أخرى جعلته يختلف في كثير من آرائه ونظرياته عن أستاذه سقراط. ومن بين هذه المؤثرات : أصله ونشأته الاستقراطيتان ، الضعف الذي اعترى أثينا وفقدانها لمنزلتها

---

(١) صالح عبد العزيز ، تطور النظرية التربوية ص ١٢٤ - ١٣٣ .

السامية التي كانت لها بين الولايات اليونانية ، معاصرته للحرب الطويلة المدى التي دارت رحاها بين أثينا واسبرطة ثم امتد لهيبها حتى شملت بلاد اليونان بأكملها وما صاحب هذه الحرب من سفك للدماء وازهاق للارواح ،ومن الفوضى وفقدان الانسجام والوحدة في الدولة بفعل الشهوات الجامحة والرغبة في الترف، هجرته وأسفاره خارج بلاد اليونان ، ثم بعد ذلك كله دراسته للمذاهب الفلسفية الشائعة في زمنه بما في ذلك مذاهب الفلسفة الشرقية كالهندية والفارسية . كل هذه العوامل قد أثرت من غير شك في فلسفة « أفلاطون » وفي نظريته التربوية وجعلته يختلف في كثير من آرائه عن آراء استاذه التي كانت أقرب الى روح الديمقراطية والبساطة .

ونحن لا تهمنا في هذه العجالة ، مظاهر اتفاقه واختلافه مع أستاذه سقراط ولا آراؤه في الفلسفة العامة ، وانما التي تهمنا هي آراؤه التربوية ، لا سيما ما كان منها متصلاً بمفهوم التربية وأهدافها . فبالنسبة لمفهوم التربية ، فانه كان ينظر الى التربية على أنها عملية تدريب أخلاقي أو هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير . وأما بالنسبة لأهداف التربية فانه قد أشار الى عدد منها في أمكنة متفرقة من كتابه : « الجمهورية » ، من بينها ما يلي :

١ – تحقيق وحدة الدولة . فالدولة التي تمثلها أفلاطون كان من أغراضها هدم روح الفردية المتفشية في أثينا في ذلك الوقت ، ولذلك كان يرى أن الغرض الأول للتربية هو تنمية روح الجماعة أو الاحساس بالشعور بالحياة الجماعية .

٢ – تنمية المواطنة الصحيحة في الأفراد ، وذلك عن طريق امداد الشباب بالمعرفة الدقيقة عن طبيعة الحكم وطبيعة الحق المطلق حتى يستطيعوا ممارسة الأعمال الرئيسية في الحياة المدنية والاجتماعية .

٣ - اعلاء العقل على الأمور الحسية ، والروح على البدن، وذلك عن طريق ايقاظ الملكة العاقلة فيه .

٤ - تنمية الاحساس بالجمال ومحبة الخير والجمال .

٥ - تحقيق التناسق في شخصية الانسان وذلك عن طريق التوفيق بين مطالب الجسم والعقل ، والحياة التي تقوم على العادة وتلك التي تقوم على التفكير ، والمصالح الفردية ومصالح الدولة .

٦ - انتاج أطفال قادرين على حكم أنفسهم بأنفسهم، ويستطيعون بتفكيرهم التصرف في المسائل المتعلقة بسلوكهم وبذلك يوفرون على الدولة عبء اصدار تعليمات وقوانين تفصيلية في مثل هذه المسائل .

٧ - تمدين الأطفال وتطبيعهم اجتماعياً وتهذيب علاقاتهم بعضهم ببعض وعلاقاتهم بالذين يحكمونهم [١] .

ونحن عندما ندقق النظر في هذه الأهداف فاننا نلحظ بوضوح ما حققه أفلاطون من تقدم في مفهوم التربية وفي أهدافها ، حيث انه استطاع أن يحل مشكلة النزاع بين صالح الفرد وسعادة المجتمع حلا مرضياً ، وأن يوفق بين مطالب الجسم والروح وأن يترك لنا مجموعة من الأهداف يمكن ان تصلح لكل زمان ومكان .

واذا كان لنا من مأخذ نأخذه على فلسفة أفلاطون التربوية فاننا نأخذ عليه نزعته المثالية ، ومبالغته في تقدير العنصر العقلي والعنصر الأدبي على حساب الجانب العملي في التربية وعلى حساب الناحيتين الوجدانية والارادية ونزعته الارستقراطية [٢] .

---

(١) وهيب ابراهيم سمعان ، الثقافة والتربية في العصور القديمة . ص ٢٢٩ - ٢٣٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٣٩ - ٢٤٥ .

٣ – أرسطوطاليس (٣٨٤ – ٣٢٣ ق.م)

ثم جاء من بعد أفلاطون في الزعامة الفلسفية تلميذه أرسطو الذي كان أكثر منه واقعية وعمقاً وقرباً من العصور الحديثة في فلسفته وأفكاره التربوية . فكانت نظرته الى التربية على أنها فرع من السياسة بمعنى أنها خدمة ضرورية لبناء مجتمع متماسك يسوده الأمن والاستقرار ، ولبناء الروح المعنوية ، ولاعداد المواطنين الصالحين . فمهمة التربية عنده هي مهمة السياسة ، وهدف التربية هو هدف الدولة وهدف الحياة الانسانية بوجه عام ، وهو السعادة . وأن السعادة هذه يمكن الحصول عليها عن طريق التشغيل المناسب لكل الملكات . والتربية لتحقيق هذا المثل الأعلى لا بد أن تعمل – في نظره – على مساعدة الفرد على ان ينمي صحته ويحافظ عليها ، وأن ينمي ملكاته العقلية ، وأن يحصل على الشهرة والشرف ، وأن ينجح في تكوين حياة عائلية طيبة ، وأن يستخدم أوقات فراغه استخداماً حكيماً [١] .

وهكذا نجد أن أرسطو يقترب بمفهوم التربية الى مفهومها الحديث ويأتي لنا بأهداف تشبه الى حد كبير أهداف التربية الحديثة . فهو وان كان يعطي التربية العقلية المقام الأول ، فانه لم يغفل النواحي الأخرى للانسان . فقد كان ينظر للانسان على أنه مكون من جسم وروح . ثم ان الروح أو النفس تنقسم عنده الى قسمين رئيسيين : نفس عاقلة او كما يسميها أحياناً بالنفس الناطقة ، ونفس غير عاقلة او كما يسميها أحياناً بالنفس النزوعية . والتربية الصالحة في نظره يجب أن تشمل تربية هذه القوى الثلاث فيجب ان تشمل أولاً تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية ، وثانياً تربية النفس غير العاقلة ، أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات ، وهذه تكون عن طريق الموسيقى والأدب او التربية الخلقية ، وثالثاً تربية النفس الناطقة ، وهذه تكون بدراسة الفلسفة والرياضة والهندسة [٢] .

---

(١) المرجع السابق ، ٢٤٥ – ٢٤٦ .

(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . الجزء الأول ، مترجم . ص ١٦١ : ١٦٢ .

ومما كان يميز أرسطو عن أستاذه أفلاطون هو حرصه على تقوية الأواصر الاسرية واعتبار هـذه التقوية هدفـاً أساسياً من أهداف التربية ، ثم نزعتـه الديمقراطية وقوله بأن التربية يجب ان تكون واحدة وان تكون عامة بالنسبة لجميع المواطنين [١] .

مفهوم التربية وأهدافها في الثقافة الرومانية :

بعد هذه النظرة الخاطفة عن التربية اليونانية وعن بعض أعلامها ، يمكن ان ننتقل الى الحديث عن التربية في الثقافـة الرومانية التي كانت تجاور الثقافـة اليونانية . ولكن بالرغم من هذا الجوار ، فان هناك بعض الفروق الواضحة بين الثقافة اليونانية والثقافة الرومانية . ولهذه الفروق أثر واضح في اختلاف مفهوم التربية وأهدافها ومناهجها في الثقافتين .

على ان هذه الفروق ، قد قلّت عندما قوي الاتصال بين الثقافيين في القرن الثالث قبل الميلاد وانتهى هذا الاتصال ببسط الرومان سيطرتهم على بلاد اليونان سنة ١٤٦ ق.م ، فامتزج منذ ذلك العهد تاريخ الحضارة اليونانية بتاريخ أختها الحضارة الرومانية امتزاجاً يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر .

وبالرغم من ان اليونانيين كانوا هم المنهزمين ، فان ثقافتهم هي التي بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية وصبغتها بصبغتها . وبذلك تمكنت بلاد اليونان المنهزمة من ان تأسر الدولة الفاتحة ثقافياً . وقد شمل ذلك الامتزاج والتشابـه بين الحضارتين الجانب التربوي فيهما ، وبذلك أصبحت التربيـة الرومانية في عصورها الأخيرة مظهراً من مظاهر التربية اليونانية .

وبما أننـا بصدد اعطـاء فكرة عن مفهوم التربية وأهدافها في الثقافـة الرومانية ، فانه لا بد لنا من الاشارة الى بعض مميزات هذه الثقافة قبل ان

---

(١) عبد الله عبد الدائم ، تاريخ التربية . ص ٤٦ ـ ٤٧ .

تندمج اندماجاً كلياً مع الثقافة اليونانية وتتأثر بها ، لأن معرفة هذه المميزات من شأنها ان تساعدنا على فهم معنى التربية وأهدافها عند الرومان .

لقد كان الرومان شعباً عملياً ، وكان أبرز ما عبروا به عن روحهم العملي تلك الطرق العظيمة ، والقنوات المائية ، والمباني العامة ، والادارة الحكومية والعسكرية ذات النظام المتقن ، الى غير ذلك من المظاهر العملية المحسوسة للثقافة والحضارة الرومانية . وهذه الروح العملية التي كانت تسيطر على الشخص الروماني جعلته يهتم بالوصول الى نتائج محسوسة وملموسة وبالتوفيق بين الوسائل والغايات وبالدقة والاتقان في عمله . فلم يكن الرجل الروماني ذلك الشخص الذي يهتم بالنظريات او الذي يرضى لمجرد السعادة وحياة التأمل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته ، كما كان زميله اليوناني .

ويتصل بالميزة السابقة ميزة أخرى هي نظرتهم النفعية المادية في حكمهم على الأشياء . « فبينما كان اليونان يميلون دائماً الى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام ، والتناسب ، فان الرومان كانوا يميلون دائماً الى الحكم على قيم الأشياء بفائدتها وبما لها من أثر . وقد كان المقياس اليوناني عقلياً أو جمالياً ناشئاً عن الاهتمام بالاهداف أو القيم النهائية . أما المقياس الروماني فكان مقياساً نفعياً مستمداً من تقدير منفعة الشيء بالنظر الى علاقته بنظام الحياة القائم »[1] .

ولقد كان لتلك الروح العملية النفعية التي كانت تسيطر على الرومان اثرها البالغ في مفهومهم التربوي وفي أهدافهم التربوية . فالتربية عندهم لم تكن سوى عملية الاعداد للحياة العملية وهدفها العام هو الاعداد للقيام بمهام الحياة العملية . وكانت الفضائل أو الصفات التي يحرصون على غرسها في نفوس أبنائهم لتحقيق هذا الهدف العام هي الأخرى مصبوغة بالصبغة العملية وذلك كالرجولة والشجاعة ، والتقشف ، والصبر ، والثبات ، وطاعة الوالدين ، والولاء للدولة ،

---

(١) وهيب ابراهيم سمعان ، الثقافة والتربية في العصور القديمة . ص ٢٢٥ ـ ٢٥٨ .

والحشمة والوقار ، والجد في سبيل الحياة ، واحترام الحقوق والقيام بالواجبات التي حددها القانون .

وقد كان الرومان يولون عناية كبرى بالبيت ويعتبرونه أهم وسائل التربية العملية ، قبل نشأة المدارس لديهم وبعد نشأتها ، كما كانوا يعتمدون اعتماداً كبيراً على التقليد باعتباره ميلاً فطرياً في الانسان . فكان الشاب الروماني يكتسب كثيراً من تلك الصفات العمليـة عن طريق التقليد المباشر لوالده ، وللشخصيات الرومانية القديمة ، وللأشخاص الذين يظهرون أمامـه على المسرح أو على منصة الخطابـة .

أعلام التربية الرومانية :

وقد ظهر من بين الرومان ، بعد أن أصبحت عندهم التربية عملية مقصودة منظمة وبعد أن اندمجت ثقافتهم مع الثقافة اليونانية – بعض الكتاب والمربين من بينهم « كاتو » ، « وشيشيرون » ، « وكوينتليان » .

١ – « كاتو » Cato (٢٢٤ – ١٤٩ ق.م)

فكان « كاتو » من الذي قابلوا تأثير الثقافة اليونانية بالمعارضة لما هاله ما وقع فيه الرومانيون من الترف والانحلال نتيجة لذلك التأثير ، وكان يكره الآداب والفلسفة اليونانية وتأثيرها في أهل روما ، ولكن تيار تأثير الثقافة اليونانية في العصر الذي عاش فيه هو وفي العصور التي لحقته كان أقوى من ان تصده معارضة « كاتو »، ولذلك هو نفسه تراجع واستسلم آخر الأمر أمام التيار المتدفق للفكر اليوناني [١] .

---

(١) محمد حسين الفرنجي وجورج جرين ، تاريخ التربية . القاهرة ، مصر : مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ١٩٥٢ ، ص ٣٩ – ٤٠ .

٢ — « شيشيرون Ciceron » (١٠٦ - ٤٣ ق م)

أما شيشيرون فكان على نقيض « كاتو » من ناحية اتجاهه نحو الثقافة اليونانية ، حيث انه كان متحمساً للعلوم والثقافة اليونانية تحمساً كبيراً ، وكان يرى في تأثيرها على الثقافة الرومانية خيراً وبركة . وهذا الاتجاه الايجابي عند « شيشيرون » نحو الثقافة اليونانية يرجع الى عدة عوامل من بينها اتساع نطاق تأثير الثقافة اليونانية على الثقافة الرومانية في العصر الذي عاش فيه شيشيرون ، والمام شيشيرون وعلمه باليونانية وعلومها وفلسفتها بجانب المامه بالأدب اللاتيني الذي كان هو نفسه من قادته ، وقد كان لالمام شيشيرون بآداب وعلوم الثقافتين أثره البالغ في مفهومه للتربية وفي آرائه التربوية التي كانت تجمع بين نظريات اليونان الفلسفية وآراء الرومان العملية . وقد ضمن شيشيرون كثيراً من آرائه التربوية في كتابه « الخطيب De Oratore » الذي ألفه سنة (٥٥ ق.م) .

وفي هذا الكتاب حدد « شيشيرون » مفهومه عن فن البلاغة والخطابة ، وأوضح فيه نوع التربية التي تتلاءم مع الخطيب والقائد الوطني . وقد رأى أن يكون الخطيب ذا ثقافة عامة واسعة كأساس لنجاحه في حياته الفنية وفي حياته العامة فاذا لم يرب الخطيب تربية حرة واسعة ، فان هذا يؤدي الى ضيق اعداده ومن ثم الى فساد أحكامه . ولم يكتف شيشيرون بتأكيد الدراسة النظرية في اعداد الخطيب ، بل أكد أكثر من ذلك أهمية قدرة الخطيب على جعل المعارف الحرة التي درسها ذات فائدة عملية يؤثر بها في مستمعيه وتابعيه . فالهدف من الدراسة عنده ليس مجرد تدريب الخطيب تدريباً عقلياً أو روحياً بل اعداده للحياة العامة والخاصة .

والخطيب في نظر « شيشيرون » — كما هو في المفهوم الحديث أيضاً — يجب ان يكون شخصاً موهوباً متصفاً بصفات خاصة ، وان تكون له مواهب طبيعية خاصة ، وما على التربية الا تنمية هذه المواهب وترقيتها . فهي لا تخلق في الفرد

اي استعداد جديد لم يكن موجوداً فيه من قبل، ولكنها تساعد فقط على تنمية الموجود منها .

وقد كان لآراء شيشيرون هذه أثر كبير على النظرية التربوية في خلال العصر الهيليني الجمهوري، ولكن هذا التأثير أخذ يتلاشى تدريجياً في القرون التالية لشيشيرون.

٣ – كوينتليان Quintilian (٣٥ - ٩٥ م)

ولعل أشهر فلاسفة الرومان وكتابهم في التربية هو « كوينتليان » الذي كان له أكبر الأثر في التربية الرومانية في العصر الامبراطوري المبكر وفي العصور التي لحقت هذا العصر . وقد كانت أفكاره التربوية وارشاداته العملية التي شملت جميع جوانب التربية تمتاز بفائدتها العملية التطبيقية التي يسهل على المدرس أن يستفيد منها في تدريسه . ولا غرو أن يكون لافكار « كوينتليان » وارشاداته هذه القيمة العملية ، حيث انه هو نفسه قد زاول مهنة التدريس مدة طويلة من الزمن وخبر بنفسه المشاكل العملية التي يصادفها المدرس في تدريسه .

ومن أشهر كتب « كوينتليان » التربوية وأهمها هي كتابه : « أسس الخطابة » : (Institutes of Oratory) الذي حاول ان يبسط فيه آراءه التربوية التي يتبين للمطلع عليها أنها متصلة بطرق التدريس وبالتنظيم المدرسي وبمعالجة مشاكل التعليم العملية أكثر من اتصالها بنظرية التربية ومفهومها وأهدافها .

على ان هذا لا ينافي أنه كان له مفهومه التربوي وأنه كان يرمي الى تحقيق أهداف تربوية من وراء التنظيم التربوي الذي اقترحه ومن التوصيات والاقتراحات التي قدمها في كتابه : « أسس الخطابة » .

والهدف العام للتربية عنده وعند شيشيرون من قبله هو اعداد المواطن الصالح الروماني الذي يستطيع الاضطلاع بمهام الحياة العملية [١] .

---

(١) أ المرجع السابق ، ص ٣ : ٥ : .

ب وهيب ابراهيم سمعان . الثقافة والتربية في العصور الوسطى . ص ٣٤٧ - ٣ : ٩ .

الفصل الثاني

تطور الافكار التربوية في العصور المسيحية الأولى والعصور الوسطى

مقدمة :

ان الغرض في هذا الفصل هو إعطاء فكرة مبسطة موجزة عن الحالة الثقافية والتربوية خلال العصور المسيحية الأولى والعصور الوسطى . ومن النقاط التي سنتناولها بالمناقشة الموجزة في هذا الفصل هي العوامل التي مهدت لظهور المسيحية وقبولها من قبل الفقراء والمستضعفين ، وموقف المسيحيين الأوّلين من الثقافة الوثنية اليونانية والرومانية ، ومفهوم التربية وأهدافها في العصور المسيحية الأولى ، وما آل إليه أمر الثقافة المسيحية بعد أن تمت لها الغلبة على الثقافة الوثنية ، وحركة إحياء العلوم الاولى التي بدأت تظهر بوادرها في القرن السابع الميلادي ، وما أحدثته هذه الحركة من تأثير في طبيعة التربية والحركة المدرسية ومدى تأثيرها في المجال التربوي .

العوامل التي مهدت لظهور المسيحية :

فلقد بدأت الحضارة الرومانية في الفترة التي سبقت ظهور المسيحية مباشرة تتجه نحو الضعف والانحلال ، كما بدأت تخفي كثيراً من الفضائل والصفات التي كان يتحلى بها المواطن الروماني قبل ان تتسع رقعة الامبراطورية الرومانية

وتفقد سيطرتها على أجزائها المتناثرة المتباينة قبل ان يدب الفساد والانحلال إليهـــا [1] .

وقد فشل التفكير اليوناني الذي اتصل به الرومان وتأثروا به في إصلاح أمر الأخلاق في الامبراطورية الرومانية ، لأن هذا التفكير او التراث كانت تغلب عليه الصبغة العقلية ، وكان – تبعاً لذلك – ليس في متناول فهم جماهير الشعب في تلك الامبراطورية الشاسعة .

وقد مهدت هذه الحال التي وصلت إليها الحياة الرومانية الى ظهور الديانة المسيحية التي جاءت تخاطب العاطفة والوجدان ، وتدعو الى صقل الروح وتهذيب الأخلاق .

وقد قوبل هذا الدين الجديد في أول الأمر بمعارضة شديدة من قبل الحكام المسيطرين في الامبراطورية الرومانيـة ، ولاقى معتنقوه كل ألوان الذل والاضطهاد والتنكيل . ولا غرابة ان يلقى هذا الدين الجديد تلك المعارضة الشديدة من السلطات الرومانية ، لأنـه جـاء ينادي بعقيدة وبنظام أخلاقي يختلفان كل الاختلاف عمـا كان سائداً في المجتمع الروماني في ذلـك الوقت من وثنية وعبادة للأشخاص ، وظلم اجتماعي وسياسي وانحلال اجتماعي وأخلاقي . فكانت مبادىء هذا الدين الجديـد تقوم وتدعو الى عبادة الله ، والى العـدل والمساواة والتراحم بين الناس والى الايمان باليوم الآخر واعتباره الغاية من هذه الحياة ، الى غـير ذلك من المبادىء والقيم التي كانت تختلف من غـير شك في طبيعتها وفي روحها عما كان سائداً في المجتمع الروماني من مبادىء وقيم مادية وعادات وثنية .

وبقدر ما كان يلقى هذا الدين الجديد من معارضة شديدة من الحكام وذوي المصالـح الدنيوية فإنه كان يلقى التأييـد والقبول من قبل العامـة والفقراء

---

(١) Frank P. Graves, A Student's History of Education N.Y. : The Macmillan Co., 1922, pp. 42-43.

والمستضعفين الذين رأوا فيه الملجأ لهم من ظلم الحاكمين والوسيلة لتطهيرهم من دنس الشرك والانحلال . ثم بمضي الزمن بدأ الحكام الرومانيون يتساهلون مع اتباع هذا الدين الجديد، لا سيما بعد ان تبين لهم أنه لم يأت لافناء الدولة الرومانية ولا لتأسيس دولة سياسية تقوم على السلطة والقوة .

وقد ساعد هذا التساهل مع أتباع المسيحية على تقوية شوكتها والتمكين لها وعلى انتشارها في كافة أنحاء الامبراطورية الرومانية . وقد ظهر التسامح واضحاً في عهد الامبراطور « قسطنطين » الذي استمر حكمه احدى وثلاثين سنة : « ٣٠٦ – ٣٣٧م » . وقد كان من بين أيادي هذا « الامبراطور » على الدين المسيحي هو المرسوم الذي أصدره عام ٣١٣م وكان يقضي بانهاء محاكمة وقتل المسيحيين وتعذيبهم ومنحهم الحقوق المدنية التي كان يتمتع بها أتباع الأديان الأخرى والذين ليس لهم دين على الاطلاق [١] .

وهكذا استمرت المسيحية بعد هذا المرسوم في قوتها حتى أصبح رجال الكنيسة في النهاية هم المسيطرين الحقيقيين على الدولة في الشئون الدينية والدنيوية على السواء .

وبانتصار المسيحية وبالاعتراف بسيطرتها ، لا سيما في المجال الديني ضعفت الثقافة الوثنية التي كانت ترعاها المدارس اليونانية والرومانية الوثنية وأصبحت الثقافة المسيحية هي السائدة .

ومن نقاط التحوّل في تاريخ سيطرة الكنيسة على العالم المسيحي الغربي هو الاعتراف برئيس كنيسة « روما » عام ٤٤٥م كرئيس أعلى للكنيسة الرومانية الغربية ، وبأن سلطته في المجال الدّيني او الروحي تعادل سلطة الامبراطور في المجال المدني ، ومن هذه النقاط أيضاً ذلك المرسوم الذي أصدره الامبراطور « جوستنيان » في عام – ٥٢٩م بخصوص قفل المدارس الوثنية وترك المجال

---

(١) Edward Power, Main Currents in the History of Education. N.Y. : Mc Graw-Hill Book Co., Inc., 1962. p. 194.

للمدارس المسيحية وحدها بدون منافس لهـا . ويمكن ان يعتبر هـذا المرسوم الامبراطوري إيذاناً ببدء فترة جديدة في تاريخ تطور الديانة المسيحية . هذه الفترة هي ما جرت عادة المؤرخين ان يطلقوا عليها فترة العصور الوسطى [١] . وهي تمتد من بداية القرن السادس الميلادي او من صدور مرسوم – جوستنيان – سالف الذكر الى عهد النهضة التي بدأت تظهر معالمه بوضوح في النصف الثاني من القرن الرابع عشر الميلادي .

موقف المسيحيين الأولين من الثقافة الوثنية :

بعد هذه النظرة الخاطفة عن العوامـل التي مهدت لظهور المسيحيـة وعن الأدوار التي مرت بها في عصورها الأولى يجدر بنا ان ننتقل إلى مناقشة موقف المسيحيين الأولين من الثقافة الوثنية اليونانية ومدى تأثر هؤلاء المسيحيين بهذه الثقافة ، والأحوال الثقافية والتربوية للمسيحيين في العصور المسيحية الأولى .

لقد أبدى المسيحيون الأولون تحفظاً شديداً تجـاه الثقافة الوثنية وتجـاه المدارس التي أقامتها تلك الثقافة ، لأنهم كانوا يرون أن أي اتصال بعناصر هذه الثقافة من شأنه ان يفسد عليهم عقيدتهم . ولم يكونوا من القوة في أول أمرهم بحيث يستطيعون إنشاء مدارس خاصة بهم . ومن ثم ظلت الغالبية العظمى منهم في القرون المسيحية الأولى أميين او شبة أميين مكتفين بالتعاليم الدينية البسيطة التي كان يدعو اليها مبشرو هذا الدين الجديد وتدعو اليها الكنيسة ، بعد ان سمح لهم بفتح كنائسهم ، وحتى الذين أتيحت لهم فرص الدراسة في المدارس الرومانية واليونانية الوثنية ، وأتيحت لهم فرص الاطلاع على التراث اليوناني والروماني قبل الدخول الى المسيحية او بعد الدخول اليها كان الكثير منهم يشعر بالحرج والضيق ويعاني ألواناً من الصراع النفسي ووخز الضمير ، كما يتضح ذلك

---

(١) Frank P. Graves, op. cit., pp. 49-54.

من اعترافات كثير من الآباء والقديسين المسيحيين الغربيين والشرقيين على السواء، وذلك من أمثال « تيرتوليان » (Tertullian) — (حوالي ١٦٠ – ٢٣٠م) و « تاتيان » (Tatian) و « القديس جيروم » (St. Jerome) (٣٣١ – ٤٢٠م) و « القديس اوغوستين » (St. Augustine) (٣٥٤ – ٤٣٠م) ، وغيرهم من الآباء والقديسين المسيحيين الذين أتيحت لهم فرصة الدراسة للفلسفة والآداب .

ولقد عبر « تيرتوليان » في بعض رسائله بوضوح عن عدم ثقته في العقل وفي التراث الفكري اليوناني ، لا سيما الفلسفة منه التي لا تعدو في نظره ان تكون شبكة من المتناقضات ، وأشار الى أنه ليس هناك اي شيء يستحق البحث او التصديق فيه سوى العقيدة الدينية [١] .

وبالرغم من ان « القديس جيروم » كان عالماً كلاسيكياً وكان محباً للآداب الكلاسيكية لا سيما أدب «شيشرون» الذي كان يكثر من قراءته – فانه كان عندما يختلي بنفسه يعاني وخز الضمير من حبه هذا ويعاتب نفسه عليه ، لانه كان يرى فيه ما ينافي واجبه الديني ويتنافى مع عقيدته .

وهكذا يمكن ان نلاحظ هذه النظرة التحفظية – ولكنها بصورة أخف – لدى « القديس أوغوستين » الذي ولد وشب في مدينة «قرطاجة» Carthage ، فتأثر منذ صغره بالثقافة الفينيقية التي لا بد ان آثارها كانت قد استمرت الى عهده ، وبالثقافة الرومانية المسيطرة على الشمال الافريقي في ذلك الوقت ، وبالثقافة اليونانية التي كانت هي الأخرى تحتل مكاناً بارزاً في كثير من أجزاء الامبراطورية الرومانية ، هذا بالاضافة الى تأثيرها العام في الثقافة الرومانية بعد ان تمت الغلبة السياسية للرومان على اليونان .

وقد تلقى « اوغوستين » تعليمه الابتدائي في احدى المدارس الرومانية في بلدته . وكانت الدراسة في هذه المدرسة تسير حسب الأسس والمبادىء التي رسمها « كوينتليان » في كتابه (Institues of Oratory) .

---

(١) Edward J. Power, op. cit., pp. 156-158.

وبانتهاء المرحلة الابتدائية واصل دراسته الثانوية في مدرسة للنحو بمدينة – « تجاستى » (Tagaste) القريبة من بلدته . وكان من بين مـا درسه في هـذه المدرسة قواعد النحو اللاتيني والأدب اللاتيني ، والحساب ، وبعض المبادىء في اللغة اليونانيـة التي كانت تعتبر لغـة أجنبية بالنسبة إليـه . ولكنه صرح في اعترافاته التي كتبها في زمن لاحق من حياته أنه كره اللغة اليونانية طيلة حياته، ولذا فإنه لم يبرّز فيها ولم يكن في يوم من الأيام من علماء الثقافة اليونانية . وهذا لا ينافي أنه كان ملماً بالمبادىء الاساسية للغة اليونانية التي تمكنه من فهم ما كتب بها . ومن دراسته للأدب اللاتيني في هذه المرحلة أحب بعض كتابه وشعرائه مثل « فيرجل » (٧٠ – ١٩ ق.م) وغيره .

ومن مدرسة « تجاستى » النحوية انتقل الى مدرسة أخرى بمدينة «مداورا» مسقط راس الأديب الافريقي الشهير «ابوليوس» صاحب رواية «الحمار الذهبي» ومنها انتقل الى مدرسة البلاغة في « قرطاجة » . وهناك واصل دراسته العالية في الأدب اللاتيني وتعرف على منطق « أرسطو » القديم . وبالرغم من اعترافه بصعوبة فهم هذا المنطق فانه يقول إنه قد تمكن من فهمه . أما أعمال «ارسطو» الفلسفية الأخرى فإنه لا يوجد أي دليل على ان « أوغوستين » قد اطلع عليها .

وقد أتم « اوغوستين » دراستـه في مدرسة « قرطاجة » وهو في الحادية والعشرين من عمره . اشتغل بعد تخرّجه كمدرس في « تجاستي » ثم انتقل إلى « روما » ومنهـا انتقل الى مدينة « ميلانو » . وفي مدينـة « ميلانو » تعرّف « أوغوستين » على « القديس امبروس » St. Ambrose الذي كان له أكبر الاثر في عقيدته الدينية ، وفي « ميلانو » ايضاً اتصل « اوغوستين » بكتب « ماريوس فكتورينس » أحد أتباع الافلاطونية الحديثة ، فدرسهـا وكان لهـذه الدراسة تأثيرهـا البالغ في فلسفة « أوغوستين » وتفكيره حتى بعـد اعتناقه للعقيدة المسيحية ووصوله الى مرتبة القديسين في المجتمع المسيحي . فقد ظلت فلسفته بعد هذا الاتصال مصبوغة بصبغة الافلاطونية الحديثة . ويجب أن نشير بهذا

الصدد الى أن « أوغوستين » كان لا يعرف الا القليل عن « أفلاطون » نفسه ، كما أنه لم يكن يميز بين تعاليم « أفلاطون » وتعاليم « فلوطين » .

وهكذا نرى مما قدمنا ان « أوغوستين » قد تلقى تعليمه في مدارس وثنية وأتيحت له فرصة الدراسة والاتصال بالأدب الكلاسيكي اللاتيني وبمنطق « ارسطو » وبالأفلاطونية الحديثة. وقد كان لهذا الاتصال تأثير كبير في تفكيره وفي فلسفته التي كان لها تأثيرها البالغ في العالم المسيحي لمدة قرون من بعده .

ونتيجة لهذا الاتصال فقد أدرك « أوغوستين » القيمة النفعية للتعليم الوثني ، كما ادرك أن هذه القيمة ليست قاصرة على المجال الدنيوي بل يمكن ان تتعداه الى المجال الأخروي. فالفنون والعلوم والآداب الوثنية يمكن ان تكون –في نظره– أداة صالحة لخدمة الدين ، اذا ما أحسن اختيار محتوياتها وأحسن استخدامها . ولعلها إذا لم تفد صاحبها في فهم الدين وتدعيم العقيدة فانها لا تكون لها أية قيمة على الاطلاق وربما تكون ضارة . فتحت تأثير النزعة الدينية القوية أصبح لا يرى قيمة ذاتية للتعليم الوثني ، بل قيمته تتوقف على ان يصبح أداة لخدمة الدين والعقيدة وبالرغم مما تحمله وجهة نظر «أوغوستين» هذه من تحرر نسبي – إذا ما قورنت بوجهات نظر كثير من آباء الكنيسة الغربية فان روح المحافظة والحيطة لا تزال بادية فيها [1] .

ونحن إذا ما قارنا بين اتجاه المسيحيين الغربيين واتجاه المسيحيين الشرقيين نحو الثقافة الوثنية في العصور المسيحية الأولى فاننا نجد ان الفريق الأول اكثر معارضة لتلك الثقافة وأكثر نفوراً منها من الفريق الثاني الذي لم يبالغ في تحفظه ضد الثقافة الوثنية ، ولم ير كثير من قادته حرجاً في دراسة عناصر هذه الثقافة وفي استعمال هذه العناصر في تدعيم مبادىء الدين الجديد . ولعلنا لو بحثنا عن

---

(١) S. J. Curtis and M. E.A. Boultwod. A Short History of Educational Ideas. London: University Tutorial Press, Ltd., 1965, pp. 66-92.

العوامل والأسباب التي جعلت المسيحيين الغربيين يبالغون في كراهيتهم ونفورهم من الفلسفة اليونانية والثقافة الوثنية بصورة عامة لوجدنا أن من أهمها وأبرزها جهلهم بالثقافة والفلسفة اليونانية وعدم احتكاكهم المباشر بعناصرها ، وعدم شعورهم بالحاجة الى هذه الفلسفة اليونانية والتعليم الوثني –في اول الامر– لتدعيم عقيدتهم والدفاع عنها وتوصيلها الى قلوب الجماهير ، لأنهم وجدوا أنه في إمكانهم الاتصال بالجماهير العامة والشعوب البدائية المتبربرة في العالم الغربي وإقناعهم بدينهم الجديد حتى بدون الاعتماد على العقل والمنطق والتعليم الوثني . يضاف الى هذه الأسباب قوة نزعتهم الدينية وخوفهم من ان الاتصال بالثقافة الوثنية قد يفسد عقيدتهم ويحدث بلبلة في قلوبهم وعقولهم .

وذلك على خلاف المسيحيين الشرقيين الذين لم تجد الغالبية منهم حرجاً كبيراً في دراسة الآداب والفلسفة اليونانية لأنهم كانوا على دراية تامة بها حيث أنها كانت تكوّن جزءاً من تراثهم الثقافي العقلي. وكان من الطبيعي جداً ان يقبلوا محتويات ثقافتهم وتقاليدهم التي لا تعارض المبادىء الأساسية لعقيدتهم الدينية الجديدة . وقد أدركوا منذ البداية ان في الآداب والفلسفة اليونانية ما ينفع لتدعيم وتوضيح المبادىء المسيحية . وان كثيراً من محتويات وعناصر الفلسفة اليونانية والثقافة اليونانية بصورة عامة يمكن التوفيق بينها وبين العقيدة المسيحية .

وقد كان هذا الاتجاه المتحرر نسبياً الذي اتخذه المسيحيون الشرقيون أحد العوامل التي ساعدت على تقسيم العالم المسيحي منذ العصور المسيحية الأولى الى معسكر شرقي يدين بمبادىء الكنيسة الشرقية ، ومعسكر غربي لاتيني يخضع للكنيسة الغربية . ولتسامح المسيحيين الشرقيين مع الثقافة اليونانية استمرت مدرسة الاسكندرية وغيرها من المدارس الشرقية في ازدهارها وفي تأدية وظيفتها العقلية بجانب وظيفتها الدينية الجديدة [١] .

---

(١) Frank P. Graves, op cit., pp. 44-49.

واذا كانت الغالبية من آراء الكنيسة الغربية قد أبدوا معارضة شديدة في أول الامر للفلسفة اليونانية والآداب الوثنية للأسباب التي سبقت الاشارة اليها فإنهم أخذوا بالتدريج يتسامحون بعض الشيء مع التعليم الوثني والفلسفة اليونانية لأنهم أدركوا - بعد ان اتسع نطاق دينهم وانتشر بين مختلف الطبقات والمستويات الاقتصادية والثقافية - أنه ليس في إمكانهم الاستمرار في الاعتماد على الجاذبية العاطفية لدينهم ، بل لا بد لهم من سند عقلي يعتمدون عليه في إقناع المحتمل دخولهم في هذا الدين وفي الدفاع ضد معارضيه ، ورأوا ان الوسيلة الوحيدة لتحقيق هذا السند العقلي ولتنظيم هذا الدين على أساس من العقل هو التعليم المنظم والاستفادة من العلوم والفنون والآداب الكلاسيكية والفلسفة اليونانية . كما أدركوا ما أدركه آباء الكنيسة الشرقية من قبلهم من ان العلوم والفنون والآداب الكلاسيكية الوثنية والفلسفة الوثنية ليست جميع محتوياتها منافية لمبادىء الدين المسيحي وضارة بالمؤمن بها ، بل ان الكثير من هذه المحتويات يمكن التوفيق بينها وبين العقيدة المسيحية ويمكن ان تنفع في تدعيم وتنظيم هذه العقيدة . هذا بالاضافة الى ان الكثير من هذه المحتويات يعتبر ضرورياً للحياة العامة ولا يستغني عنه المؤمن .

ونتيجة لهذه النظرة الجديدة نحو التعليم الوثني من قبل رجال الكنيسة الغربية ، لم يجد كثير من مسيحيي القرن الثالث والرابع والخامس الميلادي حرجاً في إرسال أبنائهم الى المدارس الوثنية العامة التي كانت منتشرة في كافة أرجاء الامبراطورية الرومانية وان يعمل المؤهلون منهم كمدرسين بهذه المدارس مستغلين الحرية الدينية المدنية التي أصبحوا يتمتعون بها لا سيما في عهد الامبراطور « قسطنطين » . ولم تأت سنة ٣٦٢ حتى أصبح الاطفال المسيحيون والمدرسون المسيحيون منتشرين في المدارس الوثنية بجميع مستوياتها . وفي سنة ٣٦٢م حدثت بعض التقيدات والتشديدات بالنسبة لعمل المدرسين المسيحيين في المدارس الوثنية ، وذلك عندما أصدر الأمبراطور « جوليان Julian » مرسوماً يقضي بضرورة التأكد من سلامة أخلاق المدرسين قبل تعيينهم وبوجوب أخذ موافقة

السلطات الحاكمة عند تعيينهم . وسلامة الخلق التي نص عليها هذا المرسوم تعني فيما تعني ان المدرسين الذين يناط بهم تدريس الاشعار الكلاسيكية الوثنية لا بد ان يكون لهم إيمان قوي بالآلهة الوثنية التي تتغنى بها تلك الاشعار . وهذا يعني ان المسيحيين لا يصلحون كمدرسين لهذه الأشعار والآداب الكلاسيكية الوثنية لأنهم لا يؤمنون بالآلهة الوثنية التي تمجدها ولكن مفعول هذا المرسوم لم يستمر طويلاً حيث ألغي العمل به بعد سنتين فقط من تاريخ صدوره ، وبذلك رجع المدرسون المسيحيون للتدريس بالمدارس الوثنية . وكانت الكنيسة تشترط على هؤلاء المدرسين – في مقابل السماح لهم بالتدريس بالمدارس الوثنية – ألا يتركوا فرصة في هذه المدارس الا استغلوها لبث العقيدة المسيحية والدعوة اليها [1] .

مفهوم التربية في العصور المسيحية الاولى :

وكرد فعل ضد الاجراء الذي اتخذه الامبراطور « جوليان » فقد حاول المسيحيون ان ينشئوا مدارس خاصة بهم يتمشى التعليم فيها مع المبادىء والتعاليم المسيحية . ولعل هذه المدارس التي أنشئت كرد فعل لذلك المرسوم الامبراطوري كانت – فيما نعلم – اول مدارس منظمة تجمع بين التعليم الديني والمدني ينشئها المسيحيون لأطفالهم في العالم الغربي وكانت التربية في العهد الاول للمسيحية تصطبغ بالصبغة الدينية الصرفة ، وتتم عن طريق الاسرة ، وعن طريق الكتاتيب الملحقة بالكنائس أو التي كان يديرها مسيحيون معروفون بنزعتهم الدينية وروحهم التبشيرية . ومهمة هذه الكتاتيب او المدارس الدينية (Catechumenal Schools) هو إعداد المسيحيين المنتظرين من الأطفال والمؤلفة قلوبهم من غيرهم للتعميد وعضوية الكنيسة وتهيئة أذهانهم لتقبل المبادىء المسيحية . وقد كان لهذا النوع من المدارس دور بارز في القرنين الأولين ولكنها

---

(١) Edward J. Power, op. cit., pp. 158-160.

بعد ذلك بدأت تفقد أهميتها وأخذت تحتل مكانها مدارس دينية أكثر تنظيماً وأوسع أهدافاً .

ولكن إنشاء المدارس المسيحية لم يمنع الكثير من المسيحيين من إرسال أبنائهم الى المدارس الوثنية لتثقيفهم في الفنون الحرة والعلوم الدنيوية . وقد ظلت المدارس الدينية تسير جنباً الى جنب مع المدارس الوثنية الى ان أصدر الامبراطور « جوستنيان » مرسومه المشهور في عام ٥٢٩م الذي يقضي بقفل المدارس الوثنية . وبذلك تمت الغلبة للثقافة المسيحية بعد خمسة قرون من الصراع والاحتكاك مع الثقافة الوثنية وأصبح التعليم المسيحي في المدارس الكنسية والكاتدرائية وفي الاديرة والمدارس التابعة لها بدون منافس له في الميدان [١] .

بصدور هذا المرسوم بدأ يقل تأثير الثقافة الوثنية ويضعف شأنها وأخذت الثقافة الدينية تطغى على الثقافة الكلاسيكية . ويعتبر هذا المرسوم إيذاناً بدخول الثقافة المسيحية فترة جديدة من تاريخها ، وهي ما جرت عادة المؤرخين ان يطلقوا عليها العصور الوسطى .

وفي أول هذه الفترة أخذت الثقافة المسيحية تنطوي على نفسها وتصطبغ التربية فيها — كما كانت في اول عهد المسيحية — بالصبغة الدينية الخلقية فأصبحت التربية المسيحية في مجموعها تربية دينية اخلاقية تهتم أول ما تهتم بتهذيب الروح وتصفيتها وتنمية روح الفضيلة عن طريق الدعوة الى حب الله والحياة التقية ، والتمرس بالطقوس الكنسية ، وتربية الوجدان وكبح الشهوات ، وإخضاع الجسم لنظام قاس من التقشف والزهد والحرمان من ملذات الحياة .

وقد وجدت التربية المسيحية في العصور الوسطى في أسلوب حياة الرهبنة وسيلة ناجحة لتحقيق أهدافها ومثلها العليا ، لذا شجعتها وحملت لواءها . وقد

---

(١) Frank P. Graves, ioc. cit.

استمر نظام الرهبنة من القرن الرابع الى القرن الثامن عشر ، وقد تنوعت أنماط الرهبنة ، فشملت حياة الراهب المتبتل في الصحراء وحياة المتصوّف المتعبد في صومعته : والمتدين الجوال الذي يمشي في مناكب الأرض ، والمنضم الى دير من الاديرة التي اصبحت من المؤسسات الدينية والتعليمية السائدة في العصور الوسطى .

والرهبنة في معناها الأول هي نوع من التقشف والزهد والعزلة والرياضة الروحية وهدفها الأساسي هو السمو بالروح والرقي الخلقي والاعداد للحياة الآخرة . وهي لتحقيق اهدافها حاولت تطبيق مبدأين رئيسيين ، هما : مبدأ الزهد وإخضاع الجسد ، ومبدأ التجرّد والتنازل عن المسائل الدنيوية .

وعلى أساس المبدأ الأول كانت فضيلة الراهب « تقاس بمدى براعته في ابتكار طرق جديدة لعقاب البدن بالصوم او الأطعمة غير الكافية او غير المناسبة ، وبالمضي دون الحصول على قسط كاف من النوم ، وبارتداء ملابس غير كافية او ملابس غليظة خشنة ، وباتخاذ أوضاع جسمية غير طبيعية او مؤلمة ... » .

وأما المبدأ الثاني – التجرد عن الدنيا – فكان يعني انكار المطالب الدنيوية الفانية . وفي هذا الصدد فرض منظمو الرهبنة ثلاثة تعهدات او نذور هي : العفة ، والفقر ، والطاعة .

– فأما فكرة العفة فقد تضمنت نبذ الأسرة وجميع العلاقات الانسانية والميول والعواطف التي تنمو من مؤسسة البيت ، ذلك لأن الروابط والمسئوليات الاسرية كان يجب ان تستبدل بروابط دينية واهتمامات روحية صرفة يعبر عنها بالتكرس والعبادة التأملية التفكيرية الدائمة .

– وأما فكرة الفقر فقد تضمنت نبذ جميع العلاقات الاقتصادية والاهتمامات المادية في الحياة .

فبدخول الدير يجب ان يسلم الشخص كل ممتلكاته وان يتخلى عن كل نزعاته للتملك او الأرث ..

- أما فكرة الطاعة فقد تضمنت التخلي عن كل قوة وجاه ورتبة وامتياز . فعندما كان الشخص يدخل الدير كان عليه ان يتنازل عن كل حق في الاختيار الشخصي ، وأي ترتيب لوقته الخاص ، وأي اشباع لرغباته الشخصية . كما كان يجب عليه ان يخضع نفسه لإرادة من هم أعلى منه ولرغبات إخوانه . وهذا يعني الطاعة التامة والخضوع الكامل وترك الاشتراك في الامور السياسية والاجتماعية ، فالرهبنة إذن هي نبذ للنواحي الثلاث الكبرى للتنظيم الاجتماعي : حياة البيت العائلية ، والبناء الاقتصادي ، والنظم السياسية . اذ كان هدف التعليم الرهباني هو الاعداد للعالم المقبل وليس الاعداد لهذا العالم [1] . وهي بهذا النبذ تعتبر وسيلة سلبية للتربية ، قد تفيد تهذيب نفس الفرد ولكنها لا تنفع في تعمير الكون وإصلاح شأن هذه الحياة الدنيا .

وقد ظل كل دير - بعد نشأة نظام الأديرة في العقد الرابع من القرن الرابع الميلادي (٣٣٠م) - يسير حسب قوانينه الخاصة التي كانت تختلف فيما بينها اختلافاً واسعاً ، الى ان وضع « بندكت St. Benedict » (٤٨٠ - ٥٤٦م) دستوره المكون من ٧٣ مادة عام ٥١٩م لتنظيم الدير الذي أسسه في جنوب ايطاليا - دير « مونتي كاسينو » ، وإدارته ورسم منهجه والحياة اليومية فيه.. وقد سارت غالب الأديرة في العالم الغربي بعد وضع هذا الدستور على هديه .

وكان المنهج الذي تسير عليه التربية والحياة الديرية لا يقتصر فقط على الزهد والتقشف والتعبد والتأمل الفكري ، بل يشمل عناصر أخرى تشمل فيما تشمل تعلم القراءة والكتابة وبعض الدراسات الدينية وقدراً كبيراً من العمل اليدوي . وقد خصص دستور « بندكت » للرهبنة سبع ساعات في اليوم للعمل اليدوي الذي كان يشمل فيما يشمل الأعمال الزراعية ، وصناعة الخشب والجلود والمعادن ، والنسيج والتطريز وإعداد الملابس ، ونسخ المخطوطات . وكان هذا

---

(١) محمد براهيم نبهان ، التعليم في خدمة السلام . القاهرة : دار الكرنك ١٩٦٥ ، ص ١٦٩ - ١٧١ .

التعليم اليدوي يتم لتحقيق أغراض دينية وخلقية ، قد يكون من بينها المحافظة على صحة الرهبان البدنية وإكسابهم شيئاً من الحيوية والنشاط فيكونون بذلك أقدر على العبادة .

وكانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات ، يتعلم التلاميذ اثناءها القراءة والكتابة ، وبعض المبادىء في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى[1] .

مفهوم التربية في ظل حركة احياء العلوم الاولى :

وقد ظلت التربية المسيحية فترة غير قصيرة من العصور الوسطى مصبوغة بالصبغة الدينية والتهذيبية ، وتتخذ من حياة الرهبنة والتقشف والزهد أسلوباً او وسيلة من أهم وسائلها ، وتركز محتوياتها على المعارف والخبرات الدينية والاخلاقية واللغة البسيطة التي لا تعد الفرد إعداداً صالحاً لهذه الحياة الدنيا . وبسيطرة الثقافة المسيحية في بداية العصور الوسطى فقدت الثقافة الحرة جذوتها ، وضعف مستوى التعليم ، وساءت أحوال مؤسساته من المدارس الكنسية والكاتدرائية والديرية .. حتى أصبح ليس من التجني على العالم الغربي ان يطلق عليه في القرون الاولى من العصر الوسيط عالم الجهل والظلام .

ولم يطرأ على الثقافة والتربية المسيحية في العالم الغربي اي تغيير يذكر حتى جاء القرن الثامن الميلادي فبدأت تظهر بوادر اليقظة الثقافية او حركة إحياء العلوم الاولى . وقد قوي جانب هذه الحركة في أواخر القرن الثامن وفي القرن التاسع على يد « شارلمان Charlemagne » (٧٤٢ – ٧١٤) الذي يعتبر بحق

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٧٢ – ١٧٥ .

زعيم حركة إحياء العلوم الاولى التي تعتبر خطوة هامة في تطور التعليم الحديث وعلى أيدي من تأثروا به من بعده ، وذلك من امثال الملك الانجليزي « الفرد الاكبر Alfred the Great » (٨٤٨ - ٩٠٠م م) .

وقد مهدت لهذه الحركة عدة عوامل ثقافية وسياسية ، لعل أهمها النهضة العلمية والثقافية المتحررة التي كانت سائدة في العالم الاسلامي في المشرق والمغرب وسوء الحالة التي آلت إليه المدارس الكنسية والديرية في القرن السادس والسابع الميلادي ، وإدراك كثير من الامراء والنبلاء ان التعليم الكنسي والديري لا يكفي في الاعداد لهذه الحياة الدنيا وللتمتع بمباهجها ، وطموح « شارلمان » قائد هذه الحركة في تدعيم ملكه وسلطانه وادراكه ان تعميم التعليم وتطويره وتحسين ظروفه هي أحسن وسائل هذا التدعيم وأحسن وسائل تحقيق الوحدة الثقافية بين المواطنين في مملكته . وقد أدرك « شارلمان » هذه الحقيقة وبدأ في تنفيذها حتى قبل ان يعترف به البابا كخليفة لاباطرة الرومان في العالم الغربي في عام « ٨٠٠ م »[١] .

ولتنفيذ اصلاحاته في مجال التربية والتعليم فقد استعان بالمستشارين المتحررين الذين كان من ابرزهم واكثرهم تأثيراً في عهد « شارلمان » هو العالم المربي الانجليزي « ألكوين Alcuin » (٧٣٥ - ٨٠٤م) الذي كان ناظراً لمدرسة الكاتدرائية في مدينة « يورك York » بانجلترا[٢] .

وكان من أبرز التطورات والاصلاحات التربوية التي تمت تحت رعاية « شارلمان » وتوجيهات « ألكوين » النظرة الى التعليم على أنه الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله ، وتحسين مستوى التعليم في مدارس الاديرة والمدارس الكنسية وتوسيع مفهوم أهدافها ومناهجها المحررين الذين كان من

---

(١) Edward P. Power, op. cit., pp. 219-228.

(٢) Ibid.

ابرزهم ولتحقيق هذه الغاية عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر ، وأصبح للفنون السبعة الحرة ـ كان بارز في كثير من المدارس الدينية بجانب العلوم الدينية . ومن إصلاحات «شارلمان» التربوية أيضاً إنشاؤه لبعض المدارس الحديثة التابعة للبلاط التي تجمع مناهجها بين العلوم الدينية والأخلاقية وبين الآداب والفنون الحرة ، وبعض الخبرات والمهارات العملية المتعلقة بالفروسية والجندية . ولقد أصدر « شارلمان » عدة مراسيم وقرارات ترمي الى تحسين مدارس الأديرة ومدارس الكاتدرائية وكان يرسل المبعوثين الرسميين الى الخارج ليتأكد من أن مراسيمه وقراراته كانت تنفذ فعلاً من قبل رؤساء الأديرة والأساقفة .

وكان المحرك والموجه للاصلاحات التربوية التي تمت في عهد شارلمان هو « ألكوين » – كما قدمنا . وقد حمل لواء هذه الحركة الاصلاحية والتجديدية بعد تقاعد «ألكوين» ثم بعد موته – بعض تلاميذه الذين تأثروا بافكاره الاصلاحية . ويأتي على رأس هؤلاء التلاميذ الذين تسلموا قيادة الاصلاح بعد « ألكوين » « ربانوس ماروس Rabanus » (٧٧٦ ٨٥٦م) و « جون سكوت أرجينا » « حوالي ٩٥٠ – ١٠٠٣م » .

وبالرغم من ان هؤلاء التلاميذ والمتأثرين بافكار « شارلمان » و « ألكوين » استطاعوا ان يحافظوا على استمرار الحركة التحررية التي بدأها هذان المصلحان لمدة غير قصيرة من الزمن فان جذوتها بدأت تضعف وربما بدأت تتلاشى على الأقل في بعض اجزاء من اوروبا الغربية بعد وفاة شارلمان وتمزق شمل دولته وانقسامها الى ثلاث دول ، هي : ألمانيا ، وفرنسا ، وايطاليا . وبذلك رجع العالم المسيحي الغربي في معظم أجزائه الى ما كان عليه من الخمول والتأخر العلمي ، تهدد أمنه الخلافات والاضطرابات الداخلية والهجمات والتحديات الخارجية .

مفهوم التربية في ظل الحركة المدرسية :

ولم تبدأ أوربا تشعر بالأمن والاستقرار النسبيين إلا في القرن الحادي عشر الذي نعتبر بدايته إيذاناً بنهاية العصور المظلمة في أوروبا وبداية عهد جديد فيها. وفي مستهل هذا القرن بدأت تظهر حركة فكرية جديدة ، وهي حركة إحياء العلوم الثانية التي استمرت من بداية القرن الحدى عشر الى القرن الخامس عشر. وتسمى عادة هذه الحركة « بالحركة الكلامية المدرسية Scholasticism: وهي حركة عقلية تمثل أبرز مظاهر النهضة العقلية في الفترة المتأخرة من العصور الوسطى . ولعلنا لو دققنا النظر في طبيعة هذه الحركة لوجدناها تنطبق عليها خصائص الطريقة أكثر من خصائص الفلسفة .. فهي أولاً وقبل كل شيء طريقة للتدريس والتأليف واختبار الحقائق وتمحيصها وتدعيمها والتدليل عليها والتوفيق بين الأقوال والتعاليم الدينية التي تبدو متعارضة .

ومن مميزات هذه الحركة او الطريقة أيضاً الاعلاء من شأن فلسفة «أرسطو» ومنطقه القياسي الى مستوى يجعلها في مصاف التعاليم الكنسية . ومن هذه المميزات أيضاً محاولة التوفيق بين العقل والدين والايمان بأنه ليس بينها أي تناقض او صراع إذا ما فهما حق فهمها ومحاولة تدعيم السلطة الدينية بالفكر وتبرير العقيدة بالعقل ومحاولة صياغة العقائد والمبادىء الدينية في عبارات منطقية وتدعيمها على أساس من المنطق الأرسطوطاليسي . وبالرغم من تسليم زعماء هذه الحركة بامكانية التوفيق بين العقيدة والعقل فقد اختلفوا في تقديم أحدهما على الآخر . فذهب « انسيلم Anselm » (١٠٣٤ – ١١٠٩م) الى : ان العقيدة يجب ان تسبق المعرفة ، وان الشك كمقدمة او كتمهيد للعقيدة لا يمكن قبوله ، ويقول في هذا الشأن :

« أنا لا أبحث عن المعرفة لكي أومن ولكني أومن لكي أصل الى المعرفة ».
« أحرى بالمسيحي ان يتقدم الى المعرفة عن طريق الايمان ، لا ان يصل الى

الايمان عن طريق المعرفة » . وقد ذهب « بطرس ابلارد Petrus Abelardus » (١٠٧٩ – ١١٤٢م) الى « ان العقل متقدم او سابق للعقيدة وأنه يمكن جعله أساساً لعقيدة الكنيسة »[١] .

وقد وجهت لهذه الحركة عدة انتقادات كان من بينها اتهامها بضيق ميدانها الفكري حيث ان مجال تطبيقها لم يتعد في الغالب الأعم العقائد والتعاليم الدينية، والمبالغة في تقدير المنطق الأرسطوطاليسي والوقوف عند حدوده ، وتركيزها على اللفظ والشكل والأمور المعنوية المجردة . فكان رجالها يجهدون أنفسهم بالبحث في أمور ميتافيزيقية وفي مسائل وهمية لا حقائق واقعية تؤيدها الملاحظة الحسنة . وكانت كتبهم كما قال « هلام » :

« تحتوي على مجردات عقلية لا قيمة لها وعلى قضايا مفروضة فرضاً وعلى تعريفات مملوءة بالألفاظ البربرية المزعجة »[٢] .

ولكن بالرغم من الانتقادات التي وجهت الى هذه الحركة او الطريقة فاننا لا نستطيع ان ننكر أنها كانت لها بعض المزايا والتأثيرات الفكرية الحسنة في العصر الوسيط الذي ظهرت فيه وفي العصور اللاحقة له . فمن هذه المزايا والتأثيرات الحسنة تأديتها – ولو بطريقة غير مقصودة لأتباعها – الى تحرير العقل المسيحي من النظرة الدينية الضيقة والى الايمان بأن العقل والدين ليسا متناقضين ، والتحسين من أساليب البحث والتأليف والشرح للعقائد والتعاليم الدينية ، ووضع مجموعة كبيرة من المفردات والمصطلحات الفلسفية والعلمية سهلت سبل الاتصال والبحث العلميين على مفكري العصر الوسيط والعصور اللاحقة له ، وترك مجموعة كبيرة من المؤلفات القيمة في ميادين الدين والقانون والفلسفة ، وانتاج طائفة كبيرة من مشاهير الرجال الذين خدموا العلم والدين

---

(١) محمد ابراهيم نبهان ، التعليم في خدمة السلاء ، ص ١٧٦ - ١٨١ .
(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . « الجزء الاول » .

في ذلك الوقت. ومن بين هؤلاء العلماء «نسيلم» و «روسيلينوس Roscellinus» (١٠٥٠ - ١١٢٢م) و «بطرس أبيلارد» و «بطرس لمبارد Peter Lombard» (حوالى ١١٠٠ - ١١٦٤م) و «اسكندر هالس Alexander of Hales» (١١٨٠ - ١٢٤٥م) و «البيرت الكبير» (١١٩٣ - ١٢٨٠م) و «توماس الاكويني Thomas Aquinas» (١٢٢٥ - ١٢٧٤م) وغيرهم ممن قادوا لواء هذه الحركة وكان لهم تأثير كبير في مجال الدين والفكر.

وكان من النتائج الايجابية لهذه الحركة وللجهود التي بذلها قادتها بعث الهمم والميول العقلية، واستيقاظ العقول بعد نوم طويل دام مئات السنين، والتمهيد لليقظة الفكرية الحقيقية التي سنتحدث عن بعض خصائصها وآثارها الفكرية والتربوية في الفصل القادم من هذا البحث.

تأثير الحركة المدرسية في المجال التربوي:

وفي المجال التربوي استمرت - في ظل الحركة المدرسية - الافكار والاهداف الرئيسية التي كانت تسيطر على التربية المسيحية في عصورها الأولى. فقد اعتبر الاعداد للحياة الاخرى الهدف الاساسي للتربية المسيحية المقصودة وغير المقصودة. ولتحقيق هذه الغاية العليا فقد اعتبرت تقوية العقيدة وتهذيب الخلق ضمن الاهداف العامة الاساسية لتربية العصر الوسيط في العالم المسيحي. ومن الاهداف التربوية التي أكدت في هذا العصر وكان للحركة المدرسية التأثير المباشر في هذا التأكيد هي الأهداف المتعلقة بازاحة الستار عن الانسجام الموجود بين العقل بما طبع عليه من حرية وبين العقيدة التي اعتنقتها الكنيسة والقضاء على الشك والتساؤل والالحاد عن طريق المناقشة، وتقوية القدرة على صوغ المعتقدات في اساليب منطقية وعلى الدفاع عنها بأدلة منطقية وصونها مما يوجه اليها من نقد او معارضة وتنظيم المعارف السائدة في ذلك الوقت وصبغها بالصبغة

اللاهوتية والشكلية العلمية وتمكين الفرد من الالمام بتلك المعارف المنظمة حسب نسق منطقي معين [١] .

وكانت المناهج المطبقة لتحقيق هذه الاهداف – لا سيما في المراحل الدراسية العالية – مزيجاً من اللاهوت والفلسفة ، وكانت المبادىء اللاهوتية والدينية تصاغ بطريقة منطقية قياسية . وقد استمرت العناية في ظل الحركة المدرسية بالفنون السبعة التي تشمل القواعد النحوية والخطابة ، وفن المناظرة والمجادلة والحساب والهندسة . والفلك والموسيقى وقد استمرت النظرة الى هذه الفنون على انها ليست لها قيمة في حد ذاتها ، بل قيمتها ترجع الى أنها وسائل لفهم الدراسات الدينية. والفن الذي كان يعطي عناية اكثر من غيره من هذه الفنون هي القواعد النحوية التي لم يتم تنظيمها على اساس من المنطق العلمي الا في اواخر القرون الوسطى . ومن المواد الجديدة التي شجعت اضافتها الى مناهج الدراسة في المراحل العليا هي دراسة منطق ارسطو وبعض الاجزاء من كتابه «الاخلاق Ethics » كما نقلت عن المترجمين والشراح العرب .. وقد ظل المنطق القديم لارسطو او المقالات الاولى من كتابه « الارجنون Organon » هو المعروف لعلماء المسيحيين حتى بداية القرن الثاني عشر . وقد بدأت تظهر في النصف الاول من القرن الثاني عشر المقالات الاخرى لمنطق ارسطو التي جرت العادة ان يطلق عليها « المنطق الجديد » [٢] .

ولم تلق دراسة كتب ارسطو المتعلقة بالميتافيزيقيا والفلسفه الطبيعية اي تأييد من الكنيسة في بداية اكتشافها ، بل على العكس من ذلك فان كتب تاريخ تربية الغرب تروي لنا عدة شواهد على تحريم الكنيسة لدراسة هذا العصر. وبدأ يظهر هذا التحريم واضحاً في بداية القرن الثالث عشر ، ولكن تشديد

---

(١) نفس المرجع السابق ص ٢٩٩ ٣٠١ .

(٢) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 93-94.

الكنيسة ضد دراسة فلسفة ارسطو الميتافيزيقية والطبيعية بدا يخف بالتدريج بعد ان اطمأنت الكنيسة الى ترجمتها وشرحها والتعليق عليها من قبل علماء مسيحيين . وقد ساهم « البرت الكبير » و « وتوماس الاكويني » في شرح فلسفة ارسطو والتعليق عليها ، ومحاولة التوفيق بينها وبين مبادىء الدين المسيحي . وقد ساعدت هذه الجهود من امثال هذين العالمين اللذين يتمتعان بمركز ديني كبير بجانب مركزهما العلمي على اقناع الكنيسة بتخفيف شدة معارضتها لدراسة الفلسفة « الارسطوطاليسية » . ويعتبر هذا الاقناع من ابرز الانجازات التي حققها العلماء المدرسيون في أواخر العصور الوسطى وكان خطوة كبيرة نحو التوسع في الدراسة المتحررة للفلسفة اليونانية التي لم تتحقق الا في عصر النهضة الذي سيأتي لنا الكلام عن تطور النظريات والافكار التربوية فيه .

وبالتدريج بدأت مناهج الجامعات والكليات في هذا العصر تستوعب شيئاً فشيئاً ما كان يرد اليها من العواصم العربية في مجال الفلسفة والطب ، والرياضيات ، ولم تعد المناهج قاصرة على الدراسات الدينية . ولكن بالرغم من الاتجاه المتحرر نسبياً الذي بدأ يظهر منذ بداية العصور الوسطى واصبح واضحاً بعض الشيء في اواخرها – فان دراسة الآداب الكلاسيكية استمرت مقتصرة على دراسة كتابات الأدباء المسيحيين وعلى بعض المظاهر الأدبية النثرية من كتابات بعض الأدباء الرومانيين من أمثال شيشرون و « فيرجل Vergil » (٧٠ – ١٩ ق.م) و « كوينتليان » و « قيصر Caesar » ولكن دراسة هذه الآداب على محدوديتها فانها كانت قاصرة في الغالب الأعم على دراسة الآداب القانونية والبلاغية والعلمية وكان الدافع على دراستها هو دافع ديني صرف .

وكان الكتاب يمثل الأداة الرئيسية للمنهج . فالطالب في دراسته لأية مادة دراسية إنما هو يدرس في الواقع كتاباً معيناً يتصل بتلك المادة . وقد ظهرت في هذا العصر كثير من كتب المراجع في جميع الفنون والعلوم . ففي مادة القواعد اللاتينية ظل كتاب « بريشيان » احد علماء القرن السادس الميلادي ، وعنوانه :

Institutio de Arte Grammatica المرجع الرئيسي في هذه المادة حتى منتصف القرن الرابع عشر تقريباً.. وبعد ١٣٦٦م بدأ كتاب Alexander of Villa Dei الذي كان عنوانه: (Doctrinale) يحل بالتدريج محل كتاب «بريشيان» (Priscian) في كليات الآداب الأوروبية. وفي الدراسات البلاغية والبيانية كانت كتابات «دوناتوس Donatus» وهو أحد علماء القرن الرابع الميلادي – تكون المراجع الرئيسية فيها.. وفي مادتي المنطق والفلسفة كان كتاب «الأرجنون» لأرسطو وكتاب «ايساغوجي» بشروحها المختلفة وكتاب «الموضوعات Topics» «لبوتثيوس Boethius» (٤٨٠ – ٥٢٥م) وكتاب «الأخلاق» لأرسطو وكتابه «النفس De Anima» تعتبر من المراجع الأساسية. وفي مجال الدراسات الدينية احتلت كتب «الموسوعات الدينية» مركزاً مرموقاً. وهي في الواقع ليست قاصرة في محتوياتها على المباحث الدينية بل تشمل أيضاً مباحث في مجالات أخرى من المعارف الانسانية كالفلسفة، والمنطق، والقواعد النحوية، والقانون. ومن اشهر هذه الموسوعات «موسوعة اسكندر هاليس» وموسوعة «البرت الكبير» وموسوعة «توماس الاكويني».

وكانت الطريقة السائدة في العصور الوسطى في تأليف الكتب هي طريقة المتون والشروح والحواشي. أما في مجال التدريس فكانت طريقة المحاضرات، وطريقة التكرار وطريقة المحاورة أو المناظرة.

وكانت المحاضرات في معاهد وجامعات العصور الوسطى تتكون من نوعين رئيسيين: نوع عادي يعطيه المدرسون الى الطلبة في الصفوف العالية لشرح موضوعات متعددة يربط بينها اهتمام واحد، او لشرح النص او النصوص التي سبقت تلميتها في المحاضرات العادية. أما طريقة التكرار والتثبيت فمن أنماطها ان يناقش المدرس ما سبق ان أعطاه لتلاميذه ليتأكد من فهمهم له. أو ان يعيد لهم قراءة المحاضرات التي سبق له ان ألقاها عليهم ليصححوا ما عسى ان يكون لديهم من أخطاء في النصوص التي نقلوها وليكملوا النقص ويملأوا

الفجوات التي عسى ان يكونوا قد تركوها أثناء التملية في المحاضرات العادية . اما طريقة المحاورة والمناظرة فإنها هي الاخرى كانت لهـا انماط متعددة . فمن انماطها ان يأخذ شخص واحد قضية من القضايا ذات الطبيعة الاشكالية فيتناول جانباً من جوانبها بالشرح وعرض البراهين المؤيدة والبراهين المعارضة ثم يتناول الجانب او الوجه الآخر للقضية بنفس الطريقة ، وفي النهاية يحاول ان يتوصل من مناقشته لشقي القضية الى بعض الاستنتاجات العامة في الموضوع . وقد يقوم بالمناظرة مجموعتان من العلماء او الطلبة او عالمان أو طالبان فيأخذ كل منهما مهمة الدفاع عن جانب من القضية المطروحة للنقاش . وهـذا النوع من المناظرات يكون عادة عاماً يحضره الجمهور ، وللسامعين ان يوجهوا الاسئلة وان يقدموا الادلة لأي الجانبين .

بالاضافة الى ان طريقة المناظرات كانت تعتبر ضمن طرق التدريس الرئيسية فانها في الوقت نفسه كانت تكون جزءاً من عملية التعليم في جامعات القرون الوسطى، وكانت المهارة في الحوار وقيادة المناظرات تعتبر من الاهداف الرئيسية التي تهدف اليها الجامعات في العصور الوسطى فكان على الطالب قبل ان يأخـذ إجازته العلمية من هذه الجامعات ان يثبت انه قد اشترك في عدد من المناظرات وان يظهر مهارة في فن الجدل والمناظرة [١] .

المؤسسات التعليمية في ظل الحركة المدرسية :

اما بالنسبة للمؤسسات التعليمية فقد استمرت في الوجود مدارس الاديرة والكاتدرائيات ، ومدارس قصور الملوك والامراء . وكل الذي طرأ عليهـا في ظل الحركة المدرسية وفي الفـترة الأخيرة من العصور الوسطى هو التحسن

---

(١) Edward J. Power, op. cit., pp.265-266.

والتوسع النسبيان في مناهجها . ومن أنواع المدارس التي استجدت في ظل هذه الحركة – بعد ان بدأت تنمو وتتسع المدن الاوروبية ويتغير نظام الحياة فيها في بداية القرن الثاني عشر – هي مدارس البلديات ، ومدارس المدن ومدارس النقابات الحرفية التي اهتمت بالتدريب المهني وكانت في أهدافها ومناهجها علمانية أو دنيوية أكثر من مدارس الاديرة والكاتدرائيات والابرشيات .

ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هي نشأة الجامعات الاوروبية وازدهارها . ومن أمهات هذه الجامعات الاوروبية جامعة بولونيا في ايطاليا وجامعة باريس في فرنسا وجامعة اكسفورد في بريطانيا . وقد أصبحت هذه الجامعة الثلاث مثالاً يحتذى في تنظيم الجامعات التي انشئت بعدها في كافة انحاء اوروبا ، ويرجع الفضل في تأسيس جامعة « بولونيا » بصورة رسمية الى الملك « فردريك بربا روسا Frederick Barbarosa » في عام ١١٥٨م وذلك كاعتراف منه بخدمات طلبتها وأساتذتها في تأييده . وقد اتسعت هذه الجامعة وتنوعت الدراسات فيها حتى أصبحت في زمن لاحق لانشائها تضم كلية الآداب ، وكلية الطب ، وكلية اللاهوت ، وكلية الحقوق والقانون. وقد اشتهرت جامعة «بولونيا» بدراسة القانون . أما جامعة باريس فقد كانت في نشأتها امتداداً للمدرسة الكاتدرائية « نتردام Notre Dame » وقد علا شأنها تحت قيادة « وليم اوف شامبو William of Champeax » المتوفى عام ١١٢٠م ، و « بيتر أبيلارد » و «بيتر لومبارد». ولكنها لم يعترف بها تماماً كجامعة رسمية الا بعد عام «١٢٠٠م» وذلك بعد ان أضيفت الى الدراسات اللاهوتية والفنون الحرة التي كانت تغلب على برامجها دراسة القانون ودراسة الطب. وقد اشتهرت جامعة باريس بالدراسات اللاهوتية . أما جامعة « اكسفورد » فقد نشأت في بداية القرن الثالث عشر متأثرة في تنظيمها بجامعة باريس .

واذا كانت جامعة بولونيا تعتبر جامعة طلبة يسيطر على إدارتها الطلبة –

فان جامعة باريس تعتبر جامعة مدرسين واساتذة، وتبعاً لذلك فان ادارتها كانت في أيدي المدرسين والأساتذة . وإذا كان نمط التنظيم الجامعي لجامعة «بولونيا» هو الذي اتبع بصورة عامة في جامعات ايطاليا واسبانيا وجنوبي فرنسا – فان نمط التنظيم لجامعة « باريس » هو الذي اتبع في الجامعات الألمانية والانجليزية [١] .

---

(١) (a) Ibid, pp. 254-267.

(b) William Boyd. The History of West ern Education, London: Adam and Charles Black, 1964, pp. 125-158.

الفصل الثالث

مفهوم التربية واهدافها في عصر النهضة الاوروبية

ومن النقاط التي نرى ضرورة إلقاء الضوء عليها - ونحن نناقش مفهوم التربية وأهدافها في عصر النهضة - هي العوامل التي مهدت لعصر النهضة ، والمميزات العامة لهذا العصر ، والحركات الرئيسية التي ظهرت فيه ، وتأثير هذه الحركات على مفهوم التربية وأهدافها .

العوامل التي مهدت لعصر النهضة :

فبالنسبة للعوامل التي مهدت لعصر النهضة في أوروبا، فان الباحث في التاريخ الثقافي لأوروبا يمكن أن يجد الكثير من هذه العوامل . وهي عوامل ثقافية وسياسية ، واقتصادية ، واجتماعية . فمن العوامل الثقافية التي ساعدت على التمهيد لهذا العصر الذي استمر من بداية النصف الثاني من القرن الرابع عشر ، حتى أواخر القرن السادس عشر تقريباً ، اليقظة الفكرية التي أحدثتها الحركة المدرسية في القرون الوسطى والتي استمر تأثيرها حتى هذا العصر ، وزيادة فرص الاتصال الثقافي بين البلدان والمدن الأوروبية وبينها وبين البلدان الشرقية، وزيادة وعي الناس واتساع مداركهم .

وفي أواخر العصور الوسطى بدأ الناس يضيقون ذرعاً من النظام الاقطاعي الطبقي الذي ساد أوروبا بعد انهيار امبراطورية (شارلمان) وبدأوا يطالبون بحقوق سياسية أكبر وبحرية أكثر في حكم أنفسهم وفي تنظيم أنفسهم في شبه نقابات او جمعيات مهنية لها تنظيماتها ومدارسها الخاصة .

وفي أواخر العصور الوسطى أيضاً بدأت تتحسن الظروف الاقتصادية تحسناً ملموساً ، وذلك بسبب انتشار الصناعات اليدوية البسيطة ، واتساع نطاق الحرف اليدوية . وزيادة الاتصال التجاري بين حكومات المدن الأوروبية ، واكتشاف طرق ومناطق تجارية جديدة، وانتشار كماليات الحياة وزيادة الطلب عليها في أوروبا وخارجها .

وقد تحسنت الأحوال الاجتماعية نتيجة لزيادة الاتصال والوعي الثقافيين ، ولتداعي النظام الاقطاعي وزيادة الحرية السياسية وتحسن الظروف الاقتصادية. فقد اتسعت المدن القديمة ، ونشأت مدن جديدة كثيرة ، وتغيرت أساليب الحياة الاجتماعية ، وبدأ يحدث شيء من التوازن بين المطالب الروحية والمطالب المادية للحياة (١) .

المميزات العامة لعصر النهضة :

وقد كان من نتائج هذه العوامل مجتمعة ظهور يقظة فكرية أكثر عمقاً وأوسع مدى من اليقظات والانتعاشات الفكرية التي حدثت في العصور الوسطى. وقد استمرت هذه اليقظة الفكرية الجديدة او البعث الفكري Renaissance - كما قدمنا - من النصف الثاني من القرن الرابع عشر حتى نهاية القرن السادس عشر تقريباً . وتسمية ما حدث في هذه الفترة التاريخية بالبعث الفكري فيه شيء من التجوز لأن ما تم في تلك الفترة يشبه اليقظة من نوم طويل أكثر مما

---

(١) Frank P. Graves, A Student's History of Education N. Y. : The Macmillon Co., 1922, pp. 100-104.

يشبه البعث او الميلاد من جديد [1] . وهذه اليقظة تعتبر في مجموعها حركة فكرية ابداعية اجتماعية اصلاحية دينية . وهي تمتاز باهتمامها بتجديد الاتصال بالتراث الكلاسيكي اليوناني والروماني ، وبجمع المخطوطات القديمة لهذا التراث وتحقيقها ونشر محتوياتها ، وباللغات الكلاسيكية التي كتب بها هذا التراث . كما تمتاز أيضاً باهتمامها بنمو الفردية وتحرير الفرد من الشكلية والتقاليد والثورة ضد شكلية الطرق المدرسية وضد ذوي الافق الضيق من رجال الكنيسة ، والاهتمام بشئون المجتمع وبهذه الحياة الدنيا .

والنهضة الفكرية او البعث الفكري الذي حدث في أوروبا لم يبدأ في وقت واحد في جميع الأقطار الأوروبية، ولم يكن واحداً في أهدافه ومركز اهتماماته او في الصبغة الغالبة عليه . فقد بدأت حركة احياء التراث الكلاسيكي الانساني في ايطاليا في منتصف القرن الرابع عشر تقريباً . وكان من بين المراكز الهامة لهذه اليقظة الفكرية في ايطاليا مدينة « فلورنس Florance » ، ومدينة « بادوا Padoue » ، ومدينة « فينيس Venice » ، ومدينة « نابلي Naples » ، ومدينة « ميلانو Milan » ، ومدينة « بافيا Pavia » ، ومدينة « فيرونا Verona » ، ومدينة « فرارا Ferrara » ، ومدينة « مانتوا Mantua » .

وكان من بين قادة حركة البعث الفكري في ايطاليا في عصر النهضة « فرانسيسكو بترارك Francesco Petrarch » (١٣٠٤ — ١٣٧٤) و « بوكاشيو Boccacio » (١٣١٣ - ١٣٧٥) ، و « بطرس بول فيرجيريو Petter P. Vergerius » (١٣٧٠ — ١٤٤٥م) ، و « فتورينو دي فلتر Vittorino de feltre » (١٣٧٨ — ١٤٤٦م) و « ليون باتيستا ألبرتي Leone Battista Alberti » (١٤٠٤ — ١٤٧٢م) ، و « باتيستا جوارينو Battista Guarino » (١٤٣٤ — ١٥١٣م) و « مافيوس فيجيوس Mapheus Vegius » (١٤٠٥ — ١٤٥٨م) ، و « ماتيو بالميري

---

(١) محمد حسين الهزايمي وجورج جرين ، تاريخ التربية ، ص ٦٩ — ٨٣ .

Matteo Palmiri » (١٤٠٦ – ١٤٧٥) ، و « بالدسار كاستيليوني Paldassare Castiglione » (١٤٧٨ - ١٥٢٩م) [١] .

الحركة الانسانية في جنوبي أوروبا وشماليها :

وقد كان من نتائج جهود هؤلاء الادباء والمربين ان نشأت حركة فكرية متميزة جرت عادة مؤرخي الفكر الغربي ان يطلقوا عليها « الحركة الانسانية ».

وقد اهتمت هذه الحركة اول ما اهتمت باحياء التراث الانساني الكلاسيكي وقد أعطي النصيب الاكبر من هـذا الاهتمام الى الاداب والفنون الكلاسيكية الرومانية . أما الاداب واللغة اليونانية فلم يأت الاهتمام الحقيقي بها الا في القرن الخامس عشر .

وكان الفضل في بعث الاهتمام باللغة والآداب اليونانية في أصولها الاولى يرجع الى « كريسلورس (١٣٥٠ – ١٤١٣م) الذي قـدم الى ايطاليا في أول الامر كممثل دبلوماسي للامبراطورية الشرقية ، ثم أقنع بالبقاء في ايطاليا وبقبول كرسي اللغة والآداب اليونانية في « جامعة فلورانس » في عـام ١٣٩٧م . ومنذ ذلك الحين بدأ نطاق الحركة الانسانية يتسع ليشمل احياء التراث الكلاسيكي الروماني واليوناني معاً [٢] .

وقد سرت تأثيرات الحركة الانسانية الايطاليـة الى بلدان اوروبا الشمالية المتمثلة في فرنسا وانجلترا وألمانيا عن طريق الاعداد الكبيرة من طـلاب هذه البلدان الذين درسوا في الجامعات والمعاهد الايطالية وعن طريق الادباء والمربين الانسانيين الذين هاجروا من ايطاليا الى الأقطار الشمالية فنقلوا معهم الأفكار والاتجاهات الانسانية الجديدة ، وعن طريق كثير من وسائل الاتصال الثقافي الأخرى التي اتسعت وتدعمت في هذا العصر . ويمكن ان يعتبر اختراع الطباعة

---

(١) Ibid., pp. 105-118.

(٢) Ibid.

في منتصف القرن الخامس عشر عاملاً من العوامل التي ساعدت على تدعيم حركة إحياء التراث الكلاسيكي وعلى سرعة انتشار هذا التراث في المناطق الجنوبية والشمالية على السواء .

وقد كان اتجاه الحركة الانسانية في الشمال يختلف تماماً عن اتجاهها في الجنوب. فاذا كانت الحركة الانسانية في ايطاليا اتجهت نحو العمل على إحياء التراث الكلاسيكي الوثني وعلى تنمية الروح الفردية وتحقيق النمو الذاتي للفرد، فان هذه الحركة عندما انتقلت الى الاقطار الشمالية اتجهت نحو الاصلاح الاجتماعي والديني، وسيطرت عليها الاهداف الاجتماعية بدلاً من الاهداف الفردية ، وعنيت باحياء التراث المسيحي وبدراسة العهد الجديد في أصوله اليونانية وبدراسة اللغة العبرية ليتمكن المصلحون الدينيون من فهم العهد القديم في لغته الاصلية .

ومن قادة الحركة الانسانية في فرنسا «بوديه Guillaume Budé »(١٤٦٧ – ١٥٤٠م) و « بطرس رامس Peter Ramus » (١٥١٥ – ١٥٧٥) و « فرانسوا رابليه François Rabelais » (١٤٨٣ - ١٥٥٣م) و« كوردريوس Corderius » (١٤٧٩ – ١٥٦٤م) و « ميشيل دى مونتاين Michel de Montaine » (١٥٣٣ – ١٥٩٢م) .

ومن الانسانيين البارزين في انجلترا الذين كان لهم دور كبير في المجال التربوي « توماس لیناكر Thomas Linacre » (١٤٦٠ – ١٥٢٤) و « وليام جروسين William Crocyn »(١٤٦٦ – ١٥١٩)، و « وليام لا تيمار William Latimer » (١٤٦٠ – ١٥٤٥) ، و « جون كوليت John Colet » (١٤٦٧ – ١٥١٩) و « توماس مور Thomas More » (١٤٧٨ – ١٥٣٥) و « توماس اليوت Thomas Elyot » (١٤٩٠ – ١٥٤٦) و « روجر أسكام Roger Ascham » (١٥١٥ – ١٥٦٨) و « رتشارد ملكاستر Richard Mulcaster »(١٥٣٠ – ١٦١١) و « تشيك Cheke »(١٥١٤ - ١٥٥٧) .

وبالرغم من ان « أراسمس Desiderius Erasmus » (١٤٦٦ – ١٥٣٦) و « جوان لويس ڤيڤس Juan Luis Vives »(١٤٩٢ – ١٥٤٠) ليسا انجليزيين بحكم أصلهما فقد كان لهما تأثير كبير في الحركة الانسانية الانجليزية أثناء الفترة التي بقياها في انجلترا في هذا العصر .

أما في المدن الألمانية فقد كان من بين قادة الحركة الانسانية « ألكسندر هيجيوس Alexander Hegius » (١٤٣٣ - ١٤٩٨) . و « رودولف أجريكولا Rudolph Agricola »(١٤٤٣ – ١٤٨٥) و « يوحنا ويسل Johann Wessel » (١٤٢٠ – ١٤٨٩) و « يعقوب وينفلنج Jacob Winpheling » (١٤٥٠ – ١٥٢٨) ، و « يعقوب ريوشلين Jacob Reuchlin » (١٤٥٥ - ١٥٥٢) [١] .

حركة الاصلاح الديني في شمالي اوروبا :

ولم تقف روح الاصلاح الديني التي ظهرت واضحة في اقطار أوروبا الشمالية في القرن الخامس عشر والقرن السادس عشر ، على مجرد تشبع الحركة الانسانية في هذه الاقطار بتلك الروح الاصلاحية بل تعدتها الى قيام حركات دينية خاصة جعلت هدفها الأساسي اصلاح الأحوال الأخلاقية والاجتماعية للمجتمع ، والتحرر من سلطة الكنيسة الكاثوليكية ومن السلطة البابوية . ومن أبرز هذه الحركات الدينية الاصلاحية : الحركة البروتستانتية التي قاد لواءها في ألمانيا « مارتن لوثر Martin Luther » (١٤٨٣ – ١٥٤٦م) ، و « فيليب ميلانكتون Philip Melanchton »(١٤٧٩ – ١٥٦٠)، و «يوحنا استيرن Johann Sturn » (١٥٨٩ – ١٦٠٧م) وغيرهم [٢] .

وقد انتشر الاتجاه البروتستانتي (الاحتجاجي) والثوري ضد سلطة الكنيسة

---

(١) Edward J. Power, Main Currents in the History of Education. 1962. pp. 276-302.

(٢) Ibid., pp. 305-328.

الكاثوليكية في أقطار شمالية أخرى غير ألمانيا ، وذلك كسويسرا ، وفرنسا ، وهولاندا . وانجلترا ، وسكوتلاندا . وظهرت حركات بروتستانتية أخرى متأثرة بحركة « لوثر » ومتفقة معها في مبادئها الأساسية. ومن أبرز هذه الحركات البروتستانتية التي تفرعت عن « الحركة اللوثرية » هي « الحركة الكلفنية Calvinism »التي مهد لها المصلح الديني السويسري «زوينجلي Zwingli »(١٤٨٤-١٥٣١) وقام بتأسيسها المباشر «يوحنا كالفن John Calvin »(١٥٠٩-١٥٦٤)، وقد بدأت هذه الحركة نشاطها في مدينة جنيف Geneva بسويسرا ومنها انتقلت الى فرنسا ، وهولاندا ، وانجلترا ، وسكوتلاندا . وأمريكا الشمالية . ولعلنا لو قارنا درجة القبول والتأييد التي لاقتها « الحركة الكلفنية » في جميع البلدان التي انتشرت فيها،لما وجدنا أقوى من القبول الذي لاقته في «سكوتلاندا» بقيادة المصلح الديني الاسكوتلاندي « يوحنا نوكس » (١٥٠٥ - ١٥٧٢م) الذي درس في « جنيف » لفترة من الزمن وعقد صلات شخصية وثيقة مع « كالفن » نفسه اثناء هذه الفترة ، فتأثر به وعقد العزم على التبشير بمبادئه بعد الرجوع الى بلده « اسكوتلاندا » . وقد أصبح المذهب «الكالفيني» هو المذهب الرسمي لدولة « اسكوتلاندا » ، بعد ان قطعت العلاقات مع السلطة البابوية في روما وقبلت فكرة استقلال الكنيسة الاسكوتلاندية عن الكنيسة الكاثوليكية في روما بحكم نص القانون الذي أقره البرلمان الاسكوتلاندي في هذا الشأن عام ١٥٦٠م [١] .

ولعلنا لو قارنا بين حركة الاصلاح الديني في شكلها البروتستانتي المتحرر التي سادت في المانيا وفي أقطار أخرى من أوروبا الشمالية في القرن السادس عشر وبين الحركة الانسانية الايطالية ، لوجدنا ان هاتين الحركتين تتفقان في أمور وتختلفان في أمور أخرى . فمن بين الأمور التي تتفقان فيها ، هي الأمور الآتية :

---

(١) William Boyd, The History of Western Education. London : Adam & Charles Black, 1964, pp. 197-203.

١ – كلتاهما تعارض الحركة المدرسية وتنتقد شكليتها المبالغ فيها وضيق أفقها .

٢ – كلتاهما قد آمنت بأهمية الفرد وبأهمية تحريره من الشكلية والتقاليد . فالحركة الانسانية شجعت الفرد على التعبير عن نفسه عن طريق الادب والفن والنشاط العقلي بشتى مظاهره ، وحركة الاصلاح الديني حررت ضمير الفرد من التقليد الأعمى والطقوس الدينية الحرفية والسيطرة الكنسية وشجعت الفرد على استخدام عقله حق في تفسير الانجيل .

٣ – كلتاهما كانت مهتمة باللغتين الكلاسيكيتين اللاتينية واليونانية ، لان في التراث المكتوب بهاتين اللغتين – بالنسبة للحركة الانسانية – مصدراً لمعرفة حياة الاقدمين ومعرفة مشاعرهم الانسانية وتعبيراتهم الجمالية والفنية . أما بالنسبة لحركة الاصلاح الديني فان هاتين اللغتين كانتا تعتبران مفتاحاً لخزائن المصادر الدينية والكتب المقدسة في أصولها الاولى ، ولما كتبه آباء الكنيسة الأولون بهاتين اللغتين . وبجانب اللغة اللاتينية واليونانية فقد اهتمت حركة الاصلاح الديني أيضاً باللغة العبرية .

٤ – كلتاهما قد استفادت من التفكير العلمي النقاد ، والدراسات النحوية والقواميس في اللغات الكلاسيكية : اليونانية واللاتينية والعبرية .

٥ – كلتاهما تعلقت بالماضي البعيد ، لصفائه وأصالته وبساطته ورفضت الماضي القريب لما طرأ عليه من تعقيد وشكلية وتحريف ، بل وفساد . وكان الشعار السائد في كل مكان في العالم الغربي في عصر النهضة : « ارجعوا الى الماضي، ارجعوا الى فنون وآداب ودين العالم القديم »[١] .

وفي الوقت الذي كانت فيه هاتان الحركتان تتعلقان بالماضي البعيد وتدعوان الى

---

(١) Ibid., p. 159.

احياء تراثه للستمدا منه العبرة والالهام والارشاد ، فانها لم تهملا الحياة الحاضرة ولا الحياة المقبلة .

أما النواحي التي تختلف فيها الحركة الانسانية عن حركة الاصلاح الديني فان من بينها ما يلي :

١ – انهما تختلفان في منبتهما ، فبينما نشأت وترعرعت الحركة الانسانية في ايطاليا ، فان حركة الاصلاح الديني في شكلها الثوري المتحرر بدأت في المانيا .

٢ – تختلف الحركتان كذلك من حيث رصيدهما الشعبي ، ومدى تمشيهما مع الروح الديمقراطية ، ومن حيث اتجاههما الطبقي. فبينما كانت الحركة الانسانية الايطالية تعتمد في تأييدها ونموها على طبقة الأمراء والاغنياء والأدباء والفنيين والمثقفين ، وكانت أرستقراطية في مظهرها ، فان حركة الاصلاح الديني نشأت بين الطبقات الدنيا واعتمدت في تأييدها على الجماهير الشعبية . وإذا كان من بين مؤيديها كثير من المثقفين ، فان هؤلاء المثقفين كانوا من المتواضعين المتشبعين بالروح الدينية والاصلاحية .

٣ – وهما تختلفان أيضاً في مركز اهتمامها والصبغة العامة المسيطرة عليها . فبينما كانت تغلب على الحركة الانسانية الناحية العقلية والفنية والأدبية والاهتمام بالأدب والفن والطبيعة – فان حركة الاصلاح كانت تغلب عليها الروح الاخلاقية والدينية والوجدانية .

٤ - وهما ، وان اهتمتا كلتاهما باحياء تراث الاقدمين ، وبتعلم اللغات الكلاسيكية التي كتب بها ذلك التراث ، فان الدافع على هذا الاهتمام كان انسانياً دنيوياً في الحركة الانسانية الإيطالية ، بينما كان الدافع على هذا الاهتمام دينياً روحياً في حركة الاصلاح الديني [١] .

---

(١) Frederick Ely, The Development of Modern Education. (Second Edition). Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1960 pp.40-42.

مفهوم التربية وأهدافها
في ظل الحركة الانسانية وحركة الاصلاح الديني :

بعد هذه الفكرة الموجزة عن عصر النهضة وعن الحركتين الأساسيتين اللتين ظهرتا في هذا العصر ، وعن أوجه الشبه والاختلاف بينهما . يمكن ان ننتقل الى مناقشة مفهوم التربية وأهدافها في ظل الحركة الانسانية الايطالية وحركة الاصلاح الديني اللتين ظهرتا في عصر النهضة . وفي نظرنا ان مفهوم التربية وأهدافها قد شهدت تطوراً كبيراً في هذا العصر لم تشهده من قبل إبان العصور الوسطى. فقد أصبحت التربية ينظر اليها على أنها عملية تفتح لشخصية الفرد ، وتحرير لعقله ، وتهذيب لعواطفه وأخلاقه وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة . هذا بالنسبة للفرد . أما بالنسبة للحياة الثقافية والاجتماعية فقد أصبحت التربية ينظر اليها على أنها عملية إحياء لتراث الأقدمين واصلاح لحاضر المجتمع وواقع حياته واعداد لمستقبل أفضل . وقد ارتبط هذا المفهوم الجديد للتربية في هذا العصر بظهور عدة عناصر جديدة في التربية كانت مفقودة في تربية العصور الوسطى . فمن بين هذه العناصر الجديدة ، العنصر الجسماني والاهتمام بالتربية البدنية في شتى أشكالها . وقد صاحب هذا الاهتمام بالتربية البدنية اهتمام آخر شبيه به وهو الاهتمام بالسلوك والأخلاق وكان هذا الاهتمام بالعنصر الأخلاقي في التربية أقل شكلية من مثيله في ظل الحركة المدرسية وحركة الرهبنة وأكثر اتصالاً بواقع الحياة منه في ظل حركات العصور الوسطى .

وهناك عنصر آخر يميز تربية عصر النهضة هو العنصر الجمالي والاهتمام بالعاطفة والانتاج الفني والادبي بشتى صوره وأشكاله وقد كان هذا العنصر يكاد يكون معدوماً من تربية القرون الوسطى وذلك لتغليب مبادىء الزهد والرهبنة في تلك القرون . ورابع هذه العناصر التي كانت تميز التربية في عصر النهضة هو عنصر الطبيعة الجامدة والاهتمام بدراستها ووصفها ، ولم يكن هذا الاهتمام مفقوداً فقط ، لدى معظم أبناء العصور الوسطى ، بل كانوا يحتقرون الطبيعة

وينظرون اليها على أنها شائنة بتأثيرها في الانسان . يضاف الى العناصر الأربعة السابقة عنصر مميز هام خامس هو عنصر الاهتمام بحياة الاقدمين وبدراسة تراثهم الأدبي .

وهذه العناصر ، وان وجدت بدرجات متفاوتة في كلا الحركتين : الحركة الانسانية وحركة الاصلاح الديني ، فان بروز بعضها في إحدى الحركتين أوضح منه في الحركة الاخرى .

فبينما نجد العنصر الجمالي والعنصر الأدبي وعنصر الطبيعة الجامدة تغلب على الحركة الانسانية ، فاننا نجد العنصر الاخلاقي اللاهوتي يغلب على حركة الاصلاح الديني . ومن حيث الاختلاف في التفسير والتطبيق للعناصر السابقة بين الحركتين ، فاننا نجد الحركة الانسانية تحاول توجيه العناصر السابقة وجهة ادبية انسانية ، بينما نجد حركة الاصلاح تحاول توجيهها وجهة دينية خلقية اصلاحية .

