الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Peopl's Democratic Republic Of Alegria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Minestry Of higher Education And Scientific Research

University DjilaliBounaama of Khemis Miliana

Faculty Of Social and Human Sciences

Vice Deanship for Post Graduation

Scientific Research and External Relations

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي

والعلاقات الخارجية

التاريخ : 03 ماي 2026

الرقم :36/ج ج ب خ م/ك ع ج ن/ن ع د ب ع ع خ/2026

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية رقم 2022/06

المنعقد بتاريخ :17 /2022/04

بالجلسة المنعقدة بتاريخ :17 /2022/04، صادق المجلس العلمي لكلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية ،جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة على مطبوعة دروس خاصة بالأستاذ :رابح هوادف موسومة بـ:"**مدخل إلى علوم التربية** "والموجهة لطلبة قسم : العلوم الاجتماعية ، المستوى : السنة الأولى ليسانس علوم إجتماعية (ل م د) .

وذلك بناء على التقارير الإيجابية للأستاذين :

1- د. فارس علي ، المدرسة العليا للأساتذة .

2- د. عبد القادر ناظر ،جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة .

رئيس المجلس العلمي

المجلس العلمي
لاجتماعية و الإنسانية
.هـ شعباني نورالدين

وزارة التعليم العـــــالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة
كلية الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة مـــــــادة:

مدخل إلى علوم التربية

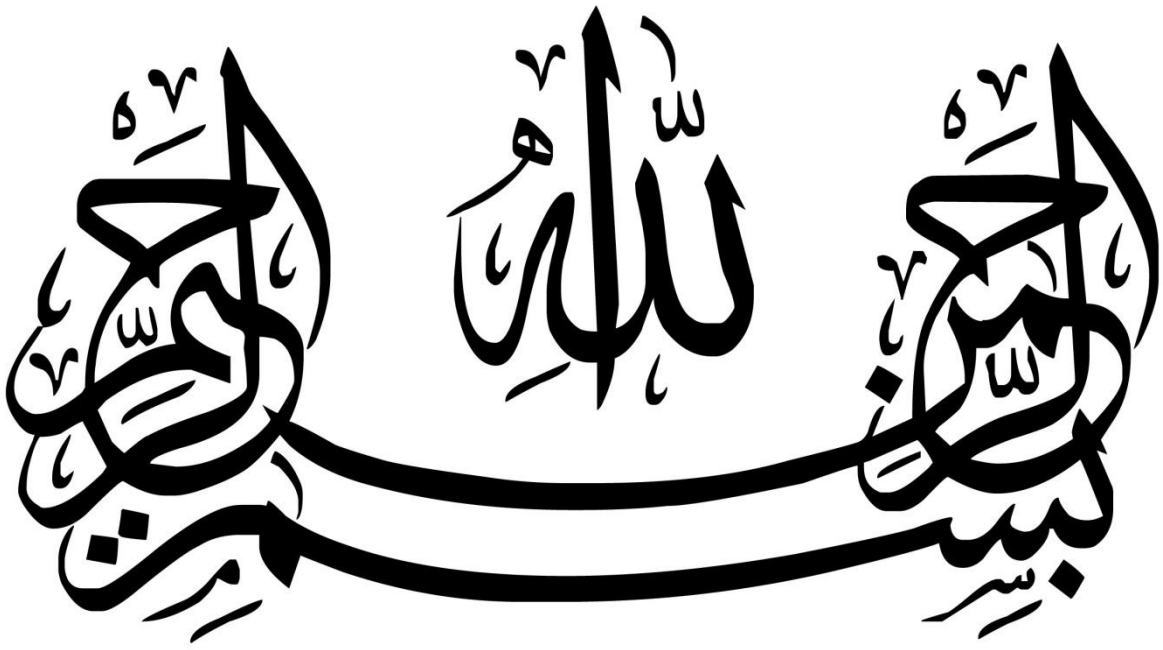
موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية

السداسي الثاني

من اعداد
د. رابح هوادف

السنة الجـــــامعية

2022/2021



قـــــــــال تعالى:

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُواْ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ

إِنَّـكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ٣٢﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة آية:

32

الهدف العام من المادة التعليمية: 6
مقدمـــة: 1
مفهوم التربية: 2
تعريف التربية ومعانيها: 2
معنى التربية لغة: 2
معنى التربية إصطلاحاً: 3
التربية وعلاقتها ببعض المفاهيم المشابهة: 7
خصائص التربية: 8
أهداف التربية: 9
أهمية التربية وضرورتها: 9
وظائف التربية: 11
أنواع التربية: 12
الأسس العامة للتربية 13
تاريخ ميلاد علوم التربية 16
تعريف علوم التربية 16
تصنيفات علوم التربية 18
علاقة علوم التربية بالعلوم الأخرى 21
مجالات علوم التربية وحقولها المعرفية 26
مفهوم تاريخ التربية: 31
أهداف تاريخ التربية: 31
أهمية دراسة تاريخ التربية 31
تطور الفكر التربوي عبر العصور 32
مفهوم فلسفة التربية 54
تعريف فلسفة التربية 55
أهداف فلسفة التربية 56
الفلسفات التربوية (النظريات التربوية): 56
النظرية المثالية في التربية: 57
المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية: 60
نقد النظرية المثالية في التربية: 62
ثانياً: النظرية الطبيعية في التربية 63
إميل وكتب التربية: 66
أفكار جون جاك روسو التربوية: 68
مبادئ التربية الطبيعية عند روسو: 70
ثالثاً: النظرية البرجماتية في التربية 71

المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

العوامل التي أثرت في أفكار جون ديوي: 73
أفكار ديوي الفلسفية العامة: 74
الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية: 79
رابعاً: النظرية الواقعية في التربية: 80
منطلقات النظرية الواقعية وأفكارها: 81

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

الهدف العام من المادة التعليمية:

في نهاية تدريس هذا المقياس يكون الطالب قد استوعب مفهوم علوم التربية وأهدافها ونشأتها وتطورها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، كما يعرف أسسها ومدارسها وأهم ميادينها.

الأهداف الإجرائية للمادة التعليمية:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم التربية وأهدافها وأهميتها وخصائصها.
- أن يتعرف الطالب على الأسس العامة لعلوم التربية، وعلاقتها بالعلوم الأخرى.
- أن يحدد الطالب نشأة ومفهوم علوم التربية وتصنيفاتها.
- أن يتعرف الطالب على مراحل التاريخية لتطور الفكر التربوي.
- أن يميز الطالب بين المدارس الكبرى لعلوم التربية.
- أن يمييز الطالب أهم اتجاهات علوم التربية.
- أن يعرف الطالب أهمية دور المؤسسات التربوية في المجتمع.
- أن يتعرف الطالب على أهم ميادين علوم التربية.

مقدمـــــة:

تهدف العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى البحث في السلوك الانساني وإدراك العلاقات بين الفرد والجماعة وبين الفرد والفرد وبين الجماعة وجماعة أخرى وفي هذه العلاقات تدور التربية، من هذا المنطلق نجد التربية كمصطلح واسع الاستعمال بين الناس في الحياة العامة للأفراد، غير أنه في الحقيقة ليس كل من يستخدم هذا المصطلح يعرف ويدرك معناه ومدلوله بالشكل الذي هو عليه في الفلسفة والبيداغوجيا بصورة عامة فهي مصطلح متغير حسب كل مجتمع وحسب كل حقبة تاريخية معينة من هذا المنطلق رافقت "الممارسة التربوية" وجود الإنسان عبر مختلف الحضارات لهذا تعددت التعريفات عبر الأزمان وفق منطلقات فلسفية وحياتية في عصر من العصور، وظروف نفسية واجتماعية كانت سائدة، ولأنَّ التربية تُعنى بإعداد النشأ لها أهمية كبيرة ووظائف متعددة في حياة الأفراد والمجتمعات، وبتطور مختلف العلوم تطورت التربية وأصبحت لها ميادين ومجالات كثيرة زادت من رقي العمل التربوي خدمة للفرد والمجتمع، باعتبار أنَّ التربية هي من يطور الأفراد والأفراد هم بدورهم من يطورونها، وعليه ما هي التربية؟ وما هي خصائصها ووظائفها؟ وماهي أهميتها وأهدافها ؟ وما هي الأسس التي تقوم عليها؟

يتضمن مقياس" مدخل إلى علوم التربية "محتوى نظري والموجه لفائدة طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، ويحوي أهم المواضيع التي يحتاجون إليها في هذا المستوى، وقد قسمت إلى إثنى عشر محاضرة.

اشتملت المحاضرة الأولى مفهوم التربية وخصائصها، أنواعها، أما المحاضرة الثانية فخصصت للتعرف على الأسس العامة للتربية، بالإضافة إلى علاقة التربية بالعلوم الأخرى، وفي المحاضرة الثالثة تطرقنا إلى مفهوم علوم التربية، مفهومها ونشأتها، أما للمحاضرة الرابعة فتضمنت تاريخ التربية بما في ذلك تطور الفكر التربوي بداية من التربية البدائية وأنواعها، ثم انتقلنا إلى التربية الشرقية القديمة عند كل من الصينيين والمصريين، ونواصل تطور الفكر التربوي في المحاضرة الخامسة حول التربية عند اليونانيين والرومانيين، وفي المحاضرة السادسة سيقف القارئ أو الطالب لدى دراسته لهذه المطبوعة على معالم العصور الوسطى في التربية المسيحية وأوضاع المجتمع الأوروبي ثم يخطوا نحو التربية الإسلامية ومبادئها، وفي آخر مراحل تطور الفكر التربوي المتمثل في التربية الحديثة ومميزاتها والتطرق إلى أهم روادها جاءت في المحاضرة الثامنة، وقد يتطلب دراسة هذا المقياس معارف سابقة متنوعة، وذلك يرجع لتنوع النظريات التي تناولت موضوع التربية ففي المحاضرة التاسعة تناولنا بعض المدارس الكبرى

لعلوم التربية منها النظرية المثالية والطبيعية من جهة والنظرية البراغماتية والواقعية من جهة أخرى، وفي المحاضرة العاشرة تناولنا أهم الاتجاهات في علوم التربية والمتمثلة في التربية التقليدية والحديثة، واحتوت المحاضرة الحادية عشرة أهم ميادين علوم التربية انطلاقا من التربية المقارنة ثم التربية التكنولوجية.

وأخيرًا المحاضرة الثانية عشرة حيث قسمناه حسب مؤسسات التربية والمتمثلة في الفرد والأسرة والمجتمع ثم المدرسة والمسجد وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام

هذه المطبوعة وإن لم تضم جميع الموضوعات، كون التربية مجالا خصبًا وواسعًا، وباعتبار المقياس يمثل مدخلا إلى علوم التربية، فقد اكتفينا بتناول أهم تلك الموضوعات التي يحتاجها الطالب أكثر مهما كان تخصصه بشكل مباشر أو غير مباشر، والدروس التي بين أيدينا لا تعبر عن عدد المحاضرات المقدمة، كون بعضها يحوي محاضرتين إلى ثلاثة محاضرات متتالية حسب طبيعة الدرس المقدم.

مفهوم التربية:

يستدل على مفهوم التربية بتلك الممارسات عبر العصور والتي كانت مرادفة لمفهوم التعليم بمعنى إكساب المتعلمين للمعلومات والمفاهيم والمبادئ والقواعد والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات وطرق العمل والبحث والدراسة التي تساعد على مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية ومطالب العمل. (سامي سلطي عريفج، 2000، ص: 13)

تعريف التربية ومعانيها:

من أجل تبسيط مفهوم التربية لدى القارئ أو المهتم بقضايا التربية والتعليم فلابد من التأكيد على التعاريف اللغوية والاصطلاحية من أجل الإحاطة نوعاً ما بهذا المفهوم الفضفاض والمطاطية مع الإشارة إلى مقاصد التربية في بعض المجتمعات الغابرة والحاضرة

معنى التربية لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور هذه التعريفات: يقال ربَّ (دون ي) ولده و الصّبيَّ يربُّه، ربًّا، وربَّبه تربَّةً أي ربَّاه . وفي الحديث: " لك نعمة ترِبُّها أي تحفظها وتراعيها وتربّيها، كما يربّي الرجل ولده". (أحمد شبشوب، 1991، ص: 7)

وعليه، فإنَّ ربا الشيء : زاد و نما، و ربيته: نميته. وربوت في بني فلان: نشأت فيهم. بمعنى نشأ وترعرع.

وفي معاجم اللغة العربية نجد أن كلمة تربية ربما تعود إلى أحد الإشتقاقات التالية: (ربا يربو) وفي معناها الزيادة والنمو، و(ربي يربي) ومعناها النشوء والترعرع ، و(ربَّ – يربُّ) بمعنى أصلحه، تولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه. ومن معانيها الأخرى الإصلاح والسيادة والإمرة. (ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009، ص : 17)

وهكذا فإنَّ المعنى القاموسي في لغتنا العربية لكلمة تربية، يتضمن العناصر التالية: النمو، التغذية، التنشئة، والتثقيف. أما في اللغة الفرنسية فإننا نجد كلمتين، الأولى: تربية، والثانية: بيداغوجيا. الأولى من أصل لاتيني، والثانية من أصل يوناني.

لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة حينما أوردها *Robert Estienne* في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549، بمعنى التغذية *Nourriture*، ثم يذكر *Foulquié* في معجمه التربية، أنَّ الفعل اللاتيني *Educare* يُشير إلى معنى التنشئة *Elever*، تستخدم كذلك لغير الإنسان وخاصة في مجال تربية بعض الحيوانات. أما كلمة *Pédagogie* فإنها مكونة من مقطعين يونانيين الأول *Ped* وأصله *Pais* أو *Pedos* بمعنى طفل، والمقطع الثاني *Agogie* وأصله ogogé بمعنى القيادة والتوجيه. إذاً فكلمة بيداغوجيا تعني توجيه الأطفال وقيادتهم. (علي فارس، 2018 أ)

معنى التربية إصطلاحاَ:

لقد حاول كثير من المربين، قديماً وحديثاً، أن يُعرِّفوا التربية تعريفاً جامعاً مانعاً، لكنهم اختلفوا في ذلك اختلافات كبيرة لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع. إذ تختلف معاني التربية حسب الزمن وحسب اختلاف الايديولوجيات الاجتماعية التي تُوجِّه العمل التربوي داخل المجتمعات ومن معاني التربية ما يلي:

①**التربية في الثقافة اليونانية:** التربية هي النمو الجسمي والجانب العسكري عند الفرد الاسبرطي من أجل الاستعداد للحرب. وهي مساعدة الفرد على النمو المتكامل والاهتمام بالنواحي الجسمية والعقلية والروحية والفنية عند الفرد الآثيني.

②**التربية في الثقافة الرومانية:** التربية هي إعداد المواطن الروماني الصالح الذي يستطيع الاضطلاع بمهام الحياة العملية.

③**التربية في الثقافة المسيحية:** التربية هي تهذيب الروح وتصفيتها وتنمية روح الفضيلة عن طريق الدعوة إلى حب الرب والحياة النقية والتمرس بالطقوس الكنسية، وكبح الشهوات، وإخضاع الجسم لنظام قاسٍ من التقشف والزهد والحرمان من ملذات الحياة (الرهبنة).

④**التربية في عصر النهضة:** التربية هي عملية تفتح لشخصية الفرد، وتحرير لعقله، وتهذيب لعواطفه وأخلاقه وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة، وإحياء لتراثه وإصلاح لحاضره وإعداده لمستقبل أفضل.

⑤**التربية في العصر الحديث:** اختلفت تعريف التربية في العصر الحديث حسب أراء الفلاسفة والحركات التربوية وذلك مثل الحركات الواقعية، والحركة الطبيعية الرومنتكية، والحركة النفسية، والحركة العلمية، والحركة الاجتماعية.

(عمر محمد التومي الشيباني، 1977 ، ص: 36 – 319)

وفي المجمل فإنَّ التربية المعاصرة هي عبارة عن تفاعل بين المربي والمتربى ليصلا معاً إلى الهدف التربوي .(اخليف يوسف الطروانة، 2004، ص: 56)

⑥**التربية الإسلامية:** التربية هي إعداد الفرد من جميع النواحي الجسمية والروحية قصد بناء الشخصية المتكاملة ليكون فرداً صالحاً موازناً بين حياته الدنيوية والأخروية، وفق ما جاء في الكتاب والسنة النبوية الشريفة باعتباره خليفة الله في الأرض.

من خلال التعريفات السابقة نرى أنَّ التربية عملية متغير عبر الزمان والمكان تحكمها حركة الاتجاهات الفلسفية المختلفة عبر الأزمان وتصورات العلماء والمنظرين للتربية الذين هم في حد ذاتهم تأترت تصوراتهم وأفكارهم بالمجتمع الذي عاشوا فيه من ظروف معيشية ونفسية، حيث صقلت تجاربهم وأفكارهم وتصوراتهم حول التربية وطرقها ومناهجها، وكذا كل ما له علاقة بالأطر الاجتماعية من لغة وتاريخ وعادات وتقاليد ودين، فالمتأمل للتربية وتطور مفهومها يستنتج أنها تساير تطور الحضارات وتطور الشخصية الإنسانية في حد ذاتها.

تعريف التربية لبعض العلماء والفلاسفة:

☒**أفلاطون**Plato (427 – 347 ق. م): " التربية هي أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها ".

☒**أرسطو طاليس** (384 – 322 ق. م): " التربية هي اعداد العقل لتعليم كما تعد الأرض للبذر".

☒**أبو حامد الغزالي** (1059 – 1111 م): " إن صناعة التعليم هي من أشرف الصناعات التي يستطيع الانسان أن يحترفها ، وأن أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله "

☒**جون ميلتون John Milton** (1608 – 1674 م): "التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل عاما كان أو خاصا بدقة وبأمانة ومهارة في السلم و الحرب بكل عدل وحذق وسعة فكر".

☒**جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau**(1712 – 1778 م) :"إن واجب التربية أن تعمل على تهيئة الفرص الانسانية، كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقا من ميوله واهتمامه".

(اخليف يوسف الطراونة، 2004 ، ص: 16 -17)

☒**امنويل كانت Immanuel Kant** (1724- 1804): "هدف التربية هو تنمية في كل فرد الاتقان الممكن لديه " ويقصد بالإتقان هو التنمية المتسقة لكل القدرات الانسانية، والوصول إلى أعلى نقطة يمكن لقدراتنا أن تصل إليها وتحقيقها على أكمل وجه".

(Savard ,1964, p : 19)

☒**بستالوزي (Johann Heinrich) Pestalozzi**(1746 – 1827 م): "هي إعداد بني الإنسان للقيام بواجباته المختلفة في الحياة وهي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة وملائمة"

☒**جون ديوي John Dewy** (1859 – 1952 م): "إن عملية التربية والتعليم ليست عملية إعداد للمستقبل بل إنها عملية حياة ، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته".

(اخليف يوسف الطراونة ، 2004 ، ص : 17)

☒**اميل دوركايم Durkheim Emile** (1858 - 1917): "هي الفعل الذي الذي يُمارسه الراشدون على الذين لم يبلغوا الرشد الذي تتطلبه الحياة الاجتماعية، وهدفها هو ايقاظ وتنمية بعض الحالات المادية والذهنية والأخلاقية عند الطفل التي يتطلبها المجتمع السياسي في مجموعة والوسط الاجتماعي الذي أعد له خصيصاً ".

☒**جون ستوارت مل John Stuart Mill** (1806– 1917):" التربية هي كل ما نقوم به نحن بأنفسنا وكل ما يقوم به الآخرون من أجلنا بهدف تقريبنا من إتقان طبعنا، وفي مفهومها الأعم هي تشمل كذلك التأثيرات غير المباشرة على طبع و ملكات و مواهب الإنسان بواسطة أشياء مختلفة : بواسطة القوانين ، وأشكال الحكم و الفنون الصناعية وكذلك بواسطة أفعال ما دية خارجية عن ارادة الإنسان مثل المناخ، التربة، الأوضاع المحلية".

((Savard ,1964, p : 20–27)

☒**عبد الحميد ابن باديس** (1889 – 1940): "التربية هي المحافظة على العقل لأنه نور الاله منح للاهتداء لطريق السعادة، والمحافظة على الصحة فهي أساس القيام بالأعمال النافعة، إذ أن كل ما يؤخذ من الشريعة المطهرة علماً وعملاً فإننا نأخذ لنبلغ به ما نستطيع من كمال في حياتنا الفردية والاجتماعية". (لخضر بن العربي عواريب ، 2010، ص: 232)

وقد جسد عبد الحميد ابن باديس منهجه التربوي الاصلاحي على الكتاب والسنة ومنهج السلف الصالح، حيث نجده قد ركز على جميع جوانب الشخصية المتكاملة (الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية والقومية والإنسانية).

☒**اسماعيل القباني** (1898 – 1963 م): "التربية هي مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حتى يبلغ أقصى كمالاته المادية والروحية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه".

☒**ساطع الحصري** (1881 – 1968 م):" التربية هي أن تنشئ الفرد قوي البدن حسن الخلق، صحيح التفكير محبا لوطنه ومعتزا بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته". (اخليف يوسف الطراونة، 2004، ص: 17)

اختلف الفلاسفة والمربون في تعريفهم للتربية من منطلق أن كل واحد منهم عايش حقبة زمنية مختلفة عن الأخرى، فتأثر تعريفهم للتربية من منطلق لكل حقبة تاريخية تيارات فكرية وفلسفية كانت سائدة آن ذاك ولكل مرحلة خصوصيتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. إنَّ التربية هي عملية **تكيف** ما بين الفرد وبيئته الاجتماعية والطبيعية، باعتبار أنَّ الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية، يسعى دوماً إلى المحافظة على بقائه، والبحث على الوسيلة التي تُساعده على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تُفيده في حياته. فالوظيفة الأساسية للتربية هنا، أن الإنسان يصبح قادراً بواسطتها، على ملائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به،

وكذا إمكانية تسخيرها بما يستجيب لدوافعه ومتطلباته، ليُحقق له النمو المتوازن. كما أنَّ التربية هي عملية **نمو**، أي، أنها تكفل للطفل نموا منسجماً في جوانب مختلفة من شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، من خلال ما تُوفره الأسرة، والمؤسسات التربوية، من إمكانيات مادية ومعنوية من شأنها أن تضمن له الارتقاء النفسي والاجتماعي الضروريين. كما أنَّ التربية عملية **اجتماعية وخلقية**، يضطلع بها المجتمع من أجل بناء شخصيات أفراده على نحو، يُمكنهم من مواصلة حياة الجماعة، وتطويرها عند اللزوم. فهي عملية واعية موجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعات. و بهذا تصبح التربية أداة اجتماعية وتجديداً حضارياً. ذلك أنَّ المعنى الأصلي للفظ التربية، هو عملية تخريج إمكانات الأفراد في إطارهم السوسيوثقافي وتكوين اتجاهاتهم، وتوجيه نموهم، وإنماء وعيهم بالغايات التي يسعى إليها مجتمعهم.

التربية وعلاقتها ببعض المفاهيم المشابهة:

تلتقي التربية في أهدافها وأغراضها وتتقاطع مع العديد من المفاهيم ذات الصلة اللصيقة والوثيقة بها، والتي يُمكن إدراجها في ما يأتي:

❶**البيداغوجيا:** هو علم وفن يهدف لمساعدة المربي والمعلم في الحث على أنجع الطرق التي يستطيع بواسطتها كل من المربي والمعلم في أن يحقق المهمة التي وضع لأجلها، مستعينا بأحدث استراتيجيات التعليم وطرق التدريس والتسيير الجيد للفروق الفردية والدوافع والحاجات والميول والاتجاهات.

❷**التعلم:** هو تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة للخبرة، أو أنه التغير في الخبرة والبنى المعرفية للفرد نتيجة الممارسة والخبرة، وينظر إليه" ماير" على أنه تغير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة.

(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2012، ص: 185)

❸**التعليم:** هو نقل المعارف والخبرات من المعلم للمتعلم بغرض مساعدة المتعلم على التكيف مع المشكلة وحلها في موقف تعليمي معين.

❹**التدريس:** هو وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم، أو عملية تفاعلية اتصالية مابين المعلم والمتعلم، يُحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين الكفايات والمعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعيناً بأساليب وطرق ووسائل مختلفة تعينه على ايصاله الرسالة التعليمية.

❺**التدريب:** يُعرِّف *Good* هو الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003 ، ص: 17- 21)

❻**التعليمية:** (الديداكتيك) عرفها " لوجندر 1988" بأنها : "علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تُيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية والأنظمة التربوية". (لخضر زروق، 2003، ص: 54)

خصائص التربية:

تتسم التربية بعدة مواصفات وخصائص يُمكن تلخيصها في النقاط التالية:

①**التربية عملية فردية اجتماعية:** تنظر التربية إلى الإنسان من منظوره الفردي فتركز على تنمية إمكانياته الجسمية والنفسية والعقلية، من أجل الحصول على شخصية متكاملة، وحتى يستطيع التكيف مع وسطه الاجتماعي، والتعامل والتفاعل معه فإنه لابد أن يكتسب الطابع الاجتماعي للمجتمع وفق الأطر الاجتماعية التي تحكمه. فهي لا تقتصر على تنمية الفرد وحده، بل تتعداه إلى المجتمع ككل. فهي تُنمي أفراد المجتمع وتجعل منهم مواطنين صالحين يعملون لرقي المجتمع الذي ينتمون إليه. وبالتالي فهي عملية تطبيع اجتماعي، يكتسب الفرد من خلالها صفته الإنسانية وأنسنته، عن طريق التنشئة الاجتماعية والتفاعل والتطبيع الاجتماعي.

②**التربية عملية مستمرة:** تمتد التربية على مدى عمر الانسان، و لا تقف عند سن محددة، ولا تنتهي بمرحلة دراسية معينة، فهو يطورها ويتطور بها . أيأنها تستمر باستمرار حياة الإنسان، فهو يطورها ويتطور بها ويتفاعل معها بحسب مستجدات ومتطلبات الحياة نفسها.

③**التربية عملية تكاملية:** تهدف التربية إلى بناء الشخصية الفرد من جميع جوانبها الجسدية والعقلية والنفسية والوجدانية والخلقية بناءً متكاملاً . أي أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، بل تتناول جميع جوانبه الجسمية و العقلية والنفسية والخلقية، فهي تربيةٌ لضميره وتسخيرٌ لعواطفه في مجال الخير لابتعاد عن أعمال الانحراف والتطرف.

④**التربية عملية إنسانية:** التربية عملية إنسانية مقصودة وواقعية، وهي تهدف إلى أنسنة الإنسان، تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة حيث تقوم على أصول وقوانين تستوعب خبرات الماضي وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل باعتباره خليفة الله في الأرض،

وبالتالي تقوم ببناء وتنمية شخصية الفرد. وتنشئته اجتماعياً وثقافياً وحضارياً. ومساعدته على التكيف مع المتغيرات في البيئة وفق التطور والتجديد الثقافي الحضاري. والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة. وقيادة حركة التغير الاجتماعي وتوجيهها.

(وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان، 2015، ص: 34-35)

⑤**التربية متغيرة عبر الزمان والمكان:** التربية عملية متغيرة من زمان إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر ومختلفة من عصر إلى آخر، ولذلك من صفات التربية هي أحداث التغيير في الأفراد والتغير الاجتماعي بدوره يحدث التطور في التربية.

أهداف التربية:

تهدف التربية إلى:

☑تنمية قدرات الفرد الجسمية والمعرفية وكل ومواهبه واتجاهاته وميوله من أجل مساعدته على التكيف بيئته و مع عادات مجتمعه ليكون قادرا على البناء والمساهمة الإيجابية في تطور بالمجتمع.

☑نقل مختلف المعارف والأنماط السلوكية والمهارات التي تُؤهله للقيام بواجباته وتوافقه مع الجماعة.

☑تعزيز القيم الدينية والروحية والتعاليم الإسلامية في نفوس الأفراد من أجل القيام بوظيفتهم التي خلقوا من أجلها، وهي خلافة الله في الأرض.

☑تهيئة الإنسان لمواكبة التغيرات التي ستحصل في المستقبل والتكيف معها، لذا فهي تُحقق أهداف متجددة ومتغيرة من أجل مستقبل أفضل للإنسان وللمجتمع.

☑المحافظة على التراث الوطني والقومي من خلال تدريس اللغة والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وذلك من أجل تجميع الناس حول هويتهم ووطنيتهم وقوميتهم وتاريخهم وتراثهم وإعداد المواطن الصالح الذي يتفانى في خدمة وطنه والدفاع عنه.

أهمية التربية وضرورتها:

تتجلى أهمية التربية وضرورتها في أنها ضرورة فردية وأخرى اجتماعية.

☒**ضرورة فردية:** العلم والتراث الثقافي من عقائد وتقاليد وقيم وأنماط سلوكية لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة بل يكتسب نتيجة العيش في وسط الجماعة . فالطفل يُولد وهو كائنٌ ضعيفٌ وهو بحاجة إلى الكبار من أجل العناية به وتربيته كي ينفع نفسه وغيره ويتكيف مع الجماعة. والبيئة شديدة التغير والتعقيد وتحتاج إلى تطور، من أجل ذلك الكبار يربون الصغار من أجل اعدادهم لعالم اليوم والغد، قصد التكيف مع كل ما هو جديد.

(ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009 ، ص: 23)

ويُشير إبراهيم الخطيب وآخرون (2010، ص: 24) إلى أنَّ التربية تعمل على تعديل النمو الفطري للفرد وتهذيب غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتفق وثقافة المجتمع. فضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة وبسلام.
☒**ضرورة اجتماعية:** كل مجتمع يسعى للاحتفاظ بتراثه الثقافي من الضياع والطريق إلى ذلك يكون بنقل هذا التراث إلى الأجيال الناشئة بواسطة التربية. وتعزيز التراث الثقافي وذلك من خلال تنقيته من العيوب وإصلاحه مع المحافظة على الثوابت، ولا يكون ذلك إلا بالتربية.

(ابراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، 2009 ، ص: 24)

ويُشير اخليف يوسف الطراونة (2004، ص ص: 22–23) إلى أنَّ التربية تسمح بتقوية العقيدة الاسلامية وتوطيد دعائمها في نفوس الناشئة. ومكافحة الجهل والأمية. وتنمية الموارد البشرية المتواجدة في المجتمع. وكذلك التوفيق بين تراثنا القديم ومتغيرات الحداثة. بما في ذلك إعداد قادة الأمة في ميدان الفكر والعمل وبما ينسجم مع متطلبات كل مرحلة.

التربية عملية يحتاج إليها الفرد والمجتمع، لأنها أساس البناء والتكوين الخلقي الذي هو أساس تكوين المجتمعات وبناء الحضارات على أسس سليمة بل كانت التربية سبباً رئيساً في تنمية الشعوب والمجتمعات اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعسكرياً. وبذلك تبرز أهمية التربية في زيادة قدرة الشعوب على مواجهة التحديات العصرية والحضارية وفي جوانب أخرى كثيرة يذكرها علي فارس (2018 أ) على سبيل المثال لا الحصر النقاط الآتية:

–**التربية أساس التماسك الاجتماعي:** التربية لها دورها الفعال في المجتمع، فهي التي تُنمي الاتجاهات، وتُوحد الأفكار، وتُرسخ القيم والعقيدة، وتُوسع الثقافة بين أفراد المجتمع الواحد،

وبالتالي تخلق بينهم التفاهم والتعاون مما يُؤدي إلى ايجاد لحمة حقيقية تظهر في ذلك التضامن والتآخي والمودة والرحمة والتكافل. وذلك بايجاد الشخصية الإنسانية المتوازنة التي تضمن ديمومة وبقاء المجتمع وعدم تفككه.

-**التربية أساس التغير والحراك الاجتماعي:** التغير الاجتماعي عادة ما يقوم على الثقافة، والثقافة تتناسب طردياً مع التربية، فالتربية تهذب الثقافة، والثقافة تُوسع دائرة التربية التي تكون سبباً في إحداث التغير الاجتماعي، ورفع المستوى الفكري، ومواكبة التغيرات والتطورات العصرية، وخلق الذوق الاجتماعي السليم مما يُؤدي إلى رفع المستوى الاجتماعي، الذي يُؤدي بدوره إلى رفع المستوى الحضاري للأفراد والمجتمعات والعكس بالعكس.

-**نقل الموروث الثقافي:** إنَّ التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة وإنما بالتربية. بمعنى أنَّ ثقافة المجتمع وما تحويه من نظم وعقيدة وعادات وتقاليد وقيم وأنماط سلوكية لا تُورث جينياً ولكنها تُكتسب نتيجة للاحتكاك والعيش بين الجماعة وبواسطة التربية والتعليم. فالاحتفاظ بالتراث الثقافي يكون بواسطة التربية، فإذا أراد مثلاً المجتمع الجزائري حفظ تراثه الثقافي من الضياع فإنَّ الطريق إلى ذلك يكون بنقل التراث إلى الأجيال الناشئة والقيام على تعزيز هذا التراث من خلال غربلة وانتقاء ما هو صالح.

وظائف التربية:

- التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد .
- تنقل الأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع للفرد .
- تنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة وتنقيته مما علق به من شوائب.
- اكساب الفرد القيم الخلقية والجمالية وتذوقها باعتبارها خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد الجماعة .
- تنوير الفرد بالأفكار والمعلومات الحديثة بما يحقق أهدافه .
- تحقيق النمو الشامل للطفل عقليا واجتماعيا وجسميا ونفسيا ، أو ما يسمى بالتربية المتوازنة.
- اكساب اللغة وأساليب الكلام .

- تكوين الاتجاهات السلوكية عن طريق تشكيل العادات النافعة للطفل .(الطروانة اخليف يوسف ، مرجع سابق ، ص: 18، 19)
- الابقاء على النموذج المكون لمجتمع معين ، وذلك بنقل العناصر الانسانية والمعلومات النظرية والمعتقدات العملية وطراز الحياة للأفراد (أوبير رونيه ، ترجمة عبد الدائم عبد الله ،1982، ص: 132)

أنواع التربية:

•التربية التلقائية:

التربية التلقائية هي أقدم أنواع التربية ، لأنها الفرد يحصل عليها وهو يتفاعل مع البيئة العامة بمعطياتها الاجتماعية ، وظواهرها الطبيعية ومثيراتها ، فهو يشاهد ويدرك مجريات الحياة ، وظواهر البيئة الطبيعية بصورة تلقائية ، غير منظمة أو موجهة ، وغير منوطة بسلطة الأشراف عليها، حيث يقوم الصغار بتقليد الكبار في أقوالهم وأفعالهم وعاداتهم ومحاكاتهم في الاعمال الي تقتضيها طبيعة الحياة ، والجدير بالذكر أن التربية التلقائية قد رافقت المجتمعات البدائية البسيطة ، لكنها تبقى مستمرة باعتبار أن الانسان يبقى يتعلم من البيئة الاجتماعية والطبيعية لكن ليس بالشكل الذي كانت عليه في المجتمعات البدائية.

•التربية غير المقصودة (غير النظامية)

نعني بالتربية غير المقصودة كل ما يكتسبه الفرد بشكل غير منظم من مواقف ومفاهيم وقيم ومعارف وخبرات و مهارات بمرور الزمن بدءا من مرحلة الطفولة حيث يعيش في كنف أسرته والتي تمثل نظاما اجتماعيا خاص بها ، أو كل ما يكتسبه الفرد في اطار البيئة الاجتماعية وما فيها من مؤسسات لها أدوار اجتماعية تدعم الأهداف التربوية لكنها ليست مؤسسات تربوية ، مثل الأندية والمراكز الثقافية و الاجتماعية .

•التربية المقصودة (النظامية) :

هي عملية ضبط التعليم وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين ، على أيدي هيئة معدة أعدادا ممتازا للتعليم و الادارة والتنظيم المدرسي ، ومن خلال منهج دراسي محكم التخطيط وبمواد ووسائل مناسبة .

•التربية المستمرة :

دعى نخبة من كبار التربية في العالم إلى القول بأن كل فرد يمكنه مواصلة التعلم طيلة عمره وهذا ما أشار إليه "جون ديوي" على أن التربية هي الحياة نفسها وليس إعدادا للحياة ، وذلك من أجل مواصلة الحياة ومواجهة كل المشكلات التي تعترضه باستمرار(الهياجنة وائل سليم ، أبو جلبان عمر محمد، مرجع سابق ، ص: 45، 47)

•التربية الوطنية :

هي إعداد الانسان ليعيش في مجتمع معين ، ويتكيف تكيفا سليما مع نظم و قواعد وقوانين المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه بتقديم واجباته نحوه ، وأخذ حقوقه منه داخل حدود الوطن و خارجه ، قصد تقوية شعوره بالانتماء لوطنه ، بحيث لا يتردد في الدفاع عنه عند الحاجة.(ناصر إبراهيم عبد الله ، بن طريف عاطف عمر، مرجع سابق ، ص: 389)

•التربية المهنية:

هي إعداد الفرد من النواحي المعرفية والتطبيقية من أجل تأهيله و اكسابه المهارات المهنية والحرفية التي يحتاجها المجتمع الذي يعيش فيه وفق ما يتناسب وميوله وقدراته محققا لذاته و نافعا لنفسه ومجتمعه.

الأسس العامة للتربية

-1 الأسس النفسية :

تعتبر الأسس النفسية ذات علاقة عضوية بعملية التربية وخاصة تلك التي تعطي مؤشرات عن متطلبات التعليم وحاجاته ، وطبيعة المتعلم ورغباته وميوله ودوافعه واستعداداته . ومن ثم المسيرة الطويلة لخصائص نمو الانسان ومتطلباتها التربوية .(الخطيب إبراهيم و آخران، مرجع سابق ، ص: 103)

وعليه يمكن تحديد الأسس النفسية التي تعتمد عليها التربية في ما يلي:

- الاهتمام بالدوافع وطرق تحفيزها باعتبارها حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتوصله إلى غاية ، والأصل في الدافع أنه استعداد متى حدث المثير

ينبهه وينشطه ، فالمثير هو من يحوله إلى حالة نشاط ، من هذا المنطلق تهتم بها الأسرة والمعلم في عملية التربية وحتى المرشد الاجتماعي و الأخصائي النفسي ، سواء كانت هذه الدوافع فطرية أو مكتسبة ، وبهذا يمكن للتربية أن تستثير هذه الدوافع ودفعه إلى استجابة ترضيه وتكسبه الخبرة ، وتدفعه إلى الانتاج و الابداع.

- أخذ بعين الاعتبار الوظائف المعرفية والعقلية لما لها من دور لدى الفرد وما يقابله من مشكلات ومواقف أثناء عملية التربية و التعلم ، وتتمثل هذه الوظائف في كل من الانتباه و الإحساس و الإدراك والذاكرة والذكاء.
- الاهتمام بالقدرات و الاستعدادات والميول في عملية التربية ، فالاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة على التعلم بالسرعة وبسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة إذا توفر له التدريب اللازم ، أما القدرة فهي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كانت عن طريق التدريب أو بدونه .
- الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية في عملية التربية ، باعتبار أن هناك فروق تظهر في عملية الاستجابة للمثيرات وذلك راجع للفروق في كل من الاستعدادات والقدرات وفي الوظائف المعرفية.

(ناصر ابراهيم عبد الله ، بن طريف عاطف عمر ، مرجع سابق ، ص: 255، 268)

- الاهتمام بالحاجات المختلفة للمتعلم وذلك حسب هرم " أبراهام ماسلو" للحاجات (الحاجات البيولوجية، الحاجة للأمن ، الحاجة للانتماء ، الحاجة للتقدير ، الحاجة لتحقيق الذات)
- وضع الأهداف والاستراتيجيات لتنفيذها باعتبار أن الأهداف هي من عوامل تنشيط الدافعية للتعلم.

2- الأسس الاجتماعية و الثقافية :

تعد التربية في مضمونها عملية تكيف مع الجماعة في ظل نظام ثقافي معين وأطر اجتماعية تميز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات ، وعليه فإن التربية تقوم على أسس اجتماعية ثقافية تتمثل في :

- مراعاة العادات والتقاليد والأعراف وثقافة المجتمع.

- توظيف منظومة القيم القائمة على الدين والأخلاق.
- مراعاة التغير الاجتماعي وما يرافقه من تجديد لمواكبة حركة التحضر والتطور
- الاهتمام بالحراك الاجتماعي من خلال تبادل الأدوار.
- التربية عملية نقل للغة و الثراث الاجتماعي والثقافي.

-3 الأسس الفلسفية :

تتدرج الأسس الفلسفية للتربية وفق الأنظمة الاقتصادية والسياسية التي تتبناها الدول وعليه فإن الأسس تتمثل في :

1- أسس فلسفة التربية الرأسمالية:

- الملكية الفردية لوسائل الانتاج وذلك بأن يستغل كل انسان قدراته لزيادة ثروته.
- اعطاء الحرية للمدارس الخاصة في وضع مناهجها وبرامجها.
- تدخل المعلم في تحوير المناهج وفق قدرات وخصائص متعلميه.
- تنويع المناهج وفق البيئة التي تتواجد بها المدرسة
- دعم الأفراد في تفجير طاقاتهم ومساعدتهم لتحقيق أهدافهم.

2- أسس فلسفة التربية الاشتراكية:

- الملكية الجماعية لوسائل الانتاج وذلك عن طريق مجانية التعليم.
- تعميم التعليم
- الاهتمام بالكم والكيف في تكوين المتعلمين.
- توحيد البرامج والمناهج
- خضوع المؤسسات الخاصة لنظام ومناهج الدولة.

3- أسس فلسفة التربية الاسلامية:

- التركيز على الفرد والجماعة معا وفق مبدأ تكافؤ الفرص.
- المساواة في التعليم لأنه فرض على كل مسلم ومسلمة
- تربية الطفل من جميع الجوانب وفق مبدأ الشمولية.
- التربية عملية مستمرة من المهد إلى اللحد.

- التربية تكون وفق مبدأ اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرة كأنك تموت غدا (الموازنة بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة)

تاريخ ميلاد علوم التربية

لقد استخدم مصطلح " علوم التربية " *Sciences of education*، بشكل رسمي وأول مرة، في معهد علوم التربية بجنيف في سويسرا يوم 21 أكتوبر 1912، على يد جماعة من الباحثين والعلماء مختلفي التخصصات. وهي تركيبٌ تداخليٌ بين التربية وعلوم إنسانية دقيقة مختلفة موضوعاً ومنهجاً، لكنها متكاملة ومتعاونة فيما بينها لخدمة القضايا التربوية بالدرجة الأولى .. غير أنَّ هذه العوم التربوية لمتعرف المأسسة في الجامعات مؤسسات التكوين إلا سنة 1967 بفرنسا وسويسرا وبلجيكا، وستعرف انتشاراً واسعاً في البلدان الأوروبية والأمريكية بعد ذلك

(علال خوش، 2014، ص: 78)

يُشكِّل موضوع التربية والتعليم المحور الأساسي منذ نهاية القرن 19سواءً في الدراسات التاريخية والفلسفية والنفسية والاجتماعية. ولقد مهدت هذه الفروع لظهور علوم التربية وتبلورها في فئة متميزة عن غيرها مؤسسياً وابستمولوجياً ومستقلة عنها تنظيماً وتنظيراً من جهة وفي التواصل بين الفروع التي تتلاقى اهتماماتها حول التربية وتتقارب مواضيعها لتشكل وحدة أكاديمية وعلمية من جهة ثانية. وتمثل علوم التربية سعياً من قبل المؤسسين إلى جمع البحوث والدراسات التي اهتمت بالتربية في أبعادها النفسية والبيداغوجية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية في إطار معرفي موحد لتجاوز تشتتها، فضلاً عن توسع مجال بحث علوم التربية نتيجة ارتفاع نسبة التمدرس الذي انجر عنه اختلاف مسالك التكوين وتنوع ملامحهم(التربية النظامية، نشر القيم الجديدة كالديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحق الجميع في التعليم والصحة واحترام حقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات الأخرى، الاهتمام بالهوية الوطنية). (حلومة بوسعدة، 2012)

تعريف علوم التربية

يعرفها (2006) *Gaston ;Mialaret*، حين قال بأنها: "مجموع الحقول المعرفية التي تهتم بدراسة وفهم الأفعال والوضعيات التربوية ضمن أبعاد مختلفة، لكنها مترابطة ومتكاملة ...". ويُعرِّفها كذلك على أنها: "**مجموع الاختصاصات التي تدرس ظروف تواجد الوضعيات والوقائع**

التربوية واشتغالها وتطورها أو هي مجموع الاختصاصات التي تضبط الوقائع والوضعيات التربوية في سياقتها التاريخية والاجتماعية والتقنية والسياسية ...".

ويُعرِّف علي فارس (2018) علوم التربية على أنها: "مجموع الحقول المعرفية الإبستيمولوجية التي تدرس الوضعيات التربوية وتفهمها داخل سياقاتها المختلفة".

رغم كل الجدال الذي دار ولا يزال يدور حول طبيعة علوم التربية وإشكالاتها الإبستيمولوجية إلا أنها حاولت قدر المستطاع أن تتخذ لنفسها طابعاً خاصاً ومتميزاً إلا أنَّ بعض العلماء قد شكك في مدى علميتها. ولقد أثير هذا السؤال الابستمولوجي منذ القديم مع عالم الاجتماع الفرنسي *Dudheim* في كتابه: "البيداغوجيا وعلم الاجتماع"، حين نفى أن تكون البيداغوجيا علماً للتربية ... وأكد على إمكانية قيام هذا الأخير، أي بناء معرفة علمية تتخذ من التربية موضوعا لها، عن طريق البحث في أسباب الظاهرة التربوية المدروسة واخضاعها للمقاييس العلمية. (علال خوش، 2014، ص: 79)

ويُشير علي فارس (2018 أ) أنه منذ بداية الستينات من القرن الماضي، تشكك الباحثون في مدى الشرعية العلمية لعلوم التربية، نظراً لما تتميز به من تعددية وتباين على مستوى المناهج والأساليب والمفاهيم، التي تستمدها من غيرها من العلوم الإنسانية والبحثة، خاصة علم النفس، علم الاجتماع، البيولوجيا، الفلسفة، والتاريخ من جهة، ونظراً لما يطبع موضوع التربية بصفة عامة، من صعوبة علمية نابعة من كونها ميداناً للقيم والغايات من جهة ثانية ... وترجع أسباب التشكك في مدى علمية علوم التربية بشكل عام إلى عاملين أساسيين اثنين، هما:

أ)- يصعب التحكم في التربية كممارسة علمية انطلاقاً من علوم التربية، لأنَّ التربية فن أو صناعة تكونت من مجموع التجارب الإنسانية المكتسبة، ومن المهارات الموروثة ... وبالتالي فهي ليست تقنية بالمعنى العلمي الدقيق للكلمة، بل هي ممارسةٌ تستهدف تحقيق غايات وقيم ...

ب)-يصعب إعطاء وصف وتفسير علمي دقيق لموضوع علوم التربية بواسطة أدوات وأساليب العلوم البحثة، لأنَّ هذا الموضوع متعلق بالقيم والغايات، وليس عبارة عن أفعال يستقل فيها موضوع المعرفة عن الذات العارفة، كما هو الشأن في البيولوجيا والفيزياء مثلاً. فلكي يتوصل علم البيولوجيا إلى حقيقة الكائنات الحية، درس الخلية *Cellule* كموضوع عن الذات العارفة، كما توصل علم الكمياء إلى حقيقة المادة بعزل موضوع الذرة، واستطاع علم الفيزياء أن يتوصل إلى قوانين الحركة باعتبار الأجسام المتحركة الأجسام المتحركة موضوعاً ... وبهذا المعنى،

يتبين مدى الاختلاف بين التربية كفرع من العلوم الإنسانية، والعلوم الدقيقة على مستوى التحكم العملي في الموضوع، الوسيلة، المنهج، والجهاز المفاهيمي ...

ورغم هذا، كانت علوم: النفس، الاجتماع، البيولوجيا، والأنثربولوجيا من العلوم الأولى التي أفادت ميدان التربية على مستوى تطبيق برامج مراحل المنهج العلمي، لكن بما يتناسب مع التربية كعلم من العلوم الإنسانية، حيث طبَّق الدارسون على الظاهرة التربوية قاعدة الملاحظة العلمية بأنواعها المختلفة (المباشرة، المنظمة، الموضوعية، وغيرها...)، كما حصروا بعض المشكلات التربوية والتعليمية، وعملوا على وضع فرضيات أو أجوبة مؤقتة لها، واتبعوا خطوات المنهج التجريبي كما تمكنت من ذلك مختلف العلوم البحثة. وعدم قدرة علماء التربية على التحكم في الظاهرة التربوية المتشعبة الأبعاد، التي توجب اعتماد مقاربات متنوعة ومختلفة لتشخيصها وتحليليها، ثم تفسيرها.

تصنيفات علوم التربية

سنكتفي بذكر البعض منها في ما يلي بشيء من التفصيل:

1-تصنيف ***Dottrens & Mialaret*** **(1983)**:

يُشير عبد القادر لورسي (2013، ص ص: 136-138) إلى أنَّ هذا التصنيف قد وزَّع علوم التربية في خمس (05) مجموعات هي:

أ-المواد المتعلقة بالتفكير، وتشمل أساساً فلسفة التربية وابستيمولوجية التربية.

ب-المواد التي تنتج توثيقاً حول الأنظمة والطرائق التربوية بناء على نظرة تاريخية كرونولوجية، وهنا يندرج تاريخ التربية والتربية المقارنة.

ج-المواد الأساسية، والتي تتضمن علم الأحياء، علم النفس، علم الاجتماع.

د-المواد التي تستخدم طراق وتقنيات العلوم، وتشمل علم النفس التربوي والبيداغوجيا.

هـ-المواد التي تهتم بطرائق التربية.

ولقد لاقى هذا التصنيف انتقاداً شديداً ولاذعاً نظراً لجوانب القصور التي اشتملها هذا التصنيف، ولمعالجة النقائص التي حملها هذا التصنيف اقترح غاستون ميالاريه أربع سنوات فيما بعد تصنيفاً آخر يُوزِّع علوم التربية في (03) فئات هي:

-العلوم التي تدرس الظروف العامة والمحلية للمؤسسة المدرسية: وتشمل تاريخ التربية، علم الاجتماع المدرسي، الديمغرافيا المدرسية، اقتصاد التربية، التربية المقارنة.

-العلوم التي تدرس العلاقة التربوية والفعل التربوي نفسه: وتتضمن فيزيولوجية التربية، علم النفس الاجتماعي، علوم الاتصال، تعليمية المواد، علوم الطرائق والتقنيات. وعلوم التقويم وعلم التباري.

-علوم التفكير والتطور: وتشمل فلسفة التربية، تخطيط التربية، ونظرية النماذج.

2-تصنيف (**1983**) ***Guy Avinzini***:

اقترح هذا الباحث سنة 1983 تصنيفاً قام باشتقاقه من تعريف لعلوم التربية كان قد وضعه *M.Clause* سنة 1967، مفاده أنَّ: " علوم التربية هي مجموع الحقوال المعرفية التي تجسد منهجية تعددية واختلاف جوانب حقيقة الفرد الجسدية، البيولوجية، النوعية *Racial*، كما تُجسد من جهة ثانية، الشروط الحضارية، المجتمعية، والإيديولوجية التي يتحقق ضمنها أو في إطارها الفعل التربوي.. وهي أيضاً تُجسد التقنيات والوسائل التي تتيحها هذه الحقول المعرفية لدراسة وتحليل هذا الفعل التربوي". ويقتضي كعنصر من هذه العناصر تدخل مجموعة من العلوم، وزَّع *G.avanzini* تصنيفه لها إلى ثلاث فئات، هي:

أ- العلوم الدارسة لأفكار الإنسان والمؤسسات التربوية (من الناحية الدياكرونية: تاريخ التربية، ومن الناحية السانكرونية: التربية المقارنة، جغرافية التربية، اقتصاد التربية، وسوسولوجيا التربية).

ب-العلوم الدارسة للتربية كموضوع على أساس الجمع بين مقاربتين أو أكثر، كالبيونفسية، والبيداغوجية، السيكوبيداغوجيا).

ج-العلوم الديداكتيكية العامة مثل (مناهج التربية، تكنولوجيا التربية، اليسيمولوجيا (علم دراسة أسئلة الامتحانات وتقويمها. والديداكتيكية الخاصة التي تتعلق بتدريسية مختلف المواد الدراسية داخل المؤسسة التعليمية. ولبيان هذا التصنيف الثلاثي، يُمكن صياغته في الشكل الآتي:

3-تصنيف (1984) Gaston.Mialaret:

يشير علي فارس (2018أ) إلى أنه نظراً للأهمية التي ينفرد بها تصنيف ميالاريه (1984) لعلوم التربية في الأدبيات التربوية الحديثة يبدو من المفيد تقديمه. لقد عمل ميالاريه أولاً على تحديد أسس يتم الانطلاق منها في وضع التصنيف المقترح فقرر بذلك أنَّ معطيات ثلاثة يُمكن الاستناد إليها في هذا المضمار تصل أولها بما أسماه الشروط العامة والمحلية التي تُؤطر العملية التربوية وتُوجهها. ويتصل ثانيها بالفعل التربوي مباشرة وبالعلاقات التربوية التي تسود داخلها. ويتصل ثالثها بالتأمل والتفكير وبتطوير مشروع التربية. فمجموعة العلوم التي يُمكنها أن تنطوي تحت الفئة الأولى تتضمن تخصصات تمد الفعل التربوي بالخبرة الضرورية وتُبصِّره بمختلف المحددات والشروط الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تتحكم في تنفيذه حتى يكون المربي على وعي كافٍ بها ليتمكن بالتالي من أن يُحدِّد آليات التكيف معها والإندماج في خضمها. أما المجموعة التي تهتم علومها بالفعل التربوي أو بالعمل التربوي وبالعلاقات السائدة داخله مباشرة، فتتضمن تخصصات تُقارب الفعل التربوي من زوايا دقيقة تمس كثيراً تكوين الطفل موضوع التربية أو بالأخرى تمد هذا الفعل بالأدوات الناجعة التي تُساعد المشروع التربوي على التحقق بالدقة والكفاية المطلوبتين. وأما المجموعة الأخيرة فتتضمن علوم هاجسها من جهة خلق التنسيق بين مختلف علوم التربية سعياً وراء تحقيق وحدة الفعل التربوي ومن جهة أخرى ضمان استمرارية تطوير التربية والتخطيط لها.

