التربية

تأليف

فاخر عاقل

مقدّمة
التربية القديمة
التربية في القرون الوسطى
١ ـ التربية المسيحية الأولى
المثل الأعلى الجديد للتربية
موقف المسيحيين الأوائل من المعرفة الوثنية
المدارس المسيحية الأولى
المدارس التنصيرية
المدارس الاستجوابية
مدارس الكهنوت والمدارس الكاتدرائية
٢ ـ الرهبنة أو التربية كترويض أخلاقي
مدى التربية الرهبانية وأهميتها
اصل الرهبنة
قوانين الرهبنة
الزهد والترويض
المثل العليا لحياة الرهبنة وتربيتها
الرهبانية والتربية
مدارس الأديرة
نسخ المخطوطات والمحافظة على المعرفة
التراث الأدبي للرهبنة ـ الفنون الحرة السبعة
مربو القرون الوسطى الأولى
٣ ـ النهضة التعليمية في عهد شارلمان
عمل شارلمان (٧٧١ ـ ٨١٤)
٤ ـ المدرسية أو التربية كترويض عقلي
ماهية المدرسية
هدف المدرسية
محتوى المدرسية
شكل المعارف المدرسية
طريقة المدرسية
تطور المدرسية
مزايا التربية المدرسية ونقائصها
٥ ـ الجامعاتَ
اصل الجامعات
تأسيس الجامعات
تكوين الجامعات وتنظيمها
الأمم والجامعات:
الكليات:
الادارة والموظفون:

طريقة التعليم في الجامعة وفحواها
تاثير الجامعات الأولى
ـ الفروسية أو التربية كترويض اجتماعي
طبيعة الفروسية واصلها
مثل الفروسية
النظام التربوي للفروسية
٧ ـ التربية في أواخر القرون الوسطى
نهضة القرن الثالث عشر
الاخوان أو الرهبان الشحاذون
تأثير العرب
أنواع جديدة من المدارس
مدارس الأوقاف:
مدارس النقابات:
مدارس المدن:
المدارس الخاصة:
الطلبة المتجولون:
التربية العربية الاسلامية
العصر الجاهلي
العصر الإسلامي
علوم اللغة
العلوم الشرعية
دور الترجمة والنقل
دور التحقيق والتأليف
مشاهير التربية في العصر الاسلامي
التعليم العالي
آداب المعلم ـ وأهمها:
ابن خلدون (٧٣٢ ـ ٨٠٨هـ)
النهضة والتربية الإنسانية
ماهية النهضة
النهضة في ايطاليا
النهضة في شمالي أوروبا
المعنى التربوي للنهضة:
أ ـ احياء فكرة التربية الحرة
ب ـ التربية الإنسانية الضيقة
بعض المربين في عصر النهضة
فيتورينو دا فلترا Da Felrta Vitturino
ايراسموس Erasmus
المربون الإنسانيون الانكليز

أنواع المدارس الإنسانية

الجامعات

مدارس البلاط والنبلاء:

المدارس الثانوية Gymnasium

المدارس الانكليزية الخاصة:

المدارس العامة في اميركا:

التربية والاصلاح الديني

ماهية الاصلاح

تاثير هذه الحقبة على مفهوم التربية وروحها

بعض المربين في عهد الاصلاح الديني

مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ ـ ١٥٤٦)

فيليب ملانكتو Philip Melancthon

أنواع المدارس الدينية

الجامعات:

المراقبة البروتستانتية للمدارس الثانوية الإنسانية

الجماعات التعليمية:

مدى تأثير هذه المدارس:

التنظيم:

تحضير المعلمين:

البرامج:

الطريقة:

أخطاؤها وانحلالها:

مدارس البور رويال Port Royal:

المدارس الابتدائية في الأقطار البروتستانتية

التربية الابتدائية في الأقطار الكاثوليكية

التربية الواقعية

ماهية الواقعية

١ ـ الواقعية الإنسانية

مفهوم التربية

بعض المربين الواقعيين الإنسانيين

جون ملتون John Milton

تأثير الواقعية الإنسانية على المدارس

ـ الواقعية الاجتماعية

مفهومها التربوي

الخصومة بين مونتين Montaingne واسكام Ascham

حول التربية الواقعية الاجتماعية:

ميشيل دو مونتين Montaigne Michel De

فحوى التربية:

طريقة التربية

الواقعية الاجتماعية في المدارس

٣ ـ الواقعية الحسية

صفاتها العامة

بعض ممثلي الواقعية الحسية

فرنسيس بيكون Bacon

الهدف والموضوع:

الطريقة:

جون آموس كومينيوس Comenius

هدف التربية:

فحوى التربية:

كتبه المدرسية:

باب اللغات المفتوح:

الدهليز:

عالم المحسوسات المصورة:

تنظيم المدارس:

١ ـ الدراسة الأولية:

٢ ـ مدارس اللغات الوطنية:

٣ ـ المدارس اللاتينية:

٤ ـ الجامعة:

اثر الواقعية الحسية في المدارس

النظرة الترويضية في التربية

اصل النظرة الترويضية الحديثة

مميزات الفكرة الترويضية

تطور الفكرة

نقاط القوة والضعف في هذه النظرية

جون لوك ممثل التربية الترويضية

التربية الجسدية:

التربية الأخلاقية:

التربية العقلية:

التربية الترويضية في المدارس

النزعة الطبيعية في التربية

علاقتها بالحركات السابقة وبزمانها

حركة التنوير

المظهر الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر

جان جاك روسو

نظرية الحالة الطبيعية

اميل Emile والتربية حسب الطبيعة

(طبيعة) في كتاب اميل:

التربية السلبية:

التربية من السنة الاولى حتى الخامسة:

التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:

التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين:

بعض النتائج الخالدة لتأثير روسو

تربية الميول الطبيعية ضد تربية الجهد المصطنع:

مفهوم التربية كعملية حياة:

تبسيط العملية التربوية:

الطفل هو العامل الايجابي في التربية:

أساس التطور التربوي في القرن التاسع عشر:

تاثير النزعة الطبيعية على المدارس

جوهان برنارد بيزدو B.Base Dow Johann

الفيلانتروبيوم (بيت المحبة الإنسانية) Philanthropium:

النزعة السيكلوجية في ا لتربية

صفاتها العامة

حركة بستالوتزي

طبيعة عمله ومعناه:

حياته وأعماله:

تأثير بستالوتزي في التربية:

أ ـ تأثيره في هدف التربية

ب ـ المعنى الجديد للتربية:

تاثيره على وسائط التربية وطرقها:

اثره في الروح العامة في غرفة الدرس:

حركة هربارت

علاقتها بحركة بستالوتزي:

حياة جون فردريك هربارت J.F.Herbart وكتبه:

السيكولوجيا الهربارتية:

مفهوم التربية وغايتها:

الوسائط والطريقة الهربارتية:

تناسب الدراسات:

الطريقة العامة:

حركة فروبل

صفاتها العامة:

حياة فروبل (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢) وأعماله:

قانون الوحدة، أو الاتصال الداخلي، كقاعدة للتربية:

النمو عمل التربية:

النشاط الذاتي، طريقته العملية:

تأثير فروبل في العمل التربوي:

اللعب:

قيمة العمل اليدوي التربوية:

دراسة الطبيعة في المدارس:

حدائق الأطفال:

أثر الحركة السيكولوجية في المدارس

تاثير هربارت:

تأثير فروبل:

التربية الحديثة

القسم الأول

النظريات

صراع الأجيال

الفرد والمجتمع

مشكلة الأجيال

ثورة الشباب

في المجتمعات النامية

وفي المجتمع العربي

الأصالة العربية

فقدان الاصالة وافتقادها

ما هي الاصالة؟

ـ كيف نحقق أصالتنا؟

بين الماضي والحاضر

مقدّمة
التربية القديمة
التربية في القرون الوسطى
١ ــ التربية المسيحية الأولى
المثل الأعلى الجديد للتربية
موقف المسيحيين الأوائل من المعرفة الوثنية
المدارس المسيحية الأولى
المدارس التنصيرية
المدارس الاستجوابية
مدارس الكهنوت والمدارس الكاتدرائية
٢ ــ الرهبنة أو التربية كترويض أخلاقي
مدى التربية الرهبانية وأهميتها
اصل الرهبنة
قوانين الرهبنة
الزهد والترويض
المثل العليا لحياة الرهبنة وتربيتها
الرهبانية والتربية
مدارس الأديرة
نسخ المخطوطات والمحافظة على المعرفة

التربية

تأليف

فاخر عاقل

مقدّمة

الى القارئ الكريم

التربية عملية تبدأ ببداية الحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها. وهي عملية يقع تحت تأثيرها كل إنسان، ويمارسها الأب والأم والمعلم والدولة والشارع والنادي وغير ذلك من المؤسسات.

واطلاع الإنسان المثقف على وقائع التربية ومناهجها وطرقها واتجاهاتها أمر لا غنى عنه للأب والأم والمعلم والزعيم ورجل الحكم والإنسان المثقف وبكلمة واحد كل إنسان.

ولقد حرصت في أحاديثي التربوية على ان اطلع قرائي من خلال المجلة والمذياع والتلفاز على حقائق التربية ومقوماتها واتجاهاتها وما يجوز فيها وما لا يجوز.

وفي كتابي هذا الذي أقدمه للقارئ أحاديث عن التربية القديمة لا غنى عنها للقارئ من أجل فهم عميق لأسس التربية الحديثة ومنابعها ومصادرها كما أن فيه أحاديث عن التربية الحديثة ومعالمها واتجاهاتها. واني لأرجو مخلصاً أن يجد القارى الكريم في هذا الكتاب ما يرضي فضوله وما يساعده على فهم هذه العملية البالغة الخطورة.

دمشق

فاخر عاقل

التربية القديمة

التربية في القرون الوسطى

قضت القرارات (٣١٢، ٣١٣، ٣٢١ الخ) التي أصدرها الامبراطور قسطنطين ان تصبح المسيحية الدين الرسمي للامبراطورية، ولكن هذا لا يعني طبعاً ان المسيحية أصبحت الدين الفعلي لسكان هذه الامبراطورية، كما ان هذا لا يعني ان المسيحية قد تغلغلت فعلً إلى نفوس من آمنوا بها، انما يعني ان الكنسية قد أخذت تصير السلطة العليا. والواقع ان الكنيسة بقيت قروناً وهي المؤسسة الوحيدة التي توجه المجتمع وتتحكم فيه.

ولقد كانت الحاجة الأهم بالنسبة للمجتمع في القرون الوسطى، سواء عند الرومان الذين بدأت اخلاقهم بالانحلال أو عند القوطيين والفاندال، حاجة سلوكية أخلاقية يكفيها مثل أعلى جديد ودوافع سلوك غير التي كانت سائدة لا سيما بعد أن عجزت التربية وعجز الدين عند اليونان والرومان عن تلبية هذه الحاجة. أما الدين المسيحي فقد نفخ في التربية روحاً جديدة ووجه المجتمع توجيهاً جديداً كان من نتائجه أن وجهت العناية إلى السلوك أكثر من العقل وحل الترويض الأخلاقي محل الفلسفة الأخلاقية وصارت التربية نمطاً حياتياً قاسياً غايته التحضير لحياة أخرى. وكان هذا الانضباط الأخلاقي يرى وجوب كبت كل ما ينشأ عن

الرغبات الطبيعية، كما يرى ان كل ما له علاقة بهذا العالم شر، وان كل ما يمت إلى الجمال والذوق بصلة جريمة. وهكذا يمكننا القول بأن التربية قد خلت من كل عنصر عقلي طوال المدة الفاصلة بين القرن السادس والثالث عشر وحتى حين بدأت العنصر العقلي يتسرب إلى التربية من جديد فقد كانت تطغى عليه النظرة الترويضية. وعلى هذا يمكننا القول بأن كل أنواع التربية التي تميزت العصور الوسطى بها كانت ترويضية بمعنى أو بآخر، وقد كان هدف التربية تحضير الفرد بطرق قاسية، جسدياً وعقلياً وأخلاقياً، لحياة أخرى بعيدة عن الحياة الحاضرة. وقد قضت الكنيسة والرهبنة أن تكون هذه الحياة الأخرى هي الآخرة ولذلك فقد كانت التربية، في هذه الأثناء، معادية لنظريةاليونان الفردية ونظرة الرومان الاجتماعية.

١ ــ التربية المسيحية الأولى

المثل الأعلى الجديد للتربية

لقد كان أفلاطون وأرسطو وباقي فلاسفة اليونان يبنون فلسفاتهم الأخلاقية على أساس طبيعة الإنسان العاقلة. وبما ان العقل الصحيح والصفات العقلية الممتازة ملك للبعض فقط، فقد كانت التربية عندهم ارستوقراطية بطبيعتها وتطبيقها. أما المسيحية فقد بنت تعاليمها على طبيعة الإنسان الاخلاقية. وبما ان الاخلاص أمر عام يملكه كل إنسان او على الأقل يمكنه تنميته عند كل إنسان فقد كانت الحلول التي قدمتها عالمية. لقد رأت المسيحية حل مشاكل العالم لا في السعادة العاجلة ولا في طبيعة الإنسان العاقلة، انما في فكر المحبة والاحسان. وهكذا فقد قدمت طبيعة الإنسان الاخلاقية، التي لم تؤثر فيها الأديان الوثنية، إلا تأثيراً خفيفاً، والتي لم تهتم بها الفلسفة اليونانية إلا اهتماماً ميتافيزيكياً، نقول انها قدمت حلولاً جديدة لمشاكل التربية والأخلاق.