وفي ضوء المفاهيم الجديدة للعملية التربوية في هذا العصر ، وفي ضوء العناصر المميزة للتربية التي سادت فيه ، وفي ضوء ما كتب عن التربية في هذا العصر فانه يمكننا ان نستخلص أهم الاهداف التي كانت مؤسسات التربية في عصر النهضة تسعى الى تحقيقها . ومن بين هذه الاهداف التربوية الأساسية الهامة –في نظرنا– الاهداف التالية :

١ – تكوين جسم سليم وتحقيق لياقة جسمية صالحة ومساعدة التلميذ على اكتساب بعض المهارات الرياضية المتعلقة باستخدام القوس والوتر والرمح وركوب الخيل واللعب بالكرة والقرص ، وما الى ذلك .

٢ – غرس الفضيلة في نفس التلميذ وإتاحة الفرصة أمامه للتدرّب عليها ،

ومساعدته على تكوين قيم أخلاقية يستطيع ان يحكم في ضوئها في شئون الحياة اليومية .

٣ – تشجيع التفكير المستقل في الامور الدنيوية على السواء وتحرير ضمير الفرد من التقليد الاعمى حق في الأمور الدينية .

٤ – تنمية القدرة على تذوق الجمال في نفوس التلاميذ ، واحلال تذوق الجمال محل المناقشات الجدلية والتركيز على الألفاظ والأشكال المنطقية .

٥ – توجيه الفرد نحو التثقيف الذاتي والنمو الشخصي المتعدد الجوانب .

٦ – مساعدة الفرد على اكتساب المعارف الخاصة بالعالم الواقعي وبالطبيعة المادية .

٧ – إحياء التراث الكلاسيكي القديم ، والتمكين من تملك وسائله ، وتنمية المهارات والاتجاهات الضرورية لتقديره .

٨ – ايجاد رابطة قوية بين التربية والحياة وتحقيق رفاهية المجتمع. وإصلاح الأحوال والانظمة السائدة فيه .

هذه أهم الأهداف التربوية العامة التي يمكن أن يستخلصها الباحث من كتابات مربي عصر النهضة ومن كتابات المؤرخين لتربية هذا العصر .

واذا كنا قد ذكرنا هذه الأهداف مجردة عن شواهدها العملية ، وعن اقوال مربي العصر التي تؤيدها فاننا لم نفعل ذلك الا بقصد الايجاز . ولعل من يدقق النظر في هذه الاهداف يدرك أنها تتفق – الى حد كبير – مع أهداف التربية الحديثة ومبادئها . فهي تنظر الى الفرد ككل فتعتني بجسمه وروحه وعقله وارادته وذوقه ويده وعمله ، كما أنها تحاول الجمع بين رفاهية الفرد ورفاهية المجتمع .

وبالرغم من وجود هـذه الأهداف في كلا الحركتين : الحركة الانسانية وحركة الاصلاح الديني بدرجات متفاوتة. فان كلاً منهما قد حاولت ان تصبغها بالصبغة الغالبة عليها . فصبغتها الاولى بالصبغة الانسانية وصبغتها الثانية بالصبغة الدينية الاصلاحية . وموقفها كان نفس الشيء من مادة الدراسة ومناهجها . فكانت مناهج الدراسة في ظل الحركة الانسانية تغلب عليها الانسانيات او العلوم الانسانية .

ويقصد بها الدراسات والأبحاث والأعمال المتصلة بالانسان والمساعدة له على التعبير عن شخصيته وعن مشاعره . ويدخل تحتها بهذا المعنى الفن ، والموسيقى ، واللغات الكلاسيكية اللاتينية واليونانية والعبرية ، والآداب القديمة ، والفلسفة ، والتاريخ ، وما الى ذلك . ثم لما ظهرت حركة الاصلاح الديني استمرت في تطبيق المنهج الانساني الذي نادى به المربون الانسانيون وطبقته المدارس التي تسير حسب المبادىء الانسانية ، وكل الذي عملته ازاءه هو توجيهه وجهة اصلاحية دينية واضافة الكثير من المواد الدينية اللاهوتية اليه ، حتى أصبحت المواد التي من هذا النوع تكوّن الجزء الأكبر منه . وبدأ الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية يتزايد تزايداً كبيراً في الفترة الأخيرة من عصر النهضة من الانسانيين والاصلاحيين على السواء ، لأن تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية أصبح يقتضي هـذا الاهتمام المتزايد .

وفي مجال الطريقة بدأت تضعف وتلقى انتقادات قاسية طرق تدريس العصور الوسطى التي كانت تقوم على ما تمليه النصوص والملاحظات ، والمناظرة والحوار ، وتعلي من شأن الحفظ والتسميع والمنطق القياسي . وقد بدأت في الوقت نفسه تظهر طرق جديدة تتمشى مع كثير من مبادىء التعلم التي نعرفها اليوم ، وتحترم الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتعلي من شأن الطريقة الاستقرائية التي اصبح لها شأن كبير فيما بعد ، في العصر الحديث .

وبهذه التطورات التي طرأت على مفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها في عصر النهضة ، وفي ظل الحركتين الرئيسيتين اللتين ظهرتا في هذا العصر يتبين لنا أن النظريات التربويـة المتعلقة بهـذه الجوانب التربوية قد خطت خطوات ملموسة نحو المفهوم الحديث لها . وقد مهدت الجهود التربوية باهتمامها بدراسة الطبيعة وبدراسة الانسان وبإصلاح واقع الحياة الاجتماعية الى الحركة الواقعية في التربية التي بدأت تتضح منذ بداية القرن السابع عشر .

الفصل الرابع

بعض المربين الذين برزوا في عصر النهضة الأوروبية

مقدمة :

ان المربين الذين ساهموا في هذه التطورات التربوية أكثر من ان يستطيع الباحث في مثل هذا الفصل القصير التحدث عنهم جميعاً .

ولذا فإننا سنكتفي بالاشارة الموجزة الى أهم وأبرز الأفكار والأعمال التربوية لبعض مربي هذا العصر . وسنحاول في اختيارنا لهؤلاء المربين ان نراعي مدى تمثيلهم للأقطار الأوروبية المختلفة وللحركات الفكرية والتربوية والاصلاحية التي ظهرت في هذه الأقطار .

١ – « فتورينو دا فلتر Vittorino da Feltre » (١٣٧٨ – ١٤٤٦) :

فبالنسبة لإيطاليا وللحركة الانسانية الايطالية فان خير من يمثل وجهة الانسانيين في هذا القطر الاوروبي هو المربي الإنساني الإيطالي« فتورينو دا فلتر » الذي لعب دوراً كبيراً في تدعيم حركة إحياء التراث الانساني الكلاسيكي وفي تطوير الفكر التربوي حسب الخطوط التي رسمتها الحركة الإنسانية . وقبل الاشارة الى بعض أفكار هذا المربي وأساليبه التربوية يجدر بنا ان نعطي فكرة مبسطة موجزة عن حياته وعن أهم العوامل التي أثرت في تلك الافكار والاساليب .

أ - العوامل التي أثرت في أفكاره :

فقد ولد « فترينو » في عام ١٣٧٨م والحركة الانسانية الايطالية لا تزال في بدايتها ، وبعد اتمامه لدراسته الابتدائية والثانوية في مدارس عصره دخل « جامعة بادوا Padoue » بايطاليا ، وذلك عام ١٣٩٦ . وكانت «جامعة بادوا» في ذلك الوقت مركزاً من المراكز الهامة لحركة احياء التعليم الكلاسيكي. وكانت هذه السنة التي دخل فيها « فترينو » الجامعة هي السنة نفسها التي دعي فيها « كريسولورس Chrysoloras » الى تدريس اللغة اليونانية وآدابها « بجامعة فلورانس » المجاورة . وقد قبل « كريسولورس » في السنة اللاحقة (١٣٩٧) كرسي اللغة والآداب اليونانية بهذه الجامعة وكان قبوله هذا بداية لدخول عنصر جديد في حركة إحياء التراث الكلاسيكي الانساني .

وأثناء دراسته الجامعية العالية والعليا التي استمرت قرابة العشرين عاماً تأثر بأفكار علماء عصره من قادة الحركة الانسانية ، وبأفكار المربين القدماء من أمثال « أفلاطون » و « أرسطو » و « شيشرون » ، و « كوينتليان » ، و « بلوتارك » الذين ساعدت حركة إحياء التراث الكلاسيكي في هذا العصر على ترجمة ونشر كتاباتهم التربوية .

وبالرغم من ان الشاعر والمربي الايطالي المشهور « بترارك » كان قد مات قبل دخول « فترينو » لجامعة « بادوا » بحوالي ثماني عشرة سنة ، أي في عام ١٣٧٦م. فان روحه كانت لا تزال تسيطر على«جامعة بادوا» عند دخول«فترينو» إليها . ومن ثم ، فإننا لا نستبعد ان يكون « فترينو » قد تأثر بهذه الروح وباتجاه « بترارك » الإيجابي المؤيد لحركة إحياء التراث القديم ولحركة الاصلاح التربوي .

ومن الأساتذة المباشرين « لفترينو » الذين أثروا في أفكاره وطرقه التربوية هم : « جيوفاني دا رڤينا Giovanni da Ravenna » و « بطرس فيرجيريوس » ،

و « جوارينو دافيرونا Guarino da Verona » (١٣٧٤ – ١٤٦٠) . وكان (جيوفاني) صديقاً وتلميذاً مقرباً (لبترارك) . أما (فيرجيريوس) فكان من أوائل الذين عبروا وكتبوا عن المثل والنظريات التي تقوم عليها تربية عصر النهضة ، كما كان من المتأثرين بالفلسفة اليونانية ، وكانت المادة الرئيسية التي يقوم بتدريسها في – جامعة بادوا - هي مادة المنطق وقد عني بالكتابة في المجال التربوي. ومن كتاباته في هذا المجال شرحه وتعليقاته على كتب (كوينتليان).. (تربية خطيب ورسالته التربوية) التي نشرها عام ١٤٠٤ بينما كان (فترينو) لا يزال في الجامعة ، وكانت تحت عنوان : (حول الاخلاق والدراسات الحرة) ويؤكد المؤرخون اطلاع (فترينو) على ما كتبه (فيرجيريوس) وتأثره البالغ بأفكاره التربوية . ومن الأفكار التربوية التي كان ينادي بها (فيرجيريوس) ثم طبقها عملياً فترينو في المدرسة الخاصة التي تولى نظارتها لفترة طويلة من الزمن القول بضرورة تربية شخصية التلميذ ككل، وبضرورة تكييف مناهج الدراسة وطرق التدريس لسن التلميذ ومستواه العقلي ، وإخضاع التعليم للاخلاق ، واعتبار دراسة الآداب اللاتينية القديمة جزءاً من التعليم الحر .

أما (جوارينو دا فيرونا) فان تأثيره في (فترينو) وفي غيره من مربي عصره يظهر بوضوح في طرق تدريس الأدب اليوناني وتدريس الآداب الكلاسيكية بصورة عامة . وقد جمع (باتيستا جوارينو) ، ابن (جوارينو دا فيرونا) والزميل (لفترينو) في التدريس معظم المبادىء والافكار التي كان يؤمن بها والده في رسالة خاصة تحت عنوان : (حول طريقه التدريس والقراءة للكتاب الكلاسيكيين) . ولا يشك أحد في ان (فترينو) قد اطلع على هذه الرسالة وتأثر بالأفكار التي تضمنتها . وقد قام (جوارينو) ، الاب بمجهود في مجال الترجمة لبعض نفائس التراث اليوناني الكلاسيكي ، وكان من بين ما ترجمه (جوارينو) الأب رسالة (بلوتارك) التربوية التي كانت تحت عنوان : (حول تربية الاطفال On the Education of Children) . وبعد ترجمة هذه الرسالة بخمس سنوات تقريباً اكتشفت نسخة كاملة لكتاب كوينتليان التربوي القيم :

(اسس الخطابة) في دير القديس (جال) بسويسرا عام ١٤١٦م . وبعد ذلك بسنوات قليلة وجدت النسخة الكاملة لكتاب (شيشرون) التربوي : (الخطيب) في مدينة « لودي » وبذلك اصبح بين يدي المهتمين بالتربية والمشتغلين في حقل التعليم في عصر النهضة بما فيهم فترينو نفسه المصادر الاساسية للنظريات التربوية في العصور القديمة التي اهتمت الحركة الانسانية بإحياء تراثها . ومن أبرز هذه المصادر (جمهورية أفلاطون) ، وكتاب (السياسة) لأرسطو ، و (الخطيب) لشيشرون ، و (أسس الخطابة) لكوينتليان و(حول التربية) لبلوتارك. ونحن لا نستبعد ان يكون «فترينو » قد اطلع على هذه المصادر التربوية التي تمّ نشرها في عصره وتأثر بما تضمنته في افكاره وطرقه التربوية .

وقد اشتغل فترينو بعد اتمام دراسته الجامعية كمدرس بالجامعة لوقت قصير ، وكمدرس خاص لبعض طلبة الجامعة ، كما أدار مدرسة خاصة لإعداد الطلبة لدخول الجامعة . وقد أحرز « فترينو » نجاحاً كبيراً في التدريس ونال شهرة فائقة في إخلاصه وحبه للتدريس وفي حدبه على تلاميذه .

وقد دعت شهرة « فترينو » العلمية سيد وحاكم «مانتوا» « جيانفرنسيسكو جونزاجه » الى دعوته لتولي نظارة مدرسة بلاطه الخاصة في عام ١٤٢٣م وقد بقي في عمله كمدير لهذه المدرسة ومدرس بها حتى وفاته عام ١٤٢٦م . وخلال هذه المدة الطويلة نال « فترينو » شهرته الفائقة كمدرس وإداري تربوي ناضج له آراؤه وفلسفته التربوية التقدمية والمهارة العملية النادرة في تطبيق ما يؤمن به.

ب – أفكاره وطريقته التربوية :

وهكذا يتبين لنا من هذه النبذة الموجزة عن حياة « فترينو » وعن العوامل التي أثرت في أفكاره وطريقته التربوية ان التكوين التربوي لفترينو كان نتاجاً لعدة عوامل ، وان أفكاره وطريقته التربوية كانت ترجع الى عدة مصادر كلاسيكية ومعاصرة . ولعل من أبرز مصادره الكلاسيكية (الخطيب)

لشيشرون ، و (اسس الخطابة) لكوينتليان ، و (حول التربية) لبلوتارك . ولعل اكثر هذه المصادر تأثيراً في أفكار « فتورينو » هي كتابات كوينتليان ، حتى ان بعض مؤرخي التربية يرى ان « فتورينو » كان يتبع ويطبق أفكار كوينتليان التربوية [1] . أما مصادره المعاصرة فانها تكمن في أفكار المربين الذين درس عليهم وعاصرهم وفي الاتجاهات الانسانية التي أصبحت سائدة في عصره .

وقبل الاشارة الى بعض أفكار « فتورينو » وأساليبه التربوية يجدر بنا ان نشير الى ان (فتورينو) نفسه لم يترك لنا ما يمكن ان يعتبر كتاباً بالمعنى الصحيح في المجال التربوي . وكل الذي تركه لنا هو بعض الرسائل الصغيرة التي لا تكفي لاعطاء فكرة واضحة مؤكدة عن أفكار (فتورينو) وعن المصادر التي اشتقها منها .

ومعظم ما نعرفه الآن عن فتورينو وعن افكاره وطريقته في الادارة المدرسية وفي التدريس يرجع الى ما كتبه تلاميذه عنه والى السماع المتواتر . وأياً كانت هذه المصادر فانه من المؤكد لدينا ان (فتورينو) لم يكن له دور يذكر في تاريخ التربية كصاحب نظرية وإنما دوره كان كاداري تربوي ناجح وكمرب عملي يحسن ترجمة المبادىء الى برامج واساليب وطرق تربوية عملية . ومن التطبيقات التربوية التقدمية التي تنسب الى فتورينو والتي تدل على إيمانه بأفكار تقدمية تقابلها هي التطبيقات التالية :

فقد كانت أعماله تدل على أنه كان له إيمان قوي بقيمة التربية في إصلاح الفرد والمجتمع على السواء . وفي جمعه بين التربية العقلية والتربية الجسمية والتربية الفنية في مناهج المدرسة التي كان يشرف على إدارتها دليل على إيمانه بضرورة

---

(١) S. J. Curtis and M. E. A. Boultwod, A Short History of Educational Ideas. London : University Tutorial Press, Ltd., 1965, pp. 113-115.

تربية شخصية الفرد ككل وبضرورة إحداث التوازن بين العقل والجسم . وتأثر (فتورينو) بالاتجاه الانساني السائد في عصره وبحركة إحياء التراث الكلاسيكي المبنية على ذلك الاتجاه الانساني لم يقلل من اهتمامه بالروح المسيحية ، بل ظل اهتمامه بهذه الروح الدينية طول حياته . وكانت هذه الروح تتخلل كل الاعمال وأوجه النشاط السائد في مدرسته . وكان يرى ان التعليم يجب ان يكون في خدمة الأخلاق، وان تهذيب الاخلاق يجب ان يكون الهدف الأساسي للتربية .

و (فتورينو) كانساني كان يعتقد أنه في الامكان تدريب المواطن الصالح المقدر لواجباته ومسئولياته عن طريق التعليم الحر ودراسة الفنون الحرة واللغات والاداب الكلاسيكية . ويدخل تحت الفنون الحرة التي كانت تمثل الجزء الأكبر من منهج مدرسة (فتورينو) : الادب، والتاريخ ، والفلسفة ، والخطابة والشعر ، والموسيقى ، والمنطق ، والرياضيات. وكانت اللغة المستعملة في تدريس جميع المواد النظرية هي اللغة اللاتينية . ولم تكن تستعمل اللغة الايطالية الوطنية الا في فترة اللعب. وبجانب الدراسات النظرية كان هناك مكان بارز في منهج (فتورينو) للتمرينات الجسمية المختلفة .

وكانت طريقة فتورينو في ادارة مدرسته وفي تدريسه وفي معاملته لتلاميذه تقوم على احترام شخصيات التلاميذ والحرص على رفاهيتهم الجسمية والنفسية بجانب تدريبهم العقلي . وتدل الطريقة التي كان يطبقها في إدارته وتدريسه على أنه كان يؤمن بأن عملية التعليم يجب ان تكون سارة وجذابة ، كما يجب ان تتم في جو نفسي طيب . وكان يؤمن بأهمية العلاقات الشخصية الحسنة بين المدرس والتلميذ في تسهيل عملية التعليم . وكان يعلي من شأن المدرس ويعارض استعمال العقاب البدني .

وبالرغم من ان طرق التدريس التي كانت متبعة في مدرسته أبقت على كثير من الأساليب التقليدية التي كانت سائدة قبل عصر النهضة ، وذلك كطريقة المحاضرات ، وعملية إملاء النصوص والملاحظات . وتأكيد أهمية التسميع

والحفظ في عملية التعلم - فانها أدخلت كثيراً من التجديدات التي جعلت منها نموذجاً مختلفاً عن طريق تدريس العصور الوسطى . ولعل أهم التجديدات اهتمامها بفردية التلميذ واعترافها بالفروق الفردية بين التلاميذ وتهيئتها الفعلية لهذه الفردية . فكان طول اليوم المدرسي في مدرسة (فتورينو) ثماني ساعات ، يقضي التلميذ نصفها الأول في المحاضرات والمناقشات العامة ، ونصفها الثاني في أعمال فردية خاصة به . وكان (فتورينو) ممن يعترفون بضرورة الكشف عن استعدادات التلاميذ وقدراتهم العقلية وأذواقهم الفنية وميولهم المهنية ، وبضرورة تكييف محتويات التعليم وطرق التدريس وأساليب المعاملة لهذه النواحي التي يختلف فيها التلاميذ .

هذه بعض المبادىء التي كان يطبقها (فتورينو) في مدرسته والتي اكتسب بتطبيقها شهرة فائقة في المجال التربوي ، ويعتبر (فتورينو) بتطبيقه لهذه المبادىء قد ساهم مساهمة كبيرة في تطوير الأفكار التربوية والتقدم بها خطوات واسعة نحو مبادىء التربية الحديثة . وقد أثر (فتورينو) في أفكار عصره والعصور اللاحقة له عن طريق تلاميذه الذين حملوا لواء طريقته لا في ايطاليا فحسب ولكن في كافة الأقطار الأوروبية . فتلاميذه - كما قدمنا - هم الذين سجلوا لنا طريقته ومبادئه وشرحوها ودافعوا عنها .

٢ - فرانسوا رابليه (François Rabelais) (١٤٨٣ - ١٥٥٣م)

إذا ما انتقلنا الى فرنسا فاننا نجد ان الحركة الانسانية قد تأخر انتشارها بصورة واضحة حتى القرن السادس عشر . وكان من أبرز العقبات التي وقفت في سبيل انتشار الحركة الانسانية التي تقوم على إحياء التراث الكلاسيكي في فرنسا هي معارضة الكنيسة ومعارضة جامعة باريس التي كانت تدور في فلك الكنيسة الكاثوليكية الفرنسية والتي كانت تشجع الطرق المدرسية وتقاوم الأفكار الدينية الثورية التي بدأت تظهر بوضوح في ذلك الوقت في المانيا .

ولكن هذه المعارضة للأفكار التقدمية الانسانية والدينية بدأت تضعف في بداية القرن السادس عشر أمام مقاومة العلماء الانسانيين وبعض الحكام المتحررين . ومن أبرز العلماء الانسانيين الفرنسيين الذين ساهموا في إضعاف الحركة المدرسية وتدعيم الحركة الانسانية في فرنسا هما (رابليه) و (مونتاني) .

فبالنسبة (لرابليه) فقد نشأ نشأة دينية في بداية حياته ، ولكن دراسته لم تقتصر على الميادين الدينية بل شملت ميادين إنسانية وعلمية أخرى. وحوالي عام ١٥٣٠م أصبح (رابليه) قسيساً مدنياً وحول اتجاه دراسته نحو دراسة الطب ، وقد قضى بقية حياته بعد ذلك كطبيب وككاتب . واذا استثنينا عمله كمحاضر في الطب وعلم الأحياء فان رابليه لم تكن له خبرة شخصية في مجال التدريس . ولكن بالرغم من ذلك فأنه كان له اهتمام بالغ بالاصلاح التربوي وكانت له أفكاره التربوية التقدمية التي ساهمت من غير شك في تطور النظريات التربوية في فرنسا وفي العالم الغربي بصورة عامة .

وقد كان (رابليه) من الثائرين على المذهب المدرسي وعلى النزعة الانسانية القاصرة وعلى الأوضاع الاجتماعية والتربوية السائدة في عصره ، ومن أوائل الدعاة والمناصرين للمذهب الانساني الواقعي الذي بدأت تتضح معالمه في القرن السابع عشر الذي سنتحدث عن تطور النظريات التربوية فيه في الفصل القادم . فقد وجه (رابليه) نقداً لاذعاً لحياة عصره الشكلية التافهة ولمنهج التربية القائمة على دراسة الألفاظ او الكلمات بدلاً من دراسة الحقائق الحيوية . فقد حمل على التربية الأدبية الشكلية القديمة ، ونادى بوجوب التربية المحتوية على العناصر الاجتماعية والخلقية والدينية والجسمية . تلك التربية التي تؤدي الى الحرية في الفكر وفي العمل بدلاً من الاعتماد على السلطة : سواء أكانت سلطة رجال المدرسة او المؤلفين او رجال الكنيسة . وكان يرى ان جميع أنواع التربية يمكن الحصول عليها من بطون الكتب ولكن لا يمكن تحقيق ذلك الا بعد استيعاب محتويات هذه الكتب وتطبيق حقائقها تطبيقاً فعلياً في الحياة [١] .

---

(١) Ibid. pp. 137-138.

ونحن اذا ما رجعنا الى ما كتب عن هذا المربي وعن أفكاره التربوية فاننا نجد لهذا المربي كثيراً من الأفكار التربوية التقدمية التي مهدت الطريق للمفهوم الحديث للتربية والتي كان لها أكبر الاثر في تكوين أفكار كل من (مونتاني) الذي سيأتي لنا الحديث عنه في هـذا المقال ، و (جون لوك) ممثـل المذهب التهذيبي ، و (روسو) ممثل الذهب الطبيعي . ومن بـين افكاره المتصلة بمفهوم التربية واهدافها ومحتوياتها وطرقها نظرته الى التربية على أنها عملية تحرير الضمير الفرد وارادته واستعداداته ، وتوسيع لعقله وإغنائه بدلاً من تحميله بالتطويلات التي لا فائدة منها وبالألفاظ الميتة الجوفاء . والتربية في ضوء هذا المفهوم يجب ان تهتم بالفرد ككل فتعمل على تنمية وصقل جوانب شخصيته المختلفة .

ولقد حاول « رابليه » ان يضمن كثيراً من أفكاره الاجتماعية والسياسية بطريقة رمزية وغير مباشرة في كتابيه الشهيرين : (جرجانتوا Gargantua) و (بانتاجرول Pantagruel) اللذين اتخذهما وسيلة للنقد المقذع وبيان مساوىء عصره ومساوىء التعليم فيه . والقارىء يمكن ان يجد تلخيصاً وافياً لآراء (رابليه) التربوية في الرسالة التي كتبهـا على لسان العملاق جرجانتوا الى ابن الأخير : (بانتاجرول) يرشده ويوجهه فيها ويرسم له منهجاً دراسياً معيناً . ويتضمن المنهج الذي نصح به (جرجانتوا) ابنه دراسة اللغة اليونانية واللاتينية والعبرية ليتمكن من فهم الكتب المقدسة . كما يتضمن أيضاً دراسة الأدب الكلاسيكي ، والموسيقى والرياضة البدنية ، وعلم الحيوان والنبات ، والفن والأعمال اليدوية ، وموضوعات أخرى تجعل منه منهجاً مزدحماً بالمواد وأوجه النشاط ، ومشابهاً للمنهج الموسوعي الذي اقترحه (ملتون Milton) الشاعر والمربي الانجليزي ، و (جون لوك) العالم والمربي الانجليزي في القرن السابع عشر الذي سيأتي لنـا الحديث عن تطور النظريات التربوية فيه [١] .

---

(١) Ibid.

٣ – « ميشيل دي مونتاني Michel de Montaigne » (١٥٣٣–١٥٩٢م)

والمربي الانساني الثالث الذي يمكن ان نشير بإيجاز الى دوره في تطوير النظريات التربوية والى بعض افكاره المتعلقة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهج الدراسة وطرق التدريس هو المربي الفرنسي (ميشيل دي مونتاني) الذي تأثر بأفكار المربين الفرنسيين من قبله (رامس ورابليه) . فثار مثلهما ضد الحركة المدرسية وضد مفاهيم وأساليب تربية العصور الوسطى بصورة عامة . وشاركهما في مناصرة روح النهضة في التربية الفرنسية ، وفي المناداة بنوع من التربية الانسانية تختلف تمام الاختلاف عن التربية الانسانية القاصرة الشائعة في عصرهم. واذا كان هؤلاء المربون الفرنسيون الثلاثة يتفقون في كثير من الأفكار العامة في نظرياتهم التربوية فان لكل منهم آراءه التربوية التي اذا ما أخذت ككل يمكن ان تعتبر ممثلة لنزعة تربوية تختلف عن النزعة التي يمثلها المربي الآخر . فاذا كان (رابليه) قد اعتبر ممهداً بأفكاره للمذهب الانساني الواقعي في التربية فان (مونتاني) يمكن ان يعتبر ممثلاً او ممهداً للمذهب الاجتماعي الواقعي وذلك لتغلب النزعة الواقعية الاجتماعية على أفكاره [١] .

وقد حاول (مونتاني) ان يضمن غالب أفكاره التربوية في رسائله التربوية الثلاث المشهورة التي نشر أولها سنة ١٥٨٠م تحت عنوان (الحذلقة العلمية) (Essay on Pedantry) وقد شجعه الإقبال على هذه الرسالة ان ينشر رسالته الثانية في نفس السنة وكان عنوانها : (مقالة عن تربية الاطفال) .

أما رسالته الثالثة فقد نشرت في سنة ١٥٨٨م . وكان عنوانها : (حب الآباء لأطفالهم) .

وقد تناول هذه الأفكار بالشرح والنقد والتحليل الذين كتبوا عن مونتاني ،

---

(١) Paul Monroe, A Brief Course in the History of Education. 1918, pp. 220-223

وذلك مثـل (ركتور Rector)[1] و (كومبير Compayre)[2] كما تناولها كثير غيرهما من المؤرخين المحدثين للتربية .

ونحن إذا كنا لا نستطيع في هذه العجالة ان نتتبع ونناقش جميع أفكار (مونتاني) التي بسطها في رسائله التربوية والتي تناولها الشراح والمؤرخون له من بعده – فاننا سنحاول في السطور التاليـة ان نأتي ببعض أفكاره المتعلقة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها .

مفهوم التربية عنده :

لقد انتقد مونتاني المفهوم الضيق للتربية المدرسيـة التي سادت في أواخر العصور الوسطى واستمرت في فرنسـا حتى عصر (مونتاني) كما انتقـد مفهوم التربية في النزعة الانسانية ، لان التربية الانسانية حتى في أحسن صورها المتحررة فانها – في نظره – كانت تركز على تراث الأقدمين ومعارفهم وآدابهم ولغاتهم وعلى تقليد هـذا التراث دون محاولة ربطـه بشئون الحيـاة وبمشاكلها . وحتى الدراسات غير الانسانية التي أضافها الانسانيون المتحررون الى الدراسات الانسانية لم تكن هي الأخرى – في نظره – متصلة بشئون الحياة العمليـة ولا تنفـع لتنمية الفهم ولا لتربية الضمير الخلقي والقدرة على الحكم في مشاكل الحياة اليومية . فالشاب في نظره قد يقضي خمس عشرة أو ست عشرة سنة في مثل هذا النوع من التعليم النظري ، ثم يرجع الى بلده او يدخل معترك الحياة وهو ليس احسن حظاً في قدرته على الحكم على الأشياء وعلى فهمها على ما هي عليه ، وعلى صحبة الناس ومعاشرتهم والتكيف والعمل معهم ، ولا أكثر إلماماً بشئون الحياة العملية منه قبل ذهابه الى المدرسة . فتعليم مثل هذا الشاب لم يعده لتحمل مسئوليات الحياة العملية ، ولم يزد عن كونه خلق منه عالماً ملماً باللغة اللاتينية واليونانية والمعارف النظرية التي قد تكسبه شهرة كعالم ، لكنها لا تنفعه في حياته العملية .

(١) L. E. Rector, Montaigne on the Education of Children, 1899.

(٢) G. Hodgson, The Teacher's Montaigne, 1915.

ولتصحيح هذا الخطأ السائد في تربيـة عصره فقد نادى (مونتاني) بمفهوم جديد للتربية يجعل من التربية عملية إعداد للحياة العملية ولمواجهة مشاكلها . ووسيلة لتكوين ضمير الفرد الخلقي وتنمية ملكاته العقلية المختلفة لا سيما ملكة الفهم والحكم . والتربية في نظره ليست عملية تلقين وتقليد لما قاله السابقون ، بل هي عملية هضم لما درس وتفاعل، واحتكاك مع الشيء المدروس ومع عوامل البيئة ومشاكل الحياة . وهي من ناحية أخرى عمليـة إحداث تغيـير في سلوك الانسان. فلا قيمة للخبرة او معرفة اذا لم تهضم من قبل المتعلم وتحدث تغيير أفي سلوكه.

الهدف من التربية عنده :

وترتبط فكرة (مونتاني) عن الهدف من التربيـة بمفهوم التربيـة عنده . فالهدف الأعلى من التربية عنده هو الإعداد للحيـاة العملية السعيدة الناجحة الفاضـلة . وليتحقق هـــذا الهدف الأعلى هنـاك أهداف أخرى أقـــل عموماً منه يجب ان تتحقق في نظره ، ومن بينهـا تحقيق صحـة جسمية للفرد وتنمية ضميره الخلقي ونزعته الى الفضيلة ، وتنمية قدراته العقلية لا سيما القدرة على الحكم الصحيح وتزويده بالمعارف النافعة التي تساعده على تنمية ضميره وملكاته وقدراته العقلية وعلى توسيع مداركه في الحياة العملية وتحقيق كفايته الاجتماعية. وهو بهذا المفهوم الشامل للهدف التربوي يتفق مع المفهوم الحديث للتربية الذي ينادي بأن التربية يجب ان تهتم بالطفل ككل فكما تهتم بتربية عقله يجب ان تهتم أيضاً بتربية جسمه وعقله وروحه .

وفي شرحه للغرض العقلي للتربية ركز على تنمية القدرة على النقد والفهم الصحيح والحكم الصائب وميز بين المعرفة والتربية ، ونظر الى المعرفة نظرة وظيفية (أداتية). فالمعرفة الحقيقية هي التي تنفع الانسان في حياته ويستطيع هضمها وتطبيقها في حياته. والمعرفة المستمدة من الكتب وحدها هي في الغالب معرفة نظرية لا تتصل بحياة الفرد الحقيقية .

(ومونتاني)يؤمن بضرورة تدريب الحواس وبقيمة التربية الجسمية كما يؤمن

أيضاً بإعطاء الأهمية الاولى في تعليم اللغات الى اللغة الوطنية وبضرورة تدريس هذه اللغة بالطرق الطبيعية . ولتأكيده لاهمية تدريب الحواس اعتبره البعض ضمن أنصار المذهب الحسي الواقعي الذي سيأتي لنا الكلام عليه في الفصل القادم.

ولكن بالرغم من اتفاقه مع أنصار هذا المذهب في تأكيد أهمية تدريب الحواس فانه لا يتفق معهم في تأكيد أهمية دراسة العلوم الطبيعية او دراسة الظواهر الطبيعية، كما أنه لم يهتم مثلهم بالمعرفة من أي نوع كغاية أساسية للتربية. وبذلك لا يمكن اعتباره ضمن أنصار المذهب الحسي الواقعي .

وفي شرحه للغرض الأخلاقي من التربية فقد أكد واجب التربية في تنمية الضمير الأخلاقي للفرد وفي تربية الحكمة والنزعة الى الفضيلة لديه . وقد جاءت الاخلاق التي نادى بها مخالفة للأوضاع الأخلاقية الشكلية التي كانت منتشرة في عصره . فهي أخلاق عملية واقعية تتصل بواقع الحياة وتتجنب التزمت والشكلية والمثالية المعنوية الخيالية وتسمح للشخص بالتمتع بالحياة الجميلة البريئة .

مفهومه عن المنهج والطريقة :

لقد جاء مفهومه للمنهج الدراسي متفقاً مع مفهوم التربية عنده ومع الأهداف التي اقترحها للتربية . فهو وان لم يهمل الموادو الدراسات العادية والواجبات المدرسية المألوفة – فإنه نادى بالتجديد في اختيار محتويات هذه المواد والدراسات وفي طرق تدريسها . فمحتويات المنهج يجب ان تكون متصلة بحياة الطفل ومساعدة له على تقويم خلقه وتكوين ضميره وتنمية القدرة على الحكم الصائب لديه وتدريبه على النقد والفهم الصحيح . فمادة التاريخ مثلاً يجب ان تساعد دارسها على تربية روح النقد وعلى استخلاص العبرة. وليست دراسة التاريخ مجرد حفظ للحقائق التاريخية والأحداث . ودراسة الفلسفة في نظره ينبغي ان تعلمنا – كيف نعيش – . والفلاسفة الحقيقيون إذا كانوا عظماء بمعارفهم فهم أكثر عظمة بأعمالهم. وقد قلل من قيمة المواد الشكلية كالقواعد والمنطق ، لأنها في نظره تهتم بالألفاظ بدلاً من ان تهتم بالأشياء . ومع

اعترافه هذا بالدراسات العادية فإنه أعطى أهمية بالغة للرحلات والأسفار الخارجية في منهج الدراسة . لأن من شأن هذه الرحلات والأسفار ان تتيح الفرصة للتلميذ لأن يتفاعل مع شعوب العالم المختلفة ويطلع على عاداتها وتقاليدها ويتعرف على لغاتها .

وقد جاءت الطريقة التي نادى « مونتاني » باتباعها متفقة مع المفاهيم السابقة فانتقد الطرق التقليدية التي كانت سائدة في عصره والتي كانت تقوم على القسوة والعقاب ، وتركز على الحفظ وحشو الذاكرة بالمعارف الجافة وتهمل خبرة التلميذ ونشاطه وتطبيقه لما درس . ونادى بطريقة تهتم بالفهم قبل الحفظ وتتيح الفرصة للعمل والتطبيق وتراعي الفروق بين التلاميذ وتتجنب اللجوء الى القسوة واستعمال العقاب وتعتبر التغيّر في سلوك الفرد أهم دلائل تعلّمه . الى غير ذلك من خصائص الطريقة التي نادى بها .

ونحن اذا ما دققنا النظر في آراء مونتاني المتصلة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها فاننا نجدها تشبه الى حد كبير الآراء الحديثة في هذه الأمور . وبذلك يمكننا القول بأن مونتاني استطاع ان يحدث تأثيراً كبيراً في تطور النظريات والأفكار التربوية . وان يمهد الطريق لنظرة أكثر واقعية في التربية . فهو لم يمهد الطريق لظهور المذهب الاجتماعي الواقعي ، بل مهد الطريق أيضاً لظهور المذهب الواقعي الحسي وقد ظهرت الحركة الواقعية بنزعاتها المختلفة واضحة في القرن السابع عشر الذي سنتحدث عن تطور النظريات التربوية فيه في الفصل القادم .

٤ – « جوان لويس ڤيڤز Juan L. Vives » (١٤٩٢ – ١٥٤٠) :

والمربي الرابع الذي يجدر بنا ان نلقي الضوء على أفكاره – ونحن نناقش تطور الافكار والنظريات التربوية في عصر النهضة الاوروبية – هو المربي الاسباني جوان لويس ڤيڤز .

حياتـــه :

ترك ڤيڤز بلده « اسبانيا » الى فرنسا في سن السابعة عشرة حيث أتم دراسته في « جامعة باريس » بعد ثلاث سنوات من مقدمه إليها . وقد كان « ڤيڤز » قبل مجيئه الى باريس تابعاً « للمذهب المدرسي » ، ولكنه بعد مجيئه الى باريس ارتد الى المذهب الإنساني المتحرر وأصبح من أوائل المبشرين والداعين الى المذهب الانساني الواقعي في التربية . وقد تأثر في أفكاره الانسانية المتحررة بكتابات المربي الهولاندي الانساني المتحرر « أراسمس Erasmus » ، وبالصحبة الشخصية لهذا المربي ، كما تأثر أيضاً بأفكار المربي الانجليزي « جون كوليت John Colet » .

وقد ذهب « ڤيڤز » بعد تخرجه الى « بروجس Bruges » عاصمة إحدى المستعمرات الاسبانية في الاراضي المنخفضة في ذلك الوقت ، حيث استقر هناك بعض الشيء واشتغل بالتدريس وأتيحت له الفرصة هناك للتعرف « بأراسمس » شخصياً . وفي سنة ١٥٢٢م تقريباً انتقل « ڤيڤز » الى بريطانيا حيث أتيحت له فرصة الاتصال بالبلاط الملكي البريطاني والحصول على عطف الملكة « كاثرين » ورعايتها . وقد اتخذه البلاط مدرساً للأميرة « ماري » ، وساعد في الوقت نفسه على تعيينه أستاذاً للفلسفة والعلوم الانسانية في جامعة « أكسفورد » . وقد كتب أثناء إقامته في بريطانيا عدة كتب تربوية كان من بينها الكتب الثلاثة التالية :

١ – « مشروع دراسات للشباب » [١] .

٢ – « الطريقة الصحيحة لتعليم البنات » [٢] .

٣ – « حول تربية المرأة المسيحية » [٣].

---

(١) On a Plan of Studies for South.

(٢) On the Right Method of Instruction for Girls.

(٣) On the Education of a Christian Woman.

وقد كتب كتابيه الأخيرين لتلميذته « الأميرة ماري » ، وهما يعتبران من أحسن ما كتب في تعليم البنت في القرن السادس عشر . ولما وقع طلاق الملكة «كاثرين» من « الملك هنري الثامن » فان « ڤيڤز » لم ينس فضل الملكة «كاثرين» عليه ، فدافع عنها دفاعاً مخلصاً ، وقد جر عليه دفاعه هذا غضب الملك « هنري الثامن » فطرده من البلاط الملكي ، وبذلك فقد رعاية البلاط له .

وقد اضطر بعد فقدان هذه الرعاية ان يغادر بريطانيا ويرجع الى مدينة « بروجس » سالفة الذكر حيث قضى فيها بقية حياته يزاول بعض الأعمال الخاصة ويشتغل بالتدريس ويكتب . وقد كان من أهم كتبه التربوية التي ألّفها بعد مغادرته لبريطانيا موسوعته التربوية المكونة من عشرين مجلداً والتي كانت بعنوان : « حول مواد الدراسة »[1] وكتابه النفسي : « حول العقل »[2] .

ويعتبر كتابه الأول الذي تم نشره عام ١٥٣١ أعظم كتاب تربوي أنتجه عصر النهضة ، ويمكن للباحث ان يجد فيه خلاصة أفكار « ڤيڤز » وفلسفته التربوية . أما كتابه الثاني الذي نشر سنة ١٥٣٨ فقد ضمنه مفهومه لعلم النفس والمبادىء التي يؤمن بها في شتى المظاهر النفسية المتصلة بعملية التعلّم وعملية التربية .

وكتابات «ڤيڤز» بصورة عامة تدل على سعة علمه واطلاعه وتحرره الفكري وقد احتوت على الكثير من الأفكار والآراء القيمة المتعلقة بمفهوم التربية وأهدافها ، وبمناهج التدريس وطرقه ، والتي يمكن ان يجد فيها السند والتأييد أكثر من مذهب واحد من المذاهب التربوية . فأفكاره ، وان كانت تغلب عليها النزعة الانسانية الواقعية فان الباحث يمكن ان يجد فيها أيضاً ما يتصل بنزعة التهذيب الشكلي ، والنزعة الطبيعية والنزعة السيكولوجية في التربية التي سيأتي لنا الحديث عنها في فصول قادمة .

---

(١) De Tradendis Disciplinis (On the Subjects of Studies), 1531.

(٢) De Anima et Vita (Concerning the Mind), 1538.

ومن بين أفكاره الرئيسية المتصلة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها هي الأفكار التالية :

١ – كان يرى ان الهدف الأساسي للتربية هو تنمية روح الخير والفضيلة والدين . وحول هذا الهدف الأساسي ينبغي ان تدور الأهداف الاخرى التي يجب ان تشمل في نظره جميع مظاهر شخصية التلميذ .

٢ – كان ينظر الى عملية التربية على أنها عملية تعلّم ، ومن ثم يجب ان تتمشى مع الخصائص العقلية للمتعلّم وتتوفر فيها الشروط اللازمة لإحداث التغييرات السلوكية المرجوة منها في سلوك التلميذ . ومن الشروط والمبادىء التي نادي بوجوب مراعاتها في عملية التربية وعملية التعلّم – الإيمان بضرورة مراعاة ميول الطفل وحاجاته الفردية ، وبضرورة ترتيب الافكار المراد تعلّمها والربط بين بعضها بعضاً من ناحية، وبينها وبين أسبابها وعللها من ناحية أخرى، وبوجوب ربط عملية التربية والتعليم بشئون الحياة اليومية وبخبرات الطفل في الحياة وبادراكاته الحسية ، وبضرورة جعل البيئة التي يتم فيها التدريس والتعليم سارة ومشجعة على التعلّم .

٣ – كان ينظر الى الحواس على أنها المصادر الاولى للمعرفة الانسانية ، والى الادراك الحسي أو عملية الاحساس على أنها أول خطوة في النشاط العقلي . فالانطباعات الحسية تنتقل – في نظره – من الحواس الى الخيال ومنه الى العقل حيث تتكامل وتكتسب معنى .

٤ – نادى بوجوب مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال في عملية التربية ، وكان له فضل السبق في الاهتمام بمشكلة ضعاف العقول والبكم والعميان في التربية . وكان ينصح المدرسين بأن يجتمعوا في كل مدرسة أربع مرات في السنة ليتناقشوا في الاحوال العقلية والدراسية لكل تلميذ مناقشة تحدوها المحبة والأبوة والحزم التربوي ، وليوجهوا كل تلميذ الى المواد المناسبة لمستواه ولحالته الخاصة . وهو « يفرّق بين ضروب مختلفة من العقل ، فيذكر العقل التحليلي ، والعقل التركيبي ، والذي يدرك إدراكاً حسياً ، والآخر الذي يدرك ادراكاً عقلياً ،

والعقل الثابت، والمتقلب ، والخامل، والواضح ، والسريع ، والبطيء ، والعقل العنيد المكابر ، والمتزن ، والخفيف المتين ؛ وهناك الشخص الذي يفكر بيديه والذي يفكر برأسه . ويميل « ڤيڤز » الى اعتبار التربية تدريباً ، والى تخصيص كراسات مناسبة لكل نوع من أنواع العقول المختلفة ، وان كل انسان في نظره قادر على ان يتعلم اللغات على الأقل »[١] .

٥ – أكد أهمية دراسة الطبيعة في التربية . ونادى بأن يشمل المنهج الدراسي – بجانب الآداب والمواد الانسانية – دراسة الجغرافيا والتاريخ والعلوم الطبيعية واللغات الحديثة . كما نادي بوجوب استعمال اللغة الأم في تدريس اللغات الكلاسيكية القديمة للأطفال . وقد هاجم هجوماً عنيفاً المفهوم المدرسي للتربية وطرق التعليم وفضل المنهج الاستقرائي على المنهج القياسي ، وبذلك يكون قد سبق « بيكون » ومن أتوا بعده من أنصار المذهب الاستقرائي .

هذه بعض الأفكار التربوية التي قال بها « ڤيڤز » والتي يمكن ان يجدها الباحث متناثرة فيما كتبه عنه كل من « كيرتس » وزميله[٢] ، و « وليام بويد »[٣] ، و « فوستر واطسن »[٤] ، و « فرديك آيبي »[٥] . وهو بمثل هذه الأفكار الواقعية التقدمية قد مهد الطريق للمذهب الواقعي وللمفهوم الحديث للتربية .

---

(١) و . ج . ماك كالستر ، نشأه الحرية في التربية (الجزء الأول ، ترجمة أمين مرسى فنديل) ، ١٩٤٩ ، ص ١٤٣ .

(٢) S. J. Curtis and M.E.A. Boultwood, op. cit., pp. 130-135.

(٣) William Boyd, The History of Western Education. 1954, pp. 179-81

(٤) Foster Watson, Vives on Education. London: Cambridge University Press, 1913.

(٥) Frederick Eby, The Development of Modern Education. (2nd ed.) Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1960, pp. 48-52.

الفصل الخامس

مفهوم التربية وأهدافها في القرن السابع عشر

مقدمة :

بعد ان تتبعنا في الفصل السابق في ايجاز بالغ التطور التاريخي لمفهوم التربية واهدافها منذ فجر الحضارة الانسانية حتى نهاية القرن السادس عشر تقريباً يجدر بنا أن نضيف الى الحلقة التاريخية السابقة حلقة جديدة في هذا الفصل فنتتبع بنفس الطريقة التطور التاريخي لمفهوم التربية وأهدافها ومذاهبها واتجاهاتها في القرن السابع عشر . وسنلحظ أن مفهوم التربية قد أحرز تقدماً كبيراً في هذا القرن فبدأت تظهر فيه وتتضح النزعات والمذاهب التربوية وتقترب التربية في مفهومها وأهدافها من المفهوم الحديث لها . وقد أثر في هذا التطور كثير من العوامل وساهم فيه كثير من المربين بجهودهم وآرائهم كما سنرى في الصفحات التالية من هذا الفصل .

العوامل التي أثرت في تطور مفهوم التربية وأهدافها في القرن السابع عشر :

ففي القرن السابع عشر نجد أن التربية الغربية قد أحرزت فيه تقدماً ملموساً نحو المفهوم الحديث لها وذلك بالرغم من الحروب الدينية الدامية التي شهدها هذا القرن بين الكاثوليك والبروتستانت في أجزاء كثيرة من أوروبا . وقد كان

من أشهر هذه الحروب وأقساها « حرب الثلاثين سنة Thirty Years War » (١٦١٨ – ١٦٤٨) التي وقعت بين البروتستانت اللوثريين وبين الكاثوليك في ألمانيا ، والحرب الأهلية التي حدثت في بريطانيا بين أتباع الملك شارل الاول الكاثوليك وبين أتباع البرلمان البيوريتان (المتطهرين) وحرب الهوجينوتس – Huguenots War » في فرنسا . فقد شغلت هذه الحروب من غير شك بال الأمراء في الولايات الالمانية وحكام انجلترا وفرنسا عن توجيه كامل عنايتهم لاصلاح حال التربية ولاصلاح احوال مجتمعاتهم بصورة عامة طيلة فترة هذه الحروب الطويلة. ولكن هذه الحروب الدينية لم تعم كل البلدان الأوروبية وحتى في البلدان التي حدثت فيها فانها لم تستمر طيلة هذا القرن. هذا بالاضافة الى ان هناك عوامل أخرى كثيرة قد عوضت الضرر الذي أحدثته تلك الحروب وكان لها تأثيرها الايجابي في تطور التربية واصلاح شأنها في هذا القرن .

ومن أهم هذه العوامل ذات التأثير الايجابي على تطور النظرية التربوية في هذا القرن الجمعيات التعليمية الدينية التي قامت في كثير من البلدان الأوروبية والتي كان من أبرزها وأهمها « الجمعية اليسوعية – The Society of Jesus » التي أسست في باريس سنة ١٥٣٤ م على يد «انياتيوس ليولا Ignatius Loyola » (١٤٩١ – ١٥٥٦ م) لمحاربة العقائد الالحادية البروتستانتية وتقوية النفوذ البابوي وتوسيع نطاق سلطة الكنيسة الكاثوليكية وإصلاح التعليم المسيحي الكاثوليكي . وقد استمرت هذه الجمعية في نشاطها في فرنسا وفي غيرها من الأقطار الأوروبية الكاثوليكية حتى سنة ١٧٧٣م التي أمر فيها البابا بتصفيتها[١]. وقد نشأت عدة جمعيات تعليمية دينية أخرى كرد فعل لتعصب وتزمت «الجمعية

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية (الجزء الثاني ترجمة صالح عبد العزيز) القاهرة مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٣ ، ص ٨٤ – ٩٥ .

Frederick Eby, The Development of Modern Education. (Second Edition) . Englewood Cliffs N.J. Prentice-Hall, 1960, pp.108-114.

اليسوعيـة » . ومن بـين هذه الجمعيـات أو الجماعات جماعة خطابة يسوع « The Oratory of Jesus » التي أسست لأول مرة في ايطاليا سنة ١٥٥٨ وأصبحت جماعة مستقلة في فرنسا سنة ١٦١١. ومنها أيضاً جماعة «بور رويال Port Royal » التي أسست في فرنسا سنة ١٦٣٧ على يد « Duvergier de Hauranne » (١٥٨١–١٦٤٣) الذي يعرف باسم القـديس « سان سيران Saint Cyran » نسبة الى الدير الذي كان يرأسه . ولم تعمر هذه الجماعة طويلاً حيث أنه لم يزد عمرها على أربعة وعشرين عاماً (١٦٣٧ – ١٦٦١ م)[١] .

فهذه الجماعات وغيرها قد كان لها تأثيرها البالغ في اصلاح التربية وتطورها في القرن السابع عشر ، ومن ثم فلا غرو اذا ما اعتبرناها عاملاً من العوامل الأساسية التي أثرت في تربية هذا القرن ويضاف الى هذا العامل عوامل اخرى اساسية ، نذكر منها على سبيل المثال النهضة العلمية التي بدأت في القرن السادس عشر وقويت شوكتهـا واتسع نطاقها في هذا القرن ومـا ارتبط بهذه النهضة العلمية من ظهور ما لا يحصى من العلماء العظام في شتى العلوم الطبيعية والانسانية والمربين المبرزين الذين كان لكتاباتهم وجهودهم أعظم الأثر في تطور نظرية التربية ، وفي تأسيس العديد من الأكاديميات العلمية ، وفي قبول الطريقة العلمية التجريبية كأسلوب في البحث والتفكير .

وقد كان لهذه العوامل كلها تأثير بالـغ على مفهوم التربية وأهدافها في هذا القرن . ومن أبرز مظاهر هذا التأثير اتجاه التربية في مفهومها وأهدافهـا ومناهجها وجهة واقعية وتحررهـا تدريجياً من شكلية القرون الوسطى ومن سيطرة النزعة الانسانية القاصرة عليها . ومن المميزات العامة للاتجاه الواقعي أو للحركة الواقعية في التربية في هذا القرن – الابتعـاد عن الطابع الشخصي وعن الثقافة الشخصية الافرادية والاهتمام باعداد للحياة العلمية ولمسئوليات الحياة الاجتماعية والاتجاه نحو ادراك الحقيقة الواقعية والاهتمام بدراسة الطبيعة وعالم

---

(١) بول مونرو – المرجع في تاريخ التربية . ج ٢ ، ص ٩٦ – ٩٩ .

الأشياء والرفع من شأن العلوم الطبيعية والعلوم غير الانسانية ، والاعلاء من شأن الطريقة العلمية والتوسع في استعمالها في مجال أوسع من مجال العلوم الطبيعية. ولم تنفصل الحركة الواقعية التي سادت في هذا القرن تماماً عن الحركة الانسانية الكلاسيكية التي سادت في أوان عصر النهضة ولا عن الحركة الاصلاحية الانسانية التي سادت في أوروبا الشمالية في القرن السادس عشر بل استمرت فترة غير قصيرة من الزمن مرتبطة بهاتين الحركتين ومتأثرة بهما . وكان من نتيجة هذا التأثر وذلك الارتباط أن كان لنا في آخر القرن السادس عشر وأول القرن السابع عشر مظهران من مظاهر الحركة الواقعية يحمل كل منهما اسماً يعبر عن هذا الارتباط والتأثر . هذان المظهران هما المذهب الانساني الواقعي ، والمذهب الاجتماعي الواقعي ثم جاء بعدهما المذهب الحسي الواقعي الذي يمثل المرحلة النهائية لتطور الحركة الواقعية في التربية في هذا القرن . وفي النصف الثاني من هذا القرن بدأت تظهر – بجانب الحركة الواقعية – نزعة جديدة في التربية وهي « النزعة التهذيبية » التي كان من أبرز أنصارها وممثليها – كما سيأتينا – العالم والفيلسوف الانجليزي « جون لوك » .

١ – المذهب الانساني الواقعي Humanistic-Realism :

ويقصد بهذا المذهب ذلك المذهب التربوي الذي ظهر في القرن السادس عشر والقرن السابع عشر لاحياء المبادىء التربوية التي امتاز بها عصر النهضة الأول ولمقاومة الاتجاه الانساني الضيق الذي يتجلى في « النزعة الانسانية القاصرة » « والنزعة الشيشرونية » اللتين ظهرتا وقويت شوكتهما في القرن السادس عشر . والانسانيون الواقعيون ، وان اتفقوا مع الانسانيين الكلاسيكيين محدودي الأفق في الاهتمام باللغات والآداب الكلاسيكية – فانهم كانوا يختلفون معهم في النظرة الى هذه اللغات والآداب . فبينما كان الانسانيون الكلاسيكيون ضيقي الأفق ينظرون اليها على أنها غاية في حد ذاتها ويجعلونها محور المجهود التربوي – فان الانسانيين الواقعيين كانوا ينظرون الى هذه اللغات والآداب الكلاسيكية لا

على أنها غاية في حد ذاتها أو وسيلة لتحقيق تربية لغوية ، ولكن على أنها مصدر هام لمعرفة تراث الماضين ومعرفة الدوافع الانسانية ونظم الحياة البشرية ، ولتسلية الإنسان وجلب المسرة له، ولمعرفة كثير من الحقائق التاريخية والعلمية. والتربية في نظر الانسانيين الواقعيين لا تهدف فقط الى كسب المعرفة، بل تهدف أيضاً الى تحقيق النمو الجسمي والخلقي والاجتماعي للفرد [1] .

ولقد كان للمذهب الانساني الواقعي كثير من الدعاة والمناصرين من بين مربي القرن السادس عشر والقرن السابع عشر نذكر منهم على سبيل المثال « جوان لويس ڤيڤز » و « فرانسوا رابليه » اللذين سبق لنا الحديث عنهما في الفصل السابق و « جون ملتون John Milton » (١٦٠٨ - ١٦٧٤ م) الذي يمكن أن نعطي فكرة موجزة عن حياته وبعض أفكاره في السطور التالية : -

فهو المربي والشاعر الانجليزي الشهير الذي يعتبر خير من يمثل المذهب الانساني الواقعي في القرن السابع عشر . ولقد بسط « ملتون » أفكاره التربوية في كتاباته التربوية التي من أشهرها وأوسعها انتشاراً رسالته التربوية : « Of Education » التي نشرها سنة ١٦٤٤ م . وقد تأثر في أفكاره التربوية في هذه الرسالة وفي غيرها من كتاباته التربوية بكثير من العوامل ، نذكر منها على سبيل المثال عقيدته الدينية « البيوريتانية Puritanism » التي نصب نفسه للدفاع عنها ، والنزاع الديني الذي كان سائداً في عصره ، ونزعته الانسانية الواقعية التي تتجلى في منادته باستعمال الدراسات الكلاسيكية لتحقيق أهداف واقعية عملية ، وأفكار المربين المتحررين في عصره ، من أمثال « صمويل هرتلب Samuel Hartlib » (١٦٠٠ - ١٦٦٢ م) الذي شجعه على كتابة رسالته التربوية سابقة الذكر ، و « جون ديوري John Dury » (١٥٩٦ - ١٦٨٠) و « وليام بيتي William Petty » (١٦٢٣ - ١٦٨٧ م) و « كومنيوس Comenius » و « بيكون Bacon » وغير هؤلاء من المربين المتحررين في

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٠٩ - ١١١

القرن السابع عشر وفي القرون السابقة عليه [1] . وقد جاءت أفكار « ملتون » التربوية نتيجة للعوامل السابقة – مصبوغة بالصبغة الدينية وبالصبغة « الانسانية الواقعية » . فنجده – مثلاً – ينظر الى التربية على أنها عملية إعداد لحياة دينية أخلاقية عملية ، ويعتبر أن الأهداف الأساسية للتربية هي تقوية الروح الدينية ، وغرس روح الفضيلة ، وإعداد المواطن الصالح القادر على تحمّل المسئوليات في السلم والحرب ، وذلك عندما يقول في رسالته سالفة الذكر :

« إن هدف التربية هو اصلاح ما أفسده آباؤنا الأولون وذلك بمعرفة الله معرفة حقيقية ، ومن هذه المعرفة نستطيع أن نحبه وأن نحاكيه وأن نتشبه به حتى نكون أكثر قرباً منه وذلك بالتحلي بأصدق الفضائل التي بارتباطها بجلال العقيدة المنبعثة من السماء توصلنا الى أعلى الكمال ...

ومن ثم فانني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لاداء جميع الأعمال خاصيها وعاميها بعدل ومهارة واحكام في أيام السلم والحرب . » [2]

ويمكن أن تتجلى نزعة « ملتون » « الانسانية الواقعية » بصورة أوضح في المنهج الدراسي الذي اقترحه بالنسبة للتلاميذ الذكور الذين تقع أعمارهم بين سن الثانية عشرة وسن الحادية والعشرين . وهم الذين اهتم «ملتون» بتربيتهم . ويقسم « ملتون » منهجه المقترح – حسب سن التلاميذ – الى ثلاث مراحل هي مرحلة ما بين سن الثانية عشرة وسن السادسة عشرة ، ومرحلة ما بين سن السادسة عشرة وسن الثامنة عشرة ومرحلة ما بين سن الثامنة عشرة وسن الحادية والعشرين. ويشمل منهج المرحلة الاولى دراسة قواعد اللغة اللاتينية والتربية الدينية والاخلاقية والحساب والهندسة والزراعة والجغرافيا والفلك والفلسفة الطبيعية

---

(١) S. J. Curtis and M. E.A. Boultwood, A Short History of Education Ideas. (Second Edition) London: University Tutorial Press, 1956, pp. 212-218.

(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . ج ٢ ، ص ١١٥ – ١١٩ .

ويشمل منهج المرحلة الثانية دراسة الشعراء الكلاسيكيين الذين تناولوا مواضيع عملية ودراسة علمية وفنية عميقة في الميادين التالية : حساب المثلثات ، وفن الحرب والدفاع ، وفن العمارة والهندسة ، وفن الملاحة ، والعلوم الطبيعية ،وعلم الاحياء ووظائف الاعضاء والطب . ويشمل منهج المرحلة الثالثة نفس مواد المرحلة الثانية لكن على مستوى أعلى . (١)

هذه العلوم يجب أن تدرس – في نظر «ملتون» – باللغة الاغريقية واللاتينية في كتابات الكتاب المشهورين القدماء . فتدرس الزراعة مثلاً عن طريق دارسة كتب « كوليوملا Columella » و « فيرو Verro » و « كاتو Cato » ، وتدرس وظائف الأعضاء عن طريق دراسة كتب « ارسطوطاليس » و « ثيوفراستوس Theophrastus » ، ويدرس فن العمارة عن طريق كتب «فرترفيس Virtruvuis » وتدرس الفلسفة الطبيعية عن طريق دراسه كتب « سينكا Senca » و « بليني» وهكذا بالنسبة لبقية العلوم . (٢)

ودلائل النزعة الواقعية في المنهج الدراسي السابق الذي اقترحه « ملتون » تبدو واضحة في استخدامه للغة اللاتينية واليونانية والدراسات الكلاسيكية القديمة كوسائل لتحقيق اهداف واقعية وكمصادر لدراسة علوم وفنون تنفع الانسان في حاضر حياته وفي محاولة جمعه بين العلوم الانسانية وغير الانسانية وبين العلوم النظرية والعلوم ذات الصبغة الفنية العملية .

٢ – المذهب الاجتماعي الواقعي – Social-Realism :

وقد مهدت جهود الانسانيين الواقعيين لظهور اتجاه جديد في التربية يعتبر أكثر تشبعاً بالروح الواقعية . يتمثل هذا الاتجاه في المذهب الاجتماعي الذي

---

(١) Curtis and Baultwood. loc. cit.,

(٢) بول مونرو : المرجع في تاريخ التربية ، ج ٢ ، ص ١١٧ .

اعتنقه بعض المربين في القرون السابقة على القرن السابع عشر ثم اتضحت معالمه واتسعت دائرة نفوذه بين المربين أكثر فأكثر في القرنين السابع عشر والثامن عشر . ويقصد به ذلك المذهب التربوي الذي ينظر الى التربية على أنها وسيلة لاعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحة السعيدة المملوءة بالمسرات ولخلق الرجل « الجنتلمان » أي الرجل المتعلم المهذب . والهدف الذي تسعى اليه التربية في ضوء هـذا المفهوم هو تحقيق الحياة الاجتماعيـة الناجحة السعيدة للفرد وتهذيب اخلاقه وتشكيل ميوله وطباعه وتنمية قدراته واتجاهاته بمـا يجعله عضواً نافعاً في حياته العملية . ولتحقيق هذا الهدف النفعي الاخلاقي فقد دعـا انصار هذا المذهب الواقعي الى العناية بالرحلات والاسفـار المديدة الاجل باعتبارهـا اهم عوامل التربية ووسائلهـا فهي من شأنهـا ان تساعد – في نظرهم – على تنمية تجارب الفرد وتوسيع افقه العقلي وتبصيره بأحوال النـاس وعاداتهم واخلاقهم واتاحة الفرصة لان يحتـك احتكاكاً مباشراً بالاماكن والشعوب فتقوى بذلك وتتسع معارفه التي استفادها من الدراسات الادبية النظرية .

ويتفق انصار هذا المذهب في اعلائهم من شأن الاسفار والرحلات في التربية مع كثير من المربين اليونانيين والرومانيين القدماء . فها هو « كويتليان » المربي اليوناني مثلاً يعالج موضوع هذه الاسفار والرحلات ويدعو اليها بقوله :

« وددت انه لو يكون لي ولد فأرسله الى الخارج منذ نعومة اظفـاره حتى يتمكن من ان يقوى عقله ويشحذ ذهنه باحتكاكه بالآخرين . ان العالم الكبير الذي يضم انواعاً كثيرة تحت جنس واحد هو المرآة الحقيقية التي يجب ان ينظر اليها فنعرف حقيقة انفسنا كما يجب . وفي نظري انه هو الكتاب الذي يجب ان يدرسه الطالب الناشيء بكل عناية . وسنعلم كيف نحكم على افعالنـا احكامـاً صائبة وان نصحـح اخطاءنا ، وان نغذي عقولنـا وهذا امر ليس هيناً وذلك بالعلم بالفكاهات النادرة والفرق المتعددة والاحكام الكثيرة والآراء والقوانين

والعادات . وسيعرف الانسان ما يحسن العلم به وما يحسن الجهل به وما يجب ان يكون غرض الدراسة وهدفها »[1] .

وتركيز انصار هذا المذهب على هدف الاعداد للحيـــاة العملية السعيدة الناجحة وعلى عامل الرحلات والاسفار في تحقيق هـــذا الهدف ، يجب الا يعني بأي حـــال من الاحوال انهم كانوا يحتقرون الدراسات الانسانية النظرية لأن الواقع كان غير هذا حيث اننا نجد لهـا وجوداً وكياناً في المناهج الدراسية التي كانوا يقترحونها . ولكن على اي حال كانوا ينظرون الى هذه الدراسات لا على انها غاية في حـــد ذاتها او انهـا الوسيلة الوحيدة للتربية كما كان ذلك سائداً بين الانسانيين الضيقي الافق ولكن على انها وسيلة جزئية من وسائل التربية ترمي الى تحقيق غاية ، وهذه الغاية هي تحقيق الحيـاة العملية السعيدة الناجحـة . ومن ناحية اخرى فاننـا نجد ان دراستهم للآداب الانسانية والدراسات الحرة كانت دراسة انتقائية وظيفية يختارون منها مـا يساعد على تحرير الفرد وينفعه ويبصره بشئون الحياة .

ونحن اذا ما بحثنا عن ابرز انصار وممثلي المذهب الاجتماعي الواقعي في القرن السادس عشر فاننا لن نجد احسن من المربي الفرنسي « ميشال دي مونتانيي » الذي كان لأفكاره ولأفكار المربين الفرنسيين من قبـله : « رامس Ramus » و « رابليه Rabelais » اكبر الأثر في الثورة ضد النزعة المدرسية الشكلية وضد اسلوب تربية العصور الوسطى بصورة عامـة ، وفي مناصرة روح النهضـة في التربية الفرنسية والمناداة بنوع من التربية الانسانية تختلف تمام الاختلاف عن التربية الانسانية القاصرة الشائعة في عصرهم .

٣ – المذهب الحسي الواقعي – Sense-Realism :

ونحن نقصد بالمذهب الحسي الواقعي ذلك الاتجـــاه في التربية او الحركـة التربوية التي قويت شوكتهـا في القرن السابع عشر بعد ان مهدت لهـا جهود

(١) نفس المرجع السابق ص ١٢٢ – ١٢٣ .

الانسانيين المتحررين وجهود انصار النزعتين الواقعيتين السابقتي الذكر في هذا الفصل والتي تعتبر اكثر ايغالاً في الواقعية واقرب الى الروح العلمية الحقيقية والى روح التربية الحديثة من النزعتين السابقتين . فقد قامت هذه الحركة على احترام العلوم الطبيعية وعلى استخدام الطريقة العلمية الحديثة كما انها احتوت بذور التربية الحديثة التي تبلورت بصورة اوضح وطبقت عملياً على شكل واسع في القرن العشرين . ومن المبادىء التي تقوم عليها هذه الحركة الاعلاء من شأن الحواس ومن شأن الادراك الحسي في اكتساب المعرفة وفي عملية التربية ، فالمعرفة في نظر انصارها تأتي اولاً عن طريق الحواس كما انهم يرون وجوب بناء عملية التربية على الادراك الحسي او الخبرة الحسية بدلاً من بنائها على نشاط الذاكرة. ويتضمن الايمان بهذا المبدأ مخالفة صريحة لروح التربية الانسانية التقليدية القائمة على الحفظ والدراسة النظرية . وقد جر الايمان بهذا المبدأ انصار هذه الحركة التربوية الى الايمان بمبدأ آخر وهو ان الطفل يجب ان يحيط بالفكرة اكثر مما يحيط بالأسلوب اللغوي ويجب ان يفهم الشيء قبل ان يعرف الكلمة المعبرة عنه او بعبارة اخرى يجب ان يعرف الكلمة بواسطة معرفة الشيء .

ومن المبادىء التي تقوم عليها ايضاً الاهتمام البالغ بالطبيعة كمصدر للمعرفة والحقيقة والاعتقاد بأن التربية نفسها هي عملية طبيعية اكثر منها صناعية وان القوانين والمبادىء التي يجب ان تؤسس عليها التربية يمكن الكشف عنها في الطبيعة . والتربية في ضوء هذا المبدأ يجب ان تكون قائمة على أسس نفسية ومتمشية مع طبيعة الطفل وميوله واستعداداته كما يجب الا تهدف الى كبت الطفل او الضغط عليه بل يجب مساعدة الطبيعة – كما يقول « ريتشار ملكاستر » احد ممثلي هذه الحركة – على اتمام عملها بكمال [1] .

والتربية في ضوء هذا المبدأ أيضاً يجب ان تهتم بالنمو الشامل لشخصية الطفل بدلاً من الاهتمام بنموه العقلي الشكلي فقط كما يجب ان تهتم بأنواع مختلفة من المواد

---

(١) بول مونرو : المرجع في تاريخ التربية (الجزء الثاني ، مترجم) ص ١٣٩ .

الدراسية لتتمكن من تحقيق هذا النمو الشامل . ولتكون عملية التربية واقعية طبيعية اكثر فقد نادى انصـار هذه الحركة بوجوب احلال المواد المستمدة من العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ومن الحيـاة المعاصرة محل المواد الادبية واللغوية المحضة واحلال اللغة القومية محل اللغة اللاتينية في تدريس المواد المختلفة لاسيما في السنوات المدرسية الاولى . وسعياً منهم وراء تسهيل عملية التربية فقد نادوا بوجوب استخدام طريقة « الاستقراء induction » في دراسة المواد المختلفة بعد ان قويت شوكة هذه الطريقة بجهود بيكون ومن اتوا بعده[1] .

هذه اهم المبادىء التي قامت عليهـا الحركة الحسية الواقعية في القرن السابع عشر والتي كان لانتشارها وتدعيمهـا من بعد ذلك اكبر الاثر في تطور النظرية التربوية في القرون التالية لذلك القرن .

ولهذه الحركة كثير من الانصار والممثلين الذين شرحوا مبادئهـا ودافعوا عنها في كتبهم من بينهم : « بيكون » و « كومينيوس » .

فرنسيس بيكون Francis Bacon (١٥٦١ – ١٦٢٦ م) :

ولد بيكون في لندن سنة ١٥٦١ في بيت عز ومجـد ، اذ كان والده « السير نقولا بيكون Sir Nicholas Bacon » حامل الخاتم الاكبر في خدمـة الملكة . وقد اتيحت له الفرصة ان يدخل « جامعة كمبردج » في سن الثانيـة عشرة من عمره ولكنه خرج منها بعد ثلاث سنوات دون ان يحصل على شهادة منهـا وفي نفسه ازدراء لما كان يدرس فيها من علوم عن مذهب أرسطو والمدرسيين . ولقد كان لهذا الاتجاه السلبي الذي كونه نحو الدراسات الجامعية في عصره أثره البالغ فيما كتبه بعد ذلك ، لأن غالب كتاباته كانت كرد فعل للخبرة غير السارة التي مر بها طيلة السنوات الثلاث التي قضاها في جامعة كمبردج . وبعد خروجه من الجامعة دخل سلك الوظائف العامة لفترة من الزمن ، ولكن نفسه ما لبثت أن

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٣٢ .

حنت الى الرجوع الى الدراسة فرجع اليهـا . ولكنه اتجه هذه المرة نحو دراسة القانون بدلاً من الفلسفة . وقد استطاع ان يؤهل نفسه للمحاماة ، ثم ينتظم بعد ذلك في سلك المحامـاة في سنة ١٥٨٢ م . ثم بعـد سنتين من اشتغاله بالمحامـاة انتخب عضواً في مجلس النواب ، ثم بعد خمس سنين اشتغل بالتدريس في كليـة الحقوق ثم عينته الملكـة مستشاراً فوق العادة . وبعد ان آل الحكم الى الملـك جاك الأول استمر « بيكون » في نفوذه لدى البلاط الملكي حتى وصل الى مركز الوزير الاول سنة ١٦١٨ م [١] .

وهكذا نلحظ من هذه النبذة البسيطة عن حياة بيكون انه كان رجل قانون وادارة وحكم قبل ان يكون رجل علم او تربية . ولكن شواغله الدنيوية واهتمامه بمشاكل السلطة والحكم والجاه لم تمنعه من ان يعالج بعض الافكار الفلسفية ويهتم باصلاح العلوم واحيائهـا على اساس منطق جديد هو المنطق الاستقرائي كما ان ذلك الاهتمام لم يمنعه ايضـاً من الاهتمام بالمشاكل التربوية ومن الاقتراح لحـل هذه المشاكل ولإصلاح تربية عصره [٢] .

ولقد حاول « بيكون » ان يبسط افكاره العلميـة والفلسفية والتربوية في كتبه ورسائله التي ألفهـا في النصف الاخير من حياته . ومن اشهر كتبه كتابه الكبير : « التجديد العظيم Great Renewal » الذي كان في نيته ان يخرجـه في ستة اجزاء ، ولكن العمر لم يسعفه حتى يتم اجزاء هذا الكتاب كلها . فقد اتم منها جزءين فقط .

وكانت خطته في هذا الكتاب – كما وضح ذلك في مقدمته – ان يقيم هيكلاً ومنطقاً وأسساً وطريقة جديدة للمعرفة والعلم والفلسفة ، تاركاً استخدام تلك المواد والأسس والطرق التي استخدمهـا الأقدمون من المدرسيين والانسانيين ضيقي الأفق والتي هي في اعتقـاده خطيرة وغير مجدية . وهو لم يرم من وراء

---

(١) يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة . القاهرة ، مصر : دار المعارف ، ١٩٦٢ ص ٤٤ .

(٢) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 207-208.

خطته هذه ان يتبعها هو فحسب بل لتكون أساساً للجهود الفكرية في المستقبل ولم يقصد بجهوده الا ان تكون نموذجاً مصغراً لتطبيق هذه الخطة [١] .

وقد نشر أول جزء من خطتـه هذه باللغة الانجليزيـة سنة ١٦٠٥ م تحت عنوان : « تقدم العلم – Advencement of Learning » . وقد تعرض «بيكون» في هذا الكتـاب الى التعليم الجامعي السائد في عصره فنقده نقـداً لاذعاً وقدم بعض الاقترحات لاصلاحه . وقد كان من بين الانتقادات التي وجهها الى التعليم في عصره هي الانتقادات التالية : انه يركز على الدراسات الانسانية والنظرية ويهمل الفنون والعلوم ، كما أنه لا يهتم بتاتاً أو على الأقل لا يهتم الاهتمام الكافي بالعمل التجريبي ولا بعمل الأبحاث و «دراسة المشاكل» . ومن هذه الانتقادات أيضاً أنه عاب على التعليم العـالي السائد في عصره تركيزه على بعض الدراسات والقراءات والمناظرات والتدريبات المدرسية التي ليست لها قيمة عملية ولكنها كانت تعطى لقيمتها الشكلية ، وقد ضرب مثلاً لهذه الدراسات الشكلية بمادة المنطق ومادة البلاغة اللتين كان الطلبة يدرسونهما دون أن يكون لهم المام بالمواد التي يتوقف فهمهم لهما عليها [٢] .

اما الجزء الثاني من خطته السابقة فقد وضعه باللغة اللاتينية ونشره في سنة ١٦٢٠ م. تحت عنوان : « الارجانون الجديد او العلامات الصادقة لتأويـل الطبيعة The Novum Organon (The New Instrument) » . والجديـد في هذا الكتاب اذا مـا قورن « بأرجانون » ارسطو انـه اكد المنطق الاستقرائي « inductive logic » بدلا من المنطق القياسي « deductive logic » الذي ركـز عليه ارجانون ارسطو . وقـد حاول « بيكون » في ارجانونه هـذا ان يشرح المبادىء التي يقوم عليها منطقه الجديد وان يصف بالتفصيل المنهج الاستقرائي

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . ص ١٤٣ – ١٤٤ .

(٢) William Boyd, The History of Western Education. London: Adams and Charles Black, 1954, pp. 235-236.

الذي يمثل في نظره الجانب الايجابي لهذا المنطق الجديد . وهذا الوصف المفصل للمنهج الاستقرائي كان تقدماً حقيقياً للعصر الذي عاش فيه بيكون ولكنه على اي حال لم يفهم الاستقراء الفهم الحديث . فهو يفترق عن افلاطون وارسطو والمدرسيين ويقف في مرحلة انتقال بين الفلسفة القديمة والفلسفة الحديثة [١] .

« وكان الجزء الثالث من خطته يتضمن جمع نتائج التجارب الطبيعية تحت عنوان « التاريخ التجريبي للطبيعة » ... وكان الجزء الرابع هو : محاولة وضع خطة عامة للفلسفة الطبيعية ومحاولة بناء تلك الفلسفة من المواد الناتجة من التجارب الطبيعية الخاصة بالطريقة الاستقرائية . اما الجزآن: الخامس والسادس من خطته وهي بناء الهيكل نفسه فكان من الواجب ان يتضمنا النتائج العملية السابق الحصول عليها ومحاولة صوغ الفلسفة الحقيقية للطبيعة » [٢].

وهذه الاجزاء الاربعة الاخيرة وان كانت موضوعة في اصل خطته فانه مات قبل ان يتمها . وفي آخر حياته كتب مثاليته Utopia المسماة : « الاطلنطي الجديد The New Atlantis » . وقد نشر هذا الكتاب بعد ثلاث سنوات من وفاة « بيكون » [٣] . وقد حاول في الفصول الاخيرة من مثاليته هذه ان يصف المعهد المثالي او جامعة البحث التي يسميها «بيت سليمان Solaman's House » وتهدف هذه الجامعة الى تفسير الطبيعة وانتاج اعمال عظيمة لخير الانسانية . وكان ينتظر من هذا المعهد او الجامعة ان تقوم بأعمال اكثر من التي تقوم بها في الوقت الحاضر الجامعات والاقسام العلمية الحكومية والباحثون من رجال العلم . وكان تصويره لها بأسلوب علمي لا يزال حتى الآن في عالم الاماني الانسانية التي لم تتحقق . وكان مما تنبأ به بيكون من المبتكرات العلمية العظيمة الشأن : ترقية الاجناس من الحيوان والنبات . وطرائق للعلاج بالحقن بالمصل تحت الجلد .

---

(١) يوسف كرم تاريخ الفلسفة الحديثة ص ٥

(٢) بول مونرو المرجع في تاريخ التربية ص ١٤٤ — ١٤٥

(٣) Frederick Eby, op. cit., p. 159

وتحسين المعادن كما في حال الصلب وتحويل مختلف انواع الطاقة واستخدام الآلة البخارية وتيسير سبل الوصول الى الاماكن النائية »[1] .

اثر بيكون في الحياة الفكرية وفي مفهوم التربية ومادتها وطرقها :

ونحن في تقويمنا للأثر الذي تركه « بيكون » في الحياة الفكرية بصورة عامة وفي مجال التربية بصورة خاصة يجب ألا يغرب عن اذهاننا أن «بيكون نفسه لم يكن عالماً ولا مبتكراً لقوانين أو طرق علمية جديدة ولا مربياً بالمعنى الصحيح. فهو لم يشتغل بالعلم وان كان قد أجرى بعض التجارب العلمية فهي قليلة لدرجة لا تذكر وقد ظل طول حياته قليل الالمام بمكتشفات القرن الرابع عشر وعصر النهضة جاهلاً بالرياضيات وبما اتخذت من شأن في تكوين العلم الطبيعي . ومن مظاهر جهله بالرياضة أنه كان يعترض على دراسة الفلك بالطرق الرياضية مع ان الطرق الرياضية هي خير السبل لدراسة الفلك ودراسة الطبيعة. ولم يدرك أهمية قوانين « كيبلر — Kepler » ولا بحوث «جاليليو — Galileo » و « جيلبرت — Gilbert » . فهو كما يقول الدكتور يوسف مراد : لم يكن اكثر تقدماً من سميه « روجر بيكون » في القرن الثالث عشر وانما كانت افكاره في جملتها افكار العصر الوسيط المنقولة عن الرواقية والافلاطونية الجديدة »[2] .

وفي نظر « فردريك آيبي » انه من الخطأ الكبير أن نصنف « بيكون » بين الفلاسفة البنائين او نعده المكتشف الوحيد للعلم الحديث . فقد كان مشغولاً باهتماماته الاخرى عن احاطة نفسه احاطه صحيحة بالتقدم العلمي في أيامه ، ومعرفته بالتربية كانت مفقودة تقريباً .

« فبيكون » لم يقدم اي شيء جديد للعلم ، وليس هناك اي اكتشاف مهم يمكن ان ينسب لتطبيق المبادىء والقواعد التي وضعها . فطريقته معيبة منطقياً.

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية ص ١٤٧ — ١٤٨

(٢) يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة . ص ٥٤ .

فقد عارض نظرية « كوبرنيكس[1] » ولم يكن له فهم لعمل « وليام جيلبرت »، ولم يكن له اهتمام بالرياضة التي تعتبر اعظم اداة للعلم البحت [2] .

ولكن بالرغم من ان غالب اهتمام « بيكون » في اول حياته كان منصباً على الامور السياسية ، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لفلسفته العامة ولمفهومه العلمي ولطريقته التي نادى بهـا ، فان احداً لا ينكر انه استطاع في النصف الاخير من حياته ان يخصص جزءاً من وقته وجهده للكتابة والدعوة الى اصلاح حال الفلسفة والعلم والتربية في عصره . ومهما كان مقدار عمق وصحة الافكار التي نادى بها ومقدار جدتها ، ومهما كانت قيمتها العملية ، فأنها أحدثت – من غير شك – تأثيراً اكبر في افكـار معاصريه من الفلاسفة والعلماء والمربين وفي افكار الذين اتوا بعده منهم . فقد استطاع ان يكشف النقاب عن كثير من العيوب في الطرق التي كانت متبعة في البحث العلمي في أيامه، وفي تربية عصره وان يمهد بطريقته الاستقرائية وافكاره الاساس لمن اتوا بعده من الفلاسفة والعلماء والمربين فيزيدوا من تحسينها وتطويرها ويحاولوا تطبيقها .

ومن هنا – في نظرنا – جاءت قيمة «بيكون» في مجال التفكير الفلسفي العام وفي مجـال التفكير التربوي ، واعتـبر ضمن قادة الحركة الواقعية في الفلسفـة والتربية على السواء .

افكاره العامة :

ومن افكار بيكون الرئيسية التي تقوم عليها فلسفته العامة وطريقته والتي كان لها تأثيرهـا في التفكـير الفلسفي والعلمي والتربوي هي الافكار الثلاثـة الرئيسية التالية :

---

(١) تقوم نظرية « كوبرنيكس » على ان هناك علاقة بين الشمس وبين بقية الكواكب على ان الارض هي التي تدور حول الشمس وقد حلت هذه النظرية في تفسير النظام الشمسي محل النظرية القديمة التي قال بها «بتوليمي .. Ptolemy » والتي تؤمن بان الارض ثابتة وان الشمس والنجوم هي التي تدور حولها .

(٢) Frederick Eby, op. cit., pp. 158-159.

١ – لقد آمن بأن الفلسفة والعلم والحياة العقلية بصورة عامة يجب ان يكون لها هدف عملي نفعي . ولما كانت التربية تعتبر في نظره طريقة من طرق الفلسفة في تحقيق اهدافها فان ما ينطبق على الحياة الفلسفية بوجه عام ينطبق على طريقتها . والسبيل في نظره لجعل الحياة الفلسفية او العلمية نافعة هو ان تبنى على اساس جديد وهو الطبيعة .

فالمعرفة العملية ينبغي ان تؤخذ من دراستنا المباشرة للطبيعة لا من دراسة مظاهر الحياة العقلية التي شغلت الفلاسفة منذ عصر قدماء الاغريق . وعماد الفلسفة الجديدة هو الطبيعة ، لا علم الاخلاق ، ولا فلسفة ما وراء الطبيعة التي اتخذتها المذاهب الفلسفية السابقة اساساً لمباحثها [١] .

وفي دراستنا هذه للطبيعة ينبغي – في نظر « بيكون » ان يكون اهتمامنا ليس مجرد حب الاستطلاع لمعرفة كنه الطبيعة وقوانينها واسرارها او مجرد الرغبة في كسب المعرفة لذاتها ، ولكن الرغبة في السيطرة على قوى الطبيعة وتسخيرها في خدمة البشرية وخيرها .

٢ – في نظره ان هناك بعض العقبات التي قد تحول بين العقل البشري وبين ادراكه للحقيقة ادراكاً موضوعياً دقيقاً ، وبالتالي تمنع من تقدم المعرفة والعلم . وقد اطلق على هذه العقبات اسم الاصنام او الاوهام « Idols » وقسمها الى الاقسام الاربعة التالية :

اولاً : اوهام القبيلة ، وهي تلك الاوهام او العقبات او مظاهر القصور الدفينة في الطبيعة البشرية ، وذلك لأن الكائن البشري محدود في طاقته وقدراته . ومن مظاهر هذا القصور والمحدودية هو ان حواسه ، سواء أكانت حاسة البصر او حاسة السمع او غيرهما – محدودة في مدى ادراكها بحدود المكان وبالظروف المحيطة بالموقف الادراكي . وكذلك بالنسبة لقدراته العقلية فانها لا تستطيع ان تستوعب او تدرك اللامحدود ، بل هي الاخرى محدودة في امكانية ادراكها .

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . ج ٢ : ص ١٤٠ – ١٤١ .

ثانياً : اوهام الكهف ، وهي تلك الاوهام والميول الشخصية الخاصة بالفرد التي قد تحول بينه وبين الادراك الموضوعي الدقيق للحقيقة.

ثالثاً : اوهام السوق ، وهي تلك الصعاب والعقبات التي تحول دون الوصول الى معرفة حقيقية. وترجع هذه الصعاب الى العادات والتقاليد الاجتماعية وما يتبعه الانسان في علاقاته الاجتماعية ، والى قصور وسائل الاتصال اللغوي .

رابعاً : اوهام المسرح وهي تلك العقبات التي تنتج من المسلمات او العقائد الدينية او الفلسفية التي يؤمن بها الشخص والتي قد تعميه عن رؤية الحقيقة في النظريات والفلسفات الاخرى [1] .

هذه هي العقبات الرئيسية التي تحول دون الادراك الموضوعي الدقيق للحقيقة ، وعلى الباحث – في نظره – ان يستخدم الطريقة التي تخلو بقدر الامكان من هذه العقبات والشوائب والاوهام .

٣ – لقد رأى أن أنسب الطرق وأصلحها لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية هو المنهج الاستقرائي التجريبي الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر أو الوقائع وإجراء التجارب عليها ثم استخلاص القانون العام الذي تخضع له . ويسير المنهج الاستقرائي في ثلاث مراحل رئيسية هي (أ) مرحلة البحث التي تقوم على الملاحظة والتجربة ؛ (ب) مرحلة الكشف أو الفرض ؛ (ج) مرحلة تحقيق الفرض [2] . وهو اذ يعلي من شأن المنهج الاستقرائي في دراسة الطبيعة فانه لا ينكر اهمية المنهج القياسي اطلاقاً،بل يعترف بها في ميادين اخرى للمعرفة وذلك كالعلوم اللاهوتية والدينية [3] . والقيمة التي تكمن في الطريقة الاستقرائية – في نظره – هي أن أي شخص له من الصبر والاناة وحسن الفهم ما يمكنه ان

---

(١) أ المرجع السابق ، ص ١٥١ - ١٥٢ .
ب – يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة . ص ٤٧ – ٤٨ .
(٢) يحيى هويدي ، منطق البرهان . القاهرة / مكتبة القاهرة الحديثة ، ص ٢٤٣ – ٢٥٤ .
(٣) بول مونرو – المرجع في تاريخ التربية . ج ١ ، ص ١٤٩ .

يستعملها في اكتشاف المعارف الجديدة ، وبهذا يصبح في مقدور كل انسان ان يدرس الطبيعة .

هذه هي اهم النقاط والافكار التي تقوم عليها فلسفة « بيكون » العامة والتي كان لها اكبر الاثر في التفكير الفلسفي والعلمي وفي مناهج البحث في القرون اللاحقة لقرنه ، حتى اصبحت الان العلوم الطبيعية والطرق الاستقرائية والتجريبية تحتل المقام الاول في مناهج الدراسة وفي طرق البحث . واذا كان المنهج الاستقرائي قد خطا خطوات واسعة النطاق منذ كتابة بيكون « لأرجانونه الجديد » – فان الفضل دائماً يرجع الى بيكون الذي نادى بوجوب استعمال المنهج الاستقرائي في دراسة الطبيعة ووضع اسسه في وقت كانت الغلبة فيه للمنهج القياسي .

تأثيره في المجال التربوي :

وفي الواقع إن تأثير مثل هذه الافكار لم يقتصر على التفكير الفلسفي والعلمي فقط بل تعداه الى التفكير التربوي والى النظرية التربوية . فمن غير شك ان « بيكون » استطاع أن يؤثر في مفهوم التربية واهدافها ومناهجها وطرقها بأفكاره الفلسفية العامة وبجهوده في تقدم الفلسفة والعلم من ناحية ، وبأفكاره الخاصة في التربية وباقتراحاته التي كان يتقدم بها لحل بعض المشاكل التربوية ولاصلاح شئون عصره من ناحية أخرى . واذا كان « بيكون » نفسه لم يطبق فلسفته وطريقته في المجال العلمي للتربية – فانه قد أتى بعده من المربين من أمثال ولفجنج راتك « Welfgang Ratich » و « جون آموس كومنيوس » وغيرهما من حاول تطبيقها في المجال التربوي .

ومن مظاهر التجديد الذي احدثه في مفهوم التربية وأهدافها انه كان يرى ان التربية يجب ان تكون وسيلة لتحقيق اغراض عملية نفعية ، بدلاً من ان تكون وسيلة لتكديس المعلومات وحشو ذهن التلميذ بالنظريات وبالمعلومات

النظرية التي لا صلة لها بالهيئة المحيطة به ولا بالواقع الذي يعيش فيه . والغرض الذي يجب ان تسعى التربية لتحقيقه هو تمكن الانسان من فهم اسرار الطبيعة وتسخيرها لخير البشرية وتقدمها . ولا سبيل في نظره الى جعل التربية نافعة الا ببنائها على أساس جديد وهو الطبيعة . وهو يرى كما يرى المربون المحدثون ان التربية يجب ان تسعى لتحقيق النمو الكامل المتكامل لشخصية الفرد .

وبالنسبة لمنهج الدراسة فان تجديد « بيكون » وتأثيره قد أتيا عن طريق نقده للدراسات الانسانية والعلوم المدرسية التي لا ترمي الا الى تكوين القدرة اللغوية والقدرة المنطقية الشكلية ، وعن طريق مناداته بتركيز المناهج على دراسة الطبيعة وواقع المجتمع . وحسب هذا المبدأ فان المواد العلمية يجب ان تحتل المركز الرئيسي في المناهج الدراسية ، لان دراسة هذه المواد هى التي تؤدي الى المعرفة النافعة : معرفة الطبيعة . فهذه المعرفة هي التي تؤدي الى القوة البشرية والى تقدم المجتمع وازدهاره صناعياً واقتصادياً .

واما بالنسبة لطرق التربية فان تجديد بيكون وتأثيره يمكن أن يتجليا في الطريقة الاستقرائية التي نادى باستخدامها وشرح اسسها وخطواتها والتي جاءت مناسبة لمفهومه للهدف التربوي وللمناهج الدراسية .و «بيكون» وان لم يقم هو نفسه بتطبيق الطريقة الاستقرائية في المجال العملي للتعليم فانه قد اتى بعده من امثال « كومنيوس » و « راتك » من اخذ عنه هذه الطريقة وحاول تطبيقها عملياً في ميدان التعليم .

الفصل السادس

نزعة التهذيب الشكلي في التربية
وأبرز ممثليها

وقبل ان ننهي الكلام عن تطور النظرية التربوية في القرن السابع عشر يجدر بنا ان نشير الى نزعة تربوية او مذهب تربوي آخر قد ظهر واضحاً في أواخر هذا القرن ، وبذلك يمكن ان يضاف الى المذهب الواقعي بنزعاته الثلاث التي ظهرت هي الأخرى في هذا القرن والتي مر الحديث عنها في الفصل السابق ويقصد بمذهب التهذيب الشكلي في التربية ذلك المذهب التربوي الذي يقوم على مبدأين رئيسيين ، هما : النظرة الى التربية على انها عملية تهذيب لملكات الشخص العامة ، واعتبار ان الشكل للعملية التعليمية أهم من الشيء المتعلم نفسه .

التطور التاريخي لهذه النزعة :

وقبل ان نشرح هذين المبدأين الرئيسيين والمبادىء الفرعية الأخرى التي تقوم عليها هذه النزعة او هذا المذهب التربوي ونبين مفهوم التربية واهدافها ومناهجها وطرقها في ضوئها لا بد لنا ان نشير الى ان هذه النزعة ليست وليدة القرن السابع عشر فقط بل لها أصول تاريخية سابقة على هذا القرن وقد استمرت في نفوذها وتأثيرها حتى بعد انتهائه .

وفي الواقع ، ان أصول هذه النزعة قديمة بقدم النظم التربوية . فنحن اذا ما رجعنا الى التربية الصينية القديمة مثلاً فاننا نجدها تقوم على اساس هذا المذهب او النزعة حيث إنها كانت تجهد الطفل بالحفظ والدراسة النظرية التي لا تتصل بحياته وميوله لاعتقادهم ان ذلك الحفظ وهـذه الدراسة يساعدان على تهذيب القوى العقلية والنزعات الخلقية . فالتربية الصينية القديمة تربية تهذيبيـة في مجموعها .

حتى اذا ما انتقلنا الى الثقافة الغربية القديمة والى الثقافة اليونانية منها بالذات فاننا نجد في كتابات فلاسفة اليونان وآثارهم ما يدعم هذه النزعة . فها هو أرسطو مثلاً يضع الاساس لعلم نفس الملكات «Faculty Psychology» ، الذي يعتبر من أهم العوامل التي دعمت النزعة التهذيبية ، وذلك بايمانـه بأن الذات البشرية مكونة من جسم وروح ، وان الروح هي مركز الذات التي تمدهـا بالحيـاة وتساعدها على اداء وظائفها المختلفـة . والروح انمـا تؤدي وظائفها عن طريق بعض الملكات النفسانية العامة التي تنحصر في الملكات الخمس التالية : (١) قدرة الجسم على النمو والمحافظة على ذاته ؛ (٢) ميـل النفس الى كل ما كان مرضياً وحسناً ؛ (٣) وملكة تذوق الفن والجمـال ؛ (٤) والقدره على الحركة ؛ (٥) والقدره على التعليل [١] .

وأرسطو اذ يقول بهذه الملكات العامة لم يضع فقط الاساس لعلم نفس الملكات بل دعم ايضاً نظرية التهذيب الشكلي حيث ان هناك شبه تلازم بـين نظريـة الملكات ونظرية التهذيب الشكلي ، وهما يتفقان في النظر الى التربية على انهـا عملية تهذيب للملكات النفسانية .