5-تصنيف (1998) Gaston.Mialaret:

لقد ميز ***G.mialaret*** بين العلوم المهتمة بمكونات الوضعية التربوية وجوانبها العامة (كفلسفة التربية، تاريخ التربية، والتربية المقارنة). والعلوم ذات الصلة بالقررين والإداريين، والممارسين للفعل التربوي: (1-المقررون، يختارون الأسس الفلسفية والغايات والقيم العامة للتربية، باستعمال نتائج علوم الديمغرافيا المدرسية والاقتصاد، والتخطيط التربوي ... 2- الإداريون، يستعملون علم النفس وعلم الاجتماع التربويين، وعلم النفس الاجتماعي لتنظيم البنيات المدرسية. 3-الممارسون أو المدرسون، فيستعملون علوم النفس والاجتماع، ومناهج وتقنيات التربية، والديداكتيك، خلال الممارسة التربوية، وكذا تحديد وتنظيم المحتوى الدراسي على أساس نظرية بناء البرامج ومعرفة ثم تحليل العمليات النفسية الملائمة للمادة المدروسة، وكيفية تعلمها...).

و العلوم المتعلقة بالفعل التربوي نفسه: كعلم النفس التربوي، فيزيولوجيا وعلم التدريس (الديدكتيك) باعتبارها وسائل تحليل الوضعية التربوية وتغييرها في الوقت نفسه.. ومن ذلك على سبيل المثال أن النتائج التي يتوصل إليها علم النفس التربوي حول تأثير التعب على الانتباه، يُمكن أن يستثمرها المعلم للتقليل من التعب الذي يُعانيه التلاميذ خلال خضوعهم للمادة المدرسة ...

علاقة علوم التربية بالعلوم الأخرى

يُمكن الإشارة إلى التكامل بين علوم التربية والعلوم المرجعية في ما يلي بشيء من التفصيل من خلال الحديث عن أهم العلوم التي استعارت منها علوم التربية مواضيعها ومناهجها.

1-علاقة التربية بعلوم التربية:

إنَّ العلاقة بين التربية وعلوم التربية هي علاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي، فعلوم التربية تُمثل الجانب النظري، أي كل ما توصل إليه العلماء والباحثين خلال تجاربهم العلمية من نظريات وقوانين وقواعد ومبادئ تتحكم في الظاهرة التربوية في حين تُمثل التربية الجانب العملي من العملية التربوية، أي أنها بمثابة المخبر الذي تُختبر فيه هذه النظرية. وإذا كانت فلسفة التربية تضع إشكالية: لماذا نربي؟ فإنَّ علوم التربية تطرح التساؤل كيف نربي؟ ولهذا فإنَّ علوم التربية هي تلك الحقول المعرفية التي تهتم بالمبادئ والعوامل والمعايير والنظريات والقوانين المشتركة بين جميع المناطق أي جميع المؤسسات التي تُمارس العملية التربوية. ولذلك يُمكن القول أنَّ علوم التربية هي الإطار التنظيري للفعل التربوي أو فعل التربية على وجد التحديد. (علي فارس، 2018 أ)

2-التربية والفلسفة:

تعتمد التربية على نتائج الفلسفة في تحديدها للقيم، وفي تحقيقها لقيم الوجود وفي تحديدها لقيمة المعرفة ما أفرز ما يُعرف اليوم بـ : "فلسفة التربية" ، وتعني: "ذلك النشاط الفكري المنظم الذي اتخذ الفلسفة العامة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها، والعمل على انسجامها، ثم توضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها..." ، وفي هذا الإطار، فهي تُؤدي وظائف مختلفة تتمثل في توضيح المفاهيم والمشكلات التربوية، ومساعدتنا على اتخاذ القرار لتحقيق

أهداف وغايات التربية بدقة وفعالية، كما تُؤدي وظيفة اجتماعية ببحثها في مشكلات المجتمع وقيمه وفلسفة من وجهة نظر تربوية... وبالتالي، فالعلاقة بينهما تقوم على التفاعل ولتكامل. لذلك فإنَّ فلسفة التربية ما هي إلا تطبيقٌ لنتائج الفكر الفلسفي في مجال التربية. فالفلسفة والتربية يبحثان في مسألة الوجود، ومسألة القيم ومسألة المعرفة والتي هي جميعها متصلة بالإنسان، فالفكر التربوي يقوم بتحديد الأهداف والغايات التي يجب الوصول إليها، وهذا بدوره يأخذنا إلى الفلسفة وطريقها ومحتواها لأنَّ الفكر التربوي لا يختلف عن الفكر الفلسفي، ويُمكن فهم حقيقة العلاقة بين التربية والفلسفة من كتابات جون ديوي، والتي تُوضح أنَّ مبادئ الفلسفة لا تُصبح فهماً عملياً للسلوك إلا عن طريق التربية، وفي الحقيقة أنَّ مذهب الفيلسوف لا يكون كاملاً إلا إذا كان متوجاً بفلسفته الأخلاقية والتربوية، فكما أنَّ الفلسفة لا تستطيع أن تُحقق أهدافها دون التربية، كذلك لا تستطيع التربية أن تعرف طريقها ولا أن تُدرك غاياتها إلا بواسطة الفلسفة. (خليف يوسف الطراونة، 2004، ص: 27)

3-التربية وعلم النفس:

استثمرت التربية نتائج ومناهج علم النفس من أجل تحديد خصائص وسمات هؤلاء الأفراد، وتفسير سلوكهم الشعوري واللاشعوري، ومراحل نمو شخصياتهم، قصد تمكين المؤسسات الاجتماعية التعليمية من الاختيار السليم للطرق والمناهج والبرامج المناسبة... ضمن ما يُعرف بـ: "سيكولوجية التربية أو علم النفس التربوي". وعليه فإنَّ علم النفس العام يبحث في مواضيع مختلفة لها علاقة بمواضيع مباشرة بالتربية منها: علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، علم النفس الفارقي، علم النفس الشواذ، علم النفس الشخصية، وعلم النفس اللعب، وعلم النفس اللغة، وغيرها من العلوم النفسية. (ابراهيم عبد الله ناصر، 2010، ص: 41)

4-التربية وعلم الاجتماع:

يُشير عبد الحليم مزوز (2016) إلى إنَّ علم الاجتماع هو أحد الأسس الهامة للتربية، وأيا كان الرأي الذي يتبناه المربي بصدد غايات التربية، يظل من الصحيح أن معرفة الماضي بما فيه من ثقافة، فلسفة، وتاريخ، لا بد له من توضيح الحاضر. وأنَّ أي مربٍ لا يُخالف الفكرة القائلة بأن من بين أهداف التربية، تكييف الكائن مع بيئته الاجتماعية. وهكذا فإنَّ علوم التربية حسب "دوركهايم" يشمل القضايا الخاصة التالية:

– تاريخ الحوادث التربوية، أي تاريخ الظواهر والمؤسسات التربوية.

– تاريخ المذاهب، منظورا إليها خاصة من خلال الشروط الاجتماعية، التي أدت إلى ظهورها، ومن خلال صداها في التطور التربوي نفسه.

– علم الاجتماع التربوي بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة، وهو الدراسة المقارنة لشروط عمل مختلف الأنظمة المدرسية وشكل تكييفها مع الظروف العامة للبيئة الاجتماعية، ومحاولة الحفاظ عليها وتغييرها وفق الظروف الطارئة.

– كما يمكن أن نُشير إلى علم الاجتماع المدرسي الذي يكون قوامه دراسة الزمر الاجتماعية الخاضعة جميعها للعمل التربوي، ودراسة التفاعلات المتبادلة التي تتم فيها سواء بين المتعلمين أو بين الأساتذة والمتعلمين.

وفي ذات السياق يُؤكد العربي بلقاسم فرحاتي(2018، ص ص: 99–100) على أنَّ علم الاجتماع يُعد من أبرز العلوم التصاقاً بعلوم التربية، فمن حيث هو علم دراسة الإنسان بوصفه كائناً سوسيولوجياً، أو ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى، ودراسة المجتمع كأنظمة وبنيات صغيرة وكبيرة، ووظائف دينامية، كقيم وعادات وتقاليد وثقافات ومؤسسات وعلاقات وتواصل لغوي، ونمو ورقي وتدهور وأزمات دراسة علمية منهجية، فإنه لا غنى لعلوم التربية عن هذا العلم باعتبارها علم التوريث للعادات والتقاليد والقيم والثقافة للأجيال، بغرض استمرار المجتمع وتجدده في أشكال وصور جديدة وأكثر رقياً، إذ أنَّ أبرز وظائف التربية، هي تحويل الموروث الثقافي لدى الأجيال، إلى رأسمال معرفي متحرك، ينتج صيغ للحياة، ويُقلل من صراع الأجيال. فوصف ظواهر المجتع ومؤسساته والوقوف على قوانين المجتمع من شأنه أن يمد علوم التربية بمعارف ومعطيات البيئة الاجتماعية الحاضنة للأطفال، ويُساعدها في تحديد ما المطلوب اجتماعياً من التربية ومؤسساتها في ضوء المعطيات السوسيولوجية التي تُساعد على مقاربة الظواهر التربوية. وبما أنَّ التربية تتم في أوساط اجتماعية مختلفة كالأسرة، المؤسسة التعليمية، ومراكز التكوين والتأهيل، فقد استفادت من نتائج دراسة علم الاجتماع للأنشطة والتنظيمات الاجتماعية، ودينامية الجماعة داخل المؤسسات التي تكون من أفراد متفاعلين، مما أفرز ما يُعرف اليوم بـ: "سوسيولوجية التربية أو علم اجتماع التربية". وبعض التخصصات الأخرى لعلم الاجتماع مثل علم الاجتماع التربوي، وعلم الاجتماع المعرفي.

5-التربية وعلم التاريخ:

التاريخ يُسجِّل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربوية على فهم ما ورثه من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضاً يُساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان قديماً وكيف تطورت. إنَّ التربية في علاقتها مع التاريخ تكون ما يُسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيرها على التربية. هذا وقد أفاد الإلمام بنتائج الأحداث التاريخية الماضية وتطويرها في معرفة أصول المشكلات التربوية الموروثة من الأسلاف واقتراح حلول لما يماثلها في الوقت الحضر من مشكلات، ثم التنبؤ بمستقبل يخلو من مثيلاتها، على أساس اعتماد الطرق والأساليب الوقائية.. وهو ما يُعرف اليوم بـ "تاريخ التربية". (عقيلة ريغي، 2017)

6-التربية والأنثروبولوجيا:

إنَّ العلاقة بينهما وثيقة من حيث أنَّ التربية تُحافظ على هذا الميراث وتُنقحه وتُعززه وتُبسطه وتُنقله للأجيال اللاحقة، وتُعلم الأجيال أيضاً كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أنَّ الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجمل هذه العمليات. إنَّ مجمل العلوم الأنثروبولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية تركز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية، ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجب أخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية. والتربية ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاؤم بين دوافعه الداخلية وظروفه الخارجية النابعة من بيئة ثقافية واجتماعية معينة، وهذا ما تركِّز الأنثروبولوجيا على دراسة الإنسان من الناحية الثقافية والجسمية، وتهتم بسلوك هذا الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي متراكم عبر الصور.

7-التربية وعلم الاقتصاد:

يدرس علم الاقتصاد النشاط الإنساني في المجتمع من منظور الحصول على الخدمات الضرورية لإشباع الحاجات المختلفة عن طريق توزيع الموارد الطبيعية الموجودة في المجتمع بأفضل طريقة ممكنة. ويُشكل ذلك الإنتاج وتوزيعه وتنظيمه، والسياسات المالية والنقدية، وأعمال البنوك واقتصاديات العمل والعمال ... وعليه فإنَّ علم الاقتصاد يُقصد به الدراسة العلمية لإنتاج وتوزيع واستهلاك السلع والخدمات لتحقيق رفاهية الأفراد في المجتمع. أما علاقة التربية بعلم الاقتصاد فتكمن في اعتبار أفراد المجتمع هم رأسماله، إذ عن طريق تنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة تُتاح لهم بعد ذلك، إمكانات العمل والإنتاج، كلٌ على حسب مؤهلاته ... ويُؤدي المجتمع وظيفة أساسية في تحقيق ذلك، إذ كلما ازداد إنفاقه على تعليم أبنائه وفق استراتيجية تنموية محكمة، وكلما ارتفعت النسبة المئوية المخصصة من أموال الدولة للبحث العلمي والتربوي زادت مردودية التعليم وجودته ... ويُمكن تلخيص كل ذلك من خلال ما يُعرف باقتصاديات التربية.

(ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون، 2010، ص ص: 41-42)

8-التربية والعلوم السياسية

يُشير كل من إبراهيم ناصر وصفاء شويحات (2006، ص: 215) إلى أنَّ علم السياسة يُقصد به علم الحكومة وفن علاقات الحكم أو هو علم إدارة الدولة وتنظيمها الرسمي، والتي لها علاقة بطبيعة الحكم السياسي، وعلى سبيل المثال النظام الرأسمالي في الدول الرأسمالية يختلف عن النظام الاشتراكي في الدولة الاشتراكية وكذلك النظام الشيوعي في الدولة الشيوعية. وبما أنَّ الأفراد على ارتباط بدولة من حيث الانتماء والحقوق والواجبات فإنَّ النظام السياسي للمجتمع ديمقراطياً كان، أو اشتراكياً، أو رأسمالياً، أو غيره، يجعل التربية متأثرة بأفكاره وقيمه... مما يترتب عنه نشرها داخله، وترسيخها في عقول الأفراد، على اعتبار أنَّ طبيعة النظام السياسي هو الموجه الأساس لهم ... وهنا تكمن العلاقة التلازمية بين "التربية وعلم السياسة".

9-التربية وعلم الأحياء (البيولوجيا):

أفادت التربية من البيولوجيا نتائجها المتعلقة بدراسة الإنسان ككائن حي، له تركيب وصفات وطرق عيش يمارسها داخل وسطه البيئي من التكيف معه وطبيعة نموه العضوي. وفق ما يُسمى بفيزيولوجية التربية. فبديهي أنَّ علم البيولوجيا هو أول العلوم التي ترتبط بالتربية، إذ يُصبح من غير الطبيعي محاولة تكييف الإنسان دون معرفة جسده في بنيته التشريحية

المورفولوجية، وفي نموه التكويني، وفي تنوع أنماطه وقوانينه البيولوجية التي تنطبق على سائر الكائنات الحية. وهي التي تُحدِّد نموه النفسي. ويرى العالم "**ديور**"، " أن يكون علوم التربية فرعاً من علم البيولوجيا لأنه يدرس الجنين أو الطفل وتكوينه ونموه وقدرته على التكيف". وهكذا يُفترض للتربية:

-معرفة قوانين الحياة العامة (البيولوجيا العامة)؛

-معرفة القوانين الخاصة بالمورفولوجيا والتشريح والفيزيولوجيا البشرية؛

-معرفة شروط النمو الخاصة بالكائن البشري؛

-معرفة الأشكال المختلفة التي يُمكن أن يأخذها الكائن البشري، أو بوجه أدق الأشكال التي يُمكن أن تلبسها بنيته النفسية تحت تأثير العوامل البيولوجية. (علي فارس، 2018 أ، ص: 10)

10-التربية وعلوم الاتصال:

علم الاتصال من حيث هو علم يدرس ظاهرة التواصل والاتصال. إن هي إلا دراسة في أبسط صورها لكل من المرسل والمرسل إليه والرسالة (مثلث الاتصالي). وليست علوم التربية إلا دراسة للمثلث التعليمي (المعلم، والمتعلم والمادة أو المعرفة أو المنهاج أو المحتوى) وهي في المقاربة الإعلامية والاتصالية، ليست إلا معلماً يتموقع كمرسل، والمعرفة وتتموقع في الفعل التربوي كرسالة، والمتعلم يتموقع في النسق كمتلقٍ. ومن هنا تتضح العلاقة بين علوم التربية وعلوم الاتصال باعتبارها علاقة تداخل على مستوى الأركان، حيث أنَّ المثلث الديداكتيكي، هو ذاته المثلث الاتصالي. ولاشك أنَّ دراسات علوم الاتصال حول طبيعة العملية الاتصالية والوقوف على شروط فعالية وضعيتها وأركانها وما طور من نظريات ونماذج، هي الآن محل اقتباس علوم التربية وتطبيقاتها في الفعل البيداغوجي. (العربي بلقاسم فرحاتي، 2018، ص ص: 103-105)

مجالات علوم التربية وحقولها المعرفية

من الصعب جداً بمكان القيام هنا بعملية حصر شامل للحقول المعرفية التي تحتويها علوم التربية. وسنعمد في هذا المقام إلى تقديم عينة من أبرز علوم التربية يكاد لا يستطيع أي مربٍ الاستغناء من الإطلاع عليها والإلمام بنتائجها. ولعلَّ من أهم هذه الحقول ما يأتي:

1-تاريخ التربية: يُعد تاريخ التربية من بين علوم التربية الأكثر قدما، وهو بهذا الأكثر تطوراً والأكثر أهمية. وقد أكد أوغست كونت هذه الأهمية عندما قال بأنَّ كل نسق لا يُمكن أن يُفهم إلا من خلال تاريخه، وعليه؛ فإنَّ محاولة تفسير الأنظمة والمنهج مآلها الفشل إذا كانت تتجاهل تماماً الأبعاد التاريخية لهذه الأنظمة. فتاريخ التربية هو أحد مكونات التاريخ العام، وموضوعه يتمثل في دراسة المسائل المرتبطة بالتعليم والتربية. فهو يهتم بمختلف مراحل التاريخ العام وهي العصر القديم، والوسيط، والحديث، والمعاصر. وعليه فتاريخ التربية يستجيب للعديد من الحاجيات وفي مقدمتها الكشف عن الأصول البعيدة للتقاليد التربوية أي معرفة الماضي. وكذلك يُمكن تاريخ التربية من فهم التطور وعمليات التغيير وما تشهده المراحل من تسارعات وتباطؤات، ويُمكن من إقامة حوصلة واضحة ودقيقة للوضعية التربوية القائمة وعن طريق المقارنات التي يُتيحها يُقدم تاريخ التربية عناصر فكرية وعناصر فهم ضرورية للثقافة العامة لرجل التربية. (عبد القادر لورسي، 2013، ص: 140)

2-فلسفة التربية: فلسفة التربية هي مقاربة الظاهرة التربوية برمتها مقاربة فلسفية بوضع التربية في شموليتها كموضوع تساؤل كبير، فيتساءل فيلسوف التربية هنا عن طبيعة التربية مثيراً عدداً من الإشكالات الكبرى، ومن ذلك مشروعية التربية، ومكانتها، وغاياتها، ونظراً للدور التوجيهي الذي تقوم به فلسفة التربية، فهي تُعد بمثابة الخيط الناظم الذي يُؤلف بين مختلف علوم التربية مما يجعل هذه العلوم تسيرجميعاً في خط مشترك لا يحيد كثيراً عن التوجه العام الذي ترسمه فلسفة التربية. إنَّ فلسفة التربية هي المؤهلة أكثر من غيرها من علوم التربية لطرح تساؤلات عميقة تُنير الطريق أمام قضايا باقي علوم التربية الأخرى. إنَّ فلسفة التربية هي بمثابة ابستيمولوجية بالنسبة لعلوم التربية. ويقول ريبول معرفاً فلسفة التربية التي يعتبرها جزءاً من الفلسفة وليست علماً من علوم التربية. وفي كل الأحوال نقول أنَّ فلسفة التربية واحدة من الحقول المعرفية النظرية التي تهتم بتأطير الفعل التربوي وتوجيهه نحو تحقيق غايات التربية. (عبد الكريم علي اليماني، 2015، ص: 41)

3-فيزيولوجية التربية: يُحاول هذا العلم أن يقارب نواحي معينة من الظاهرة التربوية مقاربة فيزيولوجية، فالمعطيات الحيوية التي تلازم الفرد في أي نشاط يقوم به تستدعي أخذ البعد الفيزيولوجي في الاعتبار في الممارسة التربوية. وتدخل في هذا المضمار مجموعة من الشروط

التي ترتبط أهمها بالصحة الجيدة والتغذية المتوازنة والنوم الكافي ... ولهذا تركز فيزيولوجية التربية اهتمامها على العلاقة القائمة بين هذه الشروط وبين التعلم المدرسي بالنسبة للطفل والمراهق المتمدرس. ويهتم هذا العلم كذلك بتحليل بعض ظروف الحياة المدرسية والأسرية من الزاوية التي يهتم بها. فيدرس المحيط الحيوي المميِّز للمدرسة أي دراسته من حيث التهوية والإنارة والتدفئة والتلوين والتزيين وغيرها لدرجة أننا نجد أنفسنا مع هذه الدراسة كما يقول ميالاريه أمام الحدود الدقيقة الفاصلة بين الفيزياء والهندسة المعمارية. كما تتدخل فيزيولوجية التربية في العملية التعليمية التعلمية وذلك باهتمامها بجوانب من سلوك المتعلم خاصة بتلك المتصلة بميدان الفيزيولوجيا مثل الجانب السيكو–حركي في تعلم مهارات الكتابة والجانب العضلي في تعلم الحركات الرياضية في مجال التربية البدنية.

4–سيكولوجية التربية: يهتم هذا الحقل بمحاولة مقاربة الظاهرة التربوية مقاربة ترتكز على طروحات سيكولوجية بمختلف فروعها التحليلية والمعرفية والإنسانية ... ذلك أنَّ سيكولوجية التربية تطال بالتناول كل ما هو ذو صبغة نفسية ترتبط بشخصية الفرد، فتدرس قضايا النمو النفسي بجوانبه المختلفة في علاقتها بالتربية كما تدرس التعلم وطرائقه ونظرياته ومحتوياته وأشكال تقويمه. وبعبارة أدق كل موقف تربوي يكون المتعلم العنصر المستهدف فيه بشكل مباشر أو غير مباشر هو محور سيكولوجية التربية. وعليه فإنَّ ميدان سيكولوجية التربية يتناول بالدراسة كل ما له علاقة بسيكولوجية التعلم والذكاء والعمليات العقلية والفروق الفردية والإحساس والانتباه والإدراك والدافعية ... (علي فارس ب، 2018)

5–سوسيولوجية التربية:ارتبطت التربية ولمدة طويلة بعلم النفس قبل أن تخترقها رسمياً ومؤسسياً المقاربة السوسيولوجية. ولعلَّ هذا يعود إلى أنَّ المجتمع في بداية المرحلة العلمية للتربية قد بدأ الاهتمام بدراسة أفراده معتقداً أنَّ مشكلات المدرسة هي مشكلات النمو والتعلم والذكاء أي مشكلات فردية، وليست مشكلات اجتماعية، وهكذا بقي النظام التعليمي على كره يختبئ وراء تلاميذه ومعلميه إلا أنَّ مشاكل التعليم كانت أكبر من أن تُختزل في ما هو فقط سيكولوجي. وبالتالي طرحت مسألة الاعتماد على المقاربة السوسيولوجية. وتبرز سوسيولوجية التربية في مستويين أولهما تمثله مكانة المدرسة في المجتمع والدور الذي تقوم به وثانيهما تمثله المدرسة كمجتمع في حد ذاتها. ولعلَّ سوسيولوجية التربية تُساعد على الكشف عن أهمية

ميكانيزمات القوى الاجتماعية التي تُؤثر في الوضعيات التربوية وتُحددها. وبناء على ذلك فإنَّ علم اجتماع التربية هو التحليل العلمي للعمليات الاجتماعية والأنماط المدرسية المستخدمة في النظام التربوي. فسوسيولوجية التربية هي مقاربة للظاهرة التربوية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤثرة للموقف التربوي. (عبد الله الرشدان، 2008، ص: 52)

6-الديمغرافيا المدرسية: إنَّ المدرسة تجمع عينات من التلاميذ ودراسة هذه العينات هي ذات أهمية كبيرة بالنسبة لفهم الكيفية التي يسير عليها النظام التربوي من هذه الزاوية. وتسعى الديمغرافيا المدرسية إلى تبيين الحالة التي يكون عليها مجتمع التلاميذ من حيث تعداده وتوزيعه حسب بعض المتغيرات كالسن والجنس والمستوى الدراسي ونمط المؤسسة. وهذا الوصف الإحصائي المتكرر على فترات بين التطورات الحاصلة عبر الزمن باعتبار المجتمع المدرسي خاضعٌ لحركية داخلية متمثلة في تكرار السنوات أو الرسوب والانقطاع عن الدراسة، والتوجيه المدرسي. فكل ذلك يتم قياسه عن طريق الديمغرافيا المدرسية. وحقيقة الأمر أنه لا يُمكن فهم تطور التربية المؤسساتية والمشكلات الناتجة عن الكيفية التي تسير عليها إذا كنا نجهل الظواهر الديمغرافية. وإنه من غير الممكن أن نتناول العلاقات الإنسانية داخل وضعية تربوية ما إذا كنا لا نعير الاهتمام إلى الجوانب الكمية لهذه الوضعية. (عبد القادر لورسي، 2013، ص: 142)

7-اقتصاديات التربية: لا يُمكن للمؤسسة مهما كان نوعها أن تعمل دون أن تكون لها ميزانية. وقد تطورت اقتصاديات التربية في البداية من هذا المنظور أي دراسة الميزانيات والتكلفات التي تتطلبها التربية والتوقعات المنتظرة في هذا الميدان. لكن جانب اقتصاديات التربية لا ينحصر في هذا الجانب فقط بل أصبحت تشمل في الوقت الراهن جوانب أوسع. ولعلَّ موقف عالم الاقتصاد إزاء التربية قد تغير بسرعة منذ الحرب العالمية الثانية، وذلك مع ظهور الفكرة القائلة بأنَّ مستوى التكوين يُحدد بدرجة كبيرة مستوى الإنتاجية في المجتمع. كما أنَّ البحث عن التكاليف في الميدان التربوي يندرج ضمن إطار اقتصادي أكثر شمولية، وهو يضع المدرسة من بين العوامل المؤثرة في النمو الاقتصادي للمجتمع. ويتحدد مجال اقتصاديات التربية في دراسة المردود العام لمختلف المستويات الدراسية، وفي قياس مساهمة التربية في التطور الإقتصادي (تكلفة التربية، العلاقة مع سوق الشغل والعمل وتمويل التربية). (هالة سعيد أبو العلا، 2016، ص: 100)

8-التربية المقارنة: تُحاول التربية المقارنة أن تُفسِّر الوضعيات القائمة بناء على تحليل المعطيات المجمعة في ضوء التطور التاريخي لمختلف الأنظمة التعليمية وتبيين أثر الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والدينية في ذلك. ولعلَّ التربية المقارنة تهدف إلى تزويدنا بالمبادئ العامة التي تُساعد رجال الإصلاح التربوي على توقع النتائج أو الانعكاسات الممكنة للإجراءات التي يقترحونها. إذ أنَّ الدراسة المقارنة للأنظمة التربوية في البلاد المختلفة في تنوعها وتعددها تُقدم عناصر ثمينة لدراسة تطور الوضعية الراهنة وفهمها. فالتربية المقارنة هي ذلك الجزء من النظرية التربوية الذي يهتم بتحليل وتأويل مختلف الممارسات والسياسات في مجال التربية في مختلف البلدان بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية المحلية وتعديلها وتطويرها بما يتمشى والظروف المحلية. ولقد عرف جوليان التربية المقارنة في كتابه المسمى " **مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة** " بأنها: "الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة، بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية". ويقول جوليان أنَّ التربية شأنها شأن العلوم الأخرى، تقوم على أساس الوقائع والمشاهدات التي ينبغي أن ترتب في جداول تحليلية يسهل مقارنتها، حتى يتسنى استخلاص مبادئ وقواعد مضبوطة منها.