وهذا الاهتمام السلوكي الاخلاقي نتج عن اهمال للمظهر العقلي الجمالي الذي ساد تربية اليونان والرومان. فإذا أضفنا إلى ذلك ان المسيحية توجهت بالنداء إلى الطبقات الفقيرة والمحكومة التي كانت مهملة في المجتمع الروماني وان هذه الطبقات كانت أبعد ما تكون عن العلم والفلسفة اللذين كانت تستأثر بهما الطبقات الحاكمة الثرية وان العداء المستحكم بين الطبقتين انتقل إلى معتقديهما (الدين عند الفقراء والفلسفة عند الاغنياء)، وإذا ذكرنا ان الأدب والفلسفة ومدارس الثقافة القديمة كانت حصون الوثنية، أوقل إذا ذكرنا كل هذا أدركنا سبب الهوة التي قامت بين الدين والعلم، بين فلسفة اليونان والمسيحية، وعرفنا سبب

سيادة العنصر الديني الأخلاقي وحلوله محل العنصر العقلي الجمالي والجسدي في التربية المسيحية.

ان ما حدث هو ترتيب جديد للعوامل الاجتماعية والتربوية، فلقد كان الدين بالنسبة لليونان والرومان أمراً سياسياً لا علاقة له بالخلق الشخصي والسلوك الجيد، وعلم الاخلاق نفسه كان جزءاً من الفلسفة، أما في المسيحية فقد انفصل الدين عن السياسة، واتصلت الأخلاق بالدين وأعطيت محلاً لم يسبق له مثيل في تنظيم المجتمع والتحكم في الجماعات فكان من نتيجة هذا ان انقطعت صلات قديمة وقامت أخرى جديدة فانقطعت الصلة بين الدين وعلم الجمال والآداب والفلسفة وكان ان تخلت التربية عن هذه الأنواع من المعرفة التي كانت تعتبر أهم وجوه التربية في عالم اليونان والرومان مدة قرون عدة.

موقف المسيحيين الأوائل من المعرفة الوثنية

يمكننا قسم زعماء الكنيسة الأوائل بالنسبة إلى موقفهم من المعرفة المسيحية إلى قسمين مختلفين: قسم يعتقد ان المعرفة الوثنية تشتمل على كثير من الأمور المفيدة للمسيحيين والمسيحية، وان قسماً كبيراً منها متفق مع تعاليم الانجيل وان الفلسفة والمسيحية كليهما بحث عن الحقيقة، وان في كل فلسفة حقيقة ذات قيمة رغماً عن انها ناقصة، وانه لذلك كله، من واجب المسيحية ان تشتمل على كل هذه المعرفة القديمة وان تبنى عليها. أما الفريق الثاني فهم يذكرون فظاظة الفلاسفة اليونان وموقفهم السيء من الدين المسيحي ويشيرون إلى سوء سلوكهم ويعزون ذلك إلى دينهم وفلسفتهم، ولذلك كله فهم يرون ان لا مجال للاتفاق بين الحقيقة والدنيا.

ومجمل القول ان النظرة الأولى الصديقة لفلسفة اليونان سادت تاريخ الكنيسة الأول ولا سيما الشرق بين اليونان، ثم شاعت النظرة المعادية في الغرب وسادت بين مسيحيي تلك الأقسام حتى قبل أن يجتاح البرابرة الامبراطورية الرومانية. ولقد كان طبيعياً أن يربط مسيحيو الغرب بين الوثنية والثقافة القديمة وذلك لأن الآداب القديمة كانت المعقل المنيع للدين الوثني، ولقد كان العداء الشديد للدين الجديد يصدر عن جماعة هذه الآداب، كما ان المدارس كانت ملاذ الوثنية. ولهذا كله فلم يكن من المستغرب ان يعزف الناس عن المعرفة والتعلم وان يسود الظلام العصور الوسطى.

لقد ذكرنا فيما سبق سبباً هاماً من أسباب العداء بين الدين والعلم ألا وهو اعتبار الكنيسة بأن مهمتها أخلاقية وان حاجة العصر، في ذلك الحين، أخلاقية، فإذا أضفنا إلى ذلك الاعتقاد الذي ساد ذلك الوقت بأن ظهور المهدي بات وشيكاً وانه لذلك فلا فائدة ترجى من

الثقافة أو العلم أو أي اهتمام دنيوي، وإذا جمعنا إلى ذلك الحقيقة التاريخية المعروفة وهي ان اضطهاد المسيحيين الأول جعلهم ينصرفون عن كل اهتمام علمي ولا يجدون الوقت اللازم له لو أرادوا مما سبب انصرافهم عن العلم ومعادتهم له، وذكرنا ان الرهبنة أو الانصراف عن الدنيا سادت تلك القرون، نقول إذا جمعنا هذه الأسباب كلها عرفنا سبب العداء الذي استحكم بين الدين والعلم خلال النصف الأول من القرون الوسطى. ولعل من المناسب أن نذكر سببين آخرين قد لا يكونان أقل أهمية وهما: انتشار الدين المسيحي بين الطبقات الفقيرة، مما أشرنا إليه سابقاً، وانتشار هذا الدين بين البرابرة من التوتون الذين لم يكن من الممكن ان يتذوقوا حلاوة العلم وهم على ما كانوا عليه من وحشية. وأخيراً فإن وحدة الكنيسة في الغرب وتحكمها برعاياها أبعدت المسيحيين عن العلم إبعاداً كاملاً، الأمر الذي لم يكن ممكناً في الشرق حيث دام ازدهار العلم زمناً طويلاً بعد انعدامه في الغرب.

إن موقف الآباء المسيحيين اليونان هو موقف الكنيسة عامة، فلقد كان الكثيرون منهم فلاسفة قبل أن يتنصروا ولذلك فقد شجعوا كلهم دراسة الآداب والفلسفة، ولذلك فقد كان (كليمانت الاسكندري) ١٦٠ ــ ٢١٥م وهو احد كبار واضعي اللاهوت المسيحي يرى " ان المزامير ليست إلا افلاطونية مثالية " وان " افلاطون هو مسوس آثيني " وان " الفلسفة الوثنية مرب عمله جلب العالم إلى المسيح " ومن نظرياته ان بين الله والإنسان ثلاثة عقود هي: القانون والانجيل والفلسفة. وخلاصة القول ان جميع كتاباته وتعاليمه كانت ترمي إلى مصالحة الدين والعقل، بين التعاليم المسيحية والفلسفة الوثنية. وفي زمن القديس باصيل ٣٣١ ــ ٣٧٩ ازداد العداء بين الدين المسيحي والفلسفة اليونانية وأصبح أكثر وضوحاً، ولكن هذا القديس احتج على التعصب ضد الآداب والفلسفة اليونانية وبذل جهداً كبيراً في البرهنة على ان هذه الآداب مليئة بالمبادئ والحوادث والأمثال المفيدة. وهذا لا يعني طبعاً ان القديس باصيل وافق على تعليم الآداب اليونانية وتحمس لها موافقة القدامى من الآباء اليونان، ان المشكلة كانت تشغل باله فكتب يقول " قد تسأل عما إذا كان من واجبنا ان ندع الآداب جانباً؟ كلا أنا لا أقول ذلك، ولكني أقول بأنه يجب أن لا نقتل الروح، والحق ان الاختيار واقع بين أمرين: تربية حرة يحصل عليها الطفل عن طريق ذهابه إلى المدرسة، أو خلاص روحه الذي يحصل عليه عن طريق إرساله إلى الرهبان. والسؤال الآن من سيكون الرابح: العلم أم الروح. أما الجواب فهو: إذا كان من الممكن التوفيق بين الاثنين فأناشدك الله أن تفعل، أما إذا لم يكن ذلك ممكناً فاختر الاثمن ".

أما موقف الآباء اللاتين في الغرب فقد كان مختلفاً، إذ ما كاد يطل القرن الرابع للميلاد حتى أصبحت الفلسفة اليوناينة هناك مرادفة للعداء ضد الكنيسة. ولقد ظهر هذا العداء

واضحاً عند القديس جيروم (٣٣١ ــ ٣٤٢) والقديس جيروم ترجم الانجيل وقد بقيت ترجمته هي الوحيدة المقبولة مدة طويلة. وقد كان لرؤيا هذا القديس المشهور أثر عظيم جداً. انه حلم بأنه مات وجرّ أمام الديّان الذي سأله من أنت؟ " فأجاب " مسيحي " وحينئذ اهتز العرش وصاح الديان محذراً الأجيال: " انك خاطئ، انك لست مسيحياً انك شيشوروني. انه حيث يكون الكنز يكون القلب أيضاً. " والقديس اوغسطين ٣٥٤ ــ ٤٣٠ الذي كان يشتغل بالفلسفة اليونانية ويعلم البلاغة والخطابة حتى تجاوز نصف عمره والذي هو من اشهر آباء الكنيسة الغربية وأطولهم باعاً وأوسعهم معرفة وأقواهم أثراً ويعتبر المسؤول عن منع تدريس الفلسفة والآداب.

المدارس المسيحية الأولى

إن المسيحية بثورتها على المجتمع الفاسد كانت نوعاً من التربية له أهمية كبيرة، طبعاً لم تكن تربية من نوع عقلي، انما كانت تربية أخلاقية تناولت السلوك البشري بالاصلاح وحاولت تهديم المجتمع القديم ولذلك فقد وجهت اهتمامها إلى الناحية الأخلاقية.

المدارس التنصيرية

لعل أولى المدارس المسيحية هي تلك التي كانت تهتم بتعليم المسيحيين قواعد دينهم، فلا يقبل المسيحي إلى المسيحية قبل أن يستوعب دينه ويلقن أسسه وقواعده. وهذه المدارس كانت سرية في البدء واهتمامها الأوحد هو التعليم المسيحي.

المدارس الاستجوابية

حينما بدأ زعماء النصرانية في الاسكندرية يحتكون بمدارس الفكر اليونانية أصبح من الضروري تزويد رجال الدين بمعلومات تعادل معلومات أخصامهم وتمكنهم من الرد عليهم. وفي سنة ١٧٩ أصبح (بانتنيوس pantonus) الفيلسوف الرواقي المتنصر رئيساً للمدرسة التنصيرية في الاسكندرية، فعمل على استخدام علوم اليونان وفلسفتهم في الرد عليهم وتثبيت دعائم الدين، وقد حرص أخلافه على اتمام ما بدأ به فوضعوا علم اللهوات المسيحي فنشا عن هذه الحركات كلها ما سمي بالمدارس الاستجوابية.

مدارس الكهنوت والمدارس الكاتدرائية

نظم كل مطران مدارس خاصة في مطرانيته لتدريب رجال الكهنوت التابعين له، ومع الزمن صار لهذه المدارس قوانين نظمت عمل هذه المدارس وفي القرن الخامس والسادس أصدرت مجالس الكنيسة قوانين تقضي بأن يدخل الاطفال الذين سيصبحون كهنة إلى هذه

المدارس في سن مبكرة ليعنى بهم رجال الكهنوت تحت إشراف المطران. وقد كانت هذه المدارس تسمى في الغرب المدارس الكاتدرائية نسبة إلى الكاتدرائيات التي كانت توجد فيها. وحينما انهارت الامبراطورية الرومانية أصبحت هذه المدارس، هي ومدارس الرهبان، المدارس الوحيدة في الغرب.

٢ ــ الرهبنة أو التربية كترويض أخلاقي

مدى التربية الرهبانية وأهميتها

تشمل الرهبنة بمعناها الواسع أولئك الذين نذروا أنفسهم لحياة دينية وعاشوا وفقاً لقواعد تضبط حياتهم في أدق تفاصيلها، ولهذا السبب يطلق عليهم الكثيرون اسم (الكهنوت النظامي) تمييزاً لهم عن باقي رجال الدين الذين يعيشون في المجتمع كأفراد عاديين والذين لا يخضعون لمثل القواعد التي يخضع لها الرهبان.

اشرنا في القسم السابق إلى مدارس الكهنوت والمدارس الكاتدرائية، ويهمنا هنا أن نشير إلى أن مدارس الأديرة كانت أهم المدارس التي وجدت في غرب أوروبا منذ القرن السابع حتى زمن الاصلاح، وعن هذه المدارس بالذات نشأ فيما بعد عدد عديد من المدارس سنشير إليها في حينها. وبما ان الرهبنة، وتربيتها تشمل عدداً وافراً من المؤسسات وقد تحكمت في رقعة واسعة من الأرض (من مصر إلى ايرلندا) ودامت حقبة طويلة من الزمن (ما ينوف على سبعة قرون) فإنه من غير المستطاع أن نتحدث عنها بالتفصيل المرغوب ولذلك فسنكتفي بالاشارة إلى خطوطها العامة.