وعندما اندمجت الثقافة الرومانية بالثقافـة اليونانية ، انتقـل نفوذ نظرية التهذيب الشكلي من التربية اليونانيـة الى التربية الرومانيـة ، وأصبحت هي

---

(١) John S. Brubacher, A History of the Problem of Education. New York: Mcgraw - - Hill Book Co Linc. 1947, p. 137.

الاساس الذي يعتمد عليه المربون الرومانيون في تبرير دراسة اللغة اليونانية وآدابها ، لا سيما بعد ان فقدت قيمتها العملية في الحياة الرومانية في العصور الرومانية المتأخرة ، كما لجأوا اليها في تبرير دراسة بعض المواد الشكلية الاخرى .

فها هو « كوينتليان » (٣٥ - ٩٥م) أشهر مربيهم يشرح أهم المبادىء التي تقوم عليها نزعة التهذيب الشكلي في كتابه : « اسس الخطابة » ، بصدد الحديث عن قيمة دراسة علم الهندسة ، فيقول : « ... ان اجزاء من هذا العلم لها قيمة كبيرة في تعليم الاطفال ، لانها تدرب عقولهم وتهذبها ، وتزيد من حدة ذكائهم ، وتنمي لديهم سرعة الادراك الحسي ، ولكن قيمة مادة الهندسة تكمن في عملية تعلمها وليس - كما هو الحال في العلوم الأخرى - في المعرفة المكتسبة منها »[١].

ثم لما جاءت العصور الوسطى فاحتلت نظرية الملكات ونظرية التهذيب الشكلي المركز الرئيسي في علم نفس الآباء المسيحيين والمربين المدرسين بما فيهم « القديس توماس الاكويني St. Thomas Aquinas » (١٢٢٥ - ١٢٧٤م) . وقد كانت نزعة التهذيب الشكلي في تلك العصور متفقة مع روح التربية الدينية حيث ان التربية الدينية هي تربية تهذيبية في جوهرها ، كما كانت متفقة أيضاً مع روح التربية المدرسية الشكلية .

وقد استمر نفوذ نظرية التهذيب الشكلي في عصر النهضة وعصر الاصلاح الديني لأنها كانت من بين الاسس الرئيسية التي اعتمد عليها مربو هذا العصر في تبرير دراسة اللغات والاداب الكلاسيكية .

وكانت النتيجة لحركة الاصلاح الديني ، ولتطور اللغات المحلية الحديثة ، وللنهضة العلمية والنزعة الواقعية اللتين قويت شوكتهما في القرن السابع عشر ولعوامل أخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية هو ضعف كيان اللغة اليونانية واللاتينية وآدابها وفقدانها قيمتها العملية في الحياة. فبحلول القرن السابع عشر

---

(١) As Quoted in Ibid. pp. 139-140.

لم تعد اللغة اللاتينية لغة الدين ورجال الكنيسة ولم تبق لغة التعليم الوحيدة ، لا في المدارس ولا في الجامعات ولا خارجها ، بل لقد حدث من قبل هذا القرن « ان حلت محلها اللغة الفرنسية التي صارت اللغة المستعملة في القصور الملكية وفي المخاطبات السياسية . وبنمو الآداب القومية ظل استخدام اللغة اللاتينية على انها لغة الثقافة وتدريس المواد الانسانية وعجزت عن ان تسيطر على المدارس على الاسس نفسها التي قامت عليها فيما مضى »[1] .

وبضعف كيان اللغات والاداب الكلاسيكية وفقدانها لقيمتها العملية ، لم يبق للانسانيين من حجة يعتمدون عليها في مناداتهم بالابقاء على هذه اللغات والآداب الكلاسيكية في مناهج الدراسة الا قيمتها التهذيبية . ولذلك كان الانسانيون من أشد أنصار النزعة التهذيبية في القرن السابع عشر وفي القرنين التاليين له . وقد انضم لهم في تأييد هذه النزعة رجال الدين والذين كانوا ينظرون الى التربية بمنظار ديني . وكان من أبرز فلاسفة هذا القرن الذي أيدوا النزعة التهذيبية هو الفيلسوف الانجليزي الشهير « جون لوك » الذي يمكن ان يعتبر بحق الممثل الحقيقي للمذهب التهذيبي في القرن السابع عشر .

ثم استمرت هذه النزعة في نفوذها في القرون اللاحقة ، وذلك بالرغم من ازدياد قوة المذهب الواقعي وتطور العلوم الحديثة وتغيّر الحياة الاجتماعية والاقتصادية وخفة وطأة معارضة رجال الدين لروح التربية الواقعية وللروح العلمية . ولم يبدأ الضعف يتسرب اليها الا في أواخر القرن التاسع عشر وفي الربع الاول من القرن العشرين عندما بدأ علماء النفس والمربون يشكون في قيمة النزعة التهذيبية وفي قيمة نظرية الملكات الارسطوطالية التي قامت عليها ، وبدأوا يوجهون اليها الانتقادات ويجرون الدراسات والتجارب للتأكد من حقيقتها .

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية (ج ٢ مترجم) ، ص ١٨٣ .

وقد جاءت نتائج غالب هذه الدراسات مؤيدة للشك في قيمتها[1] ولكن بالرغم من الشك في صحتهما فانهما استمرا في تأثيرهما ولو على شكل ضيق حتى وقتنا هذا .

اثر المذهب التهذيبي في التربية :

يمكن ان ننتقل بعد هذه النبذة البسيطة عن الاصول التاريخية لهذه النزعة الى ذكر وتوضيح بعض المبادىء التي تقوم عليها هذه النزعة والتي تتصل بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها .

فمن المبادىء المتصلة بمعنى التربيـة ومفهومها النظرة الى التربية على انهـا وسيلة لتدريب الملكات النفسانية وتهذيبها . وفي نظر انصار هذه النزعة ان الذات البشرية او الشخصية الانسانية تشتمل على عدة قوى او ملكات يرتبط بعضها ببعض لتكون الذات البشرية . وكل ملكة من هذه الملكات في نظرهم لها ذاتيتها المستقلة وتحتفظ بمستواها ودرجة قوتها في جميع المواقف . فاذا كان للشخص حافظة قوية مثلاً فانه يسهل عليه حفظ وتذكر وتعلم كل شيء اما اذا كانت له حافظة ضعيفة فان حفظه وتذكره وتعلمه لجميع الحقائق تكون بدرجة متساوية في الصعوبة .

وما دامت كل ملكة وحدة مستقلة في نظر انصار نظرية الملكات ونظرية التهذيب الشكلي فاننا اذا ما اردنا تدريب او تحسين أي ملكة من هذه الملكات يجب تدريبها ككل وكوحدة مستقلة . وعلينا ان نختار أخصر الطرق وانسبها في تدريب اية ملكة من الملكات والعبرة في عملية التربية في نظرهم هو الطريقة التي يتم بها التعلم لا المادة المتعلمة نفسها . أو بعبارة أخرى ان الذي يعنيهم هو كيف نتعلم وليس هو ما نتعلم . وكلما كانت العمليـة التربوية صعبة يحتـاج

---

(١) Herbert Sorenson, Psychology in Education L (Third Edition) New York: Mcgraw Hill Book Co. Inc, 1954, pp. 4, 8-469.

التلميذ فيها الى بذل مجهود كبير فان قيمتها التربوية تكون أكبر وليس بشرط في نظرهم ان ترتبط العمليـة التربوية بحاجات التلميـذ وميوله وواقع حياتـه مادامت تتوفر فيها الخصائص التهذيبية . وفي نظرهم أيضاً أنـه اذا مـا حدث التدريب لأية ملكة من الملكات النفسانية نتيجة لخبرة تربوية في موقف معين فان اثر هذا التدريب ينتقل « اوتوماتيكياً » الى المواقف الاخرى ، حتى ولو لم يكن بينها وبين الموقف الذي تم فيه التدريب اي تشابه. فلو فرضنا ان ملكة من الملكات ولتكن مثلاً القدرة على التعليل او الحافظـة او القدرة على تركيز الانتباه او اية ملكة أخرى قد تحسنت نتيجة لتدريبها في موقف (أ) – فان هذا التحسن ينتقل الى مواقف (ب) و (ج) و (د) عندما تواجه الشخص[١] .

والهدف من التربية عند أنصار هذه النزعة يتفق مع مفهوم التربية عندهم وهو تهذيب الملكات النفسانية المختلفة وإحداث نمو متكامل في شخصية التلميذ، والملكات التي يجب تهذيبها عند واسعي الافق من انصار هـذه النزعة كثيرة متنوعة ، تدخل تحت الفصائل الثلاث الآتية : الملكات العقلية ، والملكات الخلقية ، والملكات الجسمية . وتنقسم التربية حسب هذه الفصائل الى ثلاثـة أقسام : تربية عقلية ، وتربية خلقية ، وتربية جسمية .

فالتربية العقلية تهتم بتنمية وتهذيب القدرة على التعليل والتفكير الصحيح ، والقدرة على الملاحظة الدقيقة والحكم الصائب والتنبؤ الصحيح ، والقدرة على التخيل والاحساس بالجمال .

اما التربية الخلقيـة فانهـا تهتم بتهذيب الميول والرغبات الطبيعية والغرائز الفطرية وتعمل على تنمية النزعات الاخلاقية كالنزوع الى حب الخـير والفضيلة والحكمة وضبط النفس ومقاومة الشهوات وقوة الارادة وحب العمل .

---

(١) Charles E. Skinner, Educational Psychology, (Rev. — Ed.) New York: Prentice—Hall. Inc. 1947. pp. 251-271.

اما التربية الجسمية فانها تهتم بتهذيب القوى الجسمية وبتنمية روح التقشف والجلد والقدرة على احتمال المشاق وتقلبات الجو .

والمنهج الذي يمكن ان يساعد على تحقيق أهداف التربية التهذيبية هو منهج تهذيبي يمتاز بقيمته التهذيبية ، وقد اختيرت مواده ونظمت وعرضت بطريقة تجعله اقدر على تحقيق الاغراض التهذيبية للتربية . وما دامت قد وجدت هذه القيمة التهذيبية في المنهج فانه ليس بشرط ان يكون متصلاً بحاجات التلميذ وميوله الخاصة وواقع حياته .

وفي اعتقاد انصار هذا المذهب أن المواد ذات المبادىء كالعلوم الرياضية والمنطق وما شاكلها ، والعلوم ذات الطبيعة الشكلية في محتواها وتنظيمها كاللغات وغيرها – تساعد على تدريب الملكات العقلية وتهذيبها . وهم يؤمنون أيضاً ان من احسن الخبرات لتهذيب الخلق والجسم وتقوية الارادة وتنمية المزاج الصحي هي الالعاب الرياضية الجماعية والحياة في الهواء الطلق .

ولما كانت التربية في نظر أنصار هذا المذهب يجب ان تركز على تهذيب الملكات العامة فانهم نادوا بوجوب توحيد المنهج بالنسبة للجميع ولم يقبلوا مبدأ الاختيار في المنهج . والعبرة في نظرهم ليس بكثرة المواد في المنهج وانما بالقيمة التهذيبية للمواد المدروسة « فعلم او علمان يدرسان بعناية يصبح لهما قيمة تربوية هامة اكثر من خمس مواد او ست تتطلب المجهود نفسه والزمن عينه »[1] .

والطريقة التي تتفق مع روح النزعة التهذيبية من شأنها ان تلجأ الى جعل العملية التربوية عملية صعبة ، والى الاعتماد على الحفظ والاكثار من التمرينات والاختبارات واثارة النشاط الذاتي للتلاميذ ، كما من شأنها ان تلجأ أيضاً الى تثبيت السلطة في الفصل وفي المدرسة بصورة عامة .

هذه هي اهم مبادىء وخصائص النزعة التهذيبية المتصلة بمفهوم التربية

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . ج ٢ ، ص ١٨٧ ،

وأهدافها ومناهجها وطريقتها. وقد استمر نفوذ هذه النزعة والمبادىء التي قامت عليها في عالم التربية حتى جاء القرن العشرين او قبل ذلك بقليل فبدأ الشك يتسرب الى صحتها وتوالت عليها الانتقادات التي لا يتسع المقام لذكرها وطرأ على مفهومها ومبادئها عدة تطورات . ويمكن لمن أراد ان يتوسع في فهم هذه النزعة وفي التطورات التي جدت عليها ان يرجع الى ما كتب عنها في كتب التربية وكتب علم النفس التربوي .

« جون لوك John Locke »

كأبرز ممثلي نزعة التهذيب الشكلي :

ونحن اذا ما حاولنا ان نبحث عن أبرز ممثلي هذه النزعة التهذيبية في القرن السابع عشر الذي نحن بصدد الحديث عن تطور النظرية التربوية فيه – فاننا لن نجد اشهر وأبرز من الفيلسوف الانجليزي الشهير « جون لوك » (١٦٣٢ – ١٧٠٤م) . فقد استطاع لوك هذا ان يضع الاساس الفلسفي لهذه النزعة ، ويحدث توسعاً في مفهومها ويقترح من الاهداف والمناهج الدراسية والطرق التعليمية مايتمش مع مبادئها .

حياته والعوامل التي اثرت افكاره :

ونحن قبل ان نتحدث عن اهم افكاره التربوية المتعلقة بمفهوم التربية واهدافها ومناهجها وطرقها وعن دوره في تدعيم النزعة التهذيبية في التربية – فاننا نحاول إعطاء نبذة بسيطة عن حياته وعن أهم العوامل التي اثرت في فلسفته العامة وفي فلسفته التربوية .

لقد ولد « لوك » في احدى القرى الانجليزية الصغيرة التي تبعد حوالي عشرة اميال عن « بريستول Bristol » في عام ١٦٣٢ . وكان أبوه محامياً قديراً ، ينتمي روحياً الى جماعة المتطهرين «Puritans» الدينية ، ويناصر سياسياً جماعة البرلمانيين ويحارب في صفوفهم .

وبالرغم من الاضطراب السياسي الذي عاصر نشأته الاولى فانه استطاع ان ينال الحظ الوافر من التعليم في أرقى مدارس عصره. فما كاد يتم تعليمه الابتدائي في قريته حتى بعث به الى « مدرسة وستمنستر Westminster School » ليواصل تعليمه الثانوي ويعد نفسه للدراسة الجامعية . وقد قضى في هذه المدرسة ست سنوات . وفي العشرين من عمره التحق بجامعة اكسفورد لدراسة الفلسفة وقد استطاع ان يحصل منها على شهادة « البكالوريوس » بعد اربع سنوات ، عام ١٦٥٦م . ثم على شهادة الماجستير بعد سنتين من ذلك . وفي عام ١٦٦٠ عين محاضراً في الفلسفة والاخلاق والبلاغة واللغة اللاتينية في الكلية التي تخرج منها ، وفي الوقت نفسه استمر في متابعة دراسته واطلاعه الخاص في شتى ميادين المعرفة الانسانية حتى اصبح اكثر رجال عصره ثقافة وعلماً . وكان من بين الميادين التي بذل فيها مجهوداً منظماً بعد اتمام دراسته في الفلسفة هو ميدان الطب حيث واصل دراسته فيه حتى أخذ درجة علمية في هذا الميدان تؤهله لممارسة الطب عملياً . ولعل الذي دفعه الى دراسة الطب هو سوء صحته ورغبته في تطبيق ما درسه في علاج نفسه والحفاظ عليها وفي علاج وخدمة بني جنسه .

وقد اضطر تحت ظروف السياسة المضطربة في عصره ان يترك جامعة اكسفورد عام ١٦٦٧م وقد عاش عدة سنوات ملازماً « اللورد شافتسبري Lord Earl Shaftesbury » العالم الاخلاقي والسياسي الانجليزي الشهير ، وذلك كصديق وسكرتير أمين وطبيب له ومعلم لابنه . وقد اتاحت له صحبته لـ « شافتسبري » ان يشتغل في عدة مناصب عامة بالرغم من ان سوء صحته كانت لا تسمح له بالعمل . وللبحث عن جو مناسب لصحته اضطر ان يسافر في سنة ١٦٧٥م الى فرنسا حيث قضى فيها أربع سنوات ، اشتغل خلالها كمدرس خاص لابن أحد التجار واتصل بكثير من الاطباء والفلاسفة والعلماء . ثم اضطر تحت الحاح صديقه « شافتسبري » ان يرجع الى انجلترا . ولما سقط صديقه واضطر للهروب الى هولاندا حيث مات هناك فان « لوك » هو الآخر لم يجد

بدأ من الفرار ومغادرة بلده الى هولاندا ، وذلك سنة ١٦٨٣ . وبالرغم من قسوة الجو بالنسبة لحالته ، فقد وجد في هولاندا من الفراغ ما يسمح له بالقراءة والتفكير والكتابة . فبالاضافة الى كتاباته في المجلات ، والى رسائله العلمية التي كان يتبادلها مع اصدقائه فانه قد استطاع ان يتم كتابة اعظم كتبه الفلسفية في منفاه ، وهو كتاب : « مقالة في العقل البشري » .

وبعد نجاح الثورة ضد جيمس الثاني وزوال الظروف التي هرب من أجلها رجع الى بلده انجلترا ، وذلك سنة ١٦٨٨ ، وقد حظي بأعظم تقدير ، وكان من الممكن ان يحتل اكبر المناصب الدبلوماسية في ظل العهد الجديد ، لو ان صحته كانت تسمح بذلك . ولكن سوء صحته جعلته يقبل وظيفة اقل خطورة مما أريد ان يسند اليه في اول الامر . فقد قبل منصب : « مستشار التجارة والمستعمرات » وقد بقي في هذا المنصب حتى عام ١٦٩١ حيث اضطر ان يعتزل الخدمة . ثم عاد الى نفس المنصب في عام ١٦٩٦ وقد بقي فيه لمدة أربع سنوات أخرى ، اضطر بعدها – بسبب سوء صحته الى ان يعتزل الخدمة العامة نهائياً وان يعيش في الريف الهادىء مع اصدقائه : أسرة « ماشام » وهم « فرانسيس ماشام Francis Masham » وزوجته المثقفة ثقافة عالية ابنة الفيلسوف « رالف كودورث Ralph Cudworth » أحد أفلاطوني كمبردج Cambridge Neo-Platonist وابنها «فرانك ماشام Frank Masham» الذي تولى «لوك» تربيته منذ سنته الرابعة ووجد في تربيته مجالاً لتجربة افكاره ونظرياته التربوية . وقد بقي في حياته الهادئة مع أصدقائه آل « ماشام » يبحث ويكتب حتى وافته المنية في ٢٨ اكتوبر عام ١٧٠٤م بعد حياة حافلة بالدراسة والبحث والتأليف والجهاد السياسي المثمر .

هذه نبذة بسيطة قد أوردناها عن حياة « جون لوك » . ويمكن لمن أراد

المزيد عليها ان يرجع الى ما كتبه في هذا الصدد كل من الاستاذ «عزمي اسلام»[١]، والدكتور «وليام بويد»[٢]، والدكتور «س.ج - كيرتس وزميله»[٣]، والاستاذ «فردريك آيبي»[٤].

وبالرغم من الايجاز البالغ في النبذة التي أوردناها عن حياة هذا الفيلسوف والمربي الفذ فانه يمكن للقارىء الكريم ان يدرك منها اهم العوامل التي أثرت في أفكار هذا الفيلسوف وفي نظرنا ان أهم هذه العوامل هي العوامل التالية :

١ - العقيدة البيوريتانية او مذهب التطهير «Puritanism» الذي ظهر وقويت شوكته في القرن السابع عشر في بريطانيا، وهو مذهب ديني سياسي اجتماعي، من بين مبادئه السياسية والاجتماعية الدعوة الى العدالة والمساواة والحرية السياسية والدينية، والثورة ضد جميع ضروب الفساد والتحلل الاخلاقي. فالى هذا المذهب كان ينتمي «جون لوك» وكثير من العلماء والمربين - الاخلاقيين في عصره، ولا بد أنه تأثر بمبادئه في أفكاره الدينية والسياسية والتربوية. وربما يظهر هذا التأثر في نزعته الاخلاقية القوية.

٢ - صحبته الطويلة «للورد اشلي Lord Ashley» الذي أصبح يعرف فيما بعد «باللورد ايرل شافتسبري» وهو بالاضافة الى انه شخصية من ابرز الشخصيات السياسية في عصره كان عالماً أخلاقياً. وقد تأثر لوك بافكاره السياسية المتحررة التي تدعو الى نبذ الظلم والاستبداد والتعصب بجميع أشكاله الى تحقيق

---

(١) عزمي اسلام، جون لوك، (من سلسلة نوابغ الفكر الغربي) القاهرة، مصر، دار المعارف ١٩٦٤ ص ٧ - ١٤.

(٢) William Boyd, The History of Western Education, 1954, pp.273-275.

(٣) S. I. Curtis and M. E. A. Boultwood, A Short History of Educational Ideas, pp. 223-26.

(٤) Frederick Eby, The Development of Modern Education. 1960, pp. 286-288.

العدالة والمساواة والحرية لجميع الناس. ويظهر هذا التأثر في رسائله في الحكومة المدنية وفي التسامح .

٣ – الخلافات الدينية والاضطرابات السياسية التي قضى في ظلها جل حياته ، وما كان يصحب تلك الخلافات والاضطرابات من قسوة وتنكيل وتشريد وحروب . والباحث يجد ردود فعل واضحة في كتاباته ضد هذه الخلافات والاضطرابات وضد النتائج السيئة التي كانت تترتب عليه .

٤ – النهضة العلمية التي كانت سائدة في عصره والتي كان من بين أقطابها « جاليليو Galileo » (١٥٦٤–١٦٤٢م) و « بويل Boyle » (١٦٢٧–١٦٩١م) و « نيوتن Newton » (١٦٤٢ – ١٧٢٧م) ، كما تأثر ايضاً بالمنهج العلمي الجديد الذي دعا اليه «بيكون» ومن اتى بعده . ويظهر تأثره بالنهضة العلمية في عصره وبالطريقة الاستقرائية التي نادى بها «بيكون» في تأكيده للادراك الحسي كركن أساسي في عملية اكتساب المعرفة ، وفي بعض آرائه التربوية المتصلة بمفهوم التربية وأهدافها وطريقتها [١] .

٥ – افكار الفلاسفة والعلماء والمربين من مختلف العصور والقرون . فكثرة قراءة « لوك » وسعة اطلاعه قد مكنتاه من الاتصال بمعظم ما كتبه الفلاسفة والمفكرون في جميع العصور . وممن تأثر بافكارهم من الفلاسفة « ارسطو » ، و « ابيقور » ، و « ديكارت » ، و « جندي » [٢] .

٦ – الوسط الارستقراطي الذي عاش فيه والتقاليد الطبقية المحافظة التي كان يخضع لها المجتمع الانجليزي في عصره .

٧ – وبالنسبة لافكاره التربوية التي تهمنا في المقام الاول في هذا الكتاب فانه قد تأثر فيها بالاضافة الى العوامل السابقة – بخبرته الشخصية كتلميذ في المدارس

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية ، ج ٢ ، ص ٢٠١ – ٢٠٣ .
(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية ، ج ٢ ، ص ١٢٤ – ١٣٢ ، ص ٢٠١ – ٢٠٢ .

الانجليزية بمراحلها المختلفة ثم كمدرس في الجامعة التي تخرج منها وكمدرس خاص لابناء بعض الطبقة الاستقراطية وذلك كابن « اللورد ايرل شافتسبري » وابن « فرانسيس ماشام » كما تأثر ايضاً بمشاهداته لمدارس عصره التي كان غير راض عن مناهجها ولا عن النظام القاسي الذي كان يخضع له التلاميذ فيها ، وبالتقاليد التعليمية السائدة عند الطبقات الانجليزية وبدراسته وخبرته الطبية التي جعلته يقدّر حاجات الطفل الجسمية ، وبأفكار بعض مربي القرن السادس عشر والقرن السابع عشر . وفي مقدمة هؤلاء المربين المربي الفرنسي « ميشيل مونتاني » (١٥٣٣ – ١٥٩٢) الذي نادى بأن تكون الاخلاق الصالحة للحياة في المجتمع القائم هو الغرض الحقيقي للتربية ، وليس هو التدريب العقلي ، وبأهمية التربية الجسمية ، وبأهمية السياحة والرحلات في التربية ، وبأهمية السلطه الخارجية في التربية وجعل التربية تهذيباً معتمداً عليها ، وبتفضيل التعليم الخاص بواسطة مربّ خاص على التعليم في المدارس العامة [١] . وممن تأثر « لوك » بافكارهم التربوية ايضاً ، ولكن بدرجة اقل ، هو المربي الانجليزي « روجر اسكام Roger Ascham » (١٥١٥ – ١٥٦٨) الذي كان من أهم كتبه التربوية « المربي The Schoolmaster » الذي نشر بعد وفاته بسنتين سنة ١٥٧٠م والذي أكد فيه وجوب اتباع سياسة الشفقة والرحمة واللين في معاملة التلميذ ، على عكس ما كان سائداً في عصر من قسوة في معاملة التلاميذ ، كما اكد فيه دراسة اللغات . وممن تأثر بافكارهم التربوية أيضاً المربي الانجليزي « ريتشارد ملكاستر Richard Mulcaster » (١٥٣٠ – ١٦١١م) الذي كان من بين ممثلي المذهب الواقعي الحسي والذي كان من أبرز أفكاره التربوية تأكيده لدراسة اللغة القومية واللغات الحديثة ومناداته بوجوب مراعاة حاجات التلميذ وميوله في عملية التدريس [٢] . والشاعر والمربي الانجليزي الشهير «جون ملتون» (١٦٠٨–

---

(١) عزمي اسلام ، جون لوك . ص ١٨ – ٢٥ .

(٢) Frederick Mayer, A History of Educational Thought. Columbus, Ohio. U. S.A. Charles E. Merrill Boocks, Inc, 1962, p. 225.

١٦٧٤م) الذي سبقت الاشارة اليه كممثل للمذهب الانساني الواقعي والذي نادى بدراسة المواد المفيدة في الحياة وآمن بحرية البحث[١] ، و « صمويل هرتلب » (حوالي ١٦٠٠ – ١٦٦٢م) المربي البولاندي الذي أتى الى انجلترا في الثامنة والعشرين من عمره فاكتسب فيها شهرة فائقة بسبب مشاريعه الخيرية المتنوعة التي كانت تغلب على معظمها الصبغة التربوية . وقد كان « هرتلب » هذا من المتحمسين لافكار « كومينيوس » والمبشرين بها . وبما ان « جون لوك » كان على معرفة تامة « بهرتلب » فانه لا يستبعد ان يكون قد اتصل عن طريقه أو طريق كتاباته بأفكار (كومينيوس) وبأفكار « البيكونيين » بصفة عامة[٢] .

هذه أهم العوامل التي اثرت في فلسفته العامة وفي فلسفته التربوية . والباحث يجد انعكاساً لهذه المؤثرات كلها فيما كتبه « جون لوك » في شتى ميادين المعرفة .

كتبه ورسائله :

والميادين الرئيسية التي كتب فيها هي الميادين الخمسة التالية : الفلسفة ، والحكومة المدنية ، والتربية والدين والاقتصاد . ومن اشهر كتبه ورسائله المتصلة بهذه الميادين هي الكتب والرسائل التالية :

١ – « مقالة في العقل البشري An Essay Concerning Human Understanding » (١٧٩٠م) ويعتبر هذا الكتاب من اشهر كتبه الفلسفية واحسنها . وقد أحدث فيه تجديدات ثورية في نظرية المعرفة لا يزال لها وزنها في التفكير الفلسفي حتى وقتنا هذا . والقارىء يجد تلخيصاً ومختارات وافية في كتاب : « سمث ومارجوري جرين »[٣] كما يجد بعض المختارات من هذا الكتاب

---

(١) Frederick Eby, op. cit., pp. 126-133.

(٢) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 212-214, 226.

(٣) T. V. Smith and Marjorie Grene, From Descarts to Kant. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1957.

مترجم الى اللغة العربية في كتاب الاستاذ عزمي إسلام [1] .

٢ – مقالتان في الحكومة المدنية « Two treatises on Government » (١٦٩٠م) .

٣ – ثلاث رسائل وجزء من رسالة رابعة في التسامح . وقد كتبت هذه الرسالة ونشرت في فترات مختلفة . فنشرت الرسالة الأولى في عام ١٦٨٩م ، ونشرت الثانية في عام ١٦٩٠م ، ونشرت الثالثة في عام ١٦٩٢م ، وقد نشر الجزء الذي انجزه من الرسالة الرابعة في عام ١٧٠٦م ، وذلك بعد وفاته بسنتين [2] .

٤ – « بعض افكار في التربية Some Thoughts Concerning Education » (١٦٩٣م) .

٥ – « معقولية المسيحية Reasonableness of Christionity » (١٦٩٥م) .

٦ – « مسلك التفكير او الفهم Of the Conduct of the Understanding » (١٧٠٦م) .

ويعتبر هذا الكتاب الاخير مكملاً للنقص الذي أدركه (لوك) في كتابيه السابقين في الفلسفة وفي التربية : (مقالة في العقل البشري) و (بعض أفكار في التربية) ولم ينشر هذا الكتاب الا بعد وفاة لوك بسنتين [3] .

وله في التربية – بالاضافة الى كتابيه السابقين (بعض أفكار التربية) و (مسلك التفكير او الفهم) – بعض الرسائل التربوية الأخرى التي من بينها (بعض أفكار في قراءة ودراسة الرجل المهذب) و (ارشادات وتوجيهات في تربية وقيادة الشاب المهذب) ، و (مدارس العمال) [4] .

---

(١) عزمي اسلام ، جون لوك . ص ٢٢٥ ٢٣٨ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢١٩ ٢٢٠ .
(٣) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 231-232.
(٤) Ibid, pp. 250-251.

هذه أهم كتبه ورسائله التي حاول ان يضمنها أفكاره وتجاربه والتي كان لها أكبر تأثير في التفكير الفلسفي والسياسي والدّيني والتربوي من بعده ، لا في انجلترا فحسب ولكن في بلدان اوروبية أخرى كفرنسا وأمريكا .

بعض افكاره ومعتقداته العامة :

وبالرغم من اننا لا نستطيع في هذه العجالة ايراد جميع الأفكار الرئيسية التي تقوم عليها فلسفة (لوك) العامة -- فاننا سنحاول ان نشير في ايجاز بالغ الى أهم هذه الأفكار ، كما يلي :

١ - لقد انكر (لوك) وجود الافكار الفطرية الذي قال به كثير من الفلاسفة في مختلف عصور الفلسفة وذلك من أمثال (افلاطون) في عصر الفلسفة اليونانية ، و (ديكارت) في عصر الفلسفة الحديثة . وآمن بأن جميع أفكار الانسان ومعارفه مكتسبة له عن طريق التجربة أو الخبرة (Experience) التي تتضمن نوعين من النشاط العقلي ، يطلق على أوّلهما الاحساس (Sensation) وعلى ثانيهما التفكير أو التأمل الباطني (reflection) فهو يؤمن بأن الانسان يولد وعقله يشبه الصفحة البيضاء الخالية من الافكار الفطرية والمعاني الاولية ، ثم عندما يبدأ في الاحساس فان الانطباعات الحسية تبدأ ترد اليه ويبدأ هو بدوره في تكوين أفكار عنها . فوظيفة العقل عنده ليست مجرد تلقي الانطباعات الحسية بل له وظيفة ايجابية أخرى ، وهي ربط هذه الانطباعات وتكوين صورة ذهنية او افكار عنها. وهو بايمانه بأن المعرفة تعتمد على الاحساس والتفكير معاً وان الخبرة او التجربة التي هي مصدر المعرفة نوعان : تجربة حسية وتجربة باطنية -قد خالف الفلاسفة الماديين الحسيين الذين يقولون بأن الحواس هي مصدر المعرفة غير عابئين بعملية التأمل او التفكير الداخلي [١] .

---

(١) عزمي اسلام ، جون لوك . ص ٣١ ..

To be seen also:
Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 226-231.

٢ – وفي مجال السياسة ، رفض لوك الحكم المطلق والاستبداد في أي شكل من أشكاله ودعا الى اقامة حكم ديمقراطي دستوري تتحقق في ظله العدالة والمساواة بالنسبة للجميع وتحترم في ظلة حرية الافراد وحقهم في الدفاع عن النفس والملكية الخاصة ، ويميز في ظله بين السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية . ونادى بجعل السلطة التشريعية في يد الشعب وفصل هذه السلطة عن بقية السلطات حتى لا ينقلب الحكم الى نوع من الطغيان . ودعا الى فصل الكنيسة عن الدولة والى احترام العقيدة لجميع المؤمنين بالله والى التسامح بنوعيه الديني والسياسي ، ولم يستثن من هذا التسامح الا بعض الأفراد كالملحدين والذين تشمل عقيدتهم الدينية ولاء لسلطة خارجية اجنبية [١] .

افكاره التربوية :

حتى اذا ما انتقلنا الى افكاره التربوية المتصلة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها والتي تأثر فيها بالعوامل التي تحدثنا عنها سابقاً وبأفكاره الفلسفية والنفسية والسياسية – فاننا نجد فيها ما يتفق مع مبادىء اكثر من مذهب تربوي واحد . فنجد في أفكاره – مثلاً – ما يتفق مع مبادىء النزعة الواقعية التي تحدثنا عن مظاهرها المختلفة في أول هذا الفصل ، كما نجد فيها أيضاً ما يتفق مع مبادىء النزعة الطبيعية التي سنتحدث عنها في الفصلين القادمين[٢] ، ثم بعد هذه وتلك فاننا نجد فيها ما يؤيد ويتفق مع نزعة التهذيب الشكلي .

ولكن بالرغم من وجود أفكار له تتصل بالمذاهب والنزعات التربوية المختلفة – فان الصبغة الغالبة على افكاره اذا ما أخذت ككل هي صبغة نزعة التهذيب الشكلي ، ولذا اعتبره غالب كتاب التربية المحدثين من أبرز ممثلي هذه

---

(١) عزمي اسلام جون لوك . ص ٢٠٦ ٢١٥ .

(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . ج ٢ ، ص ٢٠١ ٢٠٤ .

النزعة في القرن السابع عشر [1] وهذا ما نميل اليه وما سنحاول التدليل عليه في الفقرات التالية .

معنى التربية ومفهومها عنده :

لقد آمن « جون لوك » كما آمن غيره من أنصار النزعة التهذيبية بأن الانسان يولد وهو مزود بعدة ملكات لها استعداد للقيام بكل شيء اذا ما هذبت . والوسيلة الوحيدة لتهذيبها وجعلها تؤتي ثمارها هو التدريب وتكوين العادات الطيبة . ومن أهم وظائف التربية - في نظره - هو إتاحة الفرص لتدريب وتهذيب هذه الملكات . « وان أعظم عمل للمربّي هو ان يقوّم السلوك وأن يشكل العقل، وان يغرس في تلميذه العادات الطيبة ومبادىء الفضيلة والحكمة، وان يكوّن في نفسه شيئاً فشيئاً فكرة عن النوع الانساني ويقوده الى حب ما هو حميد وجدير بالثناء ، وان يعوّده النشاط والحيوية والاجتهاد في أداء ما يعمل . أما الدراسات التي يطلب منه القيام بها فهي تمرين لملكاته وحسن استغلال أوقاته حتى لا ينزع الى التواني والكسل » [2] .

ولما كانت الملكات النفسانية تشمل عنده القوى الجسمية والاستعدادات والقدرات العقلية والدوافع الفطرية المتصلة بالنزعات الاخلاقية - فانه ينظر الى التربية على أنها عملية تدريب وتهذيب لهذه القوة والاستعدادات والنزعات جميعاً ويقسم التربية تبعاً لذلك - الى ثلاثة أقسام او أنواع ، وهي - التربية البدنية ، والتربية العقلية ، والتربية الخلقية [3] . ولكن بالرغم من ان مفهوم التربية عنده يشمل هذه النواحي الثلاث كلها فانه يعطي اهمية اكبر للناحية الاخلاقية ويسخر

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢١٩ - ٢٢٠ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ١٨٦ .
(٣) نفس المرجع السابق ، ص ١٩٤ - ٢٠١ .

الناحيتين الاخريين لخدمة هذه الناحية الاخلاقية . ويعتبر « لوك » من أقوى أنصار النظرية التي تقول ان التربية هي عملية تهذيب أخلاقي اكثر منهـــا تدريب عقلي .

أهداف التربية عنده :

وتتفق نظرة « لوك » للاهداف التربوية مع نظرته لمعنى التربية ومفهومها . فالتربية عنده وان كان يجب ان تسعى الى تحقيق نمـو كامل متكامل لشخصية التلميذ، بحيث تشمل تهذيب وتنمية جسمه وعقله وخلقه – فان الجانب الأخلاقي او الاهداف الاخلاقية يجب ان تحتل الصدارة وتنال اكبر قدر ممكن من القائمين على العملية التربوية . وهو يلخص الاهداف العامة للتربية في الاهداف الاربعة التالية : الفضيلة ، والحكمة ، والسيرة الحسنة في السلوك والمعاملة ، والتعليم المعرفي .

١ – الفضيلة Virtue :

وتعتبر هذه الصفة من أول متطلبات «الجنتلمان» أي الرجل المهذب الكامل حيث إنها تجعل الانسـان محبوباً ومقبولاً عند الناس وعنـد نفسه . وهو يعني بالفضيلة حسن الخلق . ومن الصفات التي تدخل تحتها عنده :

معرفة الله وحبه وتقواه ، وحب الحقيقة وقولها، ونكران الذات ، وضبط النفس ومقاومة الشهوات والاتجاه الطيب نحو الآخرين [١] . ويتوقف تحقيق الفضيلة على التربية الدينية . ومن أهم مستلزماتها القدرة على ضبط النفس وكبح الشهوات . يقول لوك في عرض حديثه عن التربية الخلقية :

---

(١) Frederick Eby, op. cit., p. 297.

« كما ان قوة الجسم انما تكون بقدرته على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل انما تكون في ضبط النفس ومقاومة الشهوات . وأساس الفضيلة وأصلها العام ان يقتدر الانسان على حرمان نفسه كثيراً مما تميل اليه ويكبح ميوله وان يجعل العقل رائده في اتباع ما هو أفضل ولو جنحت شهوته الى غيره . ويبدو لي من الوضوح بمكان أن أساس الفضيلة والسمو ينحصر في قدرتنا على كبح رغباتنا اذا لم يقرها العقل . اما الحصول على هذه المقدرة ورفع شأنها فيكون بالتعود منذ الصغر حتى يصير السير في طريقها سهلا ومألوفاً ولو كان الناس يستمعون الي لنصحت بطريقة مخالفة للطريقة العادية وارشدت المربين ان يأخذوا الاحداث بالمنع والحرمان ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون [١] .

٢ - الحكمة Wisdom :

وهي الصفة الاخلاقية الثانية التي يتطلبها الرجل المهذب الكامل والتي تتمثل في قدرة الانسان على التصرف الصحيح تجاه مشكلات الحياة وعلى ادارته لأعماله وشئونه الخاصة ادارة صحيحة ، تتمثل في الحكم الصحيح وبعد النظر في شئون الحياة [٢] . ومن مستلزماتها المزاج المعتدل او النفس المتزنة وتطبيق العقل والخبرة معاً . « وانسب الطرق لاعداد الطفل للحكمة هو تعويده على ان يكوّن أفكاراً صحيحة عن الاشياء ولا يكتفي بمجرد حصوله عليها ، وان يدفع ويوجه عقله الى الأفكار العظيمة القيمة ، وان يحفظ بعيداً عن الافكار الخاطئة [٣].

---

(١) كما اقتبسه : بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية (الجزء الثاني) ص ١٩٥ ١٩٦ .

(٢) Frederick Eby, Loc. cit.

(٣) Curtis & Boultwood, op. cit., p. 244.

٣ – السيرة الحسنة في السلوك والمعاملة **Good breeding** :

وتعبر هذه الصفة عن قدرة الشخص على قيادة نفسه وتعويدها في علاقاتها الاجتماعية مع الآخرين – على أساليب السلوك المقبولة حسب التقاليد الانجليزية ، وهي تنبع من مصدرين أساسيين ، هما : احترام الذات واحترام الاخرين والمبدأ الذي يتحكم فيها هو : « الا نفكر فقط في أنفسنا وألا نفكر فقط في غيرنا » ، بل نحدث شيئاً من التوازن بين اعتبارنا لأنفسنا واعتبارنا لغيرنا [١] .

٤ – التعلّم المعرفي **«Learning»** :

وهي الصفة الرابعة التي اعتبرها « لوك » ضمن الأهداف الاساسية للتربية . وهو يشير بها الى التربية العقلية بصورة عامة . وبالرغم من أهمية هذه الصفة « للجنتلمان » فانها تأتي – في نظر لوك – في مرتبة ثانوية بالنسبة للصفات الاخلاقية الثلاث التي سبقتها،لأنه لا قيمة في نظره الى تكديس المعرفة وتدريب الملكات الفعلية إذا لم يكن ذلك مساعداً على تنمية الاخلاق . ويقول « لوك » في هذا الصدد : « ان من الواجب اكتساب العلم والمعرفة ، ولكنه يجب ان يكون اكتسابها في المرتبة الثانية، وعلى سبيل التبعية لتكوين الصفات العظمى : ابحث عن شخص من الاشخاص يمكن ان يعرف كيف يبني اخلاقه بطريق مباشر . ضع هذا الشخص بين يديك بحيث تحتفظ بصفاء نفسه بقدر ما يستطيع . ثم ارع طيب أخلاقه وتمهدها واستأصل الميول الضارة واغرس في نفسه العادات الطيبة . هذا هو الامر الرئيسي ومتى تم الوصول الى ذلك كان من الممكن الوصول ، الى العلم والمعرفة تبعاً له . وفي رأيي ان هذا التعلّم ينبغي ان يكون بأسلوب سهل وبطرائق ينبغي التفكير فيها » [٢] .

---

(١) Frederick Eby, Loc. cit.

(٢) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . الجزء الثاني ، مترجم) ، ص ١٩٨ – ١٩٩ .

هذه هي الصفات الاساسية التي تعتبر ضرورية للرجل الكامل المهذب والتي تكون بالتالي الأهداف العامة الاساسية للتربية . وهي مرتبة في أهميتها – عند « لوك » – على النحو الذي ذكرت عليه سابقاً . ولعله من الواضح جداً ان الغالب على هذه الاهداف هي الروح الاخلاقية وهذا يؤكد ما ذكرناه سابقاً من ان « لوك » يعتبر من أقوى أنصار النظرية التي تقول : ان التربية عملية تهذيب اخلاقي اكثر منها عملية تعليم عقلي. واذا كانت هذه الاهداف التي ذكرها « لوك » في كتابه : « بعض افكار في التربية » لم تتضمن ما يشير مباشرة الى التربية الجسمية فانه قد أكد أهمية صحة الجسم وقوته بالنسبة للمواطن الكامل وضرورة عناية التربية بتكوين هذه الصفة في أول هذا الكتاب نفسه وفي مواقع متفرقة اخرى منه . فقد بدأ كتابه السابق بمناقشة أهمية التربية الجسمية ووسائلها . وكان المبدأ الذي يسترشد به في ايمانه باهمية التربية الجسمية هو « ان العقل السليم في الجسم السليم » .

افكاره في المنهج

و « لوك » في مفهومه للمنهج الدراسي يؤكد مبدأين اساسيين ، هما : مبدأ التهذيب الشكلي ، ومبدأ النفعية . ففي الوقت الذي يجب ان يكون المنهج الدراسي فيه مساعداً على تدريب وتهذيب أخلاق التلميذ ، وملكاته العقلية ، وقواه الجسمية وعلى تكوين العادات الصحيحة المقبولة في هذه النواحي كلها – فانه في الوقت نفسه يجب ان يكون ذا قيمة نفعية في الحياة وان يكون متصلاً بحاجات التلميذ كرجل كامل في المستقبل وعاملاً مساعداً على خلق المواطن المعد للحياة المقبلة [1] .

وهو في تأكيده مبدأ النفعية بجانب مبدأ التهذيب او القيمة التهذيبية في عملية التربية وفي مناهجها خالف ضيقي الافق من أنصار مذهب التهذيب الشكلي

---

(١) Frederick Eby, op. cit., p. 300.

الذين ركزوا على القيمة التهذيبية في تحديد طبيعة المنهج ومحتوياته ، غير مهتمين بالقيمة النفعية للمنهج .

ويمكن ان يتضح تأكيد « لوك » للقيمة النفعية بجانب القيمة التهذيبية في مفهومه للمنهج من أفكاره واقتراحاته المتصلة بالمنهج والتي يمكن ان نذكر منها ما يلي :

لقد انتقد بشدة ما كان سائداً من مناهج وطرق في « مدارس النحو » في عصره وفي المدارس الانجليزية حينذاك بصورة عامة ، كما انتقد التربية الانسانية والبرامج المتبعة فيها . وقد عارض بشدة تدريس اللغة اليونانية في المدارس الابتدائية والثانوية حيث يغلب على مناهج هذين النوعين من المدارس الصبغة العامة . وفي نظره ان الشخص اذا ما أراد ان يكون عالماً بحّاثاً فانه يمكنه ان يدرس اللغة اليونانية في الجامعة . وهو إذا كان قد ابقى على اللغة اللاتينية في مناهج الشباب فانه قد اكد قيمتها النفعية ولم يرم من وراء دراستها سوى اعداد الشباب لقراءة وفهم ما كتب بها من تراث ، فهو لا يريد من الشباب ان يكون خطيباً او شاعراً باللغة اللاتينية ، بل كل ما يريده منه ان يكون قادراً على القراءة بها وعلى فهم مقاصد كتابها . وبتحقيق هذا الغرض النفعي من دراسة اللغة اللاتينية فانه نادى بعدم التركيز على دراسة قواعدها النحوية وقواعد نطقها وأساليبها وعلى حفظ نصوصها . وكما نادى « لوك » بإبعاد اللغة اليونانية من مناهج الشباب فانه نادى أيضاً بابعاد دراسة المنطق والبلاغة من مناهجهم ، لأنه في نظره لم يلاحظ أي شخص قد أصبح ماهراً في التعليل العقلي او متحدثاً بليغاً لمجرد دراسته للقواعد التي اشتملت عليها هاتان المادتان . وقد اعترض أيضاً على اشتمال المناهج الدراسية على فن المناظرة disputation الذي كان ضمن مواد الدراسة في مناهج القرون الوسطى [١] كما اعترض على بعض المواد الأخرى وذلك كالموسيقى والفلسفة الطبيعية [٢] .

---

(١) Ibid, pp. 301-302.

(٢) William Boyd, op. cit., p. 277.

والمنهج الذي يقترحه « لوك » يمتاز بالشمول ويمكن ان تدخل المواد التي يقترحها تحت الفضائل الست الآتية :

١ – **القراءة** التي يجب ان يبدأ الطفل في تعلّمها بمجرد تمكنه من الكلام ، ثم الكتابة ، والرسم ، وربما الاختزال .

٢ – **اللغة الفرنسية** التي يجب البدء في تعلّمها شفوياً بمجرد ان يصبح الطفل قادراً على الحديث باللغة الانجليزية ، ثم تأتي **اللغة اللاتينية** لمدة سنة او سنتين . اما اللغة الانجليزية فان دراستها يجب ان تستمر طيلة مدة الدراسة .

٣ – **الجغرافيا** التي يمكن ان تجر الى دراسة الحساب والرياضة والفلك والهندسة والتاريخ ، لا سيما التاريخ الروماني .

٤ – **الاخلاق** مستمدة اولاً من « الانجيل » ، ثم من كتاب « شيشرون » (De Officiles) عندما يصبح التلاميذ قادرين على قراءة اللغة اللاتينية ، وأخيراً من القانون الدولي والقانون العام .

٥ – **فنون اللغة الانجليزية وآدابها** .

٦ – **الرقص وفن الدفاع** ، وركوب الخيل ، وصنعة أو صنعتان يدويتان مع تفضيل الفلاحة وعمل البساتين ومسك الكتب [١] . بالإضافة الى هذه المواد فإنه أكد أهمية دراسة العلوم الطبيعية والبيولوجية [٢] .

وهذه النزعة الواقعية النفعية التي نلحظها على أفكار « لوك » المتصلة بالمنهج لم تخرجه عن ان يكون الممثل الرئيسي لمذهب التهذيب الشكلي في التربية في القرن السابع عشر . وفي رسالته : « مسلك الفهم » كثير من الافكار والاشارات التي تؤكد جعله من انصار مذهب التهذيب الشكلي في المنهج وفي التربية بصورة عامة [٣] .

---

(١) Ibid.

(٢) Frederick Mayer, op. cit., p. 229.

(٣) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية . (مترجم ج ٢) ص ١٩٩ – ٢٠١ .

أفكاره في الطريقة :

وهو في مفهومه للطريقة يتفق في كثير من أفكاره مع النزعة التهذيبية ، فنجده في غير ما موقع من رسالته : « بعض أفكاره في التربية » ورسالته : « مسلك الفهم » يوصي بكثرة التدريب والتمرين للملكات والنزعات والقوى العقلية والاخلاقية والجسمية . وفي نظره ، لينتقل أثر هذا التدريب من المجال الذي تم فيه التدريب الى مجالات أخرى يجب ان يتكرر التدريب ويتم في مجالات وظروف مختلفة . يقول « لوك » في شأن أهمية التمرين والتدريب في تهذيب الملكات والقوى العقلية في رسالته : « مسلك الفهم » ما نصه :

« أن القوى العقلية انما تصلح وتنمّى وتجعل نافعة لنا بالطرق التي ينمو بها الجسم ، فاذا أردت من طفلك ان يجيد الخط او التصوير او الرقص او اللعب بالسيف فحاول ان يكون ممتلئاً اولاً وقبل كل شيء بالنشاط ، وان يكون سهل الانعطاف ، خفيف الحركة ، حاذقاً ماهراً . ولكن الطفل لا يصل الى ذلك الا بالتعويد وانفاق الوقت الطويل والجهد العظيم في تمرين يده وباقي أطرافه على هذه الحركات . كذلك الحال في العقل فاذا أردت من الانسان ان يجيد التفكير ، ويحسن الاستدلال ، فعليك ان تأخذه بذلك في الاوقات الملائمة . فعوده من الصغر كيف يربط الافكار بعضها ببعض ، وكيف يتتبع المعاني على حسب ترتيبها في الوجود »[1] .

ويقول : في مكان آخر من نفس هذه الرسالة مؤكداً أهمية كثرة التدريب والتمرين في تنمية القدرة على التفكير والتعليل وأهمية القيام بهذا التمرين في مجالات مختلفة ما معناه :

« ان العلاج لضعف القدرة على التعليل يكمن في دراسة العلوم الرياضية حيث هناك احتمال كبير لانتقال أثر التدريب ، وبالرغم من ان الغرض من هذه الدراسة

---

(١) كما اقتبس في المرجع السابق ونفس الصفحات .

هو تمرين العقل على ملاحظة وربط الأفكار ومتابعتها فإن أحداً لا ينتظر من الطالب الذي درس الرياضة ان يكون قادراً على التعليل والتفكير المنطقي الجيد في جميع الاشياء بدون تدريب . فالاشتغال بالتفكير والتعليل العقليين في ميدان قد لا يضمن القدرة على التفكير والتعليل الصحيحين في ميدان آخر . ومن ثم فانه من المرغوب فيه للشباب ان يكون لهم أكبر قدر ممكن من التدريب العقلي في مختلف الميادين ... »[1] .

وهو إذ ينادي بكثرة التدريب والتمرين للملكات والنزعات والقوى المختلفة فإنه انما يرمي الى تكوين العادات الصحيحة العقلية والاخلاقية والجسمية التي في نظره هي أهم ما ترمي الى تكوينه التربية الصالحة [2] .

فيقول في بيان أهمية العادة في التربية الخلقية ما نصه :

« ان أهم شيء هو تكوين العادة» ويقول أيضاً : « ان أهمية العادة في التربية تفوق أهمية الفكر : فالعادات تحمل باستمرار وبسهولة أكثر من الفكر الذي عندما نكون في أشد الحاجة اليه يندر ان نستثيره وقلما يطاع » [3] .

وفي نظره ان ما يستفيده الطالب من عادات صالحة في دراسة اية مادة أهم بكثير من المعارف والمعلومات التي يستفيدها من هذه الدراسة ، الى غير ذلك من الافكار التي تؤكد ميله الى مذهب التهذيب الشكلي ، لكن في مفهومه الواسع المتحرر .

ولما كان الانسان في نظره حاسي وعقلي في آن واحد وان المعرفة تنبع من مصدر الحس والتفكير معاً – فإنه أوصى بأن يتضمن تنظيم المنهج وعرضه ما يساعد على الادراك الحسي وعلى التفكير معاً [4] .

---

(١) Curtis and Boultwood, op. cit., 234.

(٢) Frederick Eby, op. cit., p. 294.

(٣) كما اقتبس في المرجع في تاريخ التربية . ص ١٩٦ .

(٤) Frederick Eby, op. cit., p. 295.

وهو يعترف كما يعترف المحدثون من علماء النفس بأن السلوك البشري ينبع من دوافع وحاجات عضوية ونفسية .

ومن أهم الدوافع النفسية للطفل حب الحرية ، وحب التملك ، وحب الاستطلاع والرغبة في الترفيه واللعب . وأهم هذه الدوافع على الاطلاق ، هي الاحساس بالعار والرغبة في الشرف . وعلى المدرسين والقائمين على العملية التربوية ان يأخذوا هذه الدوافع في الاعتبار ويستغلوها في دفعهم الى الدراسة[1] . وهو يوصي المدرس بأن تكون العلاقة بينه وبين تلميذه علاقة ود وحب بعيدة عن القسوة واللجوء الى العقاب الجسمي . وفي الوقت الذي يوصى فيه المدرّس باللين وعدم اللجوء الى العقاب فإنه يوصيه أيضاً بالحزم في المعاملة وعدم إضفاء الاطراءات والجوائز على التلميذ . فالجوائز لا تقل خطراً في نظره عن العقابات[2] .

هذه هي أهم أفكار « لوك » التربوية التي كان لها أكبر التأثير في أفكار المربين الذين أتوا من بعده من مختلف المذاهب والنزعات. وممن أثرت فيهم أفكار « لوك » : « روسو »، و « بزدوا » و « بستالوتزي » ، و « هربارت » .

وقد كان لأفكار « لوك » التربوية هذه دور كبير في التمهيد للتربية الحديثة وفي تحرير الفكر التربوي من عقاله . وإذا كان لنا من مأخذ على أفكار «لوك» التربوية فاننا نأخذ عليها نزعتها الاستقراطية . فان « لوك » لم يهتم الا بتربية أبناء الطبقات العليا. أما أبناء الطبقات الدنيا وأبناء الطبقة العاملة فلم يهتم «لوك» بتربيتهم ولم يوافق على اختلاطهم بأبناء الطبقة العليا ، بل يقترح لهم مدارس مهنية خاصة أقل مستوى بكثير من مدارس الطبقة العليا . وهو ان كان متمشياً في هذا الاتجاه الارستقراطي مع الروح الطبقية التي كانت سائدة في بريطانيا في عصره فإنه قد خالف المبادىء الديمقراطية التي نادى بها في رسائله وكتبه السياسية .

---

(١) Ibid. pp. 293-294, 299.

(٢) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 238-239.

الفصل السابع

تطور مفهوم التربية واهدافها في القرن الثامن عشر

حتى اذا ما انتقلنا الى القرن الثامن عشر فاننا نجد بعض التطورات الفكرية والتربوية قد حدثت في البلدان الاوروبية وعلى رأسها فرنسا التي انتقلت اليها الزعامة الفكرية في هذا القرن . وقد تبلور التطور الفكري العام عن ظهور حركة التنوير التي سادت فرنسا والمانيا في هذا القرن . اما التطورات التربوية فقد تبلورت عن ظهور الحركة او النزعة الطبيعية في التربية بزعامة « جان جاك روسو » في النصف الثاني من هذا القرن .

وهاتان الحركتان ليستا منفصلتين عن بعضهما ، بل هما متصلتان تمام الاتصال وقد مهدت اولاهما للثانية . والتي تهمنا في المقام الاول في هذا البحث التربوي هي النزعة الطبيعية في التربية باعتبارها اهم النزعات والحركات التربوية التي ظهرت في هذا القرن. أما حركة التنوير فاننا لن نهتم بها الا كعامل ممهد للمذهب او النزعة الطبيعية في التربية .

العوامل التي مهدت لظهور حركة التنوير الفكري والحركة الطبيعية :

ونحن قبل ان نتحدث عن هذين الحركتين يمكن ان نشير في ايجاز الى بعض العوامل والظروف التي مهدت لظهورهما . وفي نظرنا ان غالب هذه العوامل والظروف ترجع في جذورها الى القرن السابع عشر السابق على هذا القرن . لان ما تم في القرن الثامن عشر من تطورات فكرية وسياسية وتربوية لم يكن الا نتيجة وامتداداً لما تم في القرن السابع عشر .

ومن بين هذه العوامل والظروف يمكن ان نشير الى ما يلي :

١ – ان الحركات الدينية المتحررة التي ظهرت في القرن السابع عشر كرد فعل ضد سيطرة رجال الكنيسة، وضد الطقوس الدينية الشكلية ، وضد التحلل الاخلاقي الذي كان سائداً في ذلك العصر ، وضد الظلم والفساد والتعصب في اشكاله المختلفة ، وضد الحروب الدينية . ومن ابرز هذه الحركات الدينية التحررية هي الحركات الثلاث التالية :

أ – حركة التطهير او التطهر « Puritanism » التي ظهرت في بريطانيا في القرن السابع عشر والتي كان لفلسفتها الاخلاقية اكبر الاثر في تشكيل افكار « لوك » التربوية والسياسية وافكار غيره من الاخلاقيين في بريطانيا[١] .

ب – ومذهب التقوى « Pietism » الذي تأسس في المانيا في منتصف القرن السابع عشر على يد «فيليب يعقوب سبنر (Philip Jacob Spener) » (١٦٣٥ – ١٧٠٥ م) الذي كان قسيساً في « ستراسبرج Strassburg » ثم اصبح واعظ بلاط في « Dresden » ، و « برلين Berlin » . وكان المربي لهذه الحركة والمطبق لمبادئها في المجال التربوي هو المربّي الالماني الشهير « اوجست هيرمان فرانك August Herman Franke » (١٦٦٣ – ١٧٢٧ م)[٢] .

ج – ومذهب « الجانسينزم Jansenism » الذي ظهر في فرنسا في القرن السابع في فترة كان الخلاف فيها على اشده بين « اليسوعيين Jesuits » المدرسيين وبين اتباع « القديس اوجستين St. Augustine » . وكانت نشأته على يد « كورنيليوس جانسن Cornelius Jensen » (١٥٨٥ – ١٦٣٨ م) الذي سمى على اسمه هذا المذهب وزميله « Duvergier de Hauranne » . وقد آمن كلاهما بمذهب القديس اوجستين الديني الذي كان من بين مبادئه الايمان بانحراف النفس البشرية بسبب الخطيئة الاصلية والايمان بالقضاء والقدر وكانا يكرهان تعصب

---

(١) William Boyd, pp. 269-273.

(٢) Frederick Eby, pp. 244-260.

اليسوعيين وكتبهم للفردية ودكتاتوريتهم ، ولذا حاولا ان يقيما مذهبهم الديني الاصلاحي الجديد بعيداً عن حركة اليسوعيين وعن تعصبهم الديني . ومن الناحية الفلسفية فقد قبلا هما وانصارهما منطق « رامس Ramus » وفلسفة « ديكارت Descartes » . وقد اصبح لاتباع هذه الحركة مدرسة فكرية اطلق عليها « حركة بورت رويال Port Royal Movement »[1] .

فهذه الحركات الدينية الاصلاحية الثلاث قد كان لها تأثير كبير في التفكير الديني والتربوي والسياسي في القرن السابع عشر والثامن عشر معاً ، وهي وان اختلفت في بعض مبادئها وفي منبتها ، وفي ارتباطها بالكنيسة الكاثوليكية ، وفي درجة تشبعها بالتفكير الفلسفي - فانها تتفق الى حد كبير في كثير من المبادىء التحررية التي مهدت لحركة التنوير والحركة الطبيعية في القرن الثامن عشر . ومن هذه المبادىء الثورة ضد سلطة الكنيسة واعمال رجال الدين ، وضد الطقوس الشكلية التي فقدت كل روح في هذا العصر ، وضد التحلل الاخلاقي ، وضد الظلم والفساد والتعصب ، والدعوة الى الدين في بساطته التي كان عليها في اول عصر الاصلاح ، والى الاخلاص في الدين ، والى نظام اخلاقي لا يخلو من التزمت والمبالغة في النهي عن جميع مباهج الحياة ، والى الايمان بحرية الافراد والشعوب ، والى التسامح السياسي والديني والى تطبيق مبادىء النزعة الواقعية في التربية مع الاحتفاظ بروح التربية الدينية .

فبهذه الافكار التحررية استطاعت هذه الحركات الدينية أن تخلق رأياً عاماً يتطلع الى الحرية والسلام والاصلاح الشامل ، ومما زاد تأثيرها هو صبغها لمبادئها بالصيغة الدينية .

٢ ـ العامل الثاني الذي ورث عن القرن السابع عشر وكان له تأثير بالغ في تفكير القرن الثامن عشر يتمثل في النزعة الواقعية التي قويت شوكتها في القرن السابع عشر وفي النهضة العلمية التي نشأت عنها والتي كان من أقطابها « كوبرنيكس »

---

(١) Ibid, pp. 216-222.

و « جاليليو » ، و « نيوتن » و « بويل » وغيرهم من العلماء ، وقد كان من نتيجة هذه النزعة الواقعية والنهضة العلمية التي نشأت عنها هو الرفع من قيمة العقل ، ومن قيمة الانسان وقدرته على اكتشاف الحقيقة ، ومن قيمة العلوم الطبيعية ، ومن قيمة الطرق الاستقرائية التجريبية في كشف الحقيقة العلمية الواقعية .

٣ – العامل الثالث يتمثل في الحركات الفلسفية الثلاث التي ظهرت في القرن السابع عشر والتي اعلت إحداهـــا من قيمة الحواس وثانيتها من قيمة العقل وثالثتها من قيمة الخبرة كمصدر للمعرفة الانسانية ، ذلك كله على حساب مصدر الدين والعقيدة . وقد كان من بين قادة الحركة الفلسفية الاولى الفيلسوف الانجليزي « هوبز » وقد كان من ابرز انصار الحركة الثانية الفيلسوف الفرنسي « ديكارت » ، وقد كان من ابرز انصار الحركة الثالثة الذين حاولوا التوفيق بين وجهتي نظر الجانبين العاديين العقليين المتطرفين واتوا بمذهب وسط في نظرية المعرفة هو الفيلسوف الانجليزي الشهير « جون لوك » الذي اكد قيمة كل من الحواس والتعقل او التفكير الداخلي في اكتساب المعرفة ، وقال بأن المعرفة تأتي عن طريق الخبرة او التجربة التي تتطلب كلا من عملية الاحساس الخارجي وعملية التعقل الداخلي .

٤ – العامل الرابع الذي مهد لحركة التنوير العقلي وللحركة الطبيعية في القرن الثامن عشر يكمن في سوء الاحوال السياسية والروحية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت سائدة في اوروبا بما فيها فرنسا منذ عدة قرون واستمرت حتى القرن الثامن عشر . فمن الناحية السياسية كانت اوروبا تعيش تحت ظل حكم مطلق مستبد يجمع ارباب في ايديهم جميع السلطات التشريعية والقضائية والتنفيذية ويسخرون لخدمتهم وخدمة الطبقة الارستقراطية التي كانت تساندهم الغالبية العظمى من الشعب ولا يألون جهداً في كبت الحريات السياسية والفكرية والدينية . واصدق مثل يمكن ان يضرب لهذا الحكم المطلق المستبد هو حكم « لويس الرابع عشر Louis XIV » في فرنسا في القرن الثامن عشر الذي بلغ

قمة الدكتاتورية والاستبداد . ولم تكن الحالة الروحية او الدينية بأقل فساداً من الناحية السياسة ، فقد اصبح الدين مجرد طقوس شكلية خاوية لا روح فيها، وقد ربطت الكنيسة مصالحها بمصالح الدكتاتورية السياسية القائمة اذ ذاك واصبحت بذلك اداة لكبت حرية عامة الشعب واستغلاله واستنزاف دمه . وكانت الحالة الاقتصادية بالنسبة للغالبية العظمى من الشعب ، بالرغم من التحسن والازدهار النسبيين اللذين حدثا في بعض المدن الاوروبية -لا تقل سوءاً عن الحالة السياسية والروحية . فكانت الزراعة بدائية في طرقها واساليبها ، ونظام الاقطاع كان لا يزال سائداً حتى القرن الثامن عشر . فلو اخذنا فرنسا مثلاً التي كانت اقوى الدول الاوروبية في هذا القرن فاننا نجد ان خمس الاراضي فيها كان يملكه رجال الدين ، والخمس الآخر كان يملكه نبلاء وكان ثلث مجموع جميع الاراضي فيها يبقى معطلاً من غير زراعة كل سنة. وكانت الحالة الاجتماعية تعكس الفساد في الجوانب الاخرى . فكان المجتمع الاوروبي يرزح تحت اغلال الطبقية والبؤس والفقر ويسوده التحلل والاباحية والفساد . فبينما نجد الطبقة الارستقراطية تعيش في عالم خيالي من البذخ والترف فأننا نجد السواد الأعظم من الشعب يعيش في ذل ومهانة وفقر .ولم يغير من هذا الوضع ماحدث من تطور في القرن السابع عشر ، لانه كان مقصوراً في الغالب على تحسن أحوال الطبقة الارستقراطية في المدن [1] .

هذه هي اهم العوامل والظروف التي كانت سائدة في اوروبا حتى القرن الثامن عشر ، وكان من نتيجتها مجتمعة ان ظهر في القرن الثامن عشر كثير من المفكرين المتحررين الذين نادوا بتغيير تلك الاوضاع الفاسدة .

ظهور حركة التنوير الفكري :

وقد تبلورت جهود هؤلاء المفكرين المتحررين في اول القرن الثامن عشر عن ظهور حركة فكرية جديدة تسمى « بحركة التنوير The movement

---

(١) Ibid, pp. 307-311.

of Enlightement » وهي الحركة التي مهدت لظهور « الحركة الطبيعية Naturalism » في النصف الثاني من القرن الثامن عشر وقد ظهرت حركة التنوير أول ما ظهرت في فرنسا ثم انتقلت بدرجة محدودة الى المانيا ، وكان من انصارها ودعاتها في فرنسا كثير من المفكرين والادباء ورجال الدين المتحررين يأتي على رأسهم « فولتير Voltaire » (١٦٩٨ – ١٧٧٨ م) ، و « كوندلاك Condillac » (١٧١٥ – ١٧٨٠ م) و « هيلفيتيوس Helvetius » (١٧١٥ – ١٧٧١ م) . وينضم الى هؤلاء في مناصرة هذه الحركة فريق آخر يسمى «بالموسوعيين The Encyclopaedists» وهم الذين كرسوا أنفسهم في هذا القرن لإخراج موسوعة كبرى ينشرون فيها ماتجود بها قرائح المفكرين المتحررين ، ويأتي على رأس هؤلاء الموسوعيين « ديدرو Diderot » و دالمبير D'Alembert » و « جريم Grimm » [١] .

وبالرغم من ان رجال حركة التنوير يختلفون في افكارهم وفلسفاتهم الفردية وفي درجة تطرّفهم ورفضهم للاوضاع السائدة في عصرهم فانهم يكادون يتفقون في الافكار الرئيسية التي تقوم عليها « حركة التنوير » . وتشمل هذه الافكار الرفع من شأن العقل وتحكيمه في كل الامور بما في ذلك الامور الدينية ، ورفض كل سلطة دينية او سياسية لا تستطيع ان تجد لها ما يبررها في عقل الفرد المفكر والايمان بأن العقل البشري وحده هو الوسيلة الى السعادة الانسانية والثورة ضد سلطة الكنيسة وضد الظلم والفساد والاستبداد في جميع المجالات وضد الخرافات والنفاق الاخلاقي والجهل في التفكير ، والايمان بالتطور والتقدم والتحرر الفكري ، الى غير ذلك من المبادىء التحررية التي يمكن تلخيصها في مبدأ واحد هو « الدعوة الى حكم العقل » .

ولكن بالرغم مما لهذه الحركة الفكرية من مزايا في تحرير الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات وفي محاربة الظلم والفساد والاستبداد وفي التمهيد لحركات

---

(١) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 263-265.

اصلاحية اكثر واقعية واتصالاً بحاجات عامة الشعب - فانها قد اخذت عليها عدة مآخذ ووجهت اليها عدة انتقادات . كان من بينها اتهامها بأنها حركة ارستقراطية تهدف الى انشاء ارستقراطية عقلية على انقاض ارستقراطية الاسرة والمنصب والكنيسة . فهي قد حاربت الارستقراطية السياسية والاجتماعية والدينية لتقيم مكانها ارستقراطية فكرية عقلية . ولم يهتم اتباع هذه الحركة بجموع الشعب وبالطبقات الدنيا بل كانوا يحتقرونهم ويعتقدون فيهم انهم غير جديرين بحكم العقل . وفي نظر نقاد هذه الحركة ان الدكتاتورية العقلية التي نادى بها انصار هذه الحركة لا تقل ارهاباً عن الدكتاتورية السياسية والدينية التي قاوموها ، فالعقل ليس معصوماً عن الخطأ . واتباع هذه الحركة في محاربتهم الدين لم يفرقوا بين الدين في سموه وبساطته وبين الدين الممثل في تصرفات الكنيسة ورجال الدين . وكانت النتيجة لرفضهم للدين والوحي ، ولدعوتهم الى التحرر الفكري ، ولاقامتهم للاخلاق على اسس عقلية مادية ان انتشرت الفوضى في النظام الاجتماعي والالحاد في الاعتقاد ، والاباحية في الاخلاق . وقد أخذ على اتباع هذه الحركة ايضاً انهم كانوا سلبيين في انتقاداتهم للاوضاع والمؤسسات القائمة ، وانهم لم يولوا اية عناية بالعواطف والمشاعر الانسانية وانهم كانوا يبالغون في مدح المدنية . كما اخذ عليهم عدم اهتمامهم بتحسين الاوضاع الاقتصادية .

كل هذه المآخذ او اوجه النقص جعلت حركة التنوير التي سادت في فرنسا وانتشرت بصورة محدودة في المانيا ، في النصف الاول من القرن الثامن عشر حركة ناقصة لاقامة نهضة ديمقراطية شاملة .

الحركة الطبيعية في التربية ودور « جان جاك روسو » في تأسيسها والتبشير بمبادئها

وقد دعت هذه العيوب واوجه النقص بعض مفكري القرن الثامن عشر الى الانفصال عن هذه الحركة والمناداة بحركة او مذهب جديد يحل محلها

ويتلافى الانتقادات التي وجهت اليها . ومن ابرز هؤلاء المفكرين هو الفيلسوف والمربي الفرنسي الاصل « جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau » (١٧١٢ – ١٧٧٨ م) الذي ظهر على العالم في النصف الثاني من القرن الثامن عشر بمذهبه الطبيعي الجديد الذي يقوم على الاعلاء من شأن الطبيعة المادية والطبيعية البشرية ، والدعوة الى حياة الطبيعة، والحط من شأن المدنية القائمة في عصره ، والدعوة الى تنظيم المجتمع واعادة بناء الدين بما يتفق والطبيعة البشرية ، والايمان بالعواطف والمشاعر الانسانية ، والايمان بحقوق العامة والعطف عليهم ، والايمان بالطبيعة الخيرة للانسان وبوجوب تربية الطفل بما يتفق وطبيعته وميوله وحاجاته الحاضرة ويتمشى مع قوانين الطبيعة بصورة عامة ، الى غير ذلك من الخصائص والمبادىء التي يقوم عليها المذهب الطبيعي والتي يمكن ان تجعل من هذا المذهب حركة متميزة عن حركة التنوير التي ظهرت في اول هذا القرن ، لان هذه المبادىء كانت مهملة الى حد كبير في حركة التنوير [1] .

جان جاك روسو : حياته وافكاره :

و « روسو » في تطبيق نزعته الطبيعية لم يقتصر على الميدان التربوي فقط ، بل تعداه الى ميادين الفلسفة والدين السياسة والاقتصاد والاجتماع . فكان له في هذه الميادين جميعاً افكاره البارزة التي تتفق مع نزعته الطبيعية ، ولذا فانه يجدر بنا قبل ان نتحدث عن افكار « روسو » التربوية او عن التطبيقات التربوية لنزعته الطبيعية ، ان نشير في ايجاز الى اهم العوامل التي اثرت في حياة هذا الفيلسوف المربي والى ابرز افكاره الاجتماعية والسياسية حيث انه لا يمكن فهم افكاره التربوية فهماً صحيحاً الا اذا فهمت تلك العوامل والافكار .

---

(١) بول مونرو المرجع في تاريخ التربية . الجزء الثاني ، مترجم ، ص ٢١٣ ٢٢٨ .

حياتـه :

لقد ولد « روسو » في « جنيف » عـام ١٨١٢ من اب فرنسي الاصل وأم سويسرية . وكان ابوه « اسحق » صانع ساعات ، يمتاز بخفة روحه وحبه للمرح وقوة عاطفته وعدم استقراره نفسياً . وكانت أمه (سوزان) اديبة ، فنانة ، ذكية ، جميلة ، ذات عاطفة قوية ، وذات شغف بالموسيقى . وكانت ابنة احـد القساوسة .

ونحن اذا دققنا النظر في حياة « روسو » فيما بعد فاننا نجده قد ورث كثيراً من صفات والديه ، فورث عن ابيه الخيـال الشارد ، وخفة الروح ، والميل الى الكسل ، والاندفاع وراء الشهوات ، وقلة الاعتداد بالفضائل ، وعدم الاستقرار ، وورث عن امه قوة العاطفة والروح الفنية وحب الجمال [١] .

ولم يكد (روسو) يبلـغ الاسبوع الاول من عمره حتى توفيت والدته بسبب مضاعفات الولادة . وقد كان لهذه الحادثة أثرهـا النفسي المؤلم في حيـاة (روسو) بعد أن كبر وعلم بها . وقد عبر (روسو) عن تألمه لهذه الحادثة في احدى اعترافاته حين قال : « لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي أول سوء حظي في هذه الحياة » [٢]

وقد كفلته بعد وفاة أمه عمته ولكنها لم تعتن به عناية الامومة ، فلم تهتم بتقويم أخلاقه ، بل تركته يكذب ويسرق مما كان له أثره في حياته المتحللة بعد أن كبر قليلاً . ولما بلغ السادسة من عمره تقريباً بدأ ابوه يعلمه القراءة ويقرأ له كل ليلة ما تركته أمه من قصص أدبية وروايات رومانتيكية . وبعد أن أتم معه قراءة ما تركته أمه من روايات الحب والقصص الأدبية تحول به الى قراءة كتب التراجم والتاريخ . وقد قوت عنده هذه القراءة العاطفة والخيال وروح البطولة

---

(١) صـالح عبد العزيز - تطور النظريـة التربوية . القـاهرة ، مصر / دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤ ص ٢٨٠ .

(٢) Frederick Eby, op. cit., p. 320.

وحب الحرية ، كما نمت عنده عادة القراءة التي كان لها أكبر الأثر في تكوين شخصيته الفكرية فيما بعد . وفي العاشرة من عمره بعث به مع بن عم له الى مدرسة بقرية « بوسي Bossey » خارج جنيف ولا بد انه قد درس في هذه المدرسة بعض المواد التقليدية السائدة كما تعلّم فيها الفلاحة وعمل البساتين . وكانت اقامته بهذه القرية الريفية فرصة له للاتصال بالطبيعة والعيش في كنفها فأحبها وآمن بها . ولكن هذه الدراسة التي كانت هي الدراسة المدرسية المنظمة الوحيدة التي نالها في حياته لم تستمر طويلاً بل انقطعت بعد سنوات قلائل نتيجة لسوء تفاهم حدث بينه وبين معلمه بسبب عقابه له على اهانته لزميل له [1] .

حتى اذا ما جاءت سن المراهقة فاننا نجد « روسو » فاشلاً تماماً في تكييف نفسه مع الحياة الاجتماعية والمهنية ، ولذا كان يعيش غالب حياته في هذه الفترة الاولى من شبابه في بؤس وتسكع وتشرد وبطالة واطلاق لعنان غرائزه وعواطفه . ولكن هذه الحياة البائسة التي كان يحياها « روسو » في فترة مراهقته لم تخل من تأثير ايجابي في تكوين شخصيته الفكرية وفي تكوين نزعته الطبيعية ، حيث انها نمت لديه حب الطبيعة ، والميل الى حياة البساطة ، وحب التجول وحب الفقراء والعطف عليهم ، والحدب على المظلومين ، والاحساس الحاد بالعدل .

وفي التاسعة عشرة من عمره حدث تغير جذري في حياته حيث تعرف على « مدام دي وارنز Madame de Warens » تلك السيدة التي كانت على جانب من الجمال وكانت مرتدّة حديثاً الى العقيدة الكاثوليكية ، فآوته واضفت عليه شيئاً من عطفها ورعايتها ودفعته الى المدرسة والقراءة وشجعته على الانتقال الى مذهبها الكاثوليكي بعد ان كان بروتستانتياً . وفي نفس هذا الوقت تعرف على قسيس كاثوليكي . وقد استطاع تحت ارشاد ورعاية هذه السيدة التي استمرت علاقته بها عشر سنوات تقريباً – ان يحرز تقدماً قليلاً في تقويم سلوكه . وبمساعدتها

---

(١) Ibid, pp. 320-321.

ايضاً استطاع ان يحصل على وظيفة . فاشتغل في هذه الفترة ككاتب في دوائر الحكومة ، وكمدرس للموسيقى ، وكسكرتير ، وقد اتاحت له فترة الاستقرار النسبي اثناء علاقته بهذه السيدة ان يبذل بعض الجهود لاعداد نفسه للقسوسة والوعظ وان يتدرب على الموسيقى وان يدرّس مبادىء اللغة اللاتينية وان يحيط نفسه – عن طريق القراءة الشخصية – بما كتبه الفلاسفة والمفكرون والعلماء والكتاب من مختلف العصور [١] .

وفي عام ١٧٤١ م قطع علاقته « بمدام دو وارنز »، ورحل الى باريس حيث تعرف على تيريز ليڤاسيوية Therese Levassuer » ، وكانت خادمة غبية على جانب عظيم من الخشونة ، قد قدر له ان يعيش معها بقية حياته كصديقة لمدة ثلاثة وعشرين عاماً ، ثم كزوجة ، وقد انجب منها خمسة اطفال كان مصيرهم جميعاً بيت اللقطاء . واذا كان هناك من تأثير لهذه الخادمة على حياته فهو حمله على تقدير المسؤولية والعيش من عرق جبينه ، واتيح له بعد انتقاله هذا الى باريس ان يقف عن كثب على الحياة الباريسية وما تشتمل عليه من طبقية فاحشة وظلم وفساد وتحلل في الاخلاق واتجاه مادي متطرف كما اتيح له ان يتصل اتصالاً مباشراً بزعماء « حركة التنوير » وان يعقد مع بعضهم ، وذلك « كفولتير » و « ديدرو » ، صداقات وعلاقات شخصية ، وهو وان اتفق مع رجال حركة التنوير في بعض الافكار فانه خالفهم في كثير اخرى [٢] .

اليقظة العظمى التي حدثت في حياة « روسو »

ولكن بالرغم مما اصبح عليه « روسو » من سعة الاطلاع واتساع دائرة الخبرة والنضج الفكري ، فانه بقي حتى السابعة والثلاثين من عمره دون ان يظهر عليه تفوق في الذكاء او نضج في الفكر ودون ان ينتج شيئاً يستحق الذكر .

---

(١) Ibid.

(٢) Ibid, 322.

واول يقظة عقلية حدثت له كانت في اكتوبر من عام ١٧٤٩ عندما لفت نظره اعلان في مجلة « Le Mercure de France » عن جائزة من قبل « اكاديمية ديجون العلمية « The Academy of Dijon » لمن يفوز في مقال عن السؤال الآتي :

« هل تقدم العلوم والفنون ادى الى نقاء الاخلاق ام الى فسادها ؟ »

وقد كان هذا الاعلان بمثابة صدمة كهربائية ايقظت قواه العقلية الكامنة فقرر فوراً الاشتراك في تلك المسابقة وكتب بحثه الذي كان بعنوان « مقالة في الفنون والعلوم » والذي نال موافقة اعضاء الاكاديمية واعجاب الجماهير بعد نشره . وقد كان نجاحه هذا نقطة التحول الكبرى في حياته الفكرية كما فتح امامه آفاقاً جديدة للمجد والشهرة . وقد أتبع هذا المقال بعد مقالات ورسائل اخرى في شتى ميادين المعرفة ، شرح في جميعها الاسس والمبادىء التي يقوم عليها المذهب الطبيعي الذي آمن به . ولكن كتاباته التي جلبت اليه الشهرة والمجد لفترة من الزمن كانت هي نفسها التي جرت عليه البؤس والشقاء في آخر حياته ، حيث اثارت افكاره السياسية المتحررة عليه حفيظة رجال السياسة والحكم ، كما أثار عليه كتابه «اميل» سخط وحفيظة فريقين لهما تأثيرهما البالغ في المجتمع ، هما : رجال حركة التنوير وعلى رأسهم « ڤولتير » ، ورجال الدين من كلا المذهبين البروتستانتي والكاثوليكي . فأمر بحرق كتابه : «اميل» علناً كما امر بالقبض عليه . ولم ينجه من الوقوع في قبضة السلطات الفرنسية الا تنبيه بعض اصدقائه له . ولذا قرر اول الامر ان يلجأ سياسياً الى « سويسرا » ، ولكنه سرعان ما تبين له ان السلطات السويسرية لن تقبله . فعدل عن فكرته وذهب الى «Neuchatel» التي كانت تابعة لملك بروسيا « فردريك الكبير Frederick the Great » حيث بقي فيها ثلاث سنوات . وفي ١٧٦٦ م دعاه الفيلسوف البريطاني الشهير « David Hume » الى انجلترا فلبى دعوته وذهب الى بريطانيا حيث كتب فيها الجزء الاول من اعترافاته . ولكن سرعان ما سئم البقاء في بريطانيا ، فقرر الرجوع الى باريس غير عابىء بالنتائج المترتبة على رجوعه . وهكذا رجع الى

باريس عام ١٧٧٠ ليحيا حياة البؤس والشقـــاء حتى توفي فجأة عام ١٧٧٨ عن عمر يناهز ٦٦ عاماً [١].

العوامل التي اثرت في حياته الفكرية :

ونحن اذا ما رجعنا الى رسائله وكتبه ومقالاته العديدة التي سنشير الى اهمها في الفقرة التالية وحللنـا الافكار التي تضمنتها فاننـا نجدها متأثرة بكثـير من العوامل التي يمكن استنباطها - اذا دققنا النظر - من النبذة البسيطة التي اتينـا بها عن حياته في الفقرة السابقة. وأهم هذه العوامل في نظرنا هي العوامل الآتية:

١ - ما ورثه من والديه من سمـــات وصفات قد أشرنا الى بعضها في اول الحديث عن حياته .

٢ - حياة البؤس والشقاء والتشرد والتحلل التي عاشها في عهد طفولته وفي عهد مراهقته وجزءاً كبيراً من شبابه ، ومـا ترتب على هذه الحياة من اتصال وثيق بالطبيعة وبالطبقة الفقيرة البائسة ومن شعور بالفروق الواسعة بين الطبقات.

٣ - والعامل الثالث يمكن ان يكون نتيجـة للعاملين السابقين ، ويتمثل هذا العامل في قوة عاطفته ، ورقـة شعوره واضطرابه النفسي واستهتاره بالقيم السائدة وتناقض شخصيته الى غير ذلك من السمات النفسية التي كانت تتصف بها شخصية « روسو » والتي كانت تنعكس في كتبه ورسائله .

٤ - اتصاله عن طريق القراءة والاطـلاع الشخصي بالتراث الفكري الذي تركه الفلاسفة والعلماء والمربون من مختلف العصور . ومن الكتب التي يمكن ان يجد الباحث صدى لتأثيرها في كتابات « روسو » ويعترف هو نفسه بتأثيرها في أفكاره - هي : « جمهورية افلاطون » التي قال عنهـا « روسو » إنهـا احسن كتاب في التربية، ورسائل «مونتانيي » في التربية ، ورسائل « جون لوك » في

---

(١) Curtis and Boultwood, op. cit.. pp. 269-270.

التربيـــة وفي الحكومة المدنية والتسامـــح ، ورسالة « الكسندر بوب Alexander Pope » التي كانت بعنوان « مقالة عن الانسان » ، وكتب « هوبز Hobbes » ، وكتب ورسائـل « جروتيوس Grotus » وكتـاب « ديفوى Defoe » الشهير الذي كان بعنوان « روبنسون كروزو » ، وكتابات « باسكال Pascal » و « فينلون Fenelon » و « فولتير Voltaire » وغيره من رجـــال حركة التنوير و « ديكارت Descartes » وغـير هؤلاء من الفلاسفة والمفكرين الذين اتصل بكتاباتهم وتأثر بها [1] .

٥ – حركة التنوير التي اتصل بزعمائهـا وقرأ لهم وعاش معهم فترة غـير قصيرة من الزمن من عمره في باريس .

هذه هي اهم العوامل التي أثرت في افكاره السياسية والاجتماعيـة والدينية والتربوية وساعدت على تكوين نزعته الطبيعية .

كتاباتـه :

واهم الميادين التي كتب فيها « روسو » هي الموسيقى ، والحكومة المدنية ، وعلم الاجتماع ، والاقتصاد السياسي ، والدين ، والتربيـة . ومن اهم رسائله التي خلدت اسمه وأكسبته شهرة في عـالم الفكر السياسي والاجتماعي والتربوي هي رسائله وكتبه التالية :

١ – « مقالة عن الفنون والعلوم Discourse on the Arts and Sciences » وهي المقالة او البحث الاول الذي قدمه « لأكاديمية ديجون » ونال بـه جائزة « الاكاديمية » . وقد نشر هذا البحث عام ١٧٥٠ م .

٢ – « مقالة عن أصل عدم المساواة بين الناس Discourse on the Origin of Inquility » وهو البحث الثاني الذي قدمه لاكاديمية ديجون في عام ١٧٥٣ ، وقد نشر هذا في عام ١٧٥٥ م .

---

(١) Ibid, p. 268.

٣ – « مقالة عن الاقتصاد السياسي » وقد نشرت في الموسوعة الكبرى « Grande Encyclopedie » التي كان يشرف عليها « ديدرو Diderot » وغيره من الموسوعيين في عام ١٧٥٨ م .

٤ – رسالة كانت في شكل قصة رومانتيكية ولكنها تضمنت بعض أفكاره في الزواج والحياة الأسرية ، وقد نشرت عام ١٧٦١ ، وكان عنوانها : « La Nouvelle Héloïse » .

٥ – « العقد الاجتماعي The Social Contract » وقد نشرت هذه الرسالة عام ١٧٦٢ وكانت قمة رسائله في السياسة والحكومة المدنية .

٦ – « اميل Emile » وهي احسن رسائله التربوية ، وقد نشرت أيضاً عام ١٧٦٢ .

٧ – اعترافاته « Confessions » التي كتبها في آخر حياته ونشرت بعد وفاته في الفترة التي بين عام ١٧٨٢ و١٧٨٩ م .

بالاضافة الى هذه الرسائل والمقالات ، له عدة مقالات ورسائل اخرى يمكن أن يجد الباحث اسماءها وبعض التحليلات الموجزة لمحتوياتها فيما كتبه مؤرخو الفكر الفلسفي والسياسي والاجتماعي والادبي والتربوي عن روسو . وقد ترجمت آثار « روسو » الى اللغة الانجليزية والى اللغات الحية الاخرى . وعلى سبيل المثال يمكن أن يرجع الباحث الى مجموعة الرسائل والمقالات التي ترجمها الاستاذ « كول G. H. Cole » الى اللغة الانجليزية [١] . وقد شملت هذه المجموعة التي ترجمها الاستاذ «كول» رسائل ومقالات « روسو» الآتية : (العقد الاجتماعي)[٢]

---

(١) Jean Jacques Rousseau, The Social Contract and Discourses (Translated by G. D. H. Cole), London: Everyman's Library, 1936.

(٢) «The Social Contract or Principles of Politcal Right», in Ibid, pp. 1-116.

و (مقالة عن الفنون والعلوم أو - مقالة عن الآثار الاخلاقية للفنون والعلوم)[١] و (مقالة عن أصل عدم المساواة)[٢] و (مقالة عن الاقتصاد السياسي)[٣] .

بعض افكار روسو الاجتماعية والفلسفية

وليس من غرض هذا البحث تحليل الافكار التي تضمنتهـا جميع رسائل ومقالات (روسو) في شتى ميادين المعرفة ، لان مثل هـذا التحليل الشامل يتطلب بحثاً مستقلاً وربما عدة أبحاث . بل كل الذي يهمنا في هذا البحث هو الاشارة الى بعض افكاره التربوية البارزة المتصلة بمعنى التربية واهدافهـا ومناهجها وطرقها . ولكن لما كانت افكاره التربوية متأثرة بأفكاره الاجتماعية والدينية والسياسية فإنه لا بد لنا ان نشير الى بعض افكاره الاجتماعية والدينية الرئيسية التي نعتقد ان لها تأثيراً واتصالاً بأفكاره التربوية .

ولعل من ابرز افكاره الاجتماعية والدينية والسياسية هو ايمانه بفكرة الدولة الطبيعية وبفكرة المجتمع الطبيعي الذي يمكن ان يعيش فيه الناس في بساطة وفي أمن وسلام وحرية ومساواة ، بعيدين عن ترف الحيـاة المدنية وتعقيداتهـا ومفاسدها ، لا شيء يقيد حريتهم ولا طمع يشغل بالهم . والرجوع الى الطبيعة او الى الحياة الطبيعية التي تسير وفق القوانين الطبيعية - في نظره - هو الشفاء لكل اضطرابات العالم ومتاعب الانسان. وفي اعتقاده ايضـاً ان تقدم الفنون والعلوم يعتبر مسؤولاً عن تحول الانسان عن الطبيعة وعن فساد عقله واخلاقه . فبقدر مـا تتقدم الفنون والعلوم فإن أخلاق النـاس تتدهور وتفسد . وهذه هي القضية الاساسية او الفرض الاساسي الذي حاول البرهنة على صحته في رسالته :

---

(١) «A Discourse on the Moral Effects of the Arts and Sciences, in Ibid.. 117-142.

(٢) «A Discourse on the Origin of Inquility,» in Ibid., pp. 143-229.

(٣) A Discourse in Political Economy,» in Ibid., pp.33-269.

(عن الفنون والعلوم) . وقد اكد في رسالته (عن اصل عدم المساواة) ان تقدم الفنون والعلوم ، وتقدم الحياة المدنية ، وتعقيد الحياة الاجتماعية هي المسؤولة عن عدم المساواة بين الناس . وهو في عقيدته الدينية التي عبر عنها في الكتاب الرابع من كتابه (اميل) يؤمن بمبدأ الدين الطبيعي الذي يتمشى في نظره مع قوانين الطبيعة البشرية . ومن شأن النفس البشرية السليمة ان تقبله وتؤمن به . ومن عناصر هذا الدين الايمان بالطبيعة الخيرة للانسان وبأن اي شر او فساد يلحق الانسان لا يرجع الى طبيعته الاصلية ، وانما يرجع الى البيئة التي تربى فيها ، والايمان بأن لهذا الكون إلهاً عظيماً يدبره ويدبر شئونه ويتصف بالارادة الحكيمة والقدرة المطلقة والعلم الشامل وهو يؤمن بأن معرفة الله يمكن أن تتحقق في كل مكان من خلال مخلوقاته : فالانسان يستطيع ان يتوصل الى التأمل في نفسه وفيما حوله من المخلوقات ، الى غير ذلك من المبادىء التي تقوم عليها عقيدته الدينية المتحررة التي أثارت عليه سخط رجال الكنيسة ورجال الحكم ، وكانت السبب في الامر بحرق كتابه (اميل) وفي الامر بالقبض عليه للقصاص منه ، ولكنه هرب وترك باريس على النحو الذي قدمنا عند الحديث عن حياته [1] .

وهو اذا كان متطرفاً في أفكاره السياسية والاجتماعية التي ضمنها في رسالتيه (عن الفنون ومعلوم)، وعن (أصل عدم المساواة) – فاننا نجده اكثر اعتدالاً في كتابه القيم : (العقد الاجتماعي) ففي هذا الكتاب الاخير نبذ فكرة الانسان البدائي كمثل أعلى وتخلى عن المدح والاطراء والتصوير الرومانتيكي للمجتمعات البدائية واعترف بضرورة تنظيم اجتماعي وبضرورة وجود حكومة تتولى الاشراف على هذا التنظيم الاجتماعي ولكن هذه الحكومة التي اعترف بها بل ونادى بها يجب أن تكون صالحة يتحقق فيها حكم الشعب وتسيرها الارادة الشعبية العامة ، ويعيش في ظلها المواطنون في حرية وأخوة ووئام وأمن وسلام

---

(١) جان جاك روسو، اميل . (ترجمة الدكتور نظمي لوقا) ، القاهرة / الشركة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٥٨ ، ص ١٩٠ – ٢١٨ .

وعدالة ومساواة ، وتقدر فيها المصلحة العامة وتحترم فيها القوانين وتقل فيها العقابات ، ليس بسبب تساهلها ازاء الجرائم ولكن لقلة الجرائم فيها ، وتقدر فيها الحقوق والواجبات . وان حكومة تتوفر فيها هذه الصفات لتعتبر مثالية لا في عصر (روسو) فقط بل حتى في عصرنا هذا . وقد ناقش (روسو) في هذا الكتاب جميع اركان الدولة ووظائفها بشيء من التفصيل ولذا ينبغي الرجوع اليه لمن اراد معرفة المزيد من أفكاره السياسية [١] .

---

(١) Jean Jacques Rousseau, «The Social Contract or Principles of Political Right.» loc. cit.

الفصل الثامن

بعض أفكار روسو التربوية كما شرحها في كتابه «أميل»

بعد تلك اللمحة البسيطة التي تعرضنا فيها للعوامل التي أثرت في تطور الحركة الطبيعية وفي حياة «روسو» وأفكاره الاجتماعية والدينية والسياسية، يمكن ان ننتقل في هذا الفصل الى الحديث عن أفكار «روسو» التربوية كما شرحها في كتابه التربوي الخالد «أميل» الذي نشر لاول مرة في عام ١٧٦٢م، وترجمه الى اللغة العربية الدكتور نظمي لوقا[١].

ويعتبر هذا الكتاب فريداً في نوعه من حيث طرافته وجدة الأفكار التي تضمنها، وصدق تعبيره عن نفسية كاتبه المضطربة وروحه المتحررة الثائرة وخروجه بل ومهاجمته للمعتقدات والاساليب التربوية السائدة في عصره. وهو كتاب يجمع بين الرواية والمقالة، وقد قص علينا «روسو» فيه بأسلوب أدبي شيق التربية الحقة التي يراها لأميل، وهو الشخصية الفرضية التي اختار ان تكون تربيتها موضوعاً لاقتراحاته وارشاداته التربوية - وذلك بعد نزعه من والديه ووضعه بين يدي مربٍّ مثالي يوجهه ويرشده محتكاً بجمال الطبيعة وعجائبها.

---

(١) جان جاك روسو، أميل. (ترجمة الدكتور نظمي لوقا)، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٥٨م.

وقد قسم « روسو » مؤلفه هذا الى خمسة كتب ، شرح في كل منها التربية المناسبة لمرحلة من مراحل نمو « أميل » .