(هالة سعيد أبو العلا، 2017، ص: 23)

9-علوم الطرائق والتقنيات: يُمكن تصنيف الطرائق انطلاقاً من عموميتها هذا وتتعارض الطرائق الجديدة مع الطرائق القديمة، وهي تُشكلِّ في مجملها مجموعتان تُطابق كل واحدة منهما فترة من تاريخ التربية. ويُمكن تعريف الطرائق بناء على أسسها النفسية والفلسفية، وهكذا فإنَّ الطريقة الكلية أو طريقة أوفيد ديكرولي لا يُمكن فهمها إلا بالعودة إلى نظرية الجشطلت والطريقة الحسية أو طريقة ماريا منتسوري يقتضي فهمها العودة إلى علم النفس الحسي الذي تبناه كوندياك أما طريقة التعليم المبرمج أو طريقة سكينر فهي ليست نتيجة إلا لنظرية المثير والاستجابة. بينما طريقة مكارنكو فهي لم تكن سوى انعكاس لطريقة التعليم الجماعي. هذا وقد شاع القول أنَّ الطرائق النشطة تستند في بنائها على النظرية المعرفية البنائية البياجستية. (عبد القادر لورسي، 2013، ص ص: 151-152)

مفهوم تاريخ التربية:

تاريخ التربية هو دراسة الأحداث والأشخاص والعلاقات الزمنية والمكانية ومحاولة تفسيرها تفسيراً ذو معنى يرتبط بينهما ويُنظِّم علاقاتها.

تعريف تاريخ التربية:

يُعرِّف علي فارس (2018 أ) تاريخ التربية على أنه: "أحد فروع علوم التربية، والذي يُعنى بتسجيل الأحداث التاريخية التي مرت بها علوم التربية خلال تطورها، بل توضيحاً للعلاقة المباشرة وغير المباشرة بين تطور المجتمعات وتطور النظم التربوية فيها". وبهذا المعنى فإنَّ علم تاريخ التربية يتمايز عن علم التربية، فالأول علمٌ له مناهجه وأساليبه البحثية وبناؤه المعرفي وأهدافه العلمية. أما الثاني فيهتم بتسجيل القفزات العلمية في تطور البناء المعرفي لعلوم التربية ولا يعني هذا أنهما منفصلان عن بعضهما بل يُكمِّل كل منهما الآخر.

ويُعرِّف عبد القادر لورسي (2013، ص: 139) تاريخ التربية على أنه: "من بين علوم التربية الأكثر قدماً، والذي يقوم بدراسة المسائل المرتبطة بالتربية والتعليم".

أهداف تاريخ التربية:

تُشير هالة سعيد أبو العلا (2016، ص ص: 90-91) إلى أنَّ دراسة تاريخ التربية تستهدف توعية الطالب نظم التعليم، والأفكار والنظريات التربوية السائدة لدى الأمم والشعوب في مختلف العصور، ومظاهر القوة والضعف فيها ومدى الاستفادة منها. وهناك عدة اتجاهات مختلفة لدراسة تاريخ التربية منها الاتجاهات الثلاثة الآتية:

-التركيز على حياة وآراء ونظريات أعلم الفلاسفة المربين.

-التركيز على بعض قضايا تاريخ التربية، مثل تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم، أو بين الدولة والتعليم، أو بين الدين والتربية.

-التركيز على التقسيم الزمني للتاريخ، بحيث يُقسَّم تاريخ التربية إلى عصور، بحيث يُحلل فيه خصائص كل عصر، وتفاعله مع التربية والتعليم.

أهمية دراسة تاريخ التربية

يُشير عبد القادر لورسي (2013، ص ص: 140-141) إلى أنَّ تاريخ التربية يستجيب للعديد من الحاجيات وفي مقدمتها الكشف عن الأصول البعيدة للتقاليد التربوية أي معرفة التربية في الماضي. وكذلك يُمكِّن تاريخ التربية من فهم التطور وعمليات التغيير وما تشهده المراحل من تسارعات وتباطؤات، ويُمكِّن من إقامة حوصة واضحة ودقيقة للوضعية

التربوية القائمة وعن طريق المقارنات التي يُتيحها يُقدِّم تاريخ التربية عناصر فكرية وعناصر فهم ضرورية للثقافة العامة لرجل التربية. وتبرز أهمية دراسة تاريخ التربية في الجوانب الآتية:

1-الأهمية العلمية الأكاديمية من حيث أنَّ العلم قيمةٌ في ذاته.

2-الأهمية الحضارية التي تأتي من دراسة حضارات الشعوب الأخرى والتعرف على مختلف جوانبها.

3-الأهمية النفعية التي تتمثل في الدروس المستخلصة من دراسة هذا التاريخ، فتاريخ التربية هو تجارب الإنسانية وخلاصة كفاحها على مر العصور في مختلف المجتمعات من أجل الارتقاء بالجنس البشري وتقدمه.

ويُشير كل من سهير أحمد حسن (2015)، ومحمد الخطيب (2011)، ومريم محمد الشرقاوي (2011)، ومحمد حسن العمايرة (2010) ووائل التل وأحمد الشعراوي (2008) وعبد الله زاهي الرشدان (2001) إلى أهمية دراسة تاريخ التربية في الجوانب الآتية:

1-تاريخ التربية يُلقي الضوء علي تجارب الانسانية وخبراتها عبر العصور ويكشف لنا أهداف تلك الشعوب ومثلها العليا وآماله، ويُوضِّح لنا مدى اختلاف الممارسات التربوية بينها.

2-إنَّ دراسة البعد التاريخي للتربية تُمثِّل أهمية معرفية للدارس لعلوم التربية، ولا شك في أنَّ خبراته تزداد من خلال معرفته لتطور الممارسات التربوية.

3-القدرة على اكتشاف العلاقة بين التربية وبين الجوانب الأخرى في تاريخ الحضارات مثل الجوانب الاقتصادية والسياسية والعسكرية.

3-محاولة إبراز الاتجاهات التربوية في إطارها الثقافي، وزيادة بصيرتنا بهذه الاتجاهات فكراً وتطبيقاً بما يُساعدنا على تفسيرها وفهمها فهماً سليماً.

4-محاولة تفسير مسائل التعليم المعاصر في ضوء التطور التاريخي لها.

تطور الفكر التربوي عبر العصور

التربية البدائية:

اتسمت التربية البدائية بالتقليد والمحاكاة وكان جوهرها التدريب الآلي والتدريجي والمرحلي، إذ كان الناشئ يُقلد عادات مجتمعه، وطراز حياته تقليداً عبودياً خاصاً. ونظراً لأنَّ المتطلبات الحياتسة لم تكن معقدة وكثيرة، فلم يكن هناك حاجة لمؤسسة معينة كالمدرسة لتقوم بنقل التراث وتدريب النشء. وكان يقوم بفعل التربية كل من الوالدين أو العائلة أو أحد الأقارب، وفي أواخر المرحلة البدائية كان يقوم بها الكاهن أو شيخ القبيلة من خلال إقامة الحفلات والطقوس الملائمة لعقيدة الجماعة المحلية. (خليف يوسف الطراونة، 2004، ص: 47)

كان الرجل البدائي يعتقد أنَّ وراء كل قوة مادية قوةٌ أخرى غير مادية هي **القوة الروحية.** ومن هذه المميزات أيضاً بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، وإلا من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإنَّ أهدافها تمثلت في المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي من حيث الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته. وتدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يُرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يُحقِّق لنفسه الأمن والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإنَّ الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده. (ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون، 2010، ص ص : 56-59)

ويُورد كل من وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان (2015، ص ص: 54-55) أنَّ التربية البدائية مرت بثلاثة مراحل:

1-مرحلة الصيد: وذلك قصد إشباع غريزة الجوع كان يتم صيد الحيوانات التي بدورها كانت تضطره للتنقل من مكان لآخر للبحث عنها.

2-مرحلة الرعي: وذلك من خلال الاستئناس ببعض الحيوانات وتربيتها والاستفادة منها من ألبانها وجلودها وأوبارها ولحومها.

3-مرحلة الزراعة الأولية: وذلك حتى يُريح البدائي نفسه من عناء البحث عن الطعام.

يُشير علي فارس (2018 أ) إلى إنَّ التربية البدائية تربيةٌ مباشرةٌ تتم عن طريق الخبرة العملية من خلال التقليد لما يقوم به الكبار من نشاط، في سبيل إشباع الحاجات الجسمية أو الروحية. كما تغلب عليها روح المحافظة وعدم التجديد. وقد قسمت المجتمعات البدائية التربية إلى:

1-**التربية الجسدية:** وتتمثل في ترك الكثير من الحرية للطفل، حيث يقوم أغلبهم، بالألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار. ففي المجتمعات المحاربة يُسهمون في صنع السيوف،

والرماح، ومختلف أدوات الحرب، ويُقلِّدون الكبار في أفعالهم الحربية، ويتعلمون نصب الكمائن. أما في المجتمعات المسالمة، فيُقلِّدون الكبار في النسيج، وبناء الأكواخ، وصنع الأواني، والصيد، والتجديف.

2-**التربية الفكرية:** تختلف التربية حسب جنس الطفل، وطراز حياة القبيلة. فإن كان أساس عيشتها هو الصيد براً وبحراً ، فإنَّ تدريبه يعتمد على اكتشاف يرقات النحل والديدان وجذور النباتات، التي تُساعده في الصيد، كما يُدرب على حمل السلاح، وكيفية استخدامه، وتسلق الأشجار. أما إذا كان يعيش وسط قبيلة زراعية، فيتم تدريبه على الوعي، وقطف الثمار حين نضجها. أما الفتاة فتتعلم كيف تحتطب، وتجمع الثمار، وتصنع السلال والأواني، والحصاد، وتنقية الحب وطحنه وخبزه.

3-**التربية الخلقية والدينية:** إنَّ الصدق وطاعة أولي الأمر الوفاء بالوعد، هي مبادئ يحرص الأجداد والآباء على نقلها لأبنائهم. وهذه التربية تتم بدون إكراه، فهم يعتقدون أنه لا فائدة من العقاب البدني، لأنهم يمقتون ذلك، ويرون بأنَّ الإفراط في الضرب، يجعل روح الطفل قلقة في جسده، غير مطمئنة إليه، فتُحاول الانفصال عنه. بل يتم تدريبهم على الصبر والشجاعة. فأطفال بعض هنود أمريكا الشمالية، يصبرون على الجوع ثمانية أو عشرة أيام دون جزع. وعندما يصل الأطفال سن البلوغ، فإنَّ القبيلة تلزمهم بالقيام بطقوس خاصة أساسية لتكوينهم الخلقي والروحي. وهم يبتعدون عن المجتمع ليُقيموا في أماكن بعيدة عن القرية فيُنظِّمون حفلات للتطهر والتحرر من الدنس، وذلك عن طريق الصيام والحرمان من بعض الأطعمة التي يُحبونها. وفي بعض الطقوس، تشمل تقليد الموت والبعث، أي أنهم قد أماتوا حياة الطفولة ليستعدوا لحياة جديدة، وهي حياة المسؤولية و الواجبات. وغالباً ما يتعرضون لتجارب مؤلمة لاختبار مدى شجاعتهم، مثل: خلع أسنانهم، ووشم أبدانهم. كما تُعطى لهم تعاليم تتصل بقوانين الزواج، وإرشادات حول فنون الحرب و الصيد، ويحثونهم على الشجاعة ونصرة المظلوم.

4-التربية العراقية القديمة:

اتسمت التربية البدائية بالتقليد

التربية الشرقية القديمة:

تتضمن التربية الشرقية القديمة كل من:

-التربية الهندية.

- التربية لدى بني إسرائيل.

-التربية اليابانية.

-التربية الصينية.

- التربية لدى قدامى المصريين.

وسنتكتفي في هذه المحاضرة باستعراض كل من التربية الصينية والتربية الفرعونية بشيء من التفصيل أما فيما يخص التربية الهندية والتربية لدى بني إسرائيل والتربية اليابانية على الطالب أن يُطالعها في بعض الكتب المتخصصة.

التربية الصينية:

تتصف التربية الصينية بروح المحافظة، وهدفها أن تجمع في الفرد، حياة الماضي، وأن تنشئه على عادات دون أن تقوي فيه أية ملكة، أو تغير فيه أية عادة. وما يميز حياة الصينيين، هو الجمود والسكون والرتابة، وهذه الصفات اكتسبها هذا المجتمع أكثر من (3 آلاف سنة). وتعتمد حياتهم على التقاليد الموروثة، والتعليم عندهم آلي، يهدف فيه المعلم إلى إكساب التلميذ مهارات وعادات آلية منظمة، ويهتم بالمظاهر واللباقة أكثر من العناية بتكوين الخلق. أما طرق التدريس عندهم، فتعتمد على تمرين الذاكرة والحفظ، فالطفل في المدرسة يقرأ درسه بصوت عال، عدة مرات، حتى يرسخ في ذهنه، وبعدها يعطي الكتاب للمعلم و يقرأ الدرس غيباً.

وقد ظهر في الصين معلمان هما : " لاوتسي " و " كونج تسي ".

يمثل " لاوتسي " روح التحرر، و التقدم و البحث عن المثل الأعلى. وقد ثار على العادات، فكان نصيبه الإخفاق.

أما " كونج تسي"، وقد اشتهر أخيرا بإسم "كونفوشيوس" و له أكثر من ثلاثة آلاف تلميذ. ويرى بعض الحكام الصالحين: "أنه علينا أن ندع قلب الإنسان وفكره فارغين، ونملأ بدلهما بطنه، وعلينا أن نعتني بتقوية عظامه بدل العناية بتقوية إرادته، وعلينا دوما أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في الجهالة، فتقل عند ذلك مطالبه"، " فمن الصعب أن نحكم شعباً يعلم أكثر مما ينبغي أن يعلم". وهذه الآراء طبعاً، مخالفة تماما لما ينبغي أن يقوم به الإنسان اتجاه الإنسانية، وللشعب الحق في التعبير عن رأيه وفي قبول القرارات أو رفضها.

– **نظم الامتحانات:** وما ميز التعليم عند الصينيين، نظم الامتحانات، فهي المعيار الأساسي لاختبار موظفي الحكومة، ومن ينجح فيها، يكون موضع ثقة الشعب واحترامه، وله لباس خاص و يحمل أوسمة. والامتحانات تجري تحت إشراف الحكومة، ومن قبل لجان تتألف من كبار علماء الدين، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

– **امتحانات الدرجة الأولى:** وتجري كل ثلاثة أعوام، و تدور أسئلتها حول ما ورد في كتب "كونفوشيوس"، ويبقى التلميذ في حجرة خاصة مدة 24 ساعة.

– **امتحانات الدرجة الثانية:** وتُقام بعد مضي أربعة أشهر من امتحانات الدرجة الأولى، وتدوم ثلاثة أيام.

– **امتحانات الدرجة الثالثة:** وتدوم ثلاثة عشرة يوماً.

وكانت نسبة النجاح في هذه الامتحانات ضئيلة جداً يُعاني فيها المشاركون إرهاقاً شديداً.

وعليه فإنَّ التربية الصينية تتصف بروح المحافظة، وتنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية. ولا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة. فهي حياة رتيبة تتميز بالسكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

أما التعليم:

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.

- الاعتناء بالمظهر واللياقة.

- الاعتناء بتمرين الذاكرة – لا بتكوين الفكر – من خلال التكرار والحفظ الأصم.

ويمكن القول أنَّ التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

التربية لدى قدامى المصريين (التربية الفرعونية):

كان المجتمع المصري القديم مجتمعاً زراعياً، والأسرة المصرية القديمة عرفت حياة الاستقرار والطمأنينة، وقد ساعد الموقع الجغرافي على حماية البلاد من غزوات الأعداء. وكان للدين أثر واضح في أوضاع المجتمع المصري القديم، فسعادة المرء في أخراه مرتبطة بما يُؤديه له ولده، من شعائر دينية، وما يقوم به لإحياء اسمه وذكراه من بعده. وأعظم فضل أصحاب ذلك العصر القديم على تاريخ مصر وتاريخ الدنيا كلها، أنهم قد سجلوا أول خطوة في سبيل تاريخ الحضارات الإنسانية، وهي اللغة المكتوبة.

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أنَّ الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم. ومما لاشك فيه، أنَّ الحضارة المصرية القديمة، بدأت من لا شيء، وانتهت إلى قمة كل شيء بمعيار عصرها. وأهم مغزى تربوي لهذه الحضارة، أنها قامت بمواجهة مشكلات الطبيعة اعتمادا على ذكاء المصري القديم، وأسلوبه العلمي العملي في مواجهة تلك المشكلات، كما قامت على القيم الروحية واحترام الإنسان، وأكبر دليل على ذلك أنَّ المصريين القدامى كانوا الشعب الوحيد في العالم القديم الذي لم يعرف الرق في تاريخه. وتتمثل خصائص هذه التربية في:

- يعيش الطفل – في سن الرابعة– مع ألعابه.

– التربية لم تكن لينة، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.

– تقدم الم للطفل شيئاً من المبادئ الدينية والخلقية.

– الدراسة تشتمل على الدين وآداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب، السباحة، الرياضة البدنية.

– يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يُؤديه التلميذ.

– كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.

– كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا، فالنظام المتبع كان قاسياً، ومن حكمهم الشائعة "إنَّ للطلاب صلباً وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يُضربون". **ولعل من إسهامات المصريين في فن التعليم :**

– استخدموا طرقاً حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

– هم من أنشؤوا أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء"، ويضيف "أذكر يا بني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

–**النظام التربوي في مصر القديمة:** قسمت المراحل التعليمية في مصر القديمة إلى المراحل التالية:

– مرحلة تعليمية أولية، كان التلميذ يتلقاها في مدرسة ملحقة بمعبد.

– مرحلة متقدمة، حيث أن التلاميذ يحضرون في مدارس نظامية. وقد تزايد عدد هذه المدارس في عصر الدولة الحديثة.

– مرحلة تطبيقية، كان يقضيها التلاميذ في الإدارات الحكومية المختلفة.

– منهاج تربوي تثقيفي، تعهدت به قصور الفراعنة لأمرائها.

– ثقافة عالية، تعهدتها المؤسسات المهتمة بالثقافة خلال العصور المختلفة.

التربية اليونانية أو الإغريقية:

إنَّ أهم ما يُميز الفكر التربوي للإغريق، أنهم كانوا أول من تناول التربية من زاوية فلسفية، فكانت التربية محور اهتمام الفلسفة في أثينا. ونظرة اليونان القدامى إلى التربية، أنها عملية تشرب الفضائل ونقلها من جيل إلى آخر، وأنهم أرادوا الاحتفاظ بخير ما في مجتمعهم من قيم وفضائل ولم يجدوا غير التربية وسيلة لبلوغ هذه الغاية الإنسانية الاجتماعية. ونظراً لأنَّ فلاسفة اليونان وفي عهد أفلاطون خاصة، لم يتحمسوا كثيرا لفكرة الديمقراطية، فقد وضعوا كل ثقتهم في التربية، لتحقيق الخير والكمال لمجتمعهم.

يعتقد أكبر المفكرين، أنَّ الثقافة الإغريقية، أساس الثقافات التي ظهرت بعد ذلك لدى المجتمعات الإنسانية. وبعد ذلك ظهرت كثير من الأفكار، كفكرة الديمقراطية التي أصلها من اليونان.

وقد أظهرت التربية اليونانية، أنَّ التعليم والسياسة مرتبطان، بحيث أصبح التعليم أداة مهمة من أدوات الدولة في المدن اليونانية، لاسيما في أثينا واسبرطة. وهذا ما يجعلنا نُميز بين نوعين من التربية ألا وهما:

أ–التربية الآثينية:

كانت آثينا ولاية بحرية ومدينة تجارية، وعن طريق سفنها كانت تجوب البحار، وقد كان لهذه التجارة أثرٌ مهمٌ في نوع الحضارة الآثينية التي تأثرت بما يأتي عن طريق الاتصال الخارجي من عوامل حضارية متنوعة.

وكان نظام التعليم يتميز بالمرونة، فالإدارة التعليمية كانت بعيدة عن سلطان الدولة، وكان يُركز على الاهتمام بالفرد. ومن الصعب ذكر متى بدأ ظهور المدارس في آثينا، ولكن

المواطن الآثيني كان يتعلم أولاً في المجالات السياسية حيث كان يشترك في مناقشة شؤون الدولة المتعددة، ثم ظهرت بعض المدارس في أعقاب الحرب مع الفرس سنة 487 ق م، إلى جانب ظهور جماعة المعلمين عرفوا باسم (السفسطائيين) الذين أتوا من جزر" بحر إيجة " إلى آثينا في القرن الخامس ق.م، ووجدوا آثينا بيئة صالحة لأفكارهم.

ومن أهم أفكار السوفسطائيين، أنَّ جميع المسائل قابلة للنقاش وخاضعة لأحكام الإنسان، لا يجب على الإنسان التقيد بقوانين جامدة تحد من حرية المناقشة.

ومن ثم كانت هذه الأفكار مثار ذعر وقلق المحافظين في آثينا، الشيء الذي جعل الفيلسوف "سقراط" يتصدى لهم بمنهج فلسفي أدى إلى إبطال مزاعمهم.

ويُمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في آثينا في المراحل الآتية:

-**المرحلة الأولى:** ظهرت ثلاثة أنواع من المدارس، ومما يجدر الإشارة إليه أنه في ذلك العهد كلما وجد مدرس وجدت مدرسة، وليس العكس، وهذه الأنواع الثلاثة هي:

- مدارس لتعليم الكتابة،
- مدارس لتعليم الموسيقى،
- مدارس لتعليم الألعاب.

وأحياناً كان يجتمع مدرس الموسيقى مع مدرس الكتابة في مكان واحد، وأحياناً أخرى كان الطفل يقضي نصف اليوم مع مدرس والنصف الثاني مع مدرس آخر.

وكان الشعب في آثينا واعياً إلى درجة أنَّ الإقبال على التعليم كان كبيراً دون قانون إجباري أو تدخل من طرف الدولة.

- **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة ما بعد التعليم الأولي، تبدأ من سن 14 إلى 16 سنة، يقضي فيها الشاب فترة في مكان يسمى " الجمنزيوم " وكانت تهتم بالتربية البدنية والدراسة النظرية، وجماعة من " السوفسطائيين " كانوا يُعلمون الأولاد الجدل والمناقشة والفلسفة، وما تتضمنه

الدراسات النظرية من مهارات. ويُسمى هذا التعليم " التعليم الثانوي العام". ولكن ما يُعاب عليه أنه لم يكن له نظمٌ ولوائحٌ وقوانين كما في الوقت الحاضر.

التربية الأسبرطية:

تميزت التربية الإسبرطية بالطابع العسكري وبإشراف الولاية إشرافاً تاماً على جميع مرافق التعليم، وكان التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فالمواطنة هي فهم الشخص لواجباته الحربية. وكانت طبقة (الأفورز *Ephors*) هم المشرفون على مرافق التعليم، وعينوا مشرفاً عاماً للتربية يُسمى (بيدونوميس *Paedonomus*).

ويُمكن تلخيص النظام التربوي والتعليمي في إسبرطة في المراحل الآتية:

- **المرحلة الأولى:** بعد ولادة الطفل مباشرة يتم فحصه لمعرفة مدى ملاءمته جسمياً وصحياً، وإذا وافق (الأفورز) على صلاحيته، يلتحق بطبقة " الأسبرطيين "، وإلا يسلم لطبقة الأجانب لينصرف إلى مهنة أخرى غير الجيش.

- **المرحلة الثانية:** بعد ذلك يقضي الطفل 7 سنوات في تمرينات شاقة تحت إشراف أبويه.

- **المرحلة الثالثة:** بعد سن السابعة يدخل الأولاد المدارس التي هي بمثابة ثكنات حربية، وينقسمون إلى فرق. والتعليم هنا يأخذ شكل تدريبات عسكرية، وتمتد هذه الفترة من 7 إلى 18 سنة.

- **المرحلة الرابعة:** من 18 إلى 20 سنة، يتدرب الأولاد تدريباً عسكرياً خالصاً تحت إشراف الجيش.

- **المرحلة الخامسة:** من 20 إلى 30 سنة، يُصبح الشبان أعضاء في الجيش، يشتركون في الدفاع والهجوم.

- **المرحلة السادسة:** بعد سن الثلاثين، يُصبح الشبان مواطنين عاملين، يتمتعون بالحقوق المدنية ويجب عليهم الزواج لإنجاب مواطنين صالحين.

وإعداد البنت في إسبرطة وسيلة لإعدادها كأم صالحة.