اصل الرهبنة

التقشف هو الفكرة الأولى في الرهبنة، والتقشف يعني ترويض الجسد والرغبات الجسدية، وانكارها بغية تمكين الروح من الانقطاع إلى حياة سامية نبيلة. ومن المناسب أن نذكر ان هذه الفكرة موجودة في كثير من الأديان (كاليهودية، المزدكية، البوذية المصرية القديمة، وعند كثير من الفلاسفة اليونان) التي اتصلت بها المسيحية الأولى وفي كل هذه الأديان كان الاعتقاد السائد انه لا يمكن للروح أن تسمو إلا إذا تناست حاجات الجسد الطبيعية والمادية. وهذا التناسب انما يكون بطرق عدة كالصوم والعري والسكوت وبعض الأعمال الشاقة. وقد ساعد على قيام الرهبنة أوامر المسيح بتكريس الإنسان نفسه للحياة المقبلة وبيعه ممتلكاته لإعطائها للفقير إلى آخر ما هنالك من تعاليم فهمها الناس آنئذٍ على أنها دعوة للزهد والانصراف عن الدنيا.

أما في الشرق فقد كان سبب الرهبنة اتصال الدين المسيحي بأديان الشرق وأما في الغرب فلم تنتشر الرهبنة إلا بعد أن عمت النصرانية وتحكمت الكنيسة في الحياة العامة ولعل أول من اعطى للرهبانية قيمتها هو القديس انطوان الذي هرب عام ٣٠٥ إلى الصحراء على سواحل البحر الأحمر حيث أخضع نفسه لعذاب جسدي قاسٍ أصبح فيما بعد مثلاً يحتذى وقد نقلت الرهبنة إلى الغرب على يد (اثاناسيوس ٢٩٦ ــ ٣٧٣) و(جيروم ٣٤٠ ــ ٤٢٠). ومما تجدر ملاحظته ان رهبان الشرق كانوا يعيشون وحيدين أما رهبان الغرب فقد كانوا يعيشون جماعات.

قوانين الرهبنة

في البدء كان لكل جماعة قوانينها الخاصة، وفي عام ٥٢٩ وضع القديس (بندكت) قواعد عمل الباباوات على جعلها عامة مقبولة في أوروبا الغربية كلها. وهذه القواعد لم تكن تضبط الأديرة وحدها بل كانت هناك قواعد أخرى تضاف إليها في كل دير أو مجموعة من الأديرة، ثم اضيف إلى هذه القواعد فيما بعد (في أواخر النصف الأول من العصور الوسطى) قواعد أخرى اضيق واشد.

ولسنا هنا في موضع تفصيل هذه القواعد، انما المهم ان نشير إلى ان عدد قواعد القديس بندكت كان ٧٣ قاعدة تميزت بالاشارة إلى ضرورة العمل اليدوي. وقالت ان الكسل مضر بالروح (وفي هذا كما يلاحظ خروج على قواعد التنسك في الشرق) ولذلك فلا بد من الاشتغال بعمل يدوي مدة سبع ساعات يومياً. وهكذا فقد كانت قواعد بندكت هذه هي أول اشارة في التربية إلى قيمة العمل اليدوي.

ومع ان هذا العمل اليدوي وطريقه مختلفان عن فكرتنا عن العمل اليدوي وطريقتنا فيه فإن هذه الخطوة كانت خطوة كبيرة إلى الأمام بالنسبة لمفهوم التربية عند اليونان والرومان، كما كانت السبب الأهم فيما قد يكون للرهبنة من فوائد. لقد قدم الرهبان حدائق نموذجية وحقولاً متقنة للفلاحة والزراعة، وصناعات هي خير ما عرف في حينها وحرف ماهرة قلدها من حولهم من السكان ودرت على الدير أرباحاً طائلة.

وقد أشارت قواعد بندكت هذه إلى وجوب تخصيص ساعتين يومياً للقراءة، قراءة الانجيل طبعاً، كما قالت بوجوب قراءة الانجيل في اثناء وجبات الطعام.

الزهد والترويض

المثل العليا لحياة الرهبنة وتربيتها

إذا اختلفت طرق حياة الرهبنة فإن مثلها واحدة في كل زمان ومكان، مثلها الأعلى الزهد والتقشف ولذلك ففضيلة الراهب كثيراً ما كانت تقاس بمقدار اختراعه لطرق جديدة قاسية يذل فيها جسده فلا ينام إلا غراراً ولا يتبلغ إلا بلقيمات، ولا يلبس إلا ما يستر العورة إلى آخر طرق التعذيب التي تفننوا في فرضها على ذواتهم، ناسين ان هذه الأعمال كافية بحد ذاتها لاضعاف العقل وإخارة النفس. أنما يظهر ان ما كان يهمهم من هذا العذاب تلك الرؤى التي كانت تحدث لهم نتيجة لذلك العذاب والتي كانوا يظنونها اتصالاً بذات الحق وتقرباً منه. وما يهمنا نحن هو أن الفكرة التي كانت تسود التربية هي فكرة الترويض، تروي الجسد وتعذيبه في سبيل السمو بالروح وبالقوى الأخلاقية. لقد كانت المثل العليا للرهبانية ثلاثاً هي: العفة والفقر والطاعة.

ويتضح من كل ما سبق ان للرهبانية معنى سلبياً وآخر ايجابياً. أما معناها السلبي فهو نكران العائلة والحياة الصناعية والدولة. أما معناها الايجابي فهو ترويض المجتمع المتوحش في ذلك الحين وقبائل البرابرة وتعليمهم الطاعة وإجبارهم على الاستقرار والخضوع لمقتضيات الدين.

الرهبانية والتربية

رأينا ان الرهبنة ليست في أساسها خطة تربوية مقصودة بالذات وان كل ما نشأ عنها من مدارس وأعمال تربوية انما كان نتيجة لاهتمامها بالدين والحياة الأخلاقية فقط، انما يجب أن نذكر ان مدارس الرهبان كانت المدارس الوحيدة في المجتمع المسيحي الغربي خلال ست قرون (من القرن السابع حتى أوائل القرن الثالث عشر) وانها لم تسمع بنشوء مدارس أخرى غيرها لفقد أهميتها.

ولقد قلنا ان القديس بندكت أمر بأن يعمل الرهبان بأيديهم مدة سبع ساعات يومياً ولكنه سمح بأن يستبدل هذا العمل اليدوي بعمل عقلي أدبي، كما قلنا انه خصص ما يتراوح بين ساعتين وخمس ساعات يومياً للقراءة. وهكذا فقد قامت المدارس في الاديرة دون إشارة واحدة من القديس بندكت إلى وجوب قيامها. وسبب قيام هذه المدارس هو انه إذا كان لا بد للراهب من أن يقرأ فلا بد له من أن يتعلم القراءة وبالتالي فلا بد من مدارس او معلمين يعلمونه هذه القراءة.

يضاف إلى هذا كله ان الاديرة كانت المكان الهادئ الوحيد الذي يمكن أن تتوفر فيه راحة وهدوء لمن اراد أن يعمل عقله وأن يتأمل ويدرس في ذلك الزمان الصاخب الذي سادته الحروب والنزاعات، ولهذه الأسباب كلها صارت الأديرة هي المدارس الوحيدة كما

انها المختبرات والجامعات الوحيدة التي يجري فيها شيء من البحث العلمي، ثم انها كانت المكتبات الوحيدة التي يستطيع الباحث أن يجد فيها ما قد يحتاجه من كتب. وهي بعد هذا دور النشر الوحيدة حيث تنسخ الكتب وتوزع بطريق المبادلة على الأديرة الاخرى.

وفي كثير من قواعد الرهبنة التي أشرنا إليها حضّ على حب المعرفة وتحريض على قراءة الآداب وحث على الاطلاع حتى لقد كان شعار كثير من الاديرة " إذا أحببت قراءة المخطوط كرهت الرذيلة " انما يجب أن لا يغرب عن بالنا ان العلم المقصود كان علماً دينياً وان الدراسة لم تكن علمية بحد ذاتها انما كانت عملاً ترويضياً يقصد منه صرف الرهبان عن الكسل والرذيلة. كما يجب أن نشير إلى ان الكثير من الرهبان كانوا يجهلون القراءة والكتابة وان كثيراً من الاديرة كانت تحرم قراءة الآداب اليونانية والفلسفة اليونانية اعتقاداً منها بأن هذه الآداب وهذه الفلسفة هي أصل كل هرطقة وكفر وانها ترضى الذوق والجسد، وغاية الرهبنة، كما قلنا، نكران الرغبات واللذائذ الجسدية التي تصرف الروح، على رأيهم، عن السمو. وأخيراً يجب أن نذكر ان الرهبنة مسؤولة إلى حد كبير عن خنق حرية الفكر في ذلك الحين وعدم سماحها بحرية المعتقد وما نتج عن ذلك من نتائج سجلها التاريخ.

مدارس الأديرة

كان هم مدارس الاديرة تعليم الرهبان أو الأطفال الذين يتحضرون لحياة الرهبنة. وكان التعليم فيها دينياً بحتاً، وفيما عدا ذلك فإن هذه الاديرة لم تعن بتقديم أي نوع من التعليم آخر. وقد كانت الأمور التي تهتم بها مدارس الأديرة هي: القراءة والكتابة والترتيل وحساب تقويم الكنيسة. وحينما وضعت للقاعدة القائلة بعدم قبول الطفل إلى الرهبنة قبل سن الثامنة عشرة، ثابرت الكنيسة على قبول الأطفال للأديرة وأطالت مدة تعليمهم. ولكن التعليم في هذه الأديرة بقي مع ذلك هزيلاً فقيراً لا محل فيه للأدب أو الفلسفة أو العلوم ودام الحال على هذا المنوال حتى جاء شارلمان ووزيره ألكوين فسمحا للأطفال الذين لا يتحضرون لحياة الرهبنة بالدراسة مع الأطفال الذين يعيشون في الدير فسموا بالطلاب الخارجيين تمييزاً لهم عن الطلاب الداخليين الذين يسكنون في الدير ويتحضرون للرهبنة. ولم تقم المدارس خارج الأديرة قبل القرن الحادي عشر كما ان طبيعة التربية لم تختلف قبل القرن الثالث عشر أمام قبل ذلك فإنه يمكننا القول بأن كل دير كان مدرسة وان كل تربية كانت تجري أما في الدير أو في مؤسسة يشرف عليها الرهبان.

وهنا لابد من التذكير بأن الناس في ذلك الحين وذلك المجتمع كانوا لا يختلفون عن البرابرة إلا بالقليل وان همهم الأوحد كان الحرب والتخريب ولذلك فقد كانوا منصرفين عن

العلم انصرافاً تاماً، ومعنى هذا انه من التجني على الكنيسة أن نعتبرها المسؤول الوحيد عن هبوط مستوى الثقافة وانصراف الناس عن العلم والتعليم، فالأمر أعمق من ذلك وعوامله شتى لا محل لذكرها هنا.

نسخ المخطوطات والمحافظة على المعرفة

لقد كان نسخ الرهبان للمخطوطات، سواء كان ناتجاً عن النظرة الترويضية أو عن اهتمام حقيقي، صاحب الفضل في الابقاء على كثير من آثار المعرفة القديمة. وقد بدأ عمل النسخ منذ زيادة قواعد بندكت ونتج عنه أن انشئت في كل دير قاعدة للنسخ كانت تسمى بالـــScriptorium وكان يكتب في صدرها العبارة التالية: " اللهم بارك هذه المعرفة التي يشغلها خدامك واقض بأن يستوعب ذكاؤهم كل ما يكتبون وان يحققوه بأعمالهم ".

ولا بد هنا من الاشارة إلى الاتهامات التي طالما ألصقت بالرهبان ومؤداها ان الرهبان كانوا يمحون أو يكشطون الكتابات الموجودة على رق الحيوانات أو رق البارشمان والتي تحتوي على أثمن المعرفة اليونانية وفلسفتها وآدابها لتكتب عوضها عنها حوادث القديسين وحوادث الدير اليومية. وبذلك قضى الرهبان على كثير من كنوز المعرفة اليونانية وأضاعوا بعض آثارها إلى الأبد رغم محافظة العرب على القسم الكبير منها. والظاهر فيما حدث هو ندرة الورق وقلة الرق.