فقد خصص الكتاب الاول لمناقشة تربية « أميل » في مرحلة طفولته الاولى التي تمتد من الميلاد الى سن الخامسة ، والكتاب الثاني لمناقشة تربيته من الخامسة الى سن الثانية عشرة ، والكتاب الثالث لمناقشة تربيته من الثانية عشرة الى الخامسة عشرة ، والكتاب الرابع لمناقشة تربيته من سن الخامسة عشرة الى سن العشرين ، والكتاب الخامس والأخير لمناقشة تربية البنت (صوفي Sophie) ولمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة .

المبادىء التربوية العامة في كتاب اميل :

وبالرغم من أن هذا الكتاب مقسم الى كتب فرعية يعنى كل كتاب منها بتربية مرحلة معينة من مراحل نمو « أميل » فان الدارس لهذا الكتاب يمكن ان يجد فيه بعض السمات والمبادىء التربوية العامة التي يمكن ان تعتبر بمثابة الإطار الفلسفي العام لهذا الكتاب . ومن بين هذه السمات والمبادىء التربوية العامة في هذا الكتاب ، السمات والمبادىء الآتية :

١ - **الايمان ببراءة الطفل** التامة وخيرية طبيعته الأصلية فهو ينكر الخطيئة الاصلية كما ينكر وجود اي انحراف أصلي في قلب الانسان واما ما يطرأ على قلب الانسان من حقد وكراهية وحسد وأنانية وفخر وما يلحق سلوكه من فساد وتحلل فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة التي عاش فيها وليسا من فطرته الأصلية . والقارىء لكتاب « أميل » يجد العديد من العبارات والاشارات التي تؤكد ايمانه بهذا المبدأ ، فاستمع اليه مثلاً اذ يقول بصدد الحديث عن بداية الحياة الاخلاقية في الكتاب الثاني : «وقد يقال لي ان الطفولة هي أوان تصحيح ميول الانسان الخبيثة وفي فترة الطفولة يكون الاحساس بالآلام أقل فيجب ان

نكثر من الآلام في الطفولة كي نوفّر الآلام في سن الرشد حيث الألم وجيع ثقيل الوطأة .

ولكن من قال لكم ان جميع هـــذه التعبيرات طوع امركم وان كل تلك المعلومات الجميلة التي تهيلونها على ذهن الطفل الضعيف لن تكون له يوماً ما ضارة ضرراً يرجح كثيراً على نفعها ؟...بل إني أسألكم من اين لكم البرهان على ان تلك الميول الخبيثة التي تزعمون عملكم على شفائه منها ليست في الواقع الا ثمرة جهودكم ، لا ثمرة خلقته الفطرية ؟ »[1] .

٢ – **الاعلاء من شان الطبيعة** والايمـان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشء . وهو يؤمن بضرورة التربية للانسان ، لأنها هي التي تساعد على تفتّح شخصيته وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه . والتربية – في نظره تأتينا اما من الطبيعة ، او من الناس ، او من الاشياء . فنمو وظائفنـا وجوارحنا الداخلي ذلك هو تربية الطبيعة وما نتعلم من الافادة من ذلك النمو ذلك هو تربية الناس ، وما نكتسبه بخبرتنا عن الاشياء التي نتأثر بها فذلك هو تربية الاشياء .

كل امرىء منا إذن يتولى أمر تشكيله ثلاثة ضروب من الأساتيذ ، والتلميذ الذي تتضارب فيه دروسهم المتباينة تسوء تربيته ولن يكون على وفاق مع نفسه . اما من تتوافق فيه تعاليمهم ، فتنصب على أمور واحـدة ، وتستهدف غايات واحدة ، فهذا هو الذي يصل الى مبتغاه ويعيش في وفاق مع نفسه . وهذا هو من طابت تربيته .

ومن بين ضروب التربية الثلاثة ، نلقى تربية الطبيعة خارجة عن إرادتنا . وأما تربية الأشياء فلا تدخل تحت سلطاننا إلا بمقدار . وأما تربية الناس فتلك دون سواها مطوعة لنا بحق . بيد أننا لسنا مسيطرين عليها الا افتراضاً ، فمن ذا الذي يتطاول فيطمع ان يهيمن الهيمنة كلها على أقوال كل من يحيطون بالطفل وأفعالهم ؟ ...

---

(١) جان جاك روسو ، اميل (ترجمة لوقا) ، ص ٨١ .

وحيث ان ائتلاف ضروب التربية لا معدى عنه لاكتمالها ، فيجب ان نوجه هذين الضربين اللذين لنا عليهما بعض السلطات الى مضاهاة الضرب الذي لا سلطان لنا عليه »[1] .

والتربية التي تسير وفقاً لقوانين الطبيعة تحترم ميول الطفل وغرائزه الفطرية ونزعاته الاولية ونزواته ورغباته المعقولة ، وتعمل على تحرير قواهم بدلاً من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنظم والتقاليد الاجتماعية، لأن في الحرية عوناً للطفل على تنمية شخصيته وتعويده على الاستقلال والاعتماد على النفس . والتربية التي تسير وفقاً لقوانين الطبيعة تعمل أيضاً على تعويد الطفل على حياة البساطة والتقشف والصبر والاعتدال في كل شيء والاعتماد على النفس وتحمل الألم ، وفي الوقت نفسه تمتنع عن تذليله وتعويده على الحصول على كل شيء. يقول «روسو» في هذا الصدد : « إني أؤكد أنه لا سبيل لتذوق الخير العظيم الا اذا عرفنا جانباً من الشرور الهينة . هذه هي طبيعة الانسان فاذا كان الجسد على أحسن حال ، فسدت الروح . والشخص الذي لا يعرف الألم لا يمكن ان يعرف الحنان الانساني ولا عذوبة الرحمة والشفقة . لأن قلبه لن يتحرك لشيء ، ولن يكون اجتماعياً .

أتعلم ما هي أضمن وسيلة لاشقاء طفلك ؟ ان تعوده الحصول على كل شيء ، فرغباته ستزداد باستمرار بسهولة الترضية وعاجلاً او آجلاً ستجد نفسك عاجزاً رغم أنفك عن تنفيذ رغبته . فيصدمه هذا الرفض الذي لم يتعوده منك ويؤلمه أكثر من الألم الحقيقي للحرمان من رغبته أنه قد يبدأ بالرغبة في الحصول على عصاك التي تمسك بها . ثم يطلب منك ساعتك وبعدها سيطلب العصفور الذي يطير في السماء . وان حصل عليه سيطلب النجم الذي يراه يلمع في القبة الزرقاء . سيشتهي بالاختصار كل ما تقع عليه عينه . ولن تستطيع تلبية رغباته كلها ... »[2] .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٦ - ٢٧ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٨٧ ٨٨ .

ثم ان التربية الطبيعية او التي تسير وفقاً لقوانين الطبيعة تتيح أكبر قدر ممكن من الاحتكاك بمظاهر الطبيعة المادية وعناصرها ومن الحياة في كنفها بعيداً عن حياة المدن التي ليست سوى مقابر للجنس البشري في نظره . وهي تتخذ من مظاهر الطبيعة موضوعاً للدرس ووسيلة لتوضيح المعارف المراد اكتسابها . هذه بعض مميزات التربية الطبيعية او التربية التي تسير وفق قوانين الطبيعة وسنذكر المزيد من هذه المميزات عند الحديث عن المبادىء الأخرى لأن المبادىء الآتية لم تكن في الواقع الا فروعاً لهذا المبدأ .

٣ – ويتصل بالمبدأ السابق **مبدأ آخر يتمثل في تأكيده للتربية السلبية** حتى سن الثانية عشرة تقريباً . ولم يقصد « روسو » بالتربية السلبية ألا تكون هناك تربية مطلقاً وإنما قصد بها تلك التربية التي تسير وفقاً لقوانين الطبيعة والتي تخالف في خصائصها التربية التقليدية . فالتربية السلبية إذن لا تخرج في مفهومها عن مفهوم التربية الطبيعية التي تحدثنا عن بعض خصائصها عند الحديث عن المبدأ السابق . وما نسب لاحداهما من الخصائص يمكن ان ينسب للاخرى . وفي كتاب : « اميل » العديد من الاشارات والمناقشات التي تعبّر عن خصائص التربية السلبية والتي تعتبر في الوقت نفسه خصائص للتربية الطبيعية . فمن بين خصائصها اعتمادها على الخبرة والممارسة العملية والاحتكاك بالأشياء أكثر من الاعتماد على التلقين اللفظي وحشو ذهن الطفل بالألفاظ التي لا معنى لها عنده .

يقول « روسو » في أحد المواقع من كتابه : « اميل » « لا ينبغي ان نلقن التلميذ دروساً لفظية . فالتجربة وحدها هي التي يجب ان تتولى تعليمه وتأديبه . فالتربية الأولى ينبغي اذاً ان تكون تربية سلبية خالصة »[1] . ويقول في مكان آخر من هذا الكتاب : « إني أؤكد ان الرموز لا قيمة لتعليمها أصلاً في أي نوع من أنواع الدراسة، من غير المعاني والأفكار التي تدل عليها تلك الرموز . . .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٩٨ .

ما جدوى ان نسجل في رؤوسهم رموزاً لا تعني في نظرهم شيئاً ؟ ألن يتعلموا الرموز حين يتعلمون مدلولاتها ؟ فلماذا إذن نرهقهم بتعلّم الشيء الواحد مرتين ؟ هذا فضلاً عما نلهمهم من الخطل الخطير حين نوهمهم ان تلك الألفاظ التي لا معنى لها عندهم علم وما هي بعلم ! »[1] ومن خصائص التربية السلبية أيضاً عدم المبالغة في حماية الطفل والعناية به ، وعدم جبره على تكوين عادة معينة ، وعدم تلبية جميع رغباته ، وعدم عقابه إلا بما كان نتيجة طبيعية لفعله ، وعدم التدخل المتسرع في شئونه وفي الحكم له او عليه . يقول روسو في تأكيده هذه المبادىء : « إني لن أستدعي بتاتاً أي طبيب لعلاج « أميل » ، اللهم إلا إذا باتت حياته في خطر ماحق . إذن لن يكون في وسع الطبيب عندئذ ان يؤذيه بما هو شر من الموت الذي هو مشرف عليه ! ... وعلى الطفل إذا لم يعرف كيف يشفي نفسه ان يتعلّم كيف يمرض ، فهذا الفن عوض صالح عن ذاك ، وكثيراً ما يكون أبعد نجاحاً منه . فإن فن المرض هو فن الطبيعة . فحيثما يمرض الحيوان يتعذب ويتألم في صمت ويخلد الى العزلة . فلا نرى حيوانات عليلة قدر من نراهم عليلين من الرجال .

وكم من أناس قتلهم نفاد الصبر والخوف والقلق والعقاقير ، وكانت أمراضهم حرية ان تبقى عليهم لو ترك للزمن وحده مئونة علاجهم ! ...

ان الجانب الوحيد المجدي من علم الطب هو علم الصحة . بيد ان علم الصحة ، فضيلة أكثر منه علماً . فالاعتدال والعمل هما الطبيبان الأوحدان الحقيقيان للانسان . فالعمل يشحذ شهيته والاعتدال يعصمه من الإفراط فيها[2] .

وهو يقول في مكان آخر من كتابه : « اميل » : « والعادة الوحيدة التي يجب ان ندع الطفل يكونها هي ألا تكون عادة ثابتة . فلا نحمله على إحدى

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١١٨ - ١٢٣ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٥٣ ٥٤ .

الذراعين دون الأخرى ، ولا نجعله يمد إحدى يديه دون الأخرى . أو ان يستعمل إحداهما أكثر من الأخرى ، ولا ان يأكل او ينام او ينشط في ساعات بعينها ، أو يعجز عن المكث وحده ليلاً او نهاراً .

أعدوه من بعيد كي تسود حياته الحريـة والقدرة على استعمال قواه كلهـا ، تاركين لجسمه العادة الطبيعية ، بحيث يكون دائماً سيد نفسه ، قادراً في جميع الأمور على العمل بمشيئته متى صارت له مشيئة [1] ... ولا تستجيبوا لرغباته لأنه أعرب عنها بل لأنه بحاجة فعلية إليها ... يحتـاج الأطفال الى ان يقفزوا ويجروا ويصيحوا كلما راق لهم ذلك . وجميع حركاتهم هذه إنما هي في الواقع احتياجات بدنهم وتكوينهم الذي يريدون ان يتقوّى بالنشاط والرياضة. ولكن يجب ان نحذر مما يبدون رغبتهم فيه من غير ان يقدروا على تنفيذه بأنفسهم ، او ان يضطر غيرهم الى عمل ما يرغبون فيه . فعندئذ يجب التمييز بدقة بين الحاجة الحقيقية او الحاجة الطبيعية، وبين الحاجة المبنية على نزوة بدأت تنبت في رأسه، او الحاجة التي تنجم عن فرط الحيوية فيه...[2] وقد أكد فكرة الجزاء الطبيعي في مواقع عديدة من كتابه سابق الذكر فهو يقول في احد هذه المواقع : « ولا تضعوا أمام ارادته الطائشة إلّا عقبات مادية او عقوبات ناتجة من أفعاله نفسها وبحيث يتذكرها كلما جاءت مناسبتها . فلا لزوم لمنعه من الاساءة ، بل يكفي ان نجعله يمتنع من غير تحريم لفظي . فالتجربة او العجز هما القانون الوحيد الذي يجب ان يشعر به الطفل » . ويقول في موقع آخر منه عند الحديث عن كذب الاطفـال : « وأظنني قلت ما فيـه الكفاية للافصاح عن دعوتي الّا يصب على الاطفال عقاب من حيث هو عقاب ، بل يجب ان يحدث العقاب لهم كما لو كان نتيجة طبيعية لسوء فعلهم . وبذلك يجب ألا تنددوا بالكذب ولا ان تعاقبوهم لأنهم كذبوا ، بل ترتبوا الامور بحيث ان جميع الآثار السيئـة للكذب تتجمع

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٨٤ ـ ٨٩ .

فوق رؤسهم ، كأن لا يصدقهم أحد حين يقولون نبأ ، وان يتهموا بذنوب لم يقترفوها وان دافعوا عن أنفسهم بحرارة[1] » . وفي مكان آخر من كتابه هذا قد نصح بعدم التسرّع في الحكم على الطفل بالذكاء او الغباء لأنه كثيراً ما يحكم على طفل بالغباء ثم يصبح هذا الطفل نفسه بعد ان تتقدم به السن من الاذكياء بل من العباقرة أحياناً ، كما نصح أيضاً بعدم التدخل السريع في شئون الطفل ، فقال : « كثير من الاطفال الأغبياء يصبحون مع الزمن رجالاً أسوياء . ولست أعرف أثبت وأصدق من هذه . وانه من أصعب الأمور حقاً ان تميّز بين الغباء الحقيقي والغباء الظاهري الذي يدل على قوة الطبع والشخصية . . . ففي الطفولة لا تكون لدى الطفل الا أفكار جوفاء مشوشة ، فكل الفرق بين العبقري وسواه من الناس ، ان العبقري يرفض تقبل تلك الأفكار ، ولا يتعامل مع ذهنه بها ، فيبدو كالأبله او الغبي ، انتظاراً لاكتمال قدرته على تكوين الأفكار السليمة الصائبة . وهكذا يتشابه في البداية العبقري والأبله . كلاهما عاجز ، لأن الأبله لا يصلح للتفكير ، والعبقري يرى ذلك التفكير الفجّ غير صالح له .

فلا سبيل للتمييز بينهما إلا بطريق الصدفة التي قد تتيح للعبقري فكرة يحسن ادراكها ، في حين يعجز الأبله عن ذلك . ومن يحكمون على الاطفال بهذه السرعة حريون ان يقعوا في الخطأ الجسيم . لذا أنصح الا تتسرعوا بالحكم للطفل او عليه . ودعوا الحالات الخارقة تثبت نفسها بنفسها ، وتفحصوا جيداً خصائصها قبل ان تتخذوا لها مناهج خاصة غير المناهج المتبعة في تربية الأطفال العاديين وامنح الطبيعة الفرصة كي تعمل عملها بهدوء تام ولا تفسدها بتدخلك المتسرع . إنك قد تحتج بأنك تعرف قيمة الوقت وتخشى ان تضيعه هدراً ، ولكنك تتناسى أنك تهدر الوقت بتدخلك وإساءتك استعماله ، أكثر مما تهدره بعدم التدخل وتركه يمر وأنت ساكن . وان الطفل الذي أسيء تعليمه ابعد عن الرشد والفضيلة مما لو لم يتعلم شيئاً على الإطلاق »[2] .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٠٦ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ١٤٤ - ١١٥ .

هذه بعض خصائص التربية السلبية . يضاف إليها ما ذكرناه من الخصائص للتربية الطبيعية حيث ان التربية السلبية لا تخرج في معناها – عند روسو – عن معنى التربية الطبيعية وهناك كثير من الخصائص الأخرى التي ناقشها « روسو » في كتابه «اميل» ويمكن ان نذكر المزيد منها عند الحديث عن المبادىء اللاحقة .

ومن شأن «أميل» الذي تربى على هذه الطريقة الطبيعية السلبية حتى الثانية عشرة – في نظر روسو – ان يكون سليم البنيـة قوى الصحـة حسن التكوين بالنسبة لسنه ، متوقـد الحيوية بريئـاً من الهموم المضنية ، قد اكتملت حواسه وقواه العقلية وهو يحسن استعمالها جميعاً . قد نشأ بلا خوف ولا وجل ، لا يقلقه طلوع النهار ولا يزعجه سدول الليل ولا يعرف مشغلة لوقته إلا المسرات ، لم تشغل كاهله قراءة الكتب قبل أوانها . فإنك لو سألته عن أي شيء فانه يجيبك بكل ثقـة وبدون تلعثم في عبارات بسيطة خالية من التنميق والصيغ المحفوظة . « ولئن كانت أفكاره محدودة إلا أنها واضحة ، ولئن كان لا يعرف شيئاً عن ظهر قلب فهو يعرف الكثير عن خبرة وتجربة . ولئن كان قليل القراءة في كتبنا على خلاف سواه من الاطفال ، فهو يحسن القراءة في كتاب الطبيعة . وعقله ليس في لسانه ، بل في دماغه . وحافظته أقل نمواً من واعيته وادراكه . ولئن كان لا يتكلم الا لغته القومية فحسب ، فهو يدري ماذا يقول بها . وان كان لا يحسن تنميق القول مثل غيره فهو يحسن العمل اكثر من غيره » . وهو لا يعرف ما هي الآلية الروتينية وليدة العادة ، فما صنعه بالأمس لا يؤثر فيما يصنعه اليوم ، لأن العادة تستمد تأثيرها من الكسل الفطري في الانسان ، وكلما استسلم الانسان للعادة زاد كسله لأن العمل العادي أسهل ، من حيث ان تكرار العـادة يشق الطريق ويمده فيزداد السير فيه سهولة .

وهو لا دراية لديه بالمفهومات الخلقية التي تتصل بحياة الرجال لأنه لا قيمة لهذه المفاهيم بالنسبة له ما دام طفلاً لم يصبح بعد عضواً عاملاً في المجتمع ، فهو لا يعرف معنى الواجب والطاعة ، ولكنه يعرف حقوق المعروف المتبادل فأنت

إذا ما أديت له خدمة فإنه يردها لك بمثلها او بأحسن منها . وهو معتمد على نفسه لا يسأل الناس أبداً عن أشياء يعرف هو كيف يحصل على معلوماتها بالملاحظة . فهو ميال لبذل المجهود كي يحصل على المعلومات من دون سؤال .

وإذا حدث ان وقع في مأزق ، فلا تجده مرتبكاً مذعوراً . ولا تخيفه المخاطر لأن نظرته الى الاشياء واقعية وهذا هو سبب احتفاظه بثباته . وهو لا يفرق بين الشغل والتسلية او الهواية ، فهو لا يعمل إلا ما يهوى . وهو مفطور على الزعامة والقيادة ، لا لايمانه بفضله على غيره حسباً او سلطاناً ، بل لأن مهارته وتجربته تؤهلانه لذلك ، الى غير ذلك من النتائج الايجابية التي من شأنها ان تنتج في شخصية الطفل اذا ما اتبعت في تربيته الطريقة الطبيعية السلبية بالمعنى الذي حدده له « روسو » وقد شرح « روسو » هذه النتائج في الفصل الاخير من الكتاب الثاني في كتابه « اميل »[1] .

٤ - **المبدأ الرابع** الذي تقوم عليه التربية الطبيعية التي شرح أسسها وخصائصها « روسو » في كتابه « اميل » يتمثل في **الايمان بأن الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب ان تكون مركز عملية التربية بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم ، وفي الاعتراف بضرورة التمييز بين الاعمار ومراحل النمو المختلفة ومحاولة إقامة العملية التربوية في كل مرحلة على أساس خصائص تلك المرحلة ، وفي الايمان بأن التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة وأنها عملية طبيعية تتمشى مع الميول والنوازع الفطرية للطفل وليست عملية اصطناعية تصد هذه النوازع وتلك الميول وتكبتها ، وأنها عملية نمو تنبع من الداخل نتيجة لاحتكاكنا بالعوامل البيئية** . وتتفق هذه المبادىء التي آمن بها « روسو » في القرن الثامن عشر مع مبادىء التربية الحديثه في القرن العشرين . واليه يرجع فضل السبق في المناداة بها في عصر كانت التربية فيه تدور حول قيم الكبار ومصالحهم وأهدافهم وتحاط

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٤٥ - ١٥٩ .

بسياج من الشكلية والقسوة بما يجعلها عملية اصطناعية . والمتصفح لكتاب « اميل » يجد العديد من الاشارات والمناقشات التي تؤكد إيمان مؤلفه بهذه المبادىء فها هو ذا مثلاً يصف التربية التقليدية التي تضحي بحاضر الطفل في سبيل مستقبل مجهول بأنها تربية همجية فيقول : « فما القول إذن في تلك الهمجية التي تضحي بالحاضر القائم في سبيل مستقبل مجهول غير مضمون ، وهي تربية تكبل الطفل بالاغلال من جميع الأنواع والأشكال . وتبدأ بأن تجعله شقياً في طفولته لكي تعده لمستقبل بعيد تزعم أنه سيكون سعيداً . مع أنه ربما لا يصل اليه مطلقاً ؟

وإذا اعتبرت مثل تلك التربية معقولة من حيث المضمون . فكيف يمكن ان أغالب السخط والاستنكار حينما أرى الصغار المساكين مرهقين تحت نير ثقيل ومكرهين على أعمال متصلة ، كأنهم سجناء ، وهم واثقون من ان كل تلك الجهود ستجدي عليهم يوماً ما ؟ !« ... أيها الناس كونوا أشد انسانية ... أحبوا الطفولة وارعوا في مودة لهوها وملذاتها وطبيعتها اللطيفة ... »[1] ويقول في مكان آخر من كتابه هذا : « عاملوا التلميذ بما يوافق عمره وضعوه أولاً في مكانه الطبيعي ولا تحاولوا إخراجه منه ولا تسمحوا له بالخروج منه ... »[2] .

ويتصل بهذا المبدأ : مبدأ تأكيد الحاجات الحاضرة للتلميذ مبدأ آخر قد آمن به « روسو » أيضاً . ويتمثل هذا المبدأ في ايمانه بوجوب اهتمام التربية باعداد التلميذ للحياة العامة ولان يكون رجلاً وانساناً قبل الاهتمام باعداده لمهنة معينة او لأن يكون مواطناً في وطن ضيق . يقول في تأكيد هذا المبدأ الأخير : « ان الناس في الحالة الطبيعية سواسية ومهمتهم المشتركة ان يكونوا رجالاً . وأنا لا يعنيني ان يكون مصير تلميذي الانضمام الى الجيش او الكنيسة او الاشتغال بالقانون . فالطبيعة تندبه قبل كل شيء للحياة الإنسانية . والحياة

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٧٩ - ٨٠ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٩٦ .

هي المهنة التي أريد ان ألقنه إياها ، وحين يتخرج من بين يدي لن يكون قاضياً او جندياً او قسيساً ، بل سيكون إنساناً قبل كل شيء ، بكل ما ينبغي ان يكون الانسان ، وسيعرف كيف يكونه على الوجه الصحيح ومهما غيرت صروف الأيام من وضعه فسيكون دائماً في موضعه الحق . . .

لذا يجب ان نوسع أفقنا . ونستهدف في تلميذنا الانسان المجرد المعرّض لجميع عوارض الحياة البشرية ولو ان الناس كانو يولدون مرتبطين بأرض وطنهم ولو ان السنة كلها يستغرقها فصل واحد لا يتغير ولو ان حظ كل واحد من الحياة لا يعتريه التبدل مطلقاً ، لكانت الطريقة السائدة في تربية الأطفال بحسب حال ذويهم طريقة صالحة من بعض نواحيها . لأن الطفل الذي يربى على أساس وضع معين لن يتزحزح عن ذلك الوضع ، فلا يتعرض لأكدار وضع سواه ، بيد ان حظوظ الناس لا تثبت على حال . وقرننا الحالي ذو روح قلقة تكثر التبديل بين جيل وجيل . فمن الخرق ان ينشأ طفل على أساس حاله ثابتة وظروف لا تتغير فاذا اختلفت حاله قليلاً او هبط السلم درجة واحدة هلك لا محالة او ضل »[1] .

وفي كتاب : « اميل » إشارات ونصوص عديدة تؤكد ان التربية عملية مستمرة تبدأ بالولادة وتنتهي بالموت،وهي في كل مرحلة من مراحل السن يجب ان تكون متمشية مع خائص تلك المرحلة . فمن هذه الاشارات والنصوص قوله : « ان تربية الرجل تبدأ منذ مولده . فهو يتعلم قبل ان يتكلم ، بل وقبل ان يفهم . فالتجربة هي التي تمده بالدروس . وعندما تراه يعرف مرضعه فهو قد عرف شيئاً كثيراً . . . فلماذا إذن لا تبدأ تربية الطفل قبل ان يتكلم وقبل ان يفهم ما دام مجرد اختيار الأشياء التي تعرض عليه كافياً لجعله خوافاً او مقداماً ؟ إني أريد ان يتعود الطفل مشاهدة أشياء جديدة وحيوانات قبيحة مقززة غير مألوفة ولكن في هوادة ، قليلاً قليلاً وعن بعد الى ان يألفها . . . »[2] .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٨ - ٣٢ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٦٣ - ٧٣ .

٥ – المبدأ الخامس الذي تقوم عليه فلسفة « روسو » التربوية هو إيمانه بان الأهداف التي يجب ان تسعى التربية لتحقيقها والمناهج او الخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، والطرق والأساليب التي تتبع لتحقيق الاهداف المرسومة والمناهج والخبرات المقترحة يجب ان تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل او التلميذ . ففي مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد من الولادة الى السنة الخامسة ، يجب التركيز في نظره على التربية الجسمية والتربية النفسية . ومن المثل التي يجب تحقيقها في هذه المرحلة خلق طفل صحيح الجسم سليم البنية ممتلىء بالحيوية والنشاط ، قادر على تحمل تقلبات الجو وعلى استخدام حواسه وعلى تحمل الالم وعلى الكلام بلغته الأم في صوت واضح والفاظ دقيقة ، غير وجل ولا خواف من الحيوانات والاشكال القبيحة والأصوات المزعجة .

حتى اذا ما جاءت المرحلة الثانية من الطفولة وهي التي تمتد من الخامسة الى الثانية عشرة عند «روسو» بدأ الاهتمام بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية . هذا بالاضافة الى الاستمرار في التركيز على اهداف المرحلة السابقة . ومن الصفات الخلقية التي يجب الاهتمام بتنميتها : صفة الشجاعة ، والتعود على التقشف وتحمل الألم ، والاعتماد على النفس ، وتقدير الحقوق المتبادلة ، وعدم التصنّع في أعماله وفي معاملته . كل هذه الصفات وغيرها يجب غرسها في نفس الطفل في هذه المرحلة عن طريق الخبرة والتجربة لا عن طريق الوعظ والتلقين .

حتى إذا ما جاءت المرحلة الثالثة التي تمتد من الثانية عشرة الى الخامسة عشرة بدأت التربية العقلية تأخذ مجراها في البرامج التي رسمت لتربية « أميل » بصورة أكثر تنظيماً ، ولكنها تختلف كل الاختلاف في برامجها وطرقها عن التربية العقلية التقليدية السائدة في ذلك العصر . ومن الاهداف التي تهتم التربية بتحقيقها في هذه المرحلة تنمية ملكاته وقواه العقلية ، وتنمية روح المبادأة عنده ، وتزويده ببعض المعارف النافعة في الجغرافيا والعلوم الطبيعية ، وتحبيب بعض الفنون العملية والحرف اليدوية اليه وذلك كالزراعة والحدادة والنجارة .

حتى اذا ما جاءت المرحلة الرابعة والأخيرة في تربية « اميل » ، وهي التي تمتد من الخامسة عشرة الى العشرين ، بدأ التركيز على تربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي عنده .

هذه أبرز الأهداف في كل مرحلة من المراحل الاربع التي حددها « روسو » لتربية « أميل » ونحن اذا ما أردنا ان نجمل الأهداف النهائية التي تسعى إليها تربية « أميل » في جميع مراحلها يمكن ان نجدها تتمثل في مساعدته على تنمية جسمه ، وتفتح شخصيته وتكاملها ، وتحقيق فرديته وتعويده على الشجاعة والاقبال والاستقلال والاعتماد على النفس وغرس قوة المناعة لديه ضد التأثيرات السيئة للمجتمع ، وتدريب تفكيره وإرادته وملكة الحكم لديه ، وتربية روحه وعاطفته ، واعداده لحياة متغيرة متطورة .

والمنهج الذي يقترحه «روسو» لتحقيق الاهداف السابقة يختلف في طبيعته ومحتوياته من مرحلة الى أخرى . ولكن بالرغم من هذا الاختلاف فان لهذا المنهج المقترح بعض المميزات العامة التي تتمشى مع الفلسفة التربوية التي بني عليها والتي أشرنا الى بعض مبادئها في هذه الفقرة . ومن بين هذه المميزات العامة ، الاعتماد على الخبرة والتجربة الشخصية في التعليم والتهذيب والايمان بأن الطفل لا يتعلم الا ما يكتسبه ويكتشفه بتجربته ولا يحمل ذهنه من المعلومات الا ما يقدر على حمله فعلاً [1] ، والإيمان « بجدوى الأعمال اليدوية والتمرينات البدنية لتقوية الروح المعنوية واعتدال المزاج والصحة » ، والإيمان بأن « الاعتدال والعمل هما الطبيبان الاوحدان الحقيقيان للانسان ، فالعمل يشحذ شهيته والاعتدال يعصمه من الإفراط فيها » [2] . ومن هذه المميزات للمنهج المقترح أيضاً عدم الايمان بجدوى الكتاب لا سيما في مرحلة الطفولة ، لأن القراءة المبكرة في الكتب من شأنها ان تضيق أفق الطفل وتستعبد عقله وتجعله يردد أشياء لا يفهم لها معنى

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٥٤ - ٥٥ .

وتحول بينه وبين تدريب ملكة الحكم لديه . « فاميل » لم يعرف كلمة كتاب قبل سن الثانية عشرة، ولذا فان رأسه لا يعرف التدلي فوق رقبته ولم تثقل كاهله الأحزان . ومما قاله « روسو » في شأن الكتب : « ولا ينبغي ان يكون هناك كتاب لدى الفتى غير كتاب الدنيا من حوله ولا ينبغي ان يكون هناك تعليم او إرشاد الا ما تلقنه اياه الحوادث والوقائع . ان الطفل الذي يقرأ لا يفكر . فهو يقرأ فحسب . انه لا يتعلم حقاً ، بل هو يحفظ الفاظاً فحسب » . وقال في مكان آخر من كتابه « اميل » : « ان الكتب ضارة لانها تعلمه ان يخوض بالكلام فيما لا يعرف . ولن أترك بيد « اميل » إلا كتاب « روبنسون كروزو » لأنه صورة رجل عمل بمفرده على حفظ حياته فهو جدير ان يرتفع « بأميل » فوق مستوى المزاعم المنقولة عن الغير ويعلمه الحكم السليم الصائب على العلاقات التي بين الأشياء »[1] . ومن هذه المميزات أيضاً « عدم الاستعاضة مطلقاً بالرمز عن الشيء ذاته إلا عند استحالة الدراسة على الطبيعة ، لأن الرمز يستغرق انتباه الطفل وينسيه المرموز إليه »[2]. ومنها أيضاً الايمان بعدم جدوى ودراسة اللغات والتاريخ. فيقول بالنسبة لدراسة اللغات: «وقد يدهشكم أني أعتبر دراسة اللغات من بين تلك المواد التي لا نفع فيها للطفل . ولكن تذكروا أني لا أتكلم الا عن دراسات فترة الطفولة الأولى . ومهما قيل في هذا الشأن لا أعتقد أنه الى سن الثانية عشرة او الخامسة عشرة يمكن لأي طفل ان يتعلم لغتين تعلماً حقيقياً اللهم الا اذا كان عبقرياً »[3] ... ويقول في شأن دراسة التاريخ والأساطير : « انه لخطأ سخيف ان يفرض على الأطفال دراسة التاريخ ، على زعم ان التاريخ في متناول إدراكهم ، لأنه ليس الا مجموعة من الوقائع والحوادث . ولكن ما الذي يعنونه بكلمة الحوادث التاريخية سهلة الادراك وان الأفكار التي تتكون عن هذه الحوادث يسهل تكوّنها في ذهن الطفل حقاً ؟ وهل يعتقدون ان المعرفة

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٧ ، ١٥٢ ، ١٦٣ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ١٥٥ .

(٣) نفس المرجع السابق ، ص ١١٣ - ١١٩ .

الحقيقية للحوادث يمكن ان تنفصل عن معرفة أسبابها ومعرفة نتائجها ؟ وان كنتم حقاً لا ترون في أفعال الناس الا الحركات الخارجية المادية الصرفة ، ففيم دراستكم للتاريخ ؟ انه اذن يكون خالياً من كل موضوع للدرس ، ومن كل فائدة ومن كل متعة أيضاً . أما ان كنتم تقدرون أعمال الناس على ضوء علاقاتهم الأدبية ، فعليكم ان تفهموا هذه العلاقات لتلاميذكم ، وعندئذ سترون هل يلائم التاريخ عمرهم أم لا ... » وكما ان « أميل » لن يدرس التاريخ في طفولته فانه لن يدرس أيضاً الاساطير لانها لا تناسب مستواه العقلي في هذه المرحلة : « لن يحفظ « اميل » شيئاً عن ظهر قلب حتى ولا الاساطير . نعم ، حتى ولا أساطير « لافونتين » على ما فيها من سحر وسذاجة وجمال . ذلك ان الفاظ الاسطورة شيء والأسطورة شيء آخر كما ان ألفاظ التاريخ شيء والتاريخ شيء آخر ! .

كيف بالله يبلغ العمى بالناس ان يسموا الاساطير أخلاقيات الطفولة من غير ان يدركوا ان ما في الاسطورة من أكذوبة تستهوي الاطفال بحيث يغفلون عن الحقيقة ؟ وان ما يراد به إغراء الاطفال على التعلّم ، هو الذي يفتنهم عن العلم ويعوقهم عنه ؟ .

ان الاساطير قد تجدي في تعليم الكبار . أما الاطفال فلا بد لهم من الحقيقة العادية . فاذا أعطيناها لهم بقناع رقيق لم يحشموا أنفسهم عناء إماطته ...»[1].

ومن القواعد العامة التي يقوم عليها المنهج المقترح من « روسو » الاهتمام بالميول الحاضرة للتلميذ ومحاولة تربيته كانسان ومحاولة صبغ منهج تربيته بالصبغة التخصصية الضيقة ، لأن المنهج العام أكثر فعالية في تحقيق شخصية متكاملة وفي اعداد الفرد لحياة متطورة متغيرة والرفع من العمل اليدوي والحرف الشعبية باعتبارها أقرب جميع الاعمال البشرية الى حالة الطبيعة ، والايمان بعدم جدوى التربية الدينية في فترة الطفولة وبأن الجهل بالالهيات في هذه الفترة خير من

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٠ - ١٢٧ ، ١٨٣ - ١٨٩ .

تكوين أفكار خاطئة عنها لا تليق بجلالها ، والايمان بأن خير دين يمكن ان يوجه اليه التلميذ عندما يكون مستعداً للتربية الدينية هو الدين الطبيعي . ونحن إذا كنا لا نريد ان نطيل الحديث بجلب النصوص من كتاب « اميل » الدالة على إيمان « روسو » بهذه القواعد فاننا نرجو الرجوع اليها في هذا الكتاب[1] .

حتى اذا ما حاولنا ان نبحث عن الطريقة التي ينادي بها «روسو» نجدها هي الاخرى تختلف من مرحلة الى أخرى من مراحل نمو « اميل » ولكن بالرغم من هذا الاختلاف فهناك بعض المبادىء العامة التي تقوم عليها طريقة « روسو » ككل . ومن بين هذه المبادىء : الايمان بأن التربية الحقة تتم عن طريق الخبرة والممارسة أكثر منها عن طريق التلقين اللفظي وبضرورة الانتقال من المادي المحسوس الى المعنوي المجرد ، وعدم الاستعاضة بالرمز عن الشيء ذاته الا عند استحالة الدراسة على تعويد التلميذ على الصبر والتقشف والاعتماد على النفس وتحمل الألم ، وربط عملية التربية بحاجات الطفل وميوله الحاضرة واحترام فردية الطفل ، ومعاملته في حدود سنه وعدم ارهاق قواه بما يجاوز طاقته ، وعدم تدليله ، وفي الوقت نفسه عدم إذلاله وكبت حريته وعدم تلبية جميع رغباته بل المعقول منها فقط واستخدام القانون الطبيعي في تدريبه الخلقي بحيث نجعله يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل من أي انسان ليقوم بعملية الدفاع او بعملية العقاب ، وعدم تعليمه أي شيء إلا بعد ظهور الحاجة والاستعداد إليه وتشجيع التلميذ بعد ان يبدأ في التفكير والتعقّل على ان يكون معيار نفسه والا يلجأ الى مقارنة نفسه بسواه من التلاميذ لأنه لن يجني من هذه المقارنة الا احدى سيئتين : اما الحسد واما الغرور . الى غير ذلك من المبادىء والقواعد التي تقوم عليها طريقة « روسو » التربوية[2] .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٦٦ ، ١٧١ ، ١٩٠ - ٢١٨ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٤٩ - ٥٠ ، ٧٠ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ٨١ ، ٨٤ ، ٨٧ ، ٨٨ ، ٩٢ - ٩٧ ، ١٠٠ - ١٠٣ ، ١١٤ ، ١٣٤ - ١٤٠ ، ١٥٢ ، ١٥٧ ، ١٦٢ ، ١٦٣ .

٦ – المبدأ السادس الذي تقوم عليه فلسفة « روسو » التربوية هو الايمان بأن الاسفار والرحلات الخارجية هي خير ما يختم به الشاب دراسته المنظمة لان من شأن هذه الاسفار والرحلات ان توسّع من افقه العقلي ومن تجاربه وتزيد من معرفته للشعوب المختلفة ، وتغيّر من اتجاهاته ومفاهيمه نحو هذه الشعوب ، وتهذّب من أخلاقه . ولايمان « روسو » بهذا المبدأ فانه جعل من ضمن خطته لتربية « اميل » واعداده للحياة أن يقوم – بعد اتمامه للبرنامج التربوي الذي وضع له وبعد تعرفه على زوجة المستقبل له : « صوفي » ولكن قبل زواجه منها – برحلة طويلة الى بلدان العالم يدرس شعوبها وحضاراتها . ويعتبر « روسو » في ايمانه بهذا المبدأ متمشياً تماماً مع المبادىء الأخرى التي تقوم عليها فلسفته التربوية لا سيما ما كان منها متصلاً بالمنهج والطريقة . فهو كما قدمنا يقلل من قيمة الكتب ومن قيمة القراءة كمصدر للمعرفة ويعلي من قيمة الخبرة او التجربة الشخصية كوسيلة للمعرفة وينادي بوجوب عدم الاستعاضة بالرمز مطلقاً عن الشيء ذاته الا عند استحالة الدراسة على الطبيعة واستحالة الاتصال المباشر بالشيء المراد دراسته . فهو عندما يؤكد أهمية الأسفار والرحلات إنما يؤكد في الواقع أهمية الخبرة الشخصية والاتصال المباشر بالاشياء في التربية . فنحن اذا ما أردنا ان نعرف تماماً أي شعب من الشعوب فانه لن يتسنى لنا ذلك – في نظر « روسو » عن طريق ما كتبه الرحالون والمؤرخون عن هذا الشعب ، بل لا بد لنا من السفر اليه والاحتكاك به والعيشة معه لفترة من الزمن تكفي لمعرفة قيمه وتقاليده وبالتالي تكفي لتكوين أحكام عليه . بالإضافة الى ذلك فان هنا عوامل أخرى جعلت « روسو » يفضل الاسفار والرحلات في دراسة الشعوب على القراءة النظرية للكتب . من بين هذه العوامل ما كان يلاحظه بين بني عصره من الفرنسيين من سوء استعمالهم للكتب ومن جهلهم الواضح بالشعوب مع كثرة قراءتهم وكثرة كتب التاريخ والرحلات بينهم ، وما كان يلاحظه على كتب التاريخ والرحلات من تأثر واضح بنزعة مؤلفيها وأهدافهم وتخيلاتهم ، تفقد معه كل موضوعية

في تصوير الواقع ووصف الشعوب . فلهذين العاملين وغيرهما أنكر « روسو » قيمة الكتب ورفع من قيمة الأسفار والرحلات في دراسة الشعوب ومعرفة قيمتها وأخلاقها وآثارها وقد عبر عن رأيه هذا في كتابه « اميل » بقوله :

« يتساءل الناس هل من المفيد للشبان أن يسافروا، وقد كثر خلافهم في هذا الموضوع .

« والحقيقة ان إساءة استخدام الكتب تقتل العلم، لأن القارىء يخال أنه يعلم ما قرأه ، فيعتقد أنه يعفى من تعلمه . والحق أن الافراط في القراءة لا يؤدي إلا إلى خلق الادعياء الجهلاء فعصرنا هو أكثر العصور الأدبية نصيباً من عدد القراء ومع هذا فهو أقل العصور في عدد العارفين وليس في جميع دول أوروبا دولة يطبع فيها أكثر مما يطبع في فرنسا معرفة بخصائص الشعوب الأخرى وأخلاقها . فإن تلك الكتب تجعلنا نهمل كتاب الدنيا الكبير ، وحتى حين نقرأ ذلك الكتاب ، يتمسك كل واحد منا بالصفحة التي يقف عندها ولا يتجاوزها .

« إن الباريسي يعتقد أنه يعرف البشر عموماً. مع أنه لا يعرف الا الفرنسيين. وهو في مدينته الحافلة بالأجانب ينظر الى الأجنبي كأنه ظاهرة خارقة لانظير لها في الدنيا ...والغريب ان كل واحد منهم قرأ عشر مرات على الاقل وصف بلد ذلك الأجنبي الذي يدهشه كل الدهشة .

وانها لمهمة شاقة ان يقاوم الانسان المزاعم التي يوردها المؤلفون ، ومزاعمه الشخصية كي يصل الى الحقيقة . وقد قضيت عمري أطالع كتب الاسفار . ولم اجد من بينها كتابين يعطيان فكرة واحدة عن شعب بعينه . وحينما أقارن القليل الذي أمكنني ملاحظته بنفسي بما قرأته في تلك الكتب، أجدني نادماً على ما أضعته من وقتي في مطالعة كتب الرحالين . ويزداد اقتناعي بأن تلك الموضوعات لا يجمل تحصيلها بالقراءة ، بل بالمشاهدة ...

« فلنترك اذن الكتب ومطالعتها لاولئك الذين يقنعون باستقاء معلوماتهم منها فهي لا تصلح الا لحشو اذهان وشقشقة لسان . فأنا أومن إيماناً راسخاً بأن

الشخص الذي لم ير الا شعباً واحداً لا معرفة له بالبشر . فحينما يتساءل بعضهم عن جدوى الأسفار للشبان ، يجب أن يتساءلوا من باب أولى : هل يكفي للرجل الحسن التربية ان يعرف مواطنه فحسب ؟ أم ينبغي ان يعرف البشر عموماً ؟ »[1] .

وهو في الوقت الذي آمن فيه بأهمية الاسفار والرحلات لاتمام تربية الشباب أدرك – كما يتضح من مناقشته للموضوع التي تلت النص السابق – أنه ليس في إمكاننا أن نجوب الأرض كلها وأن ندرس جميع أفراد السلالة البشرية ، كما أدرك أنه ليست كل الاسفار نافعة وليس كل الناس صالحين لها ويمكنهم الاستفادة منها ، بل الذي يصلحون لها ويستفيدون منها أقل القليل من الناس . واذا كان الأمر كذلك فان واجب الشباب ان يختار المناطق المفيدة والضرورية لأسفاره ورحلاته ، وأن يتعلم كيف يسافر وكيف يمكنه أن يستفيد من أسفاره. فيجب عليه أن يحدد الهدف من سفره وأن يكون دقيق الملاحظة لما يشاهده ويلمسه ، وأن يهتم بملاحظة ودراسة الشعب أكثر من اهتمامه بملاحظة الأشياء ، وأن يكون حازماً صارماً مع نفسه ، بحيث يستطيع استخلاص العبرة من أخطاء الشعوب التي يزورها من غير أن تغويه تلك الاخطاء او ينزلق اليها [2] .

هذا هو ملخص رأي « روسو » في الاسفار والرحلات الخارجية كوسيلة من وسائل التربية وهو يتفق في تأكيده لأهميتها في التربية مع كثير من المربين في مختلف العصور والثقافات . « فقد اتفق كثير من رجال التربية في كل العصور على ان الاسفار هي خير ما يمكن ان تختم به الدراسة. فهي توسع من افق الرجل العقلي ومن تجاربه »[3] ... وقد أشرنا في فصل سابق عند حديثنا عن « المذهب الاجتماعي الواقعي » إلى أن انصار هذا المذهب وعلى رأسهم المربي الفرنسي

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٣٢٥ - ٣٢٦ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٣٢٦ - ٣٢٩ .

(٣) بول مونرو – المرجع في تاريخ التربية (ج ٢ - ترجمة صالح عبد العزيز) ص ١٢١ – ١٢٣.

«ميشيل دي مونتانيي» يعطون أهمية كبرى للاسفار والرحلات في التربية .

فهو اذن لم يأت بشيء جديد في تأكيده لأهمية الاسفار والرحلات في التربية بل كان تابعاً لمن قبله من المربين الذين أكدوا هذه الأهمية وذلك من أمثال «كونتليان» و«مونتانيي» وغيرهما . واذا كان هناك من جديد في رأي (روسو) في هذا الموضوع فهو تقليله من شأن قيمة الكتب كمصادر لدراسة الشعوب ، وتنبيهه الى العنصر الذاتي الذي يغلب في هذه الكتب ، ووضعه بعض القواعد والارشادات للأسفار والرحلات ، وايمانه بأنه ليست كل الأسفار نافعة ثقافياً وانه ليس كل الناس قادرين على الاستفادة منها ثقافياً وخلقياً .

ونحن اذا كنا نخالف روسو بعض الشيء في الحط من شأن الكتاب ووسيلة القراءة – لا سيما بعد أن تحسن مستوى الكتاب وتطورت طرق البحث في التاريخ وتغير مفهومه واتسع موضوعه وميدانه – فاننا نتفق معه في أن القراءة وحدها لا يمكن أن تعطي صورة صادقة كاملة عن الشيء المقروء عنه ، بل لا بد من أن يضاف الى وسيلة القراءة وسيلة الخبرة والتجربة والمشاهدة والاتصال الشخصي ما أمكن إلى ذلك سبيلاً . كما أننا نتفق معه في أن الأسفار والرحلات الثقافية يجب أن تراعى فيها شروط معينة ، وأن قلة من الناس هم الذين يستفيدون حقاً من هذه الأسفار والرحلات .

٧ – وهو بالنسبة للمرأة يؤمن بانها تختلف في طبيعتها عن الرجل . وبحكم هذا الاختلاف في الطبيعة فان وظيفتها في الحياة والتربية التي تتلقاها يجب أن تكونا مختلفتين عن وظيفة وتربية الرجل . وقد عبر (روسو) عن آرائه في طبيعة المرأة وفي وظيفتها وتربيتها في الكتاب أو الجزء الخامس من مؤلفه : « اميل » . وله في كل ناحية من هذه النواحي من الآراء والملاحظات ما يستحق المناقشة والاخذ في الاعتبار من مدارس التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع .

فمن بين آرائه المتصلة بطبيعة المرأة إيمانه بأنه بقدر ما يوجد بين الرجل

والمرأة من اتصال وتشارك في بعض الخصائص والسمات وذلك بحكم اشتراكهما في النوع البشري – فإنه يوجد في الوقت نفسه اختلاف وتباين بينهما في كثير من الخصائص والسمات الأخرى وذلك لاختلافهما في الجنس . وقد عبر عن هذا الايمان عندما قال : « وما نعلمه علم اليقين أن ما بينهما من قسط مشترك إنما هو مستمد من اشتراكهما في النوع البشري. وأن ما بينهما من اختلاف إنما هو راجع الى اختلاف الجنس . ومن هذين الوجهين نجد صلات كثيرة وتناقضات كثيرة أيضاً . ولعله من أعظم آيات قدرة الخالق المبدع أنها صنعت كائنين فيهما كل هذا التشابه وكل هذا التباين في آن واحد [1] » .

وقد أشار في عرض مناقشته لطبيعة المرأة الى عدد من مظاهر الاختلاف والتباين بين الرجل والمرأة وقد كان من بين هذه المظاهر التي أشار إليها هو ما يمتاز به الرجل من قوة في الجسم والعقل ومن شجاعة وإقدام وايجابية وثبات ، وما تمتاز به المرأة على نقيض ذلك من ضعف وسلبية ، وحياء وخجل ورغبات غير محدودة وقوة في العاطفة ورقة في المشاعر وتقلب في الأذواق وخضوع زائد للرأي العام وميل الى الزينة .

فقد اقتضت حكمة الخالق أن يكون الرجل ايجابياً قوياً وأن تكون المرأة سلبية ضعيفة، وفي نظره أنه «متى وضعنا هذا المبدأ، ترتب عليه ان المرأة مجعولة اساساً لارشاد الرجل . ولئن كان ينبغي للرجل ان يرضيها فذلك عن ضرورة او هي لان المزية الاولى للرجل هي قوته . فهو يروق المرأة من حيث هو قوي فحسب » . ولكن اذا كانت المرأة مجعولة كي تخضع للرجل وتسعى للفوز برضاه بدلاً من أن تتحداه فانها تستطيع بما لها من المفاتن أن تسيطر عليه « وترغمه على شحذ قوته واستخدامها . وخير وسيلة لايقاد جذوة تلك القوة هي استثارتها بالمقاومة . فعندئذ تتحد الكرامة مع الرغبة ، ويكون انتصار إحداهما نصراً مؤزراً للأخرى . وبهذا يتولد الهجوم والدفاع وجسارة أحد

---

(١) جان جاك روسو ، اميل . (ترجمة نظمي لوقا) ، ص ٢٣٥ .

الجنسين وخجل الآخر ، ذلك الخجل أو الخفر الذي زودت به الطبيعة الضعيف كي يسترق به الجنس القوي [1] » .

ومن جهة أخرى فقد أعطى الله « الرجل ميولاً لا حد لها ، وأعطاه في الوقت عينه القانون الذي ينظمها ، بحيث يكون حراً وخاضعاً لذات نفسه . وهذا القانون هو العقل . واما المرأة فقد منحها رغبات غير محدودة ، وشفع تلك الرغبات بالحياء والخفر كي يلجمها ... أعطى المرأة ذلك اليسر في إثارة الرغبات ، أكثر مما يسّر للرجل إرضاء تلك الرغبات . وبهذا أصبح الرجل خاضعاً لهوى المرأة ، مضطر للبحث عن وسائل التقرب إليها ، كي تسمح له أن يمارس حق الجانب الأقوى » .

والدهاء الذي تمتاز به المرأة يمكنها من جعل الرجل – حتى وهو في نشوة انتصارة – في شك دائم بحيث « لا يعلم عن يقين هل الضعف هو الذي استسلم للقوة ، ام ذلك الاستسلام جاء عن إرادة وطواعية » ...

(والنساء) لا يعرفن حمرة الخجل من ضعفهن،بل يفاخرن به... «ويتملكهن الخزي من الظهور بمظهر القوة، لماذا ؟ ليس ذلك كي يظهرن بمظهر الرقة فحسب بل لأرب أبعد من هذا . فهن يمهدن بذلك لانفسهن العذر والحق في الضعف عند الحاجة اليه لحظة الاستسلام [2] » .

ومن شأن المرأة أن تكون أكثر خضوعاً للرأي العام وتأثراً به من الرجل فهي لا تستطيع ان تتحدى الرأي العام وما كذلك الرجل.يقول روسو : «وقد شاء قانون الطبيعة نفسه أن تكون النساء تحت رحمة آراء الرجال فيما يخصهن وفيما يخص أبناءهن . فلا يكفي أن يكنّ جميلات ، بل يجب أن يرقن للرجال بجمالهن.ولا يكفي أن يكن حكيمات،بل يجب أن يعترف لهن الرجال بالحكمة .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٣٥ ، ٢٣٦

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ .

ولا يكفي أن يكون لهن شرف السلوك ، بل يجب أن يكون لهن شرف السمعة[1] » .

والمرأة تمتاز بميلها الطبيعي منذ « صغرها الى الزينة » ، فالفتيات الصغيرات يملن إلى الزينة منذ ولادتهن تقريباً فلا يكفيهن أن يكن جميلات ، بل يردن أن يجدهن الناس كذلك ونلاحظ في سلوكهن الغض أن هذه الغاية تشغلهن منذ البداية « ويظهر هذا الميل بارزاً في لعب الفتيات الصغار . فنحن نجد الفتاة الصغيرة » تقضي نهارها حافلة بدميتها تنمق هندامها . تبدل ثيابها مائة مرة من غير أن تملّ . وتتفنن في تزيينها بطرق مبتكرة تتفاوت في النجاح أو سوء الاختيار . وفي هذه المشغلة ينقضي وقت الطفلة وهي لا تحس بمروره . وتمر الساعات وهي لا تدري حتى انها قد تنسى طعامها ، ولذلك ان جوعها الى الزينة أقوى وأشد من جوعها إلى ألوان الغذاء[2] » .

والفتيات يفضلن في لعبهن كل ما يزيد جمالهن وما يتصل بجنسهن ولذا فأن الدمية هي الالعوبة المفضلة لدى الفتاة الصغيرة وفي هذا دلالة واضحة على تأثير الجنس في تكوين الذوق والميل . والفتيات يملن عادة الى ممارسة العابهن باندفاع أشد من اندفاع الفتيان في ألعابهم ، وهن متقلبات في أذواقهن وملاهيهن . ومن واجب التربية أن تعالج هذا التقلب وتحد من شدة ذلك الاندفاع[3] .

« والفتيات أسرع إلى تعلم الكلام من الفتيان وأشد منهم طلاقة ، بل إن الفتيات قد يتهن بالثرثرة . وهذا طبيعي وأقرب الى المزية منه الى النقص . فللفم والعينين وظيفة واحدة عند الفتاة . ولئن كان الرجل يقول ما يعرفه . فأن المرأة تقول مايثير الاعجاب ، فالرجل بحاجة إلى المعرفة كي يتكلم . اما المرأة فبحاجة الى الذوق كي تتكلم . أي إن الرجل يتكلم فيما يراه نافعاً ، أما المرأة فتتحرى ما يطيب للناس سماعه[4] » .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٣ ، ٢٤٤ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٧ ، ٢٤٨ .
(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٨ ، ٢٥١ .
(٤) نفس المرجع السابق ، ص ٢٥٩ .

وهو يرى « أن عقلية النساء عقلية عملية ، تتيح لهن الوصول إلى هدفهن المحدد ببراعة . ولكن هذه العقلية تعجز عن تحديد ذلك الهدف لنفسها ». وهن بحكم هذه العقلية العملية يصعب عليهن ادراك الامور العقلية المجردة والمسائل الدينية الغامضة . و «النساء بحكم تطرفهن العاطفي إما أن تكون الواحدة منهن مستهترة أو تقية ولا تعرف كيف تجمع بين الحكمة والتقوى » . وفي نظره «أن سلوك المرأة خاضع للرأي العام . وعقيدتها خاضعة للسلطة . ولهذا يجب ان تعتنق كل فتاة ديانة أمها وأن تعتنق كل زوجة ديانة زوجها »[1] .

هذه بعض النواحي التي تختلف فيها المرأة عن الرجل في نظر « روسو » . ولهذه الاختلافات أو الفروق بين المرأة والرجل في طبيعتها تأثيرها على الاختلاف في وظائفها في الحياة وعلى الدور الذي يجب أن يقوم به كل واحد منهما ، كما لها تأثيرها على الاختلاف في نوع التربية الذي يجب أن يتلقاه كل واحد منهما .

فأن طبيعة المرأة تفرض عليها أن تكون في طاعة الرجل وأن تسعى باستمرار للفوز برضاه وهو من جانبه يجب عليه احترامها وتقديرها . وليس للمرأة اية مكانة في المجتمع – في نظر « روسو » – الا كزوجة ولذا فان مهامها وواجباتها الأساسية هو العمل على إسعاد زوجها ورعايته ورعاية اطفاله وحفظ بيته وشرفه . ولهذه الوظيفة يجب ان يتم اعدادها وتوجيه تربيتها .

ومن أفكار « روسو » المتعلقة بتربية المرأة هو إيمانه بأن هذه التربية يجب أن تكون مختلفة في طبيعتها وفي أساليبها عن تربية الرجل وهذا الاختلاف في تربية الجنسين أمر طبيعي – في نظره – يقتضيه الاختلاف في طبيعتهما، ويقول في هذا الصدد : « ومن حيث إنه ثبت أن الرجل والمرأة ما كان ينبغي لهما تكوين واحد ولا خلق واحد ولا مزاج واحد – يترتب على هذا أنه لا ينبغي لهما تربية واحدة[2] » . والتربية الصالحة للمرأة في نظره هي التي تتمشى مع

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٦٠ ، ٢٦١ .

(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٠ ، ٢٤١ .

طبيعتها ومع وظائفها في الحياة وتساعد على تنمية الخصائص الأنثوية فيها بدلاً من كبت هذه الخصائص أو محاولة تنمية خواص الرجل لديها . وفي نظره « أن تنمية خواص الرجل لدى المرأة واهمال خواصها الأصلية خليق أن يضر بالمرأة ضرراً واضحاً » . ولهذا نجده يوصي الام بقوله : « صدقيني أيتها الأم الحصينة . لا تجعلي من ابنتك رجلاً ، فإن هذا يكون منك بمثابة تكذيب للطبيعة التي خلقتها امرأة ، بل اجعليها امرأة صالحة أمينة وثقي أنها ستكون بذلك أصلح لنفسها [1] » . ويقول في مكان آخر من هذا الكتاب عن التربية التي يجب أن تتلقاها المرأة في مراحل نموها المختلفة وذلك بصدد نقده للمغالاة في التزين والتجميل ولعادة التبرج القبيحة بين النساء ٪ « ان العلاج الشافي ان نربي المرأة تربية نسوية صالحة بحيث نطبعها على حب مهام جنسها والاشراف على بيتها والتسلي باعمال التدبير وفنون البيت والأسرة وعندئذ سوف تنهار عادة التبرج الذميمة ، وتغدو المرأة أبهى منظراً وأقل بذخاً وأرقى ذوقاً [2] » .

ولما كانت واجبات النساء في جميع الأزمان هي أرضاء الرجال ونفعهم ، واسعادهم ونفعهم وتحرّي محبتهم وتكريمهم ، وتربيتهم صغاراً ورعايتهم كباراً وارشادهم بالمشورة والتسرية عنهم وتهوين الحياة عليهم – فان تربية النساء برمتها يجب أن تكون – في نظره – مرتبطة بالرجال ، كما يجب ان يكون هدفها الاول هو تلقينهن منذ طفولتهن الاولى هذه الواجبات [3] .

ونحن لنعد المرأة لهذه الواجبات والوظائف يجب أن نهتم – في نظره – بتربية جسمها وذوقها وعقلها وروحها . وأول تهذيب يمكن ان نقوم به بالنسبة للمرأة هو تهذيب جسمها . وبالرغم من ان هذا الترتيب مشترك بين الجنسين ، فان الغاية من التربية البدنية مختلفة بين الجنسين ، « فتربية بدن الرجل غايته زيادة القوة . اما تربية بدن المرأة فغايته زيادة الرونق . ولكن ذلك لا يعني

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤١ ، ٢٤٢ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٥٠ ، ٢٥١ .
(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٤ .

ان تخلو تربية بدن الرجل من الرونق تماماً او ان تخلو تربية بدن المرأة من القوة تماماً . اذ ينبغي ان يكون للمرأة نصيب من القوة يتح لها القيام بأعمالها ومهامها في رشاقة ويجب ان يكون للرجل نصيب من الرشاقة يتيح له القيام بمهامه في يسر [1] » .

والمرأة من صغرها تميل الى التزين والتجميل ، ولذا نجد الفتاة الصغيرة تقضي نهارها حافلة بدميتها تنمق هندامها وتتفنن في تزيينها ، حتى اذا ما كبرت قليلاً تحول هذا الاهتمام الى تزيين وتجميل نفسها . ثم بعد ان تنضج أنوثتها تبدأ في الاهتمام باثاث البيت وبجمال الوسط المحيط بها. وعلى الامهات ان يوجهن هذا الميل الفطري لدى بناتهن ويرشدنهن الى الاساليب الصحيحة في التزين والتجميل والتنسيق من غير مغالاة ولا افراط . وهو يرى في حب المرأة « للموضة » دليلاً على فساد ذوقها ، وفي مبالغتها في التزين وسيلة من وسائلها لستر عيوبها . وقد عبر عن هذا الرأي عندما قال :

« ان حب الموضة من فساد الذوق . لأن الوجوه لا تتغير بتغيّر الموضات وما يلائم الوجه مرة ينبغي أن يلائمه على الدوام . إني عندما أرى فتاة تمشي في زينة متبرجة يساورني القلق على قوامها الذي أخفته ذلك الأخفاء التنكري وأقول : – لو أنها كانت جميلة لما ركبت كل هذه المشقة فلا بد أنها عاطلة من الجمال بحيث لا تستطيع الاستغناء عن كل هذه التمويهات .

« ومتى سمعتني الفتاة أقول ذلك عنها ستكون هي الساعية كي تخلع عنها تلك الزينة المتبرجة ، كي تحكم على جمالها الحقيقي الذي تعتز به كل فتاة . ومتى فعلت ذلك فإني سأصفق لها اعجاباً، ان كان جمالها يستأهل التصفيق ولكن لن أطريها الا اذا كانت في زينة بسيطة للغاية [2] » .

وهو ينادى بالعمل على شغل فراغ الفتيات بأنواع من النشاط توافق ميولهن

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٤٥ – ٢٤٧ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٢٥٥ .

وتتمشى مع وظائفهن في الحياة ، لأن الفراغ في نظره « أخطر رذيلة تتعرض لها الفتاة وهو عادة يصعب اقتلاعها متى رسخت في الصغر » .

ومن أوجه النشاط التي يمكن أن تشغل بها الفتاة اوقات فراغها هي اشغال الأبرة وعمل الحياكة والتطريز والرسم . وكل هذه الأعمال لا تحتاج الى القراءة والكتابة بل يمكن اكتسابها عن طريق التقليد والخبرة والتمرين . وهو ينادي أيضاً بعدم اكراه الفتاة على تعلم القراءة والكتابة قبل ان تقتنع وتحس بما للقراءة والكتابة من نفع لديها . وهو يطبق مبدأ الميل والاقتناع بضرورة الخبرة المراد اكتسابها على جميع انواع التعليم ، وذلك حين يقول: « يجب الا تفرض الدروس والمعلمين على الفتيات ،بل ندع الفتاة تطلب تلك الدروس عند شعورها باحتياجها اليها . ويجب اكثر من ذلك الا ندفع الفتاة في طريق التعلم دفعاً ، بل نتركها لميلهـا الفطري [1] » .

وبالنسبة لتربية المرأة الدينية والاخلاقية يوصينا بأن نأخذ في اعتبارنا بعض الحقائق الهامة التي من بينها ان عقلية النساء عقلية تتيح لهن الوصول الى هدفهن المحدد ببراعة ، ولكنها تعجز عن تحديد ذلك الهدف لنفسها، وان سلوك المرأة خاضع للرأي العام وعقيدتها خاضعـة للسلطة ، وأن النساء يمتزن بتطرفهن العاطفي .

ولكي نعلم الدين للفتيات الصغيرات يجب علينا – في نظره – الا نجعل الديانة موضوعاً للضيق او الكآبة او واجباً ثقيلاً مفروضاً والا نعلمهن اطلاقاً شيئاً عن ظهر قلب ، حتى الادعية والصلوات ، والا نلجأ الى طريقة التعليم الديني بالسؤال والجواب لانهـا طريقة ضالة مفسدة للعقل والدين معاً ، بل يجب ان نلجأ الى التعليم المباشر . كما يجب في تعليمهن الديني تحاشي الموضوعـات المذهبية الجافة والخفية التي لا تعني الا ألفاظاً بغير مفهومات والاقتصار على تعليم المبادىء التي تجعلهن يحسن السلوك ويفعلن الخير . وقد ختم مناقشته لتربيـة المرأة الدينية

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٥٨ .

بالعبارة التالية التي يمكن ان تعتبر تلخيصاً لرأيه في هذا النوع من تربية المرأة :

« لا تجعلوا من بناتكم فقيهات في العلوم الالهية او مجادلات . فلا تعلموهن من امور السماء الا ما يفيد في الحكمة البشرية والفضيلة الدنيوية . علموهن وعودوهن الشعور دائماً بأنهن تحت انظار الله ، فهو شاهد دائم على اعمالهن وافكارهن وفضيلتهن وملذاتهن، وعودوهن ان يصنعن الخير لان الله يحب الخير ، وان يكن في كل يوم من ايام حياتهن في النحو الذي يحببن ان يظهرن به امام مجده يوم الدين. هذه هي الديانة الحقة التي يدركها الفساد بسوء التأمل او الزندقة او التعصب . فبشروا بهذه الديانة التي لا اعرف لي ديانة سواها [1] » .

هذه بعض افكار «روسو» المتصلة بطبيعة المرأة ووظائفها وتربيتها . ويمكن للقارىء ان يرجع اليها مفصلة في الفصل الاول من الجزء الخامس من كتابه « اميل » .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٢٦٩ .

الفصل التاسع

العوامل التي أثرت في تطور التربية ومهدت لظهور الحركات التربوية في القرن التاسع عشر

بعد ان تتبعنا في الفصول الاربعة السابقة تطور النظريات التربوية في القرنين السابع عشر والثامن عشر وأشرنا الى أهم العوامل التي أثرت في هـــذا التطور وأبرز المفكرين الغربيين الذين ساهموا فيه – فانه يمكننا ان ننتقل الى الحديث عن التطور الذي حدث في نظريات التربيـة في القرن التاسع عشر وعـن أهم الحركات التربوية التي ظهرت فيه .

العوامل التي أثرت في تطور التربية في هذا القرن :

ولكن قبل ان نتحدث عن ذلك التطور وهذه الحركات – يجدر بنا ان نشير في إيجاز الى أهم العوامل الفكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعيه التي مهدت لظهور هذه الحركات وأثرت في ذلك التطور ، لان التربية في أي عصر او في أي قرن متأثرة بالظروف السائدة في ذلك العصر او القرن وبما يتم في كافة جوانب الحياة فيه من تطورات وتغيرات . وليست العوامل التي سنشير اليهـا كلها وليدة القرن التاسع عشر ، بل ان الكثير منها تعتبر امتداداً واستمراراً لما تم في القرون السابقة عليه ، لا سيما القرنين السابع عشر والثامن عشر .

ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي :

العامل الاول :

يتمثل في الجهود الجبارة التي بذلها المفكرون والمربون في القرون السابقة ، لا سيما مربي القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر ، وفي المذاهب والنزعات التربوية التي نشأت وظهرت نتيجة لتلك الجهود . فجهود « فيشز » و « ملتون » و « مونتاني » و « بيكون » و « كومنيوس » التي أدت الى بلورة وتطور النزعة الواقعية في التربية في القرن السابع عشر ، وجهود « جون لوك » التي أدت الى تدعيم نزعة التهذيب الشكلي في نفس هذا القرن ، وجهود « جان جاك روسو » و « بزداو » و « كامب » و « سالزمان » — لم تنته هي ولا المذاهب التربوية التي نشأت عنها بانتهاء القرن السابع عشر او الثامن عشر ، بل استمرت تلك الجهود في تأثيرها ، وهذه المذاهب في عملها حتى في القرن التاسع عشر . وكل الذي حدث في هذه المذاهب او النزعات أنها ربما أخذت أشكالاً جديدة تناسب روح القرن وما تم فيه من تطورات وتغيّرات ، ولكن هذا التطوّر لم يقطع صلته بالمذاهب السابقة . فالنزعة العلمية التي سنتحدث عنها كإحدى النزعات الاساسية في القرن التاسع عشر لم تكن الا امتداداً للحركة الواقعية في القرن السابع عشر والثامن عشر . والنزعات النفسية التي سنتحدث عنها أيضاً في هذا القرن لم تكن الا امتداداً للحركة الطبيعية التي تزعمها « روسو » في القرن الثامن عشر ، وتبعه من بعده « بزداو » ، و « كامب » ، و « سالزمان » . واذا كان هناك من خلاف بسيط بين النزعة الطبيعية والنزعات النفسية فان هذا الخلاف اقتضته التطورات التي حدثت في القرن التاسع عشر .

العامل الثاني :

الذي كان له تأثيره البالغ في تطور النظريات التربوية في القرن التاسع عشر هو التوسع الكبير الذي حدث في تطبيق الطرق العلمية ، حتى شمل هذا التطبيق مجال الدراسات النفسية والتربوية .

فاذا ما أخذنا علم النفس مثلاً فاننا نجده قد أحرز تقدماً كبيراً في هذا القرن لا سيما في النصف الثاني منه ، ولم ينته هذا القرن حتى أصبح لعلم النفس كيانه المستقل عن الفلسفة وتحرر من كثير من الآثار والمفاهيم الميتافيزيقية ، وبدأ علماؤه يطبقون في جمع حقائقه وفي التحقق من صحتها الطرق الاحصائية والتجريبية . وقد ساهم في تطوير علم النفس في النصف الاخير من هذا القرن كثير من العلماء نذكر منهم على سبيل المثال العالم الالماني « فونت Wudnt » (١٨٣٢ – ١٩٢٠) الذي يعتبر الاب لعلم النفس الحديث . وقد ألف أول كتاب له في علم النفس حسب المفهوم العلمي الحديث عام ١٨٧٤ ، كما أسس أول معمل لعلم النفس التجريبي بجامعة «ليبزج» بألمانيا عام ١٨٧٩ . والعالم الانجليزي « تشارلس داروين Charles Darwin » (١٨٠٩ – ١٨٨٢) صاحب نظرية التطور العضوي ومؤسس الاتجاه الوظيفي في علم النفس. «فبعد ان كان علم النفس القديم لا يهتم الا بتكوين العمليات العقلية وتحليلها ووصف مكوناتها ، اذا بهذا الاتجاه الجديد يهتم بدراسة الوظائف التي تقوم بها هذه العمليات . لذا سمي « بالاتجاه الوظيفي » . ومؤداه ان العمليات العقلية – أي العقل – أدوات وظيفتها معونة الكائن الحي على التكيف لبيئته وكفاحه للبقاء » . ومن هؤلاء العلماء أيضاً العالم الانجليزي «فرنسيس جولتون F. Galton » (١٨٢٢ – ١٩١١) الذي يعتبر الاب الحقيقي للقياس العقلي في علم النفس . الى غير ذلك من العلماء الذين ساهموا في تطور وتقدّم علم النفس في هذا القرن ، لا سيما في النصف الاخير منه . وقد كان لهذا التقدم الذي تم في علم النفس تأثيره البالغ في تطور النظريات التربوية . ومن الدراسات النفسية التي وجدت عناية في هذا القرن هي ما تسمى بدراسة الطفل (Child Study) . ولكثرة الاهتمام بهذا النوع من الدراسة النفسية على اسس علمية ، ولكثرة الاهتمام بدراسة النمو البشري بصورة عامة سمى « ألين كي Ellen Key » هذا القرن بأنه قرن الطفل ، وذلك لكثرة ما ركز فيه على الطفل . وهناك كثير من العلماء قد قاموا في هذا القرن بدراسة حاجات الأطفال وميولهم وخصائصهم بصورة عامة ، كان من بينهم « تشارلس

داروين » و « وليم برير William Preyer » و « استانلي هول G. Stanley Hall »
(١٨٤٦ – ١٩٢٤م) .

وقد ساعد التقدم الذي أحرز في دراسة الطفل والمراهقين وفي علم النفس بصورة عامة – مربي هذا القرن ومربي القرن العشرين ان يعرفوا الكثير عن خصائص الاطفال في شتى مظاهر نموهم وان يطبقوا المبادىء التي كشف عنها البحث في هذا الميدان في مناهج التعلم وطرقه .

وفي الوقت الذي بدأت فيه الدراسات النفسية تأخذ مكانها كعلم مستقل عن الدراسات الفلسفية بدأت الدراسات التربوية تتجه نفس الاتجاه تقريباً ، وان كان ذلك بصورة أضعف وأبطأ . وقد كان من بين الذين ساهموا في تأسيس علم التربية في هذا القرن ونادوا باستعمال الطرق العملية في دراسة التربية هما « جون فردريك هربارت John Frederic Herbart » (١٧٧٦ – ١٨٤١م) و « هربارت سبنسر Herbert Spencer » (١٨٢٠ – ١٩٠٣م) . ولم ينته هذا القرن حتى بدأت تتكون الفلسفات والطرق التربوية على أسس علمية ، وأصبحت التربية تدرّس في معاهد المعلمين وكلياتهم كمادة مستقلة .

العامل الثالث :

يتمثل في الثروة الصناعية وفي التوسع الكبير الذي حدث في تطبيق العلوم الطبيعية في المجالات العملية للحياة ، وقد كان من بين النتائج التي ترتبت على التقدم الكبير الذي أحرز في العلوم الطبيعية وفي تطبيقاتها العملية في مجالات الصناعة والزراعة والطب وكافة مجالات الحياة وعلى الثورة الصناعية والتوسع في نظام المصانع – هو تغير القيم الاوروبية ، ورغبة مربيهم وعلمائهم بل وعامتهم في جعل هذه العلوم جزءاً أساسياً من المناهج الدراسية . كما بدأ نتيجة لذلك التوسع في التعليم المهني والصناعي وفي انشاء المدارس المهنية والصناعية الخاصة .

العامل الرابـع :

الذي كان له أكـبر الاثر في تطور النظريات التربويـة في القرن التاسع عشر يمكن ان يتمثل في النظرة الى التربية على أنها وسيلة من أهم وسائل خلق المواطن الصالح وعامل من أهم عوامل تحقيق الوحدة السياسية وتحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعي . وقد جاءت هذه النظرة الجديدة نتيجة لعدة تطورات اقتصادية واجتماعية وسياسية قد حدثت في أواخر القرن الثامن عشر وفي القرن التاسع عشر . ومن هذه التطورات – على سبيل المثال – النهضة الصناعية التي حدثت في أوروبا لا سيما في بريطانيا وألمانيا ، وضعف روح الطبقية والاقطاع ، وبروز النزعة الديمقراطية ، وبدء الاهتمام بالجماهير العامة ، ونزعة الشعوب نحو الحكم الديمقراطي والحركات الثورية والاستقلالية التي كان من أبرزها الثورة الامريكية والثورة الفرنسية والوحدات السياسيـة التي تمـت في بعض اجزاء من أوروبا كايطاليا وألمانيا . كل هذه التطورات والتغيرات وكثير غيرها قد أدت الى زيادة الاهتمام بالفرد وبرفاهيته وتربيته ، والى التوسع في الفرص التعليمية وانشاء النظم التعليمية العامة الوطنية . ولم ينته القرن التاسع عشر حتى أصبحنا نرى غالب الدول الأوروبية الحديثة ، إن لم يكن كلها ، لهـا نظمها التعليمية الوطنيـة . وانتقل الاشراف على الشئون التربوية في غالب هذه الدول من يـد الكنائس والمؤسسات الدينية والاهلية الاخرى الى يـد الدولة . وقـد كان لهذه النظرة الجديدة للتربية ، ولما ترتب عليها من الاهتمام بتعليم عامة الشعب تأثير كبير في تطور النظريات التربوية المتصلة بمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها . وقد أصبحت كل دولة تحاول جذب المصلحين المربين اليها ليساعدوها على تنظيم تعليمها وارشادها في نظامها التعليمي ، كما بدأت تهتم بتشجيع الدراسات التربوية والنفسية بغية ان تساعدها نتائج هذه الدراسات على تطوير مناهج مدارسها وطرقها وادارتها .

هذه هي أهم العوامل الاساسية التي أثرت في تطور النظريات التربوية المتصلة

بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها في هذا القرن . وقد مهدت هـــذه العوامل وغيرها الى ثلاث نزعات تربوية رئيسية في هذا القرن ، هي : النزعة النفسية ، والنزعة العلمية والنزعة الاجتماعية . وقد نمت هذه النزعات وتطورت معاً واندمج بعضها ببعض لدرجة أنه أصبح من الصعب مع هذا الاندماج فصلها من حيث الزمن والمكان ومن حيث الشخصيات التي يمثلونها . وبالرغم من ان كل نزعة من هذه النزعات كان لها تأثيرها على جميع جوانب التربية فان تأثير النزعة النفسية كان أكبر في طرق التدريس ، وتأثير النزعة العلمية كان أوضح في مادة الدراسة ومناهجها ، وتأثير النزعة الاجتماعية كان أقوى في اهداف التربية والتنظيم المدرسي .

ولكل نزعة من هذه النزعات الثلاث مميزاتها ومبادئها وممثلوها . وسنحاول في هذا الفصل وفي الفصلين اللذين يلياه ان نناقش كل نزعـة من هـذه النزعات الثلاث بشيء من التفصيل ، مع الاشارة الموجزة الى آراء أبرز ممثليها .

النزعة النفسية في التربية

فبالنسبة للنزعة الاولى وهي النزعة النفسية فان من أبرز مميزاتها هو ايمان أنصارها بأن عملية التربية ليست عملياً اصطناعية يعرف الفرد عن طريقها أفكار السابقين وتراثهم ، بل هي عملية نمو طبيعية تنبع من الباطن وتتضمن الافراج عن الاستعدادات والقدرات المختلفة المغروسة في طبيعة الفرد وفطرته . ولعلنا لاحظنا عند الحديث عن المذهب الطبيعي في التربية ان هذه الفكرة قد أكدها « جان جاك روسو » ، زعيم المذهب الطبيعي كما أكدها الذين أتوا بعده من أنصار هذا المذهب في التربية . واذا كان هناك من فرق بين النزعة النفسية وبين الحركة الطبيعية في هذه الفكرة فهو ان الاولى قد حاولت التعبير عنها بأساليب ايجابية بينما الثانية عبرت عنها بأساليب سلبية .

ومن مميزات النزعة النفسية أيضاً هو محاولة مناصريها التوفق بـين كثير من مبادىء التربية القديمة ومبادىء التربية الحديثة ، والتوفيق بين النظريات المختلفة

التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر . ومن أبرز مظاهر التوفيق بين القديم والحديث في هذه النزعة هو التوفيق بين مبدأ « الميل أو الاهتمام » وهو شعار التربية الحديثة وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار التربية القديمة . ويعتبر هذا التوفيق من النواحي التي تختلف فيها الحركة النفسية عن الحركة الطبيعية ، لأن الحركة الأخيرة ركزت كل التركيز في عملية التربية وطرق التدريس على ميل الطفل واهتمامه وعارضت بكل شدة طرق التدريس التي تشتق روحها من مذهب التدريب الشكلي والتي تعتمد على كثرة الجهد والتمرين الشاق لملكات الطفل وقواه ، غير ناظرة الى ميوله واهتماماته .

ومن مميزاتها أيضاً هو تأكيدها للعلاقة بين العمليات النفسية والعمليات الجسمية في التربية . وقد أكد فكرة هذه العلاقة كثير من الفلاسفة والمربين حتى قبل هذا القرن . فقد أكدها – على سبيل المثال – « ديكارت » ، و « سبينوزا » ، و « جون لوك » . ولكن هذه الفكرة لم تتبلور تماماً في مجال النظريات التربوية إلا في القرن التاسع عشر وذلك بفضل الفيلسوف والمربي الألماني « هربارت » ، وبفضل تقدم الدراسات النفسية في هذا القرن .

ومن مميزاتها أيضاً هو تأكيدها للمبدأ الذي يقول : ان التربية هي عملية نمو لشخصية الفرد . وقد عبّر عن هذا المبدأ « بستالوتزي » ، أبرز زعماء هذه النزعة ، وذلك عندما عرف التربية بقوله : « ان التربية هي عملية النمو المتزن المنسجم لجميع قوى الفرد » .

ومن مميزاتها أيضاً في مجال الطريقة هو تأكيدها لأهمية الميل ، والنشاط الجسمي ، والخبرة وتدريب الحواس [1] .

هذه هي أهم المميزات العامة للنزعة النفسية التي سادت في التربية في النصف الأول من القرن التاسع عشر . ومن هذه المميزات يمكن ان ندرك ان هذه النزعة كانت

---

(١) Paul Monroe, A Brief Course in the History of Education. New York : The Macmillan Company, 1918, pp. 303-307.

تقوم على محاولة جعل العملية التربوية ومناهج الدراسة وطرق التدريس متمشية مع طبيعة الطفل وخصائصه النفسية . فهي سميت بهذا الاسم لتركيزها على العوامل النفسية في التربية ولمحاولتها صبغ العملية التربوية بجميع مظاهرها ، لا سيا طرق التدريس فيها ، بالصبغة النفسية .

وهذه النزعة النفسية ، وان كانت قد ازدهرت في القرن التاسع عشر ، فان أصولها ترجع الى ما قبل هذا القرن بكثير . ونحن لو تتبعنا تطور النظريات التربوية في مختلف العصور والثقافات لوجدنا بين الحين والآخر في مختلف العصور من أكد أهمية الفرد وأهمية ميوله وحاجاته في التربية . فنحن نجد هذا التأكيد او الاهتمام بالفرد – مثلاً – في التربية الاثينية في عصر ازدهارها ، كما نجده أيضاً في أفكار بعض المربين الرومانيين وذلك مثل المربي « كوينتليان Quintilian » . واذا كانت تربية العصور الوسطى قد اهملت بعض الشيء النمو الشخصي وركزت على تحقيق غايات دينية وسياسية فان الاهتمام بنمو الفرد قد بدأ يظهر من جديد في القرن الرابع عشر بعد ان اتضحت معالم عصر النهضة . ثم ازداد هذا الاهتمام وضوحاً في القرون التالية . ولعلنا لاحظنا وضوح هذا الاهتمام في افكار « ڤيڤز » و « مونتاني » في القرن السادس عشر ، وفي أفكار « جون لوك » في القرن السابع عشر . ولكن هذا الاهتمام بطبيعة الطفل وبخصائصه النفسية لم يصبح نزعة تربوية مستقلة لها أسسها ومبادئها حتى منتصف القرن الثامن عشر . ولعله لأول مرة في تاريخ التربية يأتي لنا مربٍ في القرن الثامن عشر بمذهب تربوي جديد يقوم أساساً في نظرياته على طبيعة الطفل . هذا المربي هو « جان جاك روسو » الذي تحدثنا عن مذهبه الطبيعي في التربية بشيء من التفصيل في الفصل السابق . « فروسو » يمكن ان يعتبر بحق هو أول من استخرج واشتق النظريات التربوية من طبيعة الطفل . وإذا كان « روسو » لم تتح له الفرصة لان يطبق نظرياته التربوية المستمدة من طبيعة الطفل – فانه قد أتى بعده من أتباعه في المذهب الطبيعي من حاول تطبيق تلك النظريات في المجال العلمي ، وذلك من أمثال « بزداو Basedow » (١٧٢٣ – ١٧٩٠م) ،

و « سالزمان Salzman » (١٧٤٤ – ١٨١١م) ، و « كامب Campe » (١٧٤٦ – ١٨١٨م) ، وجميع هؤلاء الثلاثة من المربين الألمان .

فالحركة الطبيعية يمكن ان تعتبر اذن هي العامل المؤثر المباشر في النزعة النفسية التي ظهرت واضحة في القرن التاسع عشر . ولم تكن الحركة النفسية هذه الا امتداداً للحركة الطبيعية ونتيجة من نتائجها ، ولذلك فلا غرو ان تتشابه الحركتان في كثير من الخصائص والمبادىء .

ولكن بالرغم من هذا التشابه بين الحركتين فان هناك كثيراً من النواحي التي تختلف فيها الحركتان ، لا سيما اذا ما أخذنا مفهوم الحركة الطبيعية كما شرحه لنا « روسو » في كتابه : « أميل » . ومن النواحي التي تختلف فيها الحركة النفسية عن الحركة الطبيعية هو اعتراف الاولى بضرورة تنظيم العملية التربوية ، وبأهمية الكتاب بجانب الخبرة والتجربة ، وتأكيدها للوسائل الايجابية في تحقيق الاهداف التربوية ، ومحاولتها التوفيق بين فكرة الميل أو الاهتمام وبين فكرة بذل الجهد ، الى غير ذلك من الأمور التي تخالف بها الحركة النفسية الحركة الطبيعية .

وتعتبر الحركة النفسية من ناحية أخرى مرتبطة تمام الارتباط بالمثالية الحديثة تلك الحركة الفلسفية التي كانت سائدة في أوخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر . فمن هذه الحركة الفلسفية استمدت الحركة النفسية أساسها المنطقي وسندها الفلسفي . ومن أبرز الفلاسفة المثاليين الذين تأثر بأفكارهم أنصار الحركة النفسية هم : « كانت Kant » (١٧٢٤ – ١٨٠٤م) ، و « فيخته Fichte » (١٧٦٢ – ١٨١٤) ، و « شيلر Schiller » (١٧٥٩ – ١٨٠٥) ، و « شيلنج Schelling » و « هيجل Hegel » (١٧٧٠ – ١٨٣١م) .

فلو أخذنا من بين هؤلاء « كانت » و « شيلر » مثلاً فاننا نجد لكل منهما من الأفكار ما كان له تأثير بالغ في التمهيد للحركة النفسية وفي تطور النظريات التربوية بصورة عامة في هذا القرن .

فمن أفكار « كانت » التي كان لها تأثيرها في تطور النظريات التربوية في القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر والقرن العشرين هو نكرانه للنظرية التي تعمم فطرية المعارف الانسانية ، وإيمانه بأن هناك نوعين من المعارف : أحدهما يرجع في مصدره الى الحواس والآخر يرجع الى العقل . فهو يرى ان معرفتنا للعالم الخارجي تأتينا عن طريق حواسنا وعن طريق خبرتنا واحتكاكنا بالأشياء . أما معارفنا المتصلة بالمفاهيم الرياضية وبالاحساس بالواجب والجمال فانها لا تأتي نتيجة لعمل حواسنا ، بل هي متصلة بطبيعة العقل نفسه وتعتبر سابقة على خبرة الاحساس . وهو يؤمن بوجود عالمين متميزين : هما العالم الجسمي المادي والعالم الاخلاقي ، ففي العالم الاول تسيطر الحتمية الميكانيكية ولا وجود للحرية ولا للذكاء . أما العالم الثاني ، وهو العالم الأخلاقي فانه توجد فيه الحرية والذكاء اللذان يعتبران ضروريين للحياة الاخلاقية ، الى غير ذلك من الافكار الفلسفية والتربوية التي آمن بها « كانت » وكان لها تأثيرها في تطور النظريات التربوية . وقد ضمن « كانت » افكاره التربوية في كتاب خاص نشره عام ١٨٠٣ تحت عنوان : « التربية »[١] .

أما الفيلسوف « شيلر » فانه أكد كما أكد « كانت » من قبله أهمية التربية بالنسبة للنوع البشري وأتى بأفكار قيمة في التربية الأخلاقية والجمالية ولعب الأطفال كما كان لها أكبر تأثير في أفكار « بستالوتزي » ، و « هربارت » ، و « فروبل » الذين يعتبرون من أبرز أنصار الحركة النفسية . ومن بين أفكار شيلر المتصلة بفلسفة الجمال وتربية الذوق ، إيمانه بأن للجمال تأثيراً مباشراً على انفعالات الشخص وعواطفه ، ولذا يمكن ان يستخدم في الرفع من طبيعة الانسان من الهمجية الحيوانية الى الحرية الأخلاقية والانسان في نظره – يمر في نموه في ثلاث مراحل : هي المرحلة الجسمية ، فالمرحلة الجمالية ، فالمرحلة الأخلاقية .

---

(١) Frederick Eby, The Development of Modern Education, (Second Edition), Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall Inc., 1960, pp. 411-414.

وقد أكد مبدأ اللعب ، ومبدأ النشاط الخلاق ، ومبدأ تحقيق الذات ، ومبدأ التطبيع الاجتماعي في التربية . وسنرى كيف تبنّى « فروبل » هذه المبادىء وضمنها في فلسفته التربوية وحاول تطبيقها في رياض أطفاله [1] .

هذه هي أهم مميزات الحركة النفسية التي سادت في النصف الأول من القرن التاسع عشر وأهم المصادر التي استمدت منها أصولها .

وقد تفرغت هذه الحركة النفسية الى ثلاث حركات فرعية ، هي : « الحركة البستالوتزية » و « الحركة الهربارتية » ، و « الحركة الفروبولية » .

ولكل حركة من هذه الحركات الثلاث مبادئها المتصلة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها ، والتي سنتحدث عنها ضمن مناقشتنا لافكار المربي المؤسس والممثل لها .

---

(١) Ibid., pp. 414-427.

الفصل العاشر

الحركة البستالوتزية وأثر « بستالوتزي » في تأسيسها

فاذا ما أخذنا أولى الحركات النفسية الثلاث التي أشرنا اليها في آخر الفصل السابق ، وهي الحركة البستالوتزية - فاننا نجدها تدين بتأسيسها في المقام الأول الى المربي السويسري الشهير «جون هنري بستالوتزي Johan Heinrich Pestalozzi» (١٧٤٦ — ١٨٢٧م) .

ولما كانت الأفكار والمبادىء التي نادى بها هي الأساس الذي قامت عليه هذه الحركة فاننا سنكتفي بدراسة هذه الأفكار بادئين باعطاء فكرة بسيطة عن حياة صاحب هذه الافكار وعن أهم العوامل التي أثرت في حياته وفي أفكاره التربوية .

حياة بستالوتزي والعوامل التي أثرت في أفكاره

لقد ولد « بستالوتزي » في « زيورخ » بسويسرا عام ١٧٤٦ ، وكان والده طبيباً جراحاً يرجع في أصله البعيد الى أصل ايطالي وينتمي دينياً الى المذهب البروتستانتي ، وكان دخله بحكم مهنته الطبية يمكنه من العيش في نطاق الطبقة المتوسطة ومن العناية بأسرته . وقد مات هذا الوالد البار باسرته ، و « هنري بستالوتزي » لم يتجاوز سن الخامسة ، وبذلك حرم رعاية أبيه وهو لا يزال صغيراً . وكانت المصيبة يمكن ان تكون أكبر عليه لو لم يرزق بأم صالحة

أوتيت حظاً كبيراً من الحكمة والحنان والاخلاص والوفاء لذكرى زوجها . فقد كرست هذه المرأة البارة حياتها بعد وفاة زوجها لرعاية أطفالها الثلاثة وتربيتهم . وهي لتعوضهم عن عطف أبيهم ، قد بالغت في رعايتهم . وقد كان لهذه التربية المنزلية الاولى الناعمة تأثيراتها السلبية والايجابية على شخصية « بستالوتزي » وعلى اتجاهاته في مستقبل حياته ، كما يعترف هو نفسه بذلك في بعض كتاباته .

ومن آثار هذه التربية المنزلية الأولى الناعمة في حياة «بستالوتزي» الانطوائية التي كانت تغلب عليه في مرحلة دراسته الابتدائية وعزلته عن رفاق سنه ، وتنمية كثير من سمات الأنوثة لديه على حساب خصائص الرجولة الصلبة ، وقوة العاطفة على حساب التفكير العقلي الموضوعي ، والتردد والتناقض الداخلي ، وعدم الثقة الكاملة بالنفس ، الى غير ذلك من الخصائص والسمات التي كانت تمتاز بها شخصية « بستالوتزي » والتي يمكن ارجاعها الى تربيته المنزلية الأولى المدللة[1].

وقد أتيح لبستالوتزي ان يتمم جميع مراحل تعليمه ، بما في ذلك المرحلة الجامعية . ولكنه لم يظهر عليه في أية مرحلة من المراحل دراسته ما يدل على نبوغه او تفوقه على أقرانه ، بل كان على العكس من ذلك من المتأخرين في دراسته ، لا سيما في المرحلة الابتدائية والثانوية . واذ كان لدراسته من تأثير على حياته فانها مكنته من الوقوف بنفسه على العيوب التي كانت سائدة في مناهج الدراسة وطرق التدريس . ووقوفه على تلك العيوب قد نمى لديه الرغبة الصادقة في إصلاحها ودفعه الى القيام بجهوده الاصلاحية في المجال التربوي ، وان كانت روح الاصلاح لم تنضج لديه الا في مرحلة متأخرة من حياته . وقد أتاحت له دراسته العالية ان يقع تحت تأثير أساتذة عظام ، وذلك من أمثال « برايتنجر Breitinger » أستاذ اللغة اليونانية والعبرية ، و « بودمر Bodmer » أستاذ التاريخ والعلوم السياسية في الكلية التي درس فيها بستالوتزي [2] .

---

(١) Frederick Eby, The Development of Modern Education p. 432.

(٢) Ibid., pp. 432-434.

وغالب المؤثرات التي وقع تحتها أثناء دراسته جاءته من مصادر خارجية عن معاهد الدراسة نفسها ، وذلك كجده الذي كان يكثر التردد عليه ، و « الجمعية الهلفتية Helvetic Society » التي كان منضماً اليها في فترة دراسته العالية . وقد كان جده هذا « أندريه بستالوتزي Andrew Pestalozzi » قسيساً في إحدى القرى المجاورة لزيورخ ، وكان بحكم اعداده ومهنته يحب الخير ويعطف على الفقراء ويدعو الى إصلاح أحوال المجتمع . ولما كان « هنري بستالوتزي » قد تعوّد منذ التاسعة من عمره ان يقضي عطلته الصيفية عند جده هذا فقد تأثر بكثير من أفكار جده واتجاهاته الدينية والاصلاحية . ويظهر هذا التأثير في محاوله « بستالوتزي » الدخول في مهنة القسوسة ، وفي حبه للفقراء والعمل على إصلاح أحوالهم وتعليم أبنائهم ، كما يتضح ذلك من أعماله فيما بعد . وهناك تأثير آخر لتلك العطلات التي كان يقضيها عند جده في تلك القرية الريفية الجميلة ، يتمثل هذا التأثير في الحب الذي خلقته عنده للطبيعة وللحياة الريفية البسيطة الهادئة .