وإذا أجرينا مقارنة بين أهداف التربية في كل من آثينا وإسبرطة، لوجدنا أنَّ التربية الإسبرطية محدودة في أهدافها جافة في أسلوبها، تُؤكد التربية البدنية والعسكرية على حساب التربية العقلية والفنية والأخلاقية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة مدينة "إسبرطة" الجغرافية حيث أنها منطقة سهلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وبعدها عن البحر أدى إلى انعزالها عن التيارات الخارجية، الشيء الذي جعلها على الدوام تهتم بإعداد جيش قوي للدفاع عن كيانها ولتدعيم سيادتها، وفرض سيطرتها في الداخل و الخارج. وإذا نظرنا إلى النظام التربوي في " آثينا " فإننا نجده يختلف في طبيعته وفي أهدافه ومثله العليا عن نظام التربية في " إسبرطة ". وهذا الإختلاف يرجع إلى اختلاف الولايتين في طبيعتهما الجغرافية، وفي نظام حكمهما وفي فلسفة حياتهما وفي مواردهما الاقتصادية، باعتبار أنَّ " آثينا" مدينة بحرية ومهد الفلسفة والفلاسفة، منها خرج سقراط وأفلاطون وآرسطو. وهذا ما أدى بها إلى أن تهتم في المجال التربوي بالفرد وإلى تحقيق النمو المتكامل والعناية بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية ".

التربية الرومانية:

تميزت حياة المجتمع الروماني بعدم الاستقرار، وكانت الثقافة السائدة حتى القرن الثامن قبل الميلاد، تُشبه إلى حد كبير ثقافة المجتمعات البدائية. وفيما بين القرنين السادس والثامن قبل الميلاد، بدأت الحياة البدائية تتلاشى، وظهرت مؤسسات ونظم جديدة، تُشبه تلك التي سادت في المدن اليونانية القديمة، كآثينا وإسبرطة. وما ميز روما، هو المجلس الأعلى الذي هو بمثابة المجلس الاستشاري للملوك، وكان يتكون من طبقة النبلاء، الذين كانوا يملكون الأرض، والفرسان بأسلحتهم وخيولهم. وسرعان ما أصبحت روما قوة عسكرية، اقتصادية وسياسية، في السنوات الأخيرة من القرن السادس ق.م، لم يكن الرومان مبدعون، بل استعاروا الأفكار اليونانية وترجموها إلى أعمال، وكان المنزل مركزاً للتربية فالأمه فيه تعلم بناتها ويُعلم الأب أبناءه وهما الوسيلتان اللتان لجأ إليهما الرومان تشكيل الخلق إضافة إلى تعريف الأطفال بسير الأبطال من أجل أن يتمثل الأطفال بهم وببطولاتهم، حيث كان الأب يُخرج ابنه إلى ساحات القتال لرؤية تدريبات الجنود. ولعل من أهداف التربية الرومانية:

– تخريج جماعات مدربة على فنون القتال، وتقوية أجسامهم عن طريق الرياضة.

– تكوين المواطن الصالح، الفصيح، البليغ في خطاباته.

– إعداد النشء، للقيام بواجبات الحياة العملية وفهمها، وقد كان الجزء الأعظم من التربية متعلقاً بتكوين الصفات الخلقية، فكان للبيت المسؤولية الكبرى ولم يبق للمدرسة إلا مجال ضيق.

– لم يهتم الرومان بالناحية الوجدانية، ولم يظهر عندهم فلاسفة وأدباء، وكانوا قوماً عمليين، اهتموا بالاستعداد للحرب، وتحقيق إنجازات عمرانية ضخمة.

– تقليد الشخصيات الرومانية القديمة ليصير الشاب وقوراً محترماً، شجاعاً، ورجلاً حازماً.

الهدف الأساسي من تربية الرومان، هو تكوين الجندي الشجاع، المتميز بالطاعة للأبوين واحترامها، للآلهة والتمسك بالدين، ...، بينما أهملت النواحي الجمالية والفنية التي ميزت التربية اليونانية القديمة.

ولما بسط الرومان، سيطرتهم على بلاد اليونان سنة 164 ق.م، امتزج منذ ذلك العهد، تاريخ حضارة اليونان بتاريخ حضارة الرومان، امتزاجاً يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر. وبالرغم من أنَّ اليونانيين كانوا هم المنهزمين، إلا أنَّ ثقافتهم هي التي بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية وصبغتها بصبغتها. وبذلك تمكنت بلاد اليونان المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة ثقافياً. وقد شمل هذا الامتزاج والتشابه بين الحضارتين الجانب التربوي فيهما، وبذلك أصبحت التربية الرومانية في عصورها الأخيرة مظهراً من مظاهر التربية اليونانية.

لقد كان الرومان شعباً عملياً، وكان أبرز ما عبروا به عن روحهم العملية تلك الطرق العظيمة، والقنوات المائية، والمباني الضخمة، وكذا الإدارة الحكومية والعسكرية اللتان تميزتا بالنظام المتقن، وغير ذلك من المظاهر العملية للثقافة والحضارة الرومانية. هذه الروح العملية، كانت تُسيطر على الشخص الروماني، إذ جعلته يهتم بالوصول إلى نتائج محسوسة ملموسة، موفقاً بين الوسائل والغايات، بدقة وإتقان. ولم يكن الرجل الروماني، ذلك الشخص الذي يهتم بالنظريات، أو الذي يرضى لمجرد السعادة وحياة التكامل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته، على غرار زميله اليوناني.

التربية المسيحية في العصور الوسطى:

تبدأ العصور الوسطى من القرن السادس إلى القرن الخامس عشر ميلادي وربما تمتد حتى القرن الثامن عشر. وإنَّ ظهور الإمبراطورية الرومانية في أوروبا كقوة جبارة منذ القرن الأول ميلادي، هو أهم حدث أثر على أوروبا لفترة طويلة، كما كان لظهور المسيحية أيضاً أثرٌ في توجيه حياة شعوب أوروبا، والتربية أهم ميدان تأثر بهذه التغيرات. وأهم معالم العصور الوسطى هو ظهور نظام الإقطاع وسيطرته على مظاهر الحياة ... وقد أدت الفوضى التي سادت آنذاك أن يطلب المستضعفون من الأقوياء حمايتهم نظير تنازلهم عن بعض ممتلكاتهم، والانتظام في جيوشهم. وجوهر النظام الإقطاعي، هو امتداد للنظام الإغريقي والروماني الذي يقوم على تقسيم المجتمع لطبقات مختلفة.

ومن مظاهر العصور الوسطى: سيادة النظام الطبقي، اعتماد المجتمع على الإنتاج الزراعي، تحكم الكنيسة تحكماً تاماً في التراث الفكري، على اعتبار أنَّ الكنيسة في ذلك الوقت هي التي تمثل كلمة الله على الأرض. وثال ذلك ما حدث لبعض العلماء آنذاك. ومظاهر الصراع التي مست التراث الفكري هو الخلاف الواضح بين الفلسفة اليونانية ونظرياتها وبين الأديان السماوية وتعاليمها.

لقد استمدت التربية مقوماتها من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة آنذاك، مما كان له تأثير على نوعين من المدارس في العصور الوسطى.

– المدارس المؤسسة على الحركة الرهبانية أو ما يسمى مدارس " الأديرة "، التي أرادت الاحتفاظ ببقاء العقيدة بعيدة عن الحياة و مشاكلها.

– المدارس التي حاولت التوفيق بين الفلسفة اليونانية والمسيحية، سواء في الدراسات القانونية أو اللاهوتية أو الأدبية.

لقد سقطت الإمبراطورية الرومانية الغربية سنة 476 م في أيدي القبائل الجرمانية، فعم الخراب والدمار، وكان للبابا الفضل في تهذيبهم وإدخالهم الدين المسيحي، وبذلك زادت منزلة البابا ورجال الدين في أوروبا، وسيطروا على كل شيء، فنصبوا أنفسهم مسؤولين على العلم والتعليم، وأوصياء على التفكير، وحرموا وحللوا حسب أهوائهم.

والنظرية التي حكمت أوروبا في ذلك الوقت هي نظرية " التفويض الإلهي " والتي تلخصت في أنَّ المسيحية تكون دولة واحدة يحكمها وبتفويض من الله شخصان (البابا دينياً والإمبراطور سياسياً).

إنَّ أهم ما كان يُميز أوروبا، حالة الجهل العام والضعف الفكري الظاهر. فكانت أفكارهم عبارة عن تطورات وهمية خيالية حول أشخاص عظماء قدماء. ومن حيث العلوم، كانت الخرافات هي التي تملأ رؤوسهم، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: احتكار رجال الدين للتربية والتعليم الذين كانا قاصرين على علوم الدين والقانون الروماني وقانون الكنيسة. وألغيت حرية التفكير والبحث العلمي، وهذا أدى إلى الركود العقلي.

وصلت المسيحية إلى أقوى مراكزها في الإمبراطورية الرومانية، وزادت قوتها تدريجياً حتى وصلت أقوى مراحلها في القرن الثالث عشر. وظهر نظام خاص ألا وهو " نظام الأديرة ". والأديرة هي المسؤولة على نشر الدعوة المسيحية في أوروبا عن طريق التبشير. ومدارس الأديرة كانت واسعة الانتشار حتى القرن الحادي عشر، ثم ظهرت مدارس الكاتدرائية التي أخذت تتفوق أكثر فزاد عددها وعدد تلامذتها. وكان حاكم الكاتدرائية يُعين مشرفاً إدارياً من رجال الكنيسة، وظهرت حركة تكوين الجماعات النقابية حيث كون المدرسون جماعات لحماية حقوقهم وحقوق التلاميذ كذلك، وتركزت تلك الجماعات فيما يُشبه كليات: آداب، قانون، طب، دين، وبذلك بدأ استقرار الدين كمهنة مستقلة عن الكنيسة، وهذا ما ساعد على نشأة الجامعات في منتصف القرن الثاني عشر ميلادي. وقد رمت التربية المسيحية إلى تهذيب الجسم والعقل والروح لغرس المبادئ الدينية وتدريب الفرد على حياة التقشف والزهد، وإماتة الشهوات كمثل أعلى للتربية المسيحية لإعداده للحياة الأخرى.

التربية الإسلامية:

تستمد التربية الإسلامية روحها، وفلسفتها، وطريقتها في تكوين الفرد المسلم من فلسفة الإسلام ونظرته إلى الطبيعة والكون، اعتماداً على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. فالإسلام في جوهره وروحه يتميز بشكل خاص، **بالتربية؛** تربيةٌ شاملةٌ كاملةٌ تتناغم أهدافها، وسائلها، وطرائقها. تربيةٌ مميزةٌ بحسن خصائصها، عن أنواع التربية الأخرى قديمها وحديثها. وفي ضوء

هذه الفلسفة التربوية الإسلامية، المسلم الصالح تتوازن في تكوينه النفسي الروحي، والأخلاقي، الجوانب المادية – من: صحة بدنية، قدرة على العمل، سعي في مناكب الأرض بحثاً عن الرزق الحلال–، مع الجوانب الروحية – من: عبادة، خلق، ضمير واستقامة،... – بحيث لا يطغى فيه، الجانب المادي على الجانب الروحي، ولا الجانب الروحي على الجانب المادي. ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: **"ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا خيركم من ترك الآخرة للدنيا، لكن خيركم من أخذ من هذه وهذه".**

ومن هنا، يتبين أنَّ فلسفة التربية في الإسلام، ترمي إلى تكوين الفرد الصالح لنفسه، ولمجتمعه، الفرد الذي يعمل لدنياه و لآخرته، عملاً بالمقولة القائلة: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً، واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً ". وهو بهذا، يكون في توازن دقيق، بين مطالب الروح ومطالب الجسد، دون إخلال أو تفريط.

وقد جمعت التربية الإسلامية منذ الوهلة الأولى، وبكل تناسق وانسجام، بين تأديب النفس وتصفية الروح، تثقيف العقل وتقوية الجسم، والعناية بكل ما يجعل حياة الإنسان على وجه الأرض سعيدة طيبة. كما أنَّ الإسلام وضع علاقة الإنسان في ثلاثة مراتب:

– **علاقة** المخلوق بخالقه، وتتم عن طريق العقائد والعبادات مصداقاً لقوله تبارك وتعالى: " **وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون". (الذاريات، الآية : 56).** وقوله تعلى أيضاً " **فأقم وجهك للدين حنيفاً، فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم " (الروم،الآية : 29)**

– **علاقة** الإنسان بأسرته وذويه، عن طريق الطاعة والإحسان. وذلك بقوله تعالى: " **وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه، وبالوالدين إحساناً " (الإسراء، الآية:23)** وقوله صلى الله عليه وسلم: " **كلكم راع ، وكل راع مسؤول عن رعيته".**

– **علاقة** الإنسان بالمجتمع، عن طريق التعامل والإخاء. لقوله تعالى: **"وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" (المائدة،الآية : 3).** وقوله صلى الله عليه وسلم: **"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".**

وترتكز التربية الإسلامية على عدة مبادئ وخصائص هي:

– **مبدأ الجمع بين ما هو ديني ودنيوي في آن واحد**، وإعداد المسلم لعمل الدنيا والآخرة. لقوله تعالى:" **وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إنَّ الله لا يحب المفسدين** ". **(القصص، الآية: 77)**

– **مبدأ التغيير والتطوير**، حيث جعلهما الإسلام سعيا إلى التسامي إلى المثل العليا، أي حركية المجتمع وفعاليته، في الرقي والازدهار، وتفتحه على ثقافات المجتمعات الأخرى والاستفادة منها بما يُوافق طبيعته، ويُعزز مكانته. وذلك في قوله تعالى:" **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" (التوبة، الآية: 106)**

– **مبدأ تقديس العلم والعلماء**، من خلال حث المسلم على طلب العلم والمعرفة، ليتسنى له فهم أبعاد الإسلام والعمل به عقيدة وسلوكاً. وذلم مصداقاً لقوله تعالى: " **قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (الزمر، الآية:10)**. وقوله أيضاً: " **إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ " (فاطر، الآية : 28)**

– **مبدأ النمو المتوازن لقوى الإنسان جسمياً، وروحياً، وعقلياً**. فالتربية الإسلامية اعتنت بالإنسان من جميع جوانب مكونات شخصيته: البدنية، والفكرية، والنفسية والاجتماعية، كوحدة لا تقبل التجزئة وبصورة متكاملة ومنسجمة، بواسطة التنشئة الملائمة على مستوى البيت، المدرسة والمجتمع. وذلك في قوله تعالى: " **والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (النحل، الآية: 78).**

– **مبدأ الشمول والتكامل**، فالتربية في الإسلام، تتعامل مع الإنسان في مختلف حالاته، على أسس سليمة على مستوى الأسرة والمجتمع المنتمي إليهما، وكذا الإنسانية جمعاء، حيث تقوم على مطالب الروح والفكر والضمير والإخاء والتعاون. وذلك في قوله تبارك وتعالى: " **يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إنَّ أكرمكم عند الله أتقاكم، إنَّ الله عليم خبير " (الحجرات، الآية: 13)**

– **مبدأ الحرية والمسؤولية**، فالتربية الإسلامية تقوي في الإنسان حبه للحرية، وتحمله للمسؤولية في علاقاته مع خالقه وذويه ومجتمعه. وذلك في قوله تعالى: " **وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونُقدس لك، قال إني أعلم ما لا تعلمون" (البقرة، الآية 30)**. وقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه:" **متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً** ".

– **مبدأ التطبيق**، لم يقتصر اهتمام التربية الإسلامية بالجانب النظري فقط، بل أدلت التطبيق أهمية كبرى فلا قيمة لنظرية دون تطبيق، ولا يكتمل الإيمان إلا بالعمل، ولا العقيدة إلا بالسلوك، ولا القول إلا بالفعل. قال تعالى: "**أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم**". **(البقرة، الآية: 44)**

–**مبدأ الواقعية**، فالتربية الإسلامية تضع الإنسان في وضعه الصحيح وتنظر إليه ككائن بشري محكوم في زمان ومكان فلا تُطالبه بما لا يُطيق. **قال تعالى: "لا يُكلف الله نفساً إلا وسعها". (البقرة: الآية: 286).**

التربية الحديثة

تأثرت التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بالتطورات التي عرفتها مختلف العلوم الإنسانية والتجريبية، كعلم البيولوجيا والفيسيولوجيا، وكذا علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها ... مما انعكس إيجاباً على بلورة الفكر التربوي الحديث خاصة بعد أن طرح " جون جالك روسو" أفكاره التربوية الجريئة، والتي غيرت الكثير من أوضاع التربية والتعليم لاسيما تلك المتعلقة منها بالطفل. وقد عرف الفكر التربوي في القرن العشرين، وثبة نوعية وكبيرة بفضل جهود كبار المربين والفلاسفة وعلماء النفس، أمثال: " جان بياجيه، هونري فالون، كلاباريد، ديكرولي، جون ديوي، ..." مما نتج عنه فكر تربوي معاصر ومتكامل قوي الصلة بالعلوم الحديثة المختلفة. ومن أهم ما يُميز التربية الحديثة أنها:

– حولت مركز الطفل في العملية التربوية من دور المشاهدة والاستماع، إلى مركز الاهتمام واستغلال الخبرة الشخصية، أي من متعلم سلبي إلى متعلم فاعل متفاعل،

– جعلت دور المعلم أكثر إيجابية في التعامل مع الطفل، أي من معلم محتكر للمعرفة إلى معلم يتميز بالقدرة على التنشيط، والتوجيه والتنظيم والتقويم،

– أحدثت تغييرات عميقة للمناهج في محتوياتها وطرائقها ووسائلها، والتي جعلتها أكثر مرونة وملائمة مع طبيعة المتعلم، وخصائصه العقلية والنفسية وبيئته الاجتماعية، تمكنه من اكتساب كفاءات ومهارات تُيسر له عملية الاندماج في المجتمع وعالم الشغل، بدلاً من تلك المناهج التي يغلب عليها الكثافة والحشو والتلقين والتحقين،

–تربية تهتم بتنمية الشخصية المتكاملة من جميع الجوانب،

–تربية تجمع بين الإعداد النظري والتطبيقي،

–تربية تُعنى بالأنشطة الصفية مثلما تُعنى بالنشاط الصفي،

–تربية تُراعى فيها خصائص المتعلم والفروق الفردية واختلاف الحاجات والدوافع والاهتمامات والميولات،

–تربية تهتم باستمرارية العمل التعليمي والاستفادة من المنجزات التكنولوجيه فيه.

–تربية من أجل النمو والتطور وتقدم الإنسان وتلاقح الثقافات وتطوير العلاقات الدولية،

–التربية عى المواطنة.

وفيما يلي تقديم مختصر لأشهر رواد الفكر التربوي:

- **جون لوك** (1632–1704):

كان يرى أنَّ وظيفة التربية ليست مساعدة الصغار على حذق إحدى العلوم، ولكن وظيفتها الرئيسية هي تفتح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك، وقد حصر التعليم في العلوم ذات القيمة العملية كالقراءة والكتابة والحساب والرياضة والرسم والرقص، كما أولى التربية الخلقية عناية فائقة، حيث جعل من الفضيلة هدفها الأسمى.

- **جان جاك روسو** (1712- 1718):

يرى روسو أنَّ مصادر التربية ثلاثة: الطبيعة، الإنسان، الأشياء، والإنسان بإمكانه السيطرة على اثنين منهما دون الثالث ويعينه على ذلك الطبيعة. وقد هاجم روسو التربية التقليدية التي تنظر إلى الطفل على أنه راشد مصغر. وأهم كتاب لروسو هو كتاب " إميل " الذي قسم التربية فيه إلى خمسة أقسام يتناول كل قسم مرحلة من مراحل عمر الإنسان كما يلي:

- **الكتاب الأول:** يرى أنَّ الطبيعة خلقت الإنسان صالحاً وما على التربية إلا أن تمنعه من الاحتكاك بالمجتمع لكي لا يخرب هذه الحياة الصالحة.

- **الكتاب الثاني:** يتناول الفترة بين 3 – 4 سنوات إلى 12 سنة وهنا يُصبح الولد جاهزاً للتعلم والتعليم حيث يقول: " **يجب ألا تُعلم الولد نظامياً بل تتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة، وينبغي ألا يتعلم إلا الأشياء التي تناسب عمره وتفكيره واهتمامه".**

- **الكتاب الثالث:** يتناول الفترة من 11-12 إلى 15 سنة، وهو بداية التعليم الإيجابي ويجب أن يتعلم من كتاب واحد وهو كتاب العالم المحيط به فيتعلم الجغرافيا بمشاهدة الطبيعة مباشرة وكذلك يأتي تعلم الفيزياء والفلك.

- **الكتاب الرابع:** من 15 إلى 20 سنة، يتضمن التربية الخلقية والدينية، وهو يؤكد على أنَّ أول شعور يحس به الطفل هو محبة نفسه ثم محبة الآخرين، ويُضيف أنَّ الضمير هو المبدأ الأساسي للفضيلة، ويُؤكد أنَّ في سن 12 سنة لا تفرض على الطفل أي مذهب أو ديانة بل له الخيار.

- **الكتاب الخامس:** يتحدث على رفيقة إميل (صوفي)، و هو لا يتزوج من صوفي إلا بعد القيام برحلة لمدة سنتين ينتقل خلالها في الدول الأوروبية ليتعرف على أنظمتها الاجتماعية ليصبح أكثر قوة وفضيلة.

وأهم مبادئ التربية عند " روسو ":

- مبدأ الحرية: ومعناه التعلم التلقائي.

– مبدأ اعتماد مراكز الاهتمام: يتعلم الطفل الجغرافيا والفيزياء من خلال الخروج للحقول.

– مبدأ المشاركة: يظهر في النزهات والرحلات.

– مبدأ تشجيع التعليم المهني والاتجاهات العلمية: تشجيع الطفل على تعلم مهنة يدوية. ولقد كان لروسو أثر عظيم في تحويل أهداف التربية لدى العديد من المربين بعده.

– **بستالوزي** (1746– 1827):

التربية عنده تتحدد في نظرته إلى الطفل أنه يُشبه الشجرة التي تنمو من الداخل، وما على المرء إلا أن يُهيئ الظروف المحيطة التي تجعل هذه الشجرة تنمو نموها الطبيعي الكامل، وكان بستالوزي يرى أنَّ كل طفل حالة خاصة ومن الخطأ أن نعاملهم معاملة واحدة. وكان يرى أنَّ التعليم يتم عن طريق الاكتشاف الذاتي والسؤال، حيث كان يصحب الأطفال في التجول في الطبيعة لدراسة الأشياء الجغرافية: فيجمعون الأزهار، الحشرات، ويُصيغون الخرائط الثابتة البارزة من الطين اللزج، التي تُمثل المحيط الذي يعيشون فيه.

وكان يُنمي في الأطفال الاستقلال الذاتي في الدرس والمطالعة، والمعلم يُساعدهم على تفهم ما يغمض عليهم. وقد أوصى بستالوزي باستخدام عدة طرائق كان يستخدمها هو. ومنها:

– يجب أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يعرف القراءة.

– يجب أن يرسم الطفل قبل أن يكتب، ويجب أن تكون تمارين الكتابة الأولى على ألواح حجرية.

– يجب أن يراعى النمو الطبيعي في دراسة اللغة، فتدرس الأسماء أولاً، ثم الصفات، وأخيراً الأفعال.

– يجب الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادئ الحساب.

– لكي تكون للتلميذ فكرة ثابتة عن الأعداد، يجب أن يدركها كمجموعة من الأشياء المادية لا كأرقام مجردة.

وكان العمل اليدوي يقترن بالعقلي، وبذلك أنشأ بستالوتزي مدرسة تشبه البيت في علاقتها وروحها وأهدافها، يقوم التعليم فيها على الملاحظة والإدراك الحي، ويهدف التعليم فيها إلى تنمية قوى الطفل وذكائه في جو من الاحترام لفردية التلميذ.

- **جون فريدريك هربارت** (1776 – 1841):

تأثر هربارت الألماني بزميله بستالوتزي، بعدها اتخذ نهجا مستقلا عن غيره. وقد اعتمد هربارت المنهج الإستقرائي طريقة في التدريس. وهو إحدى مناهج كسب المعرفة الثلاثة، إلى جانب منهجي: التحليل والتركيب، ومنهج الإستدلال. ويُعتبر هربارت أول مؤسس لمعهد تكوين المعلمين. ورغم أنه اقترح طريقته التعليمية القائمة على الاستقراء، دليلاً يُستفاد منه في التدريس، إلا أنه تم اعتناق الطريقة هذه من طرف المربين، ولزمن طويل، على أنها نموذج فريد يقتدي به في كل الدروس مهما اختلفت طبيعتها. ويرى هربارت أنَّ طريقة التدريس المبنية على الاستقراء، تجري في أربع خطوات أساسية يُمكن تلخيصها في ما يلي:

- **التهيئة:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمساعدة التلميذ على مراجعة أفكاره ومعارفه، وهي مرحلة اختبارية استرجاعية للخبرات المكتسبة عند المتعلم، فهي مرحلة تحضيرية للمتعلم، تمهيدية للدرس الجديد، وعلى أساسها يتم بناء وربط المتعلمات الجديدة بها.

- **العرض:** يقوم المعلم في المرحلة الثانية هذه، بعرض للمعلومات والخبرات وتوضيحها بوسائل مختلفة سيراً بالمتعلم من البسيط إلى المعقد.

- **الربط:** وفي هذه الخطوة يعمل المعلم على ربط المعلومات والخبرات الجديدة بالقديمة وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف.

- **التعميم:** وفي هذه الخطوة الرابعة والأخيرة للدرس عند " هربرت "، يتم استخلاص المعلومات الأساسية، والخروج بأحكام فقواعد عامة.

وقام أتباعه من بعده بتعديل هذه الخطوات، بإضافة خطوة خامسة، هي خطوة التطبيقات.

- **فروبل** (1782– 1852):

تُعتبر التربية عند فروبل خلاصة لما تأثر به من أفكار العديد من الفلاسفة المثاليين مثل (كانط – هيجل). ورى فروبل أنَّ التربية هي النمو التطوري للإنسان، ومن هذا المنطلق فإنَّ مرحلة الطفولة ذات أهمية في النمو الإنساني. وأنَّ جميع عمليات التعلم يجب أن تبدأ من الميول الإرادية للطفل كأشياء مهمة في الحياة: الحقيقة، العدالة، الحرية، المسؤولية. ولا يكون تعلمه لهذه الأشياء إلا عن طريق تمثلها تمثلاً حياتياً. وهو يرى أيضاً أنه يجب أن نختار مواد التدريس من واقع بيئة الطفل، وأن يكون التعليم ذا صلة مباشرة بالحياة الحاضرة. وقد ركز على اللعب فهو يرى فيه أنه يُمكن من إدخال الطفل إلى عالم الصلات الاجتماعية الواقعية، ومنحه الإحساس بالاستقلال والتعاون وروح المبادرة والتشويق. ومن أهم آرائه التربوية:

– التربية عملية طبيعية، تتم عن طريق تهذيب حواس الطفل.

– الطفل كيان عضوي متكامل له جوان : جسمية، عقلية، وانفعالية.

– اللعب مبدأ ضروري للطفل، حيث عن طريقه تنمو الحواس وتهذب.