إلا أن هذا يجب أن لا ينسينا بأن الرهبان حفظوا لنا كثيراً من الآثار العلمية وانهم هم الذين عملوا على نقل الآثار العربية واليونانية المترجمة إلى العربية فيما بعد إلى اللغة اللاتينية أو اللغات القومية. كما يجب أن لا ننسى بأن الأديرة كانت الأمكنة الوحيدة التي تملك الكتب وتعتني باقتنائها وحفظها. صحيح ان عدد هذه الكتب كان قليلاً ولكن الرهبان كانوا ينسخون نسخاً عديدة من الكتاب الواحد ويتبادلونها مع الاديرة الاخرى لتوسيع مكتباتهم مما سبب وجود مكتبات كبيرة في بعض الأديرة، وقد بقي الأمر كذلك حتى اخترعت المطبعة وعمت الكتب وسهلت الحصول عليها.

ثم يجب أن لا يغرب عن بالنا ان الرهبان كانوا الوحيدين الذين اشتغلوا بالانتاج الادبي والعلمي مدة قرون طويلة، صحيح ان انتاجهم كان هزيلاً وأفق اهتمامهم ضيقاً ولكن أدب ذلك الوقت كان قاصراً عليهم ولقد كتبوا عن حياة القديسين كما كتبوا خطباً هامة وقصصاً أخلاقية وشروحاً للانجيل وتواريخ للأديرة. وحتى حين قامت المدرسة (انظر القسم الرابع) وبدأت تنتج نتاجها الخاص كان أهم رجال المدرسية المنتجين هم الرهبان.

ولابد في هذا الصدد من الاشارة إلى اشتغال الرهبان إلى جانب كل ما أسلفنا الاشارة إليه بالفنون الحرة السبعة.

التراث الأدبي للرهبنة ــ الفنون الحرة السبعة
مربو القرون الوسطى الأولى
٣ ــ النهضة التعليمية في عهد شارلمان
عمل شارلمان (٧٧١ ــ ٨١٤)
٤ ــ المدرسية أو التربية كترويض عقلي
ماهية المدرسية
هدف المدرسية
محتوى المدرسية
شكل المعارف المدرسية
طريقة المدرسية
تطور المدرسية
مزايا التربية المدرسية ونقائصها
٥ ــ الجامعاتَ
اصل الجامعات
تأسيس الجامعات
تكوين الجامعات وتنظيمها
الأمم والجامعات:
الكليات:
الادارة والموظفون:
طريقة التعليم في الجامعة وفحواها
تاثير الجامعات الأولى

التراث الأدبي للرهبنة ــ الفنون الحرة السبعة

لقد كانت المعرفة في القرون الوسطى تشمل معرفة ما سبقها من قرون ولكن بشكل هزيل فقير، لقد كانت عبارة عن الهيكل العظمى للمعرفة السابقة. وفي هذا الحين بدأ استعمال التعبير المشهور (الفنون الحرة السبعة). من المعروف أن أفلاطون فرق بين الثالوث (النحو والجدل والبيان) والرابوع (الحساب والهندسة والموسيقى والفلك) الا ان هذه الفروع كانت تشمل عند افلاطون فروعاً أخرى كفن البناء والطب والهندسة والحقوق

والفلسفة. ولما كتب (كونتيليان Quintilian) كتابه عن التربية أهمل علم الكلام والحساب. أما القسيس أوغسطين فقد كتب عن اثنين من الفنون الحرة وقال انه سيكتب عن الخمسة الأخرى. أما (كابيلا Capella) فقد كتب عن الفنون السبعة جميعها ولخص جميع المعرفة التي كانت في زمانه.

ولابد هنا من الاشارة إلى محتوى هذه الفنون السبعة لكي نستطيع تقدير قيمة المعرفة في القرون الوسطى ومداها. فقد كانت الهندسة مثلاً تشمل مبادئ الجغرافيا، وكان الفلك يشمل الفيزياء ، والنحو يشمل الآداب والبيان يشمل التاريخ. هذا ومما يجدر ذكره ان تعيين المدى الذي وصلت إليه معارف ذلك الحين امر صعب. ولكن من المعروف ان معرفة اللغة اليونانية قد زالت في ذلك الحين من أوروبا الغربية بكاملها. وحتى المعرفة المباشرة لهذه اللغة عن طريق ما ترجم منها إلى اللاتينية كانت هزيلة ضعيفة برغم معرفة بعضهم لفرجيل وشيشرون معرفة بسيطة. وخلاصة القول فإن موقف الكنيسة المعادي للآداب اليونانية والفلسفة الاغريقية سبب قلة الاهتمام بهما بل الانصراف عنهما حتى لقد قال (الكوين Alcuin) لتلامذته في تور " اقتصروا على ما كتبه القديسون، واني لا ارى سبباً لتلويث نفوسكم بما كتبه فرجيل ".

مربو القرون الوسطى الأولى

اشهر من كتب في التربية في النص الأول من القرون الوسطى هم مارتيانوس كابيلا Martianus Capella: كتب بين سنة ٤١٠ ــ ٤٢٧ وقد درس العلوم والفلسفة اليونانية في شمالي أفريقيا، اشهر كتبه " زواج اللغة بعطارد " الذي كان أكثر الكتب انتشاراً في النصف الأول من القرون الوسطى. وتتلخص قصة الكتاب في ان الآله عطارد (آله الفصاحة) أراد ان يتزوج فدبت الحركة في السماء لاختيار العروس السعيدة من جهة وللقيام بالحفلات اللائقة من جهة أخرى. وقد وقع الاختيار على أوسع الناس علماً وهي اللغة وقد كانت الوصيفات هي النحو وعلم الكلام وعلم البيان والهندسة والحساب والفلك والموسيقى، وكانت كل واحدة من هؤلاء الوصيفات تتقدم فتعرف بنفسها وبقرابتها إلى كل من الوصيفات الأخرى. وخطب هؤلاء الوصيفات كونت مادة الكتاب الذي اشتمل على جميع العلم المعروف في ذلك العصر الذي بقي المصدر الوحيد للمعرفة طوال كل تلك القرون.

بوثيوس Boethius (٤٨٠ ــ ٥٢٤) وقد كان اكثر رجال القرون الوسطى تاثيراً وأهم خدماته انه عرف القرون التي تلته، ولو تعريفاً بسيطاً، على مفكري اليونان ولا سيما افلاطون وارسطو. وقد كتب في المنطق والأخلاق كما كتب في غيرهما من العلوم. وقد

استخدمت كتبه كمصادر للبحث والدرس في كثير من الجامعات حتى أوائل القرن الثامن عشر.

كاسيدوروس Cassidorus (٤٩٠ ــ ٥٨٥) وزرّ لأربعة من الملوك البرابرة على الأقل. اهتم بالأدب اليوناني والفلسفة واهتم بجمع الكتب وعمل على نشر النسخ وتعميمه في الأديرة. وإليه يرجع الفضل في التاريخ الميلادي الذي بدأه سنة ٥٦٢.

ايزيدور Isidure (٥٧٠ ــ ٦٣٦) كان مطراناً لاشبيلية وألّف موسوعة بقيت مدة طويلة تستعمل كمصدر لكل معرفة.

٣ ــ النهضة التعليمية في عهد شارلمان

عمل شارلمان (٧٧١ ــ ٨١٤)

إحياء التعليم في عهد شارلمان كان العمل التربوي غير الرهباني الوحيد في تاريخ التربية في القرون الواقعة بين القرن السابع والقرن الثاني عشر، فلقد كان هدف شارلمان هو توحيد أعمال التوتون والرومان، وترويض الفرنجة على المدنية الرومانية وإدخال التنظيم الاجتماعي إلى حياة الجرمان وذلك بغية تنظيم مجتمع عصري حديث، ولقد ساعدت الكنيسة في نقل البرابرة إلى الدين المسيحي الكاثوليكي على هذا التنظيم، إلا ان شارلمان أكمل هذا التنظيم وأدخل عنصر الاستقرار في حياة هؤلاء البرابرة عن طريق إقامته للامبراطورية الرومانية عام ٨٠٠م فأضاف إلى الاستقرار الديني استقراراً سياسياً وشرعياً في حياة التوتون. إلا ان شارلمان رأى بثاقب نظره ان يضيف إلى هذا الاستقرار الخارجي استقراراً داخلياً فكرياً ولغوياً واجتماعياً. ولقد كان شارلمان يطمع في هذا كله عن طريق جعل اللغة اللاتينية لغة العلم والكنيسة وبذلك يحيي الثقافة الرومانية.

هذه الاسباب كلها استدعى شارلمان عام ١٧٨٢ الاسقف (ألكوين Alcuin) من المدرسة الكاتدرائية في يورك ليساعده في عمله. ولقد كان الرهبان الايرلنديون نشيطين مدة قرن كامل في العمل على تثقيف أوروبا. ولذلك فلا عجب أن يفكر شارلمان في واحد منهم ليسلمه مدرسة القصر التي كان يراسها ويشرف عليها بنفسه. وما أن تسلم ألكوين هذه المدرسة حتى عمل على تحويلها إلى مؤسسة علميه وطيدة الأركان دخلها كثير من الاشراف وأولادهم كما ساهم في عملها الأمراء والنبلاء، ومن هذه المدرسة تخرّج عدد كبير من الذين ساعدوا شارلمان على ادارة امبراطوريته. ورغماً عن ان عمل المدرسة العلمي والأدبي كان هزيلاً إلا ان أهميتها بالغة وذلك للاثر الكبير الذي تركته ولأنها أصبحت مثلاً يحتذى. وفي عام ٧٨٧ وما تلاه من الأعوام أصدر شارلمان أنظمة للمدارس

يبالغ البعض فيعتبرها اساس التربية الحديثة، ولعل سبب ذلك تحتيم هذه الأنظمة على الرهبان ورجال الكهنوت درس الآداب.

جاء في القانون الذي نشر عام ٧٨٩ ما يلي " على كل دير وكل أبرشية أن تؤسس مدرسة يتعلم فيها الصبية المزامير والسلم الموسيقي والترتيل والحساب والنحو ولتكن الكتب التي تدفع إليهم خالية من الأخطاء، وليعنى بألا يضر الأطفال بالكتب حين يقرأون فيها أو يكتبون عليها ". ولقد كان لشارلمان موظفون عملهم المرور على الأديرة ومراقبة تطبيق هذه الأنظمة وأنظمة الاديرة العامة. ولقد حاول شارلمان تعميم مثل هذه المدارس في كل مطرانية تور على الأقل ولهذا قيل بأن المدارس الابتدائية في عهد شارلمان في هذا القسم من فرنسا على الأقل كانت أوفر منها في النصف الأول من القرن التاسع عشر.

ألكوين Alcuin (٧٣٥ ــ ٨٠٤)

يعتبر ألكوين اكثر المربين أهمية في النصف الأول من القرون الوسطى وذلك بالنظر لنفوذه عند شارلمان. ولقد كانت مطرانية تور التي أقطعه شارلمان إياها أهم مطرانية في فرنسا فقد كانت مترامية الأطراف وكان لألكوين (٢٠٠٠٠٠) عبد فيها. ولقد جعل ألكوين من هذه المطرانية المركز العلمي والديني في فرنسا فقصدها الراغبون في العلم من كل حدب وصوب ومنها خرج رسل العلم من تلامذة ألكوين ومريديه فغمروا الأقطار الأوروبية الغربية. وبعد أن كان الكوين كثير التسامح نحو الثقافة اليونانية التي درسها هو نفسه في شبابه بدأ يعاكسها ويحض على التقشف ويطالب الرهبان بالاقتصار على الآداب المقدسة. إلا انه اسس مكتبة عظيمة في تور وأرسل نساخاً إلى انكلترا لنسخ أهم ما فيها من مخطوطات وشجّع على إنشاء مثل هذه المكتبات في كل دير. ولعل أهم خدمة قام بها هي جعل العلم في خدمة الكنيسة. ولقد عاون شارلمان في تقرير الحقيقة القائلة بأن العلم ضرورة لرفاه المجتمع ضرورة الدين والأخلاق.

ولقد كتب ألكوين في الفنون الحرة السبعة عامة وفي النحو والبيان وعلم الكلام والرياضيات خاصة. ولقد كتب ما كتب على الطريقة الكنسية، طريقة السؤال والجواب، التي شاعت فيما بعد شيوعاً عظيماً، ولعل اشهر مؤلفاته العلمية هي مؤلفاته النحوية.

حنا الاسكتلندي John the scot (٨١٠ ــ ٨٧٥)

اشهر خلفاء الكوين في مدرسة القصر استدعاه شارل الأصلع سنة ٨٤٥ من الجزر البريطانية، ولقد كان أوسع علماً من ألكوين، فأدخل دراسة اللغة اليونانية وعرف المتعلمين على الثقافة اليونانية وكتابات الآباء الكنسيين اليونان. وبما انه كان أكثر تحرراً من سابقيه

ونظراً لمعرفته الجيدة لكتابات اليونان فقد جعل من كتابات كابييلا التي مر ذكرها مصادر العلم في الأديرة. ولقد شدد على وجوب دراسة علم الكلام وشجع على النقاش الديني وبذلك ابتدأ الجدل بين (الواقعية) و(الاسمية) ذلك الجدل الذي أوجد (المدرسية) التي سنبحث عنها في القسم التالي.