أما انضمامه الى « الجمعية الهلفتية » – وهي جمعية سياسية اجتماعية ، تهدف فيما تهدف الى إصلاح الأوضاع السياسية وتحسين الفرص التعليمية – فانه قد أثر فيه من حيث إنه أتاح له الفرصة ان يتعرف على مشاكل مجتمعه ، ووجهات النظر المختلفة في الاصلاح ، والأفكار السياسية والتربوية السائدة إذ ذاك والتي كانت تناقش في اجتماعات وحلقات هذه الجمعية . فمن طريقها استطاع ان يتعرف على أفكار « جون لوك » وأفكار «جان جاك روسو» من بعده في السياسة والتربية . وقد كان من نتائج انضمامه الى هذه الجمعية وقراءته لكتاب «روسو» : « أميل » إيمانه البالغ بأهمية التربية في علاج مشاكل المجتمع والنهوض به وبضرورة إصلاحها حتى تستطيع ان تحقق هذا الهدف .

وبعد ان أتم دراسته العالية في عام ١٧٦٤ ، اتجه الى الاشتغال بالزراعة ، فقضى سنة في التدريب الزراعي العلمي مع أحد المزارعين الناجحين ، « تشيفيلي Tschiffeli » ليعد نفسه كمزارع . ثم اشترى قطعة كبيرة من الأرض فبنى فيها

بيتاً وكوّن فيها مزرعة . وكان في اعتقاده ان العمل الزراعي هو أكثر الأعمال الاقتصادية ربحاً . وكان متأثراً في هذا الاعتقاد « بالحركة الاقتصادية الطبيعية The Phisiocratic Movement » التي ظهرت في فرنسا ومنها انتقلت الى ألمانيا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر . وكانت هذه الحركة تعلي من شأن الزراعة ، وتنظر اليها على أنها المصدر الوحيد للغنى والازدهار الاقتصادي [1]. وقد تأثر « بستالوتزي » في هذا الاعتقاد أيضاً «بروسو» الذي نادى بالرجوع الى الحياة الزراعية البسيطة واعتبر مهنته الزراعية أشرف المهن وأسعدها . ولكن لأسباب ، قد لا تتصل بطبيعة الزراعة نفسها فقد فشل « بستالوتزي » فشلاً ذريعاً في مشروعه الزراعي هذا ، فتراكمت عليه الديون وخرج من جميع ممتلكاته الا البيت الذي بناه بنفسه . ولكن هذا الفشل لم يضعف إيمانه بأهمية الزراعة وبأهمية الاعمال اليدوية ، ولذا فانه حول بيته في عام ١٧٧٤ الى ملجأ خيري للأطفال يأوي اليه الاطفال الفقراء الذين لا يلقون عناية من آبائهم . وقد حاول بالتدريج ان يحول هذه المؤسسة الخيرية التربوية الى شبه مدرسة صناعية للفقراء ، كان الاطفال فيها يتعلمون القراءة والكتابة ويشتغلون باستغلال حقل خاص وغزل القطن ونسجه وبعض الحرف الأخرى . وقد أتاح له هذا المشروع الخيري التربوي ان يجرب الكثير من نظريات « روسو » ، وان يدرك أوجه الصحة والخطأ فيها ، وان يطور أفكاره التربوية ويعرف الكثير عن خصائص الأطفال ، لا سيما خصائص نموهم العقلي . وكان في الوقت الذي يشرف فيه على هذا المشروع التربوي يشرف أيضاً على تربية ابنه بنفسه ويلاحظ سلوكه ونموه ويتخذ منه حقلاً لتجربة نظرياته ومعتقداته . وقد سجل ملاحظاته عن نمو ابنه هذا في كتاب نشره تحت عنوان : « مذكرات والد » ، وكان هذا الكتاب أول كتاب ظهر في دراسة نفسية الطفل .

---

(١) Ibid., pp. 313, 315-435

ولكن تلك المدرسة الزراعية المهنية قد فشلت كما فشل مشروعه الزراعي من قبلها ، وذلك لعدم توفر العنصر البشري الذي يساعده ، فكان هو الذي يقوم بكل شيء تقريباً في هذه المدرسة ، ولذلك كان من الطبيعي ان يفشل في الاستمرار فيها . ولكن فشله العملي في تعليم أبناء الفقراء وفي التعليم الزراعي والتعليم المهني بصورة عامة لم يضعف إيمانه بأهمية تعليم هذه الطبقة وبضرورة الجمع بين التعليم النظري والتعليم المهني ، ولذا فانه استمر طيلة حياته يدافع عن أفكاره المتصلة بهذين المعتقدين الأساسيين .

وفي عام ١٧٩٨ حدث تغيّر عظيم في حياة « بستالوتزي » حيث قرر الاتجاه الكلي نحو التعليم ، والعمل على إصلاح مناهجه وطرقه في الفترة الباقية من حياته . وقد كان « بستالوتزي » حتى هذه السنة الفاصلة نظرياً أكثر منه عملياً، كل همه في كتاباته انتقاد طرق التربية القديمة وابراز عيوبها ليطلع عليها الجميع . ولكنه بعد هذه السنة قرر ان يتفرغ لمهنة التعليم ويترك كل مهنة سواها ، فاشتغل منذ ذلك الحين بالتدريس والتأليف التربوي ، وكان له دور كبير في تأسيس العديد من المدارس والمعاهد . فقد أسس مدرسة للايتام في « استانز Stanz » في يناير ١٧٩٩ ، ثم تركها في شهر يونيو من نفس هذه السنة ، حيث ذهب الى بلدة « برجدورف Burgdorf » ليؤسس فيها أول معاهده لتدريب المعلمين . وفي هذا المعهد الذي استمر فيه من ١٨٠٠ الى ١٨٠٤ بدأ يجد في تطوير نظرياته التربوية وفي عمله الحقيقي كمدرس . وقد كان من بين المدرسين المساعدين له في هذا المعهد « كروسي » و « توبلر Tobler » و « بوس Buss » و « نيف Neef » . وقد زاره في هذا المعهد « هاربارت » وشاهد طرقه ، كما زاره كثير من المهتمين بالاصلاح التربوي .

وقد نقل « بستالوتزي » معهده هذا الى « ڤردون » عام ١٨٠٥ حيث استمر يؤدي وظيفته كأشهر معاهد عصره حتى عام ١٨٢٥م . وقد كان

كل من « معهد برجدورف » و « معهد ڤردون » معهداً داخلياً يؤمه الطلاب السويسريون وغيرهم من جميع البلدان المجاورة . وقد كان هذان المعهدان، لا سيما الأخير منهما قبلة انظار المربين والمهتمين بالتجديد التربوي .

وفي سنة ١٨٢٥ اضطر « بستالوتزي » الى قفل معهده في « ڤردون » ورجع الى بيته بقريته : (Neuhof) ليعيش في سلام ويتحين الفرص لاعادة فتح معهده في مكانه الأصلي او في مكان جديد له ، ولكن كبر سنه وشدة المعارضة التي كانت تلقاها أفكاره التحررية حالا دونه ودون تحقيق هذا الهدف الأخير . وقد انتهت حياة هذا المربي الكبير بعد جهاد طويل مثمر في سبيل إصلاح التربية وتطوير نظرياتها وطرقها في اليوم السابع عشر من شهر فبراير في عام ١٨٢٧م ، وذلك عن عمر يناهز الإحدى والثمانين سنة [١] .

هذه هي أهم معالم حياة هذا المربي وأهم أعماله التربوية . ونحن اذا ما تأملنا في هذه المعالم والأعمال يمكننا ان نستنتج العوامل البارزة التي أثرت في حياته وفي أفكاره التربوية . ومن بين هذه العوامل تربيته المنزلية الأولى ، وكثرة تردده على جده : « أندريه بستالوتزي » وأفكار مدرسيه وأساتذته وفلاسفة عصره، وقراءته لما كتبه المربون من قبلة من أمثال «أفلاطون»، و« كومنيوس»، و « جون لوك » ، و « جان جاك روسو » ، ثم خبرته الطويلة التي استمرت ما يزيد على خمسين عاماً في حقل التعليم وأتاحت له ان يجرب ما استقاه من غيره من أفكار ونظريات ويحدث بعض التعديلات والزيادات عليها ويطبعها بطابعه الخاص ، حتى أصبحت تنسب اليه بدلاً من نسبتها الى مصادرها الاولى التي أخذت منها .

---

(١) Charles Oliver Hoyt, History of Modern Education. New York: Silver, Burdett and Co., 1910, pp. 08 - 85.

أفكاره التربوية :

واذا ما أخذت افكار « بستالوتزي » ككل فانه قد يلاحظ عليها أنها تؤكد مبدأين أساسيين : المبدأ الاول هو ان التربية يجب ان تكون متمشية في معناها ، وأهدافها ومناهجها ، وطرقها مع طبيعة الطفل ومع حاجاته وخصائص نموه ومع القوانين الطبيعية لنموه . اما المبدأ الثاني الذي تؤكده وتدور حوله هذه الافكار فهو ان التربية تعتبر من أهم وسائل اصلاح المجتمع وتغيير أحواله. وهو لتأكيده المبدأ الاول في افكاره اعتبر زعيماً من زعماء الحركة النفسية في التربية في القرن التاسع عشر . اما تأكيده للمبدأ الثاني فقد جعله من رواد الحركة الاجتماعية في التربية في هذا القرن ايضاً .

والمستقصي لأفكار « بستالوتزي » المتصلة بالمبدأ الاول فانه يجد لها من الشمول ما يجعلها تعالج وترتبط بالجوانب الرئيسية للتربية التي تتمثل في معنى التربية ، وأهدافها ومناهجها ، وطرقها .

أ – افكاره عن مفهوم التربية وأهدافها :

فهو بالنسبة لمعنى التربية ومفهومها وأهدافها يؤمن بأن التربية هي عملية طبيعية وليست عملية اصطناعية . وهو يعني بهذا ان التربية الصحيحة يجب ان تسير حسب القوانين الطبيعية لنمو الطفل ، بدلاً من ان تكون مناقضة لها ومعرقلة لسيرها . والتربية بعد هذا كله – عنده – هي عملية النمو العضوي الكامل المتكامل لكافة ملكات الشخص وقواه الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . فالسر الداخلي لنظرية « بستالوتزي » التربوية العامة يكمن في مبدأ النمو العضوي . والطفل – حسب هذا المبدأ – كائن عضوي ينمو وفقاً لقوانين محددة منظمة . ويرجع هذا المبدأ الى الفكرة التي نادى بها « لامتري La Mettrie » وبعض آخر من العلماء والتي تشبّه الانسان بالحيوان . وقد ركز بستالوتزي على

هذه الفكرة وأكد صحتها في كثير من كتاباتـه . فقد قال في بعض خطبه : « ان الانسان المكون في أصله من تراب الارض ينمو كما ينمو النبـات المتصلة جذوره بالارض »[1] . وقد كان من بين الأغراض الأساسية التي كان يسعى إليها بستالوتزي من وراء ملاحظاته لنمو الاطفال وتجاربه هو كشف القوانين التي يسير حسبها نمـو الطفل . وقـد وصل الى ان القوانين التي يسير وفقهـا النمو البشري لا تقل في دقتها وتحديدها عن قوانين العـالم الطبيعي . وللنمو العضوي البشري – في نظره – ثلاثـة مظاهر او جوانب رئيسية . أولهـا الجانب العقلي الذي يتحقق نتيجة لاحتـكاك الفرد بالبيئة المحيطة به وخبرته . المظهر الثـاني لهذا النمو يتمثل في النمو الجسمي الذي من بين مظاهره مـا يعبر الفرد عنـه بنشاطات حركية . وتنبع هذه النشاطات الحركية من الداخل نتيجة لحاجات الفرد الداخلية . المظهر الثالث هو الجانب الاخلاقي الذي يتصل بعلاقات الفرد مع غيره من بني جنسه ومع ربـه . وقـد أطلق بستالوتزي على هذه المظاهر الثلاثة : الرأس ، واليد ، والقلب . وكل مظهر من هذه المظاهر الثلاثة يسير نموه حسب قوانين محددة . ومن واجب التربية ان تكشف عن هذه القوانين وتنتفع بها في تدريب وتعليم الطفل .

ولما كانت هذه العناصر الثلاثة تؤدي وظيفتهـا ككل فانـه يجب تنميتها أيضاً كوحدة وككل متكامل . والتربية الحقيقية هي التي تأخذ في اعتبارها هذه الوحدة للطبيعة البشرية وتعمل على تنمية كل من العقل والجسم والروح ، مع تأكيد مبدأ التوفيق والانسجام بين هذه العناصر[2] . وله عدة تعريفات للتربية تتفق مع هذه المبادىء . فمن ذلك قوله : « ان التربية هي نمو جميع قوى الانسان وملكاته نمواً طبيعياً تقدمياً منسجماً »[3] .

---

(١) Asquoted by : Roger Deguimps, Pestalozzi : His Life and Work (Translated to English by J. Russell) New York, Appleton, 1895, p. 123.

(٢) Frederick Eby, op. cit., pp. 443-444.

(٣) As quoted by : Paul Monroe, op. cit., p. 315.

ولكن بالرغم من إيمانه بوجوب الاهتمام بتربية تلك الجوانب الثلاثة كلها لضرورة تربيتها لتحقيق النمو المتكامل ، فانه يتفق مع « امنويل كانت » و « فردريخ شيلر » في ان هذه الجوانب الثلاثة لا تقف على قدر المساواة في أهميتها ، وأهم هذه الجوانب على الاطلاق هو الجانب الروحي او الاخلاقي . اما الجانبان الآخران : الجانب الجسمي الحركي والجانب العقلي فانهما بالرغم من أهميتها ومن ضرورة نموهما الى أقصى حد ممكن فان نموهما هذا ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق النمو الاخلاقي . وعليه فان الهدف الاعلى للتربية عنده هو تحقيق شخصية كاملة متكاملة تعيش في علاقات منسجمة مع الشخصيات الأخرى ومع خالقها . ومن مهمة الحياة الاخلاقية والدينية عنده ربط القوى والملكات الأخرى للكائن العضوي وتوحيدها [1] .

ولفهم فكرة « بستالوتزي » عن الهدف التربوي لا بد من فهم ميله نحو الطبقة العامة واهتمامه الشديد باصلاح أحوالها والرفع من مستواها الى المستوى اللائق بالبشرية ، ولا بد من فهم مذهبه في الاصلاح الاجتماعي بصورة عامة . والذي كان يضايق بستالوتزي في هؤلاء العامة ليس هو فقرهم وبؤسهم ولكن هو جمودهم وشعورهم بالنقص ، وسيطرة روح الفشل واليأس عليهم ، وفقدانهم للهدف المحدد في الحياة وللشعور بالكرامة الانسانية وباحترام الذات . ويقوم مفهومه للاصلاح الاجتماعي على ثلاثة مبادىء رئيسية ، هي :

أولا : ان الاصلاح الحقيقي يجب ان يبدأ بالفرد لا بالمجتمع ، لان اصلاح الكل لا يأتي الا باصلاح اجزائه ، ولا قيمة لاصلاح المنظمات والمؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية اذا لم يصلح حال الفرد وتنمى قدراته واستعداداته فيكون بذلك قادراً على الانتفاع بتلك المنظمات والمؤسسات الى أبعد حد ممكن .

---

(١) Frederick Eby, op. cit. p. 445.

ثانياً : ان الوسيلة الوحيدة للنهوض بالفرد واصلاح حاله هو تنمية القدرة لديه على مساعدة نفسه بنفسه وليس أضر على الانسان من التصدق عليه ، لان الصدقة تكسبه ضعفاً وتنمي لديه روح الاعتماد على الغير وتسلبه ميزة احترام الذات التي تعتبر أعز شيء في الحياة الانسانية . فأعظم خدمة يؤديها المجتمع للفرد هو ان يعلمه احترام نفسه ومساعدة نفسه بنفسه .

ثالثاً : ان عملية النمو هي الوسيلة الوحيدة لتحقيق الغاية المرغوبة ، وهي صفة الاعتماد على النفس . فبذور العمل المستقل تكمن في كل طفل ولا تنتظر إلا الفرصة لتنمو . وواجب التربية في نظره هو توفير الفرصة لهذا النمو[١] .

ب - أفكاره عن المنهج :

بالنسبة لمناهج الدراسة فقد جاءت مبادئه وتطبيقاته مخالفة لمفهوم المناهج المطبقة في بلده « سويسرا » وفي كثير من البلدان الأوربية الأخرى في ذلك العصر . فقد كانت المناهج ذلك الوقت لا سيما بالنسبة للعامة يغلب عليها الطابع الديني والتعاليم الكنسية ، وتمتاز بالجفاف وضيق الأفق وعدم مسايرة خصائص الطفل وحاجاته وعدم الاتصال بالحياة العملية . ولذا حاول « بستالوتزي » ان يصلح من حال المناهج الدراسية ويترجم الأفكار التقدمية التي نادى بها المصلحون التربويون من قبله وذلك من أمثال « بيكون » و « كومنيوس » و « لوك » و « روسو » و « بزداو » والأفكار التي استطاع ان يكوّنها لنفسه نتيجة لدراسته وخبرته التربوية الطويلة الى برامج مطبقة في المدارس التي أنشأها او اتيحت له فرصة الاشراف عليها .

ومن المبادىء التي تقوم عليه نظرياته في المنهج :

---

(١) Ibid., pp. 442-443.

الايمان بأن المناهج والبرامج والخبرات والنشاطات الدراسية يجب ان تكون مساعدة على تنمية العقل والجسم والروح ، كما يجب ان تكون متمشية مع خصائص الطفل وحاجاته . ولما كانت خصائص الطفل وحاجاته تختلف باختلاف مراحل نموه - فانه نادى بتصنيف المناهج الدراسية - حتى في المرحلة الابتدائية العامة - الى مراحل تقابل مراحل النمو التي يمر بها الطفل في حياته . ونحن اذا ما رجعنا الى المدارس الابتدائية التي كان يشرف عليها فاننا نجده يقسم منهجها الى قسمين أساسيين : القسم الاول يطبق في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية بينما يطبق القسم الثاني منه في الفصول العالية .

من هذه المرحلة . وفي ترتيب مواد الدراسة نادى « بستالوتزي » بأن يكون هذا الترتيب متمشياً مع ترتيب ظهور قوى الطفل ومع درجة نمو هذه القوى في كل فترة ، كما نادى بأن يراعى في هذا الترتيب الانتقال من البسيط الى المركب ومن الأسهل الى الأصعب ، ومن المحسوس الى المعقول ومن الخاص الى العام ، الى غير ذلك من المبادىء التي نادى باتباعها في ترتيب وتنظيم المنهج الدراسي والتي لا تعدو في نظره ان تكون تطبيقاً عملياً لقوانين النمو البشري . وهو يؤمن أيضاً بأن التعليم العام الذي ينمي الخصائص العامة للمتعلم يجب ان يسبق التعليم المعد لتنمية المهارات الخاصة . وقد أعطى بستالوتزي أهمية كبيرة للخطوات التعليمية الاولى وللسنوات الاولى في التعليم لأنه كلما كانت البدايات قوية صحيحة ، ازداد اطمئناننا عن الخطوات التالية في التعليم . وكان يرى ان خير ما نبدأ به في تربية الطفل هي الخبرات الحسية وتدريب حواسه على الادراك الحسي الدقيق . فعن طريق الاحساس المباشر بالاشياء والادراك الحسي لاشكالها يمكن للطفل ان يكوّن بعض الافكار عن خصائصها وصفاتها وينمي بالتالي ثروته اللغوية . وعن طريق ملاحظة الاشياء والتعامل بالاشكال المجسمة المحسوسة تنمو لدى الطفل القدرة على القياس التي تعتبر أساساً لتعلّم الحساب والرسم والهندسة . وبجمل القول ان بستالوتزي كان يربط العملية التعليمية وجميع مواد المنهج الدراسي وخاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بالأشياء المحسوسة والخبرات

الحسية . وكان يرى ان التعليم الذي يتلقاه الطفل في المرحلة التعليمية الأولى يجب ان يؤكد ثلاثة عناصر أساسية هي الشكل ، والعدد ، والكلمة او اللغة . ولا يمكن في نظره ان يقال عن شخص أنه قد عرف أشياء معينة إلا إذا عرف عدد هذه الأشياء وعرف أشكالها ، وعرف أسماءها . فالعدد ، والشكل ، واللغة ، هي وسائل وعناصر التعليم الأولى ، وهي التي يدور حولها منهج التربية العقلية عند « بستالوتزي » . والمواد والخبرات الدراسية التي كان يشتمل عليها منهج الدراسة عنده في المرحلة الابتدائية هي : دروس مشاهدة الطبيعة ، والجغرافيا ، والمشاهدة او الملاحظة الحسية ، والقراءة ، والرسم ، والكتابة ، والحساب ، والموسيقى ، والدين ، والاخلاق ، والتدريب اليدوي ، والألعاب الرياضية . ولم يعط بستالوتزي أي اهتمام لدراسة التاريخ السياسي في المرحلة الابتدائية لانه كان يرى فيه أنه غير متصل بخبرات التلاميذ الحاضرة والمباشرة [1] .

جـ — أفكاره المتصلة بطرق التدريس :

حق اذا ما انتقلنا الى أفكاره المتصلة بطرق التدريس فاننا نجدها تحتل الجزء الجزء الاكبر من كتبه ومقالاته التربوية ومن فلسفته التربوية ، وهي التي تتركز فيها غالب التجديدات التي أتى بها في المجال التربوي . وتتفق أفكاره المتصلة بطرق التدريس مع الأفكار والمبادى التي آمن بها بالنسبة لمعنى التربية وأهدافها ومناهجها . ومن المبادىء التي تقوم عليها طريقته العامة هو الايمان بوجوب البدء بالمدركات الحسية ، والانتقال من المحسوس الى المعقول ، ومن البسيط الى المركب ، ومن العام الى الخاص ، ومن المجمل الى المفصل ومن المعلوم الى المجهول . ويرى بستالوتزي ان هذه هي الطريقة النافعة مع الأطفال المبتدئين .

---

(١) Ibid., pp. 450-451.

وللتربية في نظره ناحيتان : ناحيـة إيجابية وأخرى سلبيـة . فالوظيفة السلبية للمربي تتلخص في إزالة العقبات التي تعترض نمو الطفل . أمـا الوظيفة الايجابية فتظهر في اثارة المتعلم لتدريب قواه ، فالمعلم يمده بالوسائل والفرص المناسبة . و « تعتبر التلقائية والنشاط الذاتي الظروف الضرورية التي في ظلهـا يعلم العقل نفسه ويحصل على القوة والاستقلال »[1] .

ومن هذه المبادىء أيضاً الايمان بأن الزيادة في القدرة أهم من المعرفة، وبالتالي فان مهمة المدرس في نظره ليست هي تزويد التلميذ بالمعارف ، ولكن مهمته هي مساعدته على تنمية قواه وملكاته العقلية وقدرته على اكتساب المعرفة بنفسه . ومهمته أيضاً ان يربط بين خبرات التلميذ داخل المدرسة وخارجها ، وان يربط المعرفة والتطبيق العملي لها . وفي اعتقاده أنه لا قيمة لأي تعليم ما لم يكن متصلاً بخبرة الطفل وقائماً على أساس الخبرة ومتمشياً مـع مستوى النمو الذي يمر بـه الطفل . وهو يعطي أهمية كبيرة لميل الطفل واهتمامه في العملية التعليمية . ومما يساعد على إثارة اهتمام الطفل في نظره هو جعـل العملية التعليمية تسير حسب النظام الذي يسير فيه النمو العقلي للطفل ، وهو النظـام النفسي الذي يسير في خطوات متدرجة من القريب الى البعيـد ومن البسيط الى المركب ، الى آخر المبادىء التي سبق ذكرها[2] .

ولما كان تعلّم الطفل يتأثر بحالته الانفعالية وبالجـو النفسي والاجتماعي السائد في الفصل والمدرسة فانه نادى بأن تكون العلاقة بين المدرس والتلميـذ علاقة أبوة قائمة على العطف والحب والتعاون. ولكن في الوقت الذي كان ينادي فيه بتأكيد العلاقـة الطيبة بين المدرس والتلميذ فانـه كان ينادي أيضاً بوجوب اتباع سياسة الحزم من قبل المدرس وبوجوب تأكيد سلطته وسلطة المدرسة .

---

(١) د . سعد مرسي أحمد ، تطور الفكر التربوي . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٦ ، ص ٤٥٦ - ٤٥٧ .

(٢) William Boyd, The History of Western Education. (Seventh Edition), London, 1964, pp. 322-328.

الى غير ذلك من المبادىء والأفكار التي نادى بها وطبقها « بستالوتزي » في مجال طرق التدريس ، وقد شرحت بشيء من التفصيل والتطويل فيما كتبه « بستالوتزي » وخاصة في كتابه : « كيف تعلم جيرترود أطفالها »[١] ، كما شرحت أيضاً مع افكاره التربوية الأخرى المتعلقة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها فيما كتبه وعن أفكاره التربوية كثير من المربين ، وذلك من أمثال « روجر دجويبس »[٢] ، وجرين[٣] ، وهولمان[٤] ، وغيرهم كثير .

نقد وتقييم لافكار بستالوتزي التربوية :

ولعلنا لو دققنا النظر في أفكار وجهود « بستالوتزي » التربوية واخضعناها للحكم والنقد الموضوعي الدقيق لوجدناها تحوي الكثير من جوانب القوة والضعف، كشأن أفكار أي مرب آخر .

ومن جوانب القوة التي تحملها هذه الافكار أنها أعلت من أهمية التربية في إصلاح أحوال الفرد والمجتمع ، ونادت بضرورة الاهتمام بشخصية الطفل ككل مع إعطاء أهمية أكبر للجانب العاطفي والنفسي في شخصية الطفل ، واعتبرت الطفل وحاجاته وقوانين نموه نقطة البداية في تحديد معنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها وأقامت بذلك العملية التربوية على أسس نفسية في الوقت الذي لم يكن فيه وجود يذكر لعلم النفس . وهي في الوقت الذي اهتمت فيه

---

(١) J.H. Pestalozzi, How gertrude Teaches her Children. Translated by L.E. Holland, 1894.

(٢) Roger Deguimps, Pestalozzi : His life and work, Translated by J. Russell N. Y. : Apleton, 1895.

(٣) J. A. Green, Life and Work of Pestalozzi, London : University tutorial Press, Ltd, 1913.

(٤) H. Holman, Pestalozziz : an Account of his Life and Work, London Longmans green and Co, 1908.

بفردية الطفل وبتحرير شخصيته فانهـا لم تبالغ في هذه الحرية كما بالغت أفكار « روسو » ، ولم تهمل الوسط الاجتماعي في التربية ، بل اعتبرته عاملاً ضرورياً في العملية التربوية . ولقد أعلت من أهمية البيت في التربية واعتبرتـه المؤسسة التربوية المثالية التي يجب على المدرسة أن تحاكيها . ولقد حاول بستالوتزي أن يطبق هذا المبدأ عملياً ويجعل من المدارس التي كان يشرف عليها نوعاً من الأسرة المترابطة . كما أعطى دفعة قوية لتدريب المدرسين ولدراسة التربية كعلم ، الى غير ذلك من جوانب القوة التي تحملها أفكار « بستالوتزي » التربوية ، والتي كان لها أكبر الأثر في تطور الافكار التربوية الحديثة .

ولكنّ اعجابنا بكثير من أفكار بستالوتزي التربوية وادراكنا لمظاهر القوة والجوانب المضيئة فيها لا يعني بأي حـال من الاحوال أننـا نقبل جميع أفكار « بستالوتزي » أو أننا غير مدركين لجوانب الضعف فيها والانتقادات الكثيرة التي وجهها النقاد التربويون «لبستالوتزي» ولافكاره التربوية. فقد دلت الدراسات التي اجريت على أفكار بستالوتزي التربوية أنها تحوي – بجانب نقاط القوة التي أشرنا الى بعضهـا – كثيراً من نقاط الضعف . ومن نقاط الضعف هـذه يمكن الإشارة الى ما يلي :

١ – ففي مجال تعليم القراءة والكتابة نادى بضرورة البدء بالأصوات والمقاطع قبل الكلمة والجملة . وقد عيب عليه هذا الاتجاه الذي يـسير من الجزء الى الكل والذي ان ناسب عقلية الشخص الكبير فلا يناسب عقلية الطفل الصغير التي يناسبها البدء بالكل بدلاً من الجزء ، أي البدء بالجملة أو الكلمة بدلاً من البدء بالصوت أو الحرف .

٢ – ان دروس الاشياء التي تعتبر الى حد كبير من اختراعه لا تناسب الا الاطفال الصغـار في المرحلة التعليمية الاولى . أمـا تلاميذ المراحل الدراسية المتقدمة فانها لا تناسبهم .

٣ – ان جهوده الاصلاحية قد تركزت في مجموعها في المرحلة الابتدائية . أما

المراحل التعليمية التي فوق المرحلة الابتدائية فانها لم تحظ منه بعناية تذكر [1] . الى غير ذلك من نقاط الضعف والانتقادات التي وجهت الى أفكار «بستالوتزي» التربوية. وهو نفسه قد اعترف في كتاباته بقصور أفكاره التربوية وبأنها لا تعدو أن تكون محاولات أولية تنتظر من يطورهـا ويتوسع في تطبيقها من بعده .

تأثير بستالوتزي في تطور الافكار التربوية في العالم الغربي :

ولكن نقاط الضعف التي قد يكون لهـا وجود في أفكار « بستالوتزي » التربوية لا تقلل من قيمة هذه الأفكار اذا ما أخذت ككل ، ولا تنافي أن هذه الافكار كانت من العوامل الهامة في تطور النظريات والافكار التربوية في القرن التاسع عشر والقرن العشرين وفي التمهيد لظهور الافكار التربوية التقدمية الحديثة. ولم تمت الحركة « البستالوتزية » بموت صاحبها ، بل استمرت من بعده ، يحمل لواءهـا أتباعه وأنصاره في مختلف البلدان . ولم يقتصر تأثير هذه الحركة على « سويسرا » والبلدان المجاورة لها ، بل تعداها الى بلدان أوروبية كثيرة أخرى نائيـة . حتى إنه من الممكن القول انـه لم يبق بلد أوروبي الا وتأثر بافكار بستالوتزي وحاول أن يستفيد من طرقه في إصلاح تعليمه . ولكن بالرغم من أن تأثيره قد عم البلدان الأوروبية فان درجة هذا التأثير ومظاهره ونواحيه قد اختلفت من بلد الى آخر . ومن البلدان الاوروبية التي تأثر مربوها ونظمهـا التربوية بأفكار « بستالوتزي » ، هي : الولايات الالمانية ، وفرنسا ، وانجلترا ، وأمريكا الشمالية .

فبالنسبة للولايات الالمانية ، وعلى رأسها ولاية « بروسيا» المتحررة التقدمية فانها كانت أسبق البلدان الاوروبية الى الاعجاب بأفكار «بستالوتزي» وطرقه والى التأثر بها والى تطبيقها باخلاص والأخذ بها والاسترشاد بها في إعادة تنظيم تعليمها الابتدائي وفي تدريب مدرسيها .

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 327-328.

فاذا ما أخذنا ولاية « بروسيا» أعظم الولايات الالمانية ، فاننا نجد أن أفكار « بستالوتزي » بدأت تتسرب اليها منذ بداية القرن التاسع عشر ، كما تدل على ذلك الاستجابة الطيبة التي لاقاهـا النداء الذي وجهه « بستالوتزي » في عام ١٨٠١ م بطلب المساعدة الشعبية في مشروعه التعليمي في مدينة « برجدورف Burgdorf » . وفي عام ١٨٠٢ نجد الفيلسوف والمربي الألماني الشهير « هربارت» الذي سيأتي لنا الحديث عنه في الفصل القادم يتناول بالكتابة والقاء المحاضرات عن أفكار وطرق « بستالوتزي » ويبين ما لها وما عليها ويشرحها لبني وطنه . وقد جذبت كتابات ومحاضرات « هربارت » عن افكار وطرق « بستالوتزي» الانتباه اليها أكثر فأكثر . وفي ١٨٠٣ بعثت « بروسيـا » مندوباً عنها لزيارة «معهد برجدورف » وكتابة تقرير عن الطرق المطبقة في هذا المعهد . وفي الوقت نفسه بدأ المبشرون بالحركة البستالوتزية ينشرون أسسها ومبادئها في الأراضي الألمانية . وعلى سبيل المثـال يمكن الاشارة الى « بلامان Plaman » الذي زار معهد « بستالوتزي » في « برجدورف » ، ثم أسس معهداً على نمطه في « برلين » عـام ١٨٠٥ م ، ونشر عدة كتب تطبق طرق بستالوتزي في تدريس اللغـة والجغرافيا ، والتاريخ الطبيعي .

ولعل اهم العوامل التي ساعدت على انتشار أفكار « بستالوتزي » في بروسيا وألمانيا بصورة عامة وعلى تدعيمهـا حتى على المستوى الرسمي هو النداء الذي وجهه الفيلسوف الالماني « فيخته Fichte » للشعب الالماني عقب تغلب « نابليون Napoléon » على بروسيا وإخضاعه لها تحت سلطاته لفترة قصيرة من الزمن — ١٨٠٧ — ١٨٠٨ م . فقد تضمن هذا النداء الدعوة إلى إعادة تنظيم التعليم الألماني على أساس المبادىء والطرق التي نادى بها « بستالوتزي » . وفي نفس هذه السنة تقريباً التي صدرت فيها نداءات « فيخته » ، وهي سنة ١٨٠٨ م ، أرسل ما لا يقل عن سبعة عشر شاباً ألمانياً بتفويض من ملك بروسيا «وليام الثالث» الى «معهد فردون » في بعثة دراسية لمدة ثلاث سنوات على نفقة الحكومة البروسية على يد المربي « بستالوتزي » نفسه الذي كان يشرف على هذا المعهد . وقد رجع هؤلاء

الشباب متشبعين بأفكار بستالوتزي ، وقد أصبحوا فيما بعد كبار المدرسين والمربين في ألمانيا . وقد أعيد تنظيم مدارس « بروسيا » الابتدائية على أساس من أفكار بستالوتزي وفتحت فيها معاهد تدريب المدرسين على نسق معاهد « بستالوتزي » . ولكثرة ما تأثر النظام التعليمي في بروسيا « بالحركة البستالوتزية » فأن التسمية التي كانت سائدة لهذا النظام هو « النظام البروسي البستالوتزي » . وأكثر المؤسسات التعليمية الالمانية تأثراً بأفكار وطرق بستالوتزي هي المدارس الابتدائية ومعاهد المعلمين [1] .

وقد انتشرت افكار وطرق « بستالوتزي » بنفس الروح تقريباً في بقية الولايات الالمانية ، وقد لاقت قبولاً حسناً من المدرسين والمسئولين والامراء الالمان على السواء ، حتى أصبحت لها السيادة في ألمانيا ولعل اتباعها كان من أهم أسباب النهضة التعليمية والعلمية السريعة في ألمانيا وأهم بواعث وعوامل وحدتها وقوتها السياسية .

وبالنسبة لفرنسا فأن تأثرها بأفكار بستالوتزي كان أقل بكثير من ألمانيا. ومن العقبات التي حالت دون انتشار «الحركة البستالوتزية » في فرنسا في بداية القرن التاسع عشر هي سيطرة الروح والعقلية العسكرية على (نابليون) وانشغاله بالمشاكل السياسية والفتوحات الحربية عن الاهتمام بالاصلاح التربوي او بتطبيق أفكار وطرق بستالوتزي . ولكن عدم الاهتمام بأفكار وطرق (بستالوتزي) على المستوى الرسمي في فرنسا لا ينافي أن بعض المربين الفرنسيين والمهتمين بشئون التربية على المستوى الاهلي قد بذلوا بعض الجهود في التعريف بأفكار وطرق (بستالوتزي) لدى الشعب الفرنسي . غير ان هذه الجهود لم يكن لها تأثير يذكر الا بعد ثورة عام ١٨٣٠م . فبعد هذه الثورة تغيرت الاوضاع في فرنسا، وبدأت

---

(١) A. Diesterweg, "Pestalozzi and Schools of Germany," in Henry Barnard, American Journal of Education. Vol. IV, 1857, pp. 343-358. To be seen also : Frederick Eby, op. cit, pp. 464-465.

تظهر فيها روح جديدة وأخذت المبادىء البستالوتزية تنتشر بسرعة في فرنسا وتأخذ طريقها الى التطبيق العملي .

ومن أبرز الذين ساهموا في نشر أفكار وطرق (بستالوتزي) في فرنسا هو (جوليان M. A. Jullien) صاحب الثروة الطائلة الذي بعث على حسابه الخاص أربعة وعشرين طالباً الى معهد (بستالوتزي) في (ڤردون) لمدة سنة كاملة . ومن هؤلاء ايضاً الاستاذ الفرنسي الشهير (فكتور كوسين Victor Coussin) الذي اصبح فيما بعد وزير التعليم في الحكومة الفرنسية ، والذي نشر في عام ١٨٣٥ م (تقريراً عن التعليم العام في بروسيا) وحاول هذا التقرير ان يبين القيمة الكبرى (للحركة البستالوتزية) والتقدم الذي احرزته المدارس الابتدائية البروسية باتباعها مبادىء وطرق تلك الحركة .

وبالنسبة لأنجلترا فقد انتشرت أفكار وطرق بستالوتزي التربوية بسرعة فيها وان كانت لم تطبق بنفس السرعة التي انتشرت بها . ومن أبرز المربين الانجليز الذين زاروا (بستالوتزي) في معهده (بفردون) وشاهدوه يطبق مبادئه وطرقه عملياً ثم رجعوا الى بلادهم انجلترا يبشرون بحركة بستالوتزي ويدعون الى تطبيق مبادئها هما : (ج. ب. جريفس J.P. Greaves)و (تشارلز مايو Charles Mayo) ١٧٩٢ – ١٨٤٦ م . .

فقد قضى جريفس بعض السنوات في (معهد ڤردون) ثم رجع الى انجلترا حاملاً معه افكار (بستالوتزي) الجديدة . وتلبية لطلب جريفس كتب (بستالوتزي) رسالة عن تربية الاطفال في طفولتهم الاولى التي تعتبر من احسن رسائله تعبيراً عن وجهات نظره في تربية الاطفال [1] .

ولكن بالرغم من الجهد الذي بذله (جريفس) في نشر افكار (بستالوتزي) في انجلترا فان الفضل الأكبر في جعل هذه الأفكار موضع التنفيذ يرجع من غير

---

(١) Ibid., pp. 464-466.

شك الى الدكتور (تشارلز مايو) والى اختـــه الآنسة إليزبت مـــايو Elizabeth Mayo) . فقد قضى الدكتور (مايو) قرابة ثلاث سنوات في معهد بستالوتزي بفردون ، من ١٨١٩ الى ١٨٢٢ . وبعد رجوعه مباشرة إلى انجلترا أنشأ مدرسة خاصة في (ابسوم Epsom) ثم نقلها الى تشيم (Cheam) فيما بعد . وقد أقام مدرسته هذه على أسس (الحركة البستالوتزية). وقد ألف عدة كتب مدرسية على الطريقة البستالوتزية ليستعملها تلاميذ هذه المدرسة . وكانت أخته الآنسة (اليزبت مايو) الساعد الأيمن له في مشروعه هذا . وقد استمرت في التدريس بمدرسة اخيها حتى عام ١٨٣٤م ، حيث انتقلت الى التدريس بكلية للمعلمين، فكانت بذلك اول امراة انجليزية تعمل كمدرسة في كلية للمعلمين . وكان لها فضل كبير في التعريف بأفكار وطرق بستالوتزي في هذه الكلية [١] .

اما بالنسبة للولايات المتحدة الامريكية فانها هي الاخرى قد تأثرت بأفكار وطرق بستالوتزي وقد ظهرت المدارس البستالوتزية فيهـا قبل ظهورها في بريطانيا . وقد جاء تأثير التربية الامريكية (بالحركة البستالوتزية) من عدة مصادر يمكن تصنيفها تحت المصادر والمظاهر التالية :

١ – العمل الذي قام به (وليام مكلور William Maclure) و (جوزيف نيف Joseph Neef) .

٢ – الكتابات المختلفة عن بستالوتزي وعن حركته التربوية .

٣ – تدريس بعض المواد الدراسية .

٤ – و (حركة اسويجو The Oswego Movement) التي تعتبر الترجمة الانجليزية (للحركة البستالوتزية) .

فأول محاولة للتعريف بنظـام (بستالوتزي) في امريكا الشمالية جاءت من

---

(١) S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood, A Short History of Educational Ideas. London : University Tutorial Press, Ltd; 1965, pp. 349-350.

(وليام مكلور) الذي جاء في شبابه الى (فيلادلفيا Philadelphia) ليشتغل بالاعمال الحرة . وقد استطاع ان يجمع ثروة طائلة قبل ان يتجاوز الاربعين من عمره . وقد قضى بقية حياته في متابعة اهتمامين اثنين هما : اصلاح التربية الامريكية، ودراسة جيولوجية امريكا الشمالية . فقد عمل اول مسح جيولوجي شامل لامريكا الشمالية. وقد انجذب انتباهه الى طريقة (بستالوتزي) التعليمية بينما كان يعمل في بعثة دبلوماسية في فرنسا عام ١٨٠٤ م . فقد زار في تلك الفترة بستالوتزي في (فردون) ، ومدارس (فيلنبرج Fellenberg) في (هوفويل Hofwyl) عدة مرات ، ودعا (بستالوتزي) الى (فيلادلفيا) لتأسيس مدرسة بها ، ولكن (بستالوتزي) اعتذر عن قبول هذه الدعوة لكبر سنه ولصعوبات اخرى ذكرها .ووجه (ملكلور) الى شخص آخر يمكن ان يقوم بهذه المهمة على خير وجه ، هذا الشخص هو (جوزيف نيف) الذي كان في ذلك الوقت يدير داراً للرعاية على اساس المباديء (البستالوتزية) في باريس . وقد قبل (نيف) الدعوة إلى (فيلادلفيا) في عام ١٨٠٦ م . وقد أسس (نيف) أول مدرسة له في أمريكا الشمالية على نمط المدارس البستالوتزية في عام ١٨٠٩ ، وقد اتاحت هذه المدرسة الفرصة للاطلاع على مباديء وطرق بستالوتزي مطبقة عملياً .

اما بالنسبة للمصدر الثاني لتأثر التربية الامريكية (بالحركة البستالوتزية) المتمثل في الكتابات المختلفة عن هذه الحركة فأنه من الصعب حصر كل هذه الكتابات التي وصلت الى أمريكا الشمالية وكانت أداة للتعريف بالحركة البستالوتزية. فمن هذه الكتابات ما كتبه (نيف) من مقالات ورسائل ، والتقرير الذي كتبه (جون جريسكوم) بعد ان زار أوروبا خلال عامي ١٨١٨ و ١٨١٩ م ، ومقالات(وليام وودبريدج) وتقارير كل من فكتور كوسين، «وكالفان إ. ستوو Calvin E. Stowe) و (باتش A. D. Bache)،وهنري برنارد (Henry Barnard) و (هوراس مان Horace Mann) .

وقد ظهرت عدة كتب تعالج طرق تدريس المواد المدرسية المختلفة على أساس

الطريقة (البستالوتزية) . ومن هـذه الكتب كتب (وليام وودبريدج) في تدريس مادتي الجغرافية والموسيقى .

أما بالنسبة للمصدر الرابع الذي جاء منه تأثير أفكار (بستالوتزي) والمتمثل كما ذكرنا سابقاً – في (حركة اسويجو) التربوية التي تعتبر بمثابة الترجمة الانجليزية (للحركة البستالوتزية) فأن الفضل في تأسيس هذه الحركة يرجع الى (ادوارد شيلدون Edward A. Sheldon) (١٨٢٣ – ١٨٩٧ م) ، الذي بقي مراقباً للتعليم العام في مقاطعة (أسويجو) التابعة لولاية نيويورك لعدة سنوات، وحاول جاهداً أن يحسن من طرق التدريس المطبقة في المدارس التابعة له وأن ينشىء فصلاً لتدريب المدرسين في مقاطعته على استعمال الطرق البستالوتزية . وقد استجلب للتدريس في هذا الفصل مدرسين من كلية المعلمين في لندن التي أقيمت على مبادىء الحركة البستالوتزية والتي سبقت الاشارة اليها عند الحديث عن تأثير الحركة البستالوتزية في التربية الانجليزية وهي « Home and Clonial Training College » . ومن الاساتذة الذين استجلبتهم مراقبة التعليم او ادارة التعليم في اسويجو « من الكلية البريطانية المذكورة لتدريب المدرسين في هذه المقاطعة على طرق بستالوتزي هي الآنسة « م. جونيس M.E.M. Jones » ، والاستاذ « هيرمان كروسي Herman Krusi, Jr. » ولم تبق الآنسة « جونيس » الا سنة واحدة ولكنها استطاعت ان تعرّف بطرق تدريس « بستالوتزي » . اما الاستاذ (كروسي) فقد بقي في (اسويجو) خمساً وعشرين سنة ، استطاع ان يرى خلالها تلاميذه يصبحون هم أنفسهم مدربين للمدرسين على طرق بستالوتزي ، كما استطاع أن يرى طرق بستالوتزي منتشرة في كافة انحاء الولايات المتحدة الامريكية [١] .

---

(١) To bseen.

a) Ibid., pp. 350-351.

b) Frederick Eby, op. cit., pp. 469-470.

c) Will S. Monroe, History of the Pestalozzian Movement in the United States. Syracuse : C. W. Bardeen, 1907.

الفصل الحادي عشر

جون فرديريك هربارت والحركة الهربارتية في التربية

مقدمة :

لقد تحدثنا في الفصلين السابقين عن أهم العوامل التي اثرت في تطور النظريات والأفكار التربوية في القرن التاسع عشر وعن الحركة « البستالوتزية » كأول وأبرز الحركات النفسية في التربية التي ظهرت في أول هذا القرن . وقد أطلنا بعض الشيء في الحديث عن حياة بستالوتزي مؤسس الحركة البستالوتزية وعن أهم افكاره التربوية وعن التأثير الذي أحدثته تلك الافكار في افكار مربي الغرب على اختلاف بلدانهم وبيئاتهم . ولعلنا لاحظنا ان تأثير بستالوتزي كان أبلغ وأقوى على المربين الألمان وعلى التربية الألمانية ، خاصة في ولاية بروسيا أعظم الولايات الألمانية . وقد كان من أبرز المربين الالمان الذين تأثروا بأفكار « بستالوتزي » وحملوا لواء القيادة التربوية في ألمانيا لفترة غير قصيرة من الزمن هو الفيلسوف والمربي الالماني الشهير «جون فرديريك هربارت Johann Fredrick Herbart » . فقد كان لهذا الفيلسوف المربي دور كبير في تطوير النظريات التربوية في القرن التاسع عشر وفي إنشاء وتدعيم الحركة النفسية التربوية التي تنسب إليه وهي « الحركة الهربارتية » . وكثير من افكاره لا يزال تأثيرها باقياً الى يومنا هذا في علم النفس التربوي وفي طرق التدريس وفي كافة الجوانب التربوية الأخرى . ونحن قبل ان نشير الى أهم افكاره والى التجديدات والتأثيرات التي أحدثها في المجال التربوي فانه يجدر بنا ان نأتي بنبذة بسيطة عن حياته وعن أهم العوامل التي أثرت في افكاره ونظرياته التربوية .

حياة « هربارت » الأولى :

فقد ولد « جون ف. هربارت » في مدينة « أولدنبرج Oldenburg » بألمانيا في ١٤ مايو ١٧٧٦ . وكان والده محامياً ، قد تدرج في الوظائف الحكومية حتى وصل الى مركز مستشار في الدولة . اما والدته فكانت على جانب كبير من الذكاء وقوة الشخصية ، كما كانت لها مقدرة أدبية عالية مما جعلها فيما بعد قادرة على الوقوف بجانب ابنهـــا وتوجيهـه والاشراف على دراسته من المرحـلة الابتدائية حتى المرحـلة الجامعية . وهكـذا نشأ هربارت في كنف أبوين مثقفين يسعى كل منهـما الى إسعـاده ويود له المستقبل البـاسم الزاهر . وفي الخامسة من عمره حدث له حادث كاد يودي بحياته ، فقـد وقع في حوض مملوء بماء مغلي ، وكان من حسن حظه ان كان بجانبه من أنقذه بسرعة . ولكن هذا الحادث ترك آثاره الدائمة في تكوين جسمه ، فنشأ بعده رقيق البنية غير قادر على تحمل الحياة الصعبة القاسية ، بمـا في ذلك مواصلة التعليم في المدارس الابتدائية العامة . ولذا حاول أبواه ان يعهدا به في مرحلة تعليمه الابتدائية الى مدرس خاص ، هو : « باستر أولزن Pastor Ulzen » الذي كان مدرساً مجرباً له خبرته وفلسفته التربوية المحـددة التي يمكن تلخيصها في « ان الهدف من كل تعليم صالح هو تزويد الطفل بأفكار واضحة ، محددة ذات أثر مستمر ، وتحريك الميل الفطري لديه نحو التعليم . وقد كان لهذا المبدأ الهام الذي اتبعه هذا المدرس الخاص في تربية « هاربارت » الشاب تأثيره في فلسفة « هربارت » التربوية فيما بعد . وكان من نتيجة التعليم الابتدائي الراقي الذي تلقاه على هذا المدرس الحكيم ان برزت استعدادات الشاب الكامنـة وأظهر قوة عجيبة في الحفـظ والفهم والرياضيات والموسيقى . وقد زادت مواهبه وقدراته في المجالات المختلفة نمواً ونضجاً واتساعاً في مرحلة دراسته الثانوية التي اجتازها بنجاح عالٍ في « مدرسة أولدنبرج » الثانوية . وقد تخرج من هـذه المدرسة الثانوية في الثامنة عشرة من عمره بتقرير من مدرسيه ينبىء عن تفوقه العقلي وعن حوزته لسمات شخصيـة

تبشر بمستقبل علمي زاهر بالنسبة له . ومما تضمنه التقرير العبارة التالية : « لقد كان ممتازاً متفوقاً بين رفاقه في المدرسة ، وذلك لنظامه ، وحسن سلوكه وقدرته على التنظيم المتزايد في تطوير وتحسين قدراته الطبيعية الممتازة » .

وفي عام ١٧٩٤م بعث به والده الى « جامعة بينا Jena » الشهيرة ، تصحبه والدته كرفيق وموجه له في دراسته . وكانت رغبة والده ان يدرس مثله القانون . وبذلك لم يسع « جون هربارت » الا تلبية رغبة والده ويبدأ في دراسة القانون . ولكن هذا النوع من الدراسة لم يكن متمشياً مع ميوله التي هي أدبية وفلسفية في المقام الأول . ولذا فانه كان يقضي غالب وقته في الفترة التي قضاها في الجامعة في دراسة الفلسفة . ومما زاد من تقوية ميله للفلسفة أثناء دراسته في « جامعة بينا » ، هو ان هذه الجامعة كانت في ذلك الوقت مركزاً لنشاط ثقافي وفلسفي قوي لا في « بروسيا » فحسب ولكن في جميع أنحاء ألمانيا . وقد عاش فيها أبرز المفكرين والادباء والفلاسفة الألمان ، وذلك من أمثال « هيردر Herder » و « وايلند Wieland »، و « جوته Geothe » و « شيلر Schiller » و « شيلنج Schelling » و « فختة Fichte » وكان لهؤلاء جميعاً تأثير بالغ في «جامعة بينا» وعلى الجو الفكري السائد فيها ، لأن الكثير منهم كانوا اساتذة في هذه الجامعة ، وذلك مثل « فختة » الذي كان استاذ الفلسفة فيها . وبحكم دراسات « هربارت » في هذه الجامعة فاننا نفترض بأنه تأثر بأفكار أساتذتها والاتجاهات الفلسفية السائدة فيها . وكانت الفلسفة الألمانية اذ ذاك منقسمة الى اتجاه مثالي وآخر واقعي . وكان « فختة » يمثل الاتجاه المثالي في الفلسفة وقد تأثر «هربارت» بفختة في هذا الاتجاه في بادىء الأمر ، ولكنه تحول عنه بعد ان أصبح مفكراً مستقلاً الى الاتجاه الواقعي ، كما سيتبين مما سنذكره من بعض أفكاره الفلسفية .

وقد ساعدته والدته على عقد صداقة شخصية مع « شيلر » الذي كان في

ذلك الوقت يكتب « رسائله عن التربية الفنية للانسان »[1] . وقد كان لصلته « بشيلر » تأثير بالغ على تحويل اتجاهه نحو دراسة الفلسفة والتربية في الفترة الباقية من حياته .

وفي عام ١٧٩٧ ترك « هربارت » – بناء على اقتراح والدته – « جامعة بينا » ، وذهب الى « سويسرا » ليعمل كمدرس خاص لأبناء « هرفون ستايجر Hervon Steiger » حاكم مقاطعة « انترلاكن Interlaken » بسويسرا . وكان عدد هؤلاء الاطفال ثلاثة ، تبلغ أعمارهم على الترتيب : ٨ ، ١٠ ، ١٤ . وقد ترك والد هؤلاء الأطفال « لهربارت » الحرية التامة في اختيار المنهج والطريقة المناسبين . والشرط الوحيد الذي أخذه عليه هو ان يقدم تقريراً في كل شهرين يشرح فيه سير تقدم كل منهم والخطة التي يتبعها في تعليمهم. وقد كتب هربارت أربعة وعشرين تقريراً من هذا النوع ، وكانت هذه التقارير تذهب الى والد الاطفال في شكل رسائل . وقد بقيت من هذه التقارير خمسة الى يومنا هذا ، وهي تحوي الخطوط العريضة الذي كان يسير عليها في تربية هؤلاء الأطفال ، وكثيراً من المبادىء والأفكار النفسية والتربوية التي كان يؤمن بها ويطبقها في تربيتهم .

وبالرغم من ان الفترة التي قضاها في تربية أولئك الأطفال لم تزد على سنتين فإنها كانت ذات فائدة كبرى في تكوين أفكاره التربوية وفي تجربتها عملياً كما كان لها تأثيرها البالغ على فلسفته العامة وخاصة نظرياته النفسية والأخلاقية .

وفي السنة الأخيرة من عمله هذا وقبل ان يرجع من سويسرا زار مدرسة (بستالوتزي) بـ (برجدورف Burgdorf) فأعجب كثيراً بما لاحظه من أهداف وبرامج وطرق مطبقة ومراعاة في هذه المدرسة . وقد أتاحت هذه الزيارة (لهربارت) فرصة دراسة برامج وطرق بستالوتزي دراسة ناقدة فاحصة ،

---

(١) Schiller, Letters on the Aesthetic Education of Man.

كما كان لها مع عوامل أخرى تأثيرها في تكوين وتطوير أفكاره التربوية وفي اتخاذ قراره الحاسم بترك دراسة القانون نهائياً واعداد نفسه للتدريس على مستوى الجامعة في ميدان الفلسفة وعلم التربية في السنوات التالية من حياته . وقد ظهرت نتائج دراسته لافكار وطرق (بستالوتزي) وتأثره الواضح بهذه الطرق والأفكار في رسالتيه التربويتين اللتين كانتا باكورة انتاجه في المجال التربوي واللتين كانت أولاهما بعنوان (فكرة بستالوتزي عن أوليات الادراك او الانطباع الحسي) [١] ، وكانت ثانيتهما بعنوان : (العرض الجمالي للعالم كوظيفة أساسية للتربية) [٢] . فعمله في الرسالتين كان تابعاً أساساً من أفكار بستالوتزي : وقد حاول فيهما ان يبين ان تطبيق هذه الأفكار ليس قاصراً على التعليم الابتدائي بل يتعداه الى جميع مراحل وأنواع التعليم [٣] .

وفي عام ١٧٩٩م استقال من عمله كمدرس خاص ورجع الى ألمانيا حيث استقر به المقام في مدينة (بريمن Bremen) ، وقد كرس نفسه بعد رجوعه الى بلده . لتحقيق الهدف الذي حدده لنفسه ، وهو الاتجاه نحو دراسة الفلسفة والتربية والاعداد للتدريس فيهما على المستوى الجامعي . وقد استطاع في ظرف ثلاث سنوات تقريباً ان يعد رسالته لنيل شهادة الدكتورة في الفلسفة التي تقدم بها الى جامعة (جوتنجن Gottingen) عام ١٨٠٢م . وقد عين بمجرد نيله لشهادة الدكتوراه محاضراً في الفلسفة والتربية في هذه الجامعة التي بقي فيها الى عام ١٨٠٩م . وقد كتب في السنوات السبع التي قضاها في هذه الجامعة غالب رسائله وكتبه التربوية ، بما في ذلك رسالتاه سالفتا الذكر ، ورسالته

---

(١) Johann F. Herbart, Pestalozzi's Idea of an ABC of Sense-Impression 1802.

(٢) Johann F. Herbart, Aesthetic Presentation of the World as the Business of Education. 1804.

(٣) William Boyd, the History of Western Education, London 1964, pp. 338-339.

الثالثة القيمة التي كانت بعنوان : (المبادىء العامة للتربية التي يمكن استنتاجها من هدف التربية) [1] .

وقد اكتسب بمؤلفاته القيمة التي ألفها أثناء عمله في جامعة (جوتنجن) شهرة في مجال التفكير الفلسفي والتربوي . ولعلها كانت من بين الأسباب التي جعلت جامعة « كونجسبرج Konigsberg » تطلبه عام ١٨٠٩ لشغل كرسي الفلسفة بها وكان لهذا الكرسي أكبر شهرة في عالم الفلسفة في ألمانيا في ذلك الوقت ، لانه يحتله الفيلسوف الألماني الشهير « كانت Kant » الذي توفي عام ١٨٠٤م . وسرعان ما لبى هربارت طلب جامعة (كونجسبرج) لان الوصول الى مثل هذا الكرسي صاحب الشهرة الفائقة كان الأمل الذي ظل يتمنى تحقيقة – على حد قوله هو نفسه – منذ ان كان شاباً صغيراً يقرأ كتب وآثار الفيلسوف (كانت) وقد بقي في هذا الكرسي أربعاً وعشرين سنة ، بلغ خلالها قمة مجده العلمي ، حتى طوقت شهرته الآفاق . وقد كتب في هذه الفترة الطويلة العديد من الكتب الفلسفية والتربوية ، كما قام خلالها بعمل تربوي جبار ناجح زاد من شهرته . يتمثل هذا العمل في إنشائه الكلية لتدريب المدرسين والمفتشين والقادة التربويين . وقد ألحقت بهذه الكلية مدرسة للتطبيق العملي . وقد جذب عمله هذا الكثير من الطلبة المهتمين بشئون التعليم كما لقي التأييد الكامل من قبل السلطات التعليمية في الحكومة البروسيه الألمانية .

وعندما توفي الفيلسوف الألماني الشهير «هيجل Hegel » الذي كان يشغل كرسي الفلسفة في جامعة برلين عام ١٨٢١م – فان نفس (هربارت) الطموحة تاقت مرة ثانية ليشغل هذا الكرسي كما شغل قبله كرسي الفيلسوف (كانت) . ولذلك قرر عام ١٨٣٣م ترك (جامعة كونجسبرج) والتقديم بطلب الى جامعة (برلين) لشغل كرسي الفلسفة الذي كان يحتله (هيجل) . ولكن طلبه هذا

---

(١) J.F. Herbart, General Principles of Pedagogy Deduced from the Aim of Education. 1806.

لم يلق القبول من جامعة (برلين) ، وبذلك اضطر (هربارت) الى قبول كرسي شاغر في جامعته الأولى التي أخذ منها الدكتوراه وبدأ حياته التدريسية بها في بادىء الامر ، وهي جامعة (جوتنجن) . وقد بقي (هربارت) في هذه الجامعة حتى آخر حياته ، وقد توفي في الرابع عشر من شهر أغسطس عام ١٨٤١م .

هذا هو ملخص حياة هذا الفيلسوف والمربي الألماني الكبير ، كما جاءت في كتب تاريخ الفلسفة والتربية الغربية [١] .

ولعلنا أشرنا أثناء هذا العرض السريع لأهم النقاط والوقائع في حياة هذا الفيلسوف المربي الى بعض العوامل البارزة التي أثرت في أفكاره وفي تكوين اتجاهاته الفلسفية والتربوية . وإذا كان لا بد من الاشارة الى هذه العوامل ثانية مجردة ومستقلة عن الأحداث التي ارتبطت بها فيمكن ان نذكر منها : اتصاله بـ (باستر أولزن) مدرسه في المرحلة الابتدائية في جامعة (بينا) وما أتاحت له من فرصة التعرف والاتصال بكبار أساتذتها من أمثال (فيخته) و (شيلر) و (شيلنج) وتدريسه لأبناء (الهرفون ستايجر) ، واتصاله ببستالوتزي واطلاعه على مدرسته ودراسته لكتبه وآثاره ، وقراءته الشخصية الواسعة التي مكنته من الاطلاع على الكثير مما كتبه الفلاسفة والمربون من قبله ، والكلية التي أنشأها في (كونجسبرج) وما أتاحت له من فرصة تجريب وتطبيق نظرياته التربوية ، وروح البعث والتجديد التي سادت جميع ألمانيا عقب الهزيمة المنكرة

---

(١) See the following :

a) Frederick Eby, the Development of Modern Education. (2nd Ed.) 1960, 471-474.

b) Charles Oliver Hoyt, History of Modern Education. New York : 1910 pp. 103-110.

c) S. J. Curtis and Boultwood, A short History of Educational Ideas; (Fourth Ed.) 1965, pp. 357-358.

التي حلت ببروسيا أكبر وأعظم الولايات الألمانية على يد (نابليون) عام ١٨٠٦م. هذه العوامل وغيرها قد كان لهـا تأثيرها البالغ في أفكار (جون هربارت) . وسيتبين لنا هذا التأثير بصورة أوضح عندمـا نشير الى بعض أفكاره الفلسفية والتربوية في الفقرات التالية .

أفكاره الفلسفية العامة :

وبالرغم من ان الذي يهمنا في المقام الاول في هذا الفصل هو أفكار (هربارت) التربوية فاننا نرى أنه من الضروري قبل الحديث عن هذه الأفكار التربوية ان نعطي ولو نبذة بسيطة موجزة عن أبرز أفكاره ونظرياته الفلسفية العامـة ، لأن فهمنا لهذه الأفكار الفلسفية العامة من شأنه ان يسهل علينـا فهم أفكاره التربوية التي لا تعدو ان تكون تطبيقاً لأفكاره الفلسفية العامة في المجال التربوي وترجمة لها الى معتقدات ومقترحات تربوية .

وفي حديثنا عن افكاره الفلسفية سنركز بصورة خاصة على ما كان منهـا متصلاً بالقيم الاخلاقية وما كان منها متصلاً بطبيعة النفس او الروح الانسانية وبنظرية المعرفة عنده ، لأن فهمنا لنظريته الأخلاقية سيساعدنا على فهم الهدف من التربية عنده ، كما ان فهمنا لطبيعة النفس والعقل ولنظرية المعرفـة عنده من شأنه ان يساعدنا على فهم افكاره المتصلة بمعنى التربية ومناهجها وطرقها .

ونحن إذا ما أردنا ان ننسب (هربارت) لمدرسة من المدارس الفلسفية او لاتجاه من الاتجاهات الفلسفية السائدة في عصره فاننا نجده يتردد بـين الاتجاه المثالي والاتجاه الواقعي . فقد بدأ تفكيره الفلسفي – كما قدمنا – مثالياً متأثراً بالفلاسفة المثاليين الذين سبقوه والمعاصرين له ،وذلك من أمثال (فيخته) و(كانت) و (شيلر) وغيرهم . ولكنه بمرور الزمن أخذ يستقل في تفكيره الفلسفي عن

هؤلاء المثاليين ويتجه اتجاهاً جديداً يعتبره البعض اتجاهاً واقعياً [1]. ومن مظاهر سيره في الاتجاه الواقعي وتخليه عن الاتجاه المثالي هو رفضه المبكر للفكرة المثالية التي كان يؤمن بها (فيخته) والتي مفادها ان النفس تخلق عالمها الخاص بها . ولكن هناك بعضاً آخر من الباحثين ومن بينهم الدكتور (وليام بويد) – يرون ان فلسفة (هربارت) ليست واقعية بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة ، وذلك لأننا نجد ان من أبرز افكار (هربارت) الفلسفية هو إيمانه بأن الأشياء المعروفة لنا ليست حقيقية ، او بعبارة أخرى ان طبيعتها الحقيقية لا تمكن معرفتها . فهو واقعي فقط من حيث إيمانه بوجود حقائق للأشياء تكمن وراء مظاهرها ، وان كانت هذه الحقائق غير ممكن إدراكها كما هي عليه في الواقع ونفس الأمر . وهو يتفق في هذا الاعتقاد مع الفيلسوف المثالي (كانت) .

ولعلنا اذا ما دققنا النظر في افكار (هربارت) الفلسفية العامة وأخذناها ككل فانه يتبين لنا أنها مزيج من الواقعية والمثالية ومحاولة ناجحة للتوفيق بين النزعتين الفلسفيتين والأخذ بالصالح منهما. فهو واقعي من حيث رفضه –كما قدمنا– لما كان يؤمن به (فيخته) من ان النفس تخلق عالمها الخاص بها ، وإيمانه بوجود حقائق للأشياء تكمن وراء مظاهرها المدركة لنا . ولكنه من جهة أخرى نجده يقترب من المذهب المثالي . وذلك عندما يؤمن بأن الأشياء المعروفة لنا ليست حقيقية او بعبارة أوضح انه كان يؤمن بأن حقائق الأشياء او طبيعتها الحقيقية غير ممكن ادراكها ومعرفتها . وكل الذي يمكن ان يقال عنها هو أنها موجودة وأنها عديدة ومتنوعة . بالرغم من ان هذه الحقائق (reals) ليست في فضاء حسي وليست قوى خارجية فأنه يمكننا ان نفكر فيها اذا ما أردنا واخترنا ذلك – كقوى معنوية تتفاعل وتعمل في عالم المثل (ideal) او في فضاء عقلي شامل (intelligible space) ، الى غير ذلك من الأفكار التي كان يؤمن بها (هربارت) وتقربه من الاتجاه الفلسفي المثالي .

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 340-341.

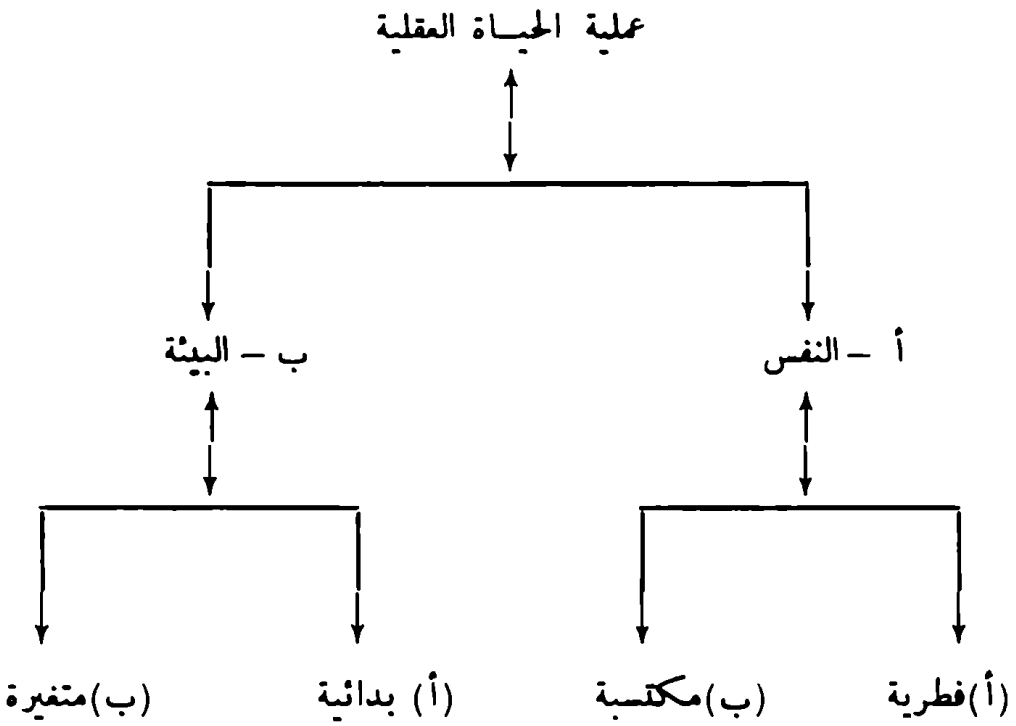
والعالم في نظر (هربارت) يشتمل على ما لا يحصى من الحقائق الجزئية المتنوعة المستقل بعضها عن بعض ، ولكنها في تفاعل مستمر وليست الروح او النفس الا إحدى بلايين الحقائق التي توجد في عالم الوجود . والروح او النفس كغيرها من حقائق الوجود لا يمكن ادراك كنهها وطبيعتها الأصلية وانما الذي يمكن إدراكه هو آثارها ووظائفها . وهي تكون عند الميلاد وحدة بسيطة خالية من المعرفة والوجدان والارادة ومن كل اتجاه نفسي ، ولا تتصف بالخير او الشر ، لان كل هذه الأمور تكتسبها من اتصالها واحتكاكها اللاحق بالبيئة المحيطة بها . او بعبارد أخرى انها تولد وهي كالصفحة البيضاء الخالية من كل أثر . ولكن بالرغم من هذه الصفات السلبية التي تكون للنفس عند ميلاد الشخص فان لها صفة ايجابية واحدة كافية لتحقيق غيرها . وتتمثل هذه الصفة الايجابية التي تولد بها في قدرتها على المحافظة على خصائصها الاصلية من التأثر العكسي للحقائق الأخرى التي تنافسها وتتفاعل معها في هذا الوجود ، كما تتمثل أيضاً في ميلها الطبيعي الى التنافس والتصادم والتفاعل والدخول في علاقات مع حقائق الوجود الأخرى الموجودة في البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة بها. وعن طريق هذا التفاعل والتنافس المستمرين مع حقائق البيئة تنمو النفس البشرية وتكتسب معارفها وعواطفها ورغباتها . وبهذا التفاعل أيضاً وما ينشأ عنه من نمو تتحول النفس الفطرية الى نفس مكتسبة ، كما تتحول البيئة أيضاً من بيئة بدائية الى بيئة متغيرة متجددة[1] .

يقول الدكتور « تشارلز هويت » : « ان النفس وحدة وليست مزودة (في الاصل) بملكات فطرية لا تعدو ان تكون في حقيقة أمرها ان تكون مصطلحات تقليدية تستعمل لتمييز الظاهرة العقلية . والنفس خالية عند الميلاد من جميع القوى الا من قوة واحدة وهي قدرتها على الدخول في علاقات مع

---

(١) J. S. Brubacher, A History of the Problems of Education New York : Mcgraw-Hill book Co., Inc., 1947, p. 144.

بيئتها خلال الجهاز العصبي . وعملية الحيـاة العقليـة عند « هربارت » يمكن تصويرها بالشكل الآتي :

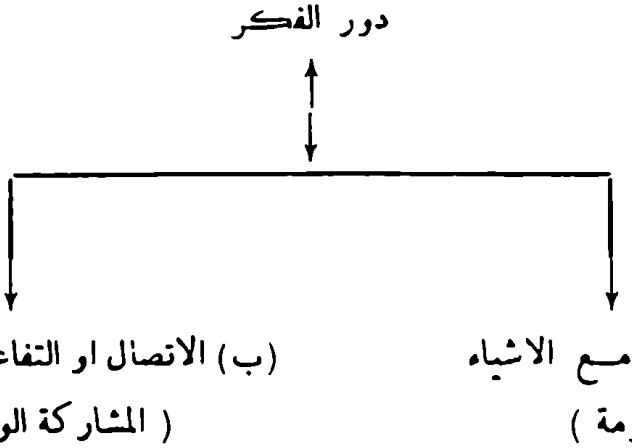


فالبيئة البدائية او الاولية تتجـه بتأثيرها الى النفس الفطرية التي برد فعلها واستجابتها لهذا التأثير تغيّر نفسهـا الى نفس مكتسبة ، كما ان البيئة البدائيـة تنقلب بهذا التفاعل الى بيئة متغيرة .

وعن طريق العلاقات او التفاعلات التي ذكرت بين النفس والبيئة يكتسب العقل أفكاره ومدركاته الأولية ، وبهذه التفاعلات تنمو كل الحياة العقلية . فالتفاعل المستمر لهذه الأفكار والمدركات يؤدي بواسطة التعميمات الى مفاهيم ، وبواسطة عمليات مشابهة الى أعمال للحكم والتعليل .

والنفس تكتسب محتواهـا ليس عن طريق نمو ملكات فطرية ولكن عن طريق أفكار ناتجة من خبراتها هي . والنفس فطرياً ليست خـيراً او شراً ، ولكنها تنمو او تسير في طريق الخير او الشر ،وذلك حسب المؤثرات الخارجية .

فالافكار تأتي من مصدرين أساسيين : من الخبرة ومن التفاعل والاتصال الاجتماعي . فمعرفة الطبيعـة تشتق وتأتي من المصدر الاول، والعواطف تأتي من المصدر الثاني . ويمكن تصوير دور الفكر بالشكل التالي :



وفي نظر « هربارت » أنه بمجرد ان تبدأ النفس في خبرتها وفي تفاعلها مـع عناصر البيئة المحيطة بها . فان المدركات والأفكار تبـدأ تتوارد عليها . وكل فكرة تدخل النفس فإنها تتحول الى قوة تسعى جاهـدة الى عرض نفسها وإلى الوصول الى قمة الشعور او بؤرة الانتباه . ونجاحهـا في تحقيق هذا يتوقف على مدى قوتها وقدرتها على مقاومة الأفكار المنافـسة لها . فالأفكار التي تصل الى قمة الشعور او بؤرة الانتباه ثم تستطيع المحافظة على المركز هي الأفكار القوية . أما الأفكار والرغبات التي ليس لها من القوة ما يمكنها من الوصول الى الجزء

---

(١) Charles O. Hoyt, op. cit., pp. 114-115.

الأعلى من الشعور او الى الانتباه او التي وصلت الى هذا المركز ولكنه دخل عليها ما هو أقوى منها فانها تضطر الى الهبوط الى قاع الشعور او الى منطقة اللاشعور. ولكن هبوطها هذا واختفاءها من خشبة المسرح للنفس لا يعني بأي حال من الأحوال موتها او انحلالها بل هو نسيان مؤقت لها تسعى بعده جاهدة الى دخول منطقة الشعور ثانية عندما تجد الظروف مناسبة لها [1].

ولعلنا نلحظ الشبه الكبير بين ما ذكره « هربارت » بالنسبة لتقسيمه للعقل البشري الى منطقتين أساسيتين : هما منطقة الشعور ومنطقة اللاشعور وبين ما ذكره « فرويد Freud » بالنسبة للجهاز النفسي . فكل منهما قد آمن بالحياة اللاشعورية واذا كان هناك من فرق بينهما هو ان « هربارت » لم يضف على مفهومه للاشعور صبغة جنسية كما فعل « فرويد » ، كما ان عملية الكبت عنده تتم بطريقة رياضية ميكانيكية . وعلى كل فان الذي تأثر بصاحبه هو « فرويد » لأنه اللاحق « لهربارت » .

والافكار والمعاني والمدركات التي ترد على النفس البشرية او على العقل الانساني نتيجة لخبرة الفرد وتفاعله لا تخلو العلاقة بينها : إما ان تكون علاقة تناقض او تضاد واما ان تكون علاقة تشابه ، واما ان تكون علاقة تخالف . فان كانت العلاقة بين الفكرتين المتواردتين او بين الفكرة اللاحقة والفكرة السابقة علاقة تناقض او تضاد وذلك كالاحمر والازرق فانه لا يمكنهما ان يجتمعا معاً في بؤرة الانتباه ، ولا بد لإحداهما ، وهي الأضعف ان تختفي في منطقة اللاشعور حتى تأتي الظروف المؤاتية لبروزها ثانية الى منطقة الشعور ، اما اذا كانت العلاقة بين الفكرتين علاقة تشابه فان الفكرتين من شأنهما ان يرتبطا ويقويا ويظهرا معاً في بؤرة الانتباه. أما اذا كانت العلاقة بين الافكار الواردة على العقل علاقة تخالف، وذلك كالافكار المتعلقة باللون ، والشكل والرائحة او الطعم فانها لا تتعارض في الوجود ، ولكنها في الوقت نفسه لا يمكن اتحادها واندماجها كما هو الحال

---

(١) Brubacher, op. cit., pp. 144-145.

بالنسبة لحالة التشابه. ومن هذا يتبين لنا ان خير هذه العلاقات في نظر «هربارت» في تثبيت الافكار وتقويتها على الوصول الى منطقة الشعور العليا وعلى البقاء في هذه المنطقة لفترة مناسبة – هي علاقة التشابه [١] . وستأتي لنا الاشارة الى ان لهذا المبدأ تطبيقات هامة في الطريقة التربوية التي نادى بهـا « هربارت » وأتباعه .

ويؤمن«هربارت»بأن للنفس البشرية ثلاث وظائف أساسية، هي : المعرفة ، والشعور او الوجدان ، والارادة . وهي عندما تدرك وتقوم بكسب المعرفـة تسمى عقلاً ، وعندما تشعر وتدخل في علاقات عاطفية وترغب وتميل تسمى قلباً. وهذه الوظائف الثلاث ليست ملكات او قدرات عقلية فطرية ، ولكنها مكتسبة كما هي الحال بالنسبة للافكار المتصلة بها عن طريق الخبرة او الاحتكاك بالطبيعة وعن طريق التفاعل والاتصال الاجتماعي [٢] .

هذه بعض أفكار « هربارت » المتصلة بطبيعة النفس البشرية ، وبوظائفها الاساسية وبالطريقة التي تكتسب بها المعارف والافكار الأنسانية ، وبالطريقة والشروط التي يتحقق بها لهذه الافكار القوة التي تمكنها من الوصول الى المنطقة العليا من الشعور ، او كما تسمي أحياناً ببؤرة الانتباه ، ومن المحافظة على بقائها في هذه البؤرة أطول مدة ممكنة .

وسنرى التطبيقات التربوية العملية لهذه الأفكار الفلسفية في معنى التربية ومناهجها وطرقها عند « هربارت » .

أما أفكاره المتصلة بطبيعة الاخلاق التي كان لها تأثيرها البالغ في مفهومه للهدف من التربية فانه يمكن تلخيصها في أنه كان يؤمن كما آمن كثير غيره من الفلاسفـة الاخلاقيين وعلى رأسهم الفيلسوف الألمـاني « كانت » – ان الغرض الأساسي للتربية هو الاخلاق او الفضيلة .

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 341-342.

(٢) Frederick Eby, op. cit., pp. 479-484.

والأخلاق عنده لا تقف عند جانب معين من جوانب النفس ، بل هي النمو الكامل المتكامل للعقل والسلوك البشري . والسلوك الاخلاقي له خمسة مظاهر متميز بعضها عن بعض ولا بد من وجودها جميعاً ليتحقق السلوك الاخلاقي الكامل المتكامل ، حتى اذا ما فقد أي واحد منها كان السلوك ناقصاً . وقد جمعت هذه المظاهر فيما يطلق عليها « هربارت » الافكار الاخلاقية الخمسة التالية :

اولها فكرة الحرية الباطنية (the Idea of Inner Freedom) التي تعني عنده الانسجام والتوافق التام بين البصيرة الاخلاقية والارادة . **وثاني** هذه الافكار هي فكرة الكمال او التمام (the Idea of Perfection of Completness) التي تهم المدرس بصورة خاصة . **وثالثها** هي فكرة الارادة الطيبة والنية الحسنة (the Idea of the good Will) التي تظهر في الاتجاه الذي يتخذه الشخص نحو الآخرين . **ورابعها** هي فكرة الحقوق (the Idea of Rights) في مسائل الملكية والمؤسسات الاخرى . **وخامسها** هي فكرة العدل والانصاف (the Idea of Equity) في كل ما يعمله الشخص من خير او شر . واذا ما أخذت هذه الافكار الخمس ككل فاننا نجدها تشمل الاخلاق على كل من الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي . وأية واحدة منها بنفسها غير كافية ، بل ربما تكون سيئة وضارة . فالشخص الذي يصر على « الحقوق » بدون اعطاء أي اعتبار « للارادة الطيبة » التي تنظم « العدل » ليس بشخص أخلاقي [1] .

أفكار « هربارت » ونظرياته التربوية :

بعد هذه الفكرة المبسطة الموجزة عن أبرز أفكار « هربارت » الفلسفية العامة المتصلة بطبيعة النفس البشرية والعقل البشري ، وبالطريقة التي يكتسب بها العقل معارفه ومدركاته ، وبطبيعة القيم والافكار الاخلاقية الرئيسية فانه يجدر بنا ان نتحدث بشيء من التفصيل عن أفكاره التربوية التي لا تعدو ان

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 342 - 343

تكون امتداداً وتطبيقاً لأفكاره الفلسفية ، لأن التربية في نظره يجب ان تكون نقطة البداية والنهاية في التفكير الفلسفي . ونحن في حديثنا عن أفكاره التربوية سنقتصر على ما يتصل بمعنى التربية ومناهجها وطرقها .

١ - أفكاره المتصلة بمعنى التربية :

فهو بالنسبة لمعنى التربية يؤمن بأن التربية هي عملية بناء الأخلاق وتكوين الشخصية المتكاملة النمو . وهو يشير في شرحه لمعنى التربية الى ما يمتاز به الانسان من مرونة وقابلية للتشكيل بأي شكل يقبله ويرتضيه المجتمع ، والتعليم في نظره هو أنجع الوسائل لهذا التشكيل . وليتحقق النمو الخلقي الكامل والشخصية المتكاملة لا بد من وجود التعليم المنظم الصالح الذي يستمد أسسه من طبيعة العقل ومن الطريقة الطبيعية التي يكتسب بها العقل معارفه واتجاهاته او بعبارة أخرى لا بد من التعليم الذي يسير وفق قوانين التعلّم الصحيح . وعملية التعلم في نظره لاتعدو ان تكون عملية ربط بين الأفكار القديمة والافكار الجديدة في عقل التلميذ . فالتلميذ - في نظره - يتعلم الامور الجديدة اذا ما تمكن من ربطها وايجاد شبه بينها وبين معارفه وأفكاره السابقة . ومن شأن التمكن من ايجاد هذه الرابطة ان يساعده على سرعة التعلم وعلى تثبيت الافكار الجديدة في ذهنه . وليتحقق هذا الربط او التداعي بين الافكار الجديدة والقديمة لا بد من وجود ميل او اهتمام من جانب التلميذ . فالميل شرط أساسي في عملية التعلّم وفي عملية الربط التي هي أساس عملية التعلم وعملية التربية على السواء . والميل الذي يشترط « هربارت » وجوده ليس هو الميل او الاهتمام العارض الذي ينقضي بسرعة ويترك النفس غير متحركة ، ولكن هو الميل العميق الذي يدفع الذات للحركة والنشاط ويساعد العقل على عملية الربط بين الافكار الجديدة والقديمة ، وعلى تركيز الانتباه على الخبرة المراد اكتسابها .

وهو يميز بين نوعين من الاهتمام والانتباه . أحدهما اهتمام وانتباه بدائي أصلي ينبع من الخبرة الحسية التجريبية ويتمثل في الميل الى الألوان والأنوار الساطعة، والانتباه الى الاصوات العالية، والى غير ذلك من الانطباعات الحسية القوية، ولو لم يكن بينها وبين الافكار المخزونة في العقل أي ترابط. وهذا النوع من الانتباه وإن كان يوجد في جميع مراحل النمو فانه يغلب في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبذلك فانه لاقيمة له تذكر بالنسبة للمدرس في تربية الشباب .

وثانيهما هو الاهتمام أو الانتباه الترابطي (apperceptive attention) الذي يتم عن طريق الربط ويأتي في مرحلة متأخرة من النمو عندما تكثر أفكار التلميذ ومدركاته حتى تزيد على القدر الذي يستطيع معه أن ينتبه اليها جميعها في آن واحد ، وفي هذه الحالة فان التلميذ من شأنه أن يقتصر في انتباهه على الاشياء التي لها معنى عنده والتي لها شبه وارتباط بمعارفه وأفكاره السابقة. وهذا النوع الاخير من الانتباه أو الاهتمام هو المهم بالنسبة للمدرس وبالنسبة لعملية التعلم والتربية [1] .

« والعملية التربوية في نظره يجب أن تهتم بتدريب جميع قدرات التلاميذ بالطرق المتمشية مع العقيدة الهربارتية الاساسية المتمشية مع مبدأ الترابط (apperception) ومبدأ الميل والاهتمام (interest) . والترابط هو التمثل والتعرف على فكرة جديدة بواسطة كتل الأفكار الموجودة في العقل ، هذا مع العلم بأن كلمة (فكرة) (idea) يقصد بها ما يشمل الادراكات الحسية والادراكات والانطباعات العقلية والانفعالية. والتقدم في مضمار المعرفة لا يعدو أن يكون عملية ترابط وتداع ، حيث أن طبيعة الادراكات الجديدة تحددها الى حد كبير الادراكات التي حدثت من قبل ... فالادراك الاول من شأنه ان يؤثر في الادراكات اللاحقة ويختلط معها ... ويشعر الهربارتيون بأنه من الضروري في مجال التربية توجيه عملية الترابط والتداعي بالاختيار والتنظيم الدقيقين

---

(١) Ibid., pp. 344 - 345.

للادراكات الحسية والانطباعات التي يراد من التلاميذ اختيارها والقيام بها . فعقولهم لاتشتمل الا على الافكار المدركة، ومن ثم فانه يجب أن تكون هذه الافكار مرغوباً فيها ومساعدة لهم على بناء أخلاقهم ومعارفهم .

فالأفكار والادراكات غير المرغوبة يجب أن تبعد عن خبرة التلاميذ ، حتى لا تكون في النهاية ، هناك أفكار في العقل صديقة لأفكار ضارة . والأفكار، والاحساسات ، والانطباعات يمكن ربطها وتداعيها وتمثلها عندما تكون معتادة ، بمعنى أنها مناسبة لكتلة الأفكار والمدركات الموجودة في العقل من قبل. أما اذا كانت الفكرة الجديدة أجنبية عن الكتلة الموجودة في العقل فإنها تجد العقل بمثابة حائط زجاجي لا تستطيع أن تثبت عليه .

والعامل الأساسي في السلوك البشري الذي يهم عملية الترابط هو الميل الذي يتوقف على المحتوى الموجود في العقل في أي موقف من المواقف. وهناك رد فعل بين المعرفة والميل ، ومن شأن الميل أن يضمن ليس فقط ميلاً اختيارياً ، بل يمنح أيضاً انتباهاً حاداً اضطرارياً . ومن ثم فانه يوجه الملاحظة البشرية ، بل والارادة البشرية أيضاً ، وبالتالي فانه هدف ومبدأ أساسي في بيداغوجية « هربارت » وليس مجرد عامل مساعد ...

والطفل عادة لايهتم كثيراً بالعوامل الموجودة في بيئته التي تزوده بأفكار ليست له معرفة سابقة بها . ومن ثم فان التعلّم السريع الكامل يمكن تحققه عن طريق تنظيم التعليم الجديد وربطه بالأساس الموجود في عقل التلميذ . فالفكرة الغريبة غير المتصلة التي تقدم لعقل الطفل لايمكنها أن تحافظ على نفسها لمدة طويلة في الجزء الأعلى من الشعور ، كما أن الطفل لن يهتم بها ، بينما اذا كانت الفكرة الجديدة مرتبطة بالكتلة الموجودة في عقله فانه سيبدي اهتماماً بها، وعليه فان عامل الميل والإهتمام ليس عاملاً عرضياً أو سطحياً في العملية التربوية ولكنه عامل أساسي فيها . وقد أعطى « هربارت » تفسيراً ذا شقين للاهتمام ، فقد اعتبره من جهة كقوة من شأنها أن تسهل عملية الترابط والتداعي للأفكار

الجديدة ، ومن جهة أخرى فقد نظر اليه على أنه الشعور بالسرور النابع من اتمام الربط الناجح بين الأفكار القديمة والأفكار الجديدة »[1] .

٢ ـ أفكاره المتصلة بالهدف من التربية :

وهو بالنسبة لأهداف التربية فاننا نجد أن أفكاره المتصلة بها تتفق مع أفكاره سالفة الذكر المتعلقة بمفهوم التربية . ومن أفكاره ومعتقداته المتصلة بالهدف من التربية إيمانه بأن الهدف الأساسي والنهائي للتربية هو تكوين الأخلاق الحسنة وغرس روح الخير والفضيلة في نفس التلميذ . وليتحقق هذا الهدف النهائي للتربية لابد من تحقق هدف آخر مرتبط به ، وهو النمو الكامل المتكامل المنسجم (all - round development) ، أو كما يعبر عنه « هربارت » أحياناً بنمو الاهتمام المتعدد الجوانب (many-sided interest) . وبهذا يمكن القول بأن للتربية ـ عند هربارت ـ هدفين أساسيين هما الخلق الحسن ، والنمو الكامل المتكامل المنسجم . وهذان الهدفان ليسا منفصلين ، بل هما مرتبطان تمام الارتباط ومتلازمان. والرجل المثالي الذي يجب ان تسعى التربية لخلقه هوذلك الشخص الذي تحقق له أعلى قدر من الاخلاق الفاضلة ونمت شخصيته واهتماماته في اتجاهات متعددة منسجمة . فمن شأن هذا الشخص الذي تحقق له الخلق الحسن والنمو الكامل ان يكون خيراً لنفسه ولمجتمعه ويدخل تحت هذين الهدفين عند « هربات » العديد من الأهداف الجزئية .

فبالنسبة لهدف الأخلاق الحسنة او الفضيلة فإن تحقيقه عند « هربارت » يتطلب تحقيق كثير من الصفات والسمات الأخلاقية نذكر منها : الحرية الباطنية ، والرقابة الذاتية او الضبط الذاتي ، والنية الطيبة ، نحو الناس والمشاركة الوجدانية ، واحترام السلطة والقانون ، وفهم الآمال الإنسانية ،

---

(١) S. J. Curtis and M. E. A. Boultwood, op. cit., pp. 358 - 359

والرغبة في التعاون ، والسيطرة على الاتجاهات والميول العدائية في النفس ، والاحساس بالتوازن والتوافق بين العقل والعاطفة وبين الحاضر والمستقبل وبين مطالب الخالق ومطالب الانسان ، فالتطرف يجب تجنبه . وخير الامور الوسط . ولعله متأثر في هذا بنظرية (أرسطو) الأخلاقية التي تؤكد (مبدأ الوسط) ، الى غير ذلك من السمات والصفات الخلقية التي يتطلبها النمو الخلقي الذي يعتبر هدفاً اساسياً للتربية عند (هربارت)[1] . والقيم الأخلاقية عند (هربارت) ليست مجردات نظرية يتأمل فيها ولكنها معايير للسلوك الصحيح والنشاط المثمر البناء . ثم إن الأخلاق عنده يجب ان تبنى على المعرفة . وبالرغم من ان المعرفة بالخير والأشياء الحسنة لا تستلزم عمل الخير واتباع هذه الأشياء الحسنة فانه لايمكن ان تتحقق الفضيلة ويكون الصلاح بدون معرفة[2] . والشخص المربى عند (هربارت) يعرف الفضيلة ويطبقها في المجال العملي للحياة ، ولا قيمة لمعرفة الخير والفضيلة اذا لم تنعكس على سلوك الفرد .

أما بالنسبة للهدف الأساسي الثاني للتربية وهو هدف الاهتمام المتعدد الجوانب - فإن (هربارت) واتباعه يذكرون ستة انواع من الميول والاهتمامات التي يجب على التربية تنميتها حتى يتحقق النمو الكامل المتكامل لشخصية التلميذ . هذه الاهتمامات او الميول الستة تدخل تحت قسمين أساسيين اولهما : الاهتمامات والميول المعرفية العقلية (Knowledge Interests) التي تنتج من الاحتكاك بالعالم الطبيعي ، وثانيهما : الأهتمامات الأخلاقية والاجتماعية التي تنبع من التفاعل والاحتكاك الاجتماعي . ، والميول الثلاثة التي تدخل تحت الميول المعرفية العقلي هي :

أ - الميل الخبروي العملي (empirical) المتمثل في الاهتمام بجمع الحقائق

---

(١) Ibid., pp. 359 - 362.

(٢) William Boyd, op. cit., p. 344.

والأشياء الغريبة النادرة الذي يوجد لدى علماء الاحياء والمؤرخين وعلماء الآثار وغيرهم ممن يهتمون بجمع الحقائق وشرحها وتحليلها .

ب – والميل العقلي المنطقي (speculative) المتمثل في الميل الى رؤية الحقائق مرتبطة بالقوانين العامة ، وذلك مثل الميل الذي يوجد لدى طالب الرياضيات او المنطق .

جـ – والميل الجمالي (aesthetic) وهو الميل النابع من التأمل في الأشياء الجميلة ، وذلك كالميل الى الأشكال المنحوتة او المتنوعة من الصلصال او الى الشعر او الى غير ذلك من الأمور الفنية الجميلة .

اما الميول الثلاثة التي تدخل تحت الميول الاخلاقية (the Ethical Interests) فانها تتمثل في الميول الرئيسية التالية :

أ – ميل الانسان الى مشاركة اخوانه في الانسانية وجدانياً والتعاطف معهم كأفراد (sympathetic Interest) .

ب – والميل الاجتماعي (the social interest) المتمثل في الميل الى الحياة المدنية والوطنية ، وخاصة في اشكالها المنظمة .

جـ – والميل الديني (the religious interest) المتمثل في ميل الناس الى التعلق بالذات العلية [1] .

ولكل ميل من هذه الميول الستة له خصائصه وأهميته في بناء الشخصية المتكاملة النمو الذي يعتبره (هربارت) هدفاً رئيسياً للتربية . ولا يتسع المقام لشرح خصائص وأهمية كل ميل من هذه الميول عند هربارت . ولعله من الواضح من الأفكار التي أوردناها (لهربارت) بخصوص الهدف من التربية ان (هربارت) يصبغ الهدف من التربية بصبغة اخلاقية ويعتبر ان تكوين الاخلاق الحسنة عن طريق النمو الكامل المتكامل هو الهدف الأساسي للتربية .

---

(١) Ibid., p. 346.