– **ديكرولي** (1871–1932):

"ديكرولي" عالم نفسي، اهتم بدراسة وتحليل الإدراك الكلي عند الطفل، وبرهن أنَّ الفائدة هي أساس نشاط الطفل. وبنى نظامه التربوي على هذين المبدأين، فجعل برنامجه يدور حول مواضيع عامة يعمل التلاميذ على إيضاحها بالبحث عن أجزائها، وربط هذه المواضيع بفوائد الحياة الأساسية. لهذا أسماه نظام (مركز الفوائد). وحصر "ديكرولي" الدراسة بأربعة مراكز رئيسية: الحاجة للطعام، الحاجة لمقاومة عوامل الفضاء، الحاجة لحماية الذات من مختلف الأخطار، والحاجة للحركة والعمل. وخصص لكل مركز سنة دراسية كاملة، أما طريقة العمل فقد استلهمها من عبارته الشهيرة: **(المدرسة للحياة وبالحياة)**، واعتبر ملاحظة البيئة بما فيها من إنسان وحيوان ونبات وجماد، أساساً لكل تمرين ونقطة انطلاق لنشاط الطفل الفكري. وجعل هذا الأخير يكون علومه بنفسه بالبحث والتنقيب عن مصادرها حيث وجدها في المجتمع أو في الطبيعة أو في الكتب. وقد تركت أبحاث وأعمال هذا المربي أثراً عميقاً في طرق التدريس، ليس في بلجيكا فحسب، بل في العالم أجمع.

- **جون ديوي** (1859-1952)[1]:

كان " ديوي " ولا يزال من أعظم رجال التربية في العصر الحديث لأنه كان مربياً أولاً وفيلسوفاً ثانياً، وهو من رجال التربية الأمريكيين الذين تأثروا بمعطيات الثورة الصناعية والنظام الرأسمالي. ويرتبط اسم "جون ديوي" بالكثير من المذاهب والنظريات والمفاهيم التربوية التي سادت الفكر التربوي منذ أوائل هذا القرن، ويُعتبر من مؤسسي الاتجاه البراغماتي الذي يعتمد مبدأ التجريب في مختلف أنشطة التعليم والتعلم في التربية والتعليم، وهو من مؤسسي المدرسة المتمركزة حول الطفل في التربية، والتي تعتبر نقطة تحول في الفكر التربوي الحديث، وبهذا أصبح الطفل مركز العملية التربوية بعد أن كانت التربية التقليدية متمركزة حول المادة الدراسية. وأعمال ديوي التربوية أكثر من أن تحصى.

ولكن يُمكن تلخيص المعالم الرئيسية لفلسفته التربوية على النحو التالي:

- **الغايات والوسائل:** رأيه أنَّ الغايات باعتبارها قصداً تعلمياً، ينبغي أن تبنى على حاجات التلميذ وميوله، وعلى هذا يؤكد أنَّ إخضاع الغايات والوسائل للتجربة حتى يُمكنه الحكم عليها.

- **المادة الدراسية والمنهج:** هو أعظم عنصر في العملية التربوية، و"جون ديوي "لم يَركز اهتمامه على مضمون المواد الدراسية ومحتويات المنهج، بقدر اهتمامه بالطريقة التي يُعالج بها المدرس هذه المحتويات، والتلميذ عند " ديوي " هو محور العملية التربوية.

- **المدرسة والمجتمع:** يرى أنَّ المدرسة، يجب أن تكون بيئة اجتماعية تتميز بالتبسيط، حيث تُساعد التلميذ على النمو السليم المتكامل، وقد اعتبرها " ديوي " وسيلة لتغيير المجتمع، ومن وظائفها إعداد الطفل عن طريق الخبرة ليكون عضواً اجتماعياً فعالاً قادراً على تطوير بيئته. ونظر "ديوي" إلى المدرسة نظرة جديدة، على أنها أداة تجديد التراث، بدلاً من النظرة التقليدية التي نظرت إلى المدرسة على أنها تعمل على نقل التراث.

مفهوم فلسفة التربية

تفجرت هذه الحقيقة وضوحاً في فلسفة جون ديوي الذي أدرك أنه لا يُمكن الفصل بين الفلسفة والتربية، وأنَّ الفلسفة كما يقول: هي" النظرية العامة للتربية". ولعلَّ هذا التصور يُشكل واحدة من أعمق البصائر إن لم تكن أعمقها على الإطلاق في تاريخ الفكر الإنساني. وقد تبدو نظرية ديوي

في تأكيد هذه العلاقة الصميمية بين الفلسفة والتربية جديدة ومبتكرة، ولا يُمكن لأحد أبداً أن يُنكر هذه الجدة والأصالة، ولكن من يتبصر في تاريخ الفلسفة سيجد بأنَّ سقراط كان يُؤكد جوهرية هذه العلاقة، إذ يقول: "إنَّ الفلسفة والتربية مظهران مختلفان لشيء واحد، يُمثل أحدهما فلسفة الحياة، ويُمثل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة". وهنا تأخذ فلسفة التربية قبل كل شيء فلسفة الإنسان، وهي الفلسفة التي ترتد إلى الكائن الإنساني نفسه، وتُحاول إدراك ماهيته وغائيته، لأنَّ الإنسان لا يغدو إنساناً إلا بالتربية. (عبد الكريم علي اليماني، 2015)

تعريف فلسفة التربية

يُعرِّف نيلر فلسفة التربية على أنها: "تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية". (نيلر، 1972، ص: 38)

وبناء على التعريف السابق تظهر جوهر العلاقة بين الفلسفة والتربية، حيث أنَّ الإبداعات في التربية تستمد قوتها وروحها وقوتها من الفلسفة التي تُغذيها دوماً بالأفكار النيّرة، لأنَّ تيار الفكر عندما ينقطع تؤول التربية إلى الخراب وتسير الحضارة إلى الانحطاط والاندثار . وعليه؛ فإنَّ الفلسفة تُحدد للتربية الأهداف والقيم والغايات، وبذلك تفرض عليها نوع المنهج والأساليب والأدوات.

ويُعرِّف فيليب فينكس فلسفة التربية على أنها: "تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان التربية من خلال البحث عن المفاهيم التي تُنسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ التي تقوم عليها التربية بل هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها، في إطار فكري وثقافي معين".

(فيليب فينكس، 1982، ص: 39)

أهداف فلسفة التربية

يذكر عبد الحليم مزوز (2016) أنَّ فلسفة التربية تسعى إلى ترشيد العملية التربوية بما ينسجم من غايات كلية شاملة تتناول الإنسان في علاقته بالكون والطبيعة والوجود من خلال:

-تحديد أهداف العملية التربوية وغاياتها. وتحديد الموقف من مسألة الوجود وقضاياها.

-تحديد طبيعة الإنسان بما ينطوي عليه من ماهيات وخصائص.

-تقديم تصور فلسفي لعمليات تشكل المعرفة ومناهج بنائها. وتعيين مصادر المعرفة وطبيعتها.

-تعمل على بناء منظومات القيم ومعانيها التي تتمثل في الحق والخير والجمال.

-تقوم في النهاية بهداية العملية التربوية وتوجيهها ونقدها وتحديد مساراتها بما يضمن مصلحة المجتمع.

الفلسفات التربوية (النظريات التربوية):

تنامت الاتجاهات الفلسفية التربوية وتوالدت تياراتها محكومة بطبيعة الظروف التاريخية لتطور المجتمعات الإنسانية، وقد تنوعت هذه الفلسفات بتنوع الأيديولوجيات التاريخية والسياسية التي عرفها المجتمع الإنساني منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم. ويُمكن الإشارة في هذا السياق إلى عدد من الفلسفات التربوية التي تمايزت بأهدافها ومكوناتها وغاياتها وخطابها التربوي. ويُمكن أن نذكر عدداً من هذه الفلسفات وأهمها: الفلسفة الطبيعية في التربية، ومن أبرز روادها جون جاك روسو وبستالوتزي، وقد أشرنا إلى بعض ملامحها فيما تقدم، وتجدر الإشارة أيضاً إلى الفلسفة التربوية الوجودية التي سادت في أوروبا في فترة ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية.

ويُشار أيضاً إلى الفلسفة التربوية البرغماتية التي سادت في والولايات المتحدة الأمريكية في النصف الأول من القرن الماضي بزعامة وليام جيمس وجون ديوي، والتي انتشرت انتشاراً كبيراً في مختلف بقاع العالم. ولابد أيضاً في هذا السياق من استحضار الفلسفة التربوية البنائية التي أسسها كل من جون بياجيه في سويسرا وفيجوتسكي في روسيا. كم لا يفوتنا ذكر الفلسفة الواقعية في التربية التي كان لها شأنٌ عظيم في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وما لا شك فيه أنَّ هذه الفلسفات تتقاطع وتتداخل وتتكامل وتتناقض في كثير من المعطيات

والتصورات، فبعضها يُؤسس للآخر، وكل منها يستمد عناصره الأساسية من الأخرى، لتشكيل رؤى متكاملة لنظريات فلسفية في مجال الحياة التربوية. وإذا كان من الصعوبة بمكان استحضار هذه الفلسفات جميعها في مضمون هذه المحاضرة التي بين أيديكم، فإنه بعد تحديد عدد من سمات وخصائص ووظائف فلسفة التربية، يُمكن استعراض بعض النظريات التربوية بشيء من التفصيل في ما يلي:

النظرية المثالية في التربية:

يعتمد النموذج المثالي الذي يُشكل مناهج التربية لدى المثاليين على رؤية أفلاطون من أنَّ الأفكار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا – بالطبع– تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من الرموز اللفظية، ولكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يُقاس بها كل شيء في هذا العالم المادي. إذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه. والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وُضعت أزلاً أم لا. وبهذا المعنى، فإنَّ الأفكار أزلية لا تقبل التغير أو التطور. ومهما قيل من أنَّ عناصر هذا العالم مستحدثة ومتغيرة تبعاً للظروف والملابسات التي تظهر من آن لآخر، فإنَّ الأفكار والأشكال المثالية التي صيغت على مثالها هذه العناصر الموجودة في عالمنا موجودة من الأزل وستظل إلى الأبد دون تغير أو تطور.

إنَّ المذهب المثالي من مذاهب التربية الغربية فهو . في حقيقته . صدى لفلسفة أفلاطون، وتعبيرٌ عن نظريته المسماة بـ "المثل"، ومؤدى هذه النظرية أنَّ ثمة عالمين اثنين : عالماً حسياً يتألف من "الأجسام"، وعالماً معقولاً يتألف من المجردات التي هي "المُثُل". وبناء على ذلك قال الغربيون: إنَّ الإنسان يعيش في عالمين: عالم مادي متغيّر، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخير هو عالم المثل العليا التي تُشكل الهدف الأسمى للتربية والحياة. وهكذا رأى الغربيون في الإنسان جانبيْن: جانباً روحياً سامياً، وجانباً جسدياً تحكمه النوازع الدنيا والشهوات، وهذان الجانبان كالخطين المتوازيين يتجاوران ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيام سلطتين في بلاد

الغرب: سلطة روحية تشرف عليها الكنيسة، وسلطة زمنية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وترتّب على ذلك الاعتقاد بأن الإنسان أوْلى بالدرس من العالم الخارجي، وأنَّ العلوم الإنسانية أهم من العلوم الطبيعية. على أنّ دراسة الغربيين للإنسان . سواء قُدِّمت أم أُخّرت . في ظل عقيدتهم القائمة على فصل الدين عن الحياة لا تأتي بخير، لأنَّ المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجال النفس والتربية والاجتماع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمّيت باسم العلم، وهو ما يُؤكده إخفاق الغربيين في وقف التدهور السلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوخم العواقب. والنظرة المثالية الغربية بما ترتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي . كما يقول (علي عزت بيجوفيتش) رئيس جمهورية البوسنة والهرسك في كتابه المعروف: (الإسلام بين الشرق والغرب) ـ هي المسؤولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكبرى في العالم؛ فهذه النظرة هي التي شطرت العالم شطرين متصادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغرقة في الأسرار، والصواب أنها "وحدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهما: الروح والمادة، السماوي والأرضي، الإنساني والحيواني، الدين والدنيا. وهذان المتناقضان يُوجدان معاً وجود تفاعل وتزاوج وتكامل ... كما تتفاعل ذرات الأوكسجين مع ذرات الإيدروجين لتنتج الماء الذي يشرب منه الإنسان والحيوان والنبات".

وقد نبّه **بيجوفيتش** على أنَّ طبيعة العقل الأوروبي (أحادي النظرة) كانت سبباً في عجزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا أنكر الغربيون الإسلام لسببين متعارضين؛ فقد أنكره الماديون منهم بوصفه اتجاهاً يمينياً أي دين غيبيات، بينما أنكره المتدينون لأنهم رأوا فيه اتجاهاً يسارياً أي حركة اجتماعية سياسية. ولا تغني عن المذهب المثالي دعواه أنه إنما يريد . من خلال التربية . أنْ يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يدري ما المثل العليا على وجه التحديد. يقول سير برسي نن : " نستطيع أن نحكم بأنه لا يُمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يحقق مُثُلاً عليا؛ لأنَّ هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد ".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسفة المثالية قد وضع العقل–بلا شك– في مرتبة ذات أهمية كبرى، بحيث لا يكون العقل شيئاً آخر غير الروح مادام يشارك في طبيعة المطلق. وبالرغم من وجود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنهما في النهاية يدخلان في دائرة العقل ويذوبان داخله. ولذلك فالطبيعة الإنسانية لا يُنظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لدوافع بيئية، ولكنه جوهر لا يتأثر بعامته إذا تأثر جزءه. ولهذا تُنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يُصبح كلاً مستقيماً، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية.

إنَّ الواقع بالنسبة للمثالي هو عالم العقل، والواقعية شيء خيالي أو روحي وليس مادياً، ويعتقد المثاليون أنَّ الطبيعة تعتمد على العقل الشامل لله. وبناء على هذه النظرة، فالتعلم ليس ابتكاراً وإبداعاً– ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضعت سلفاً. وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية في حياة التلاميذ أو ضرورة في إنجاز مشروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إنَّ قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرةٌ بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفاً في حد ذاته.

والمثالية –عموماً– وثيقة الصلة بالدين. وتُؤمن هذه النظرية بأهمية الحق والخير والجمال. ويهتم المثاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، فهم لا يهتمون بالمادة، وإنما من أجل العقل.

إنَّ أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى ... فهم يُنظمون تجارب الجنس البشري ويرُكزونها ليُقدموها لقمةٌ سائغةٌ إلى الطفل. وهذه الخبرة بحسب مروجي النظرية هذه هي نوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنسان أي العلوم والإنسانيات. وتُعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، التي ارتبط ظهورها ارتباطاً وثيقاً بزعيمها المفكر اليوناني أفلاطون، وهي كما عرفها لالاند : " الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة ". بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أنَّ الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا، وهي الفكرة التي نجدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أنَّ أنفسنا كانت تسبح في هذا العالم، أين عرفت أسماء الأشياء بصورتها التامة،

الكاملة، قبل نزولها إلى الأرض. وولوجها في الجسد أنساها أسماء الأشياء، فأصبحت تُحاكي ما رأته وتعلمته في المثل العليا أو العالم الحقيقي، ومن أبرز أعلامها: أفلاطون، وهيجل... الخ.

ولد أفلاطون في سنة 427 ق.م في جزيرة قريبة من شاطئ أثينا، واسمه في الأصل أرسطوقليس. ينحدر من أشراف أثينا ذوي المنزلة والثراء. تعلم القراءة والكتابة، حفظ شعر هوميروس، ومبادئ الحساب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحديث، بارع النكتة، ومحباً للجمال. عاش حتى الثمانين من عمره، توفي سنة 347 ق.م.

ولقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات:

- طبقة الحكام ويتميزون بالحكمة، ويسييرون شؤون الدولة.
- طبقة الجند، ويتميزون بالقوة، وتسهر على أمن الحكام.
- طبقة العبيد، وهي الطبقة الخادمة، التي تقوم على خدمة طبقة الحكام.

وعلى كل طبقة احترام الطبق الأعلى منها، فلا يجوز مثلاً لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجند أو الحكام، وكذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجند أو العبيد، فما خلق إلا ليكون حاكماً، وليحكم الشعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ليقوم بالعمل المناسب.

المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية:

يرى المثاليون أنَّ المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل. حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يُمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الإطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين التي يُمكن أن تخلق الإنسان المثالي وتوسع فهمه للكون ولذاته. ومن ثم يجب أن يُوجه اهتمام أكبر إلى دراسة مواد معينة كالتاريخ والأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تُقيم وزناً إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكون له قيمة على الإطلاق، فمنهج المدرسة المثالية هو

منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويتقيد بحدود لا يُمكن تعديلها، حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين. ولا تُؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجة عن الكتاب في منهجها الدراسي لأنَّ مثل هذه النشاطات لا تُساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام المثالية. أما النظام المدرسي، فقد أصبح المدرسين يُواجهون مشكلة بحيث أنَّ الجسم والعقل نوعان مختلفان، فإنهما يسلكان مسالك متعارضة تعوق بعضها البعض، فالطفل لا يستطيع أنْ يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أنْ يحمل معه جسمه. إذا أصبح يُنظر إلى التلميذ على أنه شيء أو بالأحرى آلة تتلقى المعارف بالطريق الإلقائية في سكون وهدوء، فإذا حاول أن يُحرك جسمه قسا عليه المدرسون بالعقوبات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الذي يجلس صامتاً ساكناً، حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات. ومنه كان هدف التدريس ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو محفز له على اكتشاف معناها لنفسه، عن طريق خبراته الشخصية السابقة، بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى.

أما المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفاً مفكراً كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سلبية، فالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل التلاميذ ينهلون منهله، بمعنى على المعلم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى التلاميذ، وأن يكون مخلصاً جاداً في عمله، والمعلم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات تلاميذه، وبذلك يُعطيهم القدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة. فالمنهج تتراكم فيه المعارف ولا يطرأ عليه تغيير، ولا يُؤخذ فيه اعتبار للفروق الفردية بين المتعلمين، طرق التدريس تقوم على التلقين، تكشف الامتحانات عن هدف تروي واحد هو تذكر المعارف دونما عناية بالتحليل والتركيب والتطبيق والتقييم، فضلاً إلى إهمال الوسائل التعليمية، حيث أنَّ التركيز على النشاط العقلي الخالص والتشكيك بقيمة الحواس كمصادر للمعرفة يُقلل من أهمية استخدام الوسائل إلى جانب حصر عمليات التعلم داخل حجرات المدرسة المعزولة عن البيئة خارجها، ونادراً ما يقوم تلاميذ تلك المدارس بالرحلات والزيارات العلمية لأنَّ مثل هذه الأنشطة في نظر

المثاليين لا منهجية، في حين اعتبرت هذه الأنشطة من وجهة نظر أتباع الفلسفات الأخرى منهجية ولكنها لا صفية. ولا تهتم المدرسة الموجهة بالنظرة المثالية كثيراً بالمعززات، ولا تستنكر العقاب البدني لأنَّ التعليم يُخاطب العقل، والفصل قائم عند المثاليين بين العقل والجسد، أما المدرس هو محور العملية التعليمية وهو رجل موسوعي، ويكون التلاميذ في حالة كاملة من التبعية لمدرسهم. ويندر أن تقوم علاقات اجتماعية على المستوى الشخصي بين المدرس والتلميذ خارج إطار العمل الرسمي.

نقد النظرية المثالية في التربية:

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التدريس إلى درجة يصعب تحقيقها على أرض الواقع، فمثلاً تربية أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خيرين، تناسى أن في الإنسان بذرتين، بذرة الخير وبذرة الشر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أنَّ نظام الطبقات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجانب العقلي والجسمي، بل حتى أنه فصل الجانب العقلي وأعطاه الأهمية أكثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

فالمثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

- الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.
- الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.
- وضع المعلم في مرتبة سامية واعتباره أهم عنصر في العملية التربوية.
- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم .

غير أنها فشلت وقصرت في:

- فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).

– اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية .

– النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المعلم (آلة) وكذا استخدام العقوبات البدنية لا يتفق مع ما تذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طرف ايجابي هو المعلم وآخر سلبي هو التلميذ.

ثانياً: النظرية الطبيعية في التربية

يُعدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله؛ ومن أصول ذلك المذهب أنَّ الفرد هو شعار التربية، وأنَّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها؛ وبنى الطبيعيون على هذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأنَّ من مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطاً، وأن يُسْمح بالرقص والسباحة والتعري ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ، أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها . بزعمهم . إلى رغبة الآباء الذين يُريدون حمل أبنائهم على مبادئ الدين وقواعد الأخلاق! والصواب . بزعمهم أيضاً . أنْ تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شيئاً ولا يُربّى خلالها أيّ تربية، بل يُترك للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويُؤمن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ . عندهم . أن يُضَحَّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون.

ولد جون جاك روسو في عصر كانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحالف مع الإقطاع، عصر سادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامدة، التي ولَّدت أنواعاً من الظلم والبؤس عانت منها الطبقات الفقيرة، فرنسا كانت نهباً لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازية (المتوسطة) الجديدة التحرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع. وقد غذت محاولات التحرر هذه عدد من المفكرين والفلاسفة باسم "حركة التنوير" التي كانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات في عصر متنوع الاتجاهات والمذاهب.

ولد سنة 1712 في جنيف بسويسرا من أب فرنسي وأم سويسرية توفيت مباشرة بعد الولادة، وقد قال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافات" لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة".

في السادسة من عمره علمه والده القراءة والكتابة، ومساء يقرأ على مسمعه ما تركته أمه من كتب التاريخ والروايات والأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال وعشق للحرية. دخل المدرسة لفترة قصيرة في قرية بوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.بعد ستة عشر من عمره عاش سنوات من البؤس والتشرد والبطالة. في التاسعة عشر من عمره تعرف على السيدة دي وارنز (De Warnes) رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل في إحدى الدوائر الحكومية عرف نوعا من الاستقرار هذه العشر سنوات. في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصحاب حركة التنوير ينشرون أفكارهم في الحرية والمساواة والعدالة، فتعرف روسو إلى بعضهم وعقد صدقات من ديدرو وفولتير (Voltaire & Didero). فاز ونال جائزة على بحث كتبه، عنوانه "**مقالة في الفنون والعلوم**"، وهنا نقطة تحول له حيث كتب مقالات كثيرة وألف كتباً عديدة جلبت له الشهرة ونقمة رجال الدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتبه والقبض عليه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلسوف البريطاني **دافيد هيوم** للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى باريس، حيث عاش حياة البؤس والشقاء حتى وفاته عام 1778.

ولا يخفى خطأ هذه الآراء (الطبيعية) وضلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعداداً للحاضر لا للمستقبل لا معنى له؛ لأنَّ الحاضر والمستقبل متصلان اتصال الليل بالنهار، ولأنَّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاتاً كنبتات بريّة في صحراء، فإنّ أمكن . جدلاً . إعداد الطفل للحاضر بوصفه الشخصي لم يتأتَّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كانت العملية التربوية نفسها عبثاً لا طائل تحته. ولا معنى . كذلك . لإطلاق الحرية التامة للأطفال ما داموا يجمعهم مكانٌ واحدٌ وزمانٌ واحدٌ، وإنما يُتَصَوّر إطلاق الحرية التامة لطفل واحد، أو لأطفال مبعثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين إلا انتفاء الحرية المطلقة التي يدّعيها أو يدعو إليها الطبيعيون، والحرية المطلقة . إنْ وجدت . عاقبتها تحويل المجتمع برمّته إلى بؤر فساد وإفساد. والقول بأنَّ التربية المقصودة هي إفساد لطبيعة الطفل الخيّرة ... تحكّمٌ بلا دليل، وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِمَ لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نقائهم؟ ولِمَ لا يكونون هم المؤثرين فيمن سواهم من الناس، إذ هم كبار راشدون ؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حديث الفطرة الذي رواه البخاري: "... أنَّ الإنسان مفطور على التهيّؤ للإسلام بقوة، ولكن لا بد من تعلُّمه بالفعل؛ فمن قدَّر الله كونه من أهل السعادة قيّض الله له مَن يعلّمه سبيل الهدى

فصار مهذّباً بالفعل، ومن خذله وأشقاه سبَّب له مَنْ يُغيّر فطرته ويُثني عزيمته". واكتساب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب التعلم كما يزعم الطبيعيون، وإلا فمتى يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكمّ التراكمي الهائل من المعارف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصور ؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بالتعليم المختلط، وإباحة التعري لمن شاء من التلاميذ والتلميذات فلا ريب أنَّ ذلك هو . عينه . المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يُمكن أن تكون مبادئ الدين وقواعد الأخلاق هي المتسببة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحَرَّفاً كدين الغربيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم! ومعلوم أنَّ الغريزة الجنسية لا تثور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرها؛ فكان القصد إلى إثارتها سَفَهاً وضلال رأي، وقد تواترت الأدلة، وأثبتت الوقائع أنَّ عاقبة ذلك لا تكون إلا الفتنة والفساد الكبير، وانظر تَرَ أنَّ أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجمّعون في (هوليود) مدينة صناعة السينما الأمريكية والإباحة الجنسية، وأنَّ السويد . صاحبة قصب السبق في الحرية الجنسية . هي أكثر دول العالم اكتظاظاً بالمشكلات الناشئة من تلك الحرية، وأنَّ دائرة هذه المشكلات قد اتسعت فيها لتشمل الزنا بالبنات والأخوات والأمهات ... وكانت الإحصاءات قد أحصت في أوائل الخمسينيات من هذا القرن في إنجلترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العدد في إنجلترا وأخواتها الأوروبيات، وقد أصبحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين ؟!

كلُّ من كان لديه صبرٌ لقراءة « إميل » بأكمله – وليس من خلال بعض الاستشهادات– يعلم أنَّ هذا الكتاب يتحدث عن كلّ ما يهم الفلسفة في القرن الثامن عشر، وأنَّ «إميل» ليس ما أعتيد على تسميته «كتاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السمعة الراسخة. تسعى هذه المقالة بتواضع كبير أن تلقي بعض الشكوك على أسس هذه السمعة.

لنُلاحظ أنَّ تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كان متأخراً. فقد ذُكر، أثناء الثورة، ميرابو وتاليران Talleyrand وكوندورسه Condorcet والأب غريغوار L'abbe Grégoire عدة مرات خلال المناقشات حول المدرسة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنية، وحين تدخل روبسبير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يُشيد بنموذجه الذي قاده باكياً إلى البنتيون، لكن من أجل أن يقترح نصاً طُبع بعد وفاه صاحبه لبيلتيه دو سانفارجو Saint Fargeau Lepelletier de. أما الإشارات إلى روسو فقد اقتصرت على نصه المتعلق ببولونيا. أما المقولات التي تشيد بـ«كاتب إميل الخالد، والتي غالباً ما تذكر، فإنها لا تُشير إلى

روسو إلا كأثر ماضٍ وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإجبارية.