٤ ــ المدرسية أو التربية كترويض عقلي

ماهية المدرسية

المدرسية هي الحياة الفكريةوبالتالي النوع من التربية التي سادت منذ القرن الحادي عشر حتى القرن الخامس عشر، وهي المسؤولة عن نشوء الجامعات كما انها تمثل عملها خلال هذه القرون. ولقد أنتجت المدرسية نتاجاً ضخماً ذا صفات مميزة. كما انها كانت واضحة الهدف برغم ضيقه محدودة الغرض، لها طريقة واضحة ثاقبة ونتاج مثمر في تقوية بعض القابليات وتنميتها. ولقد كانت المدرسية موضع أخذ وردّ كثيرين فبالغ أتباعها في تقديرها كما بالغ خصومها من مثقفي النهضة التهجم عليها. ولا تتميز المدرسية بأي مبادئ أو اعتقادات، بل انها في الواقع منهاج أو نوع من الفاعلية العقلية.

هدف المدرسية

إن أهم ما يميز الحياة الفكرية في النصف الأول من القرون الوسطى هو الخضوع الأعمى للسلطة المطلقة، انه قبول لنظريات الكنيسة ومبادئها وتسليم مطلق لحقائقها المفروضة فرضاً لا يقبل الجدل، وعداء لكل تساؤل أو بحث واعتباره خطأ وإجراماً. أما في القرن الحادي عشر فقد كان لا بد من موقف جديد، وذلك لأن الأفكار قد تسربت من الشرق وكان لابد من مقابلتها سواء بالجدل أو القوة، ولقد طرح بعض نبغاء القرن التاسع أمثال حنا الاسكتلندي أسئلة كان لا بد من الجواب عليها إذا لم يعد في الامكان تجاهلها، كما ان دراسة علم الكلام التي شاعت منذ القرن التاسع اثارت اهتماماً في تمحيص المعتقدات والنظر فيها، وأخيراً فإن الحروب الصليبية قضت على عزلة الغرب ووضعته وجهاً ولجه أمام ميزات الشرق، فكانت نتيجة هذه المثيرات كلها ان اهتم رجال الدين والعلم في وضع العقائد تحت منظار جديد وصبها في قوالب جديدة.

وهكذا فقد كان غرض المدرسية وضع العقل في خدمة الدين، وتقوية العقائد عن طريق تنمية القوى العقلية، انها هدفت إلى تخريس الشكوك والاجابة على الأسئلة، ولكن هذا لم يمنع الايمان طبعاً من أن يبقى فوق العقل وان شعار تلك الأزمنة قول (انسلم Anselm) "

أؤمن لأستطيع أن أفهم " والخلاصة فإن نظريات الكنيسة كانت قد أخذت شكلها النهائي إلا ان الوقت قد حان لتحليلها وتعريفها وتنظيمها.

ولقد كانت أهداف المدرسية التربوية مشمولة بهذا الهدف الواسع. انها هدفت إلى صوغ العقائد في قالب خلقي والدفاع عنها ضد من يتهجم عليها ويحاول تهديمها أو الانقضاض على سلطتها. وإذا أردنا التعميم قلنا ان هدف المدرسية كان تنظيم المعرفة بغية إعطائها شكلاً علمياً. انما يجب ان نذكر ان العقلية المدرسية كانت تعتبر المعرفة ذات طبيعة لاهوتية فلسفية، ولذلك فالقالب الذي اتخذته كان قالباً منطقياً وصورياً ولقد وفقت في ذلك إلى أبعد حدود التوفيق. وأخيراً فإن هدف المدرسية بالنسبة للفرد كان تمكينه من هذه المعرفة التي أصبحت مصبوبة في قوالب وتعاريف نظمت على شكل كل منطقي.

محتوى المدرسية

قلنا ان المدرسية ليست إلا وضع الفكرة الدينية في قالب منطقي وبما ان هذا التنظيم جرى وفقاً لمنطق ارسطو، فإن المدرسية كثيراً ما تعرف بأنها اتحاد العقائد المسيحية بمنطق ارسطو. وعلى اعتبار ان كل وجوه المعرفة خضعت للدين وان كل معرفة لا توافق عليها الكنيسة تصبح في حكم العدم ولذلك كان لا بد لكل نوع من أنواع المعرفة من أن تأخذ مكانها ضمن نطاق الفكرة المدرسية وان تتخذ شكلاً منطقياً. وهذا بالذات كان عمل المدرسية.

لقد كان أكثر ما يهتم به العلماء في ذلك الحين هي نظريات الكنيسة في القضاء والقدر وحرية الارادة الخ... ولذلك فإن صوغ هذه المشاكل في قوالب منطقية وشرحها وتبريرها والرد على ما قد يكون عليها من اعتراضات كان يكوّن فحوى الكتابات المدرسية. وتشاء الصدفة أن يحدث في هذا الوقت، وقت محاولة تبرير عقائد الكنيسة بمقتضيات العقل، ان تصل إلى أسماع الناس نتف من فلسفة افلاطون وارسطو، فأقبل العلماء على هذه الفلسفة وحاولوا استخدامها في تبرير معتقدات الكنيسة.

يقول أفلاطون ان المثل والمفاهيم هي وحدة الحقائق وان ما عداها مما يوجد في عالم الواقع ليس الا صوراً لهذه الحقائق ونسخاً عنها فوافقه رجال المدرسية على ذلك وسموا بالواقعيين وسميت فلسفتهم بالواقعية Realism وخالفهم بعض المفكرين وقالوا ان هذه المفاهيم والمثل ليست إلا اسماء والحقائق هي الأشياء الموجودة في عالم الواقع فسموا بالاسميّين وسميت فلسفتهم بالاسمية Nomialism ولقد طال الجدل بين هاتين المدرستين الفلسفيتين حتى دام أربعة قرون واستوعب مجلدات ضخمة كثيرة.

ويجب أن نلاحظ هنا ان النزاع كانت له أهمية بالغة تتجاوز الحد الفلسفي المحض. ففي ذلك العصر الديني كانت مسألة (التحول) مسألة هامة جداً تشغل بال الفلاسفة من رجال الدين وقد وجدوا في نظرية أفلاطون عوناً لهم كبيراً على تفسير هذه المسألة التي طال الاخذ والرد فيها. وذلك لأنه إذا صحت نظرية أفلاطون فكانت المثل (او ما يسميه افلاطون بالجوهر) هي الواقع والحقيقة وإذا كانت لذلك قابلة الانفصال عن (العرض) أو الصفات التي تميزها في عالم المحسوسات والتي هي كل شيء بالنسبة للاسميين، فإنه من الممكن حينئذ ان نقبل تغيراً في الجوهر دون تغير في العرض، وحينئذ فالتحول ممكن وبالتالي فإنه من الممكن ان يتغير الخبز والخمر في العشاء الرباني فيصبحا لحماً ودماً. وبهذا الشكل ايضاً يمكن تفسير كثير من نظريات الكنيسة وعقائدها.

يتضح مما تقدم ان المحتوى التربوي للمدرسية ينحصر في هذا النوع من التعليل للعقائد وما جره من شروح وتفاسير ومجادلات. ولعل اشهر ما انجبت المدرسية من كتب هو كتاب (خلاصة الإلهيات Summa Theoligucae) للقديس (توماس الاكويني Thoumas Aquinas) (١٢٢٥ ــ ١٢٧٤) الذي كان وما زال يعتبر أوسع وأضبط ما كتب في اللاهوات المسيحي والذي ما زالت الكنيسة الكاثوليكية تعتبره الممثل الرسمي لعقائدها.

ولقد كانت المدرسية تطالب، قبل اتقان مثل هذا الكتاب، باتقان المنطق وعلم الكلام. والخلاصة فإن محتوى المدرسية والتربية المدرسية يبحث بالمجردات والأمور غير المادية على خلاف التربية الحديثة التي تهتم بالمحسوس المادي.

شكل المعارف المدرسية

إن فكرة تنظيم المعرفة تنظيماً يتفق مع نمو الطفل العقلي فكرة حديثة جداً. اما الفكرة التي تكملها والتي هي أقل أهمية منها ونعني فكرة تنظيم المعرفة تنظيماً يتفق مع منطق الموضوع، الفكرة التي سيطرت على التربية أمداً طويلاً، فقد أدخلتها إلى التربية هذه المدرسية التي نبحث عنها وكان من جراء ذلك ان رتب النحو، مثلاً، ترتيباً منطقياً وصورياً وقدم للطفل على صورة لا يقبلها الا عقل العالم النحرير المنطقي، ولقد كانت الطريقة المتبعة قبل ذلك هي الطريقة الكنسية، طريقة السؤال والجواب، ثم جاءت المدرسية ففرضت على التعليم هذه الطريقة المنطقية الجافة وقضت على الطريقة الأولى.

طريقة المدرسية

كانت الطريقة التي تتبعها المدرسية هي طريقة التحليل المنطقي. والحق انه كانت هناك طريقتان تتبعان في الجامعات والمدارس من قبل رجال المدرسية:

أولاهما، وهي أكثرهما شيوعاً، هي الطريقة التحليلية، فقد كان الموضوع يقسم إلى أجزاء وهذه الأجزاء إلى أجزاء تالية وهكذا حتى نصل إلى أدق الأقسام، ثم يصار إلى فحص كل قسم وفقاً لقواعد منطقية فحصاً دقيقاً متعباً.

أما الطريقة الثانية وهي أكثر تحرراً فقد كانت تلجأ إلى عرض المشكلة ثم تذكر الحلول المختلفة لها وتناقش كل حل على حدة ثم تختار أصلح هذه الحلول. ولقد كانت هذه الطريقة تعتبر أدنى من الأولى مع أنها أكثر فائدة واجدى عائدة وأقدر على استثارة الفضول والانتاج المثمر.

تطور المدرسية

بدأ النقاش الكلامي، وخاصة الجدل حول مسألة التحول، أيام حنا الاسكتلندي ١٠٨٨ وفي القرن الحادي عشر اتضح الجدل بين الواقعية والاسمية وذلك في مناقشات (آنسلم anslem) و(روسلينوس Roscellinues) حتى لقد دعى انسلم بأبي المدرسية. ثم جاء (آبيلارد Abelard) (١٠٧٩ ــ ١١٤٢) الذي عاكس المبالغة في كل من الواقعية والاسمية وحاول التوفيق بينهما فقال بأن المثل موجودة ولكنها ليست مفصولة عن الوقائع والحوادث إلا بكونها مفاهيم في النفس الإلهية قبل الخلق. وهذا بالطبع لم يرض الكنيسة. واشهر كتابات آبيلارد كتاب في متناقضات الكتابات الكنسية وعدم محاولة حل هذه المتناقضات. ولقد كان من رأي آبيلارد ان العقل أسبق من الايمان وان كثيراً من العقائد المسيحية يمكن دعمها بالعقل.

وفي كل من القرنين الثالث عشر والرابع عشر سادت المدرسية سيادة تامة، حتى لقد ظن خلال هذين القرنين ان اللاهوت والفلسفة قد اصطلحا إلى الأبد.

ولا بد هنا من الاشارة إلى (ويليم اوكام W.Ocam ١٢٨٠ ــ ١٣٤٨) والى محاولته في القرن الرابع عشر لبعث الحياة في الاسمية ومهاجمته الشديدة للواقعية.

مزايا التربية المدرسية ونقائصها

لعل اشد ما يؤخذ على المدرسيين انهم لم يحاولوا قط النظر في صحة ما يبحثون أو التأكد عما إذا كانوا يملكون كل العناصر اللازمة للبحث قبل أن يخلصوا إلى النتائج. يضاف إلى ذلك ان المادة التي كانوا يشتغلون بها كانت مجردة وميتافيزيقة لا تشاركها في

ذلك أي معرفة حسية أو مادية، ولذلك فإن الحقائق التي توصلوا إليها كانت لا تملك أكثر من قيمة صورية قد يكون لها بعض القيمة المنطقية ولكنها بعيدة كل البعد عن الحياة.

والمأخذ الآخر على المدرسيين هو ان مناقشاتهم قلما كانت تتصف بالواقعية ولسنا نقصد الواقعية الحياتية فحسب، بل حتى الواقعية الفكرية. انها كانت مناقشات لا نهاية لها حول الكلمات والتعابير والصور. وانه لمؤسف حقاً أن تكون هذه الانتقادات صحيحة حتى بالنسبة لأعظم رجال المدرسية. إن ما اشغل بالهم هو مشاكل من هذا النوع "كم ملاكاً يستطيعون الوقوف على رأس ابرة؟" و"هل يستطيع الله خلق هضبتين لا وادي بينهما؟" و"مإذا يحدث إذا أكل فأر العشاء الرباني؟ ".

انما يجب أن لا يغرب عن البال أن الفلاسفة المدرسين كانوا يرون ان تحت هذه السخافات مشاكل هامة تتناول العلاقة بين المحدود وغير المحدود وطبيعة الواقع الخ... ثم ان غرضهم كان يختلف عن غرض رجال الفكر الحديث ولقد كانت طرقهم تحقق غرضهم وحسبهم هذا مبرراً لهم.