٣ – أفكاره المتصلة بالمنهج الدراسي :

ولتتحقق الشخصية الخلقية ذات النمو الكامل والاهتمام المتعدد الجوانب فإنه لا بد– في نظر (هربارت)– من وجود المنهج الدراسي الواسع المدى الذي يتصل بمختلف الميول والاهتمامات المراد تنميتهـا ، كما أنه لا بد من ربط عناصر هذا المنهج وتنظيمها بما يسهل هضمها وفهمها ويساعد التلميذ على النمو المتكامل . و(هربارت) في مناقشته للمنهج الدراسي قسم المواد الدراسية الى مجموعتين رئيسيتين أولهما : مجموعة المواد التاريخية والانسانية واللغوية، ويدخل تحت هذه المجموعة مادة التاريخ، واللغة، والأدب ، والفن ، والدين . ومهمة هذه المجموعة من مواد المنهج هي تنمية الميول والاهتمامات الأخلاقية والاجتماعية . وثاني المجموعتين هي مجموعة المواد العلمية التي تدخل تحتها دراسة الطبيعة، والجغرافيا، والرياضيات . ومهمة هذه المجموعة من المواد هي تنمية الميول المعرفية العقلية ، وتمكين الفرد من معرفة قوى الطبيعة المحيطة به . ويعلي (هربارت) من شأن المجموعة الاولى لأنهـا في نظره أكثر تأثيراً على نمو الاخلاق الذي هو الهدف الأساسي للتربية كما قدمنا . ولكنه في الوقت الذي يعطي فيه أهمية أكبر للمواد التاريخية والأدبية فإنه لم ينكر أهمية المواد العلمية . واذا كان بعض المحدثين من أتباع الحركة الهربارتية قد بالغوا في تقدير المواد التي لهـا تأثير مباشر على الأخلاق ، وهي المواد التاريخية الأدبية، وعاملوا المواد العلمية على أنها غير مهمة إلا من حيث اتصالها بالمواد التاريخية . ولكن هذه الوجهة المتطرفة لا تمثل وجهة نظر (هربارت) الذي كان مقتنعـاً بضرورة تشجيع نمو الميول المتعددة الجوانب ، اعتقاداً منه ان العقل سيحقق يوماً النضج المطلوب ويكون بالتـالي أخلاقياً حقيقياً ... فالانسان – في نظر (هربارت) – يقف في وسط الطبيعة وهو نفسه يعتبر جزءاً منها ، وقوتها تجري وسط نفسه ، ومن واجبه أن يعرف نفسه وقواه وقدراته وأن يعرف الطبيعة المحيطة به التي يمكن أن تساعده . ومع هذه المواد الدراسية التاريخية والعلمية يجب أن تسير جنباً الى جنب الأنشطة

والخبرات العملية المتصلة بها . فالمنهج الدراسي الذي يقترحه يتضمن التدريب اليدوي ، وهو يصر على أن هذا التدريب اليدوي يجب ألا ينظر اليه على أنه مجرد اعداد لمهنة ، بل على أنه وثيق الصلة بالعلم يربط بين الفهم والإلمام بحقائق الطبيعة والأغراض البشرية . فمثل هذا النهج الشامل الواسع من شأنه أن يضمن نمو الاهتمام متعدد الجوانب الذي يعتبر أساس الفضيلة عنده هربارت »[1] .

وحرصاً منه على وحدة الضمير والشخصية فانه كان يوصي بضرورة وجود نوع من الوحدة والترابط بين مواد المنهج . وفي تنظيم المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج الدراسي يجب أن يراعى – في نظر (هربارت) – مبدآن اساسيان هما : مبدأ الارتباط الوثيق بين كل مادة والمواد الأخرى في منهج نفس السنة ، ومبدأ التتابع والتدرج الذي يجب ان يتحقق بين كل مادة دراسية ونفسها في السنة السابقة والسنة اللاحقة [2].

وبجانب مبدأ الارتباط (correlation) والتتابع (sequence) اللذين يعتبرهما البعض مبدأ واحداً، هناك مبدأ ثالث يؤمن هربارت بضرورة مراعاته في وضع وتنظيم المنهج الدراسي ، هذا المبدأ هو مبدأ التركيز (concentration) الذي يعني به (هربارت) تركيز الاهتمام الكامل على عمل عقلي واحد وعلى فكرة واحدة في المرة الواحدة . وقد كان لهذا المبدأ تطبيق واسع من قبل أتباع (هربارت) ولقد فهموه على انه تجميع جميع دراسات المنهج حول دراسة عامة واحدة ، او حول موضوع او مادة دراسية واسعة واحدة . فقد تكون هذه المادة او الموضوع هو (التطور) الذي يمكن ان تربط به دراسة كثير من المواد العلمية الأخرى كالاحياء والطبيعة والجيولوجيا ، وغيرها من المواد العلمية . وكمادة التاريخ التي يمكن ان تربط بدراستها دراسة كثير من المواد الأدبية

---

(١) Ibid., 346 - 347

(٢) Charles Hoyt, op. cit., p. 119.

واللغوية والدينية والانسانية الأخرى ذات الصلة والارتباط بها . [1]

٤ ـ افكاره المتصلة بطرق التدريس :

وتحقيق الأهداف التربوية المتركزة ـ عند (هربارت) ـ كما قدمنا ـ حول غايتين رئيسيتين، هما بناء الأخلاق الحسنة والنمو الكامل المتكامل الذي كثيراً ما يعبر عنه بالاهتمام المتعدد الجوانب ـ كما يتوقف على المنهج الواسع المتنوع في خبراته والمترابط في اجزائه فانه يتوقف ايضاً على الطريقة الصالحة التي تستمد اسسها ومبادئها من علم النفس ومن الفهم الصحيح لعملية التعلم . وتحقيق التعلم الصحيح يتوقف ـ في نظره ـ على عمليتين اساسيتين متلاحقتين : اولهما عملية امتصاص (absorption) واستيعاب الأفكار المراد تعلمها ، وثانيتهما عملية انعكاس وربط للأفكار التي تم استيعابها بالافكار والمحتويات الاخرى الموجودة في العقل. ومهمة المدرس في نظره هي مساعدة التلميذ على القيام بهاتين العمليتين: عملية الاستيعاب وعملية الربط والتكامل للأفكار الجديدة مع الافكار القديمة. ولتحقق هذا للمدرس فان (هربارت) يقترح عليه اتباع اربع خطوات رئيسية في تدريسه ليتمشى مع قوانين التفكير الانساني وقوانين التعلم الصحيح ، حسب المفهوم الذي يؤمن به للتعلم . وقد جعل اتباع (هربارت) من بعده هذه الخطوات خمس خطوات يمكن شرحها بايجاز فيما يلي :

الخطوة الاولى :

هي خطوة التمهيد (preparation)التي من مهمتها ان تساعد التلميذ على مراجعة افكاره ومعارفه وخبراته القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد وعلى استدعاء تلك الافكار والمعارف والخبرات الى مركز انتباهه ، وعلى تهيئة ذهنه وجذب انتباهه الكامل لمحتويات الدرس الجديد .

---

(١) Frederick Eby, op. cit., pp. 48.

الخطوة الثانية :

هي خطوة العرض (presentation) التي يعرض فيها المدرس على التلميذ المعلومات والافكار والخبرات الجديدة ويحاول توضيحها بشتى الوسائل المناسبة والممكنة حتى يتسنى للتلميذ فهمها واستيعابها . ويوصي (هربارت) بضرورة الاستعانة في هذه الخطوة بالاشياء المحسوسة والخبرات العملية لتقريب الافكار النظرية المراد فهمها ، كما يوصي بضرورة السير من البسيط الى المركب ومن السهل إلى الاصعب ، وهكذا . وهذه الخطوة والخطوة التي قبلها اعتبرهما (هربارت) خطوة واحدة اطلق عليها خطوة الوضوح (clearness) .

الخطوة الثالثة :

هي خطوة الربط (association) التي ينبغي ان يحاول المدرس مساعدة التلميذ على تحليل المعارف والخبرات الجديدة وعلى مقارنتها وادراك الشبه والارتباط بينها وبين المعارف والخبرات القديمة . وهذه الخطوة هي أهم الخطوات ، يتوقف على النجاح فيها نجاح عملية التعلّم ونجاح الخطوتين التاليتين .

الخطوة الرابعة :

هي خطوة تنظيم المعرفة (systematisation) او التعميم (generalization) التي تشمل عمليات المراجعة والتلخيص واستنتاج الافكار الرئيسية والقاعدة العامة من الدرس .

الخطوة الخامسة :

هي خطوة التطبيق والتمرين على المعارف والمهارات والقواعد العامة التي تم اكتسابها والوصول اليها من الدرس خلال الخطوات السابقة .

هذه هي الخطوات الرئيسية التي نادى باتباعها (هربارت) في تدريس جميع المواد الدراسية التي تسير وفق مفهومه للتفكير الانساني ولعملية التعلم ، ولعملية الترابط والتداعي التي تمثل صلب نظريته في التعلم .

٥ ـ تقييم أفكار (هربارت) التربوية :

هذه هي بعض أفكار (هربارت) التربوية قد عرضناها في إيجاز بالغ. وهي بالرغم من الانتقادات التي وجهت إليها في العصر الحديث بعد تقدم الدراسات النفسية والتربوية، فانها في نظرنا لا تزال لأهميتها تستحق الدراسة والتفكير فيها. ومن جوانب القوة في هذه الافكار هو تأكيدها للجانب الأخلاقي في التربية وجعلها الفضيلة الهدف الأساسي للتربية ، ودعوتها الى تنمية الشخصية المتكاملة، واحداثها شيئاً من التوازن بين الاهداف الفردية والأهداف الاجتماعية للتربية ، وتأكيدهـا لأهمية التربية في إصلاح المجتمع ، ودعوتهـا إلى اتساع دائرة المنهج الدراسي والى تنويع خبراته وربطها مع بعضها بعضاً ، واعلاؤها من شأن الاهـتمام أو الميل في عملية التربية والتعلم مع عدم موافقتهـا على الاعتماد في إثارة الاهتمام على المثيرات الاصطناعية كالجوائز والمنافسة وغيرها ، واعلاؤها من شأن الخبرة العملية في العملية التربوية ، وتأكيدها لأهمية الطريقة في التعليم ، وبناؤها لطريقة متكاملة الخطوات والمراحل ، واقامتها لهذه الطريقة على أسس نفسية سليمة،ومساهمتها في تقدم علم التربية ، وتطويرها لتدريب المدرسين الى غير ذلك من جوانب القوة في أفكار هربارت .

٦ ـ التأثير الذي أحدثته أفكار (هربارت) في المجال التربوي :

وقد كان لتلك الأفكار تأثيرها البالغ في تطور النظريات التربوية في النصف الثاني من القرن التـاسع عشر وفي أول القرن العشرين ، كما كان لها تأثيرها في أفكار المربين الذين أتوا بعد (هربارت) .

ولم يمت (هربارت) حتى استطاعت أفكاره أن تحقق شعبية كبيرة في المانيا ، ومنها انتقلت الى البلدان الأوروبية الاخرى والى أمريكا الشمالية . ومن العوامل التي ساعدت على تمكين شعبيتها ونجاحها في المانيا هي أنها كانت تتمشى مع الروح النظامية المسيطرة على الشعب الألماني. فرجال الحكم في عصره كانوا يشعرون بالحاجة الى نظام وفلسفة للتربية تمكنهم من توجيه وقيادة الشعب الألماني لتحقيق الغايات الوطنية. وقد استطاع (هربارت) أن يرضي هذه الحاجة لديهم بفلسفته التربوية المتكاملة المنظمة التي من بين الأفكار التي تقوم عليها اعتبار التربية عملية لتكوين خلق وعقل التلميذ تحت توجيه ورقابة المربي .

وممن وقعوا تحت تأثير أفكار (هربارت) من المربين الألمان، وكان لهم فضل كبير في نشرها وتطويرها « كارل ستوي Karl Volkmar Stoy » (١٨١٥-١٨٨٥م) ، و « تويسكون زيلر Tuiskon Ziller » (١٨١٧-١٨٨٣م) و « وليام راين William Rein » .

ولم يكتف « ستوي » فقط بتوضيح وشرح أفكار (هربارت) في محاضراته التربوية التي كان يلقيها في « جامعة يينا » بل أسس مدرسة ابتدائية لتطبيق أفكار وطريقة (هربارت). وبالرغم من أن « ستوي » لم يضف شيئاً جديداً يذكر إلى نظرية (هربارت) التربوية فانه استطاع أن يجعل « الهربارتية » قوة حية في التربية الألمانية ، وخاصة في المرحلة الابتدائية ، كما أنه ساهم في نشر أفكار « هربارت » في كافة أنحاء أوروبا .

وكان « زيلر » هو الآخر من أتباع « هربارت » ، وقد استطاع أن يضع المبادىء الهربارتية في الشكل الذي استطاعت به أن تؤثر تاثيراً عميقاً في الحياة التربوية في أوروبا وأمريكا . واذا كان « ستوي » قد شرح الفلسفة الهربارتية في «جامعة يينا» فإن زيلر قد تولى مهمة الشرح في محاضراته التربوية في (جامعة ليبزج Leipzig) وفي كتابه : (مقدمة البيداغوجيا العامة) الذي نشره

عام ١٨٥٦ م . وقد أسس (زيلر) كلية لتدريب المدرسين ومدرسة تطبيقية تابعة لها في (ليبزج) حيث اكتسب شهرته . وفي عام ١٨٦٤ م نشر كتابه التربوي القيم الثاني وهو « أسس التعليم التربوي »[١] وفي عام ١٨٦٩ م استطاع أن يؤسس جمعية لأتباع العقيدة الهربارتية سماها « جمعية للبيداغوجيا العلمية » .

وقد أدخل (زيلر) بعض الاضافات البسيطة إلى فلسفة (هربارت) وذلك مثل قوله بنظرية المراحل الثقافية (Culture stages) الشبيهة (بالنظرية التلخيصية)التي تقول ان الانسان في نموه يلخص تاريخ التطور الحيواني [٢] .

أما بالنسبة للدكتور « راين Rein » الذي خلف (ستوي) في (جامعة بينا) فانه اتبع (زيلر) أكثر من اتباعه (لستوي).

وقد انتقلت الحركة الهربارتية إلى أمريكا الشمالية عن طريق الطلبة الأمريكان الذين درسوا في ألمانيا وأعجبوا بأفكار (هربارت) . وقد كان من بين هؤلاء : « تشارلز دي جارمو Charles Degarmo » و « ڤان ليو C. C. Van Liew » ، « وتشارلز ماكمري Charles Mc Murry » فقد استطاع هؤلاء المربون الأميركان وغيرهم أن يعرّفوا المدرسين الأميركان بمبادىء هربارت التربوية وأن يترجموا من اللغة الألمانية كتب (هربارت) وكثيراً من الكتب التربوية الاخرى . وفي عام ١٨٩٢ م أسست في أمريكا الجمعة الوطنية الهربارتية على نسق (جمعية البيداغوجيا العلمية) التي أسسها (زيلر) وقد استمرت الجمعية الهربارتية الأميركية في نشاطها وفي تأثيرها إلى سنة ١٩٠٢ م حيث غيّر اسمها إلى « الجمعية الوطنية للدراسة العلمية للتربية » . وقد جاء هذا التغيير ايذاناً ببدء عهد جديد في التربية الأميركية[٣] .

---

(١) T. Zeller, Foundations of the Educative Instruction. 1864.

(٢) S. J. Curtis and Boultwood, op. cit., p. 367.

(٣) Frederick Eby, op. cit., p.494.

الفصل الثاني عشر

فروبل : حياته وأفكاره الفلسفية والتربوية

مقدمة :

بعد أن تحدثنا في الفصل السابق عن حياة الفيلسوف والمربي الألماني «هربارت» وعن العوامل التي أثرت في أفكاره ، وعن بعض أفكاره الفلسفية والتربوية وعن التأثير الذي أحدثته تلك الأفكار في المجال التربوي – فأنه يجدر بنا ان ننتقل الى الحديث عن مرب ألماني آخر قد ساهم هو الآخر مساهمة كبيرة في تطور النظريات التربوية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ومهد كما مهد « كومينيوس » و « روسو » و « بستالوتزي » و « هربارت » من قبله لظهور الحركة البرجماتية في التربية والحركات التربوية التقدمية الاخرى التي ظهرت في القرن العشرين . هذا المربي هو « فردريك فروبل Friedrick Froebel » (١٧٨٢ – ١٨٥٢ م .) وإذا كانت أفكار بستالوتزي التربوية تكوّن في مجموعها النزعة النفسية الاولى في القرن التاسع ، وإذا كانت افكار « هربارت » تكوّن النزعة النفسية الثانية – فأن أفكار « فروبل » تكوّن في مجموعها النزعة النفسية الثالثة التي ظهرت في المجال التربوي في ذلك القرن . وتسمى هذه النزعة أو الحركة بالحركة الفروبلية (the Froebelian Movement) كما سميت الحركة التي قادها بستالوتزي من قبله «بالحركة البستالوتزية» ، والحركة التي قادها «هربارت» بالحركة الهربارتية .

حياة فروبل :

لقد ولد « فروبل » في إحدى القرى الجبلية في ولاية «ثورنجيا Thuringia » في جنوبي ألمانيا في ٢١ أبريل من عام ١٧٨٢ م . وكان أبوه رجل دين وراعياً لإحدى الكنائس البروتستانتية . أما أمه فقد توفيت وهو لم يتجاوز الشهر التاسع من عمره. وقد حرم بوفاتها حنان الأم وعاش طفولته الأولى في عزلة عن رفاق سنه رقيق القلب ، شديد الحساسية ، ميالاً الى التأمل الباطني ، محباً للطبيعة ومعجباً بجمالها وابتسامتها . وكانت زوجة أبيه تعامله بشيء من القسوة وتصفه بالغباء والتأخر العقلي . وقد كان لهذه المعاملة القاسية التي كان يلقاها من زوجة أبيه تأثيرها أيضاً على نفسيته. وقد حرم أول طفولته من الدراسة المنظمة مع رفاق سنه من الذكور. وكل ما أتيح له من تعليم قبل سن العاشرة هو الاشتراك في مدرسة للبنات كن يكبرنه سناً، وقد كان هذا الحرمان من رفاق سنه عاملاً آخر في هدم سعادته النفسية في طفولته الأولى .

ولعل السنوات الوحيدة التي قضاها في طفولته في سعادة نفسية نسبية هي السنوات التي تقع بين سن العاشرة وسن الرابعة عشرة . فقد عاش هذه السنوات مع خاله بعيداً عن زوجة أبيه التي كانت تسيء معاملته . وهي الفترة الوحيدة التي تلقى فيها تعليماً منظماً في مرحلتي طفولته وشبابه .

وفي سن الخامسة عشرة عهد به خاله إلى أحد رجال الغابات وصناعة الأخشاب ليدرّبه ، وقد قضى مع هذا الرجل مدة سنتين دون أن يستفيد من خبرته معه شيئاً يذكر سوى حبه للنباتات والأشجار ولمظاهر الطبيعة . وسنرى أثر هذا الحب ينعكس على فلسفته وأفكاره فيما بعد .

وفي السابعة عشرة من عمره، أو بعباره أكثر تحديداً في ربيع عام ٧٩٩ ذهب لزيارة أخيه الذي كان يدرس في « جامعة يينا Jena » وكانت « جامعة يينا » إذ ذاك مركزاً لنشاط فلسفي وأدبي كبير . وكان يتزعم هذا النشاط نخبة من كبار الفلاسفة والعلماء كان من بينهم « فيخته Fichte » و « شيلر Schiller » ،

و (شيلنج Schelling) . وقد أعجب بما رأى في هذه الجامعة من نشاط علمي وأدبي وفلسفي ومن جو جامعي بديع ولذا قرر البقاء فيها لمواصلة دراسته – ولو على مستوى ابتدائي ، وللاستفادة من نخبة الفلاسفة والعلماء الذين كانوا بهـا . وبالرغم من أنه لم يستطع مواصلة الدراسة المنظمة في (جامعة يينا) ، لان مستواه التعليمي السابق كان لا يسمح بذلك فانه استفاد من غير شك مما لاحظه وقرأه وسمعه من أساتذتها . وقد كان من الذين لاقت أفكارهم الفلسفية ميلاً في نفسه هو (شيلر) و (شيلنج) اللذان كانا ضمن أعضاء هيئة التدريس في(جامعة يينا) .

وهكذا اضطر « فروبل» لضعف أساسه التعليمي ولفقره أن يترك «جامعة يينا » ويبحث عن عمل يعيش منه . وقد جرّب عدة أعمال محاولاً أن يجد في أحدها ما يتفق مع ميوله واستعداداته وما يمكن أن يتخذه مهنة الحياة.ولكنه بقي فترة غير قصيرة من زمن ينتقل من عمل إلى آخر دون أن يستقر له حال على عمل من الأعمال حتى كان ذات يوم عندما دعاه ناظر إحدى مدارس تدريب المعلمين في « فرانكفورت » (Frankfort) لتدريس مادة الرسم . وسرعان ماأدرك أن مهنة التدريس هي المهنة التي تتمشى مع ميوله واستعداداته ومواهبه، وبذلك وجد ضالته المنشودة وقرر منذ ذلك الحين أن يتخذ مهنه التدريس والاشتغال بالاعمال التربوية مهنة الحياة وأن يعدّ نفسه لها .

وفي عام ١٨٠٧ م ذهب الى سويسرا ليعمل كمدرس لثلاثة تلاميذ كانوا يدسون في مدرسة « بستالوتزي » بفردون (Yverdon) وقد بقي هناك حتى عام ١٨١٠ م . وكان يقضي غالب وقته خلال هذه الفترة في هذه المدرسة مع تلاميذها يدرس ويلاحظ بنفسه كيف كانت طرق ومبادىء « بستالوتزي » تطبق عملياً في هذه المدرسة . وقد أتيحت له خلال هذه الفترة أن يحتك بـ (بستالوتزي) شخصياً وأن يتأثر بأفكاره ويدرسها عن قرب ويدرك جوانب القوة والضعف فيها . ويعقد العزم على تطويرها وتخليصها من شوائب النقص والضعف .

وقد كان لخبرته في التدريس ولاتصاله بـ «بستالوتزي» الذي يعتبر أبا التربية الحديثة تأثير كبير في تقوية ميله إلى الاعمال التربوية وفي شحذ همته وتقوية عزيمته على مواصلة الكفاح في طريق الاصلاح التربوي الذي هو الطريق الوحيد لاصلاح شئون المجتمع وأحواله .

ولكن بالرغم من نجاحه في تدريسه فانه قرر خلال عام ١٨١٠ م ترك عمله كمدرس خاص بسويسرا والرجوع الى ألمانيا ليتمم دراسته الجامعية حتى تقوى كفاءته لحمل القيادة التربوية . وقد التحق في أول الأمر بجامعة « جوتينجن Gottingen » ، ثم ما لبث أن حول منها الى «جامعة برلين» حيث اختار ميدان تخصصه العلوم الطبيعية بصورة عامة ، وعلم المعادن بصورة خاصة . وقد أتيحت له الفرصة أن يدرس ويعمل فيما بعد مع العالم البحاثة الشهير في علم المعادن والتاريخ الطبيعي « كريستين وايس Christian Weiss » وقد كان لدراسته العلمية هذه تأثير في فلسفته التربوية ، كما سنرى فيما بعد .

وعندما عاود « نابليون » تهديداته لألمانيا عام ١٨١٤ م تطوع « فروبل » في الجيش الألماني لمواجهة التهديد الفرنسي . وبالرغم من أنه لم يشترك في القتال الفعلي فان التحاقه بالجندية أكسبه الكثير من الاصدقاء الذين أصبحوا فيما بعد رفاقاً وشركاء له في مشاريعه التربوية اللاحقة .

وبعد إتمامه لدراسته الجامعية وخروجه من الجيش في عام ١٨١٦ م فتح أول مدرسة له على نمط مدرسة « بستالوتزي » في بلدة « كيلهاو Keilhau » « بثورنجيا » . وكان المنهج المطبق في هذه المدرسة منهجاً واسعاً يحوي العديد من المواد الدراسية ، وكانت الطرق المطبقة فيها تقوم في مجموعها على أفكار « كومنيوس » و «بستالوتزي» و « هربارت » .

ولكن جهود « فروبل » وأفكاره التقدمية لم تقدر حق قدرها من السلطات القائمة ، بل ربما كانت هذه السلطات تعارضها وتقف في وجه انتشارها . ولذا قرر ترك مدرسته سالفة الذكر لمساعديه وذهب الى سويسرا عام ١٨٣١ م ،

ليعمل كمدرب للمدرسين بها . وقد أنشأ « فروبل » عدة معاهد تعليمية هناك ، كان من بينها المعهد الذي أنشأه سنة ١٨٣٥ في مدينة « برجدورف Burgdorf » مركز « بستالوتزي » القديم .

وقد كان ، غالب اهتمام «فروبل» حتى هذه السنة ، منصباً على الاصلاح التربوي العام وعلى إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي واعداد المعلمين . ولكنه بعد هذا التاريخ بدأ يولي وجهة شطر العناية بتربية الأطفال الذين هم قبل سن المرحلة الابتدائية . ولهذا التغير الذي حدث في اتجاهه ، ولمرض زوجته رجع الى ألمانيا في عام ١٨٣٦ م. وبمجرد رجوعه قام بدراسة شاملة على رياض الاطفال الموجودة في ألمانيا في ذلك الوقت . وقد تبين له من دراسته أن تلك المدارس كانت قاصرة وناقصة في أهدافها ومنحطة في برامجها ووسائلها ، كما أنها كانت تنقصها الأسس الفلسفية والنفسية الصحيحة . ولقد وجد في هذه المرحلة ميداناً بكراً لم يطرقه المربون المصلحون من قبله .

وقد أسس « فروبل » أول مدرسة رياض أطفال له في قرية « بلانكنبورج Blankenburg » عام ١٨٣٧ م. ثم أخذت رياض الاطفال تنتشر على يديه وأيدي أتباعه والمقتنعين بأفكاره وبقيمة هذا النوع من المدارس في إعداد النشء في كافة أنحاء ألمانيا ومنها انتقلت إلى بقية البلدان الأوروبية والى امريكا الشمالية .

وبالنسبة لولاية « بروسيا » بالذات التي ينتمي اليها « فروبل » والتي كانت مركزاً لنشاطه فان نجاح أفكاره ومدارسه فيها قد استمر حتى سنة ١٨٥١ م ، وهي السنة التي بدأت فيها الجهات المسئولة في الحكومة البروسية تتخوف من أفكار « فروبل » الديمقراطية التقدمية التي تقوم عليها برامج وطرق رياض الاطفال . وهي أيضاً السنة التي أصدر فيها وزير المعارف البروسية قراراً يقضي بقفل جميع رياض الاطفال في المملكة البروسية . وقد مات « فروبل » في السنة التالية ، ١٨٥٢ م . ولكن قرار الحظر استمر بعد وفاته حتى عام ١٨٦١ م . ثم استأنفت الحركة « الفروبولية » المتصلة برياض الاطفال نشاطها في « بروسيا »

بنفس القوة التي كانت عليها من قبل . ومنها انتقلت الى بقية البلدان الاوروبية الاخرى .

هذه نبذة بسيطة عن حياة المربي الالماني الشهير « فروبل » الذي اقترن اسمه في العصر الحديث بمدارس رياض الاطفال ، لانه يعتبر بحق الاب لهذا النوع من المدارس والواضع لفلسفتها والمبادىء التي تقوم عليها مناهجها وطرقها . وبالرغم من تقدم البحوث النفسية والتربوية في هذا الميدان فان أفكار « فروبل» ومبادئه لا تزال لها وجاهتها .

العوامل التي أثرت في أفكاره :

ونحن قبل أن نذكر ونناقش بعض الافكار والمبادىء فإنه يجدر بنا أن نختم هذه الفقرة بالاشارة الموجزة إلى اهم العوامل التي أثرت في هذه الافكار والتي يمكن استنباطها من التتبع لتاريخ حياته وما تخللها من تجارب وخبرات . ولعل من أبرز هذه العوامل وأوضحها تأثيراً في أفكار فروبل هي العوامل التالية :

١ – احتكاكه بالطبيعة وكثرة اتصاله بها. وقد بدأت فرص هذا الاحتكاك منذ الصغر ثم زادت باشتغاله مع خبير في الغابات ، وبعمله كمساح وكمساعد في متحف للعلوم الجيولوجية ، ثم بدارسته للعلوم الطبيعية ولعلم النبات . وقد أورثه هذا الاحتكاك الحب العميق لمظاهر الطبيعة لدرجة يمكن ان نصفها بالحب الصوفي للطبيعة . وقد كان لهذا الحب انعكاس على افكاره الفلسفية والتربوية وعلى اتجاهاته الفكرية . فقد أعلى من شأن الطبيعة ومن شأن دراستها واستوحى من قوانينها كثيراً من معتقداته المتصلة بالتطور البشري .

٢ – التربية القاسية التي لقيها في طفولته الاولى من زوجة ابيه وما نشأ عنها من شعور بالنبذ والحرمان،وانطوائية ، وميل الى التأمل الباطني. وكذلك حرمانه من رفاق السن الذكور في طفولته .

٣ – شعوره الديني القوي الذي قد يكون نما لديه بتأثير والده وخاله اللذين تربى في كنفهما واللذين كانا من رجال الدين . ونتيجة لهذا الشعور الدّيني فقد غلب العنصر الروحي على فلسفته وأفكاره ، واعتبر بناء الاخلاق ، هو المثل الاسمى للتربية .

٤ – دراسته العلمية التي أتيحت له في فترة متأخرة من حياته . فقد درس فيما درس الرياضيات التي تلقي ضوءاً على قوانين الفلك، كما درس علم الجيولوجيا، وعلم المعادن ، وعلم النبات لمعرفة تطور حيـاة النبات ، وعلم نمو الطفل ليتعلم الطريق الذي يسير فيه النمو البشري . وقد كان لدراسته وميوله العلميـة تأثير كبير على مفاهيمه المتعلقـة بالنمو البشري . ويرتبط بهـذا العامل التقدم العلمي الكبير الذي حدث في كافة المجالات العلمية ومظاهر المعرفة الانسانية في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر . وقد استطاع « فروبل » أن يستفيد من العلوم والدراسات العلمية التي ظهرت في عصره .

٥ – العامل الخامس يتمثل في قراءته لما كتبه الفلاسفة والمربون الذين سبقوه او عاصروه وذلك من أمثال : «عمانويل كانت»، و « هيجل »، و « فيخته »، و «شيلنج»، و «شيلر» ، و «كراوز»، و «روسو»، و«بزداو»، و «بستالوتزي»، و « هربارت » ، وغـيرهم . فالدارس لافكار فروبـل يجد فيهـا تأثّراً واضحاً بأفكار جميع هؤلاء الفلاسفة والمربـين . ولعل من أكثرهم تأثيراً عليـه هو « شيلر » و « كراوز » و « بستالوتزي » . وبالنسبة لبعض هؤلاء الفلاسفة والمربين فان « فروبل » لم يكتف بالقراءة لهم ، بل أتيحت له أيضاً فرصة الدراسة عليهم والاتصال الشخصي بهم ، وذلك مثل «فيخته». كما أتيحت له فرصة مشاهدة التطبيق العملي لمبادىء وطرق بعضهم، وذلك مثل«بستالوتزي» الذي أتيحت له اثناء السنتين اللتين قضاهما في « ڤرودن » بسويسرا أن يتصل به شخصياً ويشاهد بنفسه تطبيق طرقه في معهد « ڤردون » .

٦ – العامل السادس يتمثل في خبرته الطويلة في التدريس وملاحظته المباشرة

لاوجه النشاط المختلفة للأطفال وللتغيرات التي تطرأ على مظاهر نموهم المختلفة .

هذه هي أهم العوامل التي أثرت في أفكار « فروبل » الفلسفية والتربوية كما سيتضح ذلك مما نذكره له من أفكار في الفقرات التالية من هذا الفصل ، قد أشرنا اليها في ايجاز . ويمكن لمن أراد المزيد عن حياة « فروبل » وعن العوامل التي أثرت في أفكاره أن يرجع الى ما كتبه الدكتور «وليام بويد»[١] والدكتور « تشارلز هويت »[٢] والدكتور « كرتس » وزميله[٣] والدكتور « فرديك أبي »[٤] ، والاستاذ « ادوارد باور »[٥] .

الفلسفة العامة لفروبل :

وبالرغم من أن الذي يهمنا في المقام الأول في هذا البحث هو أفكاره التربوية فإننا نرى ضرورة الاشارة – ولو بطريقة موجزة مجملة – الى بعض أفكاره الفلسفية العامة حيث أن هذه الأفكار الفلسفية تكوّن الاساس الفلسفي لمعتقداته التربوية ، ولا يمكن فهم أفكاره ومعتقداته التربوية حق الفهم الا اذا فهمت أفكاره الفلسفية التي تكوّن في مجموعها فلسفته العامة .

ومن المبادىء والمعتقدات الفلسفية العامة التي آمن بها «فروبل» هي المبادىء والمعتقدات التالية :

---

(١) William Boyd, The History of Western Education. (Seventh Edition London, Adams & Charles Black, 1964, pp. 351-352.

(٢) Charles Oliver Hoyt, Studies in the History of Modern Education. New York : Silver, Burdett and Company, 1910, pp. 130-136

(٣) S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood, A Short History of Educational Ideas 1965, pp. 368-373.

(٤) Frederick Eby, The Development of Modern Education, (Second ed.) 1960, pp. 496-500.

(٥) Edward. J. Power, Main Currents in the History of Modern Education. N.Y.: Mc Graw - Hill Book Co., Inc. 1962, pp. 408-410.

أولا : الايمان بمبدأ وحدة الوجود الذي آمن به قبله كثير من الفلاسفة المثاليين والصوفيين من الشرق والغرب على حد سواء ، وحسب هذا المبدأ فان جميع الكائنات ترتبط فيما بينها برباط روحي داخلي . او بعبارة أخرى فان الكون كله هو عبارة عن كيان عضوي تنطوي تحته سائر الكيانات الجزئية . وبالرغم من وحدة الكون فانه يحوي العديد من الأجزاء والعناصر. وكل عنصر او جزء من هذه الأجزاء هو وحدة وجزء في آن واحد ، وذلك بحسب النظر اليه . فالاصبع مثلاً هي وحدة وكلّ اذا ما نظر اليها في حد ذاتها،ولكنها في الوقت نفسه جزء من اليد إذا ما نظر اليها في ضوء الكل الذي تنطوي تحته . وهكذا يمكن القول بالنسبة لليد حيث أنها وحدة اذا ما نظر اليها في حد ذاتها ولكنها في الوقت نفسه جزء من الذراع . كما يمكن ان يقال هذا أيضاً بالنسبة للانسان نفسه، حيث أنه وحدة وكل اذا ما نظر اليه في حد ذاته ولكنه في الوقت نفسه جزء إذا ما نظر إليه في ضوء المجتمع الذي ينتمي إليه وفي ضوء الكون الكلي الشامل .

ويربط « فروبل » مفهومه لوحدة الوجود بمفهومه لله جل شأنه ، وذلك عندما يعتبر ان الله هو مصدر الوجود ومصدر كل وحدة ويقول بأمور أخرى في هذا الصدد تنافي تماماً المفهوم الاسلامي للذات العلية وللعلاقة التي تربط بينه جل شأنه وبين مخلوقاته [1] .

ثانياً : الايمان بمبدأ التطور العضوي (organic evolution)، وبتعميم هذا المبدأ ليشمل النواحي العقلية والانفعالية . فجميع أعضاء الانسان ووظائفه النفسية وقدراته العقلية تنبع من الوحدة العضوية ، وبالتالي فانها تنطبق عليها قوانين التطور العضوي . او بعبارة أخرى ، ان قوانين النمو العضوي كما تعمل في العالم الجسمي فانها تعمل أيضاً بنفس الطريقة في المظاهر العقلية والانفعالية

---

(١) Frederick Eby, op. cit., pp. 502-504.

والروحية . ومن قوانين النمو او التطور العضوي النمو من البسيط الى المركب ، ومن الغامض الى الواضح ومن العام الى الخاص. وحسب قانون التطور فإن الانواع لا تزال في تطور مستمر نحو ما هو أعلى وأسمى . وهذا ينطبق على الانسان كما ينطبق على غيره من الكائنات. «فالانسان - في نظر « فروبل » مثل غيره من المخلوقات يبدأ غير كامل ولكنه مزود من خالقه بنشاط يجبره بأن يسعى دوماً خلف الكمال . والطبيعة الأساسية للانسان لا تعدو ان تكون في البداية مجرد استعداد وامكانية ثم تحقق صفتها المناسبة عن طريق النمو. والانسان يخضع لهذا القانون من قوانين النمو مثل أي جماد او نبات او حيوان . والفرق الاساسي بين الانسان وبين غيره من المخلوقات هو أنه في نموه لا يتبع النظام المبين من قبل قانون النمو والتطور بدون اختيار او بطريقة سلبية عمياء . فما هو في المخلوقات الدنيا تغيّر لا شعور او دافع أعمى يصبح في الانسان تطور شعوري قابل – في حدود – للضبط والتوجيه . فالفرق الأساسي الذي يميز الانسان عن غيره هو أنه مزود بالادراك والعقل لان يصبح شاعراً بوضوح بذاته وبحقيقته»[1] وبهذا الشعور الذاتي يستطيع الانسان ان يشعر ويعطف ويتعاطف ، ويفهم ، ويعرف قواه وقدراته الخاصة . ويعتبر الشعور الذاتي او الشعور بالذات (Self - consciousness) أعظم خطوة نحو التقدم في عملية التطور . والانسان بهذا الشعور بالذات يعرف خبراته ، ويختار غاياته ، ويحقق حريته ويصبح قادراً على البحث نحو الكمال .

ثالثاً : الايمان بأن الفرد يعيد في جميع مظاهر نموه تطور الجنس ويلخص المراحل التي مر بها الجنس البشري في تطوره الحضاري والثقافي . ويعبر عن هذا المبدأ الذي آمن به « فروبل » في مجال العلوم البيولوجية –«بالنظرية التلخيصية» (Recapitulation theory) . ولكن بالرغم من ان كل فرد لا بد ان يمر بكل المراحل التي مرّ بها جنسه فانه لا يفعل ذلك عن تقليد أعمى ، بل يفعل ذلك

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 353-354.

بطريقة اختيارية تدفعه لذلك دوافع داخلية . فالطفل عندما يقوم بألعاب تشبه مظاهر حياة الرجل البدائي الاول فانه لا يقوم بذلك عن تقليد ولكنه يقوم بذلك تعبيراً عن ميول ودوافع داخلية لديه [١] .

رابعاً : الايمان بأن النمو البشري يتم في مراحل وبالتدريج . ومراحل النمو التي قبلها « فروبل » هي : مرحلة الرضاع ، ومرحلة الطفولة ، ومرحلة الصبا ، ومرحلة الشباب ، ومرحلة النضج . واتمام كل مرحلة يعتبر في نظره ضرورياً لمرحلة النمو التالية ، ولا يمكن الادعاء بأن أية مرحلة هي أهم من الأخرى . وكل مرحلة يجب ان تحقق ما يتطلبه النمو فيها ولا تكون مجرد اعداد للمرحلة التالية. ففي الوقت الذي نجد فيه ان كل مرحلة تتوقف على المرحلة السابقة لها فان كل مرحلة تتمتع بنفس الاهمية التي تتمتع بها المراحل الأخرى [٢] .

خامساً : الايمان بالطبيعة الخلاقة للانسان : ويعتبر هذا المعتقد من أهم أفكار ومعتقدات « فروبل » التي ساهمت في تطور المفهوم الحديث للتربية ، وذلك لان هذا المعتقد ينظر الى الانسان على أنه بالضرورة ديناميكي منتج وليس فقط مستهلكاً ومتقبلاً لما يلقى عليه ويأتيه من الخارج . فالانسان في نظر « فروبل » هو قوة ذات حركة ذاتية وانشطة اختيارية وليس مجرد « اسفنجة» يمتص معارفه من الخارج . وهو في تعبيره عن طبيعته يتمشى تماماً مع قانون التطور ومع القوانين التي تسير عليها الطبيعة والتي من بينها فرضية الطبيعة . فهو كجزء من الطبيعة تعتبر أنشطته - وخاصة اللاشعوري والغريزي منها - موجهة بفرضية الطبيعة ، غير أنه كإنسان نابع من الطبيعة فانه يصبح أكثر فأكثر مدركاً لغايات الطبيعة ويقبل هذه الغايات لأوجه نشاطه والجهود الشعورية التي يقوم بها ويبذلها وبهذه المميزات التي يمتاز بها الانسان فانه يجمع في طبيعته بين الميول اللاشعورية والاستعدادات الفطرية الطبيعية وبين الغرضية

---

(١) Frederick Eby, op. cit., p. 508

(٢) Ibid., p. 509.

الواضحة الشعورية. وهو ينمو ويحقق ذاته ويصبح شاعراً ومدركاً لها عن طريق أنشطته الذاتية الاختيارية الحرة . فمن طريق هذه الانشطة يعبر عن انفعالاته الداخلية وعن طريقها أيضاً يحقق أغراضه الداخلية ، ويظهرها الى حيز الوجود في شكل وبناء خارجي ، ويغني وينمي معارفه وخبراته بطريقة طبيعية ووظيفته تؤدي الى الشعور بالذات .

وينبغي ملاحظة ان « فروبل » لا يشتق دوافع السلوك والنشاط الذي يقوم به الفرد من الحاجات والدوافع الجسمية فقط – كما يقول بذلك كثير من المفكرين. فنظريته في التطور هي روحية وجمالية وليست ميكانيكية مادية ونفعية ، وفي هذه النظرية معارضة صريحة وتحد مباشر للمدرسة الطبيعية التي سبقت الاشارة الى بعض مبادئها في فصل سابق وللمدرسة البرجماتية التي سيأتي لنا الحديث عنها عند دراسة الحركات التربوية التي سادت في القرن العشرين. فقد رفض «فروبل» « مبدأ النفعية Principe of Utility » في تفسيره لدافعية السلوك ، كما رفض التفسير الاقتصادي للتاريخ الذي قالت به بعض الفلسفات المادية الحديثة .

سادساً : الايمان بأن الانسان يختلف في نموه عن الكائنات الحية الدنيا من حيث حرية الاختيار (١) والمشاركة في توجيه المصير . فالانسان – في نظر « فروبل ، لا يخضع لجبرية مطلقة وليس مجرد آلة يحدد سلوكه من الداخل بقوانين فطرية او من الخارج بقوى عضوية . بل هو يتمتع بحرية ، ويعرف ويقيّم غاياته وأغراضه ونتائج سلوكه ، ويختار النمط النهائي لذاته الذي يعبر عنه ويسعى لتحقيقه . وتعتبر الحرية – في نظر فروبل – بمثابة التنفس للحياة الانسانية . ومن أهم الفوارق وأوجه الاختلاف بين الانسان وبين المستويات الدنيا للمخلوقات الحية هو تمتع الانسان بحرية الاختيار لغاياته وأهدافه ولطرق ووسائل تحقيق هذه الغايات والاهداف وطرق التعبير عن ذاته ، وبشعوره

---

(١) Ibid., pp. 510-511.

بذاته (Self-consciousness) . ومن ثم فان من أول أهداف التربية هو تمكينه من تحقيق حريته والشعور بذاته .

سابعاً : الايمان بخيرية الطبيعة البشرية بحسب فطرتها الأصلية ، وبأن أي انحراف من الانسان عن هذا الأصل هو أمر طارىء ناشىء عن الاهمال في تنمية بعض مظاهر الحياة الانسانية او عن انحراف القوى والاتجاهات الانسانية الحسنة والخيرة بطبيعتها بسبب التدخل الخاطىء في طريق سير النمو البشري وبسبب فساد البيئة المحيطة بالانسان . فجميع شرور القلب في نظر « فروبل » – ترجع الى فقدان النمو او الانحراف . والمسئول الأول عن هذا الفقدان او الانحراف هي الطرق التربوية الخاطئة [١] .

هذه هي أهم معتقدات « فروبل » الفلسفية العامة التي لها تأثير كبير في أفكاره ، ونظرياته التربوية المتعلقة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها والتي اهتم مؤرخو التربية – ومن بينهم الدكتور « فردريك أيبي » باستخلاصها من كتابات « فروبل » وبشرحها وتفسيرها . وقد ضمن «فروبل» غالب أفكاره الفلسفية العامة التي أشرنا اليها في كتابه القيم « تربية الانسان » [٢] .

أفكار « فروبل » التربوية :

ونحن في حديثنا عن أهم أفكار فروبل التربوية المتمشية مع أفكاره الفلسفية سالفة الذكر والمتأثرة بها فاننا سنكتفي بما يتعلق منها بمعنى التربية ، وأهدافها ومناهجها، وطرقها. وسنركز كل اهتمامنا بما يتعلق منها بتربية الاطفال في مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال باعتبارهما المرحلتين اللتين نالتا كل اهتمام « فروبل » .

---

(١) Ibid. pp. 507-508.

(٢) Frederick Froebel, The Education of Man. (Translated by : W. N. Hailman), New York : Appleton, 1892.

أ – أفكاره المتصلة بمعنى التربية ومفهومها :

فهو بالنسبة لمعنى التربية كان ينظر الى التربية على أنها عملية نمو وتطور ورقي نحو السمو والكمال الروحي او الوحدة المقدسة . ويتمثل العمل التربوي عنده في قيادة نمو الطفل وتوجيهه نحو النمو الكامل المتكامل الذي يشمل جسمه وعقله ووجدانه وروحه . ووسيلة العملية التربوية هي النشاط الذاتي الذي ينبع من الدوافع والرغبات والميول الداخلية للطفل . فعن طريق النشاط الذاتي ينمو الفرد ويتطور ويتعلم، وبالتالي ينمي استعدادته ويحقق ذاته ، ويصبح شاعراً بها، ويعرف نفسه والعالم المحيط به ويدرك السر الالهي المودع فيه وفي الطبيعة . ويجمل القول بالنسبة لمعنى التربية عنده أنه ينظر الى التربية على أنها عملية نمو ووسيلة هذه العملية هي النشاط الذاتي . ولأهمية النشاط الذاتي عنده فقد ربط به جميع جوانب العملية التربوية من مناهج وطرق تدريس وغيرها وخاصة في مدارس الحضانة ورياض الاطفال . ولا يعدو الطفل عنده ان يكون كائناً منظماً وذا نشاط ذاتي ، ينمو ويتعلم ويحقق ذاته ويكتسب معارفه ومهارته وخبراته عن طريق النشاط الذاتي الذي يقوم به أثناء تفاعله مع المؤسسات والأوساط الاجتماعية على مختلف أنواعها ومستوياتها .

وفروبل كما أعطى أهمية للنشاط الذاتي في نمو الطفل وتعلّمه فانه أعطى أهمية أيضاً للعب ، وخاصة في مراحل النمو الاولى ، واعتبر اللعب الوسيلة الوحيدة التي يستطيع عن طريقها الطفل في مراحل نموه الأولى التعبير عن حياته ومشاعره الداخلية وعن أفكاره التي اكتسبها من بيئته . فلعب الطفل تعبير خارجي عن حياته الداخلية . ونشاط الطفل أثناء اللعب ليس موجهاً نحو غاية او هدف مقصود لذاته ، وانما الغاية المقصودة منه هو تحقيق الذات . هذا بالاضافة الى ان اللعب يمكن ان يعتبر البداية الاولى [1] .

---

(١) Charles O. Hoyt, op. cit., pp. 140-146

« والحقيقة التي يؤكدها « فروبل » من ان التربية هي عملية نمو تتضمن ان هذا النمو كغيره من أنواع النمو للكائنات الحية يخضع لقانونين متكاملين هما : «قانون التضاد(Law of Opposition)،وقانون الارتباط(Law of Connection) ويعتبر قانون التضاد القانون الأول في جميع الظواهر . فكل شيء في هذا العالم له ضد ، وليس التضاد بين الروح والمادة ، وبين الرجل والمرأة ، وبين الحيوان والنبات ، وبين الاتجاه العمودي والاتجاه الافقي الا بعض المتضادات التي يمكن رؤيتها في هذا العالم . وبالنسبة للنمو الذي يعتبر التربية مظهراً من مظاهره فان التضاد الأساسي واقع بين الداخل والخارج، أي بين طبيعة الكائن النامي وبيئته. فأي نبات او حيوان او طفل إنما ينمو عن طريق عملية مزدوجة او عملية ذات شقين يتم فيها جعل الخارج داخلاً وجعل الداخل خارجاً ، وذلك عن طريق عكسه لصورة حياته الخاصة على بعض مظاهر المادة الخارجية ... وبعبارة أخرى ان النمو عبارة عن عملية التغلب على الاختلافات ، وذلك بإيجاد نوع من الارتباط بين الاشياء التي كانت في البداية متضادة . ومن ثم فان الذي يكمل « قانون التضاد » هو قانون الارتباط الذي يتم به التوفيق بين عنصرين مختلفين . وقد حاول « فروبل » تطبيق هذين القانونين في جميع جوانب العملية التربوية »[1] .

ب- أفكاره المتصلة بأهداف التربية :

وهو في مفهومه لاهداف التربية يتفق تماماً مع مفهومه لمعنى التربية. فالهدف الأعلى للتربية عند - « فروبل » هو تحقيق النمو الشامل المتكامل المترابط الذي يشمل نمو الجسم ، والعقل ، والروح . فهو يؤمن بأن التربية يجب ان تتوجه الى الانسان ككل وتعمل على تنمية كافة جوانب شخصيته . ولكن

---

(١) William Boyd, op. cit., pp. 354-355.

بالرغم من شمول الهدف التربوى عنده للأبعاد الرئيسية الثلاثة للشخصية الانسانية فانه يتفق مع « بستالوتزي » و « هربارت » ومن سبقهما من المربين المتأثرين بالنزعة الاخلاقية من أمثال « كومينوس » و « جون لوك » وغيرهما – في ان الاخلاقي والروحي يجب ان يحتل المقام الاول في العملية التربوية . أما النمو العقلي والجسمي فعلى أهميتهما فانهما يعتبران في نظره وسائل لتحقيق النمو الروحي والاخلاقي والاجتماعي . ومن الاهداف الجزئية التي تدخل تحت ذلك الهدف الأعلى من التربية والتي يجب ان تسعى العملية التربوية الى تحقيقها في نظره – هي : تحقيق الذات ، وتحقيق الحياة الكاملة والنمو المتعدد الجوانب ، وتنمية الارادة القوية الثابتة ، وبناء العادات الحسنة والاتجاهات الطيبة ، وتحقيق التوافق الداخلي مع النفس والتوافق بين الفرد وبين من يعيشون معه وبينه وبين خالقه وبينه وبين الطبيعة المحيطة به ، ومعرفة الفرد لنفسه ولخالقه وللسر الذي أودعه الله فيه وفي كافة مظاهر الطبيعة ، وتمكين الفرد من إدراك الوحدة الروحية التي تربط بين جميع الموجودات في هذا الكون ، وتوسيع أفق الفرد ومعارفه وخبراته ومداركه ، الى غير ذلك من الأهداف الفرعية والجزئية التي تدخل تحت الهدف الأعلى من التربية عند « فروبل » والتي يجب ان تسعى التربية – في نظره – الى تحقيقها .

جـ – أفكاره المتصلة بالمنهج :

وهو بالنسبة للمنهج والبرامج الدراسية يؤمن بأنها يجب ان تكون مساعدة على تحقيق الذات وتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل وان تقوم في جوهرها على مبدأ النشاط الذاتي . والمنهج الذي اقترحه لدور الحضانة ورياض الأطفال وطبقه بالفعل في المدارس التي أسسها وأشرف عليها من هذا النوع – يتكون من أنشطة الاطفال الذاتية الحرة وألعابهم الفردية والجماعية ومن الخبرات التي تقوم على أساس التعامل مع الأشياء المادية والأمور المحسوسة ومع الجوانب المختلفة للطبيعة .

وأنشطة الاطفال التي يتكون منها المنهج كما يجب ان تكون ذاتية بمعنى أنها نابعة من دوافعهم ورغباتهم وحاجاتهم الداخلية فانها يجب ان تكون أيضاً ذات قيمة ابداعية فنية ، تساعد الطفل على تنمية روح الخلق والابداع وعلى تنمية مواهبه واستعدادته الفنية ، وان تكون ذات قيمة تعبيرية تساعد الطفل على التعبير عن ذاته الداخلية وعن أفكاره ومشاعره ورغباته ، وان تكون ذات قيمة أخلاقية تساعد الطفل على تقويم خلقه والسمو بروحه ، وان تكون ذات قيمة اجتماعية تساعد في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل وفي تعويده على التعاون والتضحية وخدمة المجتمع . هذا بالاضافة الى أنها يجب ان تكون ذات قيمة في تنمية القوى الجسمية والعقلية وفي تقوية الارادة وتحقيق الاستقرار النفسي . وتأكيد « فروبل » لهذه القيم جميعاً في أنشطة وخبرات المنهج الدراسي يجعله في موقف مخالف لما ذهب إليه « روسو » من تأكيد القيمة النفعية في خبرات المنهج ، وما ذهب إليه « بستالوتزي » من تأكيد قيمة تدريب الحواس في أنشطة المنهج وما ذهب إليه « هربارت » من تأكيد القيمة المعرفية في أنشطة المنهج .

والانشطة التي يقترحها « فروبل » في منهج تربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية تقع تحت عدة فصائل وأنواع. وهي مرتبة في صعوبتها حسب سن الطفل ومستوى نموه. وأوجه النشاط التي يتكوّن منها منهج رياض الأطفال التي أقامها فروبل تحوي العديد من الألعاب ، والأغاني ، والأناشيد ، والمهن ، والحرف اليدوية ، والرحلات والزيارات ، ومشاهدة الطبيعة في مظاهرها المختلفة والرسم والتصوير ، والتعامل مع أشياء مادية كالعصي والمكعبات الخشبية وغيرها من الاشكال الهندسية والأدوات التي يسمى « فروبل » بعضها بالهدايا ، والمشاركة في الاستماع والمناقشة والمحادثة ، وقص القصص وتمثيليات مناسبة لسن الأطفال وعقلياتهم ، ودراسة الحساب ، الى غير ذلك من الألعاب والأنشطة التي يتكون منها المنهج الذي كان يطبّقه «فروبل» في رياض الأطفال. وفي اعتقاده ان الطفل عن طريق هذه الألعاب والأنشطة الذاتية ذات القيمة التعبيرية والابداعية والخلقية والاجتماعية يمكنه ان يحقق ذاته وينمي مواهبه

وقدراته وامكانياته ويتخفف من توتره ، ويوسع مداركه ، ويتعلم العديد من المفاهيم والعادات والمهارات . والنشاط الواحد كثيراً ما يحقق أكثر من هدف واحد عنده . وكثير من الألعاب والانشطة التي اقترحها فروبل في منهج رياض الاطفال قد طبقت بعده ولا تزال تطبق في هذا النوع من المدارس مع بعض التحويرات والتطويرات المناسبة التي تتمشى مع التطورات التي جدت في علم النفس وعلم التربية ، وفي صناعة ألعاب الاطفال ، وفي المجالات العملية والفنية المختلفة [١] .

ومن الالعاب التي كان يطبقها « فروبل » في رياض أطفاله والتي لا تزال مطبقة بشكل او بآخر في مدارس رياض الأطفال الحديثة : ألعاب تدريب الحواس ، وألعاب التدريب على الارقام وألعاب التدريب اللغوي وزيادة المفردات اللغوية ، والألعاب الفرضية ، وألعاب التمثيل وألعاب البناء والتركيب الى غير ذلك من أنواع الالعاب .

والهدايا التي اخترعها « فروبل » لتستعمل كأدوات للتعبير عن أنشطة الطفل ، هي عبارة عن أشكال هندسية جامدة تقدم للأطفال الصغار لارضاء حاجاتهم . وتتكون الهدية الاولى من الكرة التي تعتبر أكثر اللعب انتشاراً بين الأطفال والتي ترمز الى وحدة العالم . وتتكون الهدية الثانية من ثلاثة أحجام هندسية هي الكرة ، والمكعب ، والشكل الأسطواني .

أما الهدية الثالثة والهدايا التي تليها فانها تشكل بواسطة تقسيم المكعب الى تقسيمات متنوعة بطرق مختلفة وتشكل هذه التقسيمات مكعبات جزئية لأنشطة البناء .

وهناك نوع آخر من الالعاب التي يتكون منها منهج رياض أطفال «فروبل» يسميه بالمهن . وهي تشمل تشكيل الصلصال ، وقص الورق ، وتكوين الصور ،

---

(١) Curtis and Boultwood, op. cit., pp. 378-379

ورسم بعض الكائنات الحية ، والحياكة ، الى غير ذلك من الأنواع البسيطة للعمل اليدوي الذي يناسب الأطفال الصغار .

وتتجه هذه الهدايا والألعاب الى تنمية مفاهيم الطفل ومعارفه ومهاراته واتجاهاته ، والى إتاحة فرص التعبير الحركي أمام الطفل . وهي متدرجة في صعوبتها لتتمشى مع تدرج نمو الطفل .

وقد احتلت الأغاني والأناشيد مكاناً بارزاً في المنهج الذي كان يطبقه «فروبل» في مدارس رياض الأطفال ، وهي في نظره سبيل الى تنمية أخلاق الطفل وتنمية مواهبه الفنية وتنمية ثروته وقدرته اللغوية . وقد ضمّن أحد كتبه إحدى وخمسين أغنية لعبية تستجيب لحاجات الاطفال الجسمية والعقلية والخلقية . وقد حاول في عرضه لكل أغنية ان يقسم عرضه الى ثلاثة أجزاء : الجزء الأول يتضمن ارشاد الأم للهدف من الاغنية وللطريقة التي ينبغي ان تتبعها في تقديم الاغنية للطفل ، الجزء الثاني يشتمل على نص الاغنية والنغم الموسيقي المناسب لغنائها للطفل ، الجزء الثالث يتضمن صورة توضح النص .

وكما أعطى أهمية للأنشطة والالعاب البدنية والحركية وللأغاني والاناشيد فانه أعطى أيضاً أهمية للقصص التي توقظ – في نظره – اهتمام الطفل بالماضي وبداية احساسه بالزمن، وتدرب عقله ، وتوسع تدريب خياله وتنمى لديه شعوره وإحساسه بذاته . فالقصص – في نظره – هي لعب العقل . وإذا كانت الالعاب البدنية تنمي قوى الجسم فان القصص تنمي قوى العقل [1] .

هذه بعض أفكار « فروبل » المتصلة بالمنهج الدراسي وبعض الملامح العامة للمنهج الذي كان يطبقه في مدارس رياض الاطفال التي كان يشرف عليها .

---

(١) Frederick Eby, op. cit., pp. 513-526.

د - أفكاره المتصلة بطرق التدريس :

وتتفق أفكاره المتصلة بطرق التدريس مع أفكاره المتعلقة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وبرامجها . وتقوم الطريقة التي نادى بها « فروبل » على تأكيد عدة مبادىء أساسية ، من بينها : مبدأ الحرية الموجهة والاختيار بدلاً من القسر والمحاكاة والتقليد لرغبات الكبار ، ومبدأ التعليم عن طريق الخبرة والعمل والحياة النشطة ، ومبدأ التطبيق العملي لكل معرفة يتحصل عليها الاطفال ، ومبدأ الاعتماد على الميول والدوافع الداخلية للطفل في تشجيع الطفل على التعلم بدلاً من اللجوء الى الحوافز والرغبات الخارجية او الى الجبر على التعلم واستخدام الشدة والقوة ، ومبدأ الاعلاء من شأن اللعب واستخدامه لتحقيق أغراض تربوية نافعة والاستعاضة باللعب والنشاط والمشاهدة في دراسة التاريخ والجغرافيا والبيئة عن الكتب والدراسة النظرية ، ومبدأ ربط المنهج بخبرات الطفل ومبدأ الوحدة والتكامل في الخبرة والنشاط التربوي لان الحقائق المتفرقة ليست عنده معرفة ولا تصل الى درجة المعرفة الا بعد تنظيمها والربط بينها ، ومبدأ الاعتقاد بأن كل انطباع حاسي يجب ان يقابله تعبير حركي ، ومبدأ الأخذ والعطاء والتفاعل بين التلميذ والمدرس بدلاً من الإيجابية المطلقة او السلبية المطلقة التي تقوم عليها بعض الطرق التربوية ، ومبدأ التدرّج في عرض الخبرات ، الى غير ذلك من المبادىء التي تقوم عليها طرق التربية والتدريس التي كان ينادي بها « فروبل » ويطبقها في مدارسه . وقد كانت هذه المبادىء أساساً من الأسس التي بنى عليها « ماريا منتسوري » و « جون ديوي » ، و « وليام كلباترك » وغيرهم من المربين المحدثين في القرن العشرين طرقهم التربوية .

هذه هي أهم المبادىء والأفكار التي نادى بها « فروبل » بالنسبة لمعنى التربية ، وأهدافها ، ومناهجها ، وطرقها . ومن مجموع هذه المبادىء والافكار ،

وأفكار اتباع « فروبل » تتكون « الحركة الفروبولية Froebelianism » التي اعتبرناها سابقاً إحدى الحركات النفسية الثلاث التي سادت التربية في القرن التاسع عشر .

نقد وتقييم لافكار فروبل التربوية :

وبالرغم مما لاقته أفكار فروبل و« الحركة الفروبولية » من تأييد فانها لم تسلم من النقد . ومن الانتقادات التي وجهت الى أفكار « فروبل » المبالغة في الرمزية ومحاولة صبغ جميع الانشطة والالعاب والادوات التي نادى باستخدامها في تربية الاطفال بصبغة رمزية صوفية . وتأكيد للقيمة الرمزية في كل نشاط وفي كل لعبة وكل أداة تربوية جعله كثيراً ما يلجأ الى تفسيرات خيالية ومتكلفة ، ويضفي على الاشياء معاني غامضة وغير واضحة للشخص العادي . فالانشطة والالعاب والادوات التي اخترعها لتربية تلاميذ رياض الاطفال ترمز الى معان داخلية . فهي ترمز الى بعض الافكار الفلسفية او بعض قوانين النمو والتطور والقوانين الكونية ، او الى بعض العلاقات . فالكرة مثلاً عنده هي أول لعبة عالمية لانها ترمز الى وحدة جميع الاشياء ، وشكل الكرة المرسوم على أرضية رياض أطفاله يرمز في نظره الى الوحدة الداخلية للجماعة ، والمكعب الخشبي يرمز الى التنوع والاختلاف داخل الوحدة ، والعددان : ثلاثة وخمسة بهما معان رمزية داخلية ، وأي ثلاثة أشياء ذات أحجام مختلفة يمكن ان ترمز الى العلاقات الاسرية الموجودة بين الأب والأم والطفل . وهكذا يمكن القول بالنسبة لجميع الأنشطة والالعاب والأدوات التي اخترعها فانه أضفى عليها جميعها معاني داخلية رمزية . والرمزية عنده شكل من أشكال اللغة وتتمشى مع عقلية الاطفال الصغار التي يستخدمونها على نطاق واسع في ألعابهم .

ومن الانتقادات التي وجهت أيضاً الى أفكار « فروبل » التربوية مبالغتها في التركيز على اللعب والنشاط الحر في المنهج الدراسي على حساب المعرفة المنظمة ، وتأكيد الحرفية الكاملة في تطبيق الالعاب المقترحة والتعليمات الملحقة بها ، مع

ان هذا لا يتفق مع مبادىء علم النفس الحديث الذي يؤكد ضرورة التكيف والتصرف بما يناسب ظروف الزمان والمكان وبما يناسب حاجات الاطفال المتغيرة . وقد أدرك المتأخرون من أتباع الحركة الفروبولية هذا النقص في أفكار مؤسس هذه الحركة ، ولذا نادوا بضرورة تفاديه وبضرورة ربط الخبرات التربوية التي يتلقاها الاطفال بالزمان والمكان اللذين يعيشون فيهما . ومن هذه الانتقادات أيضاً ما وجه الى أغاني الاطفال التي اقترحها لاستعمال الامهات من أنها ناقصة من الناحية الموسيقية والتوقيعية والروح الشاعرية ، ومن ان الصور التي ألحقها بها لتوضيحها غير واضحة ، الى غير ذلك من المآخذ والانتقادات التي وجهت الى أفكار « فروبل » والتي لا يتسع المقام لذكرها ومناقشتها [1] .

ولكن بالرغم من كل الانتقادات التي وجهت الى أفكار « فروبل » التربوية فانه يعتبر من أكثر مربي القرن التاسع عشر تأثيراً في تطور النظريات التربوية في العصر الحديث . ومن الامور والنواحي التي ساهم بها « فروبل » في تقدم وتطور النظريات التربوية الحديثة : إيمانه ومناداته بأن العملية التربوية يجب ان تؤسس على النشاط الذاتي للطفل وبأن النمو الحقيقي للطفل ينبع من مثل هذا النشاط ، وبأن النشاط البناء هو الوسيلة الاساسية لربط وتكامل نمو كافة القوى الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية للطفل والاداة المساعدة له على تحقيق التوافق والانسجام بين الارادة والغريزة ومتطلبات الرقابة الاجتماعية وبأن مناهج المدارس يجب ان تقوم على الانشطة والميول السائدة في كل مرحلة من مراحل حياة الطفل ، وبأن اللعب عملية ضرورية في تربية الطفل وخاصة في مراحل نموه الاولى ، وبأن التربية هي الوسيلة الضرورية لتطور النوع البشري ولتقدم العلاقات الانسانية وبأن التطور المقبل للجنس البشري يتوقف أساساً على تربية النساء ، وبأن المعرفة ليست غاية في حد ذاتها وإنما تؤدي وظيفتها وتتحدد قيمتها على قدر ما لها من ارتباط بأنشطة الكائن العضوي [2] .

---

(١) Ibid., pp. 526-528.

(٢) Ibid.

ومن النوحي الإيجابية التي أكدتها أفكار « فروبل » التربوية والتي كان لها فضل المساهمة في تطوّر النظريات التربوية الحديثة هي اعطاء أهميه أكبر لتربية الطفل الاجتماعية في المحيط المدرسي . ولم تكن التربية الاجتماعية قبله تلقى الاهتمام اللائق بها في أفكار المربين الذين سبقوه وفي المناهج المدرسية السابقة عليه . فكانت المدرسة قبله ينظر إليها على أنها – في المقام الاول – مكان للتكوين العقلي والخلقي . أما التكوين الاجتماعي فكان ينظر إليه على أنه من وظيفة التربية التي تتم خارج المدرسة . ولكن هذه النظره تغيّرت تماماً بفضل أفكار وجهود « فروبل » الذي يتضمن معتقده الخاص بوحدة الوجود النظرة الى الفرد على أنه جزء من الكل الذي هو المجتمع ، والذي نص في بعض كتاباته على أنه لا يمكن لأي مجتمع ان يتقدم اذا بقي أفراده متخلفين[1] . الى غير ذلك من الامور والنواحي الإيجابية التي ساهم بها « فروبل » في تطور النظريات التربوية الحديثة .

ولعل أهم ما ساهم به « فروبل » في المجال التربوي هي جهوده الموفقة في تربية الاطفال الصغار ، وفي رسم المفهوم الصّحيح والوظيفة الصحيحة لمدارس رياض الاطفال « Kindergarten » وفي رسم المبادىء والخطوط التي ينبغي ان تقوم عليها مناهجها وبرامجها وطرق التدريس وأساليب معاملة الطفل فيها . فالى فروبل يرجع الفضل في إقامة فلسفة متكاملة لرياض الاطفال ، وكانت قبله – على ندرتها – تسير على غير فلسفة واضحة وبطريقة عرضية عشوائية . ولكنها بفضله أصبح لها كيانها وفلسفتها وبرامجها ووسائلها وطرقها الخاصة . وقد ساهمت أفكار « فروبل » الخاصة برياض الاطفال في تطور مفهوم هذا النوع من المدارس وفي انتشاره لا في ألمانيا فحسب ، بل في كافة الاقطار الاوروبية وفي أمريكا الشمالية .

---

(١) To be seen :

a) Edward J. Power, op. cit., pp. 412-413.

b) S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood, op. cit., pp. 378-380.

الفصل الثالث عشر

الحركة العلمية في التربية وأثر هربارت سبنسر في تدعيمها

١ – مقدمة :

لقد تحدثنا في الفصول الثلاثة السابقة عن النزعة النفسية في التربية وعن الحركات التربوية الثلاث التي تفرعت عنها والتي بدأت تظهر بوضوح منذ بداية القرن التاسع عشر . وتتمثل تلك الحركات الثلاث في « الحركة البستالوتزية » ، و « الحركة الهربارتية » ، و « الحركة الفروبولية » . وقد أصبحت العملية التربوية في مفهومها وأهدافها ومناهجها وطرقها بفضل تلك الحركات الثلاث أكثر ملاءمة لطبيعة الطفل ولخصائصه في مراحل نموه المختلفة ، وأكثر استجابة لحاجاته النفسية . وبفضلها أيضاً أصبح الطفل المركز الذي تدور حوله العملية التربوية .

ولكن الدارس لتاريخ التربية في القرن التاسع عشر والمتتبع للأفكار والتطبيقات التربوية في هذا القرن يدرك بوضوح ان التربية كما أصبحت أكثر ملاءمة لطبيعة الطفل وأكثر استجابة لحاجاته النفسية فإنها أصبحت أيضاً في هذا القرن أقرب الى روح العلم ، وبدأت تسير بخطى سريعة ثابتة نحو ان تصبح علماً له أصوله ومبادئه وطرقه المستمدة من الملاحظة والتجربة واستخدام الطرق العلمية . وبدأت العملية التربوية تعطي أهمية أكبر في مناهجها لدراسة العلوم الطبيعية والبيولوجية ونتائج الاكتشافات العلمية والجغرافية ، كما بدأت تتوسع في استخدام الطرق العلمية في عملية التدريس وفي عملية تقويم الأطفال وتقويم تقدمهم الدراسي .

وقد كانت هذه الحركة العلمية في التربية في مجموعها نتاجاً للتطور الكبير الذي حدث في مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية وفي تطبيقاتها العملية في كافة جوانب الحياة الإنسانية في القرن التاسع عشر . وإذا كانت الثورة العلمية قد بدأت منذ القرن السادس عشر وسارت بعد ذلك بدون توقف ولا انقطاع فإنها بلغت في القرن التاسع عشر درجة لم يسبق لها ان وصلتها من قبل . ففي هذا القرن بدأ التوسع الكبير في استخدام الطرق العلمية وفي تطبيق نتائج العلوم الطبيعية والبيولوجية في معالجة المشاكل الانسانية في مجالات العمل والانتاج والصناعة ، والزراعة ، والمواصلات ، والاتصال البرقي والهاتفي ، والصحة ، وفي غير ذلك من المجالات التي شملتها التطبيقات العملية لنتائج التجارب والدراسات العلمية . وكان من نتائج هذه التطبيقات ان تطورت الصناعات وتعددت الاختراعات وتحسن مستوى الخدمات للجماهير . وبدأ الناس يشعرون بقيمة العلوم في تحقيق الحياة الكاملة وتحقيق النهوض الاجتماعي والرفاهية الاجتماعية .

وقد تأثرت مظاهر الحياة بالتقدم العلمي الذي تحقق في هذا القرن ، بما في ذلك المجال التربوي والمؤسسات التربوية . وقد نشأ عن ذلك الاتجاه العلمي العام نزعة او حركة علمية في المجال التربوي أصبحت تأخذ مكانها في هذا القرن جنباً الى جنب مع الحركة النفسية التي سبقت مناقشتها والحركة الاجتماعية التي سيأتي لنا الحديث عنها في الفصل القادم . وقد أصبح لهذه الحركة العلمية في التربية طابعها الخاص ومميزاتها ودعاتها وأنصارها .

٢ – العوامل التي ساعدت على تدعيم الحركة العلمية في التربية :

وعلينا ان ندرك ونحن نناقش الحركة العلمية في التربية في القرن التاسع عشر ان هذه الحركة لا تعدو ان تكون امتداداً للحركة الحسية الواقعية في التربية التي ظهرت واضحة في القرن السابع عشر والتي كان من أكبر دعاتها « بيكون

Bacon » و « راتخ Ratich » و « كومنيوس Comenius » وغيرهم من الفلاسفة والمربين الواقعيين الحسيين في القرن السابع عشر .

وقد ساعد تطوّر الحركة العلمية وتدعيمها في التربية عدة عوامل ، نذكر منها على سبيل المثال ما يلي :

اولا : أفكار وجهود المربين الحسيين الواقعيين الذين سبقت الإشارة منذ قليل الى أبرزهم ، فقد نادى أولئك المربون بتدعيم العلوم الطبيعية في مناهج الدراسة وبضرورة تطبيق الطريقة الاستقرائية في البحث عن المعرفة وفي طرق التدريس ، وأعلوا من قيمة المعرفة العلمية ومن دراسة الطبيعة في المناهج التربوية . وهكذا يمكن القول بأن الحركة التي بدأها أنصار المذهب الحسي الواقعي في القرن السابع عشر كانت نقطة البداية في بداية الحركة العلمية في التربية ، ثم سارت هذه الحركة بدون انقطاع فيما بين ذلك الوقت وبين بداية القرن التاسع عشر [1] . وقد قويت شوكتها وكثر أنصارها والداعون لها في النصف الأخير من القرن التاسع عشر واستمرت في قوتها بعد ذلك حتى وقتنا هذا .

ثانياً : وقد وجدت النزعة العلمية في التربية سنداً قوياً في أفكار « روسو » وغيره من أتباع الاتجاه او المذهب الطبيعي الذي قوي جانبه في القرن الثامن عشر . فالدارس للمذهب الطبيعي ولأفكار أتباعه ، وخاصة « روسو » منهم يجد فيه الجذور الأولى لكافة الحركات التربوية التي ظهرت في القرن التاسع عشر بما فيها الحركات النفسية التي سبق لنا الحديث عنها والحركة العلمية التي نحن الآن بصدد الحديث عنها ، والحركة الاجتماعية التي سيأتي لنا الحديث عنها فإذا ما أخذنا « روسو » الذي يعتبر المؤسس للمذهب الطبيعي في التربية نجده يؤكد في

---

(١) Paul Monroe, A Brief Course in the History of Education. New York : The Macmillan Co., 1918, p. 350.

كتابه : « أميل » أهمية دراسة الطبيعة المادية والطبيعة الانسانية والطبيعة الحية بصورة عامة وأهمية استعمال الاشياء المحسوسة الطبيعية واستعمال طرق المشاهدة والملاحظة المباشرة لظواهر الطبيعة والبيئة الطبيعية بدلاً من استعمال الكتب والاعتماد على الدراسة النظرية لتراث الماضين . وقد اعتبر « روسو » الطبيعة المرشد الوحيد للعملية التربوية وساهم بطريقة لم يسبقه إليها أحد من قبله في تطوير طرق دراسة الطبيعة وملاحظتها . وكان من نتائج جهوده وتأثيره ان أصبحت المدارس والكليات تضم في مناهجها دراسة القوى الطبيعية ، ودراسة البيئة الطبيعية ، ودراسة النباتات والحيوانات [1] .

ثالثاً : ازدهار النهضة العلمية في هذا القرن التاسع عشر واتساع آفاقها وتعدد جوانبها ، وقد شملت النهضة العلمية في هذا القرن الجانب النظري والجانب التطبيقي على السواء . فكما نشط العلماء والفلاسفة في استحداث النظريات العلمية وفي إجراء الدراسات العلمية فإنها نشطت أيضاً حركة الاختراع وحركة التطبيق العملي لنتائج الأبحاث العلمية والاختراعات العلمية في مجال الصناعة وفي كافة مجالات الحياة الأخرى. ولم يسع المربين أمام هذا التقدم العلمي الا ان استجابوا له في أفكارهم ونظرياتهم التربوية وخاصة ما كان منها يتعلق بمناهج الدراسة. وقد تشكل من مجموع أفكار المربين الذين تأثروا بالتقدم العلمي في هذا القرن ونادوا بتدعيم العلوم الطبيعية والبيولوجية في مناهج الدراسة وبضرورة تشجيع الدراسة الفنية العملية ما يسمى بالحركة العلمية في التربية .

ومن أبرز النظريات التي ظهرت في هذا القرن ، ونالت شهرة فائقة وحظيت بأكبر قدر من النقاش من قبل مؤيديها ومعارضيها، وكان لها تأثيرها في تشجيع الاتجاه العلمي العام وفي توجيه النظريات التربوية وجهة علمية هي نظرية التطور العضوي او البيولوجي (Biological Evolution) التي أخذت اشكالاً مختلفة ،

---

(١) Frank P. Graves, A Student's History of Education. N.Y. : The Macmillan Co., 1922, pp. 218-220

ولكنها رغم أخذها أشكالاً مختلفة فان هنـاك صفات عامة تجمع بين أشكالها المختلفة . وقد كان من بين الفلاسفة والعلماء الذين نادوا بهذه النظرية هو الفيلسوف الألماني «جورج و . ف. هيجل» (١٧٧٠ – ١٨٣١م) الذي فسر العالم والانسان على أنهما مظهران لعملية التطور العضوي . وقـد ظـل امتداد هذه النظرية الى جميع أشكال الحياة يلاقي بعض العقبات بسبب عدم وجود الفهم الكافي لأصول الأنواع المختلفة للكائنات الحية . وقد بقيت فكرة تطور الانواع غامضة حتى جاء «تشارلز دارون» (١٨٠٩ – ١٨٨٢م) فوضحها بنظريته التي تقوم على مبدأ «الانتقاء او الاختيار الطبيعي Natural Selection» وقد شرح نظريته هذه في كتابه الشهير الذي نشره عام ١٨٥٩م تحت عنوان : «أصل الانواع The Orogin of Species» . وقد وصل «ألفرد والس Alfred Wallace» في في نظريته التطوريـة التي تقوم على مبـدأ «الكفـاح من أجل البقـاء the Struggle for Existence» الى نفس النتيجة – تقريباً – التي وصل إليهـا دارون ، كما وصل الى ما يقرب من هذه النتيجة أيضاً العـالم والمربي البريطاني «هربارت سبنسر» الذي تقوم نظريته التطورية على مبدأ «البقاء للأصلح» the Survival of the Fittest [1] .

رابعاً : الأثر الذي تركته الحركة النفسية بمظاهرها الثلاثة : «البستالوتزية» و «الهربارتية» ، و «الفروبولية» . فهـذه الحركات لم تكتف بالدعوة الى مراعاة طبيعة الطفل وميوله وحاجاته في العملية التربوية ، بل تعدتها الى الدعوة الى الاهتمام بتدريب الحواس وبدراسة الجغرافيا والظواهر الطبيعية وباستعمال الأشياء المحسوسة في التدريس، كما يظهر ذلك بوضوح في «الحركة البستالوتزية».

خامساً : المعارضة التي أصبح يلقاها التعليم الكلاسيكي الأدبي القديم ، وتغيّر الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وتغيّر نظرة الناس الى وظيفة التربية في الحياة .

---

(١) Frederick Eby, The Development of Modern Education. (Second edition), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1960, p. 583.

فلم يعد الناس يقتنعون بالدراسات الكلاسيكية الإنسانية التي كانت تسيطر على مناهج الدراسة في المدارس الثانوية والكليات ، لأن تلك الدراسات لم تعد تتمشى مع متطلبات العصر ولا مع متطلبات التطورات الصناعية والتجارية التي جدّت في هذا القرن ولا مع متطلبات الكفاءة الفنية والحياة الكاملة . بل أصبحوا – عامتهم وخاصتهم على السواء – يطالبون بنوع من التعليم يتمشى مع احتياجات العصر الحديث الذي بدأت تظهر معالمه واضحة في النصف الأخير من القرن التاسع عشر ، وبعدم لحياة عصرهم . وقد تجلت هذه المطالبة في نداءات وكتابات كثير من مربي هذا القرن ، وفي تقارير كثير من اللجان الفنية التي كانت تشكل بين الحين والآخر في كثير من البلدان الأوروبية لدراسة أوضاع التعليم ومناهجه في تلك البلدان وقد جاءت نداءات وتوصيات غالب أولئك المربين وهذه اللجان مؤكدة لضرورة التوسع في دراسة العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية وتحسين مناهجها وطرق ووسائل تدريسها ، ولضرورة الاهتمام بدراسة اللغات الحديثة بدلاً من اللغات الكلاسيكية القديمة، ولضرورة الاهتمام بالتعليم الفني والتدريب المهني .

هذه هي أهم العوامل التي ساعدت على تدعيم الحركة العلمية في التربية في القرن التاسع عشر . وقد كان من نتائج تدعيم هذه الحركة ان زاد المقدار المخصص لدراسة العلوم الطبيعية وعلوم الحياة في مناهج الدراسة ، واتسع نطاق التعليم الفني والمهني وتعليم اللغات الحديثة ، ونطاق استخدام الطرق العلمية الحديثة في عمليات التدريس .

٣ – بعض المميزات العامة للحركة العلمية في التربية :

والحركة العلمية في التربية بالرغم من تعدد أتباعها وأنصارها واختلافهم فيما بينهم في كثير من الأفكار الجزئية فان لها بعض المميزات العامة التي تتضح في

أفكار جميع المربين المناصرين لها . ومن بين هذه المميزات العامة تمكن الاشارة الى ما يلي :

١ – **الايمان** بأهمية العلوم الحديثة في تحقيق الحياة الكاملة للفرد ، وبأن الحياة والحظ والثروة والسعادة لكل فرد تتوقف الى حد كبير على إلمامه بمبادىء العلوم الحديثة ، وعلى فهمه للظواهر الطبيعية ولقوانين الطبيعة . فعلى معرفة وفهم العلوم الطبيعية وعلوم الحياة وعلى حسن تطبيقها والاستفادة منها تتوقف رفاهية الفرد والمجتمع على السواء .

٢ – **انتقاد** التعليم القديم الذي يركّز على دراسة تراث الماضي من أدب وتاريخ قديمين ولغة كلاسيكية يونانية ولاتينية وغيرهما من المواد التي لا تمت بصلة الى حياة الناس الحاضرة .

٣ – **المناداة** بضرورة إعطاء المركز اللائق للعلوم الطبيعية والبيولوجية في مناهج الدراسة لمختلف مستويات التعليم ، وبضرورة تحسين وسائل دراسة هذه العلوم .

٤ – **الاعلاء** من شأن طريقة التجربة والملاحظة العلمية ومن شأن الطريقة الاستقرائية ، والدعوة الى الاستفادة منها في عملية التدريس وتنظيم خبرات المنهج وعرضها .

٥ – **الايمان** بأن مادة الدراسة ومحتوياتها أهم من الشكل او الطريقة التي يتم بها تدريس المواد الدراسية . وفي تغليب أنصار الحركة العلمية لجانب محتوى المادة الدراسية على الشكل الذي تعرض به والطريقة التي تدرّس بها معارضة صريحة لأنصار نزعة التهذيب الشكلي الذين يغلبون جانب الشكل والطريقة على جانب المحتوى [١] .

---

(١) Paul Monroe, op. cit., pp. 350-351.

٤ – « هربارت سبنسر Herbert Spencer » (١٨٢٠ – ١٩٠٣م) كأبرز ممثلي الحركة العلمية في التربية :

وقد ساهم كثير من المربين في تدعيم الحركة العلمية في التربية وفي رفع لوائها في النصف الثاني من القرن التاسع عشر . كان من بينهم المربون الانجليز الآتية أسماؤهم : « جورج كومب George Combe » (١٧٨٨ – ١٨٥٨م) ، و « ماثيو أرنولد Mathew Arnold » (١٨٢٢ – ١٨٨٨م) ، و « توماس هنري هاكسلي Thomas H. Huxley » (١٨٢٥ – ١٨٩٥م) وهربارت سبنسر . ولعل أشهر هؤلاء وأبرزهم في تدعيم الحركة العلميـة في التربيـة وفي الدفاع عنها هو « هربارت سبنسر » ولذا فاننا سنقتصر في الجزء الباقي من هذا الفصل على ذكر ومناقشة أهم أفكار هذا العالم المربي .

أ – حياة « هربارت سبنسر » :

ولد « هربارت سبنسر » ببلدة « دربي Derby » عام ١٨٢٠م . وكان والده « وليام جورج سبنسر » ناظر مدرسة ببلدة « دربي » مسقط رأس « هربارت ». وكان الغالب على عائلة « سبنسر » هو التحرّر والاستقلال في الرأي وعدم التقيد بالتقاليد لا في المسائل الدينية فقط ، بل في كافة المجالات الأخرى للحياة . وكان لهذا الاتجاه التحرري في أسرة «سبنسر» تأثيره البالغ في اتجاه «هربارت سبنسر» الذي كان يغلب عليه هو الآخر التحرر الفكري والصلابة في الرأي ، والثقة بالنفس وعدم الصبر مع معارضيه . ولقد كان « سبنسر » على عكس « روسو » جافاً من الناحية العاطفية ، تغلب عليه الناحية العلمية ويهتم أول مـا يهتم بجمع الحقائق وتنظيمها .

وقد واصل « سبنسر » تعليمه حتى أتم دراسته الجامعية في مجال الهندسة المدنية والمعمارية . وقد تم تعيينه بعد تخرجه مهندس مبان بالسكك الحديدية

« للندن » و « برمنجهام Birmingham » ، ثم تحوّل الى العمل الصحفي ، ثم الى الكتابة الخاصة . وقد قضى في الكتابة الخاصة مـا يزيد على ثلاث وثلاثين سنة من عمره ، كتب خلالهـا فلسفته التي شملت الكثير من ميادين ومجالات المعرفة . وقد كان من بين الميادين التي كتب فيهـا هي : الميتافيزيقيا ، وعـلم الأحياء ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والاخلاق والتربية [1] . ولعل من اشهر وأهم ما كتبه في مجال التربية هي مقالاته الاربع التي كتبها في الفترة ما بـين ١٨٥٤م و ١٨٥٩م ، ثم جمعت ونشرت في شكل كتاب تحت عنوان : «التربية : العقلية والأخلاقية والجسمية » عام ١٨٦٠م . وقد ظهر هذا الكتاب بعد ذلك في طبعة شعبية عام١٩١١م . وفي هذا الكتاب يمكن ان يجد القارىء أهم افكار « هربارت سبنسر » المتعلقة بمفهوم التربية وأهدافها ، ومناهجها ، وطرقها . وسنحاول في الفقرات التالية تلخيص أهم أفكاره المتعلقة بهذه الجوانب التربوية .

ب – أفكاره المتعلقة بمفهوم التربية :

فمن أفكاره المتصلة بمفهوم التربية أنه كان يعتقد أنه من المرغوب فيه للعملية التربوية ان تتبـع طريق الطبيعة وأنه يجب ان ينظر الى عملية التربية وعمليـة التعلّم على أنها وظيفتان طبيعيتان تتمشيان مع قوانين الطبيعة ومع قوانين النمو الذي لا يعدو ان يكون مظهراً من مظاهر الطبيعة . وهو يرى في الطبيعة خير معلّم للإنسان وينظر الى التربية على أنها مؤسـسة اجتماعية لا غنى للفرد والمجتمع عنها . وتأتي حاجة الفرد الانساني الى التربية من طول طفولته وامتداد اعتماده على الغير . فالتربية هي الوسيلة عنده للخروج بالفرد من الاعتماد على الغير الى الاعتماد على النفس ، ولإكساب الفرد كثيراً من الصفات المدنيـة المميزة له عن

---

(٢) J. Donald Butler, Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion. (rev. ed.), N.Y. : Harber and Publishers, 1957, p. 76.

الحيوان ، ولاعداده للقيام بوظيفته في الحياة . والتربية الحقة عند « سبنسر » هي التي تعد للحياة الكاملة ، وتركز في محتوياتها على الخبرات وأنشطة الحياة ذات القيمة الواضحة في الاعداد للحياة الكاملة .

والاعداد للحياة الكاملة يتكون من أمرين هما :

أولا : الحصول على القدر الكافي المناسب عن المعرفة لتكوين الانسان من الناحية الفردية والاجتماعية .

ثانيا : تنمية القدرة على استخدام هذه المعرفة [1] .

والمقياس الذي يجب ان يحكم على أساسه بقيمة المعرفة هو مدى مساعدتها على تحقيق الحياة الكاملة . وبتحليل « سبنسر » للأنشطة الانسانية التي يمكن ان تتكون منها الحياة الكاملة وجد أنه يمكن تصنيفها تحت خمس فصائل أساسية مرتبة في أهميتها على النحو التالي :

١ - أنشطة من شأنها ان تؤدي بطريقة مباشرة الى المحافظة على الذات .

٢ - أنشطة تساعد على توفير ضروريات الحياة وبالتالي تؤدي بطريقة غير مباشرة الى المحافظة على الذات .

٣ - أنشطة ترتبط بتربية الأطفال وتهذيبهم .

٤ - أنشطة تتعلق بالمحافظة على علاقات اجتماعية وسياسية مناسبة .

٥ - أنشطة تتعلق بأوقات الفراغ وتهذيب الذوق الفني [2] .

والتربية الصالحة هي التي تهيىء لكافة هذه الأنواع من أنشطة الحياة .

---

(١) بول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية (ترجمة : صالح عبد العزيز)الجزء الثاني ، ص ٣٨١ .

(٢) Herbert Spencer, Education : Intellectual, Moral, Physical. N. Y. : Appleton - Century - Crofts, Inc., 1860, pp. 11-17.

هذه بعض أفكار « سبنسر » التي لهـا ارتباط بمفهوم التربيـة وبالعملية التربوية . وقد حاول الاستاذ « دونالد باتلر » ان يلخص افكار «سبنسر» المتعلقة بالعملية التربوية في ثمانية مبادىء نشير إليها في إيجاز كما يلي :

١ – التربية يجب ان تكون متمشية مع العملية الطبيعية للنمو العام وللنمو العقلي . ويقتضي هذا المبدأ ضرورة الفهم الصحيح لطبيعة الطفل ولطبيعة نموه ، كما يقتضي ان المتعلم هو الذي يحـدد طبيعة ونوع عملية التعلّم لا تخطيطات وتصميمات المدرس والمجتمع .

٢ – العملية التربوية يجب ان تكون عملية سارة بالنسبة للمتعلم . ومن شأن الأطفال ان يجدوا متعة في عمل الأشياء المحسوسة وفي القيام بالأنشطة التي تتمشى مع الاستعدادات الحاضرة لنموهم الجسمي والعقلي . وأقوى دليـل على وجود استعداد لدى الطفل للقيام بأنشطة معينة هو توفّر الميل لديه نحو تلك الأنشطة . ومن ثم فان ميول الأطفال المتعلقة بمواد الدراسة وبطرق عمل الأشياء ينبغي ان يتخذ منها الآباء والمدرسون موجهاً ومرشداً في اختيار مواد الدراسة والخبرات وطرق التدريس المتمشية مع استعدادات الأطفـال في أية مرحلة من مراحل أعمارهم .

٣ – العملية التربوية يجب ان تستغل الى أبعد الحدود النشاط الذاتي للطفل . وعلى الآباء والمدرسين ان يستغلوا في تدريسهم هـذا النشاط الذاتي وان يتيحوا الفرص الكافية أمـام الطفل للتعبير عنه . فالطفل يتعلم عـن طريق خبرتـه ونشاطه . ومعظم معارفه قائمة على أساس ما يكتشفه اثناء علاقاته النشطة مع الاشياء ومع الناس .

٤ – اكتساب المعرفة يجب ان ينظر إليه على أنه جزء هـام من التربية . وخير أنواع المعرفة المعارف العلمية التي تمكّن الفرد من المحافظة على حياته ، وتكسبه المناعة والقوة ، وتعرّفه بالطرق الصحيحة لتربية وتوجيه الأطفال ، وتجعل منه مواطناً صادقاً وجاراً نافعاً ، وتهذب ذوقه الفني .

٥ - التربية يجب ان تكون لتحقيق اللياقة العقلية والجسمية معاً «فسبنسر» يعتبر من المربين التقدميّين الذين يرون ضرورة العناية بالعقل والجسم معاً ، والعناية بتهيئة الظروف المادية المناسبة للعملية التعليمية ، حتى لا يكون هناك إنهاك للعقل والجسم .

٦ - العملية التربوية يجب ان تتم ببطء بالتدريج حيث ان العجلة تتجاهل وتتناقض مع التوقعات الطبيعية للنمو ، وإن البطء او التأخير من شأنه ان يتيح فرصة طيبة لادراك وتمييز تلك التوقيعات ، ولتكاتف الأيدي في صالح عملية النضج . فالنضج . دائماً يجب تشجيعه وتسهيل طريقه وعدم عرقلته او تأخيره بعملية اصطناعية تربك توقيعات نمو التلميذ .

٧ - طرق التدريس يجب ان تكون بقدر الامكان استقرائية تسير من استقصاء الحقائق الخاصة الى استنتاج الحقائق العامة . ويستدعي هذا المبدأ ان يستغل الى أبعد الحدود النشاط الذاتي للتلميذ ، وان يقلل بقدر الامكان من إخباره بالمعلومات وان يشجع على ان يلاحظ ويكتشف بنفسه .

٨ - العقاب الذي يتم داخل المؤسسات التعليمية يجب ان يقوم على أساس الجزاء الطبيعي ، كما يجب ان يحاط وينظم بالمشاعر الطيبة ويحدد طبيعته في كل موقف بما يقتضيه الموقف .

هذه هي المبادىء الثمانية التي استخلصها الأستاذ « دونالد باتلر » من مقالات « هربارت سبنسر » التربوية بخصوص مفهوم العملية التربوية وحاول شرحها بشيء من التفصيل [١] .

---

(١) J. Donald Butler, op. cit., pp. 110-113.

جـ – أفكاره المتعلقة بأهداف التربية وغاياتها :

أما بخصوص أهداف التربية وغاياتها فإنه كان يرى – كما رأى « بيكون » من قبله – ان الغاية الأساسية للتربية والهدف الأعلى لها هو الاعداد للحياة الكاملة . والمقياس المعقول عنده للحكم على نجاح أي تعليم او تربية هو مدى نجاحها في اختيار الخبرات والأنشطة والوسائل الصالحة لتحقيق هذا الهدف الأعلى . وتحقيق هذا الهدف يتطلب – في نظر « سبنسر » – تحقيق كثير من الأهداف الخاصة ويجملها « سبنسر » تحت خمسة أهداف عامة رئيسية ترتبط بالفصائل الخمسة لأنشطة الحياة الرئيسية التي سبقت الاشارة إليها منذ قليل عند حديثنا عن مفهوم العملية التربوية عند « سبنسر » .

١ – **وأول** هذه الأهداف الخمسة في الأهمية هو هدف المحافظة على الحياة . فأول شيء يجب على الانسان ان يحققه لتحقيق الحياة الكاملة هو ان يحيا وان يحافظ على استمرار وجوده . ومن واجب التربية ان تساعد على اكتساب المعارف والخبرات والمهارات والعادات والاتجاهات التي تمكنه من الحفاظ على حياته وعلى صحته .

٢ – **وثاني** هذه الأهداف يتمثل في تمكين الفرد من ضمان ضروريات الحياة وبالتالي من الحفاظ على حياته . فمن واجب التربية ان تدرّب الفرد لتمكينه من تنمية الكفاءة الاقتصادية ومن اكتساب مهنة يعيش ويرتزق منها .

٣ – **وثالث** هذه الأهداف هو الاعداد للزوجية والابوّة الصالحة والتربية الأطفال وتهذيبهم . فقد كان التعليم الانجليزي في عهد « سبنسر » يركز كل التركيز على تعليم الأولاد الذكور تعليماً كلاسيكياً نظرياً ، وعلى إعداد البنات لمجتمع مؤدب له تقاليده المتوارثة . وفي اعتقاد « سبنسر » ان هذا التركيز يهتم كل الاهتمام بزينة الحياة وبوارقها ويهمل كثيراً من العناصر البسيطة والهامة في الوقت نفسه في سبيل الاعداد للحياة الكاملة . ومن ثم فقد رأى « سبنسر »

ضرورة تغيير هذا الاتجاه في التربية الانجليزية واعتبار ان الاعداد للقيام بدور الأبوة والأمومة وظيفة أساسية للتربية ومن واجب التربية في نظره ان تهتم – بدون خجل او حرج – بالاعداد لرعاية الاطفال وتربيتهم .

٤ – ورابع هذه الأهداف الأساسية يتمثل في التنمية والمحافظة على العلاقات الاجتماعية والسياسية ومساعدة الفرد على الفهم والتمكّن من العمليات الاجتماعية والسياسية ، وعلى ان يكون مواطناً حكيماً معداً للعمل الاجتماعي والسياسي الفعّال .

٥ – وخامس هذه الأهداف هو تحقيق التمتع والاستعمال الحكيم لوقت الفراغ . فالحياة ليست كلها كفاحاً من أجل البقاء والحفاظ على الحياة وعلى استمرارها ، ومحافظة على الجسم قوياً ، وحصولاً على عمل يضمن الدخل الكافي للحياة ، واعداداً للابوة المسئولة الواعية وللمواطنة الحكيمة الصالحة ، بل ان الحياة الكاملة تحتاج الى اكثر من ذلك ، فهي تحتاج في كثير من الأحيان الى التحرر من العمل الروتيني الجاد والى ارضاء أذواق الفرد ومشاعره ليتمتع بحياته وخاصة في أوقات فراغه ، ومن ثم فانه من واجب التربية ان تمكّنه من تهذيب ذوقه الفني وتنمية مواهبه الفنية وميوله وهواياته ليستطيع التمتع بوقت فراغه .