إميل وكتب التربية:

من الجيد التذكر أنَّ كل كتب النظريات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ:

1- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

2- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف، وأي ترتيب ينبغي أن يُراعى)

3- دراسة الصعوبات واقتراح الحلول (ماذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يُمكن التصرف في حالة فشل ما).

أ- تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غير أنَّ كلها ترتبط بالمجتمع الواقعي. مع أفلاطون كان الهدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسطو مواطنين قنوعين، أما إكسنوفون Xenophon وبلتارك Plutarque فإنهم قد وعدا بأسر سعيدة، وأما سانت بازيل Saint Bazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا يُريدان مسيحيين مثاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت رويال Port Royal أو لوك Locke فهدف إلى تشكيل نخب متنورة. أما كوندياك Condillac وإلفيتيوس Helvetius فقد أرادا تكوين علماء مفيدين للتقدم. فيما يتعلق بإميل، فإنه لا يقترح أي غاية، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحيا أو مسلماً أو تاجراً أو فارساً: مجرد إنسان. إنَّ كلّ فلسفة تربية تهدف إلى إعطاء الإنسان صفات نوعية (شريف، تقي، عالم، وطني) وليس ما تم «صنعه» من قبل. وحين يلح روسو أيضاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمها» لا يُوجد هنا أي انشغال بأي إشكالية في الفكر التربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر.

ب- لننظر في الأساليب. ينظر الفكر التربوي حول الفائدة من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السوط أو قطعة الحلوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحديث بالفرنسية أو باللاتينية، تعلم الهندسة بالاستبصار أو عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم الثالوث الأقدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكريس عدة صفحات دون أن ينسى أي تفاصيل صغيرة، تماماً مثل تأملات **جون لوك** حول استعمال السوط. أين إميل من ذلك؟ إنَّ روسو، كما قيل، كان مع فصل الطفل عن عائلته، رفض السوط مثلما رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غير أنَّ إميل يجيب عن هذه الأسئلة دون أن يطرحها بنفسه. إنَّ إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما لإغناء إشكاليات مختلفة. يُمكن لقطعة الشمع عند **ديكارت** وصنع الأداة عند سبينوزا وجنون النحوي حسب إراسم Erasme ومملوك أفلاطون إلهام الكثير من المربين بشكل سليم. ويُمكن أن يكون

هناك التلاقح ما بين نظريات التربية. إنَّ كل فلسفة كبرى تجيب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفة تربية.

هل يُوجد في إميل أسلوب حقيقي؟ تكثر في الكتاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يُمكن أخذها كأمثلة متعاقبة لتطبيقها. حكاية الجنائني روبرت: كيف يُمكن تعليم طفل ذو ثمان سنوات لا يعرف القراءة والحساب مبادئ القانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشعوذ ذو صاحب البط الممغنط اكتشاف البوصلة، أما بطاقات الدعوة الصغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القراءة! أيمكن أن نغفر لهذه النبرة المستهزئة، أما هذه الاسكتشات غير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأنَّ مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تُشكل نماذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إنَّ تفصيل القواعد ليس موضوعي. أعطوا الطفل هذه الرغبة (القراءة).. سيكون كلّ أسلوب مناسباً له... أأتكلم الآن عن الكتابة. لا، أشعر بالعار لأنني أتلهى بهذه الترهات. لا يهمني إن نجح في ... أو لم ينجح في اللغات القديمة، في الآداب الجميلة أو الشعر... لا يراد كلّ هذا العبث في تربيته.»

كتاب في نظرية التربية دون تفاصيل، أمثلته لا طائل منها، يُعطي أسلوباً وحيداً للقراءة «رغبة» القراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بالعبث، كل هذا سيدفع المربين إلى إدانة هذا الكتاب بالحرق. يُعد روسو بتعليم الطفل «فن أن يكون جاهلاً»، بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربي!

ج– تفرض عقبات مثل العصيان والكسل والغفلة تصنيفات متنوعة وحلول مختلفة (تتراوح ما بين العقاب والثواب)، ويكون الهدف دائماً تربية الطفل بالرغم من طبيعته. يُوفر إميل في حالات واقعية عن أطفال غير محتملين مغرورين. يتم حبس هذا الطفل في خزانة، يجبر على البقاء في السرير، يُهان من قبل عابرين متواطئين، ينام في غرفة باردة سيكسر نوافذها، الخ. غير أنَّ إميل، يُريد، أساساً، «تربية سلبية» ضد الأخطار التي تهدد الطفل. لا تصدر هذه الأخطار عن الطفل، من طبعه أو من عمره، ولكن من تأثير الآخرين الذين يُهددون «القلب الإنساني». ليست الصعوبة في تربية الطفل رغم طبيعته، ولكن الصعوبة هي الحفاظ على طبيعته رغم التربية. هنا أيضاً يكون إميل عكس ما تمثله نظرية تربوية: لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

أفكار جون جاك روسو التربوية:

كانت آراؤه تعبيراً عن آراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة. إذ يعتقد روسو أنَّ الطبيعة خيرة، وأنَّ الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيراً ويد الإنسان تُفسده.

-**الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات):** انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنَّف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نُقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونُقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نُقيده بعد مماته بكفن. فيُولد الإنسان ويعيش ويموت مقيداً. فالتربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية. ويُركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليماً بالغذاء والألعاب الرياضية. ويرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يُردد ألفاظاً لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نُعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

-**الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة):** يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يُترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئاً عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضاً: "لا تُقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة."

-**الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثنى عشرة سنة حتى الخامسة عشرة سنة):** في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويُوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusee) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة ... تُمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

-**الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة):** وهو ما أسماه بالتربية الوجدانية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، وأنَّ الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويُعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

-**الفصل الخامس (من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة):** يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل ب "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلاً للزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

التربية في فكر روسو:

بالتأكيد، أنَّ مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين. فقد تناولها في مقالته الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا. كان فكره صارماَ، أراد أنْ تتم تربية الأطفال بعيداً عن عائلاتهم في إطار الدولة. وحين قال روسو أنَّ كتاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أنَّ الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين. وأنَّ التربية قضية هامة جداً لا يُمكن تركها للمدرسين والآباء.

«بالتأكيد، أنَّ الشعوب، مع الوقت تكون مثلما أرادتها الحكومات .إنها لنقطة مهمة. إنَّ التربية ينبغي أن تُعطي النفوس القوة الوطنية، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إنَّ التربية إدماج، تدمر «أنا» الفرد وتُعوضها بـ «أنا» الجماعة بحيث يُفكر كلّ فرد بالمصلحة الجماعية قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يُدعى« الفضيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إنَّ المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان ... نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية. »

بالتأكيد أنَّ إميل يتناول التربية، حتى أنها كانت العنوان الفرعي للكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات الأولى منظومة من التعاريف، تتناول الطبيعة، الإفساد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عام فإنَّ هذه المفاهيم تُمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة التي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي والمصطنع، والتي كانت مفتونة بسلطة العادة ومتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أنَّ كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهوم التربية. في المقام الأول، إنَّ التربية في المفهوم الشائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهذيب يخرق الطبيعة، إنها صالحة للسياسة، حيث إنها تكيف الفرد مع جماعته وتُدمج أناه في الأنا الجماعية.

بعد تربية الواقع، يُحدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثية: التربية والطبيعة، تربية الأشياء، تربية الآخرين. ويُعطي في بقية الكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية: تُعزز الطبيعة الجسد وتُحرر المواهب الإنسانية، وتُطور الأشياء المحيطة بالإنسان والمتوفرة لسلوكه ذاكرته

وعقله، ويتدخل الآخرون بدءاً من التنبه الجنسي عند نشوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهذه الثلاثية «التربوية» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعدة طبيعية. فيستبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسان في الدولة مثل النحلة في خليتها، وفكرة اجتماعية تعاقدية التي تجعل من الدولة قراراً ناتجاً عن الحساب الإنساني. ليست هناك حاجة لقلب الطبيعة ليُصبح الإنسان اجتماعياً، إنها طبيعته التي تجعله كذلك، ولكن بالعودة، هذه الاجتماعية لا يُمكن أنْ تستغني عن فعل الآخرين، إنَّ الوحيد لا يُمكن أن يكون اجتماعياً أبداً. إن فعل الآخرين على الإنسان ليس مصطنعاً، تفرضه الطبيعة، طبيعة تجعل الناس يعملون ما تريد أنْ يعملوه دون أنْ يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يدعوه روسو «بالتربية» ليس سوى فلسفة السببية: بأي آليات، حسب سياق الزمن، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أنْ تُفسد وأن تهدم الصلات الحقيقية للإنسانية؟ إنَّ مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين.

إنَّ تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أنْ تتربى بنفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إنَّ القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا، تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أنْ يظهر.

مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أنَّ الإنسان ابن الخطيئة.

2 – الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 – مبدأ الحرية: ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أنْ يخلق مأزقاً للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 – مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئاً لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أنْ نُلقن الطفل دروساً لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه".

5 – مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأنَّ ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار. إنَّ أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو:" إنَّ الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أنْ يُصبحوا رجالاً وعلى المربين أنْ لا يحُملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيساً"

ومن هنا ينحصر دور المربي عندهم في ملاحظة نمو الطفل نمواً طبيعياً وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله. أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل ... وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإنَّ القائمون على العملية التربوية يُؤمنون بأنَّ هذه النظريات السابقة بمجملها تُكمل بعضها .أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات ... وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم. وإلا كان يُمكن أنْ نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة ... أو أية دولة أخرى. إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا ... ابتداء بإنشاء مبانٍ مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهاء بموضوع الاستيعاب والأقسام المكتظة التي تحتم أنْ يُصبح المدرس شرطياً لا مربياً.

ثالثاً: النظرية البرجماتية في التربية

يُعتبر جون ديوي من أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية. لقد ولد في مدينة بورلنجتن (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont) سنة 1859، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمه الجامعي في جامعة ولايته. وبعد إتمامه لتعليمه الجامعي في ولايته عام 1879 اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم ما لبث أنْ تاقت نفسه لمواصلة دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أنْ يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884. وبمجرد حصوله على الدكتوراه انضم إلى "جامعة ميتشجين" كمحاضر بها في الفلسفة. وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة إلى جامعة "مينيسوتا" حتى دعى عام 1894 لتولي

رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيغاغو. وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام 1904 إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام 1930. 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 ليُحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها. فدعته مثلاً اليابان في عام 1919 ليُحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكية" ودعته الصين ليُحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين، كما دعته الحكومة التركية ليُساعدها على تنظيم تعليمها. وقد ظل ديوي في نشاط علمي دائب حتى توفي عام 1952.

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلاً لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية. وفي سنة 1902 ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. وقد حاول ديوي أنْ يُقيم برامج هذه المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبرتهم 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، والتركيز على التعاون بدلاً من التنافس، إلى غير ذلك من المبادئ التي كانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية.

وقد كان لهذه المدرسة أثرٌ بالغٌ في التمهيد للتربية التقدمية التي سادت أمريكا في النصف الأول من القرن العشرين، كما كان لها فضلٌ كبيرٌ في إقناع الآباء بأهمية المبادئ التربوية التقدمية وإمكانية تطبيقها. وقد شجَّع ديوي بمدرسته هذه إنشاء العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة من الولايات المتحدة.

ويُمكن أنْ يُضاف إلى أعماله التربوية مئات المقالات وعشرات الكتب في الفلسفة والتربية:

- المدرسة والمجتمع.
- الطفل والمنهج.
- الديمقراطية والتربية.
- الخبرة والتربية.
- كيف نُفكر؟.
- الطبيعة البشرية والتربية.

وإذا كان ديوي قد اشتهر بأعماله وكتبه التربوية كمربٍ من أعظم مربي هذا القرن- فإنه قد كانت له نفس الشهرة تقريباً في عالم الفلسفة. فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها.

العوامل التي أثرت في أفكار جون ديوي:

من هذه العوامل أفكار الفلاسفة والعلماء والمربين الذين اتصل بأفكارهم جورج موريس، الذي كان من بين أساتذته في الفلسفة، ثم زميلاً له في التدريس في جامعة متشيجن. فعن طريق هذا الفيلسوف تعرف ديوي على الفلسفة المثالية الهيجلية وقبل بالتدريج كثيراً من عناصر هذه الفلسفة. ولكنه بعد تعرفه ودراسته لنظرية التطور كما شرحها تشارلز دارون (1809-1882)، وتوماس هنري هاكسلي (1825-1895)، وغيرهما من أنصار هذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر-تحول إليها مفضلاً لها على الفلسفة الهيجلية، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبية. ولكن تفضيله للفلسفة الداروينية لم يمحُ تماماً تأثره بالفلسفة المثالية الحديثة التي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية. ويظهر تأثره بالفلسفة المثالية بجانب تأثره بالفلسفة الداروينية في الاسم الذي أطلقه بادئ الأمر على فلسفته عندما أصبحت له فلسفته الخاصة المحددة. فقد سمى فلسفته "بالفلسفة المثالية التجريبية". وهذا الاسم يحمل في طياته التأثر بالفلسفة العلمية الواقعية معاً.

وكما تأثر بأفكار "جورج موريس" و"داروين" فإنه تأثر أيضاً بأفكار "تشارلس بيرس" و"وليام جيمس" اللذين كان لهما الفضل في تأسيس المذهب البرجماتي في الولايات المتحدة

الأمريكية وبأفكار "ستانلي هول"، وبعض أفكار "روسو" و"بستالوتزي"، و"هربارت"، و"فروبل"، وغيرهم من المربين وعلماء النفس المحدثين.

وبجانب تأثره بأفكار الفلاسفة والعلماء والمربين السابقين عليه والمعاصرين له فقد تأثر أيضاً بعوامل كثيرة أخرى، من بينها: المبادئ التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، والقيم السائدة في المجتمع الأمريكي، 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 ستناقشها من أفكاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية.

أفكار ديوي الفلسفية العامة:

– **أفكار ديوي ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان:** ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأنَّ العالم ليس ثابتاً جامداً ولا نظاماً مقفولاً، ولكنه عملية ديناميكية من التغير والتطور المستمر. والميزة الأساسية للحياة – في نظره – هو التغير. أما أفكاره المتصلة بالإنسان فإنها تتفق مع المبادئ الديمقراطية ومع المبادئ التي تُقررها نظرية التطور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية. فهو يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته، ويحترم حريته واختلافه عن غيره. وهو لا ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزء من المجتمع.

– **أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة:** ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأنَّ المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد.

– **أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فإنَّ من أهمها:** إيمانه بأنَّ القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليست أخلاقاً متعالية تفرض على الإنسان فرضاً من جهة عليا. وبهذا الاعتقاد يُخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الإعلاء من شأن الحياة الروحية، وعلى فرض معايير أخلاقية تُعد مثلاً عليا ينبغي على الإنسان أنْ يتسامى إليها ويتمثل بها، وعلى أنَّ سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل. وهو يُؤمن بأنَّ المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة.

ويرى جون ديوي بأنَّ " النشاط الحر هو من مميزات الطفولة وعلى الطفل أن ينشط .. وبذلك يزداد خبرة ويحصل على تهيئة حسنة لمواجهة المستقبل" فأصحاب هذا المذهب يرفضون أن يكون الطفل سلبياً يتقبل آراء الآخرين ونتائج تفكيرهم بل عليه (الطفل) أن يبحث ... يُنقب عن الحقيقة ويُفكر ويتحرى بنفسه ليكتسب خبرة في مواجهة مشكلات الحياة. وقد دعا **ديوي** في سبيل تحقيق ذلك إلى استغلال ميل الطفل إلى:

1 - الاتصال الاجتماعي،

2 - البحث واقتناء الأشياء،

3 - التعبير الفني،

4 - العمل.

من أجل أن ينمو نمواً طبيعياً.

و" المذهب النفعي الذرائعي " المعروف باسم البراجماتية فقد ارتبط باسم (جون ديوي) أشهر التربويين المعاصرين، وهذا المذهب ذو صبغة عملية تجريبية لا يبدو فيها أي أثرٌ للقيم أو الأخلاق. هدف التربية في نظر (ديوي) هو النمو، والهدف . بزعمه . جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتعلم، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقال: " الفكرة القائلة بأنَّ النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مُفْعمة بالحركة". ومعنى هذا أنَّ النمو والتربية والحياة هي مسميات لاسم واحد في نظر ديوي! ولا ريب أنَّ "التسليم بوجود أهداف ثابتة يزود القائمين على التربية بمعايير ثابتة وصادقة يستعينون بها للحكم على مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القول بأنَّ الأهداف جزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهارات في السلب والنهب ينمو في هذا المجال؛ فهل تُعتبر اللصوصية عملية تربوية هادفة؟! وإذا سلمنا جدلاً بصحة ما ذهب إليه فإنَّ السؤال الذي يظلّ قائماً هو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نمواً شاملاً؟ ومتى يكون النمو مرغوباً فيه، ومتى لا يكون كذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشروع التي تُنسب إلى الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي).

والمشروع يأخذ شكلاً فردياً أو جمعياً، وفي المشروع الجمعي يتعاون الأطفال لحل مشكلةٍ ما بتقسيم العمل بينهم.ولـ (هيلين باركهرست) طريقة أخرى تسمّى طريقة (دالتن)، وتقوم هذه الطريقة على ثلاثة أسس هي: الحرية، والتعاون، وتحمل المسؤولية؛ وبمقتضى هذه الطريقة يتمتع التلميذ بكامل حريته بعد أن يتفق على إنجاز قدر معين من المقرر في مدة معينة، يستعين أثناءها بالمدرس متى شاء. وقد قيل في الكلام عن مساوئ طريقة المشروع إنها سائبة ومتميعة وتجرّ التلاميذ إلى دراسات متشعبة لا حصر لها، وإنها تكلّف كثيراً من الوقت والمال، وتحتاج إلى مدرسين مدرّبين تدريباً خاصاً، وتنتج معلومات مفككة يصعب معها وضع المناهج والأطر التعليمية. كما قيل في طريقة (دالتن) إنها تجانب الحكمة إذ تحمِّل التلاميذ منذ الصغر مسؤولية إنجاز المقرر، وإنَّ بينهم من الفروق الفردية ما قد يُزكي روح الحسد والبغضاء، ولاسيما أنَّ هذه الطريقة تُوازن بين التلاميذ عن طريق الرسوم البيانية، ثم إنَّ من التلاميذ مَنْ لا يميل بطبعه إلى العمل، ومن شأن هذه الطريقة أنْ تُشجّع هؤلاء على التمادي في الكسل، والتلاميذ عموماً مضطرون في حياتهم الواقعية إلى مواجهة ما لا اختيار لهم؛ بالإضافة إلى أنَّ هذه الطريقة . كغيرها من الطرق الحديثة . تحتاج إلى مدرس موسوعي ليس من اليسير إعداده.

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم والأوروبي الحديث, إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائيين, وعلى كل من أفلاطون وأرسطو, وأبيقور, وواجستين, وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب. والبرجماتية تُؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبية قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة , وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أنْ تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي, وهي أنَّ الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويُمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أنْ تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أنْ تكون التربية عملية بث للمعرفة للتلميذ من أجل المعرفة إنما ترى أنها تُساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية. ويرى البرجماتيون أنَّ التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، وأنَّ واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأنَّ الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية. وتُعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أنَّ الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والتلميذ في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأنَّ نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له أنه يُوجه التلميذ الذاتي وأنَّ تعليم التلميذ ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي. والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام التلميذ والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يُحفزانه على التعلم بصفة أساسية. أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإنَّ وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها. والبرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد, بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تُساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً. وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب. ولا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

– ترى البرجماتية أنَّ الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحياً.

– تُؤمن بأنَّ للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أنْ يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تُتاح له. ولهذا تُركز البرجماتية على المتعلم وتُعده المحور الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه, ولأنَّ المتعلم محور العملية التعليمية. فالبرجماتية ترفض التحديد السابق للمادة العلمية, وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تُعد تنظيم العملية التربوية مواد وفصول ودروس ويصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية, ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

– المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته, فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير وترى أنَّ الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.

– وتُؤكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعالم الخارجي وكذلك التعامل معه وترى أنَّ مفهوم الصدق يُطابق مفهوم النجاح والفاعلية تُطابق المنفعة فكل ما يُحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يُعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطرق غير نظامية كالتعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار إذن الإنسان لا يُمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية. فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يُسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة. والتربية تُفرز أفراداً متميزين بالضرورة وأنَّ افتقار البيئة إلى هذه المميزات تُؤدي بالضرورة إلى التخلف.

– التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات. وتُؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأنْ تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إنَّ من العسير جداً النظر إلى

المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عما تُصادفه في الحياة بصفة عامة.

– استبعدت البرجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.

– الاهتمام بالتلميذ من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات التلميذ وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

– يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تُساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يُكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية:

1– تُركز البرجماتية على المتعلم وتُعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، ولأنَّ المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2 – تُؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه, وترى أنَّ مفهوم الصدق يُطابق مفهوم النجاح والفاعلية تُطابق المنفعة فكل ما يُحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

3 – أنها تُؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يُمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تُؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان، وهذا يُناقض منطق العلم, ويُؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4 – لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية، فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أنَّ الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمته، فهي بذلك تُؤكد التنافس، وتُنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

5– النظرية البرجماتية تُركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإنَّ نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أنْ تُقدم المعرفة له. وهذا سيُؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تُقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يُؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.

6– يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تُساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصرٌ فاعلٌ في العملية التعليمية مما يُكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7– إنَّ هذه النظرية ما هي إلا تعبيرٌ عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي, وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تُؤكد الربح والنجاح, ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

رابعاً: النظرية الواقعية في التربية:

قيل عن أول الفلاسفة الواقعيين وهو آرسطو طاليس أنه نزل بالفلسفة من السماء إلى الأرض، لأنه لم يتفق مع أفلاطون الذي تصور وجود عالمين: عالم المثل وهو العامل الحقيقي الثابت وعالم الواقع وهو عالم التغير والظلال والوهم. لم يتقبل آرسطو هذه الازدواجية، فليس هناك سوى عالم واحد هو عالم الواقع الذي نعيش فيه، ولكن هذا العالم تُنظمه مبادئ ثابتة، فإذا تجاوزنا عن التغيرات الظاهرة وتمكنا من التعرف على هذه المبادئ الثابتة، فإننا نكون قد توصلنا إلى كل الحقيقة، دونما حاجة إلى افتراض عالم منفصل عن الواقع نفسه. ومضى آرسطو ضمن

هذا المنطق في نظرته إلى الإنسان، فالنفس القائمة في الجسد لم يتلقاها الجسد من خارجه، بل هي من خصائصه كما يكون للبذرة خاصيةى تكوين نبتة حينما تستقر في التربة. وقد عبَّر جون لوك عن ذلك المنطق صراحة حينما ردد عبارته المشهورة: "بأنَّ الطفل يُولد وعقله صفحةٌ بيضاء تخط عليها التجارب والخبرات ما يكسبه وما يكون عليه في كل مرحلة من المراحل".

إنَّ الاتجاه الواقعي في فترات لاحقة قد عكسه المفكرون والفلاسفة الذين بهرتهم الانجازات والكشوفات العلمية، التي فسرت بالقوانين التي تم التوصل إليها الكثير من الغموض والتشكك الذي كان يحس به الإنسان حيال كثير من الظواهر، قبل أن يتمكن من معرفة الروابط والعلاقات القائمة بينها بالعلم، حتى دفعهم التفاؤل إلى الدرج التي أصبحوا معها متيقنين بأنه سيكون للإنسان فرصة لتعميق فهمه بالعالم أكثر فأكثر يوماً بعد يوم.

إنَّ الفارق الأساسي بين آرسطو وأتباع الواقعية الحديثة هو في المنهج الذي قرر استخدامه للكشف عن حقائق العالم، فبينما استند آرسطو إلى المنهج الاستدلالي القياسي الذي ينتقل من مقدمة كبرى تدول حول قاعة عامة إلى كل ما يُمكن أن تنطبق عليه هذه القاعدة من جزئيات، ارتكز أتباع الواقعية المحدثون إلى منهج الاستقراء الذي نقلهم من الحالات الخاصة إلى المبدأ لعام الذي تشترك هذه الحالات فيه. وتكون النتيجة في الحالتين الاستزادة من المعارف المتصلة بحقائق هذا العالم.

منطلقات النظرية الواقعية وأفكارها:

-ما يتعلق بالطبيعة الإنسانية وطبيعية العالم: إنَّ عالم الواقع الذي نتفاعل معه هو الحقيقة التي يجب أن نتوجه إليها لتعميق معرفتنا بها، وذلك بتجاوز الأحداث المتغيرة والتوصل إلى العلاقات التي تربط بين الأحداث وتتسبب في تغيرها. والتفسيرات والاكتشافات العلمية تُثري باستمرار وعينا بحقائق العالم وخصائصه والمبادئ التي يسير وفقاً لها، ولسنا بحاجة إلى تفسيرات تأتي من عالم الغيب من قبل ملهمين يتميزون عنا كالأفلاطونيين ليُبصرونا بالحقائق، فنعمة العقل الإنساني الذي هو من خصائص الإنسان كفيلة في حالة التزامنا بمنهج علمي في إناء وإثراء فهمنا لحقيقة الواقع. وليس هناك من حاجة إلى أن نغمض أعيننا ونُعطل حواسنا الأخرى حتى نصل بالحدس إلى عالم تتصوره أذهاننا حسب توجهات معينة، فيكون هو الحقيقة وعالمنا مجرد ظلال حقيقية.

-**ما يتعلق بالمعارف وطرق الوصول إليها:** إنَّ أسرار هذا الكون في نظر الواقعيين ستتكشف أكثر فأكثر بتنامي المعارف العلمية التي نصل إليها بالمحاكمة العقلية للمعلومات المستمدة من الملاحظات والتجارب، مادامت هذه الأسرار ليست بعيدة التناول، فهي قائمة في عالم الواقع، والجهل ببعض هذه الأسرار لا يعني استحالة الكشف عنها وإنما يعني أننا لم نتمكن بعد من استثمار وسائل وأدوات المعرفة الموجودة لدينا في كشف خباياها وخفاياها، ولكنها مادامت شيئاً من واقعنا الذي نعيش فيه، فإنها ستُصبح مفهومة لدينا يوماً ما.