٥ ــ الجامعات

اصل الجامعات

تحت تأثير الاهتمام بالجدل، تعاظم شأن بعض المدارس الكاتدرائية ومدارس الأديرة في أواخر القرن الحادي عشر ومطلع القرن الثاني عشر، وقبل منتصف القرن الثاني عشر وجد في باريس العنصران اللازمان للجامعة الطلاب والأساتذة، ومن قبل ذلك، خلال القرن الحادي عشر، كانت أوروبا الغربية بدأت تتخلص من العوائق التي تقف في وجه الحرية الفكرية.

فإذا اضفنا إلى ذلك استقرار التوتون وقبولهم للمدنية في ذلك الوقت وما استتلى ذلك من سلام نسبي تيسر لسكان فرنسا وإنكلترا وما يسر هذا السلام للسكان الجدد من امكان لاستخدام مواهبهم في غير السلب والنهب والحرب، عرفنا الجو الذي نشأت الجامعات فيه. ان التوتون بالدم الجديد النشيط الذي جلبوه إلى انكلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا هيأوا هذه البلاد للنهوض، كما ان الكنيسة التي خرجت بمفاهيم جديدة واهتمامات جديدة من نضالها مع الاباطرة والرومان المقدسون سمحت للفضول الثائر والمناقشات الدينية المحتدمة بأن تتخذ شكلاً علمياً ذا بال. ثم ان نمو التجارة وظهور الحكومات البلدية، ولا سيما في المدن الايطالية، نفخت في التعليم المدني روحاً جديدة، وأخيراً فإن الحروب الصليبية بقضائها على عزلة أوروبا وجعلها على اتصال بالعالم العربي الاسلامي المتمدين سمحت بدخول

الأفكار الجديدة وبالتالي بتوسيع الآفاق الفكرية عند الغربيين. وهكذا بدأ الغربيون يرون ان ((برابرة الشرق)) كما كانوا يسمونهم على حق حين كانوا يسمونهم هم بالبرابرة، وهكذا نمت روح البحث وحرية الفكرة وغزت الغرب من الشرق، فتعرف الغرب عن طريق العرب، على أرسطو وأفلاطون والفلسفة اليونانية. كل هذه المؤثرات اجتمعت بنسب مختلفة وعلى اشكال مختلفة، فأوجدت الجامعات، والجدير بالذكر هو ان الظروف التي انشأت الجامعات مختلفة حتى انه يتعذر علينا اقول بأن الظروف نفسها أنشأت جامعتين اثنتين.

تأسيس الجامعات

في ايطاليا الجنوبية كان الاتصال وثيقاً مع العرب والنورمان والسكان اليونان والذي ينحدرون من أصل يوناني. ولذلك كان الاتصال بالثقافتين العربية واليونانية أسهل وأيسر. ولقد كان دير (سالر نو) شديد الاهتمام بالطب بسبب الحروب الصليبية ومداواة رهبان هذا الدير للمحاربين الصليبين فنشأ عن ذلك مدرسة للطب. وفي سنة ١٢٢٤ توحدت هذه المدرسة مع مدرسة نابولي المجاورة وسميت بإذن من فردريك الثاني (جامعة نابولي).

وفي ايطاليا الشمالية، حيث اشتد النزاع وطال مع الاباطرة الجرمان حول حقوقهم اشتد الاهتمام بالحقوق الرومانية ذلك لأن هؤلاء الأباطرة الجرمان بنوا ادعاءاتهم على ما للأباطرة الرومان من حقوق فاضطرت المدن الايطالية الشمالية لدراسة الحقوق الرومانية للرد على ادعاءات الجرمان، فنشأ عن ذلك مدارس كثيرة لدراسة الحقوق فاشتهرت مدرسة بولونيا لشهرة واحد من اساتذتها.

ولقد منح الطلاب والاساتذة امتيازات بمراهيم خطية أصدرها الأباطرة والباباوات فأصبحت هذه الامتيازات قوانين تتمسك بها الجامعات، وهكذا فقد اعترف لويس السابع بجامعة باريس سنة ١١٨٠ وفي الوقت نفسه اعترف بها البابا، ولقد تم الاعتراف النهائي بها سنة ١٢٠٠ أما الاعتراف بأكسفورد وكمبردج فقد تأخر عن الاعتراف بجامعة باريس.

وفي كل هذه الجامعات وجد التلامذة والأساتذة قبل الاعتراف الرسمي بها. كما ان المدارس أو الكليات وجدت قبل ذلك بكثير في مختلف الأديرة والكاتدرائيات. ولم تلبث هذه المؤسسات أن أصبحت واسعة النفوذ كثيرة العدد فقام في القرن الثالث عشر ١٩ جامعة، وفي القرن الرابع عشر ٢٥ وفي القرن الخامس عشر ٣٠.

تكوين الجامعات وتنظيمها

تميزت الجامعات بديموقراطية تكوينها ونشوئها في المراكز الآهلة بالسكان. بخلاف مدارس الأديرة، كما تميزت بالامتيازات الممنوحة لها.

امتيازات الجامعات: يمكننا القول، بصورة عامة، بأن طلاب الجامعات واساتذتها قد منحوا امتيازات رجال الدين، فاعفوا من الخدمات الحكومية والخدمات العسكرية إلا في الأحوال الاستثنائية فمثلاً كان طلاب جامعة باريس لا يدعون إلى الخدمة العسكرية (إلا حين يكون العدو على بعد خمس مراحل) كما أعفو من الضرائب والسخرة الخ... ولعل أهم الامتيازات التي منحت للجامعة هي امتياز المقاضاة الذاتية أي الحق في ان تحاكم الجامعة نفسها الأفراد المنتمين إليها، شأنهم في ذلك شأن رجال الدين، مما أعطاهم نفوذاً لا يقل عن نفوذ رجال الدين أنفسهم. وأخيراً أعطي للجامعات حق منح الدرجات التي لم تكن في ذلك الحين اكثر من اجازات للتعليم. ذلك الحق الذي كان من اختصاص رجال الدين وحدهم والذي مكنهم من مراقبة التعليم قروناً طويلة.

ولقد كان لرجال الجامعات الحق في الاضراب إذا مست امتيازاتهم هذه أو على الأقل الانتقال من مركز إلى آخر في حال غضبهم. وبديهي أن نقول بأن رجال الجامعات أعطو نفوسهم هذا الحق بعد نضال طويل. ولقد روى التاريخ ان جامعة باريس انتقلت إلى اكسفورد ١٢٢٩ كما ان جامعة اكسفورد انتقلت إلى كمبردج ١٢٠٩.

الأمم والجامعات:

كانت الجامعات تضم طلاباً وأساتذة من كافة أنحاء أوروبا، وكانت الحدود في ذلك الحين غير محددة ولا ثابتة، كما ان القوميات لم تكن متميزة ولذلك فقد كانت اللغة والبلاد العاملين المهمين في تقسيم الطلاب والأساتذة إلى جماعات عرفت بالأمم فكان في جامعة باريس أمم أربعة هي: الافرنسية والنور ماندية والبيكاردية والانكليزية.

الكليات:

كان لتقسيم الطلاب إلى (أمم) علاقة بالسلوك والحقوق المدنية والمحاكمات ولا علاقة له بأمور الدراسة، ولذلك كان لابد، فيما بعد، من تقسيم الطلاب بحسب دراستهم فنشأت الكليات التي يشرف عليها اصحاب الدرجات.

الادارة والموظفون:

كانت كل أمة تنتخب مستشاراً في كل سنة، وكل كلية تنتخب عميداً وهؤلاء المستشارون والعمداء ينتخبون رئيس الجامعة الذي كان يعتبر ممثل الجامعة والذي جرت

العادة في الجنوب على أن يكون من الطلاب. وفي القرن السادس عشر صارت هذه المناصب سياسية كما اضاعت (الأمم) أهميتها.

الدرجات:

كان الطفل الذي يبلغ الثالثة أو الرابعة عشرة من عمره والذي يرغب في دراسة الفنون الحرة أو في إعداد نفسه لمهنة التعليم يجبر على تسجيل نفسه عند استاذ يعتبره مسؤولاً عنه، وكان يقضي مدة تتراوح بين ٣ ــ ٧ سنين في تعلم القراءة والكتابة والنحو والبيان والمنطق وتحديد معنى الكلمات ومدلول الجمل والتصانيف، ومتى أتقن ذلك بدأ بتعليم من هم أصغر منه سناً وفي الوقت نفسه يكمل دراسته العليا فيدرس النصوص ويتعلم الجدل المنطقي ثم يطلب إليه ان يكتب أطروحة وان يدافع عنها أمام اصحاب الصناعة من المعلمين فإذا نجح منح درجة أو اجازة تعني انه أتقن العلم وانه يسمح له بالتعليم.

طريقة التعليم في الجامعة وفحواها

لقد تحدثنا عن فحوى التعليم في الجامعة وطريقته حين تحدثنا عن المدرسية. ومن المناسب هنا ان نشير إلى انه اعتباراً من مطلع القرن الثالث عشر صار منهاج الدرس الجامعي يقرر بمرسوم بابوي أو جامعي. ولقد كانت معظم الكتب التي تدرس هي الكتب التي تلخص أو تشرح منطق ارسطو وما يستتبع ذلك من مناقشات وتلخيص وجدل.
ويمكننا القول بأن ارسطو سيطر على جامعات أوروبا حتى منتصف القرن الخامس عشر، وان أشد ما كان يعتني به هو المنطق فقط. أما دراسة الهندسة والفلك فقد تقدمت بعض التقدم في الجامعات الايطالية وفي الجامعة فيينا وحتى الكليات الاختصاصية فإنها لم تكد تدرس أكثر من بعض الكتب التي كانت تعتبر أساسية في ذلك الحين مع بعض الشروح والمناقشات.

ولقد كانت التربية الجامعية حينئذ كتابية محضة (نسبة للكتاب) وكانت النصوص محدودة. ولقد كانت العناية القصوى توجه للشكل لا للمحتوى ولتنمية قوة الجدل وحسن الالقاء أكثر منها للمعرفة أو البحث عن الحقيقة، كما كان يحال بين الطالب وبين كل ما لا تقره الكنيسة من مصادر المعرفة.

تاثير الجامعات الأولى

كان تأثير الجامعات المباشر وغير المباشر عظيماً، انها كانت أولى المؤسسات الديموقراطية، وفيها وجدت حرية الفكر ملاذها الأول في مناقشة السياسة واللاهوت.
ورغماً عن ان الجامعات ضمت، أول ما ضمت، أصحاب الامتيازات من النبلاء ورجال

الدين، ورغماً عن امتيازاتها هي فإنها كثيراً ما كانت صوت الشعب ضد الملوك ورجال الدين.

ولعل في حق الجامعة في أن يكون لها صوت مسموع في السياسة عن طريق ممثليها في المجالس النيابية الانكليزية والفرنسية والاسكتلندية دليلاً ساطعاً على ما قلنا. وكثيراً ما كانت الجامعات هي التي تحل الخلافات التي تقوم بين الملوك والباباوية كما حدث في طلاق فيليب ملك فرنسا وهنري الثامن ملك انكلترا. وفي بعض الأحيان كانت الجامعات تقوم مقام الشعب في مهاجمة الباباوية، ويرجع إلى رأيها العلمي في الاختلافات القانونية.

إلا ان أهم تاثير لها كان في الحياة الفكرية ، فقد وجد للعلم مؤسسات الآن إلى جانب مؤسسات الدين والحكومة. وحتى حين كان محتوى العلم في هذه الجامعات هزيلاً فإنها كانت الملاذ الوحيد للعباقرة من العلماء والمفكرين ممن أبقوا على شعلة المعرفة حية لاهبة وإذا كانت لم تقدم للإنسانية إلا اشخاصاً ــ أمثال بيكون وبترارك وكوبرنيك ــ ممن وضعوا دعائم العلم الحديث لكفاها فخراً.

٦ ــ الفروسية أو التربية كترويض اجتماعي
طبيعة الفروسية واصلها
مثل الفروسية
النظام التربوي للفروسية
٧ ــ التربية في أواخر القرون الوسطى
نهضة القرن الثالث عشر
الاخوان أو الرهبان الشحاذون
تأثير العرب
أنواع جديدة من المدارس
مدارس الأوقاف:
مدارس النقابات:
مدارس المدن:
المدارس الخاصة:
الطلبة المتجولون:
التربية العربية الاسلامية
العصر الجاهلي

٦ ــ الفروسية أو التربية كترويض اجتماعي

طبيعة الفروسية واصلها

ليست الفروسية إلا محاولة لتنظيم المجتمع تنظيماً مثالياً، أنها بالنسبة إلى المجتمع الدنيوي كالرهبنة للحياة الدينية. ولقد كانت تضم النبلاء بالدرجة الأولى وتضم إلى جانبهم، وبصورة عامة، أولئك الذين قبلوا أرفع الالتزامات الاجتماعية. ولهذا كله لم تكن الفروسية وراثية، بل كانت مفهوماً تقوم وراءه تربية سيطرت على المجتمع الدنيوي عامة كما كانت النوع الوحيد من التربية التي تتلقاها طبقة النبلاء. ولقد كانت هذه التربية شأنها في ذلك شأن جميع أنواع التربية في القرون الوسطى، ترويضاً للفرد وللطبقة الاجتماعية التي تدين بها، ومما تجدر الاشارة إليه ان العنصر العقلي في هذه التربية كان ضئيلاً، بل انه أضأل من العنصر العقلي في الرهبنة.