هذه هي الأهداف الرئيسية للتربية التي آمن بها « سبنسر » وشرحها في مقالاته التربوية التي جمع أهمها في كتابه سالف الذكر : (التربية : العقلية ، والخلقية ، والجسمية) والتي لخصها حديثاً الأستاذ « دونالد باتلر »[1] .

د – أفكاره المتعلقة بالمنهج :

وقد كانت أفكار « سبنسر » المتعلقة بالمنهج الدراسي متفقة تماماً مع أفكاره في مفهوم التربية وأهدافها . فهاجم بشدة الدراسات الكلاسيكية

---

(١) Ibid., pp. 108-109.

المتمثلة في الآداب واللغات القديمة التي كانت تغلب على مناهج عصره ، وذلك بالرغم من التقدم الذي أحرزته العلوم الطبيعية وتطبيقاتها العملية في مجال الصناعة . وفي نظره ان الدراسات الكلاسيكية هي ضرب من الزينة ، وليست لها فائدة مباشرة في الحياة بالنسبة لغالبية الناس . وكما انتقد الدراسات الكلاسيكية فانه انتقد أيضاً دراسة التاريخ ، ولكن التاريخ الذي كان ينتقد دراسته هو التاريخ السياسي الذي كان سائداً في عصره والذي كان يهتم في المقام الأول بأخبار طبقة خاصة ولا يمكن الفرد من تكوين وجهات نظر خاصة حول الاحداث السياسية والاجتماعية الجارية . أما التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والصناعي فانه لا يمكن ان يشمله انتقاد « سبنسر » لأن هذا النوع الأخير من الدراسات التاريخية لا تتوافر فيه العيوب التي ذكرها للتاريخ السياسي والحربي بمفهومه القديم .

والمنهج الصالح في نظره هو الذي له قيمة نفعية ، يعد التلميذ للحياة الكاملة التي اعتبرها – كما قدمنا – هدفاً أعلى للتربية . وكما رتب « سبنسر » في الأهمية أوجه نشاط الحياة والأهداف التربوية التي تدخل في مفهوم « الحياة الكاملة » فانه رتب أيضاً – حسب الأهمية – مواد المنهج وخبراته . فأهم مواد المنهج وخبراته هي التي تهتم بالمحافظة على الحياة وبصحة الجسم وسلامته ، ومن ثم فانه يجب ان تحتل المقام الاول في المنهج وعلى العكس من ذلك بالنسبة للدراسات الأدبية والفنية التي تساعد على تهذيب الذوق الفني وتنمية الهوايات التي تنفع في تقضية أوقات الفراغ فانها يجب ان توضع في أسفل قائمة مواد المنهج وخبراته وبين هذه وتلك تأتي بقية مواد المنهج وخبراته مرتبة في أهميتها حسب الترتيب الذي سرنا عليه في ترتيب أنشطة الحياة والاهداف التربوية [1] .

---

(١) S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood, A Short History of Educational Ideas. London : University Tutorial Press, Ltd., 1965, pp. 419-424.

ومن المواد العلمية التي يعطيها « سبنسر » أهمية ويؤكد ضرورة اشتمال المناهج الدراسية عليها لارتباطها بتحقيق الاهداف التربوية الخمسة التي أشار اليها هي : الرياضيات ، والطبيعة ، والكيمياء والاحياء ، والفسيولوجيا ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلم الاخلاق ، وعلم الدين ، والعلوم السياسية ، والتاريخ الاجتماعي والاقتصادي ، والآداب والفنون الجميلة المتمثلة في الشعر ، والمسرح ، والموسيقى ، والرسم ، وما الى ذلك . ومن الامور التي أعطاها « سبنسر » أهمية أيضاً في مقالته المتعلقة بالتربية الجسمية : اللعب والتدريب البدني ، وتهيئة الهواء النقي ، والاكل الحسن ، والكساء المناسب .

هـ – أفكاره المتعلقة بطرق التدريس :

وبالنسبة لطرق التدريس وأساليب معاملة التلاميذ فان «سبنسر» لا يختلف كثيراً في أفكاره عن أولئك المربين الذين حاولوا قبله إقامة طرق التدريس والتربية بصورة عامة على أسس نفسية . ويأتي على رأس هؤلاء المربين « بستالوتزي » . ومن المبادىء العامة التي آمن بها « سبنسر » ونادى بوجوب مراعاتها وتطبيقها في طرق التدريس المبادىء التالية :

١ – السير من البسيط الى المركب .

٢ – السير من الغامض الى المحدد .

٣ – السير من المحسوس الى المعنوي .

٤ – السير من العملي الى النظري ومن مستوى الخبرة العملية الى التفكير العقلي .

٥ – ضرورة جعل العملية التربوية عملية سارة ، تتم في جو طبيعي خال من التوتر والاجهاد ومريح من الناحية الجسمية والنفسية .

٦ – ضرورة تشجيع وتعويد التلميذ على الاعتماد على النفس ، وتشجيعه على الاكتشاف لنفسه ، وتدريبه على الملاحظة المستقلة .

٧ – ضرورة إعطاء التلميذ اكبر قدر ممكن من الحرية ، وعدم اللجوء إلا في الحالات الضرورية الى العقاب ، وحتى عند اللجوء الى العقاب يجب ان يتم هذا العقاب في جو خال من الغضب والحقد وروح الانتقام ، كما يجب ان يكون بقدر الامكان من نوع الجزاء الطبيعي الذي نادى به « روسو » قبله .

٨ – ضرورة استغلال النشاط الذاتي للتلميذ ، واحترام ميوله ، وجعله يتعلم عن طريق خبرته وعدم اللجوء بقدر الامكان الى طرق التسميع والتحفيظ التقليدية ، والاقلال بقدر الامكان من الطرق الاخبارية التي تجعل التلميذ في موقف سلبي .

٩ – وبالرغم من اهمية المعرفة فان اكتسابها يجب ان يرتبط بالتدريب على طرق استخدامها وتنظيمها .

١٠– تربية الطفل يجب ان تسير في نفس النمط والتنظيم الذي تسير فيه تربية الجنس البشري . كما تقول بذلك النظرية التلخيصية (Racial Recapitulation)[١] .

هذه هي أهم المبادىء التي تقوم عليها الطريقة التي نادى بها «سبنسر» وحاول شرحها المؤرخون له. وهي – كما نرى – متأثرة بأفكار «روسو»، «وبستالوتزي»، وغيرهما من أتباع المذهب الطبيعي وأتباع الحركة النفسية . ويتفق كثير منها

---

(١) To be seen :

(a) Ibid.

(b) J. Donald Butler, loc. cit.

مع مبادىء التربية الحديثة التي نادى بها « جون ديوي » وغيره في القرن العشرين الذي سيأتي لنا الحديث عن تطور النظريات التربوية فيه :

و – تقييم ونقد لافكار « سبنسر » التربوية :

بعد هذه اللمحة البسيطة عن حياة « هربارت سبنسر » وعن أهم أفكاره والمبادىء التربويـة التي آمن ونادى بهـا بالنسبة لمفهوم التربية وأهدافها ، ومناهجها ، وطرقها – فانه يجدر بنا ان ننظر إليها نظرة نقد وتقييم مشيرين الى نقاط القوة والضعف فيها ، كما اتبعنا ذلك مع غالب المربين الذين سبق لنـا الحديث عنهم .

ومن نقاط القوة التي يمكن ان يلاحظها الباحث في أفكار « سبنسر » التربوية أنها تضمنت ما يفيد ضرورة ربط التربية بالحياة ، وجعلت الوظيفة الأساسية للتربية هي « الاعداد للحياة الكاملة » ، وحاولت ان تحدد الجوانب الرئيسية والأنشطة الأساسية لهذه الحياة الكاملة ورتبتها حسب أهميتها، ونادت بإحداث شيء من التوازن في الاهتمام بهذه الجوانب والأنشطة الاساسية ، وحددت المواد الدراسية والوسائل التربوية الأخرى التي يمكن ان تساعد في تحقيق كل هدف من الأهداف التربوية الرئيسية التي رسمها وفي الاعداد لكل ناحية من نواحي الحياة الكاملـة التي ذكرها ، كما اعلت من شأن المواد والدراسات العلمية في مفهومها الواسع الذي يشمل العـلوم الطبيعية والعـلوم الاجتماعية على السواء ، واعتبرت المعرفة العلمية والدراسات العلمية أهم وسائل الاعداد للحياة الكاملة.

ولعل « سبنسر » كان على حق في دعوته الى ضرورة الاهتمام بالمواد والدراسات العلمية لأن هذه المواد والدراسات العلمية لم تكن تجد المكان اللائق بها في غالب مدارس عصره ، وذلك بالرغم من التقدم الكبير الذي أحرز في مختلف فروع العلم، وبالرغم من التوسّع الذي حدث في تطبيق نتائج العلوم الطبيعية ، وخاصة

في مجال الصناعة . وقد كان للمقالات التربوية القيمة التي كتبها « سبنسر » تأثير كبير في إضعاف الحركة الانسانية ونزعة التهذيب الشكلي في التربية الانجليزية ، وفي جعل الانجليز يقبلون لأول مرة على تكوين فلسفة أداتيه ونفعية للتربية .

وقد تضمنت الطريقة التي نادى باتباعها كثيراً من المبادىء التقدمية التي مهدت من غير شك للأفكار التربوية الحديثة في القرن العشرين . ومن هذه المبادىء ما كان منها يتضمن الاهتمام بمستوى استعداد التلميذ وحاجاته وميوله، وبنشاطه الذاتي ، وبمشاركته في العملية التربوية ، وبتعلمه عن طريق الخبرة وبسير عملية التعلم من البسيط الى المركب ومن المحسوس الى النظري ، وهكذا .

هذه كلها يمكن ان تعتبر جوانب او نقاط قوة في أفكار « سبنسر » التربوية، وقد كان لها تأثيرها من غير شك في أفكار المربين الذين أتوا من بعده ، ومهدت السبيل أمام أفكار تربوية أكثر تقدماً ظهرت في القرن العشرين على يد المربين البرجماتيين ومربي الحركات والفلسفات التربوية التقدمية الاخرى التي ظهرت في هذا القرن .

ولكن بالرغم من جوانب القوة الموجودة في أفكار « سبنسر » ، وبالرغم من التأثير الكبير الذي أحدثه سبنسر في تطور النظريات التربوية وتطوّر الفكر التربوي فانه لم يسلم من النقد . ومن بين الانتقادات التي وجهت إليه أنه بالغ في التأكيد على مبدأ النفعية في المنهج ، وأنه في تحديده لقيمة مواد المنهج وتحديد أهميتها اعتمد اعتماداً كلياً على وجهة نظر الكبار ، وفاته ان المادة الدراسية التي يمكن ان تكون لها فائدة كبيرة في مرحلة متأخرة من الحياة قد تكون هي نفسها عديمة الفائدة بالنسبة لطفل لم يصل بعد الى مرحلة النمو التي تمكنه من فهمها . وبالرغم من ان « سبنسر » كان على حق في دعوته لتدعيم المواد العلمية في المناهج الدراسية فان هناك من يرى ان « سبنسر » قد أضعف

حجته في دعوته هذه بمبالغته في التركيز على المواد العلمية وبفشله في الاعتراف بأن كثيراً من المواد والدراسات العلمية التي نادى بادخالها في المنهج لا تناسب الا التلاميذ الكبار او المتخصصين .

ومن الانتقادات التي وجهت الى مبادىء الطريقة التي نادى بهـا أنها كانت عامة اكثر من اللازم ، قد تضر أكثر مما تنفع إذا ما طبقت حرفياً واذا لم يؤخذ في الاعتبار عند تطبيقها سن التلميذ ومستوى نموه العقلي والموضوع المراد تعلمه. وقوله بمبدأ الجزاء الطبيعي جر عليه كثيراً من الانتقادات . من بينها ان تطبيق هذا المبدأ لا يناسب الاطفال الصغار الذين لا يدركون كثيراً من المخاطر ، وأنه سلبي وغير تربوي ، ولا يأخذ في الاعتبار ان روح العقاب كثيراً مـا تتحقق في عدم موافقة المجتمع على عمل الفرد . الى غير ذلك من الانتقادات التي وجهت الى أفكار « سبنسر » ولكن بالرغم من كل هـذه الانتقادات فان أحـداً لا يستطيع ان ينكر قيمة كثير من أفكاره التربوية التقدمية وتأثيره في أفكار مربي عصره والمربين الذين أتوا من بعده .

الفصل الرابع عشر

تطور النزعة الاجتماعية في التربية في القرن التاسع عشر

١ – مقدمة

لقد تحدثنا في الفصول الأربعة الماضية عن حركتين تربويتين أساسيتين ظهرتا وقويتا في القرن التاسع عشر . هما : الحركة النفسية والحركة العلمية الحديثة . وقد كان من نتائج تأثير الحركة النفسية – كما بينا سابقاً – أن أصبحت العملية التربوية في مفهومها وأهدافها ومناهجها وطرقها أكثر تمشياً مع طبيعة الطفل ومع خصائصه وحاجاته النفسية ، وذلك بعد أن كانت حاجات الطفل وخصائص نموه لا تعطى الاهتمام الكافي ، وكانت حاجات الكبار ورغباتهم هي العامل المسيطر في العملية التربوية .

وبالرغم من أن تأثير الحركة النفسية قد شمل جميع جوانب العملية التربوية فان تأثيرها كان أبلغ وأوضح في مجال طرق التدريس . أما الحركة العلمية فكان تأثيرها أقوى وأوضح في مجال المنهج ، فبفضلها قوي جانب العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية في مناهج الدراسة .

وعلى الرغم مما كان لهاتين الحركتين من تأثير بالغ في تطور النظريات والأفكار التربوية في القرن التاسع عشر ثم في القرن العشرين – فان الحاجة كانت تستدعي ظهور حركة أو نزعة تربوية أخرى تعطي أهمية أكبر لحاجات المجتمع ولنمو الفرد الاجتماعي في العملية التربوية . وقد وجدت هذه الحاجة استجابة في الحركة او النزعة الاجتماعية في التربية التي بدأت تتضح بعض معالمها كنزعة تربوية مستقلة

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر . ولم تكن هذه النزعة الاجتماعية في التربية مناقضة للحركتين السابقتين ولا مستقلة عنهما ، بل هي متداخلة معهما ومشابهة لهما في كثير من المميزات العامة . واذا كان هناك من اختلاف بين هذه الحركات الثلاث فإنما هو اختلاف في مركز الاهتمام . فبينما نجد قادة الحركة النفسية ينظرون الى التربية على انها في المقام الاول - عملية نمو لشخصية الفرد ، ويهتمون بالنشاط العقلي للطفل ، ويؤكدون أهمية الطريقة من حيث إنها عملية نمو للعقل ، وبينما نجد قادة الحركة العلمية يؤكدون أهمية إعداد الفرد « للحياة الكاملة » ، وأهمية المعرفة العلمية في مثل هذا الاعداد - فاننا نجد قادة الحركة او النزعة الاجتماعية يركزون جل اهتمامهم على اعتبار التربية عملية نمو للمجتمع وعملية اعداد للفرد في الوقت نفسه للمشاركة الفعالة في حياة بني وطنه وبني جنسه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ويهتمون في مناهج الدراسة بالمواد الاجتماعية ومواد الاعدد المهني وبأوجه النشاط التي من شأنها ان تساعد على تنمية الروح الاجتماعية وتقوية روح التعاون ، ويهتمون في مجال الطريقة بتشجيع الطرق الجماعية ، الى غير ذلك من خصائص ومميزات النزعة الاجتماعية التي سنتحدث عنها بشيء من التفصيل في هذا الفصل .

٢ - العوامل التي مهدت للنزعة الاجتماعية وأثرت في تطورها :

ولكن قبل ان نتحدث عن خصائص ومميزات هذه النزعة وعن المبادىء التي نادت بها فإنه يجدر بنا ان نشير في ايجاز الى اهم العوامل التي مهدت لظهورها.

ومن هذه العوامل يمكن الاشارة الى ما يلي :

أولاً : تأثير « روسو » . فكما مهد « روسو » لظهور الحركات النفسية بتأكيده خيرية طبيعة الطفل وضرورة مراعاة حاجاته وميوله ورغباته ومستوى النضج الذي يمر به وضرورة الاهتمام بدفع الطفل نفسياً الى التعليم وجعله يتعلم عن طريق خبرته ونشاطه ، وكما مهد لظهور الحركة العلمية باعلائه من شأن

الطبيعة في مظهرها المادي والبشري وقبوله لها كموجه الاول في تربية الطفل ، وباعلائه من شأن الملاحظة الحسية المباشرة ، وتأكيده لدراسة الطبيعة والمواد العلمية في المنهج ، وتطويره لطرق دراسة الطبيعة وملاحظتها بشكل لم يسبقه اليه أحد من قبله – فإنه مهد ايضاً لظهور الحركة الاجتماعية في التربية ، وذلك بمناداته « بأن جميع أفراد المجتمع يجب ان يتدربوا صناعياً حتى يتسنى لهم ان يساعدوا انفسهم ، وان يتعلموا كيف يكونون كرماء اسخياء ومتجاوبين عاطفياً مع بني وطنهم وجنسهم . ومن ثم فان التربية اصبحت بجهوده وتأثيره اقرب الى الرفاهية الانسانية [1] » .

ثانياً : تأثير « بستالوتزي » ، و« هربارت » ، و« فروبل » . فبالرغم من ان جل اهتمام هؤلاء المربين الثلاثة كان منصباً على تحسين طرق التدريس وجعل العملية التربوية متمشية مع خصائص الطفل وحاجاته وميوله فانهم لم يهملوا المظهر الاجتماعي للتربية . والمتتبع لجهودهم واعمالهم الإصلاحية والدارس لأفكارهم التربوية يجد فيها ما يصح ان يعتبر اساساً وعاملاً ممهداً للنزعة الاجتماعية في التربية .

فإذا ما أخذنا «بستالوتزي» مثلاً فاننا نجده قد اهتم اهتماماً كبيراً منذ بداية عمله التربوي بتربية الفقراء والايتام ، وكان العمل الخيري مسيطراً في كافة اعماله . وكان ينظر الى التربية على انها اهم مما يتلقاه التلميذ في المدرسة ، بل هي عملية فردية واجتماعية تساهم فيها وتتحمل مسئولياتها العديد من المؤسسات التي يتفاعل فيها الفرد . والتربية عنده كما هي عملية ترقية للمجتمع فهي في الوقت نفسه وسيلة لتحقيق هذه الترقية . ومهمة التربية دائماً ان تمد الفرد بما هو اكثر من مجرد معرفة القراءة والكتابة والحساب. مهمتها ان تساعد الفرد على ان يصبح إنساناً قادراً على خدمة نفسه وخدمة الآخرين . وادراك بستالوتزي ان تحقيق

---

(١) Frank Pierrepont Graves, A Student's History of Education. New York : The Macmillan Co., 1922, p. 219.

هذه الغاية الاجتماعية والتربوية يتطلب طرق تدريس عملية وفعالة هو الذي دفعه الى بذل جهوده لتحسين طرق التدريس وعملية التعليم بصورة عامة . ومن ناحية اخرى فقد اعطى « بستالوتزي » اهتماماً كبيراً في مناهج المدارس التي كان يشرف عليها للمواد والخبرات المهنية التي تنفع في الحياة ولها قيمة اجتماعية[1]. وهناك شواهد كثيرة اخرى في أعمال وافكار « بستالوتزي » تدل على تأصل النزعة الاجتماعية في نفسه .

اما بالنسبة « لهربارت » فإن أثره في التمهيد للنزعة الاجتماعية في التربية يمكن ان يتجلى في نقطتين رئيسيتين : اولاهما تتعلق بالغرض من التربية الذي يتمثل عنده في بناء الأخلاق في مفهومها الاجتماعي الواسع وفي جعل الإرادة تتوخى الخير والصواب في خدمة المجتمع وفي العلاقات الاجتماعية ، وثانيتها تتعلق بمواد الدراسة التي يجب –في نظره– ان يُقدم للطفل في شكل مثالي مختلف مظاهر الحياة الحاضرة والماضية .

واما بالنسبة « لفروبل » فان تأثيره في التمهيد للنزعة الاجتماعية في التربية يمكن ان يتضح في تأكيده لأهمية الوسط الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية في تحقيق نمو شخصية الفرد الذي اعتبره هدفاً أساسياً للتربية، وفي إيمانه بأن الطفل إنما ينمو ويحقق ذاته وفرديته ويتطور من الحالة الحيوانية الى الحالة الانسانية البشرية ويتطبع اجتماعياً عن طريق نشاطه الذاتي في وسط اجتماعي وبيئة اجتماعية وعن طريق تفاعله الاجتماعي ودخوله في علاقات اجتماعية انسانية . فنمو الفرد لا يتحقق عند « فروبل » الا في بيئة اجتماعية ، وذلك على خلاف ما كان يؤمن به « روسو » من وجوب حرمان الطفل من اية تربية اجتماعية ، حتى سن الخامسة عشرة ،ومن وجوب عزله عن المجتمع حتى هذه السن تقريباً . وقد كان « فروبل » اول مرب تقريباً ادرك القيمة الكبرى للتربية في العلاقات الاجتماعية . والفرد والمجتمع – في نظره – ليسا بالضرورة متعارضين . بل ان

---

(١) Paul Monroe, A Brief Course in the History of Education. New York : The Macmillan Co., 1918, pp. 370-371.

توافقهما امر ممكن ان لم يكن امراً واجباً تقتضية مصلحة الفرد والمجتمع معاً . والسبيل الى تحقيق هذا التوافق هو خلق الشخصية المرباة تربية صالحة [١] .

ثالثاً : تأثير الحركه العلمية : فالدارس لخصائص الحركتين التربويتين اللتين ظهرتا بوضوح في النصف الثاني من القرن التاسع عشر : الحركة العلمية والحركة الاجتماعية في التربية – يجد أنهما يشتركان في كثير من الخصائص . فمن ذلك تأكيدهما لأهمية المواد الدراسية ، ومعارضتهما لوجهات النظر الجارية لأنصار نزعة التهذيب الشكلي المحافظين الذين يعطون للعملية التي يتم بها اكتساب المعرفة أهمية أكبر من المعرفة المكتسبة نفسها ، وتركيزها على المحتوى للمادة الدراسية أكثر من الشكل الذي تتم به دراستها ، وايمان انصارهما بقيمة وبأهمية العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية في تحقيق رفاهية الفرد ورفاهية المجتمع على حد سواء وتأكيدهما للقيمة النفعية في دراسة العلوم الطبيعية والاجتماعية ، وايمان أتباعهما بأهمية التعليم الفني والمهني والتجاري ، وتشجيعهم لانشاء المعاهد الفنية والتجارية لتلبية المطالب الاجتماعية والعلمية ، الى غير ذلك من اوجه الشبه بين الحركتين العلمية والحركة الاجتماعية في التربية . ومن ثم فانه لا غرابة اذا اعتبرنا الحركة العلمية التي هي سابقة في التبلور كحركة مستقلة لها كيانها على الحركة الاجتماعية – عاملاً من العوامل التي مهدت لظهور الحركة الاجتماعية في التربية التي بدأت تتضح معالمها في أواخر القرن التاسع عشر [٢] .

واذا كان هناك من فرق بين الحركتين : العلمية والاجتماعية فانما هو فرق في درجة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والاجتماعية وبرفاهية كل من الفرد والمجتمع ، اذ يبدو من دراسة الحركتين ان الحركة الاجتماعية – كما يتضح لنا من مميزاتها – أكثر اهتماماً بالعلوم الاجتماعية وبتأكيد القيمة الاجتماعية للعلوم الطبيعية والدراسات العلمية وبتأكيد مصالح المجتمع ورفاهيته .

---

(١) Frederick Eby. The Development of Modern Education. (Second Edition) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1960, p. 525.

(٢) Paul Monroe, op. cit., p. 372.

رابعاً : اتضاح معالم الديمقراطية كطريقة في الحياة والبدء في النظر الى التربية على أنها الوسيلة الفعالة لحماية الديمقراطية . فنحن لا نريد ان نتتبع الجذور التاريخية البعيدة لنشأة الديمقراطية التي قد تمتد الى الحكم الأثيني في العصور اليونانية القديمة . ولكن يكفي ان نتتبع تطور الاتجاه الديمقراطي في القرن التاسع عشر وفي القرن الذي قبله . فقد اتسم القرن الثامن عشر بالثورة ضد الاقطاع والطبقية والظلم والاستبداد السياسي والاجتماعي ، وفيه حدثت ثورتان سياسيتان واجتماعيتان بارزتان هما الثورة الفرنسية والثورة الاميركية اللتان كان لهما تأثيرهما البالغ لا في الحياة الفرنسية والحياة الاميريكية فحسب ، ولكن في كافة ارجاء الحياة الغربية ، وربما تجاوز تأثيرهما الى مناطق اخرى من العالم . وقد كان من نتائج المفكرين الاحرار من أمثال «روسو» و « فولتير » وغيرهما ومن نتائج الثورة الفرنسية والامريكية ان بدأت تخف وطأة الاقطاع والطبقية والاستبداد السياسي وبدأ الاهتمام باصلاح احوال العامة عن طريق تعليمهم وبدأت تظهر بوادر الحياة الديمقراطية الحديثة . وكانت ألمانيا متمثلة في أكبر ولاياتها : « بروسيا » من اسبق الدول الاوروبية التي اعترفت بقيمة التعليم في تحقيق العزة الوطنية . ويتجلى الاعتراف بهذه القيمة في القانون الذي اصدره ملك « بروسيا » «فردريك الكبير» عام ١٧٦٣ م ، والذي ينص على أنه يجب على المسؤولين انيعملوا على تحقيق الرفاهية الحقيقية لبلادنا ولجميع طبقات الشعب وذلك عن طريق وضع اساس قوي في المدارس لتعليم عقلي وديني للشباب حتى يخافوا الله ويحققوا غايات مفيدة اخرى» . وقد حذا حذو الحكومة «البروسية» في هذا الاتجاه كثير من حكومات الولايات الالمانية الاخرى ، وحكومات اخرى مجاورة ، وذلك مثل حكومة النمسا في عهد الملكة « مارية ثيريسا Maria Theresa » التي كانت معاصرة ومنافسة للملك « فردريك الكبير » . فقد كان هذان الملكان اول من اعترف من الملوك والحكام في اوروبا بأهمية تعليم العامة في تحقيق الازدهار والاستقرار الوطني، وبمسؤولية الدولة نحو تعليم ابناء شعبها . وقد آمن بهذه المسؤولية الجمهوريون الفرنسيون الاولون، وان كانت

افكارهم في هذا السبيل لم تتحقق بصورة عملية الا بعد سنين طويلة من الثورة الفرنسية [1] .

وقد كان الاتجاه الديمقراطي والايمان بأهمية التربية في رقي المجتمع وبضرورة تعليم عامة الشعب اكثر وضوحاً في عقول القادة الاميركان منذ الحظة الاولى للاستقلال الاميريكي ، وذلك كما يتجلى في خطب ورسائل وتصريحات رؤساء الجمهورية الذين تواردوا على الحكم الاميريكي منذ بداية الاستقلال الاميريكي . وقد كان من انشط رؤساء الدولة الاميريكية الاوائل في المجال التربوي هم : « جورج واشنطن» ، «وتوماس جيفرسون» (١٧٤٣ – ١٨٢٦ م.) ،«وجيمس مادسون » (١٧٥١ – ١٨٣٦) .

فقد جاء في الرسالة التي وجهها الرئيس الاميركي « جورج واشنطن » الى « الكونجرس » في عام ١٧٩٠ م « ان المعرفة هي اضمن اساس لسعادة الشعب في كل دولة . وفي بلاد كبلادنا التي تلقى فيها مقاييس الدولة ووسائلها وخدماتها الانطباع في الحال من احساس الجماعة او المجتمع تعتبر المعرفة او التربية امراً ضرورياً [2] » .

ووظيفة التربية في مفهوم « جورج واشنطن » تقع في نشر المعرفة بين افراد الشعب وتنويرهم وهو يتفق في هذا المفهوم مع وجهة نظر النزعة الاجتماعية .

وقد عبر « توماس جيفرسون » عن وجهة نظر النزعة الاجتماعية خير تعبير عندما اعتبر التربية هي الحارس للديمقراطية والعامل الاساسي في تطويرها وازدهارها ، وعندما نادى بتعميم فرص التعليم بين افراد الشعب وكافح في سبيل اقامة نظام تعليمي ابتدائي عام .

ولقد كان «جيمس مادسون» الرئيس الرابع للولايات المتحدة أنشط الزعماء السياسيين الاميريكيين الاوائل بعد « جيفرسون » في امور التربية والتعليم .

---

(١) Ibid., p. 373.

(٢) As quoted in Ibid.

وكان في افكاره التربوية يتفق الى حـد كبير مع الافكار التي نادت بها النزعة الاجتماعية . فقد جاء في بعض كتاباته « ان حكومة شعبية بدون علم وبدون معلومات او معرفة تدعم كيانها لاتعدو ان تكون مقدمة لكارثة عظمى » . و « خير خدمة يمكن ان تؤدى لاي بلد بعد تحريره هو ان يعمل على نشر العلم والتعليم في ربوعه ، حتى يستطيع بذلك ان ينعم بحريته » .

وهكذا يمكن القول بالنسبة لبقية رؤساء الولايات المتحدة الذين تولوا الحكم في القرن التاسع عشر فإنهم جميعاً ابدوا اهتماماً بالمحافظة على التجربة الديمقراطية في ذلك العالم الجديد وبتطوير هذه التجربة واعتبروا التربية خير وسيلة للحفاظ على الحياة الديمقراطية وتطويرها ولترقية المجتمع وازدهاره . وقد كان من نتائج الجهود التي بذلها المصلحون من سياسيين وغيرهم ان تدعّم الاتجاه الديمقراطي ، واتضحت معالمه في كثير من البلدان الاوروبية .وقد كان لهذا الاتجاه الديمقراطي تأثيره البالغ في الافكار التربوية .

خامساً : التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية التي حدثت في اوروبا وفي العالم الغربي بصورة عامة . فنتيجة للثورة الفرنسية ، والثورة الاميريكية ، والثورة الصنـاعية التي اصبح عمرهـا بحلول منتصف القرن التاسع عشر يزيد على مائة سنة حدثت عدة تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية كان لها تأثيرهـا في تطور وطبيعة الافكار والنظريات التربوية وفي تدعيم النزعة الاجتماعية في التربيـة . ومن هذه التغيرات اتساع دائرة الطبقة المتوسطة ، واتساع المدن ، والهجرة الواسعة الى المدن ، واتساع قطاع العمال وزيادة الاهتمام برفاهيـة اسرهم ، واتساع نطـاق التجـارة العالمية ، وحدوث شيء من التوازن بين الزراعة والصناعة ، وزيادة الطلب على المهارات الفنية والتكنولوجية ، وزيادة الاهتمام بعامة الشعب وبالحصول على تأييدهم للدولة ، وزيادة الشعور الوطني داخل كل دولة وادراك ضرورة تدعيم هذا الشعور الوطني واعداد المواطن الصالح الذي يؤمن بوطنه ويعمل ويحارب من أجله،والوحدات والقمية التي حدثت في بعض الاقطار الاوروبية وشعور سياسيي هذه الاقاليم

بتدعيم تلك الوحدات ، وتقدم العلوم الاجتماعية وبدء علمائها في فرض وجهات نظرهم على التفكير والتطبيق التربوي السائد في عصرهم ، وظهور بعض المفكرين الاقتصاديين والاجتماعيين المتحررين ، وذلك من امثال « كارل ماركس » (١٨١٨ م – ١٨٨٣ م) وغيره ، الى غير ذلك من التغيرات والتطورات التي حدثت في هذا القرن وكان لها تأثيرها في ابراز القيمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للتربية ، وفي تدعيم وجهة نظر النزعة الاجتماعية في التربية .

المميزات العامة للنزعة الاجتماعية في التربية :

بعد هذه اللمحة البسيطة عن بعض العوامل التي اثرت – في اعتقادنا – في تطور النزعة الاجتماعية في التربية في القرن التاسع عشر تجدر بنا الاشارة الى أبرز الخصائص والمميزات العامة لهذه النزعة التي وان بدأت تبرز معالمها في اواخر القرن التاسع عشر فانها لم تتضح تماماً الا في القرن العشرين ، وذلك على النحو الذي سرنا عليه بالنسبة للنزعات والحركات التربوية السابقة .

أولا : فهي بالنسبة لمفهوم التربية فان انصارها ركزوا على عامل المجتمع في التربية وعلى ضرورة الاخذ بالاعتبار عند التخطيط للتربية وتحديد اهدافها ووضع مناهجها لحاجات المجتمع الحاضرة والمقبلة ، واعتبروا التربية عملية نمو للمجتمع وللفرد في آن واحد . فهذه النزعة مع تركيزها على عامل المجتمع فإنها لا تهمل عامل الفرد في العملية التربوية . وتنظر الى التربية على انها عملية توجيه ونمو للافراد واعداد لهم ، وعملية تهذيب لاخلاقهم وتشكيلهم حسب قيم المجتمع الذي يعيشون فيه . والمدرسة في نظر أتباع هذه النزعة هي مؤسسة اجتماعية ، وظيفتها الأساسية التربية واعداد الافراد الذين يردون عليها لحياة اجتماعية . والتفاعل الاجتماعي هو وسيلة الكائن البشري – في نظرهم – لتحقيق ذاته وتحقيق امكانياته الوراثية وتشكيل حياته وسلوكه حسب قيم المجتمع الذي يعيش فيه . فالشخصية الانسانية لا تنمو – في نظرهم – الا عن طريق الارتباط

والتعامل ، والتفاعل مع الافراد الاخرين ومع عناصر البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به . ولكن بالرغم من اعتراف انصار هذه النزعة بأهمية عامل الفرد في التربية فانها لم تبالغ في أهمية الفرد كما ذهب المتطرفون من أنصار المذهب الفردي في التربية ، وأكدت ضرورة توجيه نمو الفرد وتربيته وجهة اجتماعية . او بعبارة اخرى فانها تنظر الى التربية – حتى في مظهرها الفردي – على انها اعداد للفرد للقيام بدوره في الحياة الاجتماعية ، ولأن يكون مواطناً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه .

ثانيا : وبالنسبة لاهداف التربية فاننا نجد النزعة الاجتماعية في شكلها المعتدل تعطي أهمية للفرد والمجتمع معاً . فهي بالنسبة للفرد تعطي أهمية زائدة لنموه الاجتماعي وتهذيب أخلاقه وبناء اتجاهاته ومهارته الاجتماعية التي من شأنها ان تجعل منه عضواً نافعاً منتجاً متعاوناً في تحقيق الاهداف الاجتماعية المشتركة، والتي من شأنها ان تجعل منه محباً لوطنه ، ومضحياً في سبيله ، ومقدراً لتراث بلده ، ومقدراً لمسؤلياته ، ومدركاً لحقوقه وواجباته ، سديداً في حكمه ، حكيماً في اختياراته ، ومتكيفاً مع المجتمع الذي يعيش فيه ، ومكتسباً للكفاية المهنية وللمرونة الكافية التي تجعله قادراً على التكيف مع التغيرات التي تجد في مجتمعه ،الى غير ذلك من الصفات والاتجاهات التي تدخل في نطاق النمو الاجتماعي للفرد والتي تنال اهتماماً زائداً من أنصار النزعة الاجتماعية في التربية . وانصار هذه النزعة عندما يعطون للفرد اهمية زائدة لنمو التلميذ الاجتماعي فانهم لا يهملون جوانب النمو الجسمي والنمو العقلي والنضج النفسي والاستقرار الانفعالي، لان تحقيق نمو هذه الجوانب الاخيرة يعتبر ضرورياً أيضاً لتحقيق « المواطنة الصالحة » التي هي الهدف الأعلى عند انصار هذه النزعة .

اما بالنسبة للمجتمع فان أنصار هذه النزعة يرون أن من واجب التربية ان تساهم في تحقيق التقدم الاجتماعي والمحافظة على تراث المجتمع وتطويره ونقله الى الاجيال اللاحقة ، والقضاء او التخفيف من حدة التوتر الطبقي والعنصري والديني ، وازالة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين افراد المجتمع او على الاقل

التقليل منها ، وتحقيق التماسك والاتساق بين عناصر المجتمع وفئاته المختلفة ، وتحقيق الوحدة الوطنية والاستقرار السياسي والقوة السياسية ، وتقوية الشعور الوطني او الروح الوطنية في نفوس النشء ، واعداد العمال والموظفين ذوي الخبرة الفنية والمهنية ، وتحقيق التقدم والازدهار الاقتصاديين ، الى غير ذلك من مظاهر النمو الاجتماعي في مفهومه الواسع الذي ينبغي للتربية ان تساهم في تحقيقه في اعتقاد المربين الاجتماعيين .

وهكذا نجد ان نمو كل من الفرد والمجتمع ينال حظه من اهتمام أنصار النزعة الاجتماعية في تحديدهم لاهداف التربية . واذا كانت العملية التربوية والاهداف التربوية قد وجهت وجهة اجتماعية في ظل هذه النزعة ، فان هذا التوجيه لم يسلك عند المعتدلين من أنصارها مسلك الكبت والاخضاع للفرد ، كما هو الحال في بعض النزعات او المذاهب الاجتماعية المتطرفة . فالنزعة او المذهب الاجتماعي المعتدل يقف حداً وسطاً بين المذهب الاجتماعي المتطرف الذي يعتبر المجتمع كل شيء وينظر اليه نظرة مثالية وبين المذهب الفردي المتطرف الذي يبالغ في مراعاة مصالح الفرد ويعتبره المثل الاعلى . فالمذهب الاجتماعي المعتدل يقوم على مبدأ التفاعل بين الفرد والمجتمع ، وعلى مبدأ التوفيق بين مصالح الفرد والمجتمع . وبالرغم من ان هذا المذهب الوسط لم تتضح معالمه وتؤسس أصوله الا في القرن العشرين فان بوادره بدأت تظهر منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وذلك كرد فعل للمذهب الاجتماعي المتطرف الذي ينظر أتباعه الى الدولة على أنها وحدة مثالية ميتافيزيقية لها الحق في ان تشكل أفرادها حسب ما تهوى وتفرض عليهم قبول آرائها بدون معارضة وتعمل على إخماد شخصية الفرد بكافة الطرق ، وتحدد ما يجب ان يتعلمه الافراد في مؤسسات التعليم وما يجب ان يشبوا عليه من آراء ومثل عليا ، الى غير ذلك من خصائص الدولة او الحكومة المطلقة التي يمكن ان تكون « اسبرطة » مثلاً رائعاً لها في التاريخ اليوناني القديم ، والتي يمكن ان تتجلى في مفهوم الفيلسوف الالماني « هيجل » للدولة وفي المفهوم النازي للدولة في القرن العشرين الذي كان من أبرز شعاراته « ألمانيا فوق الجميع » .

وكما جاءت النزعة الاجتماعية المعتدلة رد فعل معاكس للنزعة الاجتماعية المتطرفة فانها جاءت في الوقت نفسه كرد فعل ضد النزعة الفردية المتطرفة التي يرى أتباعها « ان الفرد – لا الدولة ولا المجتمع هو الذي يجب ان ينال الجزء الاكبر من اهتمامنا، وان الاهتمام بواجباته كمواطن هو من قبيل عكس الاوضاع او وضع العربة قبل الحصان كما يقولون .

ويرى أصحاب الغرض الفردي ان كل المنشئات الاجتماعية وجدت لتحقق للفرد حياة أفضل ، وأوفى وأكمل ، وأسعد أمناً ، ومن ثم أكثر اثماراً وأوفر انتاجاً . وما المدرسة الا وسيلة المجتمع لتحقيق سعادة الفرد وهو طفل ، وأمنه وهو شاب . انها بيئة خاصة تعدها كي تساعد الطفل على النمو ووظيفتها الأولى اكتشاف ما في كل تلميذ من خير ومنحه الفرصة للوصول الى هذا الخير [1] » .

ويمكن ان تظهر هذه النزعة الفردية المتطرفة في مذهب جان جاك روسو في القرن الثامن عشر وفي أفكار بعض المربين التقدميين المتطرفين في أوائل القرن العشرين .

ثالثاً : وفي مجال المنهج فان أفكار أنصار النزعة الاجتماعية تكاد تتفق على الاعلاء من شأن المواد الاجتماعية كالتاريخ ، والجغرافية ، والتربية الوطنية ، وعلم الاجتماع ، وعلم الاقتصاد ، وغيرها من المواد ذات الصلة المباشرة بدراسة تاريخ المجتمع وحضارته وتراثه والعلاقات والمشاكل والأوضاع السائدة فيه ، كما تعلي أيضاً من شأن الخبرات والأنشطة ذات القيمة في التربية الاجتماعية كالالعاب بأنواعها المختلفة ، والاشغال اليدوية والفنية ، وقراءة القصص الوطنية وقصص الابطال ، والاناشيد الوطنية ، والجمعيات الطلابية ، والانشطة الاجتماعية المختلفة . وهم لا يهملون المواد ذات الصلة بتنمية المهارات الاساسية كالقراءة ، والكتابة والحساب ، لانها ضرورية لتأدية أي واجب وطني أداء فعالاً كما

---

(١) جول مونرو ، المرجع في تاريخ التربية (الجزء الاول) ، ترجمة صالح عبد العزيز ص ٥٢ – ٥٦ .

لا يغفلون أهمية اللغات الحديثة وأهمية العلوم الطبيعية وأهمية المواد والخبرات العلمية التي تعدّ الفرد مهنياً للحياة العملية . ومجمل القول ان أنصار هذه النزعة يؤيدون أية مادة او نشاط في المنهج طالما ان هذا النشاط وتلك المادة تساهم في تربية الفرد اجتماعياً واعداده للادوار المطلوبة منه كمواطن صالح في مجتمع معين، وتساهم في تقدم المجتمع وتطوره وتحقيق قوته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وكثير من أنصار هذه النزعة انتقدوا دراسة اللغات والآداب الكلاسيكية القديمة بحجة أنه لا صلة لها بالمشاكل الحاضرة للمجتمع . وفي ظل هذه النزعة شجعت الدراسات المتعلقة بالتاريخ القومي والآداب القومية . وأصبحت كل دولة تهتم بكتابة تاريخها وأدبها الخاصين ، وتستخلصهما من التاريخ والتراث الغربي المشترك .

رابعاً : وبالنسبة لطرق التدريس وأساليب معاملة التلاميذ فان أنصار النزعة الاجتماعية قد دأبوا على تأييد وتأكيد المبادىء والطرق وأساليب المعاملة التي تتمشى مع مفهومهم للعملية والأهداف التربوية . فقد نادوا بضرورة جعل العملية التربوية تتم في جو نفسي واجتماعي سليم خال من الضغط والقسوة والظلم ومليء بالاحترام والتقدير والمساواة والتشجيع على التعلم ، كما نادوا بضرورة تعويد التلاميذ على العمل الجماعي والعمل التعاوني وعلى الخدمة الاجتماعية وعلى تحمل المسئولية المناسبة لسنهم ، وبضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واستخدام الطرق الجماعية التي من شأنها ان تساعد على تنمية الروح الاجتماعية بجانب مساعدتها في توصيل المعارف والمعلومات . وقد أصبح للمعرفة في ظل النزعة الاجتماعية وظيفة اجتماعية وقيمة نفعية ، ولم يعد ينظر الى المعرفة على أنها الغاية الأساسية من التربية ، كما ترى بعض المفاهيم القديمة للتربية . وفي ظل هذه النزعة أيضاً ضعفت وجهة النظر التي تعتبر التربية عملية تدريب عقلي شكلي .

ومجمل القول ان الطريقة التي نادى باتباعها أنصار النزعة الاجتماعية في توجيه

العملية التربوية تتضمن كل ما من شأنه ان يساعد على تفتيح شخصية الطفل وتنمية مهاراته وعاداتـه واتجاهاتـه الاجتماعية المرغوبة وعلى اعداده كمواطن صالح وشخصية واعية منتجة .

من نتائج النزعة الاجتماعية في التربية :

بعد هذا الاستعراض السريع والمناقشة البسيطة لمفهوم النزعة الاجتماعية في التربية ، ولأهم العوامل التي مهدت لها وأثرت في تطورها ، ولأهم خصائصها ومميزاتها العامة بالنسبة لمفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها يمكن ان نختم هذا الفصل بذكر بعض الملاحظات والانطباعات العامة التي كوناها عن مدى تأثير هذه النزعة في التفكير التربوي وعن نتائجها في المجـال التربوي ، وذلك نتيجة لدراستنا لما كتب عن هذه النزعة في القرن التاسع عشر والقرن العشرين .

وفي اعتقادنا ان هـذه النزعة قد أحدثت تأثيراً كبيراً وهاماً في التفكير التربوي وفي التطبيقات التربوية لا يقل في حجمه وأهميتـه عن تأثير الحركة الطبيعية ، والحركة النفسية ، والحركة العلمية التي سبق لنـا الحديث عنها . اذ بفضلها أصبحت العملية التربوية أكثر اتصالاً بحاجات المجتمع ومطالبه وغاياته ومشاكله وأصبحت المدرسة ينظر اليها على أنها مؤسسة اجتماعية ترعى مصالح المجتمع وتسعى لتحقيق أهدافه وتساهم في تطوره وتقدمـه وقوته واستقراره وتحفظ تراثه وتطوره وتنقله لأجياله المتلاحقة وتعـد المواطنين الصالحين له . وبفضل هذه النزعة في شكلها المعتدل حلت مشكلة التوفيق بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع وأكدت أهمية الفرد والمجتمع معاً في العملية التربوية ، وأصبح هدف خلق المواطن الصالح والمجتمع الراقي من الاهداف الاساسية للتربيـة ، وأصبحت مناهج الدراسة أكثر اتصالاً بحاجات المجتمع ومطالب الحياة العملية فيه وقوى مركز الدراسات والمواد الاجتماعية ومركز التدريب المهني والفني في المنهج . وبفضلها أيضاً تحسن جو الفصل المدرسي وأصبح أكثر تشجيعاً على التعلم ، واتسع نطاق استعمال الطرق الجماعية في التدريس .

وكان من نتائجها خارج نطاق الجوانب الرئيسية للعملية التربوية ادراك السياسيين والمربين لأهمية التربية في تنمية المجتمع وقوته واستقراره ، ولضرورة الربط بين التخطيط التربوي والتخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكان من نتائجها أيضاً ومن نتائج عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية أخرى ان انتشر التعليم العام الحر لا على مستوى المرحلة الابتدائية فقط ، بل أيضاً على مستوى المرحلة الثانوية وعلى مستوى التعليم العالي في بعض الامكنة ، كما صدرت القوانين والتشريعات التعليمية التي تجيز تمويل التعليم العام بمراحله المختلفة من الاموال العامة للدولة ، وشكلت اللجان لدراسة طرق تحسين التعليم في مراحله المختلفة ليكون أكثر فعالية في رقي المجتمع ورقي أفراده ، واتسع نطاق التعليم المهني بفروعه المختلفة ، وانتشرت المعاهد الفنية والمهنية بما فيها معاهد اعداد المعلمين ، وازداد ادراك أهمية المدرس في العملية التربوية وأهمية اعداده اعداداً خاصاً مقصوداً لمهنته ، وبدأت المدارس الثانوية العامة الحديثة تحل بالتدريج محل مدارس النحو القديمة ، وبدأ الاهتمام بتعليم ذوي العاهات .

وقد مهدت هذه النزعة الاجتماعية لكثير من الحركات التربوية التي ازدهرت في أمريكا في القرن العشرين ، وذلك مثل الحركة البرجماتية ، وحركة التعليم العام من أجل التكيف الاجتماعي ، الى غير ذلك من الحركات التربوية التي ظهرت في أمريكا في القرن العشرين متأثرة بالنزعة الاجتماعية التي نحن بصدد الحديث عنها، وسيأتي لنا الحديث عن بعض هذه الحركات عندما نتحدث عن تطور النظريات التربوية في القرن العشرين .

وقد كان من أتباع هذه النزعة الاجتماعية في التربية في القرن التاسع عشر كثير من المربين لعل من أبرزهم في أمريكا « جيمس كارتر James Carter » (١٧٩٥ – ١٨٤٩م) ، و «هوراس مان Horace Mann » (١٧٩٦–١٨٥٩م) و « هنري برنارد Henry Bernard » (١٨١١ – ١٩٠٠م) .

الفصل الخامس عشر

العوامل التي أثرت في تطور التربية في القرن العشرين واهم الحركات التي ظهرت فيه

١ – مقدمة :

لقد حاولنا في الفصول السابقة ان نتتبع في إيجاز النظريات والأفكار التربوية منذ العصور القديمة حتى نهاية القرن التاسع عشر تقريباً . وكان غرضنا الاسامي من تلك الفصول هو التعرف على الاصول والجذور التاريخية للفلسفات والحركات والاتجاهات التربوية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين . ونحن قبل ان نبدأ في مناقشتنا للعوامل التي أثرت في تطور النظريات التربوية في هذا القرن ولأهم الفلسفات والحركات التربوية التي ظهرت فيه فانه يجدر بنا ان نشير الى ان مناقشتنا ستتركز في المقام الأول على العوامل التي أثرت في تطور النظريات والاتجاهات التربوية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأميريكية . وذلك لعدة أسباب ، من أهمها عدم إمكانية دراسة الحركات والنزعات التربوية – التي ظهرت في جميع البلدان الأوروبية في هذا القرن – في مثل هذا البحث الموجز ، واعتقادنا بأن قيادة التفكير التربوي قد انتقلت في هذا القرن من أيدي المربين الألمان والانجليز والفرنسيين وغيرهم من الأوروبيين الى أيدي المربين الأميريكيين . وليس أدل على ذلك من ان الغالبية العظمى من الفلسفات والحركات التربوية التي ظهرت وتدعمت في هذا القرن قد نشأت على أرض أميريكية ، وكان غالب زعمائها من الأميريكان . وقد أصبح دور الأقطار الأوروبية والغربية في هذا

القرن دور المقلد والمطبق للنظريات التربوية الاميريكية بعد تكييفها لظروفها الخاصة . وقد اتسع نطاق تأثير النظريات التربوية الاميريكية بعد ان توسعت أمريكا في علاقاتها الثقافية والسياسية والاقتصادية عقب الحرب العالمية الثانية . وأصبح تأثير النظريات التربوية الأميريكية بعد هذه الحرب ليس قاصراً على الدول الغربية ، بل تعداها الى كثير من البلدان الأفريقية والآسوية ، لا سيما البلدان التي تربطها بالولايات المتحدة علاقات وثيقة وذلك كالبابان ، والفلبين ، وكوريا الجنوبية ، وفيتنام الجنوبية ، والصين الوطنية .

وهناك عدة عوامل قد ساعدت – في نظرنا – على تدعيم القيادة التربوية الأميريكية في هذا القرن ، نذكر منها على سبيل المثال العوامل التالية :

أولا : ما يمتاز به العلماء والمربون الأميريكان من تحرر فكري وعدم تقيد بالتقاليد والأفكار السائدة وحب صادق للتجربة والبحث العلمي ، وما يتمتعون به في مجتمعهم من حرية سياسية وأكاديمية تمكنهم من نشر أفكارهم وتطبيقها وتشجعهم على البحث عن الحقيقة .

ثانياً : ما يلقاه البحث العلمي والتربوي في أمريكا من تشجيع مادي ومعنوي من المؤسسات الحكومية والأهلية . وليس أدل على هذا التشجيع في المجال التربوي ما تحفل به المكتبة التربوية الأميريكية من مئات المجلات التربوية والنفسية وآلاف الكتب والأبحاث والتقارير التربوية .

ثالثاً : ما يمتاز به التنظيم السياسي الأميريكي من إعطاء أكبر قدر ممكن من الحكم المحلي للمقاطعات والمدن وسماحه لهذه المدن والمقاطعات في ان تدير شئون تعليمها بنفسها وتكيفه حسب ظروفها وحاجاتها دون تدخل يذكر من سلطة حكومات الولايات او سلطة الحكومة الاتحادية . وقد ساعدت هذه اللامركزية في التعليم على ظهور الآلاف العديدة من النظم التعليمية التي كثيراً ما تختلف في قوانينها التعليمية وتنظيماتها المدرسية ومناهجها الدراسية ، كما شجعت على

التنويـع واتـساع نطاق التجارب التربوية في مجالات المناهج وطرق التدريس ، والتنظيم المدرسي .

رابعاً : تمشي النظريات التربويـة الأميريكية مـع نتائج الأبحاث النفسية والتربوية والاجتماعية ومع المبادىء الديمقراطية ومع متطلبات المجتمع الصناعي الحديث واكتسابها بذلك صفة العالمية .

هذه هي أهم العوامل التي ساعدت – في نظره – على سرعة تطور التفكير التربوي الأمريكي وتقدّمه ، وعلى جعله يحتل مركز القيادة خاصة في العالم الغربي في القرن العشرين .

٢ – العوامل التي أثرت في تطور النظريات التربوية في هذا القرن :

بعد هذه المقدمة الموجزة التي أوضحنا فيها سبب تركيزنا على دراسة النظريات والحركات التربوية الأميركية يمكن ان ننتقل الى ذكر ومناقشة أهم العوامل التي كان لها تأثيرها البالغ في تطور النظريات التربوية الأميريكية . ومن بـين هذه العوامل التالية :

أولاً : أفكار المربـين السابقين والحركات التربوية التي قادوا لواءها في أوروبا في القرن السابع عشر وفي القرنين اللّاحقين له . فكثير من المبـادىء التربوية الحديثة ترجع في أصولها الى أفكار «فيڤز» و«مونتاني» و « بيكون » و « كومنيوس » و « جون لوك » و « روسو » و « بستالوتزي » و « هربارت» و « فروبل » و « سبنسر » ، والى الحركات التربويـة التي نتجت عـن جهود هؤلاء المربين ، وذلك مثل الحركة الواقعية ، والحركة الطبيعية الرومانتيكية ، والحركة النفسية ، والحركة العلمية ، والحركة الاجتماعية . وقد انتشرت أفكار أولئك المربين في جميـع أنحاء أوروبا ، ولكن بالرغم من هذا الانتشار فإنها لم تلق القبـول الذي لقيتـه في الولايات المتحدة للأسباب والعوامـل التي أشرنا إليها سابقاً .

ثانياً : التقدم الكبير الذي حدث في هذا القرن في مجال علم النفس بفروعه المختلفة ، وفي مجالات العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية . وقد ساعد هذا التقدّم العلمي الكبير – لا سيما في علم النفس وعلم الأحياء – المربين على تكوين مفاهيم صحيحة ، او هي أقرب الى الصحة عن طبيعة الطفل، وعن العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر في نموه وفي تكوين شخصيته ، وعن الصلة بين القوى « العضوية – الفسيولوجية » والقوى النفسية ، وعن طبيعة العقل البشري وعن كثير من العمليات العقلية على أسس تجريبية ، بعد ان كان إدراك مثل هذه العمليات يقوم على أسس فلسفية ميتافيزيقية . كما ساعد التقدم في علم النفس على فهم كثير من الدوافع الشعورية واللاشعورية للسلوك البشري . وقد كان لهذه المفاهيم الجديدة التي استفادها المربون من تقدّم تلك العلوم تأثير كبير في أفكارهم المتصلة بمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها .

ثالثا : المبادىء الديمقراطية التي قوي جانبها واتسع نطاق تفسيرها في هذا القرن . وقد جد في هذا القرن من الظروف والتغيرات ما دعا الدول الديمقراطية الى مضاعفة جهودها في تدعيم تلك المبادىء – وتقوية الايمان بها في نفوس نشئها ومواطنيها ، والى استخدام جميع وسائل التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق هذا الهدف . ومن المبادىء والقيم التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية الصحيحة : الايمان بقيمة الفرد ، واحترام شخصيته وحريته ومصالحه ، واعتباره كغاية في حد ذاته ، والثقة في ذكائه وفي قدرته على حكم نفسه وعلى حل مشاكله وعلى إصلاح بيئته ، والايمان بحقه في العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بما في ذلك الفرص التعليمية . ومن هذه المبادىء أيضاً الايمان بوجود الفروق الفردية بين الأفراد ، والايمان بعدم وجود تعارض حقيقي بين الفرد والمجتمع وبأن مصالحهما ليست بالضرورة متعارضة ، والإعلاء من شأن التعاون ومن شأن قيمة العلم في حل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية ، الى غير ذلك من

المبادىء التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية في تفسيرها الحديث [١] . وتعتبر هذه المبادىء من أهم المصادر التي استقى منها المربون المحدثون في الدول الديمقراطية أفكارهم وفلسفاتهم التربوية .

رابعاً : الزيادة الكبيرة التي حدثت في عدد التلاميذ نتيجة لزيادة عدد السكان ولتعميم الفرص التعليمية . ويمكن ان تتضح هذه الزيادة الكبيرة بالنسبة للولايات المتحدة الأميريكية بمقارنة عدد التلاميذ المسجلين في المدارس الابتدائية والثانوية في عام ١٨٩٠ بعددهم في عام ٥٥/١٩٥٦م. فقد ورد في بعض الاحصاءات الاميريكية ان عدد التلاميذ المسجلين في المدارس الابتدائية الاميريكية في عام ١٨٩٠ كان حوالي ١٤,١٨١,٤١٥ وان عدد المسجلين منهم في المدارس الثانوية في نفس هذا العام كان حوالي ٣٠٠,٠٠٠ [٢] وقد اصبح عددهم في عام ٥٥/١٩٥٦ حوالي ٢٨,٣٣٢,٠٨٤ في المرحلة الابتدائية واكثر من ٧,٧٧٤,٩٧٥ في المرحلة الثانوية وحوالي ٢,٩٩٦,٠٠٠ في مرحلة التعليم العالي [٣] .

وقد كان لهذه الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ ، ولما ترتب عليها من اتساع نطاق الفروق الفردية العقلية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية بين التلاميذ تأثير بالغ في فلسفة التعليم الأميريكي وأهدافه ومناهجه وطرقه وتنظيمه . ومن مظاهر هذا التأثير بالنسبة للتعليم الثانوي مثلاً ان تغيرت أهداف المدرسة الثانوية ، بحيث لم يعد الاعداد للدراسة العالية هو الهدف الوحيد للمدرسة الثانوية الأميريكية ، كما كانت الحال على ذلك قبل بداية هذا القرن حيث كان

---

(١) William Heard Kilpatrick, Philosophy of Education. New York : the Macmillan Company, 1963, pp. 113-146.

(٢) James L. Mursell, Education for American Democracy. New York : W.W. Norton and Co. Inc., 1943, pp. 145-147.

(٣) U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Education in the United States of America. Was Hington, 1960, p. 7.

تلاميذ هذه المرحلة قليلين نسبياً وكانوا يمثلون الصفوة المختارة في مستواهم العقلي والاجتماعي . بل أصبح الهدف العام للمدرسة الثانوية هو الاعداد للحياة العامة ، وأصبح هدف الاعداد للدراسة العالية لا يعدو ان يكون هدفاً جزئياً ، ضمن أهداف عديدة أخرى . ومن مظاهر هـذا التأثير أيضـاً تنويع التعليم الثانوي واتساع نطاق المواد المعطاة في أي نوع منه ، وفتح مجال الاختيار في مناهجه ، والتوسع في استخدام طرق التدريس والتقويم والارشاد المتمشيـة مع الفروق الفردية الواسعة الموجودة بين تلاميذ هذه المرحلة .

خامساً : التقدم العلمي والصناعي الذي أحرزته الولايات المتحدة الأميريكية وغيرها من البلدان الغربية في هـذا القرن وما نشأ عن هذا التقدم من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كان لها تأثيرها في أهداف التعليم ومناهجه وطرقه . فمن مظاهر تأثير هذا التقدم العلمي والصناعي وما نشأ عنه من تغيرات ظهور الحاجة الى التعلـيم الفني والصناعي والتجاري ، واعتبـار الاعداد المهني هدفاً أساسياً من أهداف التعلـيم الثانوي والجامعي ، وتطعيم مناهـج الدراسة بالمواد المهنية حتى أصبحت تعطى جنباً الى جنب مع العلوم الأكاديمية التخصصية وعلوم الثقافة العامة في جميـع مراحل الدراسة .

وقد أدى التقدم التكنولوجي بالتدريج الى تعميم الآلات الأوتوماتيكية في المصانع الكبرى . وإذا كان هذا التقدم التكنولوجي قـد أدى الى التقليل من أهمية الأعمال اليدوية في تسيير الآلات فانـه لم يقلل من أهميـة التعليم الهندسي والفني ولا من أهمية التعليم التجاري والاداري ، بل أبقى على أهمية هذه الميادين وزاد من أهمية الثقافة العامة ومن أهمية التربية الاجتماعية والوطنيـة في التعلـيم المهني . فالنسبة الكبرى من عمال المصانع الحديثة لا تحتاج الى تدريب طويل ، بل أصبحت حاجتهم ماسة أكثر الى التعليم العام الذي يزيد من ثقافتهم العامة ، وينمي لديهم المهارات الاجتماعية التي من أهمها مهارة التعاون والقدرة على التعامل مع الناس ، ويساعد بالتالي على إعدادهم كمواطنين صالحين. فالتقدم التكنولوجي

الكبير جعل الحاجة الى المهارات الاجتماعية أكثر أهمية من المهارات اليدوية في المصانع الحديثة . وقد كان هذا من بين العوامل التي دعمت مركز برامج الثقافة العامة في مناهج الدراسة على اختلاف مراحل التعليم وأنواعه في الولايات المتحدة في أواخر الثلاثينات وفي الاربعينات .

سادساً : الحروب والأزمات الاقتصادية التي حدثت في أوروبا في هذا القرن، والصراع السياسي والعقائدي والاقتصادي الذي ظهر واضحاً منذ أواخر الثلاثينات بين النظم السياسية الديمقراطية والنظم الدكتاتورية كالنظام الفاشي والنازي مثلاً ، وبين النظم الرأسمالية والنظم الاشتراكية والشيوعية . وقد كان لهذا الصراع المتعدد الجوانب ولتلك الحروب والأزمات الاقتصادية تأثيرها في كافة جوانب الحياة الأوروبية والأميريكية بما في ذلك الجانب التربوي والنظريات والفلسفات التي يقوم عليها .

فإذا ما أخذنا الولايات المتحدة فإننا نجدها قد اشتركت في الحربين العالميتين اللتين حدثنا في هذا القرن كما قامت بالدور الأكبر في الحرب الكورية وفي الحرب الفيتنامية التي لا تزال جارية ، كما نجدها قد تأثرت بالأزمة الاقتصادية الكبرى التي حدثت في الثلاثينات من هذا القرن وبالصراع الفكري والسياسي والاقتصادي الذي ساد في فترة متأخرة من هذا القرن . وقد زاد تأثرها بهذا الصراع بعد ان تقلدت زعامة العالم الديمقراطي الرأسمالي ، وبعد ان توسعت في علاقاتها السياسية والثقافية عقب الحرب العالمية الثانية . وقد كان من بين التأثيرات التي أحدثتها تلك الحروب في تعليمها هو أنها قد كشفت لها عن كثير من العيوب في نظامها التعليمي ، وأظهرت لها أهمية تأكيد الأهداف الاجتماعية والسياسية في التربية ، وأهمية زيادة العناية بخلق المواطن الصالح ، وبالتربية الخلقية ، وبالتربية البدنية ، وبالتعليم المهني، وبالتعليم العام، وبالخدمات المدرسية ، بما في ذلك الارشاد التربوي ، وذلك لما لاحظوه من ان جنودهم في حاجة الى معرفة أقوى بالمبادىء والمثل التي تقوم عليها حياتهم الديمقراطية والتي يخوضون

الحرب من أجلها ، وان نسبة كبيرة من الشباب الذين تقدموا للخدمة العسكرية كانت تنقصهم المهارات الفنية والثقافة العامة . كما لاحظوا أيضاً ان عدداً كبيراً منهم كانوا يرفضون بسبب عدم لياقتهم الجسمية والصحية [١] .

أما الأزمة الاقتصادية الكبرى التي حدثت في أمريكا في الثلاثينات فقد كان من بين تأثيراتها على التربية أنها أثارت الشكوك في قيمة التربية التقدمية وفي قيمة النظريات الفردية التي تقوم عليها ، كما نبهت الأذهان الى وجوب تأكيد الأهداف الاجتماعية والاقتصادية في التربية والى ضرورة إعادة تخطيط التعليم الأمريكي بما يساعد على الخروج من الأزمة وعلى تفادي مثلها في المستقبل .

أما الصراع العقائدي والسياسي والاقتصادي بين النظم السياسية والاقتصادية المختلفة فان من مظاهر تأثيره على التربية الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية زيادة الاهتمام بشرح المبادىء الديمقراطية حسب فهمهم لها والدفاع عنها في مناهج الدراسة ، وبالمواد العلمية والرياضية واللغة الروسية لا سيما بعد السبق العلمي الذي أحرزه الروس في أبحاث الفضاء في عام ١٩٥٧م ، وذلك بنجاحهم في إطلاق أول صاروخ لهم الى الفضاء الأعلى في هذا العام .

سابعاً : التحول الذي حدث في سياسة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا القرن من العزلة السياسية النسبية الى المشاركة الدولية الواسعة وتقلدها لزعامة العالم الغربي الرأسمالي عقب الحرب العالمية الثانية .

لقد ظل الأمريكان منذ استقلالهم منعزلين نسبياً ، يفضلون ان يكونوا في سياستهم بعيدين عن مشاكل الدول الأخرى ، ولا يهتمون بمشاكل العالم الخارجي

---

(١) Education Policies Commission, Education for All American Youth. (Rev. ed.) Washington D.C. : National Education Association, 1952, p. 15. See also : I. L. Kandel, the Impact of the War upon American Education. (Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1948).

الا بالقدر الذي يضمن لهم تجارتهم ومصالحهم الاقتصادية . وقد استمروا على سياستهم هذه حتى جاءت الحرب العالمية الأولى . فحاولوا أول الأمر ان يكونوا محايدين فيها، ولكنهم لم يستطيعوا - أمام ضغط أصدقائهم وحلفائهم المشتركين في هذه الحرب - ان يحافظوا على حيادهم طويلاً . فبدأوا في أول الأمر بتأييدهم المعنوي لأولئك الأصدقاء ، ثم باعوا لهم المعدات الحربية وأقرضوهم الأموال ، وأخيراً دخلوا الحرب في صفهم عام ١٩١٧ . وعندما انتهت الحرب وبدأت تعود الأمور الى حالتها الطبيعية في أواخر عام ١٩١٨م ترك الأميريكان أوروبا ورجعوا الى عزلتهم النسبية ليتمتعوا برخائهم وليحققوا رخاء أكبر لمواطنيهم . ولكن الأمور في أوروبا لم تستقر طويلاً بعد سيطرة الحزب الفاشيستي على الحكم الايطالي وبعد استلام « هتلر » وحزبه النازي لزمام الحكم في ألمانيا ، وبعد ظهور اليابان كقوة عسكرية كبرى لها مطامحها في القارة الآسيوية . ولم تلبث مطامح هذه الدكتاتوريات الجديدة ان أصبحت عاملاً يهدد السلام العالمي وبدأت الأمور تسوء شيئاً فشيئاً حتى انتهت بنشوب الحرب العالمية الثانية . وهكذا وجد الأميركان أنفسهم مرة ثانية مضطرين لمساندة حلفائهم في حربهم ضد دول المحور ، وقد انتهت هذه المساندة بالمشاركة الفعلية في هذه الحرب . ولما انتهت هذه الحرب بانتصار الأميريكان وحلفائهم لم يحاول الأميريكان ان يرجعوا الى عزلتهم كما فعلوا ذلك عقب الحرب العالمية الأولى ، بل غيروا سياستهم وقرروا التوسع في علاقاتهم السياسية واحتلال مركز القيادة في سياسة العالم الغربي الرأسمالي وبعض الدول الآسيوية التي تدور في فلكهم . وقد لجأوا الى هذا بعد ان أدركوا ان الدول الأوروبية سواء الغالبة او المغلوبة منها قد خرجت من هذه الحرب منهكة القوى محطمة الاقتصاد ، لانها فقدت في هذه الحرب غالب مصادر ثروتها ، وبهذا يمكن ان تكون لقمة سائغة للشيوعية العالمية وعرضة للسيطرة الروسية التي بدأت تظهر بعد الحرب العالمية الثانية كخصم وكمنافس قوي في توجيه السياسة العالمية . وللنهوض بالدول الأوروبية التي لحقتها أضرار الحرب أقامت الولايات المتحدة عدة مشاريع للاعانة الاقتصادية والفنية ، كان

من أهمها « مشروع مارشال the Marashal Plan » ومشروع « إدارة التعاون الاقتصادي The Economic Cooperation Administration. » . وبعد ان استردت هذه الدول قوتها بدأت الولايات المتحدة تحاول ربطها معها في أحلاف دفاعية ، من أهم هـــذه الأحلاف وأشملها هو « حلف شمـــال الأطلنطي the North Atlantic Pact. » .

ولم يقف اهتمام الأميريكان في علاقاتهم السياسية والثقافية بعد الحرب العالمية الثانية عند حدود الدول الأوروبية ودول أمريكا اللاتينية ، بل تعداهـــا الى الدول الآسيوية والافريقية المستقلة قديماً او حديثاً . فدخلوا مع هذه الدول في علاقات ثقافية وسياسية واقتصادية وحاولوا مساعدتها اقتصاديـــاً وثقافيـــاً ليضمنوا وقوفها بجانبهم [١] .

وقد كان لهذا التغير الذي حدث في سياسة الولايات المتحدة الخارجية عقب الحرب العالمية الثانية تأثير كبير في النظريات التربوية التي نشأت بعد هذه الحرب، وبالتالي في أهداف التعليم الأميريكي ومناهجه وطرقه ووسائله . فأصبحنا نرى ان من بين أهداف التعليم الأميريكي تحقيق السلام العالمي ، والتفاهم الدولي بـين الشعوب ، وتدعيم القيادة الاميريكية في العالم الحر . كما أصبحنا نجدهم يخصصون جزءاً كبيراً من مناهجهم الدراسية لدراسة المشاكل والشئون العالمية ، ولدراسة تاريخ وثقافات الشعوب المختلفة بما في ذلك الشعوب الآسيوية والأفريقية . وقد تغيرت طبيعة اللغات الاجنبية واتسع نطاقها . فقد قلَّ الاهتمام بصورة واضحة في مناهج المرحلة الثانوية باللغات الكلاسيكية القديمة كاللغـــة اللاتينية واللغـــة الأغريقية وضعف نسبياً مركز اللغة الألمانية ، وازداد الاهتمام باللغة الروسية وببعض اللغات الشرقية والأفريقية .

---

(١) J. Paul Leonard, **Developing the Secondary School Curriculum.** (Rev. ed.) New York : Rinehart and Co., Inc., 1959, pp. 55-57.

هذه هي أهم العوامل التي أثرت في تطور النظريات التربوية الأمريكية وفي طبيعة التعليم الأميريكي في القرن العشرين ويمكن ان تضاف عوامل كثيرة أخرى ، نذكر منها على سبيل المثال حملات الانتقاد التي كانت توجه بين الحين والآخر من الافراد أو المؤسسات الخاصة ، وجهود الجمعيات والمنظمات التربوية وما نتج عنها من دراسات وتقريرات كان لها تأثيرها في توجيه التعليم الأمريكي وتطوره .

٣ – أهم الحركات والفلسفات التربوية الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين :

وقد بدأت منذ أول هذا القرن – نتيجة لتلك العوامل وللتطورات الثقافية والتربية التي ارتبطت بها – تتلاشى الفلسفات التربوية التي ظهرت في ألمانيا وفي الأقطار الأوروبية المجاورة لها في القرن التاسع عشر وذلك كالفلسفة الهيجلية ، والفلسفة البستالوتزية ، والفلسفة الهربارتية ، والفلسفة الفروبولية ، لتحل مكانها فلسفات تربوية أميريكية جديدة أكثر دقة وتنظيماً وبالرغم من ان الفلسفات التربوية الأميريكية الحديثة قد استمدت كثيراً من مبادئها من الحركات والفلسفات التربوية التي ظهرت في أوروبا في القرون السابقة فإنها قد تأثرت بعوامل الحياة الأميريكية وغلبت على الغالبية منها النزعة العلمية الواقعية التقدمية الديمقراطية .

والفلسفات التربوية التي ظهرت في أمريكا في النصف الأول من هذا القرن كثيرة ، كان من أهمها الفلسفة البرجماتية (Pragmatism) والفلسفة التجديدية (Reconstructionism) والرومانتيكية الطبيعية (Romantic Naturalism) والفلسفة الاساسية (Essentialism) والفلسفة الدائمة (Prennialism) والفلسفة المثالية الحديثة (Modern Idealism) والفلسفة الواقعية الحديثة

(Modern Realism) والفلسفة الانسانية العقلية (Rational Humanism) والفلسفة الكاثوليكية الدينية (Catholic Supernaturalism) .

هذه الفلسفات التربوية يمكن تصنيفها تحت فصيلتين اثنتين: فلسفات تقدّمية، وفلسفات تقليدية. وقد أرجعها الدكتور «جون بروباكر John S. Brubacher» في كتابه : « الفلسفات الحديثة للتربية » الى الأصلين التاليين : الفلسفة التقدّمية (Progressivism) والفلسفة الأساسية (Essentialism) . ويدخل تحت الفلسفة التقدمية بمعناها الواسع كل من الفلسفة البرجماتية ، والفلسفة التجديدية ، والفلسفة الرّومانتيكية الطبيعية ، أما الفلسفة الأساسية فإنه يدخل تحتها الفلسفة المثالية ، والفلسفة الواقعية الطبيعية ، والفلسفة الكاثوليكية الدينية[1].

ولكل فلسفة من هذه الفلسفات التربوية انصارها والداعون إليها ، وقد وجد الكثير منها طريقه الى التطبيق العملي . وقد ساعد على تطبيق هذه الفلسفات المختلفة ما يتمتع به تنظيم التعليم الأمريكي من « لامركزية » ومن إتاحته الحرية الكاملة للأفراد والجماعات ان تنشىء مدارس خاصة وكليات وجامعات أهلية تسير فيها حسب الفلسفات والطرق التي تراها صالحة .

وقد جرت عادة الفلاسفة المربين ان يبدأوا في عرضهم وشرحهم لفلسفاتهم ونظرياتهم التربوية ببيان الأساس النظري او الفلسفي لها ، ثم يتبعوا ذلك ببيان الجانب التطبيقي لها في المجال التربوي ، وتحت الأساس النظري يحاول الفيلسوف المربي ان يبين المبادىء التي يؤمن بها بالنسبة لطبيعة الكون وطبيعة الانسان ، وبالنسبة لطبيعة المعرفة الانسانية وطرق تكوينها واكتسابها ، وبالنسبة لطبيعة القيم الاخلاقية ومصادرها وطرق تكوينها واكتسابها . وتمثل الفصيلة الاولى من هذه المبادىء الجانب « الانتولوجي Onthology » لفلسفة الفيلسوف ، وتمثل

---

(١) John S. Brubacher, Modern Philosophies of Education. New York : Mc Graw hill Book Co., Inc., 1950, pp. 296-297.

الفصيلة الثانية الجانب « الابستمولوجي Epistemology » ، وتمثل الفصيلة الثالثة الجانب « الاكسيولوجي Axiology » لها .

اما الجانب التطبيقي لأية فلسفة تربوية فانه يتضمن عادة الأفكار والمبادىء التي تنادي بها تلك الفلسفة بالنسبة للأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس والتنظيم المدرسي ، كما يشمل الاقتراحات التي يقدمها الفيلسوف لحل المشاكل التربوية العملية كمشكلة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ومشكلة تصنيف التلاميذ ، ومشكلة النظام في المدرسة ، الى غير ذلك من المشاكل العملية التي قد يقترح الفيلسوف المربي الحلول العملية لها بما يتفق والمبادىء التي نادى بها في القسم النظري من فلسفته .

هذه فكرة بسيطة عن أهم الفلسفات التربوية التي ظهرت في هذا القرن ، وعن التنظيم الداخلي التي جرت عادة الفلاسفة التربويين والباحثين في فلسفة التربية ان يتبعوه في عرض محتويات فلسفاتهم .

ونحن إذا كنا لا نستطيع في مثل هذا البحث ان نتناول بالدراسة المفصلة جميع الفلسفات والحركات التربوية التي ظهرت في هذا القرن فانه يجب ألا يفوتنا إعطاء فكرة موجزة عن أهمها واكثرها تأثيراً في التربية الحديثة ، وهي الفلسفة البرجماتية .

٤ – الفلسفة البرجماتية كأهم الحركات والفلسفات التربوية في القرن العشرين :

فقد بدأت البرجماتية تظهر كفلسفة وكحركة مستقلة في أواخر التاسع عشر ثم تدعمت وقوي جانبها في النصف الأول من القرن العشرين .

والتفسير الحرفي لها هي الفلسفة العملية او النفعية . ولكن مثل هذا التفسير الحرفي قد لا يكفي في إعطاء صورة واضحة عن حقيقتها . وخير وسيلة لإعطاء مثل هذه الصورة هو الإشارة الى بعض مميزاتها العامة الأساسية . ومن أهم هذه

المميزات إيمان اتباعها بالتطور المستمر في جميع مظاهر الحياة ، وإيمانهم بوحدة العالم وبوحدة الشخصية الانسانية وباحترام الانسان وبقيمته وبقيمة الذكاء البشري في اصلاح المجتمع وتقدمه ، وتقديسهم للعمل ، وتأكيدهم للخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة ، ونظرتهم النفعية الوظيفية للمعرفة والأخلاق . وهي لتأكيدها هذه الأمور كلها سميت بأسماء متعددة ، يطابق كل اسم منها ميزة من المميزات السابقة . فهي تسمى أحياناً « بالفلسفة العملية » لتأكيدها لقيمة العمل والنشاط في كسب المعرفة ، ولإيمان أتباعها بأنه لا قيمة للمعرفة إذا لم تساعد الفرد على حل مشاكله وعلى النهوض بمجتمعه كما تسمى أحياناً بالفلسفة الأداتية (Instrumentalism) ، وذلك لنظرتها الى المعرفة والخبرة وللأشياء بصورة عامة على أنها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة ، ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحققها وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد وللمجتمع . وتسمى أحياناً أخرى بالفلسفة التجريبية (Experimentalism) وذلك لتأكيدها لأهمية الطريقة التجريبية في كسب المعرفة وفي تحقيق الفروض وفي حل المشاكل التي تصادف الفرد والمجتمع .

هذه بعض الاسماء التي أطلقت على الفلسفة البرجماتية ، وقد اشتق كل اسم من هذه الأسماء من مبدأ أساسي من المبادىء التي تقوم عليها هذه الفلسفة . ولعل من يدقق النظر يدرك ان المبادىء التي عبرت عنها الأسماء المختلفة لهذه الفلسفة ليست متعارضة ، بل هي مترابطة متداخلة .

٥ – المصادر التي اشتقت منها الفلسفة البرجماتية مبادئها ، وأبرز زعمائها :

وقد استمدت الفلسفة البرجماتية مبادئها وأصولها من مصادر كثيرة . كان من بينها على سبيل الاجمال الحركة الواقعية التي كانت في تطور مستمر منذ القرن السابع عشر ، والحركة الرومانتيكية الفردية التي أسسها « روسو » في القرن

الثامن عشر ، والحركات النفسية التي قاد لواءها « بستالوتزي » و « هربارت » و « فروبل » في القرن التاسع عشر ، والحركة العلمية والحركة الاجتماعية اللتان سادتا في أواخر القرن التاسع عشر ثم استمرتا في نموهما وقوتهما في القرن العشرين، والنتائج العلمية الباهرة التي أسفرت عنها البحوث البيولوجية والنفسية ، والمبادىء الديمقراطية ، وخصائص المجتمعات الصناعية . فمن هذه المصادر كلها اشتقت الفلسفة البرجماتية مبادئها ونظرياتها وحاولت ان توفق بين ما اشتقته منها .

وقد ساهم في تدعيم الحركة او الفلسفة البرجماتية وتوضيح مبادئها والدعاية لها كثير من الفلاسفة والعلماء المربين الاميريكان . اربعة منهم يمكن ان يعتبروا المؤسسين الحقيقيين لهذه الحركة او الفلسفة وهم «تشارلز بيرس Charles S. Pierce » (١٨٣٩ – ١٩١٤) و « وليم جيمس William James » (١٨٤٢ – ١٩١٠) و « جون ديوي John Dewey » (١٨٥٩ – ١٩٥٢) و « جورج هربرت ميد George H. Mead » (١٨٦٣ – ١٩٣١) . وقد أتى من بعد هؤلاء كثير من المربين التقدميين الذين حملوا لواء الفلسفة البرجماتية ، كان من بينهم على سبيل المثال « بويد بود Boyd Bode » ، و « وليام كلباترك William Kilpatrick » و « جون تشايلدز John Childs » و « جورج كاونتس George Counts » . فقد ساهم هؤلاء جميعاً بمحاضرتهم وكتبهم ومقالاتهم العديدة في تطوير الحركة البرجماتية وفي توضيح مبادئها . وبالرغم من اختلاف هؤلاء البرجماتيين في كثير من الأفكار الجزئية فانهم يكادون يتفقون في الايمان بالمبادىء الاساسية التي تقوم عليها الفلسفة البرجماتية والتي أشرنا الى بعض منها منذ قليل . ونحن اذا كنا لا نستطيع ان نتناول بالدراسة والتحليل أفكار هؤلاء البرجماتيين جميعاً – فإنه لا أقل من ان نتناول واحداً منهم على سبيل المثال بالدراسة المفصلة نسبياً . وليكن هذا المربي البرجماتي هو « جون ديوي » الذي يعتبر من المؤسسين الأوائل للمذهب البرجماتي ومن أكثر البرجماتيين إنتاجاً ونشاطاً في سبيل تدعيم هذا المذهب او الفلسفة .

الفصل السادس عشر

جون ديوي : حياته وأفكاره الفلسفية العامة

لقد أشرنا في آخر الفصل السابق الى ان « جون ديوي » يعتبر من أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة او الفلسفة البرجماتية ، وسنحاول في هذا الفصل ان نعطي فكرة موجزة عن حياة هذا المربي الأمريكي وعن أهم العوامل التي أثرت في أفكاره ، وأهم افكاره الفلسفية والتربوية .

١ – حياته وأعماله :

فقد ولد « جون ديوي » في مدينة « بورلنجتن Burlington » من ولاية « ڤيرمونت Vermont » سنة ١٨٥٩ ، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمه الجامعي في جامعة ولايته . وبعد إتمامه لتعليمه الجامعي في ولايته عام ١٨٧٩ اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات ، ثم ما لبث ان تاقت نفسه لمواصلة دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية . وقد استطاع في سنوات قليلة ان يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة « جون هوبكنز John Hopkins University » عام ١٨٨٤م.

وبمجرد حصوله على الدكتوراه انضم الى « جامعة ميتشيجن Michigan University » كمحاضر بها في الفلسفية . وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة الى جامعة « مينيسوتا Minnesota » حتى دعي عام ١٨٩٤م لتولي

رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيكاغو . وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام ١٩٠٤م الى جامعة « كلومبيا Columbia University » ، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام ١٩٣٠م .

وقد نال « ديوي » شهرة فائقة كفيلسوف مفكر وكمصلح تربوي كبير لا في الولايات المتحدة وحدها ، ولكن في جميع أنحاء العالم . وقد دفعت هذه الشهرة كثيراً من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها . فدعته مثلاً اليابان في عام ١٩١٩م ليحاضر في الفلسفة في « جامعة طوكيو الملكية » ودعته الصين ليحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين ، كما دعته الحكومة التركية ليساعدها على إعادة تنظيم تعليمها . وقد ظل « ديوي » في نشاط علمي دائب حتى توفي في اليوم الأول من شهر يونيه عام ١٩٥٢ عن عمر يناهز الثانية والتسعين [١] .

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة ١٨٩٦ ، وقد اتخذ « جون ديوي » من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلاً لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية . وفي سنة ١٩٠٢ ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها . وقد حاول « جون ديوي » ان يقيم برامج هذه المدرسة وإدارتها على مبادىء الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت ، ووجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبراتهم خارج المدرسة ، ووجوب جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي ووجوب احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحريتهم في التعبير عن أنفسهم ، ووجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، واعتبار التربية عملية اجتماعية ،

---

(١) Frederick Eby, The Development of Modern Education. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1960, pp. 610-611.

والتركيز على التعاون بدلاً من التنافس ، الى غـير ذلك من المبادىء التي كانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية [١] .

وقد كان لهذه المدرسة أثر بالغ في التمهيد للتربية التقدمية التي سادت أمريكا في النصف الاول من القرن العشرين ، كما كان لها فضل كبير في إقناع الآباء بأهمية المبادىء التربوية التقدمية وبامكانية تطبيقها وقـد شجع « ديوي » بمدرسته هذه إنشا العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة من الولايات المتحدة .

ويمكن ان يضاف الى أعماله التربوية مئات المقالات وعشرات الكتب التي كتبها في الفلسفة والتربية . ومن أشهر كتبه التربوية :

١ – المدرسة والمجتمـع [٢] .

٢ – الطفل والمنهـــج [٣] .

٣ – الديمقراطية والتربية [٤] .

٤ – الخبرة والتربيـــة [٥] .

---

(١) Ibid, pp. 611 - 12. See also : K. C. Mayhew and A.C. Edwards, The Dewey School. Appendix II New York : D. Appleton-Century Co., Inc, 1936.

(٢) John Dewey, The School and Society. Chicago : University of Chicago press 1900.

(٣) John Dewey, The Child and the Curriculum. Chicago. University of Chicago Press, 1920.

(٤) John Dewey, Democracy and Education. New York : Macmillan company, 1916-1918.

(٥) Jown Dewey, Experience and Education. New York : Macmillan Co., 1919.

٥ – كيف نفكر [١] .

٦ – الطبيعة البشرية والتربية [٢] .

وقد شرح في هذه الكتب وفي كثير من مقالاته وكتبه التربوية الأخرى الفلسفة البرجماتية التي ارتضاها فلسفة لنفسه وظل يدافع عنها بشق الوسائل طول حياته .

وإذا كان « جون ديوي » قد اشتهر بأعماله وكتبه التربوية كمربٍ من أعظم مربي هذا القرن – فانه قد كانت له نفس الشهرة تقريباً في عالم الفلسفة . فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها ، وقضى جل حياته في تدريسها وكان يدعي – ولعله كان على حق في ادعائه – أنه الناطق بلسان الفلسفة الامريكية والحامل للوائها . وقد أتى بتجديدات كثيرة تقدمية في مفهوم الفلسفة ، وفي وظيفتها ، وفي تفسير وفهم مشاكلها التقليدية كمشكلة الطبيعة الانسانية ، ومشكلة المعرفة ، ومشكلة القيم الاخلاقية ، وغيرها من المشاكل الفلسفية . وقد عاب « ديوي » على الفلسفات القديمة تركيزها على دراسات نظرية ميتافيزيقية لا تمتُ للحياة الواقعية بصلة . وقد نادى من جانب آخر بوجوب ربط الفلسفة بمشاكل الحياة والعالم والحضارة. وهو يرى ان واجب الفلسفة ليس هو ان ترينا كيف نعرف العالم بل هو ان ترينا كيف نستطيع ان نتحكم فيه ونحسّنه ونتقدم به . وواجبها أيضاً ان تعالج مشاكل المجتمع الحديث ومشاكل الحضارة القائمة . وقد ضمن آراءه في صلة الفلسفة بالحضارة والحياة في بحث قدمه في مؤتمر الفلسفة الدولي الثالث سنة ١٩٢٧ ، وقد نشر هذا البحث

---

(١) John Dewey, How we Think, Boston : D.C. Heath and Co., 1910.

(٢) John Dewey, Human Nature and Conduct. New York : Holt, 1922.

في عدة مجلات ، كما طبع مع مقالات أخرى لها اتصال بالموضوع في كتاب سنة ١٩٣١ ، تحت عنوان « الفلسفة والحضارة »[١] .

ومما جاء في هذا البحث قوله :

« ان الفلسفة كالسياسة والأدب والفنون الجميلة هي نفسها ظاهرة من ظواهر الحضارة الإنسانية ، وعلاقتها بالتاريخ الاجتماعي وبالحضارة علاقة ذاتية ملازمة. وليست فلسفة الفيلسوف الا مرآة لمشكلات زمانه ، وكذلك اليوم فهي أثر للصراع بين النظم الثقافية القائمة ... أما القائلون بأن الفلسفة تبحث عن الحقيقة الأزلية المطلقة بصرف النظر عن تأثير الزمان والمكان فهم مضطرون الى التسليم بأن للفلسفة كياناً تاريخياً وطريقاً زمانياً ، ومواضيع في شتى الأمكنة من العالم »[٢] .

٢ – العوامل التي أثرت في افكاره :

وقبل الاشارة الى أبرز أفكار « ديوي » الفلسفية والتربوية ومناقشتها يجدر بنا ان نشير الى أهم العوامل التي أثرت في هذه الأفكار. ومن هذه العوامل أفكار الفلاسفة والعلماء والمربين الذين اتصل بهم شخصياً او عن طريق كتاباتهم . وقد كان من بين من اتصل بهم وتأثر بأفكارهم « جورج موريس George Morris » الذي كان من بين أساتذته في الفلسفة ، ثم زميلاً له في التدريس في « جامعة متشيجن » . فعن طريق هذا الفيلسوف تعرّف « ديوي » على الفلسفة المثالية الهيجلية وقبل بالتدريج كثيراً من عناصر هذه الفلسفة . ولكنه بعد تعرّفه ودراسته لنظرية التطور كما شرحها « تشارلز دارون Charles Darwin » (١٨٠٩ – ١٨٨٢) ، و « توماس هنري هاكسلي Tomas Henry Huxley »

---

(١) John Dewey, Philosophy and Civilization. New York : Minton, Balch 1931.

(٢) كما اقتبسه : أحمد فؤاد الاهواني ، جون ديوي . مصر : دار المعارف ص ٧٥ ، ٧٦ .

(١٨٢٥ – ١٨٩٥) ، وغيرهما من أنصار هذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر – تحوّل اليها مفضلاً لها على الفلسفة الهيجلية ، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبية . ولكن تفضيله للفلسفة الدارونية لم يمح تماماً تأثّره بالفلسفة المثالية الحديثة التي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية . ويظهر تأثّره بالفلسفة المثالية بجانب تأثره بالفلسفة الدارونية في الاسم الذي أطلقه بادىء الأمر على فلسفته عندما أصبحت له فلسفته الخاصة المحددة . فقد سمّى فلسفته « بالفلسفة المثالية التجريبية Experimental Idealism »[١] . وهذا الاسم يحمل في طياته التأثر بالفلسفة المثالية وبالفلسفة العلمية الواقعية معاً .

وكما تأثر بأفكار « جورج موريس » و « دارون » فانه تأثّر أيضاً بأفكار « تشارلس بيرس » و « وليام جيمس » اللذين كان لهما الفضل في تأسيس المذهب البرجماتي في الولايات المتحدة الأميريكية وبأفكار « ستانلي هول » ، وببعض أفكار « روسو » ، و « بستالوتزي » ، و « هربارت » ، و « فروبل » ، وغيرهم من المربين وعلماء النفس المحدثين .

وبجانب تأثّره بأفكار الفلاسفة والعلماء والمربين السابقين عليه والمعاصرين له فقد تأثر أيضاً بعوامل كثيرة أخرى ، من بينها : المبادىء التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية ، والقيم السائدة في المجتمع الاميريكي ، وخصائص ومتطلبات المجتمع الصناعي الذي عاش فيه .

وقد كان لهذه العوامل جميعاً تأثيرها في فلسفته العامة وفلسفته التربوية . وستتضح لنا بعض آثار ومظاهر هذا التأثير في المجموعة التي سنناقشها من أفكاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية .

---

(١) Robert R. Rusk, The Doctrines of Great Educators. (rev. ed.) London : Macmillan and Co., 1962, pp. 284-285.

٣ – أفكاره الفلسفية العامة :

فاذا ما أخذنا أفكاره الفلسفية العامة فاننا نجدها قد حظيت منه بشرح وتحليل وافيين في كتبه ومقالاته الفلسفية وفي كثير من كتبه ومقالاته التربوية . والدارس لهذه الكتب والمقالات وما تضمنته من أفكار فلسفية يدرك ان « جون ديوي » استطاع ان ينجح الى حد كبير في تكوين فلسفة كاملة متكاملة وفي تحديد آرائه ووجهات نظره بالنسبة للمشاكل الفلسفية الرئيسية المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الانسان ، وبنظرية المعرفة ، وبطبيعة القيم الاخلاقية . ولاعطاء فكرة موجزة عن فلسفة « ديوي » يجدر بنا ان نشير الى بعض أفكاره الفلسفية المتصلة بالجوانب الثلاثة السابقة .

أ – أفكاره ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الانسان :

ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأن العالم ليس ثابتاً جامداً (static) ولا نظاماً مقفولاً ، ولكنه عملية ديناميكية (dynamic process) من التغير والتطور المستمر . والميزة الأساسية للحياة – في نظره – هو التغيّر . والحياة في مثل هذا العالم المتطور المتغير باستمرار لا تعدو عنده ان تكون عملية مستمرة من التكيّف التجريبي للظروف المتغيّرة المتجددة [١] . وبالرغم من إيمانه بأن جميع مظاهر الكون في تطور مستمر فانه يتفق مع ما يذهب إليه المحدثون من علماء الاجتماع من ان معدل سرعة هذا التطور قد تختلف من مظهر الى آخر . فبعض مظاهر الكون أسرع في تطورها وأسهل في تغيرها من البعض الآخر [٢] . ومن كتبه الفلسفية التي أوضح فيها معتقداته المتصلة بطبيعة الكون

---

(١) I.L. Kandel, American Education in the Twentieth Century. Cambridge, Massachusetts : Haward University Press, 1957, p. 107.

(٢) John P. Wynne, Theories of Education. New York : Harper and Row, 1964, p. 203.

والوجود الانساني والمادي هو كتابه « الخبرة والطبيعة »[١] . ومن النقاط الرئيسية التي عالجها في هذا الكتاب (١) الخبرة كطريقة ، (٢) والثقافة كسلسلة من الخبرات الانسانية المتراكمة ، (٣) واستمرار الطبيعة باستمرار الخبرة ، (٤) وان مظاهر الوجود المختلفة لا تعدو ان تكون سلسلة من الأحداث المترابطة المستمرة . وقد حاول الاستاذ « جون وين » ان يأتي بملخص واف لما ذكره « ديوي » في كتابه سابق الذكر عن هذه النقاط[٢] .

أما أفكاره المتصلة بالانسان فإنها تتفق مع المبادىء الديمقراطية ومع المبادىء التي تقررها نظرية التطور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية . فهو يحترم الانسان الى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته ، ويحترم حريته واختلافه عن غيره . وهو لا ينظر الى الفرد على أنه عنصر منفصل عن المجتمع الذي يعيش فيه بل ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزأ من المجتمع .