-**ما يتعلق بالمجتمع وطبيعة القيم التي تُوجه مسارات الناس:** إنَّ المبادئ الثابة التي تُسير العالم الفيزيقي في نظر الواقعيين لها من يُناظرها من مبادئ يُمكن بواسطتها فهم طبيعة التفاعلات الاجتماعية وارتباط الناس بعضهم ببعض في مؤسسات اجتماعية، بحيث تكون وظيفة التنشئة الاجتماعية هي مساعدة الأفراد والجماعات على اتخاذ القرارات والمسارات المناسبة لهم، ليندمجوا بصورة تكاملية في الإطار الاجتماعي المتاح لهم. ويستدل ذلك من تلك النمطية التي نُلاحظها في النمو الاجتماعي للأطفال عبر مراحل تطورهم، فيبدأ الأطفال في كل مكان صورة من التبعية المطلقة للأسرة والاعتماد عليها، يظل الطفل في حالة من التمركز حول الذات حتى تُتيح له ظروف نموه الجسدي واللغوي والعقلي الارتباط بجماعة الرفاق، ثم ينتقل بتدرج مألوف إلى مراكز الإعداد والتأهيل ليتوجه بعدها إلى ممارسة دور في الحياة واحتلال مركز اجتماعي معين وتكوين أسرة وتجديد الدور. ويستمد الإنسان في هذا النظام الفلسفي قيمه من واقع حياته وومارسته في ضوء التطلعات والطموحات التي تُعلي من شأنها الثقافة السائدة، ولا يظل معلقاً في الهواء يُعاني من اليأس والقنوط من هول المسافة التي تفصل بينه وبين عالم المثل وقيمه المتعالية.

-**ما يتعلق بالتربية والتعليم:** إنَّ وظيفة التربية هي مساعدة كل فرد على التكيف للواقع والمجتمع وذلك بتزويده بالمعارف والمهارات العلمية والثقافية والاجتماعية المتراكمة واللازمة لتوجيه حياته بطريقة تتفق والمطالب الي يفرضها الواقع. وقد ترتب على هذه الفلسفة التوجهات التالية في المجال التربوي:-

–منهج تتراكم فيه المعارف ولا يطرأ عليه تغيير ما عدا الإضافات التي تترتب على الاكتشافات الجديدة، ويدور هذا المنهج في محاوره حول المعارف المتصلة بحقائق العالم الطبيعي والاجتماعي والثقافي.

–لما كان التربويون في ظل هذا النظام يعرفون تماماً أهدافهم من برنامجهم التربوي، هو اكتساب التلاميذ المعارف والعادات والمهارات اللازمة لإعدادهم للحياة في العالم الذي يعيشون فيه. فإنه قد يُناسبهم في طرح الدكتور هاني عبد الرحمان بكتابه فلسفة التربية أن يلجأوا إلى أساليب المدرسة النفسية السلوكية في التعليم. أي بتقسيم الدرس إلى مجموعة من العناصر، تُعتبر بمثابة مثيرات يتم تدريب التلاميذ على تعلمها عن طريق ربطها باستجابات مقررة سلفاً، وتُستخدم وسائل برمجة التعليم وتعزيزه بشكل منظم حتى يتحقق الاكتساب على الوجه المطلوب.

–إنَّ المدرس في المدرسة الواقعية يتم اختياره بمواصفات تكفل إعداداً علمياً متميزاً في حقل التخصص وإعداداً مسلكياً يضمن قدرته على تنظيم عملية التعليم بشكل يُؤمن تحقيق أكبر عائد معرفي على المتعلم.

–يُفضل الواقعيون مدرستهم في مكان مستقل ومعد للأغراض التعليمية، بحيث يتم التركيز فيها على نقل المعلومات إلى التلاميذ في أجواء بعيدة عما يُشتت تركيز انتباه التلاميذ. ولا يبدو أنَّ المدرسة الواقعية تهمل الأنشطة اللاصفية، ولكنها مع كل ذلك لا تعتبرها جزءاً لا يتجزأ من المنهج كما تناولته المدرسة البراجماتية.

–إنَّ العمل التعليمي في المدرسة الموجهة بالفلسفة الواقعية منوطٌ بالمعلمين كلٌّ في تخصصه، ولا يكون لغير الاختصاصيين دورٌ لا في المجال التعليمي ولا في تخطيط المناهج ولا حتى في القرارات المتصلة بأنظمة الانضباط المدرسي. إذ أنَّ هناك تعليمات بخصوص الانضباط تضعها الجهات المشرفة على التعليم بشكل مفصل، وتُصدر تعليمات موحدة بذلك، ويتم الالتزام بنصوصها حسب الوقائع.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

01-القرآن الكريم.

02-السنة النبوية الشريفة.

ثانياً: المراجع باللغة العربية

03-إبراهيم الخطيب ومصطفى خليل الكسواني ومروان أبو حويج (2010) ، مدخل إلى التربية ، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

04-إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف ومحمد سليم الزبون (2010)، مدخل إلى التربية، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

05-إبراهيم عصمت مطاوع (1995)، أصول التربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

06-إبراهيم ناصر وصفاء شويحات (2006)، أسس التربية الوطنية، ط1، دار الرائد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

07-ابن بطوطة (1987)، تحفة الأنظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، مجلد 1، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان.

08-ابن جبير (1964)، رحلة ابن جبير، دار صادر، بيروت، لبنان.

09-أحمد إبراهيم أحمد (1998)، دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، ط1، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.

10-أحمد إبراهيمخ أحمد (1998)، في التربية المقارنة، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة، مصر.

11-أحمد أبو هلال (1974)، مقدمة إلى الأنثروبولوجيا التربوية، ط1، المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

12-أحمد أوزي (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

13-أحمد حامد منصور (2001)، أساسيات تكنولوجيا التربية، سلسلة تكنولوجيا التعليم، العدد13.

14-أحمد سعادة جودت وفايز عادل السرطاوي (2003)، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15-أحمد شبشوب (1991) علوم التربية ، بـ .ط، الدار التونسية للنشر، تونس.

16-أحمد شبشوب (1994)، التربية بين التعليم والتعلم، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين، صفاقس، تونس.

17-أحمد عصام الصفدي ومحمود رضا البغدادي (1989)، تكنولوجيا التعليم والإعلام ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

18-أحمد فلاح العلوان (2009)، علم النفس التربوي : تطوير المتعلمين، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19-أحمد معروف (2003)، محاضرات في علوم التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، وهران، الجزائر.

20-أخليف يوسف الطراونة (2004)، أساسيات في التربية، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21-أدموند كنج (1989)، التربية المقارنة: منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية. ترجمة ملكة أبيض. دار القلم العربي، حلب، سوريا.

22-أديب محمد الخالدي (2003)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

23-أديب محمد الخالدي ومفتاح محمد عبد العزيز (2010)، علم النفس العصبي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

24-أسعد علي وطفة (2011)، أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة، ط1، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، الكويت.

25-أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل (2015)، دراسات في سوسيولوجيا التربية، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان، الأردن.

26-آسيا علي راجح بركات (2000)، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات، مذكرة ماجستير ، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

27-الحسين عزي (2014)، الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.

28-السيد عبد القادر شريف (2007)، التربية المقارنة، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

29-العربي بلقاسم فرحاتي (2004)، تاريخ الفكر التربوي للمجتمعات ما قبل الميلاد، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

30-العربي بلقاسم فرحاتي (2018)، ما التربية؟: (المفهوم، الصيغ، العلاقات والأعلام)، ط1، دار الوطن اليوم، سطيف، الجزائر.

31-أمل عبد الجبار الشرع ورحيم كامل خضير الصجري (2017)، علم النفس التربوي، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31-أمل كرم خليفة (2014)، مدخل إلى العلوم التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب، الحدائق، مصر.

32-أمل كرم خليفة (2016)، تكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة بستان المعرفة، القاهرة، مصر.

33-أنطون رحمة (1982)، اقتصاديات التعليم، مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، سوريا.

34-أوبير رونيه، ترجمة عبد الدائم عبد الله (1982)، التربية العامة ، ط5 ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

35-أيوب دخل الله (2014)، علم النفس التربوي: الخصائص النمائية، والفروق الفردية، والبيئة الصفية وانعكساتها على العملية التعليمية، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

36-بركو مزوز (2009)، التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية: الخصائص والسمات، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد21-22، ص ص: 43-49.

37-بشير عبد الرحيم الكلوب (1988)، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن.

38-بيومي محمد ضحاوي (1998)، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

39-تيسير مفلح كوافحة (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

40-جميل حمداوي (2015)، سوسيولوجيا التربية، ط1، شبكة الألوكة، المغرب.

41-جون ميلر تر: محمد العبودي (1987)، أنثروبولوجيا التربية، ط2، دار المريخ، بيروت، لبنان.

42-حسام محمد المازن (2009)، تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

43-حسن جعفر الخليفة (2010)، المنهج المدرسي المعاصر، ط10، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

44-حسين بشير محمود (2007)، التنمية المعلوماتية وتكنولوجية لطلاب التعليم قبل الجامعي والعالي على مستوى الوطن العربي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، نشر العلم..حيوية الإبداع، المؤتمر العلمي للجمعية العربية للتكنولوجيا التربية بالتعاون مع معهد الدراسات التربوية.

45-حسين حمدي الطوبجي (1985)، *تعريف تكنولوجيا التربية*، ط1، دار القلم، الكويت.

46-حسين عبد العزيز الدريني (1983)، المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

47-حلومة بوسعدة (2012)، علوم التربية، debejaia.dz/wp-content/uploads/2015/08/علوم-التربيّة.pdf.

48-خليل ميخائيل معوض (1994)، القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

49-خميس محمد عطية (2003)، منتوجات تكنولوجيا التعليم، ط1، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، مصر.

50-رأفت عبد العزيز البوهي وإبراهيم جابر المصري وأحمد محمد ماجد ومنى أحمد عبد الرحيم (2018)، أصول التربية المعاصرة، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

51-رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (2003)، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

52-روبير بلانشي (1972)، نظرية العلم: الإبستيمولوجيا، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

53-روبير بلانشي (1987)، نظرية المعرفة العلمية: الإبستمولوجيا، تر: حسن عبد الحميد، ط1، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت.

54-روبير بلانشي (2003)، نظرية العلم: الإبستمولوجيا، تر: محمود يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

55-رينا موريس شربل (1997)، اختبر ذكاءك ونمه، ط2، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

56-زكرياء خضر (1988)، إبستمولوجيا العلوم الاجتماعية، ط1، مطبعة رياض، دمشق، سوريا.

57-زكي محمد اسماعيل (1980)، أنثروبولوجيا التربية، دراسة نظرية في قبيلة السكك بجنوب السودان، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر .
58-سامي محمد ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

59-سعد جبر وضياء العرنوسي (2015)، المناهج: البناء والتطوير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

60-سمية صلعة (2016)، اقتصاديات التعليم في الجزائر: دراسة نقدية، أطروحة دكتوراه علوم في تخصص اقتصاد، جامعة أب بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

61-سهير أحمد محمد حسن (2013)، التربية المقارنة والإدارة التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر.

62-سهير أحمد محمد حسن (2015)، محاضرات في تاريخ التربية ونظم التعليم، ط1، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر.

63-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، الكفايات التدريسية (المفهوم ، التدريب، الأداء)، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

64-سيد إبراهيم الجيار (1998)، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

65-شبل بدران (2001)، التربية المقارنة: دراسة في نظم التعليم، ط3، دار المعرفة الحديثة، الإسكندرية، مصر.

66-شعبان علي حسين السبسي (2002)، علم النفس: أسسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي، الإسكندرية، مصر.

67-صالح حسن أحمد الداهري (2011)، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

68-صالح محمد علي أبو جادو (1998)، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

69-صالح محمد علي أبو جادو (2000)، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

70-صلاح الدين شروخ (2004)، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

71-صلاح الدين علام (2010)، علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

72-عادل السكري (1999) ، نظرية العرفة -من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

73-عباس نوح سليمان محمد الموسوي (2015)، علم النفس التربوي: مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74-عبد الحافظ سلامة (2000)، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

75-عبد الحق زواوي (2013)، اتجاهات خريجي المدارس العليا للأستاذة نحو التكوين البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

76-عبد الحليم مزوز (2016)، محاضرات في مدخل إلى علوم التربية: مطبوعة موجهة إلى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

77-عبد الرحمان بن خلدون (1996)، مقدمة ابن خلدون، دار الجليل، بيروت، لبنان.

78-عبد الرحمان كدوك (2000)، تكنولوجيا التعليم: الماهية والأسس والتطبيقات العملية، ط1، دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

79-عبد السلام الجعافرة ورضا المواضيه وزيد الهويدي وبكر المواجدة (2014)، مدخل إلى علم التربية، ط1، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتحدة.

80-عبد العظيم الفرجاني (2001)، تكنولوجيا المواقف التعليمية، ط1، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنيا. مصر.

81-عبد الغني عبود (1989)، التربية المقارنة، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.

82-عبد القادر لورسي (2013 ب)، محددات البحث العلمي وضوابطه في ضوء التصويبات العقلانية لكارل بوبر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر الممارسات النفسية والتربوية، العدد (10)، جوان 2013، ص ص: 129-146.

83-عبد القادر لورسي (2013)، المرجع في علوم التربية، ط1، دار جسور للنشر والتوزيع ، المحمدية، الجزائر.

84-عبد القادر لورسي (2014)، المرجع في التعليمية، ط1، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر.

85-عبد القادر لورسي (2017)، الدليل في الإبستيمولوجيا وتدريس العلوم، ط1، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر.

86-عبد الكريم علي اليماني (2015)، فلسفة التربية، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

87-عبد الله الرشدان (1984)، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

88-عبد الله الرشدان (2008)، علم اجتماع التربية، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

89-عبد الله زاهي الرشدان (2002)، تاريخ التربية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

90-عبد الله زاهي الرشدان (2007)، في اقتصاديات التعليم، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

91-عبد الله عبد الدايم (1991)، نحو فلسفة تربوية عربية، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

92-عبد الله عبد الدايم (1997)، التربية عبر التاريخ، ط7، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

93-عبد الله عمر الفرا (1999)، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

94-عبد الله لبوز (2016)، محاضرات مدخل إلى علوم التربية، مطبوعة موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

95-عبد الله ناصر ابراهيم وعاطف عمر بن طريف (2009) ، مدخل إلى التربية ،ط1 ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

96-عبد المجيد أحمد منصور ومحمد التويجري وإسماعيل الفقي (2005)، علم النفس التربوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

97-عثمان عي (2008)، بنية المعرفة العلمية عند غاستون باشلار، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

98-عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

99-عفيفي محمود عفيفي (2002)، هذا هو علم البيولوجيا، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، العدد 277 ، الكويت.

100-عقيلة ريغي (2017)، محاضرات في مدخل إلى علوم التربية: مطبوعة موجهة إلى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

101-علال خوش (2014)، علوم التربية وإشكالاتها الإبستيمولوجية، مجلة علوم التربية، العدد (58)، المغرب، ص ص: 77-88.

102-علي الحوات (1979) ، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.

103-علي حسين الجابري (2010)، فلسفة العلوم، ط1، دار الفرقد للطباعة ، دمشق، سوريا.

104-علي حسين كركي (2010)، الابستمولوجيا في ميدان المعرفة،ط1، شبكة المعارف، بيروت، لبنان.

105-علي فارس (2018 أ)، محاضرات مدخل إلى علوم التربية، مطبوعة موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

106-علي فارس (2018 ب) ، المرجع في علم النفس التربوي: (مبادئ ، نظريات، تطبيقات) ، ط1 ، دار الارشاد للنشر والتوزيع، الجزائر.

107-علي فارس (2018 ج)، المرجع في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر.

108-علي فارس (2018 د)، محاضرات في التربية المقارنة: لطلبة السنة الثانية علوم التربية، مطبوعة بيداغوجية، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

109-علي فارس وحميدة بوادلي (2018)، انعكسات العولمة على الحراك الاجتماعي للأسرة الجزائرية: دراسة تحليلية ابستيمولوجية، مؤلف جماعي، العولمة وتأثيرها على ثقافة الأسرة الجزائرية المعاصرة، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

110-علي منصور (1991)، علم النفس التربوي، ط2، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، سوريا.

111-عماد عبد الرحيم الزغول (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

112-عمر محمد التومي الشيباني (1971)، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط1، دار الثقافة، بيروت، لبنان.

113-عمر محمد التومي الشيباني (1977) ، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب ، ليبيا.

114-غاستون باشلار (1982)، تكوين الفكر العلمي، تر: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر،ط2، بيروت، لبنان.

115-غاستون باشلار (1983)، الفكر العلمي الجديد، تر: عادا العوا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان.

116-غاستون ميالاريه (1985)، مدخل إلى التربية، ط1، تر: نسيم ناصر، دار عويدات، بيروت، لبنان.

117-فاروق عبده فلية (2003)، اقتصاديات التعليم، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

118-فتح الباب عبد الحليم سيد (1997)، نحو فهم أفضل لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ك(3)، مج(7)، القاهرة، مصر.

119-فتح الباب عبد الحليم سيد (1999)، من تراث تكنولوجيا التعليم في مصر والعالم العربي، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ك(9)، مج (3)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، مصر.

120-فتحي عبد الرحمان جروان (1999)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

121-فتحي مصطفى الزيات (1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، دار الوفاء، المنصورة، مصر.

122-فتحي مصطفى الزيات (1998)، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة، والذاكرة، والابتكار)، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

123-فؤاد علي العاجز (2007)، الميسر في التربية المقارنة، ط1، مطبعة مقداد، غزة، فلسطين.

124-فيصل الياسري (2016)، إحذر نحن نراك: الإعلام في عصر التقنيات الإلكترونية أكثر من سلطة رابعة، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون،و دار العرب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

125-فيليب فينيكس (1982)، فلسفة التربية، تر: محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

126-كلود بريزينسكي، ترجمة سارة رجائي يوسف (2015)، تاريخ العلوم- اختراعات واكتشافات وعلماء-، ط1، مؤسسة هنداوي للنشر والثقافة، القاهرة، مصر.

127-كمال عبد الحميد زيتون (2004)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

128-لخضر بن العربي عواريب (2010)، نظرات تربوية في المنهج الاصلاحي البادیسي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد الأول ، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

129-لخضر بن حامد(2017)، محاضرات في مقياس تكنولوجيا التربية، مطبوعة مقدمة لطلبة السنة الثالثة ليسانس علوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة، البويرة، الجزائر.

130-لخضر زروق (2003)، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، بـ ط، الجزائر ، بـ دار نشر / الايداع القانوني 2003/ 2414 X-0256 -9947 : ISBN.

131-مجدي محمد يونس (2005)، تاريخ التربية والفكر التربوي من العصور البدائية حتى القرن العشرين، ط1، مكتبة الرشد، عمان، الأردن.

132-محسن علي عطية (2010)، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال،ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

133-محمد الخزاعلة وأحمد الزكي (2012)، التربية المقارنة: أسسها وتطبيقاتها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

134-محمد الخطيب (2011)، تاريخ التربية والتعليم في الدولة الإسلامية، ط1، مكتبة المتنبي، عمان، الأردن.

135-محمد أمين قيرواني (2018)، محاضرات في التربية المقارنة: لطلبة السنة الأولى ماستر في علم الاجتماع التربوي، مطبوعة بيداغوجية، جامعة سطيف 2 محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

136-محمد حسن العمايرة (2010)، أصول التربية: التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

137-محمد زين مشحن (2015)، الأنثروبولوجيا التربوية، جامعة المستنصرية، القاهرة، مصر.

138-محمد سيف الدين فهمي (1981)، المنهج في التربية المقارنة، ط1، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

139-محمد عبد الرؤوف شفشق (1978)، الأصول الفلسفية للتربية، ط3، دار البحوث العلمية، الكويت.

140-محمد عبد الهادي عفيفي (1978)، في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية، ط1، مكتبة الإنجلوالمصرية، القاهرة، مصر.

141-محمد عودة الريماوي (1994)، سيكولوجية الفروق الفردية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

142-محمد عودة الريماوي ورافع عقيل الزغول وعدنان يوسف العتوم وعماد عبد الرحيم الزغول ومحمد وليد البطش وشادية أحمد التل ورضوان بني مصطفى وعايش موسى غرايبية وعبد الناصر ذياب الجراح وفارس حلمي جبر ورغدة حكمت شريم ورفعة رافع الزعبي ونادیا سميح السلطي (2014)، علم النفس العام، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

143-محمد عوض الترتوري (2010)، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

144-محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري (2006)، أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

145-محمد محمود الحيلة (2007)، تكنولوجيا التعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

146-محمد منير مرسي (1998)، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

147-محمد منير مرسي ومحمد عزت عبد الموجود ويوسف ميخائيل أسعد (1977)، انثروبولوجيا التربية، الاصول الثقافية للتربية، ط1، دار عالم الكتاب، القاهرة، مصر .

148-محمد هشام (2006)، تكوين مفهوم الممارسة الابستمولوجية عند باشلار، إفريقيا الشرق، دون طبعة، المغرب.

149-محمد وقيدي (1987)، ما هي الإبستمولوجيا؟، ط1، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب.

150-محمد يسرى ابراهيم دعبس (1994)، التربية والمجتمع، دراسة في أنثروبولوجيا التربية، ط1، توزيع وكالة البناء الاسكندرية، مصر.

151-مريم محمد الشرقاوي (2011)، تاريخ التربية في العصور القديمة، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

152-مصطفى بوتنشوفت (1989)، العائلة الجزائرية: التطور والخصائص، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

153-مصطفى عبد السميع وآخرون، (2001)، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

154-معن خليل عمر (2004)، علم اجتماع الأسرة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

155-ملكة أبيض (1999)، التربية المقارنة والدولية، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.

156-مليكة جابر (2012)، اسهام الإبستمولوجيا في تعليمية علم الاجتماع، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (08)، جوان 2012، ص ص: 390-405.

157-نبيل أحمد عامر صبيح (1998)، مقدمة منهجية ودراسات في التربية المقارنة، ط1، دار الفكر العربية، القاهرة، مصر.

158-نبيل سعد خليل (2009)، التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي، ط1،. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

159-نداء الياسري وزينب الشاوي ومحمد المسعودي وناجي خير الله (2016)، المناهج: وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

160-نرجس عبد القادر حمدي (1998)، تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي، تكنولوجيا التعليم، دراسات عربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

161-نيلر (1972)، في فلسفة التربية، تر: محمد منير مرسي وآخرون، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

162-هاشم صالح (2008)، مخاضات الحداثة التنويرية، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان.

163-هالة سعيد أبو العلا (2016)، مدخل إلى العلوم التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب، الحدائق، مصر.

164-هالة سعيد عبد العاطي أبو العلا (2017)، التربية المقارنة والإدارة التربوية، ط1، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر.

165-هانك فان ديل (2000)، التربية المقارنة، ترجمة جورجيت الحداد ، عويدات للنش والطباعة، بيروت، لبنان.

166-هشام الحسن (1995)، تطوير التفكير عند الطفل، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

167-هشام محمد الخولي (1980)، قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

168-وائل التل وأحمد الشعراوي (2008)، أصول التربية التاريخية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

169-وائل سليم الهياجنة وعمر محمد أبو جلبان (2015)، مقدمة في التربية، ط1 ، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

170-وردة لعمور (2015)، الأسرة الجزائرية وجدلية القيم الاجتماعية، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد 10، ص ص: 31-44.

171-وليد الزند وهاني عبيدات (2010)، المناهج التعليمية: (تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها)، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

172-يعقوب حسين نشوان (1993)، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

173-يمنى طريف الخولي(2003)، فلسفة كارل بوبر، منهج العلم، منطق العلم، مطابع الهيئة العامة للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

ثالثاً: المراجع باللغة الأجنبية

174-Alain Kerlan (2010), Epistémologie des sciences de l'éducation : Réfléxions sur la sciencifité des sciences de l'éducaion, Unuversité Lumiére, Lyon, France.

175-Ausubel, D. P (1977), The facilitaion of meaningful verbal learning inr classroom, Educational Psychologist, vol (12), N (01).

176-Bachelard ,G (1993), la formation de l'esprit scientifique ,Editions Vrin, Paris, France.

177-Bachelard, Gaston (1971), Le Pluralisme Cohérant de la chemie moderne p.u.f. Paris, France.

178-Brdley, A levins Mica pollode (2011), Acompanion to the Anthropology of Education, Wiley Blaedcwell,hugh Mehun, Universiky of California, San Dieg.

179-Bruner, Jerome (1977), The Process of Education, New York ; Jhone Willey.

De Bono,E (1991), The direct teaching of thin king in eduction and-180 Cort Method, London, Pregamon.

181-Derek Rowntree (1974), Educational Technology in Curriculum Development , London , Harper & Row.

182-Dubois, N. F, Alverson, G. F & Staley, R. K (1979), Educational psychology and instruction decidion, The Dorsey Press, Homewood, Mionis.

183-Ezewu, E. (1969), The Sociology of Education. London : Longman Group Ltd.

184-Gage, N. L, & Berliner, D. C (1988), Educational Psychology, (4th ed), Boston, MA: Houghton, Mifflin.

185-Gaston Mialaret (2006), Sciences de l'education ; Aspect historique.Problémes épistémologiques .lédit. Quadrige.puf. France.

186-Gilbert Tsafak (2003), Comprendre les sciences de l'éducation, édit Harmattan,Collection.

187-Govern & Petri, H, J, (2004), Motivation: Theory, Research and Applications,Thomson – Wadsworth, Australia.

188-Michael Sadler (1900), How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? : address at the Guildford Educational Conference, Oct. 20, 1900, Publication de conférence : Microfiche : Microforme originale : Anglais.

189-Michel Develay (1992), l'apprentissage à l'enseignement, ESF éditeur, Paris, France.

190-Mohamed Cherkaoui (1986), Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, France..

Anthropology 191-Ogbu, (1982), Cultural discontinuities and schooling, Anthropology of Education, International & Education. Ogbu, J. (1985). of Education. Encyclopedia

192-Percival F, Ellington H. : A (1984), Handbook of Educational KCogan Page LTD . Technology , London ,

193-Piaget, J (1967) , logique et connaissance scientifique ,Editions Galimard, Paris, France.

194-Piaget, J (1970) , Psychologie et Epistémologie, pour une théorie de la connaissance, éditions Gontier – Denoel, Paris, France.

195-Schalmers, A (1991), la Fabrication de la science, Editions de la découverte .Paris, France.

196-Theodor Brameled and Eduard B- Sullivan (1961), Anthropology and education, Revien of educational research, the philosophical and social franeuork of education, vol(31) No(1),pp 70-79.

197-Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H (1971), Great tradition, little tradition, and formal education' in Wax, M.L., Diamond S. Gearing, F.O. eds. Anthropological perspectives on education, New- York, Basic Books.