أما أصول الفروسية فتوجد في أخلاق التوتون وعاداتهم وتقاليدهم كما توجد في بناء المجتمع الروماني المتأخر وفي الكنيسة المسيحية، ولقد وجهت الكنيسة قوى التوتون في أقنية خاصة وأرتهم ما بين الدين المسيحي وبعض أخلاقهم الطيبة من صلة وثيقة.

مثل الفروسية

يختلف مفهوم الفروسية للفضيلة الشخصية اختلافاً كبيراً عن مفهوم العصور اليونانية والرومانية من جهة وعن مفهوم المجتمع المسيحي الأول من جهة أخرى وهذا المفهوم أدخل تغييراً كبيراً فيه شيء كثير من التحرر بالنسبة لمفهوم المسيحية الأولى ولقد وصف (كورنيش Cornish) الفرسان الأول فقال:

" اننا نلاحظ فيهم شجاعة فائقة، واحتراماً للنفس، وانفة، وحرصاً زائداً على كلمة الشرف وانصرافاً عن كل نفع شخصي عدا المجد العسكري. كما نجد فيهم من جهة أخرى وحشية بربرية وعنفاً قاسياً وغضباً يصل حد الجنون، وتفاخراً مسرفاً، وإسرافاً صبيانياً، وحاجة للانضباط العسكري والايمان المسيحي.

وفي ذلك الحين كانت صفات السيد Gentleman أكثر تحديداًوصراحة منها في العصور الحديثة، ولقد كان الفارس يلخص واجبات الحياة كلها في واجباته نحو الله وسيده وحبيبته.

لقد كانت الخدمات التي قدمتها الفروسية للحياة الدنيا مماثلة للخدمات التي قدمتها الرهبنة للحياة الدينية. فلقد جعلت من الخدمة والطاعة والاخلاص وضبط النفس أموراً مقبولة عند شعوب متوحشة قاسية. ومع كل ما كان في الفروسية من نقائص وتفريق بين الطبقات وظلم فإنه ليس في الإمكان نكران أثرها في ترقية شعوب أوروبا البربرية في ذلك الحين.

لقد سمت فكرة الخدمة والطاعة وامتدت فأصبحت تشمل احترام أولي الأمر والعطف على الفقراء واللطف نحو العاجز والضعيف والتهذيب مع كل امرأة. ولقد كان من نتائج الفروسية عند جميع طبقات الشعب ان لطفت العادات وازداد احترام الناس بعضهم لبعض في القول والعمل حتى لقد رق المجتمع بكامله وسما تهذيبه، وفي قول كورنيس التالي برهان على ذلك " لقد علمت الفروسية العالم واجب الخدمة النبيلة يؤديها الإنسان عن طيبة قلب. لقد مجدت الشجاعة والطاعة والاخلاص في الحكم، انها وضعت القوة العسكرية في خدمة الكنيسة، ومجدت فضائل التاسمح والإيمان والتضحية واللطف ولا سيما اللطف نحو النساء. ولكن للفروسية نقائصها التي تتجلى في العجرفة وحب سفك الدماء واحتقار الأدنى

طبقة وبعض العادات السيئة. لقد كانت الفروسية ترويضاً ناقصاً، ولكنها ترويض على كل حال وترويض مناسب لزمانه ".

النظام التربوي للفروسية

كانت تربية الفارس مقسومة إلى عهدين ــ عهد الغلام Page وعهد الحاجب (أحد أفراد الحاشية) Squire. وكان العهد الأول يمتد ٧ سنوات (من السابعة إلى الرابعة عشرة) أما العهد الثاني فمن الرابعة عشرة إلى الحادية والعشرين، ولقد كان لكل سيد اقطاعي ولكل كبير من كبراء الكنيسة بلاط يعيش فيه ابناء الخاصة من رعيته وبناتهم في كثير من الأحيان. ولقد كانت العادة أن ترسل طبقة الفرسان أبناءها وبناتها لمثل هذه البلاطات ليتربوا فيها، وفي بعض الأحيان كانت تقوم في هذه البلاطات مدارس. ولكن القاعدة كانت أن يتربى هؤلاء الشباب عن طريق الخدمة في البلاط.

لقد كان الغلام يبدأ بخدمة بسيطة في الحصن أهمها خدمة السيدات فإذا تقدم به السن خدم على المائدة ومن ثم يكمل هذا النوع من الخدمة حين يصبح حاجباً، وبالاضافة إلى ذلك كان يقوم بخدمات كثيرة للسيد ثم يصبح عضواً في الحرس الخاص بالسيد يرافقه في رحلاته وصيده ومعاركه.

ولقد كان على الغلام والحاجب أن يتعلما مبادئ الحب والحرب والدين أما مبادئ الحب فقد كانت ــ اللطف والدماثة والتهذيب والكرم ومعرفة قواعد السلوك والعادات الحسنة وطيب الحديث ونظم الشعر. لقد كان عمل الحب حماية الشباب من شرور الغضب والحسد والكسل والنهم والاسراف بجميع أنواعه. ولقد كانت طريقة تعلم مبادئ الحب هي خدمة السيدات والتعرف على تعليمات المنشدين الموسيقية. ولذلك فكثيراً ما كان يحرص الفارس على تعلم العزف على القيثار والغناء. ولقد كان المفروض فيه أن يكرس نفسه لخدمة سيدات القصر وتسليتهن ولذا فقد كان يرافقهن في صيدهن ولهوهن ويقرأ لهن الأدب والشعر ويلاعبهن الشطرنج.

ولقد كانت ممارسة الألعاب الفروسية والتمرن عليها أهم ما يتهيأ الفارس بواسطته للحرب فلقد كان يتمرن منذ الحداثة على ركوب الخيل واستعمال الترس والسيف والرمح وباقي أنواع السلاح. ولقد كان الصيد والقنص تسلية وتمريناً على الحرب وتعويداً للفارس على تحمل شدائد الحياة وقساوة الألم وضراوة الجوع وشدة التعب. حتى إذا قرب عهد الفروسية أي أوشك الحاجب أن يصبح فارساً بدأ التشديد على الناحية الدينية فلقد كان على الفارس المستقبل أن يتطهر وأن يبارك الكاهن سيفه ولقد كان عليه أن يقسم في الكنيسة

على الدفاع عن الدين وعلى محاربة الظالم واحترام الكهنوت وحماية النساء والفقراء وعلى تأمين سلام البلاد وعلى سفك دمه في سبيل اخوانه.

ومما يلاحظ في كل مظاهر هذه التربية فقدان العنصر العقلي. لقد كانت معرفة الكتابة شبه مفقودة بين أفراد هذه الطبقة في أول الأمر ولكن القراءة والكتابة أخذت تعم بين رجال الطبقات العليا ونسائها فيما بعد. ولقد كانت معرفة اللغة الفرنسية، لغة الفروسية، أمراً ضرورياً فإذا استثنيئا هذه المعرفة الضحلة والغناء والموسيقى فإننا لا نكاد نجد في هذه التربية أي عنصر عقلي.

٧ ــ التربية في أواخر القرون الوسطى

نهضة القرن الثالث عشر

لعلنا لاحظنا من دراستنا للمدرسية وللجامعات ان النصف الثاني من القرون الوسطى أبعد ما يكون عن وصمة (العصور المظلمة) وان الاهتمام بالعلوم ومقتضيات الفكر كان شديداً وان الفاعلية التربوية كانت بالغة. ولعل من المناسب ان نعمل النظر مرة أخرى في التربية في اثناء هذا القسم من العصور الوسطى لنفهم التربية في العصور الوسطى من جهة ولنتبين العوامل التي اثرت في تهيئة النهضة التي قادت إلى العصور الحديثة من جهة أخرى.

يعتبر القسم الأخير من القرن الخامس عشر والقسم الأول من القرن السادس عشر عهد الانتقال الفكري من القرون الوسطى إلى القرون الحديثة وسنرى فيما بعد ان هذا الانتقال متصل بروح التربية ومحتواها. ولقد حضر لهذا الانتقال الفاعلية الفكرية والتقدم التربوي اللذان تميز بهما القرنان الثالث عشر والرابع عشر. فلقد كان التنظيم الاجتماعي لهذين القرنين محل للحياة الفكرية تركت أثراً قوياً وسمحت بكثير من الحرية وتميزت بنظام تربوي مهم.

يضاف إلى هذا كله ان الاهتمامات الفكرية والعمل التربوي بكامله انتقل من الأديرة إلى المدارس خلال القرن الثالث عشر، ومع ان الروح المدرسية كانت دينية بالاسم فإنها أصبحت دنيوية بالفعل فانتقل التأثير من أيدي رجال الدين إلى أيدي المعلمين، وبعد ان كان التعليم دينياً أصبح منطقياً فلسفياً، ولكن النظرية الهامة في التربية بقيت النظرة الترويضية. ولقد كان عمل المدرسة تنمية قوى الطالب لعرض المفاهيم المجردة وتفسيرها وتعريفها ومناقشتها والدفاع عنها. نعم لقد كانت هذه التربية ضيقة، ولكنها مع ذلك اعترفت للأمور الفكرية بأهميتها ولقد بدأت علوم القدماء أو على الأقل ما كان معروفاً منها، تعود إلى

المدارس التي ازداد عددها بجميع درجاتها. وبهذا كله تهيأ العالم التربوي لتغيير روحه وتبني الروح الجديدة التي أتت مع القرنين الخامس عشر والسادس عشر.

من أهم مميزات العصور الوسطى وحدتها الموجودة في الفكرة الدينية التي سادتها. ولقد كانت الوحدة التي ميزت القرن الثالث عشر فريدة من نوعها فلقد كانت (الواقعية) فلسفته التي آمن بها ديناً ودنيا. ولقد كانت هذه الوحدة تتجلى أول ما تتجلى في وحدة المثل الأعلى. فلقد كانت السلطة المطلقة مثله الأعلى الأهم. الكنيسة سلطة دينية مطلقة، والنظرية المدرسية سلطة فكرية عليا، والامبراطورية الرومانية المقدسة سلطة سياسية عليا، والاقطاعية نظام اجتماعي سائد، ونظام النقابات نظام اقتصادي مقرر. وفي التربية كانت الجامعة هي المؤسسة والمدرسة هي الفكرة وفي كليهما تتجلى السلطة المطلقة التي تجلت في العالم الخارجي.

ولقد دامت روح القرون الوسطى بدوام قبول الناس لهذه السلطات المطلقة في القرنين الرابع عشر والخامس عشر، ولكن هذا لا يعني ان بعض الأفراد لم يحاولوا خلال هذين القرنين الثورة على مبدأ السلطة المطلقة. ولذلك فإن وحدة القرن الثالث عشر الكاملة لم تستمر تمام الاستمرار خلال القرنين اللذين تلياه.

وحين حاولت السلطات المطلقة كبح جماح الأفراد الثائرين والقضاء على جهودهم بدأت عيوبها تظهر حتى إذا جاءت أواخر القرن الخامس عشر بدأت جهود الأفراد المتحررين تؤتي أكلها وبدأ عصر النهضة يذر قرنه وبدأ النقد ومحاولة تهديم القديم تهيمن على العصر الجديد. لقد كانت الواسطة الأهم للتعبير عن الروح الجديدة هي اللغات القومية الجديدة وما كتب فيها. ولقد كانت للشعوب التوتونية والسلتيكية آداب ابتدائية بلغاتها الأصلية القومية امتدت خلال القرون الوسطى بكاملها، وفي القرن الثاني عشر غذت الفروسية والحروب الصليبية وما رافقها من دوافع وتأثيرات هذه اللغات والآداب فنشأ في البلاطات والقصور آداب جديدة ساهم الموسيقيون والشعراء مساهمة فعالة في انشائها، وهذه الآداب هي التي سميت بالانكليزية والجرمانية الوسيطة ولقد كانت هذه الآداب تعبر عن حياة الفروسية والبلاط وما فيها من جمال، وعن حياة الرهبان والقسس وما فيها من شك وظلام. وهذه الآداب وما عبرت عنه من حيوات جديدة واهتمامات مبتكرة كانت بواكير الآداب الحديثة وهي التي مهدت للتخلص من السلطات المطلقة التي تحكمت بالقرون الوسطى كما عبرت عن كفر عصر النهضة.

ولابد قبل ختام هذا البحث من الحديث عن بعض الحركات التربوية، غير الجامعية لنستكمل الصورة التي رسمنا للتربية في القرون الوسطى.