وهو كعادته في جميع نظرياته الفلسفية يؤمن بمبدأ الواحدية (Monism) ويرفض مبدأ الثنائية (dualism) ومبدأ الكثرة (Pluralism) . وتطبيقاً لمبدأ الوحدة بالنسبة لطبيعة الانسان فانه لم يعترف بالفصل التقليدي بين الجسم والعقل والروح ، وينظر الى طبيعة الانسان على أنها وحدة متكاملة لا فصل بين جوانبها الجسمية والعقلية والروحية . ولما كانت جميع أنواع الوجود - بما في ذلك الوجود الانساني - لا تعدو ان تكون سلسلة من الأحداث فان صفتي الجسمية والعقلية بالنسبة للطبيعة الانسانية لا تعدو ان تكونا صفتين لشيء واحد او لحدث واحد . والانسان جسمي وعقلي في آن واحد[٣] .

---

(١) Jown Dewey, Experience and Nature, New York : Norton, 1925, 1929.

(٢) John P. Wynne, op. cit., pp. 200-205.

(٣) Ibid, pp. 205-206.

وهو كما يؤمن بوحدة الطبيعة الانسانية فإنه يؤمن ايضاً بالاتصال الكامل والتوقف او الاعتماد المتبادل (interdependency) بين الفرد والمجتمع وبين الانسان والطبيعة . ولإيمانه بالتوقف والتأثير المتبادلين بين الانسان والطبيعة فهو لا يرى ان هناك فاصلاً بين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية ، ومن الأمثلة التي يضربها على التوقف والتأثير المتبادلين بين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية ويستدل بها على التوقف المتبادل بين الطبيعة والانسانية هو العلاقة بين علم التاريخ وعلم الجغرافيا ، باعتبار الاول يمثل فرعاً من العلوم الانسانية وباعتبار الثاني يمثل فرعاً أساسياً من العلوم الطبيعية . فالأحداث الاجتماعية والتاريخية التي تمثل الجانب الانساني وتكوّن الجانب الاكبر من مباحث علم التاريخ – تحدث من غير شك على الأرض وتتأثر بظواهر الطبيعة التي هي موضوع الدراسات الجغرافية ، لا سيما الجغرافيا الطبيعية [١] .

وقد رد على « ديوي » بعض الفلاسفة والمربين المعاصرين له في هذا الاعتقاد ، ومن بين هؤلاء الفلاسفة والمربين كان الدكتور « هيرمان هاريل هورن Herman H. Horne » الذي يرى أنه لا يلزم من وجود توقف وتأثير متبادلين بين التاريخ والجغرافيا ان يكون هناك توقف او اعتماد متبادلان بين الطبيعة والانسان ، بل الموجود هو ان الانسان دائماً هو المتوقف والمعتمد على الطبيعة والمحتاج الى تكييف نفسه معها لتستمر حياته [٢] .

ب - أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة :

ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأن المصدر الأساسي للمعرفة الانسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد . فأي معرفة يكتسبها الفرد إنما هي

---

(١) John Dewey, Democracy and Education. New York : The Macmillan Company, 1961, pp. 210-213.

(٢) Herman H. Horne, The Democratic Philosophy of Education : Companion to Dewey's Democracy and Education. New York : The Macmillan Co., 1932, pp. 280-282.

ناشئة -- في نظره - عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به وعن نشاطه وكفاحه من أجل البقاء ومن أجل الحصول على لقمة العيش والكساء والمأوى ومن أجل التغلب على المشاكل التي تواجهه في الحياة [1] .

ومن الأمثلة التي يمكن ان تضرب لتوضيح هذا المعتقد هو الطفل الذي يمد يده الى النار فتحرقه فيكف عن لمسها ولا يمد يده اليها ثانية ويعرف أنها محرقة . وواضح من هذا المثال ان نشاط الطفل ومده ليده نحو النار هو الذي سبب له خبرة الألم والاحتراق. وهذه الخبرة المؤلمة هي التي اكسبته معرفة ان النار محرقة ولولا هذه الخبرة او التجربة ما كان ليكتسب هذه المعرفة . وهو كما يؤمن بأن المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة وما تستلزمه من نشاط وتفاعل مع عناصر الشيء المراد معرفته فإنه يؤمن بأن كسب المعرفة يتطلب من قبل الباحث عن المعرفة شيئاً من التفاعل الاجتماعي المباشر او غير المباشر. وهو يؤمن من جانب آخر بأداتية المعرفة والخبرة ، ووظيفيتها واستمرارها ، وذلك تطبيقاً منه لمبدأ الأداتية (instrumentalism)ولمبدأ الوظيفية (functionalism) ولمبدأ امكانية التطبيق (opplicability) ولمبدأ الاستمرار (continuity) التي تعتبر من أهم المبادىء التي تقوم عليها فلسفته العامة وفلسفته التربوية .

والايمان بأداتية المعرفة ووظيفيتها وإمكانية تطبيقها يستدعي الايمان بأن المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد على التغلب على مشاكل الحياة وعلى تكييف بيئته وتطويعها لخدمة أغراضه وإرضاء حاجاته ، وبأنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلة. وهو يطبق مبدأ الأداتية ومبدأ إمكانية التطبيق حتى بالنسبة لمعرفة الماضي اذ أنه في اعتقاده لا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم تساعد على فهم وحل مشاكل الحاضر ، ولم تساعد على التنبؤ بالمستقبل ولم تعط معنى لهذا المستقبل .

---

(١) Adolph E. Meyer, The Development of Education in the Twentieth Century. (Second Ed.) New York : Prentice-Hall, Inc., 1950, p. 43.

وتطبيقاً منه لمبدأ الاستمرار فانه يرى ان وظيفة المعرفة المكتسبة للفرد هي ان تساعده على توجيه خبراته اللاحقة بحرية . وكلمة « تجربة » هي التي تضع الحد الفاصل -- في نظره -- بين المعرفة والعادة . فبالرغم من ان «ديوي» يعترف بأن كلاً من المعرفة والعادة تتكون عن طريق الخبرة ، وبأن كلاً منهما يحدث تغييراً في سلوك الفرد يساعده على التغلب على المواقف المقبلة بسهولة – فانه يميز بين المعرفة والعادة على أساس ان العادة وحدها بدون المعرفة لا تسمح لصاحبها بالتغيير ولا بالتجديد ، بل تجبره على ان يسير في عمله على خط سير الماضي . فالعادة مبنية على الاعتقاد بأن الموقف اللاحق يماثل الموقف السابق ، كما انها لا تأخذ في حسابها التغيرات والتقلبات التي يمكن ان تحصل في الموقف في المستقبل .

اما المعرفة فان من شأنها ان تعطي الفرد حرية التصرف تجاه تغيرات وتقلبات المستقبل ، وتزوده بالأسس والحلول المختلفة التي تساعده على التغلب على مشاكل المستقبل ، وتتيح له حرية الاختيار والتصرّف تجاه المواقف المختلفة . ولتوضيح الفرق بين العادة والمعرفة عند « جون ديوي » يمكن ان نضرب مثلاً بالشخص الذي تعلّم كيف يسير ويدير آلة مّا . فإنه ان تعلم تسيير هذه الآلة عن طريق العادة فإنه من شأنه ان يفشل في تسييرها إذا ما صادفته ظروف لم تسبق له . أما ان تعلم تسيير هذه الآلة عن معرفة وفهم وإلمام بمحتوياتها فإنه من شأنه ان يكون عارفاً لما هو قادم عليه ، وعارفاً للشروط التي تعمل تحتها هذه الآلة ، كما أنه في مركز يسمح له بأن يحدث تغييراً وتجديداً وتعديلاً في سلوكه إذا ما اقتضى الأمر ذلك في المستقبل .

ويعلي « جون ديوي » في نظرياته المتصلة بطبيعة المعرفة وبطبيعة القيم الأخلاقية من شأن الطريقة التجريبية ، وينظر إليها على أنها مصدر مهم للمعرفة ووسيلة أساسية للتحقق من صحتها . وفي نظره أن الطريقة التجريبية كمصدر للمعرفة وكوسيلة للتحقق من صحتها وكوسيلة للتنبؤ بالمستقبل ليست قاصرة على المسائل العلمية والتكنولوجية ، بل يجب تعميم تطبيقها في المسائل الاجتماعية والأخلاقية ، وهو يعترف بأن الطريقة التجريبية قد تأخذ وقتاً طويلاً حتى

تصبح وسيلة لتكوين الأفكار واختبارهـا والتحقق من صحتها في المسائـل الاجتماعية والأخلاقية ، وذلك لأن الناس – في نظره – لا يزالون يتعلقون بمعتقدات حددتها سلطة عليا ليعفوا أنفسهم من مشقة التفكير المنطقي ومسئولية تسيير نشاطهم الاجتماعي والأخلاقي حسب ما يقتضيه التفكير المنطقي السليم[1].

ومن المسائل الفلسفية والنفسية التي اهتم بها « جون ديوي » والتي لها صلة وثيقة بنظرية المعرفة هي مسألة التفكير . وقد عالج « ديوي » هذه المسألة في كتابه « كيف نفكر » (How we Think) [2] ففي هـذا الكتاب قد حاول « ديوي » ان يحلل الشروط والظروف التي يقوم العقل تحتها بالتفكير . وهو يرى ان التفكير لا يتم في فراغ ولا في انعزال عن شئون الحياة ، ولكنه يتم في بيئة اجتماعية وثقافية مليئة بمثيراتها ودوافعهـا التي تحمـل الفرد على التفكير ليتغلب على مشاكل الحيـاة التي تواجهـه ، وليعيد لنفسه التوازن والتكيّف النفسيين . وهو يرى من جهة أخرى ان التفكير لا يحدث نتيجة للتأمل البحت ، كما كان يعتقد « افلاطون » وغيره من الفلاسفة المثاليين ، ولكنه يحدث نتيجة لنشاط الفرد وتفاعله مع بيئته ونتيجة لوجود مشكلة يرغب الفرد في التغلـب عليها وإيجاد الحل المرضي لها ليحقق لنفسه التكيّف والسرور .

والتفكير المنطقي في نظر « ديوي » يسير في الخطوات الخمس التالية :

الخطوة الأولى : ان يحـدث لدى الفرد شعور بصعوبـة او بمشكلة او بحاجة ما .

الخطوة الثانية : ان يأخذ العقل في دراسة الموقف وتحليل عناصره حتى يصل الى قلب المشكلة ويحدد أهم عامل يكمن وراءها .

الخطوة الثالثة : ان تستعرض الاقتراحات والفروض المختلفـة كحلول ممكنة للمشكلة .

---

(١) John Dewey, Democracy and Education. op. cit., pp. 336-339.

(٢) John Dewey, How We think, Boston : D.C. Heath, 1910.

الخطوة الرابعة : ان يختبر كل فرض او كل حل مقترح للمشكلة ، وان يتأكد من وجاهته او عدمها . ثم الحل الذي يرى فيه أنه أعظم الحلول احتمالاً يقدم للتجربة .

الخطوة الخامسة : ان تؤدي الملاحظة الدقيقة والتجربة الى قبول او رفض الفرض او الحل المقترح [١] .

جـ - أفكاره المتصلة بطبيعة القيم الأخلاقية :

أما أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فان من أهمها : إيمانه بأن القيم الأخلاقية هي أمور انسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الانسان على ظهر هذه الارض، وليست أخلاقاً متعالية تفرض على الانسان فرضاً من جهة عليا . وبهذا الاعتقاد يخالف « ديوي » الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الاعلاء من شأن الحياة الروحية ، وعلى فرض معايير أخلاقية تعد مثلاً عليا ينبغي على الانسان ان يتسامى إليها ويتمثل بها ، وعلى ان سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل [٢] .

وهو يؤمن بأن المصدر الاساسي للقيم الاخلاقية هي الخبرة والتجربة . فالفرد عنده يكتسب قيمه الأخلاقية وضميره الأخلاقي عن طريق خبرته وتفاعله مع البيئة المحيطة به مثلها في ذلك مثل بقية معارفه ومهاراته وعاداته واتجاهاته التي يكتسبها هي الأخرى عن طريق الخبرة. ويتصل بهذا المعتقد معتقد آخر قريب منه وهو إيمانه بأن القيم الأخلاقية او الاخلاقيات هي أخلاق اجتماعية، لا تنبع من الذات او الضمير او العقل ، ولكنها تكتسب نتيجة لتفاعل الفرد وأعماله

---

(١) as summerized by : Frederick Eby, the Development of Modern Education pp. 614-615.

(٢) أحمد الاهواني ، جون ديوي . ص ١٢٩ - ١٣٠ .

بأنها أخلاقية إذا ما ساعدت على النمو الكامل للفرد ، وعلى النهوض بالمجتمع ، وحل مشاكله ، وعلى تحقيق المصلحة العامة . وفي إيمان « ديوي » بأن الاخلاق ظاهرة اجتماعية وبأنها من باب الواقع لا من باب ما ينبغي ان يكون رد صريح على الأخلاقيات القديمة التي تقوم على الهروب من عالم الواقع الى عالم المثال وعالم الزهد ، او على أساس الانغماس في اللذات والمبالغة الواقعية والمادية .

ويترتب على الايمان بأن الأخلاق ظاهرة اجتماعية « أننا اذا شئنا تحسين الأخلاق فعلينا ان نعدّل النظم الاجتماعية وان نحسن تربية الفرد . وفي ذلك يقول ديوي : « اذا كانت موازين الاخلاق منحطة فذلك ناشيء من نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية [1] .

والأحكام والقيم الخلقية في نظر « ديوي » ليست مجرد انطباعات فردية ذاتية ولكنها أمور موضوعية تخضع للاختبار والتقييم ، بل وللتعديل ان اقتضى الأمر ذلك وتطبق عليها الطريقة العلمية كما تطبق على ايّة ظاهرة طبيعية . وتظهر هذه الموضوعية واضحة في المبادىء التي تقوم عليها الديمقراطية كالعدل ، والمساواة ، وكرامة الفرد ، واحترام شخصية الفرد وحريته ، الى غير ذلك من المبادىء الديمقراطية التي تظهر فيها الموضوعية وعدم التأثر بالعنصر الذاتي .

وتطبيقاً منه لمبدأ « الواحدية » في مجال القيم الأخلاقية فانه أنكر كثيراً من التقسيمات والثنائيات والتميزات التقليدية ، وذلك مثل التميز بين ما هو عالم مثالي أخلاقي وبين ما هو عالم واقعي ، والفصل بين ما هو دنيوي أرضي وبين ما هو سماوي ، والفصل بين ما يتعلق بقيم ومكاسب مؤقتة حادثة زائلة وبين ما يتعلق بأشياء وقيم أبدية خالدة ، والفصل بين الطبيعة الجسمية والطبيعة

---

(١) كما اقتبس في المرجع السابق ، ص ١٤٠ .

الروحية للانسان . لقد أنكر «ديوي» كل هذه التقسيمات الموجودة في الفلسفات التقليدية لأنها في نظره تخالف الواقع المتحدة جميع جوانبه والمتوقف بعضها على بعض .

هذه بعض معتقدات « ديوي » الفلسفية المتصلة بطبيعة الكون والانسان وبطبيعة المعرفة وبطبيعة القيم الأخلاقية ، وقد كان لهذه المعتقدات الفلسفية تأثير بالغ في أفكاره التربوية المتصلة بمعنى التربية وأهدافها .

الفصل السابع عشر

أفكار جون ديوي التربوية وتأثيره في تربية عصره

بعد تلك النظرة الموجزة التي ألقيناها في الفصل السابق على أهم معتقدات وأفكار « جون ديوي » الفلسفية العامة المتعلقة بطبيعة الكون والانسان ، وبطبيعة المعرفة ، وبطبيعة القيم الاخلاقية والتي لها تأثيرها في أفكاره التربوية فإنه يجدر بنا ان نعطي في هذا الفصل فكرة موجزة عن بعض أفكاره التربوية المتصلة بمعنى التربية واهدافها ومناهجها وطرقها .

١ – أفكاره المتعلقة بمعنى التربية :

فهو بالنسبة لمعنى التربية وبالنسبة لطبيعة العملية التربوية يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة ، وبأنها عملية نمو ، وعملية تعلّم ، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة ، وعملية اجتماعية . ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشئون الحياة ، ولتكون عملية نمو وعملية تعلّم وعملية اكتساب للخبرة لا بد ان تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلّم وشروط اكتساب الخبرة ، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح [١] .

---

(١) Adolph E Meyer, The Development of Education in the Twentieth Century. p. 7.

ولإيمانه بهذه المعاني للتربية فقد أعطى أهمية كبرى لعامل الخبرة في العملية التربوية وآمن بأن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة . « وقد ذهب الى وضع مبدأ جديد للتربية استلهمه من شعار الديمقراطية المشهور ، وهو « التربية للخبرة ، وعن طريق الخبرة ، وفي سبيل الخبرة » . لأن التربية عملية ترق في نطاق الخبرة وعن طريقها وفي سبيلها [1] » .

ولكن الخبرة التي لها هذه القيمة التربوية عند «ديوي» هي الخبرة الصحيحة النافعة التي تتضمن تفاعلاً متعدد الجوانب بين الفرد وبيئته وتساعد الفرد على النمو المستمر للفرد وعلى إحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوكه .

ومن المقومات الاساسية للخبرة الصالحة في نظر « ديوي » هو اتسام الخبرة بسمة الاستمرار ، واشتمالها على التفاعل الصحيح . ولتكون الخبرة متسمة بالاستمرار فانها يجب ان تكون متصلة بالخبرات السابقة وممهدة ومسهلة لخبراته اللاحقة . ويتضمن مبدأ الاستمرار مبدأ آخر ذلك هو مبدأ النمو الذي يعني ان التربية عملية نمو وترق في اتجاهات مرغوب فيها . وإذا كانت التربية نمواً وترقياً من الناحية الجسمية والفكرية والخلقية ، فلا غرابة ان تقوم على مبدأ استمرار الخبرة [2] . والخبرة الصحيحة بعد هذا يجب ان تكون نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته ، اي نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد وحاجاته ورغباته ودوافعه النفسية وبين الظروف والعوامل الخارجية المحيطة به . والخبرة الصحيحة لا تقف عند مجرد التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية فقط ، بل تتعداه الى محاولة التوفيق والتنسيق بين هذين النوعين من العوامل . والتربية الحديثة تميل الى تأكيد العوامل الخارجية والعوامل الداخلية معاً ، وذلك على خلاف التربية القديمة التي تؤكد أهمية الظروف الخارجية التي تتدخل في ضبط الخبرة

---

(١) أحمد الاهواني ، جون ديوي . ص ٥٢ .

(٢) جون ديوي ، الخبرة والتربية (ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر) .

وتهمل الى حد كبير العوامـل النفسية الداخليـة للفرد ، وبذلك لم يتحقق في خبرات التربية التقليدية مبدأ التفاعل بالمعنى الصحيح ، لان التفاعل الصحيح يتضمن تأكيد النوعين من العوامل كما يتضمن التوفيق والتنسيق بينهما [١] .

٢ – افكاره المتعلقة باهداف التربية :

وبالنسبة لأهداف التربية وأغراضهـا فان « جون ديوي » لم يسلك السبيل الذي سلكه كثير من المربين في محاولتهم تحديد الأهداف العامة والخاصة للتربية، بل ذهب الى ان التربية ليس لها أي هدف خارج عن عمليـة التربيـة نفسها . فالهدف الأعلى للتربية – عنده – هو تحقيق استمرار التربية ، او بعبارة أوضح ان هدف التربية هو ان تساعد الفرد على ان يستمر في تربيتـه وبالتالي في نموه وتعلّمه وتكيّفه مع بيئته وحياته ، حيث ان عملية التربية عنده مرادفة لهذه الأمور كلها ، كما قدمنا . فالتربية عنده ينبغي ألا تكون لها أهداف مفروضة عليها من الخارج ، لأن الأهداف المفروضة من الخارج لا تمثل أهداف التلاميذ الحقيقية ولا تنبع من خبراتهم ونشاطاتهم . والأهداف الحقيقية للتلميذ هي ما حددها بنفسه ، او على الاقـل اشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقـة وحاجاته [٢] .

وفي نظر « جون ديوي » انه « ليس في فلسفة التربية التقدمية نقطة أكثر وجاهه من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الاهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلّم ، كما أنه ليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ تعاوناً إيجابياً في بنـاء الاهداف التي تتضمنها دراسته .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٣٥ – ٣٩ .

(٢) John Dewey, Democracy and Education, 1961. pp. 104-110.

والهدف الحق يبدأ بنزعة ، والحيلولة دون إشباع النزعة إشباعاً مباشراً يحيلها الى رغبة . ومع ذلك فليست النزعة او الرغبة في حد ذاتها هدفاً ، لان الهدف غاية منظورة ، أي أنه يتضمن التبصّر بالعواقب التي سوف تترتب على العمل وفق النزعة . والتبصر بالعواقب يتضمن اعمال الذكاء ، وهذا يتطلب أولاً ملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية ، ذلك بأن النتائج لا تترتب على مجرد وجود النزعة والرغبة ، وإنما تتم بتفاعلها او تعاونها مع الظروف المحيطة . وتنفيذ نزعة الفرد الى عمل بسيط كالمشي ، لا يتم إلا بالصلة الفعالة بالارض التي يقف عليها ... فممارسة الملاحظة إذن شرط من شروط تحوّل النزعة الى هدف. ان علينا ان نفعل ما نفعله عندما نعبر شريط السكة الحديدية ، علينا ان نقف وننظر وننصت .

على ان الملاحظة وحدها غير كافية ، بل لا بد لنا من ان نفهم مغزى ما نرى ونسمع ونلمس ، وهذا المغزى يتكوّن من النتائج التي سوف تترتب على العمل حسب ما نراه،فقد يرى الطفل بريق اللهب فينجذب نحوه محاولاً الوصول إليه ، وليس مغزى اللهب حينئذ في بريقه بل في قدرته على ان يحرق ، وهي النتيجة التي سوف تترتب على لمسه ، ونحن لا نستطيع ادراك النتائج الا بسبب وجود الخبرات السابقة [1] » .

وهكذا يتبيّن لنا ان تكوين الهدف عند « جون ديوي » ليس بالعملية السهلة بل هو عملية عقلية معقدة تتطلب وجود دافع ورغبة لدى المتعلّم ، كما يتطلب ملاحظته للظروف والملابسات الموضوعية المحيطة به ، ومعرفته لما حدث في الماضي فيما يشبه هذا الموقف الذي بين يديه . ثم تأتي عملية الربط بين ما لاحظه وبين ما استرجعه ومحاولة ترجمة الهدف الى خطة وطريقة للعمل .

---

(١) جون ديوي ، الخبرة والتربية . ص ٦١ - ٦٦ .

ويذكر « جون ديوي » في كتابه « الديمقراطية والتربية » ثلاثة موازين للأهداف التربوية الحسنة :

الميزان الاول : يتمثل في ان الهدف او الغرض التربوي يجب ان يؤسس على أوجه النشاط الداخلي للتلميذ المراد تربيته وعلى حاجاته .

الميزان الثاني : يتمثل في إمكانية ترجمة الهدف الى أعمال وخبرات دراسية تقوم على نشاط المتعلّم وتساعد على تفتيح مواهبه واستعداداته .

الميزان الثالث : يتمثل في وجوب اعتبار الأهداف بأنها أمور تقريبية وليست أموراً نهائية وفي وجوب الربط بين الأهداف ووسائلها [1] .

وبالرغم من ان « ديوي » لم ير للتربية غرضاً غير تحقيق نفسها ، فان المتصفح لكتاباته ، لا سيما كتابه « الديمقراطية والتربية » يجد فيها من العبارات ما يدل دلالة واضحة على اعترافه ببعض الأهداف الفردية والاجتماعية للتربية . ولا تخرج الأهداف التي اعترف بها عن هدف استمرار الخبرة وتجددها ، وهدف تحقيق النمو المتكامل للفرد ، وهدف تحقيق الكفاية الاجتماعية ، وهدف تطوير المجتمع وتحسينه عن طريق خلق الفرد الصالح الذي تكامل نمو شخصيته وتربت لديه المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق الكفاية الاجتماعية .

ومن الأهداف والاغراض التربوية التي وردت الاشارة اليها في كتابه « الديمقراطية والتربية » : الاهداف والأغراض التالية :

١ – مساعدة الفرد على النمو الكامل المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها ، لأن التربية في نظره لا تعدو ان تكون عملية نمو وعملية تفتح لاستعدادات الفرد .

---

(١) John Dewey, Democracy and Education. op. cit., pp. 104-110.

٢ – مساعدة الفرد على التكيّف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف .

٣ – اعداد الفرد للحياة المستقبلة ، لكن من غير إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة . وهذا الغرض يقتضيه تفسيره للتربية بأنها عملية نمو ، لأن هذا التفسير يتطلب مراعاة الامكانيات والمتطلبات الحاضرة والنظر اليها على انها متطورة في تقدم مستمر ، كما يتطلب أيضاً العمل على اعداد الفرد لحياة مستقبله وجعله مسيطراً على متطلبات الحياة المتأخرة [١] .

٤ – إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطويره . فكما ان التربية في نظره هي عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد فإنها أيضاً عملية اجتماعية تهدف الى تطوير المجتمع وتحسينه .

ولقد رفض «ديوي» الظن القائل بأن المدرسة يجب ان تتكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع ، ويجب ألا تحاول تطوير المجتمع وإعادة بنائه وتنظيمه . ففي نظره ان الذين يعتقدون في صحة هذا الظن الخاطىء المتعلق بوظيفة المدرسة في المجتمع قد فاتهم إدراك ان من أبرز مميزات المجتمع الديمقراطي هو الايمان بالتطور والتحسّن المستمرين واعتبار المدرسة وسيلة من أهم الوسائل لإصلاح المجتمع وتحسينه وإعادة بنائه [٢] .

٣ – أفكاره المتعلقة بمناهج الدراسة :

وبالنسبة لمناهج الدراسة فان « جون ديوي » ينتقد بشدة المفهوم التقليدي للمناهج الذي يقوم على تقسيم المنهج الى مواد منفصلة وعلى ترتيب هذه المواد

---

(١) Ibid., pp. 1 - 123.

(٢) John Dewey, «Can Education Share in Social Reconstruction,» **The Social Frontier**, Vol. I No 1. (October, 1934).

ترتيباً منطقياً قد يتفق مع عقلية التلاميذ الصغار، لان استعدادات الطفل العقلية في سنه المبكرة وطبيعة تكوينه العقلي لا تتفق مع هذا الترتيب ولا ذلك التقسيم .

وليس المركز الحقيقي للمنهج في نظره هي المواد الدراسية المنفصلة المستقل بعضها عن بعض ، بل مركزه الحقيقي هي نشاطات الطفل الذاتية وخبراته . فمن هذه النشاطات والخبرات يتكون المنهج وبها يجب ان تبدأ المدرسة . وقد حاول « ديوي » ان يطبق هذا المبدأ في منهج مدرسته الابتدائية ، حيث جعل الأطفال في هذه المدرسة يبدءون بأوجه النشاط التي يعهدونها في حياتهم المنزلية وفي حياتهم العامة لمجتمعهم وهي الأنشطة المتصلة بالحصول على المأكل والملبس والمأوى ، وذلك كالطبخ والخياطة ، وبناء البيوت ، وما يتصل بها من أنشطة فرعية وما يحتاجه انجاز هذه الانشطة من مواد غذائية وقطنية وخشبية. وهذه الانشطة التي يتكون منها منهج السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية لا ترمي فقط الى إحداث التناسق والترابط بين الوظائف الجسمية ، بل ترمي أيضاً الى حفز القوى العقلية وربطها بأعمال وظيفية. ومن الأمور التي أكدها «جون ديوي» في منهج مدرسته الابتدائية تعلّم الحساب ، والموسيقى ، والفن ، والنجارة ، والطبخ ، والخياطة ، والعلوم ، والجغرافية ، والتاريخ ، والقراءة ، والكتابة ، والبستنة ، ولكن كل هذه الأمور لم تدرس كمواد منفصلة مستقل بعضها عن بعض ، بل كانت تدرس عرضاً عن طريق ربطها بمواقف ومشاكل للحياة [1] .

وقد كانت الطريقة المتبعة في تنظيم خبرات المنهج وتدريسها هي طريقة المشروعات ، ولذا كان يمكن للتلميذ عن طريق أي مشروع دراسي ان يكتسب الكثير من الحقائق والخبرات والمهارات التي يمكن ان تكون منتمية الى عدد كبير من المواد الدراسية التقليدية .

---

(١) Frederick Eby, The Development of Modern Education. 1960, pp. 624-626.

ونحن إذا ما دققنا النظر في أوجه النشاط والدراسات التي تضمنها منهج مدرسة « جون ديوي » الابتدائية فاننا نجدها تدخل تحت ثلاث فصائل اساسية :

الفصيلة الاولى : تتكوّن من أوجه النشاط والأعمال اليدوية التي تدور حول عدد من المهن الاجتماعية السائدة ، وذلك كالطبخ ، والخياطة ، والغزل ، والحياكة ، وما الى ذلك . ولهذا النوع من اوجه النشاط والاعمال قيمة جسمية وعقلية . فهو كما يساعد بصورة مباشرة على تدريب اليد والعين والاذن ، فانه يساعد أيضاً بطريقة غير مباشرة على تدريب انتباه التلميذ وخياله ، وقدرته على الحكم [1] . وقد ناقش « ديوي » في كثير من كتبه ومقالاته القيمة التربوية للأعمال اليدوية في مناهج الدراسة . ومن بين كتبه التي ناقش فيها هذا الموضوع بشيء من التطويل هو كتابه : « المدرسة والمجتمع » . ومما قاله « ديوي » في هذا الكتاب عن الاعمال اليدوية والحرف هي الفقرات التالية :

« فالشيء المهم الذي يجب ان نحتفظ به في ذهننا فيما يخص ادخال انواع متعددة من المهن الفعالة الى المدارس هو ان بواسطة هذه المهن تتجدد روح المدرسة بكاملها . وتنال فرصة لتربط نفسها بالحياة وتصبح بيئة الطفل ، حيث يتعلم من العيش المباشر بدلاً من ان تكون مجرد محل لتعليم دروس ذات صلة بعيدة ومجردة بحياة قد تقع في المستقبل . وتنال كذلك فرصة لتصبح صورة مصغرة للمجتمع او مجتمعاً في بدء تكونه .. فالمهنة تجهز الطفل بدافع حقيقي وتعطيه خبرة مباشرة وتهيىء له الاتصال بالامور الواقعية .

وعلاوة على صنع كل هذا فإنها تحرر العقول بالافصاح عن قيمتها التاريخية والاجتماعية وعما يقابل او يعادل ذلك علمياً . ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة لا تصبح المهنة وحسب بل تصبح اكثر فاكثر وسيلة او اداة للفهم .

---

(١) John P. Wynne, Theories of Education. N.Y. : Harper and Row, 1964, p. 224.

وعند ذلك تتغير هيئتها . ولهذه الحالة بدورها ارتباط بتدريس العلم ... فاذا فهمت المهن في المدارس على هـذا النحو من الاتساع والسماح فعنـد ذلك اقف مشدوهاً اذ اعجب من الاعتراضات التي تسمع غالبـاً ، وهي الاعتراضات القائلة باخراج المهن من المدارس لانها مادية نفعية ، بل وحتى دنيئة في اتجاهاتها وقد يخيّل إلي أحياناً ان هؤلاء الذين يقولون بهذه الاعتراضات عليهم ان يعيشوا في عالم آخر [1] » .

الفصيلة الثانية : من الانشطة والدراسات التي تضمنها منهج تلك المدرسة تتصل بالمواد الدراسية التي تساعدنا على فهم الحياة الاجتماعية ، وذلك كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والفن . ولكن بالرغم من اشتمال المنهج على ما يتصل بهـذه المواد من خبرات وأنشطة فإنه لا وجود لمواد منفصلة مستقلة تحمل هذه العناوين في المنهج .

الفصيلة الثالثة : لأنشطة منهـج تلـك المدرسة تشتمل على الدراسات والخبرات التي من شأنها ان تمكّن التلميذ من تنمية قدرته على الاتصال والبحث العقليين ، وذلك كالدراسات المتصلة بالقراءة والكتابة والحساب . وهـذه الدراسات كسابقتها في الفصيلة الثانية لم توجد في منهج مدرسة « ديوي » كمواد منفصلة مستقل بعضها عن بعض ، بل وجدت متصلة بمواقف الحياة وبأعمال التلميذ اليدوية [2] .

وكثير من المبادىء التي نادى بها « ديوي » بالنسبة لمنهج المرحلة الابتدائية قد نادى بها أيضاً بالنسبة لمنهج المرحلة الثانوية . وهناك نوعان من الموازين التي يجب ان تتحكم في اختيـار وتنظيم محتويات منهج المرحلة الثانوية عنده همـا : خصائص تلاميذ هذه المرحلة ، والظروف الاجتماعية والثقافية في كل موقف

---

(١) جون ديوي ، المدرسة والمجتمع . (ترجمة : الدكتور أحمد حسن الرحيم) ، بيروت ، لبنان : دار مكتبة الحياة ، ١٩٦٤ ، ص ٤٠ - ٥٤ .

(٢) John P. Wynne, op. cit., pp. 224-225.

تعليمي . ووظيفة المدرسة الثانوية عنده هي ان تمكّن التلميذ من الاستمرار في توسيع دائرة ثقافته العامة التي بدأها في المرحلة الابتدائية ، ولا تفرض عليه دراسة تخصصية ضيقة ، لأن الدراسة التخصصية يجب – في نظره – ان تكون من وظيفة التعليم الجامعي [١] .

٤ – أفكاره المتعلقة بطرق التدريس :

هذه بعض المبادىء التي آمن بهـا « جون ديوي » بالنسبة للمنهج الدراسي والتي ناقشها في كثير من كتبه ومقالاته . أما بالنسبة لطريقة التدريس التي طبقها « جون ديوي » في مدرسته والتي دعا اليها في كتبه ومقالاته التربوية فانه يمكن تلخيص مبادئها في المبادىء التالية :

١ – الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة ، والايمان بأن التربية الصحيحة إنمـا تتحقق عن طريق الخبرة الصالحة . ومن مميزات الخبرة الصالحة ان تساعد الفرد على بناء خبرته وتجددها واستمرارها ، وتتضمن تفاعلاً بين الفرد وبين بيئتـه وتتصل بواقع حياته وبالمشاكل التي تهمه . وقد يتبادر الى الذهن من تأكيد هذا المبدأ ان « ديوي » كان ينكر تنظيم الخبرات وترتيبها ، ولذا حاول « ديوي » ان يصحح هذا الوهم ويبين لنا ان تأكيده لمبدأ الخبرة المباشرة لا يعني أنه ينكر تنظيم الخبرات ، بل يرى ان تنظيم الخبرات أمر ضروري لأنه بدون هذا التنظيم تصبح الخبرة مفككة الى درجة تؤول معها الى الفوضى . وقد عبر « ديوي » عن هذه الفكرة بقوله : « ان المربي لا يستطيع ان يبدأ بالمعرفة المنظمة من قبل، ثم يمضي يقدمها للمتعلمين في جرعات مقررة . ولكن العمليـة النشطة لتنظـيم الحقائق والافكار بوصفها مثلاً أعلى هي عمليـة تربوية حاضرة في الاذهان على الدوام ، ولا تكون الخبرة تربوية مـا لم تهدف الى معرفـة المزيد من الحقائق

---

(١) Ibid., pp. 226 - 234.

وإدراك المزيد من الافكار ، والى ترتيب هذه الحقائق والافكار ترتيباً أفضل وأحسن نظاماً من ترتيبها الاول . وليس حقاً ان مبدأ التنظيم غريب عن الخبرة ، والا لأصبحت الخبرة مفككة الى درجة تؤول معها الى الفوضى[1] » .

٢ – ومن المبادىء التي تقوم عليها طريقة « ديوي » أيضاً إيمانه بوجوب الربط بين خبرات التلميذ داخل المدرسة وخارجها ، وتأكيده لمبدأ ضرورة الربط بين المعرفة النظرية والعمل . وقد تحدث بشيء من الاطناب عن هذين المبدأين في الفصل الثالث من كتابه : « المدرسة والمجتمع » ومما جاء في هذا الفصل قوله :

« فالتلف او الضياع الكبير في التربية – من وجهة نظر الطفل – متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعاً تاماً وحراً يجري داخل المدرسة نفسها . وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية . وهذه هي عزلة المدرسة ، انها انعزال عن الحياة .. [2] » .

ويقول في مكان آخر من هذا الفصل : « ومن الواجب ان يدرس الطفل الحساب ، والجغرافيا التجارية ، ولكن ليس بوصفها أشياء معزولة بنفسها ، ولكن بالاشارة او بالرجوع الى محيطها الاجتماعي .. [3] » .

« وعندما يعيش الطفل علاقات مختلفة وملموسة بالعالم المشترك فمن الطبيعي ان تتوحد دراساته ولا يصبح من الصعب ربطها ببعضها . وليس المعلم مضطراً الى اللّجوء الى كل أنواع الوسائل ليدمج قليلاً من الرياضيات في درس التاريخ وما شاكله ، بل ليربط المدرسة بالحياة ، وسترتبط كل الدراسات ببعضها

---

(١) جون ديوي ، الخبرة والتربية . (ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر) ، ص ٧٧ – ٨٠ .

(٢) جون ديوي ، المدرسة والمجتمع ، (ترجمة أحمد حسن الرحيم) ص ٨٣ .

(٣) نفس المرجع السابق ، ص ٨٥ – ٨٦ .

بالضرورة ، وعلاوة على ما تقدم ، فاننا إذا ربطنا المدرسة كلها بالحياة كلها فإن مثلها وأهدافها المختلفة في الثقافة والنظام والمعلومات والافادة، لا تصبح متفرقة وان كنا نختار لاحداها دراسة واحدة والأخرى دراسة أخرى . وان نمو الطفل في اتجاه الخدمة والمقدرة الاجتماعية واتحاده بالحياة بصورة أوسع وأكثر حيوية ، ليصبح هدف التوحيد ، كما يأخذ النظام والثقافة والمعلومات محلها في أوجه هـذا النمو [1] » .

٣ - تقوم طريقة « ديوي » أيضاً على مبدأ ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة مراعاة ميولهم ودوافعهم الطبيعية ووجوب استغلال هذه الدوافع والميول في جذب انتباههم ودفعهم الى النشاط الذاتي الخلّاق . ومن الميول والدوافع التي يجب على المربي ان يحسن استغلالها في العملية التربوية الميل الى الحركة والنشاط ، والميل الى اللّعب ، والميل الى التعبير عن الذات بالقول والعمل والميل الى البناء والتركيب ، والميل الى البحث . ومما قاله « ديوي » في شرحه للقيمة التربوية لبعض الميول والدوافع الفقرات التالية :

« فالاطفال جميعاً يرغبون في التعبير عن أنفسهم باللون والشكل . فاذا أجزت الظهور لهذا الولع بسهولة ، وذلك بالسماح للطفل بالانطلاق بصورة غير محدودة فلا يحصل له من النمو الا ما كان عرضياً . ولكن دع الطفل يعبر أولاً عن الدوافع التي في نفسه ثم الفت انتباهه الى ما يصنع والى ما يحتاج الى صنعه بالنقد والأسئلة والاقتراحات . فهنا ستكون النتيجة شيئاً مختلفاً تماماً ... وغريزة اللغة أسهل شكل من التعبير الاجتماعي لدى الطفل ومع ذلك فهي عظيمة ، بل لعلها أعظم جميع المصادر التربوية . وتوجد كذلك غريزة الصنع ، وهي الدافع البنّاء الذي يدفع الطفل الى ان يصنع ويجد تعبيراً عما يصنع في اللعب والحركة والاشارة والتخيّل بالدرجة الاولى ، ثم يصبح أكثر محدودية .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٩٤ ـ ٩٥ .

وتتطلب غريزة الصنع هذه منفذاً لجعل الأشياء ذات أشكال مفهومة وتجسيدات ثابتة ، وليس للطفل مقدار وافر من غريزة البحث المجرد .

والظاهر ان غريزة البحث تنمو من تركيب دافع البناء او الانشاء مع الدافع الى المحادثة ، وليس من فرق لدى الأطفال الصغار بين العلم التجريبي والعمل المنجز في دكان نجار ...

فالأطفال عادة يرغبون في ان يصنعوا أشياء ثم يرقبوا ما ينتج عنها ، وهذا شيء يمكن الاستفادة منه . فمن الممكن ان يوجه الى طرائف ذات نتائج قيمة لا ان يترك ليجري اعتباطاً. وهكذا نجد أيضاً ان الدافع التعبيري لدى الأطفال أي غريزة الفن ، تنشأ أيضاً من غريزتي الاتصال والانشاء ، فهي خلاصتهما ومظهرهما الكامل . فاذا جعلت ما تصنعه مرضياً ومليئاً وحراً ومرناً واعطيته دافعاً اجتماعياً وشيئاً ما لتخبر عنه فقد صار لديك عمل فني [1] » .

وفي نظر « ديوي » ان مراعاة ميول التلاميذ ودوافعهم ورغباتهم لا يعني بأي حال من الأحوال ترك هذه الميول والدوافع والرغبات بدون توجيه ولا تنظيم . وواجب المدرس في نظره ان يوجهها ويعمل على تنظيمها وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها [2] .

٤ - والطريقة الصالحة في نظر « ديوي » هي التي تساعد التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية وتعوده على الاستقلال والاعتماد على النفس والتفكير المنطقي ، وحب التعاون ، وتشجعه على الأصالة والخلق والابداع ، وتدفعه الى الحركة والنشاط الهادف .

٥ - وليبذل التلميذ نشاطاً حقيقياً في أي واجب من الواجبات لا بد ان يكون لهذا الواجب قيمة ومعنى بالنسبة اليه . ويصر « ديوي » على ان التعليم

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٥٩ - ٦٣ .
(٢) نفس المرجع السابق ، ص ٥٦ - ٥٧ .

الفعّال انما يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلّمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم[1]. وخير ضمان في نظره لجذب الانتباه الحقيقي للتلميذ ولاستمرار مثل هذا الانتباه هو ان يكون للشيء المراد تعلمه قيمة ذاتية ، وان تكون هناك مشكلة حقيقية أمام عقل التلميذ . وقد عبّر « ديوي » عن هذا المبدأ بقوله :

«من دون وجود سؤال ما أو شك ما ماثل في العقل يكون حدوث الانتباه الفاحص مستحيلاً ... (الى ان قال) : فاذا لم توجد قوة جاذبة أصلية في المادة فحينئذ اما ان يحاول المعلم (حسب مزاجه وتدريبه وتقاليد المدرسة وتوقعاتها) ان يحيط المادة بجاذبية خارجية وذلك بأن يفرض أمراً او يقدم رشوة يجعل الدرس شائقاً للمحافظة على الانتباه او انه يلجأ الى التخويف كالدرجات الواطئة والتهديد بالرسوب والبقاء في المدرسة بعد انصراف الطلبة والاستهجان الشخصي ، ويعبر عنه بأنواع عديدة من الطرائق كاللوم او تنبيه الطفل بصورة مستمرة الى الانتباه وغير ذلك ... ولكننا نجد دائماً :

١) – ان الانتباه الذي يحصل بهذه الطريقة ليس الا انتباهاً جزئياً وموزعاً.

٢) – يبقى على الدوام معتمداً على شيء خارجي،لذا فعندما تزول الجاذبية او يزول الضغط فلن يتحقق الا جزء من السيطرة العقلية الداخلية أو لا شيء على الاطلاق .

٣) – ان انتباهاً من هذا النوع هو دائماً من أجل « التعلّم » ، أي حفظ إجابات مهيأة لأسئلة يضعها شخص خارجي ويحتمل ان ترد في الامتحان[2] » .

٦ – وبالنسبة لمشكلة النظام فانه يرى وجوب منح التلميذ حرية الحركة

---

(١) Adolph E. Meyer, The Development of Education in the Twentieth Century, pp. 46-47.

(٢) جون ديوي ، المدرسة المجتمع . (ترجمة أحمد حسن الرحيم) ص ١٤٥ – ١٤٨ .

والنشاط الخارجي ، لأنه بدون هذه الحرية « يستحيل على المدرس ان يعرف الافراد الذين وكل إليه أمرهم ، ذلك بأن الطاعة والهدوء المفروضين قسراً ، يحولان بين التلاميذ وبين التعبير عن سجاياهم الحقيقة ، ويفرضان عليهم طابعاً واحداً مصطنعاً ، ويفضلان المظهر على المخبر ، ويضعان في المكان الاول من الاعتبار اهمية الاحتفاظ بالمظاهر الخارجية لانتباه التلاميذ وأدبهم وطاعتهم . وكل من له خبرة بالمدارس التي كان يسودها هذا النظام يعلم جيداً ان الافكار والتخيلات والرغبات وأنواع النشاط الماكر المخادع كانت تجري مجراها خلف هذا القناع دون ان يعوقها عائق . ولم تكن تنكشف للمدرس إلا حين يؤدي عمل خارجي الى الكشف عنها ... [1] » .

ولكن هذه الحرية الخارجية على أهميتها في العملية التربوية فانها يجب ان ينظر اليها كوسيلة لخلق القدرة على الضبط الذاتي لدى التلميذ ولتنمية الحرية الحقيقية لديه ، وهي حرية الحكم والقدرة على تنفيذ الغايات المختارة على أساس التفكير السليم . وقد عبر « ديوي » عن هذا المبدأ عندما قال :

« ولكن حرية الحركة الخارجية كانت في جميع الاعتبارات سالفة الذكر وسيلة الى حرية الحكم والقدرة على تنفيذ الغايات المختارة على أساس التفكير وليس ثمة خطأ أبلغ من اعتبار هذه الحرية غاية في حد ذاتها ، فهي تصبح عندئذ معول هدم لضروب النشاط التعاوني المشترك وهو المصدر الطبيعي للنظام . ولكنها من ناحية أخرى تحيل الحرية التي ينبغي ان تكون إيجابية الى شيء سلبي ، وذلك ان التحرر من القيد ، وهو الجانب السلبي إنما يحمد اذا كان وسيلة الى حرية تكون بمثابة قوة : قوة لتحديد الاهداف والحكم السليم ، وتقدير قيم الرغبات على أساس ما يترتب على العمل بمقتضاها من نتائج ، قوة تكسب القدرة على انتقاء الوسائل وتوجيهها لدفع الأهداف المختارة الى العمل ... ان مجرد إزالة الضابط الخارجي ليس ضماناً للوصول الى ضبط النفس بل ان من أسهل الأشياء

---

(١) جون ديوي ، الخبرة والتربية . (مترجم) ص ٥٧ - ٥٨ .

ان يهرب الانسان من شر الى ما هو شر منه ، ومعنى هذا ان من السهل على المرء ان يتفادى أحد أشكال الضوابط الخارجية ليجد نفسه تحت وطأة شكل آخر منها أشد خطورة من الأول . فالنزعات والرغبات التي لا ينظمها الذكاء تكون تحت رحمة الظروف العارضة، لذلك قد يكون تحرر الشخص من إشراف شخص آخر عليه خساره أكثر منه كسباً اذا ألفى نفسه أسير نزواته وشهواته ، أي إذا وقع تحت رحمة الدوافع التي لم يتدخل في تنظيمها الحكم المبني على استخدام الذكاء . والشخص الذي يضبط سلوكه على هذا النحو لا يتمتع في الحقيقة الا بسراب الحرية ، وإنما تسيره في الواقع قوى ليس له عليها أي سلطان [1] » .

٧ – والطريقة العامة التي يوصي «ديوي» المدارس باتباعها في تنظيم خبرات تلاميذه وفي تدريسه هي طريقة المشروع (project method) وطريقة حل المشاكل(problem Solving method)وقد عرّف بعضهم المشروع بأنه : موقف تعليمي تتوافر فيه الاعتبارات التالية :

١ – وجود مشكلة او مشكلات تنبع من ميول التلاميذ ، ويحسون بها مباشرة ، او بعد اثارتها واشعارهم بها .

٢ – وجود غرض واضح محدد في أذهان التلاميذ ، يدفعهم برغبة شديدة الى حل تلك المشكلات .

٣ – والقيام بنشاط متعدد الألوان ، عقلي جسمي اجتماعي ، من جانب التلاميذ ، ولهذا النشاط خطة ، اشترك في وضعها التلاميذ أنفسهم . وهذه الخطة قابلة للتنفيذ فعلاً وتعمل على سد حاجة الموقف وتحقيق الغرض .

٤ – يسود الموقف التعليمي في جميع مراحله جو اجتماعي ديمقراطي طبيعي، يؤدي الى النمو الفردي والنمو الاجتماعي .

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ٥٨ – ٦٠ .

٥ - المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضاً ومتقطعة ، كلما دعت الضرورة اليها في تفسير موقف او لتوضيح مشكلة .

٦ - مجال التعليم في هذا الموقف التعليمي غير قاصر على الفصل ، بل يمتد الى خارج الفصل : في فناء المدرسة ، ويمتد أيضاً الى خارج المدرسة في صورة زيارات ورحلات ومعسكرات .

وأهم ما يتميز به المشروع هو اهتمامه بوضع ميول التلاميذ ونشاطهم في المرتبة الأولى ، ووضع المعلومات والحقائق في المرتبة الثانية ، والنظر إليها على أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها .

والمراحل الأساسية التي يسير المشروع على هديها هي : اختيار المشروع ، وتحديد الغرض منه ، ورسم خطته ، وتنفيذه ، والحكم عليه [1] » .

أما طريقة حل المشاكل التي ينادي « ديوي » باتباعها فإنها تقوم على المبدأ القائل : ان التعلم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم التلميذ وتتصل بحياته وحاجاته : فتحفزه الى القيام بنشاط ، بغية الوصول الى حل لهذه المشكلة . وقد يكون هذا النشاط عشوائياً ، وقد يكون قائماً على البصر والتوجيه ، بحيث يغدو التلميذ على بينة من المشكلة فيحددها ، ويعدد الاحتمالات المختلفة التي قد توصّل الى حلها (فرض الفروض) ثم يحاول وزن كل احتمال بالتجربة او سؤال الخبراء او الرجوع الى المصادر لجمع الأدلة او الاسانيد . ويخرج من هذا كله بقبول احتمال ورفض آخر على اعتبار ان ذلك يوصل الى حل المشكلة . وهذا النشاط العقلي المنظّم من شأنه ان يسير في الخطوات الخمس التي سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن نظرية المعرفة عند « جون ديوي » وهي الشعور بمشكلة ما ، ثم تحديد هذه المشكلة ، ثم صياغة الفروض التي يحتمل ان توصل الى حل المشكلة ،

---

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع . القاهرة ، مصر : مكتبة الانجلو المصرية ١٩٦٠ ص ١٥٧ - ١٦٢ .

ثم العمل على جمع البيانات والأدلة التي تؤيد او تفيد كل فرض من الفروض ، ثم قبول الفرض او الفروض التي تثبت صحتها حلاً للمشكلة [١] .

وبمقارنة طريقة حل المشاكل التي نادى بها « ديوي » بطريقة هربارت التي سبق لنا الحديث عنها في الفصل الحادي عشر ، فإننا نجد طريقة « هربارت » تركز على نشاط المدرس بينما تركز طريقة « ديوي » على نشاط التلميذ . ومن شأن طريقة « ديوي » اذا ما أحسن تطبيقها ان تسمح بمقدار أكبر من نشاط التلميذ ومن ايجابيته في العملية التعليمية ، كما أنها أقرب الى روح الديمقراطية من طريقة « هربارت » . والطريقتان على ما بينهما من اختلاف في الأساس الفلسفي وفي الخصائص التطبيقية فان إحداهما تكمل الأخرى ، والمدرس الناجح يحتاج الى استعمال كل منهما . فاذا كانت طريقة حل المشاكل ذات فعالية في الفنون اليدوية وفي العلوم فان الطريقة الهربارتية تعتبر مناسبة اكثر في المواد اللغوية والأدبية والتاريخية والمواد التي تعتمد على الافكار بصورة عامة . ولكن هذا لا يعني ان طريقة « ديوي » لا تصلح اطلاقاً في ميدان الأفكار ، بل هي صالحة في ميدان الأفكار أيضاً وان كانت بدرجة أقل فعالية من الطريقة الهربارتية [٢] .

٥ – التأثير الذي أحدثته أفكار « ديوي » والانتقادات التي وجهت اليها :

هذه هي بعض المبادىء والافكار التي آمن بها « جون ديوي » بالنسبة لمعنى التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها . وهي لا تخلو من القوة والجدة . ومن مظاهر القوة فيها هو رفضها لأساليب التربية القديمة التي تقوم على أساس حشو الذهن بالمعلومات ، وإعلاؤها من شأن الخبرة العملية والنشاط الذاتي للتلميذ في

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص ١٦٤ – ١٦٦ .

(٢) Adolph E. Meyer, The Development of Education in the Twentieth Century. op. cit., pp. 48-49.

العملية التربوية، واعتبارها للتربية على أنها عملية نمو للفرد والمجتمع على حد سواء، ودعوتها الى وجوب ربط المدرسة بالحياة العامة وبالاعمال الانتاجية في البيئة ، والى وجوب التعاون بين المدرسة والبيت ، والى وجوب التوفيق بين أعمال الطفل الاجتماعية وبين أعمال المدرسة ، والى وجوب تحرير التلميذ من كثير من الضغوط والتقييدات التي كان يخضع لها في ظل التربية التقليدية .

وقد كان لأفكار « ديوي » تأثيرها البالغ في تربية هذا القرن لا في أمريكا وحدها بل كافة أنحاء العالم المتقدم الذي تسربت إليه مبادىء التربية . ويظهر تأثير هذه الأفكار واضحاً جلياً في غالب الحركات والطرق التربوية التي ظهرت في أمريكا بين الحربين العالميتين ، وذلك كحركة التربية التقدمية ، وحركة منهج النشاط ، والمنهج المحوري ، وكطريقة « دالتن » وطريقة « ونيتكا » وطريقة المشروع .

ومن المربين المحدثين الذين تأثروا الى حد كبير بافكار « جون ديوي » هم « وليام كلباتريك William H. Kilpatrick » ، و « جورج كاونتس George S. Counts » ، و « بويد بود Boyd H. Bode » ، و « جون تشايلدز John Childs » ، و « هارولد رج Harold O. Rugg » ، و « كارلتون واشبورن Carleton W. Washburne » .

ولكن بالرغم من التأثير الواسع الذي أحدثته أفكار ونظريات « ديوي » التربوية في تربية القرن العشرين وفي أفكار كثير من مربي هذا القرن المتحررين والتقدميين فانها واجهت معارضة شديدة من قبل كثير من المربين المحافظين ومن أتباع المذاهب والنزعات التربوية التقليدية ، وذلك كأتباع المذهب الواقعي ، وأتباع المذهب المثالي ، واتباع الحركة الاساسية (Essentialism) . وقد كانت معارضة أتباع هذه المذاهب مبنية على أساس أنهم وجدوا في افكار « ديوي » وفي أفكار غيره من البرجماتيين والتقدميين ما لايتفق مع المبادىء التي تقوم عليها المدارس الفلسفية التي ينتمون إليها. وقد انضم الى هؤلاء المذهبيين في نقد نظريات

« ديوي » كثير من المحافظين الذين يميلون الى الأساليب التربوية القديمة التي تربّوا عليها ويرون ان المبادىء التربوية التقدمية هي السبب في ضعف مستوى التعليم . والنقد لأفكار ديوي وللأفكار البرجماتية بصورة عامة وان كان قد بدأ منذ ان بدأ « ديوي » يدعو لأفكاره الجديدة في أواخر القرن السابق – فان وطأة النقد قد اشتدت في أواخر الأربعينات وفي أوائل الخمسينات . وقد شجعت عدة عوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية حركة النقد للأفكار البرجماتية ولأفكار « التربية التقدمية » . كان من أبرز هذه العوامل في الولايات المتحدة هي الأزمة الاقتصادية الكبرى التي حدثت في الثلاثينات. فهذه الهزّة الاقتصادية قد جعلت المربين والمصلحين والاقتصاديين يهتمون بإعادة النظر في الأساليب التربوية السائدة في ذلك الوقت . وبدأ الكثير منهم يتشكك في كفاية الأساليب التربوية التقدمية وينسب الى هذه الأساليب كل الأخطاء ومظاهر الضعف التي وجدت في التعليم الأميريكي في ذلك الوقت [1] .

وبالرغم من ان الانتقادات التي وجهت الى فلسفة « ديوي » التربوية تختلف باختلاف المذاهب والنزعات الفلسفية والتربوية التي ينتمي اليها موجهو هذه الانتقادات ، فاننا نلحظ ان الانتقادات التالية كانت تتردد كثيراً في كتابات النقاد على اختلاف اتجاهاتهم . فقد انتقد على فلسفة « ديوى » التربوية اعتبارها للعملية التربوية على أنها مرادفة لعملية الحياة نفسها ، وقولها بأنه ليس للتربية أهداف خارجة عن تحقيق التربية نفسها ، ومناداتها بتربية شخصية الطفل ككل ، وفي هذا توسيع لمسئوليات المدرسة بما قد يجعلها تعتدي على مسئوليات غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية وبما قد يجعلها أيضاً غير قادرة على الإيفاء بمسئولياتها على الوجه الأكمل. وفي هذا أيضاً إضعاف للجانب العقلي الذي يجب ان ينال في نظر المحافظين العناية الكبرى من المدرسة . كما أخذ عليها أيضاً مبالغتها في تأكيد ميول التلامذ وحاجاتهم الحاضرة كأساس لاختيار

---

(١) John P. Wynne, op. cit., pp. 254-257.

المعارف والخبرات المدرسية وتنظيمها ، ومبالغتها في تأكيد وحدة المعرفة لدرجة تقلل من شأن الترتيب المنطقي للخبرات المدرسية ومن قيمة تقسيم المعرفة الى فروع ومواد مختلفة ومن قيمة التخصص الذي أصبح أحد متطلبات العصر . ومما أخذ عليها أيضاً عدم إعطائها للمواد الأكاديمية ما تستحقه من الاهتمام ، وتركيزها على الطريقة أكثر من تركيزها على المحتوى ، الى غير ذلك من الانتقادات التي وجهت لفلسفة « ديوي » التربوية والتي لا يسمح المقام هنا بسردها وتحليلها . ويمكن ان يجد القارىء الكثير من هذه الانتقادات فيما كتبه المربون الاساسيون ، وعلى رأسهم « وليام باجلي William C. Bagley » (١٨٧٤ – ١٩٤٦)[١]، وفيما كتبه المربون المثاليون . ومن أشدهم نقداً لأفكار « ديوي » هو « هيرمان هورنيه » وقد ضمن هورنيه نقده لفلسفة « ديوي » في عدة كتب من كتبه القيمة التي ألفها في فلسفة التربية حسب المذهب المثالي . ومن بين هذه الكتب : « فلسفة التربية »[٢] و « هذه التربية الجديدة »[٣] و « فلسفة جون ديوي »[٤] و « الفلسفة الديمقراطية للتربية »[٥] . وقد كان كتابه الأخير بمثابة شرح وتعليق على كتاب « ديوي » الشهير : « الديمقراطية والتربية » .

وقد انبرى كثير من الكتاب التربويين دفاعاً عن ديوي من الهجمات والانتقادات التي وجهت إليه منذ ظهر على العالم بأفكاره التربوية التحررية في

---

(١) William C. Bagley, Education and Emergent Man. New York : Thomas Nelson and Sons, 1934.

(٢) Herman Harrel Horne, The Philosophy of Education. (revised) N.Y. : The Macmillan Co., 1927.

(٣) Herman Harrel Horne, This New Education, The Abingdon Press, 1931.

(٤) Herman Harrel Horne, John Dewey's Phislosophy.

(٥) Herman Harrel Horne, The Democratic Philosophy of Education N.Y. : Macmillan, 1932.

أواخر القرن الماضي . وقد كان من بين الذين دافعوا عن « ديوي » من الكتاب التربويين المحدثين « ادوارد باور Edward Power »[1] و « جون واين John Wynne »[2] و « ريتشارد ميلر Richard Miller »[3] .

ومن الأسس التي اعتمد عليها هؤلاء الكتاب التربويون في دفاعهم عن «ديوي» هو ان الكثير من منتقدي « ديوي » ينتمون الى مذاهب محافظة ، ولا يستغرب من أي محافظ ان ينتقد الأفكار التقدمية التي نادى بها « ديوي » وغيره من البرجماتيين . ومن جهة أخرى فقد حمّل « ديوي » وزر الحركة البرجماتية بأكملها وأخذ عليها ما قاله غيره من البرجماتيين . وفي هذا شيء من التعسف والتعميم ، لأنه ليس من العدل ان ندعي ان جميع البرجماتيين كانوا وثيقي الاتصال «بديوي» ومتأثرين به او أنهم جميعاً اتباع حقيقيون له . لأن الواقع غير هذا حيث ان الكثير من البرجماتيين لم يكن لهم اتصال مباشر وثيق « بديوي » وحتى الذين كانوا على اتصال مباشر به منهم لا يستطيع أحد ان يقول إنهم كانوا صورة مكررة له ، بل لكل واحد منهم شخصيته ، وله أفكاره الخاصة التي ليس بشرط ان تكون متمشية مع ما قال به « ديوي » ومن ثم فانه ليس من العدل والانصاف أن يحاسب « ديوي » على كل ما قاله البرجماتيون .

وهناك جانب آخر كشف عنه الباحثون المدافعون عن « ديوي » ويتمثل هذا الجانب من سوء الفهم لافكار « ديوي » وخلطها بأفكار غيره في تحميل « ديوي » مسئولية كل ما قال به أتباع « حركة التربية التقدمية » التي نشأت في أعقاب الحركة البرجماتية ، وفي توجيه كل الانتقادات التي وجهت لهذه الحركة اليه . وفي الواقع ان ما ينطبق على التربية التقدمية في تطرفها ليس بشرط ان

---

(١) Edward J. Power, Main Currents in the History of Education. N.Y. : Mc Graw - Hill Book Co., pp. 472-478.

(٢) John P. Wynne, op. cit., pp. 254-257.

(٣) Richard I. Miller, «Admiral Rickover on American Education», the Journal of Teacher Education. Vol. X No 3. Sept., 1959.

ينطبق على الحركة البرجماتية التي قاد لواءها « ديوي » في النصف الاول من هذا القرن . وبالتالي فان الانتقادات التي وجد النقاد مـا يبررها بالنسبة للأفكار التقدمية المتطرفة التي نادى بها أتباع حركة التربية التقدمية قد لا نستطيع ان نقول ان لهذه الانتقادات نفسها مـا يبررها أيضـاً بالنسبة لافكار « ديوي » البرجماتية ، لأننا نعلم ان حركة التربية التقدمية وان كانت في أول نشأتها متقاربة مع الحركة البرجماتيـة ولا تعـدو ان تكون محاولة لتطبيق أفكار « ديوي » ونظرياته التربوية – فان الحركة التقدمية اخذت مع الوقت تبتعد تدريجياً عن الحركة البرجماتية وعن أفكار « ديوي » ، حتى أصبح البرجماتيون أنفسهم منذ أواخر الثلاثينات ينتقدون تطرف هذه الحركة ، شأنهم في ذلك شأن المربـين المثاليين والواقعيين ، والمحافظين بصورة عامة . وقد كان « ديوي » نفسه من بين الناقدين للحركة التقدمية في التربية . ويمكن ان تعتبر سنة ١٩٣٨ ، وهي السنة التي ألف فيها «بويد بود» كتابه : «التربية التقدمية في مفترق الطرق»[١] نقطة تحول في انفصال الحركة التقدمية عن الحركة البرجماتية [٢] . وقد كان كتاب « بود » سالف الذكر بداية الحملة الصريحة على حركة التربية التقدمية من قبل البرجماتيين . وقد تبعته كتابات عديدة من البرجماتيين تنتقد حركة التربية التقدمية . وقد ساهم « ديوي » نفسه في حركة النقد لهذه الحركة .

وإذا كان « ديوي » وغيره من البرجماتيين قـد انتقدوا « حركة التربية التقدمية » فانه ليس من الانصاف أن يؤاخذ « ديوي » بمـا قاله التقدميون المتطرفون ، وينسب إليه غالب الاخطاء التي وقع فيهـا هؤلاء التقدميون المتطرفون .

---

(١) Boyd H. Bode, Progressive Education at the Crossroads. Newson, 1938.

(٢) S.I. Curtis and M.E.A. Boultwood, A Short History of Educational Ideas. (Fourth Edition), London, University Tutorial Press Ltd., 1965, p. 581.

ونحن لا نريد ان نستطرد في ذكر النواحي التي اعتمد عليها الكتاب التربويون المدافعون عن فلسفة « ديوي » التربوية . وفي نظرنا انه مهما كان إخلاص المدافعين عنه ومهما كانت قوة حجتهم في هذا الدفاع فإن أحداً منهم لا يستطيع ان ينكر ان « ديوي » نادى بتربية الشخصية ككل ، وأعطى أهمية كبرى لميول التلاميذ وحاجاتهم الحاضرة في عملية اختيار وتنظيم خبراتهم المدرسية ، ونظراً الى الطريقة التي تدرس بها المادة على أنها أهم من محتويات المادة نفسها ، الى غير ذلك من النواحي التي لا تعتبر مقبوله من قبل المحافظين الداعين الى التركيز على التربية العقلية وعلى المادة الدراسية . ولكن ما ذهب اليه « ديوي » من التجديدات له ما يبرره من نتائج علم النفس ومن مقتضيات العالم المتغير والمتطور تطوراً سريعاً الذي عاش فيه .

المراجع الأجنبية الخاصة

التي يمكن أن يرجع اليها من أراد المزيد في فصول هذا البحث

اولا ـ مراجع مقترحة **للفصل الاول** : (مفهوم التربية واهدافها في المجتمعات البدائية والثقافية القديمة)

1 — Adamson, J.E., The Theory of Education in Plato's Republic. London : Sevan Sonnenschein, 1903.

2 — Bosanquet, B., The Education of the Young in Plato's Republic. Cambridge University Press, 1908.

3 — Burnell, J., Aristotle on Education. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1926.

4 — Castel, E.B., Ancient Education and Today. 1961.

5 — Cary, M.A., A History of Rome down to the Reign of Costantine. New York : St. Martin's Press, 1938.

6 — Davidson, T., Education of the Greek People. N.Y. : D. Appleton and Co., 1903.

7 — Davidson, T., Aristotle and Ancient Educational Ideals. N.Y. : Charles Scribner Sons, 1901.

8 — Dobson, J.F., Ancient Education and Its Meaning to Us. New York : Longmans, Green and Co., 1932.

9 — Eby, Frederick and Charles F. Arrowood, The History and Philosophy of Education : Ancient and Medieval. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, Inc., 1940.

10 — Fitzgerald, C.P., China : A Short Cultural History. N.Y. : Frederick A. Praeger, Inc., 1958.

11 — Forbes, Clarence A., Greek Physical Education. N.Y. : Appleton Century - Crofts, Inc., 1929.

12 — Gardiner, E. Norman, Athletics of the Ancient World. N.Y. : (Oxf. Univ. P.), 1930.

13 — Graves, E.P. History of Education before the Middle Ages. N.Y. : The Macmillan, 1909.

14 — Gwynn, Aubrey, Roman Education from Ciceron to Quintilian. Oxf. Univ. Press, 1926.

15 — Hambly, W.D. and Charles Hose, Origins of Education Among Primitive Peoples. N.Y. : St. Martin Press, Inc., 1926.

16 — Hu, Chang-tu, China : Its People, Its Society, Its Culture. New Haven Conn., U.S.A. : Hraf Press, 1960.

17 — Hirt, F., The Ancient History of China. N.Y. : Columbia Univ. Press, 1911.

18 — Jaeger, Werner W. Paideia : The Ideals of Greek Culture. (Vol. I). N.Y. : Oxford University Press, 1947.

19 — Johnstone, H.W. The Private Life of the Romans. Chicago : Scott, Foresman and Co; 1932.

20 — Kuo, P.W., The Chinese System of Public Education. N.Y. : Teachers College, Columbia University, 1915.

21 — Laurie, S.S., Pre-Christian Education. N.Y. : Longmans Green and Co, Inc, 1909.

22 — Latourette, K.S., The Chinese : Their History and Culture. N.Y. : The Macmillan, 1946.

23 — Lodge, R.C., Plato's Theory of Education. N.Y. : Kegan Paul, Trench, Trumber, 1947.

24 — Livingstone, R.W., Greek Ideals and Modern Life, 1935.

25 — Mahaffy, J.P., Greek Life and Thought. New York : The Macmillan Co., 1896.

26 — Marrou, H.J., History of Education in Antiquity. N.Y. : Sheed and Ward, Inc., 1956.

27 — Mahaffy. J.P., Old Greek Education. N.Y. Harper and Brothers, 1881.

28 — Moberly, W., Plato's Conception of Education. London : Oxford Univ. Press, 1944.

29 — Mommsen, Theodor, The History of Rome. N.Y. : Charles Scribner's Sons, 1903.

30 — Morgan, L.H., Ancient Society. N.Y. : Henry Holt and Co., 1907.

31 — Nettleship, R.L., The Theory of Education in Plato's Republic, London : Oxf. Univ. Press, 1947.

32 — Quintilian, Institutes of Oratory. (Translated by J.S. Watson), London : 1885.

33 — Rostovtzeff, M., The Social and Economic History of the Roman Empire. N.Y. : Oxford Univ. Press, 1957.

34 — Smail, W.M., Quintilian on Education. London : Cambidge Univ. Press, 1938.

35 — Smith, W.A., Ancient Education. 1955.

36 — Spencer, W.B. and F.J. Gillen, The Arunta : A Study of Stone Age People. New York : St. Martin's Press, Inc., 1927.

37 — Tod, A.J. : The Primitive Family as an Educational Agency. N.Y. : G.P. Putman Sons, 1913.

38 — Tylor, E.B., Primitive Culture. London : John Murray, 1913.

39 — Walden, J.W.H., The Universities of Ancient Greece. 1909.

40 — Webster, H., Primitive Secret Societies. N.Y. : The Macmillan Co., 1908.

41 — Westway, K.M., The Educational Theories of Plutarch. London : the London University Press, Ltd., 1922.

42 — Wie, Francis C.M., The Spirit of Chinese Culture. New York : Charles Scribner's Sons, 1947.

43 — Wilkins, A., Roman Education. London : Cambridge University Press, 1921.

44 — Wilkins, A., National Education in Greece in the Fourth Century B.C. New York : Stechert Hafner, Inc., 1911.

45 — Woody, Thomas, Life and Education in Early Societies. N.Y. : The Macmillan, 1949.

ثانيا ـ مراجع خاصة مقترحة لقراءة اوسع من محتويات الفصل الثاني :
« تطور الافكار التربوية في العصور المسيحية الاولى والعصور الوسطى » .

1 — Abelson, Paul, The Seven Liberal Arts. New York : Columbia University, 1906.

2 — Artz, Frederick B., The Mind of the Middle Ages. New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1953.

3 — Bigg, Charles, The Christian Platonists of Alexandria. London : the Macmillan, 1886.

4 — Cassidy, Francis P., Molders of the Medieval Mind. St. Louis : B. Herder Book Co., 1944.

5 — Compayré, J.G., Abelard and the Origin and Early History of Universities. N.Y. : Charles Scribner' Sons, 1893.

6 — Curtis, S.J., A. Short History of Western Philosophy in the Middle Ages. Macdonald, 1950.

7 — Daly, Lowrie J., The Medieval University. N.Y. : Sheed and Ward, Inc., 1961.

8 — Dewulf, Maurice, Scholasticism Old and New. (Translated by P. Coffey), N.Y. : Benziger Bros., 1907.

9 — Dill, D., Roman Society in the Last Century of the Western Empire. N.Y. : The Macmillan Co., 1899.

10 — Drane, A.T., Christian Schools and Scholars. (New edition), N.Y. : Benziger Bros., 1924.

11 — Duckett, Eleanor S., Alcuin, Friend of Charlemagne; His World and His Work. New York : The Macmillan Co., 1951.

12 — Ellspermann, Gerald. The Attitude of the Early Christian Latin Writers toward Pagan Literature and Learning.

13 — Graham, Hugh, The Early Irish Monastic Schools. Dublin : Talbot Press, Ltd., 1925.

14 — Gaskoin, C.J.C., Alcuin and the Rise of Christian Schools. N.Y. : Scribner, 1892.

15 — Haskins, Charles H., The Renaissance of the Twelfth Century. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1927.

16 — Haskins Charles H., The Rise of Universities. N.Y. : Holt, Rinehart and Winstone, Inc., 1923.

17 — Hodgson, Geraldine, Primitive Christian Education. Edinburgh : T. and Clark, 1906.

18 — Kibre, Pearl, The Nations in the Mediavel Universities. Boston : Medieval Academy of America, 1948.

19 — Laistner, M.L.W. Christianity and Pagan Literature in the Early Roman Empire. N.Y. : Cornell University Press, 1951.

20 — Laurie, S.S., Rise and Early Constitutions of Universities. New York: Appleton-Century Crofts, Inc., 1903.

21 — Leach, A.F., Schools of Medieval England. London : Methuen and Co., 1915.

22 — Magevney, E., Christian Education in the Dark Ages. N.Y. : Catholic Library Association, 1900.

23 — Magevney, E., Christian Education in the First Centuries. N.Y. : The Cathedral Library Association.

24 — Mayer, Mary Helen, The Philosophy of Teaching of St. Thomas Aquinas, Milwaukee : Bruce Publishing Co., 1929.

25 — McCann, Justin, The Rule of St. Benedict. London : Oates and Washbourne, 1952.

26 — McCormick, John E., St. Thomas and the Life of Learning. Milwaukee: Marquette University Press, 1937.

27 — Morgan, James, The Psychological Teaching of St. Agustine. London : Robert Scott, 1932.

28 — Mullinger, J. Bass, The Schools of Charles the Great. N.Y. : Stechert-Hafner, 1911.

29 — Norton, A.O., Readings in the History of Education. Cambridge, Mass. : Haward Univ. Press, 1909.

30 — Patch, Howard Rollin, The Tradition of Boethius. N.Y. : Oxford. Univ. Press, 1935.

31 — Pactow, L.J., Battle of the Seven Liberal Arts. California. Univ. of Calif. Press, 1914.

32 — Parry, Albert W., Education in England in the Middle Ages. London. Univ. of London, 1920.

33 — Poole, R.L., Illustrations of the History of Medieval Thought and Learning. (Second Edition), New York : The Macmillan Co., 1940.

34 — Rait, Robert S., Life in the Medieval University. N.Y. : The Macmillan Co., 1912.

35 — Rashdall, Hastings, Universities of Europe in the Middle Ages. (New Ed.), N.Y. : Oxford University Press, 1936.

36 — St. Agustine, Concerning the Teacher and On the Immortality of the Soul. (Translated by G.G. Leckie), N.Y. : Appleton-Century Crofts, 1938.

37 — Schachner, Nathan, The Medieval Universities. Philadelphia : J.B. Lippincott Co., 1938.

38 — Sherrill, L.J. : The Rise of Christian Education. New York : The Macmillan Co., 1944.

39 — Taylor, H.O., The Medieval Mind. London : The Macmillan Co., 1930.

40 — Townsend, W.J., The Great Schoolmen of the Middle Ages. London : Hodder and Stoughton, Ltd., 1881.

41 — Walsh, J.J., The Thirteenth, Greatest of Centuries. (5th ed.) N.Y. : Catholic Summer School Press, 1924.

42 — West, Andrew F., Alcuin and the Rise of Christian Schools. N.Y. : Charles Scribner's Sons, 1909.

ثالثا ـ مراجع خاصة مقترحة لقراءة اوسع من محتويات الفصلين الثالث والرابع المتعلقين بمفهوم التربية واهدافها من عصر النهضة الاوروبية وبابرز المربين الذين ظهروا في هذا العصر وكان لهم تأثير بالغ في المجال التربوي .

1 — Ascham, Roger, The Scholemaster. (Edited by D.C. Whimster), London : Methuen and Co., Ltd., 1934.

2 — Burckhardt, J., Civilization of the Renaissance in Italy. London : Sonnenschein, 1892.

3 — Beard, Charles, Martin Luther and the Reformation in Germany. London : K. Paul, Trench, Trubner, and Co., 1889.

4 — Bruce, G.H., Luther as an Educator. Minneapolis : Augsberg Publishing House, 1928.

5 — Cannon, M.A., The Education of Women during the Renaissance. Washington, D.C. : The Catholic University of America Press, 1916.

6 — Champagnac, E.T., Mulcaster's Elementarie. New York : Oxford Univ. Press, 1925.

7 — Connell, W.F., The Educational Thought and Influence of Mathew Arnold. London : Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1950.

8 — Compayré, G., Montaigne and the Education of the Judgment. London : 1908.

9 — Eby, Frederick, (editor), Early Protestant Educators. N.Y. : McGraw-Hill, 1961.

10 — Erasmus, Desiderius, The Education of a Christian Prince. (edited by Lester K. Born), N.Y. : Columbia Univ. Press, 1936.

11 — Graves, F.P., The Italian Renaissance in England. N.Y. : Columbia University Press, 1905.

12 — Graves, F.P., Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century. N.Y. : The Macmillan Co., 1912.

13 — Hamlyn, V.W.C., The Universities of Europe at the Period of the Reformation. Oxford : G. Shrimpton, 1876.

14 — Hodgson, G.E., The Teacher's Montaigne. London : Blackie, 1899.

15 — Leach, A.F., English Schools at the Reformation. England : Constable, 1896.

16 — Lindsay, Thomas M., A History of the Reformation. England : (Vol. II), N.Y. : Charles Scribner's Sons, 1907.

17 — Lindsay T.M., Luther and the German Reformation. N.Y. : Scribner's Sons, 1900.

18 — Lupton, J.H., Life of John Colet. London : 1887.

19 — Lowenthal, M., The Autobiography of Michel de Montaigne. London : 1935.

20 — McMahon, Clara P., Education in Fifteenth-Century England. Baltimore : Johns Hopkins Press, 1947.

21 — Monroe, P., Thomas Platter and the Educational Renaissance of the Sixteenth - Century, New York : 1904.

22 — Montaigne, Michel de, The Education of Children. (Translated by L.E. Rector), N.Y. : D. Appleton and Co., 1899.

23 — Painter, F.V.N., Luther on Education. Philadelphia : Lutheran Publication Society, 1889. Also in : St. Louis Mo. : Concordia Publishing House, 1928.

24 — Rector, L.E., Montaigne on the Education of Children. N.Y. : 1898.

25 — Symonds, J.A., Renaissance in Italy. Holt, Scribner.

26 — Symonds, J.A., Short History of the Renaissance. Holt, 1894.

28 — Vives, Juan Luis, On Education. (Translation of De Tradendis Disciplinis, with an Introduction by Foster Watson) N.Y. : G.P. Putnam's Sons, 1913.

29 — Watson, Foster, Vives and the Renaissance Education of Women. N.Y. : Longmans, Green and Co., Inc., 1912.

30 — Woodward, William H., Desiderius Erasmus, Concerning the Aim and Method of Education. New York : Cambridge University Press, 1904.

31 — Woodward, W.H., Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators, N.Y. : C.U.P., 1905.

32 — Woodward, W.H., Studies in Education during the Age of the Renaissance. N.Y. : C.U.P., 1924.

رابعا ـ مراجع خاصة مقترحة لاطلاع اوسع من محتويات الفصلين : الخامس والسادس المتعلقين بتطور النظريات التربوية في القرن السابع عشر .

1 — Bacon, Francis. The Advancement of Learning, and Novum Organum. (revised edition), N.Y. : John Wiley and Sons., 1944.

2 — Battersby, W.J., De La Salle : A Pioneer of Modern Education. N.Y. : Longmans, Green and Co., Inc., 1949.

3 — Barnard, H.C., The Little Schools of Port-Royal. London : (Cambridge U.P.), 1913.

4 — Cadet, F., Port Royal Education. Syracuse : Bardeen; 1899.

5 — Comenius, Johann Amos, The Great Didactic. (Translated and edited by M.W. Keatinge), London : Adam and Charles Black, Ltd., 1921-1923.

6 — Connell, W.F., The Educational Thought and Influence of Mathew Arnold. London : Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1950.

7 — Dircks, H., Biographical Memoir of Samuel Hartlib. Smith, 1865.

8 — Farrell, Allan P. : The Jesuit Code of Liberal Education. Milwaukee: The Bruce Publishing Co., 1938.

9 — Fitzpatrick, Edward A., La Salle, Patron of All Teachers, Milwaukee: The Bruce Publishing Co., 1951.

10 — Hughes, T. Loyola and the Educational System of the Jesuits. London : Great Education Series, W. Heinemann, 1892.

11 — Hyma, Albert, The Brethren of the Common Life. Michigan : Eerdmans, Grand Rapids, 1950.

12 — Keatinge, M.W., Comenius. N.Y. : McGraw-Hill Book Co., 1931.

13 — La Fontainerie, François de, The Conduct of the Schools of Jean Baptiste de La Salle. N.Y. : McGraw-Hill Book Co., Inc., 1935.

14 — Laurie, S.S., John Amos Comenius. Syracuse : C.W. Barden, 1892.

15 — Lock, John, Educational Writings. (Edited by John W. Adamson). N.Y. : The Macmillan, 1913.

16 — Lock, John, An Essay Concerning Human Understanding. Philadelphia : Troutman and Hayes, 1853.

17 — Lock, John, Essay Concerning Human Understanding. (Selections edited by Mary Whiton Calkins), Chicago : The Open Court Publishing Co., 1917.

18 — Lock, John, Some Thoughts Concerning Education. (With Introduction and Notes by R.H. Quick), London : Cambridge Univ. Press, 1934.

19 — Mcllure, M.T., Bacon Selections. N.Y. : Scribner's Sons, 1928.

20 — Milton, John, Milton on Education. (edited by Oliver M. Ainsworth). N.Y. : Cornell University Press, 1928.

21 — Monroe, Will S., Comenius and the Beginnings of Educational Reform. N.Y. : 1920.

22 — Monroe, W.S., Comenius School of Infancy. Boston : D.C. Heath, 1896.

23 — Spedding, James, The Life and Times of Francis Bacon. Boston : Osgood and Co., 1878. (Vol. I).

24 — Thayer, V.T., The Misinterpretation of Locke as a Formalist in Educational Philosophy. Madison : University of Wisconsin Press, 1921.

25 — Thorndike, E.L., Educational Psychology. N.Y. : Columbia University Press, 1910.

26 — Turnbull, G.H., Samuel Hartlib : A Sketch of His Life. Milford, 1920.

27 — Watson, F., English Grammar Schools to 1660. Cambridge Univ. Press, 1909.

خامسا ـ بعض المراجع الخاصة التي يمكن ان يرجع اليها من اراد المزيد من الاطلاع في محتويات الفصلين السابع والثامن المتعلقين بتطور النظريات التربوية في القرن الثامن عشر .

1 — Adamson, J.W., Pioneers of Modern Education. N.Y. : Cambridge

2 — Archer, R.L., Rousseau on Education. (2nd edition), Edward Arnold, 1928.

3 — Boyd, William, The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau. N.Y. : Longmans, Green and Co., Inc., 1911.

4 — Babbitt, Irving, Rousseau and Romanticism. Boston : Houghton Mifflin, 1919.

5 — Cassirer, Ernst, The Philosophy of the Enlightment. (Translated by Fritz. C.A. Koellin and J.F. Pettigrove), Princeton : Princeton University Press, 1961.

6 — Cassirer, Ernst, The Question of Jean Jacques Rousseau. (Translated by Peter Gay), New York : Columbia University Press, 1954.

7 — Compayré, Gabriel, Jean Jacques Rousseau and Education from Nature. (Translated by R.P. Jago), New York : Thomas Y. Crowell Co., 1907.

8 — Davidson, Thomas, Rousseau and Education According to Nature. N.Y. : Charles Scribner' Sons, 1898.

9 — Green, F.G., Jean Jacques Rousseau : A Critical Study of His Life and Writings. Cambridge, Mass : Harvard Univ. Press, 1956.

10 — Hendel, Charles W., Jean Jacques Rousseau, Moralist. London : Oxford Univ. Press, 1934.

11 — Johnson, Glen, Some Ethical Implications of a Naturalistic Philosophy of Education, N.Y. : Columbia University Press, 1947.

12 — La Fontainerie, François de, French Liberalism and Education in the Eighteenth Century. N.Y. : McGraw-Hill Book Co., 1932.

13 — Maritain, Jacques, Three Reformers : Luther, Descartes, Rousseau. N.Y. : Charles Scribner's Sons, 1929.

14 — Morley, J., Voltaire and Rousseau. New York : The Macmillan Co.,

15 — Quick, R.H., Educational Reformers. N.Y. : Longmans Green, 1902.

16 — Rousseau, Jean Jacques, The Social Contract. New York : Putman, 1893.

17 — Rousseau, J.J., Emile. (Translated by Barbara Foxly), New York : Duton, 1911.

18 — Rusk, R.H., Educational Reformers. New York : Longmans Green, 1948.

19 — Watsone, Foster, The English Grammar Schools to 1660. N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1908.

سادسا ـ بعض المراجع الخاصة التي يمكن ان يرجع اليها من اراد المزيد من الاطلاع في محتويات الفصول المتعلقة بتطور النظريات التربوية في القرن التاسع عشر .

1 — Adams, John, The Herbartian Psychology. Applied to Education. Boston : D.C. Heath and Co., 1897, 1907.

2 — Adamson, J.W., English Education, 1789-1902. N.Y. : The Macmillan Co., 1912.

3 — Anderson, L.F., Pestalozzi. New York : 1931.

4 — Barnard, H., Pestalozzi and His Educational System. Syracuse, U.S.A. : 1906.

5 — Baker, Edna Dean and others, The Kindergarten Centennial — 1837-1937 : A Brief Historical Outline of Early Childhood Education. (Issued by the Association for Childhood Education, Washington D.C., 1937.)

6 — Barnard, H.C., A History of English Education from 1760. (2nd edition), 1961.

7 — Bowen, H.C., Froebel and Education by Self Activity. N.Y. : Charles Scribner, 1901.

8 — Blow, Susan, Educational Issues in the Kindergarten. N.Y. : Appleton, 1908.

9 — Compayré, G., Herbert Spencer, London : 1907.

10 — Childs, John L., Education and Morals. N.Y. : Appleton-Century Crofts, 1950.

11 — Clarke, Fred, Education and Social Change. Sheldon Press, 1940.

12 — Cook, L.A. and E.F., A Sociological Approach to Education. (3rd ed.), 1960.

13 — Counts, George S., The Social Foundations of Education. N.Y. : Scribner's, 1934.

14 — Curti, Merle, Social Ideas of American Educators, N.Y. : Scribner's, 1935.

15 — Cole, P.R., Herbart and Froebel : an Attempt at Synthesis. N.Y. : Columbia University Press, 1897.

16 — Compayré, G., Herbart and Education by Instruction. N.Y. : Crowell, 1907.

17 — Compayré, G., Pestalozzi and Elementary Education. London: 1907.

18 — De Garmo, Charles D., Herbert and Herbartians. N.Y. : C. Scribner's Sons, 1895.

19 — Davidson, J., A New Interpretation of Herbert's Psychology and Educational Theory. Edinburgh : 1906.

20 — Dobbs, A.E., Education and Social Movement. 1919.

21 — De Guimps, Roger, Pestalozzi : His Life and Work. (Translated by J. Russel) New York : Appleton, 1895.

24 — Finney, Ross L., A Sociological Philosophy of Education. N.Y. : American Book Co., 1940.

25 — Fletcher, S.S. and J. Welton, Froebel's Chief Writings on Education. N.Y. : Longmans Green and Co., 1912.

26 — Froebel, F., Education of Man. (Translated by Hailman), N.Y. : Appleton, 1894.

27 — Froebel, F., Letters on the Kindergarten. (Translated by E. Michaelis and H.K. Moore), London : 1926.

28 — Green, J.A., Life and Work of Pestalozzi. London : University Tutorial Press Ltd., 1913.

29 — Hayward, F.H., The Critics of Herbartianism. Swan, Sonnenschein, 1903.

30 — Hayward, F.L., Pestalozzi and Froebel. Holland, 1905.

31 — Hecher, H., M. Muchow and E. Spranger, Friedrich Froebel and Maria Montessori. Leipzig : Publisher, Quelle and Meyer, 1931.

32 — Herbart, J.F., The Science of Education. (Translated by Henry M. and Emmie Felkin), Boston : D.C. Heath and Co., 1893.

33 — Herbart J.F., Lectures on Education. (Translated by Henry M. and E. Felkin), London : 1894.

34 — Herbart J.F., ABC of Sense Perception. (Translated by W.J. Eckoff), New York : 1896.

35 — Herbart J.F., Textbook in Psychology. (Translated by Margaret K. Smith), New York : D. Appleton and Co., 1897.

36 — Herbart J.F., Outlines of Educational Doctrine. (Translated by A.F. Lange), New York : 1901.

37 — Hindshow, Salmon and Winifred, Infant Schools : Their History and Theory. New York : Longmans Green and Co., 1904.

38 — Holman, H., Pestalozzzi. His Life and Work. New York : Longmans Green, 1908.

39 — Hutchins, Robert M., Education for Freedom. Louisiana : State University Press, 1943.

40 — Huxley, Thomas Henry, Science and Education. New York : D. Appleton and Co., 1896.

41 — Krûsi, H., Pestalozzi : His Life, Work and Influence. N.Y. : American Book Co., 1875.

42 — Lange, Alexis F., Herbart's Outline of Educational Doctrine. N.Y. : The Macmillan Co., 1901.

43 — Laurence, E. (editor), Friedrich Froebel and English Education. The National Froebel Foundation.

44 — MacVannel, J.A., The Educational Theories of Hebart and Froebel. New York : Columbia University Press, 1905.

47 — Mead, George H., Movements of Thought in the Nineteenth Century. Chicago : University of Chicago Press, 1936.

48 — Monroe, Will S., History of the Pestalozzian Movement in the United States. Syracuse, N.Y. : C.W. Barden, 1907.

49 — National Society for Study of Education, The Scientific Movement in Education. (37th Yearbook, Part II), Bloomington, Ind. : Public School Publishing Co., 1938.

50 — Ottoway, A.K.C., Education and Society. 1955.

51 — Pestalozzi, H., Leonard and Gertrude. (Translated by Eva Channing), Cambridge, Mass. : 1885.

52 — Pestalozzi H., How Gertrude Teaches her Children. (Translated by L.E. Holland and F.C. Turner) London : 1894.

53 — Pinlocke, A., Pestalozzi and the Foundation of the Modern Elementary School. London : 1902.

54 — Quick, R.H., Essays on Educational Reformes. (3rd edition), N.Y. : Longmans, Green, 1904.

55 — Rugg, Harold and William Withers, Social Foundations of Education. N.Y. : Prentice Hall, 1955.

56 — Russell, John, Pestalozzi. (reprint), Allen and Unwin, 1926.

57 — Rusk, R.R., A History of Infant Education. 1933.

57 — Spencer, Herbart, Education: Intellectual, Moral, and Physical. N.Y.: D. Appleton and Co., 1896.

58 — Shirreff, E., Short Life of Froebel. London : 1887.

59 — Staneley, William O., Education and Social Integration. N.Y. : Columbia University Press, 1953.

60 — Stephen, Leslie, The English Utilitarians. Duckworth; 1912

61 — Turnbull, G.H., The Educational Theory of Fichte. London : 1926.

62 — White, Jesse, Educational Ideas of Froebel, London : 1905.

63 — Wynne, John P, General Method : Foundations and Applications. N.Y. : 1929.

سابعا ـ بعض المراجع الخاصة التي يمكن الرجوع اليها لزيادة الاطلاع في محتويات الفصل الخامس عشر ، والفصل السادس عشر ، والفصل السابع عشر المتعلقة بتطور النظريات التربوية في بداية القرن العشرين ، وخاصة حركة التربية التقدمية ، والحركة البرجمانية ، « وجون ديوى » باعتباره ابرز ممثلى الحركة البرجمانية .

1 — Bode, Boyd H., Democracy as a Way of Life. N.Y. : The Macmillan Co., 1937.

2 — Bode, Boyd H., Modern Educational Theories. N.Y. : The Macmillan, 1927.

3 — Bode, Boyd H., Progressive Education at the Cross Roads. N.Y. : Newsom and Co., 1938.

4 — Baker, Melvin C., Foundations of John Dewey's Educational Theory. N.Y. : King's Crown Press, 1947.

5 — Bestor, Arthur, Educational Wastelands. Urbana, Ill. : University of Illinois Press, 1953.

6 — Bestor, Arthur, The Restoration of Learning. N.Y. : Alfred A. Knopf. 1955.

7 — Burr, Samuel E., An Introduction to Progressive Education. Cincinnati. U.S.A. : Gregory Co., 1933.

8 — Butler, J. Donald, Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion. (Revised edition), N.Y. : Harper and Brothers, 1957.

9 — Childs John L., Education and the Philosophy of Experimentalism. N.Y. : Century Co., 1931.

10 — American Pragmatism and Education. New York : Rinehart and Winston, Inc., 1956.

11 — Dewey, John, Democracy and Education. N.Y. : The Macmillan Co., 1916, (1961).

12 — Dewey, J., Experience and Education. N.Y. : The Macmillan Co., 1938.

13 — Dewey, J., School and Society. (revised ed.), London : Cambridge Univ. Press, 1949.

14 — Dewey, J., How We Think. (revised edition).

15 — Dewey, J., My Pedagogic Creed. New York : E.L. Keelogg, 1897.

16 — Fiebleman, James, Introduction to Peirce's Philosophy. N.Y. : Harper and Brothers, 1946.

17 — Horne, H.H., This New Education. Abingdon, 1931.

18 — Horne, H.H., The Democratic Philosophy of Education. N.Y. : The Macmillan. 1932.

19 — Kandel, I.L., American Education in the Twentieth Century. Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 1957.

20 — Kilpatrick, W.H., The Project Method. 1918.

21 — Kilpatrick, W.H., A Reconstructed Theory of the Educative Process. N.Y. : Columbia University Press, 1935.

22 — Kilpatrick, W.H., Remaking the Curriculum. N.Y. : Newson, 1938.

23 — Kilpatrick, W.H., Group Education for a Democracy. N.Y. : YMCA Press, 1940.

24 — Kilpatrick, W.H., Philosophy of Education. New York : The Macmillan Co., 1933.

25 — Knight, Edgar W., Education in the United States. (3rd ed.), Boston : Gin and Co., 1951.

26 — McMurray, Foster, «The Present Status of Pragmatism in Education.» The School and Society, Vol. 87, January 17, 1959, pp. 14-17.

27 — Mayhew, K.G. and A.C. Edwards, The Dewey School. N.Y. : Appleton Century, 1936.

28 — Meyer, Adolph E., The Development of Education in the Twentieth Century. (2nd ed.), New York : Prentice-Hall, Inc., 1949.

29 — Nathanson, J., John Dewey — the Reconstruction of the Democratic Life. N.Y. : Scribner's Sons, 1951.

30 — Ratner, Joseph, The Philosophy of John Dewey. N.Y. : Henry Holt 1929.

31 — Rugg, H. and Ann Shumaker, The Child-Centered School. N.Y. World Book Co., 1928.

32 — Stevens, Marion P., The Activities Curriculum in the Primary Grades. Heath, 1931.

33 — Schilpp, P.A., The Philosophy of John Dewey. Evanston and Chicago : North Western University, 1939.

34 — White, Morton G., The Origins of Dewey's Instrumentalism. N.Y. : Columbia University Press, 1943.

35 — Woelfel, N., Molders of the American Mind. N.Y. : Columbia Univ. Press, 1933.

36 — Wrightstone, J.W., Appraisal of Newer Elementary School Practices. New York : Columbia University Press, 1938..

37 — Wynne, John P., Philosophies of Education. N.Y. : Prentice Hall, 1947.

38 — Wynne, John P., Theories of Education. N.Y. : Harper and Row, 1964.

مطبعة الغريّب
شارع هوفلان ـ بيروت ـ هاتف ٢٤٦١٨٥