الاخوان أو الرهبان الشحاذون

في منتصف القرن الثالث عشر سيطر على التربية الاخوان أو الرهبان الشحاذون كما سمو أنفسهم، فلقد قام الفرنسيسكان أو الاخوان الشيب (الرماديون) Grey Friends ١٢١٢ وقام الدومنيكان أو الاخوان السود سنة ١٢١٦ ولقد كان همّ الجماعتين انقاذ النفوس وإعادة الدين إلى صفائه ولذلك فقد حالوا السيطرة على التربية.

ولقد حاول الدومنيكان، أو الاخوان الواعظون، أن يسيطروا على الكنيسة والجامعة ولذلك فقد نظموا أنفسهم في كل مدينة فيها جامعة وحاولوا أن يوجهوا التعليم ولقد كانت انتصارات توماس ألكوين في اللهوت المسيحي انتصاراً لهم، وعلى اعتبار ان هذه الجماعة جعلت الوعظ اهتمامها الأول فقد كان لابد للمنخرط في سلكها من ذكاء شديد وتمرين طويل منظم، ولذلك فقد اصبح أفراد هذه الجماعة مربين بمعنى مزدوج فبالمعنى الأول كانت التربية التي تعطى للراهب تربية من نوع جديد أعمق من التربية التي كان على الراهب السابق أن يتلقاها، وبالمعنى الثاني كان الراهب مربياً للجماهير ومعلماً لنظرية معينة.

تأثير العرب

سنتحدث في الفصل القادم حديثاً مفصلاً عن التربية عند العرب وسنعرض آنئذ لما أخذوه عن اليونان والرومان وما أعطوه لأوروبا في القرون الوسطى. ولكن لابد هنا، ونحن في معرض الكلام عن التربية المسيحية من كلمة سريعة عن أثر العرب في تطور التربية المسيحية في أوروبا.

منعت الكنيسة الشرقية خلال القرن السادس دراسة الفلسفة اليونانية كما راينا فوجدت هذه الفلسفة عند مسيحي سورية من نساطرة ويعاقبة مأوى أمينا تزدهر فيه، ولقد شجع العرب المسملون وخلفاؤهم ترجمة هذه الفلسفة والعلوم اليونانية إلى اللغة العربية فتمثلها العرب وشرحوها وزادوا عليها. ولقد كان اهتمام العرب بالغاً بالفلسفة والرياضيات والعلوم الطبيعية والطب. وفي القرن العاشر كان ابن سينا (٩٨٠ ــ ١٠٣٧) يعلم فلسفة اليونان ويناقشها وكانت مدارس بغداد والبصرة والكوفة ودمشق مراكز علمية تشع المعرفة. وفي اسبانيا وبصورة خاصة في قرطبة ازدهرت العلوم والفلسفة في القرن العاشر وما بعد فنشأت الجامعات أو ما يمكن أن يسمى جامعات وازدهرت المكتبات وغنيت الحلقات العلمية. وفي ذلك الحين كان الظلام يخيم على أوروبا وكانت المسيحية تضع العراقيل في سبيل الفكر وكان الناس يتدارسون ان الأرض مسطحة وفي جوارهم في الأندلس كان

الطلاب يدرسون الجغرافيا على كرات. كان الناس في أوروبا يتخبطون في مهامه الأرقام الرومانية في حين كان العرب قد اتقنوا الأرقام الهندية واستخدموا آلات في تدريس أرقى أنواع الرياضيات وفي قياس أدق القياسات الفلكية مما ثبت على الدهر ولم تستطع العصور الحديثة أن تبعث الشك في صحته. في الطب، في الجراحة، في الصيدلة، وفي الفلك وفي الفيزيولوجيا زاد العرب زيادات ما زالت تعتبر أساسية. فسروا انكسار الضوء ودرسوا قانون الثقل ووصفوا قانون الجاذبية الأرضية وشرحوا كثيراً من صفات الطبيعة التي استعصت على من سبقهم، عينوا ارتفاع الجو وثقل الهواء والأوزان النوعية للاجسام، خلفوا جداول فلكية واخترعوا الساعة ذات الرقاص. تاجروا وجابوا الآفاق في رحلات جغرافية وقطعوا الأرض ملاحين ماهرين وأغنوا فنون الحياة بكاملها فكانوا أمام الأوروبيين بمسافات شاسعة عرّفوا أوروبا بالأرز والسكر والقطن كما علّموها تربية دود القز. علّموا أوروبا استعمال الفرجار والبارود والمدفع، وخلاصة القول فتحوا عيون أوروبا لينامو هم وهيأوا أوروبا لعصر منير ليستسلموا إلى ظلام دامس دام عصوراً.

ولعل أهم ما يهمنا هنا هو الصلة بين عرب الأندلس ومن جاورهم من برابرة أوروبا. ففي القرن الثاني عشر طلب ريمون Raymund أسقف طليطلة إلى عالم يهودي أن يترجم مؤلفات العرب الفلسفية إلى اللغة القشطالية ثم ترجمها الرهابين إلى اللاتينية وبعد ذلك بقليل أمر الامبراطور فريدريك الثاني بترجمة تعليقات ابن رشد على كتابات ارسطو فترجمت ومن ذلك الحين أي منذ أواخر القرن الثاني عشر أصبح ارسطو معروفاً في أوروبا. وفي القرن الثالث عشر بدأت العرب في اسبانيا ينحلوا وبدأت منطق ارسطوا وفلسفة ابن رشد تعيش في جامعات أوروبا المسيحية وأذهان الفلاسفة إليهود فقط.

أنواع جديدة من المدارس

لقد كانت المدارس عديدة في أواخر القرون الوسطى وبدأت التربية الثانوية والابتدائية في القرن الرابع والخامس عشر تنتشران أكثر من قبل، وعلى اعتبار ان المدارس الكهنوتية لم تعد تكفي فقد كان لابد من قيام أنواع جديدة من المدارس.

مدارس الأوقاف:

وهي أكثر هذه المدارس الجديدة انتشاراً وكانت تعيش على المنح التي يعطيها المحسنون للقسس ليصلوا على أرواحهم وأرواح أفراد عائلتهم، وبما ان الصلوات عن أرواح هؤلاء المحسنين لم تكن تشغل أوقات القس كلها فقد انصرف رجال الدين إلى التعليم

في أوقات فراغهم وبعض هذه المدارس كان لا يعلّم إلا عدداً محدوداً من الطلاب في حين ان البعض الآخر كا يعلّم كل من يطلب.

بعض هذه المدارس كان مجانياً، وبعضها كان يتقاضى أجراً، بعضها كان لا يعلم إلا البسائط وبعضها علم النحو وغيره من فروع العلوم.

مدارس النقابات:

وهذه المدارس كانت أكثر تحرراً من تأثير الكنيسة فلقد جرت عادة نقابات التجار والصناع على أن يدفعوا للكهنة مبالغ في سبيل تعليم أولادهم والعناية بأمور دينهم. ولقد أنشأت بعض هذه النقابات مدارس تمتعت بصيت ذائع ولعل اشهرها مدرسة الخياطين في لندن وفي البدء كان هذا النوع من المدارس ابتدائياً فقط ولكن كثيراً ما كانت هذه المدارس تتوسع فيما بعد فتصبح ثانوية لتعليم أبناء المنتمين إلى النقابة وغيرهم. وكانت هذه المدارس تعلم باللغة القومية وذلك قبل عصر النهضة.

مدارس المدن:

لما بدأت النقابات بالضعف وقامت الحكومات البلدية أصبحت مدارس النقابات وحتى بعض مدارس الأوقاف تسمى بمدارس المدن، وصارت السلطات المدنية تراقب هذه المدارس وتطالبها بالاهتمام بما يفيد في الأمور الصناعية والتجارية. ومع ان المعلمين كانوا من الكهنوت فإن المعلمين المدنيين وجدوا طريقهم إلى هذه المدارس.

المدارس الخاصة:

أغلبها ابتدائية وقد حاولت أن تستجيب أكثر من غيرها للحاجات الصناعية والتجارية الجديدة، ورغماً عن أن هذه المدارس لم تكن راقية فإنها لعبت دورها في تثبيت دعائم التعليم المدني. صحيح ان التعليم الديني كان عاماً وان الكنيسة كانت تراقب هذه المدارس إلا أن التعليم المدني بدأ يشق طريقه.

الطلبة المتجولون:

انتشرت عادة العيش عن طريق التسول بين الطلاب الذين بدأوا يتنقلون من بلد إلى آخر ويعيشون بما تجود عليهم أكف المحسنين ولعل أهم ما يجب أن يلاحظ قبل ختام هذا البحث هو ان بذور التعليم المدني قد وجدت قبل عصر النهضة وانه هيأت لعصر النهضة ثم ازدهر في أثنائه.

تقسم البعثة النبوية تاريخ العرب إلى عهدين كبيرين جداً أولهما العصر الجاهلي وثانيهما العصر الإسلامي، ومن الجدير بالذكر أن تاريخ العرب في جاهليتهم مشوب بالغموض لا تتوافر الوسائل لدرسه دراسة توضح معالمه وتمكن الباحث من تقرير واقعه. ولذلك فإنه من العسير على من يتعرض لتاريخ التربية فيه أن يقوم بأكثر من تلمس بعض الحقائق والمقارنات والاستقراءات التي تنير الطريق بعض الانارة:

العصر الجاهلي

ينقسم عرب الجاهلية إلى بدو وحضر. أما البدو فأقوام رحل ينتقلون في طلب المرعى وانتجاع المياه ولذلك فقد كان تأمين معاشهم همهم الأكبر الذي صرفهم عما عداه من شؤون الحياة. وأما الحضر فقد كانت لهم مدنهم وحضارتهم وبالتالي مدارسهم ومؤسساتهم العلمية، ازدهرت حضارتهم في جزيرة العرب نفسها وتعدتها إلى العراق والشام، اهتموا بالعلوم والفنون فدونوها وعلموها، اشتغلوا بالهندسة والرسم وفن البناء واهتموا بالحساب والطب والزراعة والآداب، وانه لمؤسف حقاً أن لا تساعدنا مخلفاتهم التاريخية على جلاء غوامض حضارتهم ووصف مدنيتهم وصفاً علمياً دقيقياً. إلا ان الثابت المؤكد انهم قطعوا شوطاً بعيداً في مضمار الرقي. وبديهي أن نشير هنا إلى أن البدو كانوا أميين في غالبيتهم عاشوا على تجاربهم ومقتضيات حياتهم البسيطة واتقنوا من الفنون والعلوم ما كان على صلة مباشرة بحاجاتهم اليومية كعلم النجوم يستفيدون منه في تنقلهم والطب والقيافة والفراسة والأنواء.

وبدهي أيضاً أن يكون غرض التربية عند البدو، اعداد الناشيء لحياته البسيطة وتمكينه من السيطرة على محيطه واتقان ما تعلمه آباؤه من فنون ومعارف عن طريق توريثه هذه الفنون والمعارف وتعليمه استعمال السلاح وركوب الخيل للدفاع عن عشيرته، وبسط سلطانها ان أمكن. ولا شك في أن الهدف الثاني لهذه التربية كان تعويد الطفل البدوي عادات قومه وتخليقه بأخلاقهم ومثلهم لا سيما وان الخلق والعادات كانت مفرطة الأهمية عند البدو.

أما غرض التربية عند الحضر من العرب الجاهليين فقد كان إعدادهم لحياتهم الحضرية عن طريق تعليمهم الصناعات والمهن وتدريسهم الطب والهندس وطرق الري وفن البناء والنقش وغيرها من الحرف.

ثم انه من تحصيل الحاصل ان يقال ان الاسرة والعشيرة كانت الوسط الذي يتربى الطفل البدوي فيه يعلمه أبواه الصناعات البسيطة التي يحتاجها ويدربانه على الدفاع عن

نفسه كما تطبعه القبيلة بطابعها وتفرض عليه تقاليدها وعاداتها وأخلاقها. أما الطفل الحضري فقد كان يخضع لعملية تربوية أرقى، يدرس في مدارس ابتدائية وعالية فيتعلم القراءة والكتابة والحساب وشيئاً من الهندسة والفلك والطب والأدب والتاريخ.

وإذا كان الطفل البدوي يتعلم ما يتعلم بالتقليد وعن طريق الأوامر والزواجر يلقيها عليه أبواه ويأخذها عن شيوخ قبيلته فإن الطفل الحضري كان يحفظ في المدرسة ما يلقى إليه وكان المعلم يعطي بعض وقته لكل طفل بمفرده على طريقة الكتاتيب ويترك الآخرين يدرسون. وأغلب الظن ان المعلم كان يكتب نماذج من الخط على ألواح من الطين الطري ثم يجفف هذه الألواح ويدفعها لتلاميذ فيحاولون تقليدها.

ولقد كان للعرب الجاهلين اسواق ومجالس أدب ففي الأسواق يجتمع الناس في مواسم معينة فيبيعون ويشترون وينشدون الشعر ويلقون الخطب فيحكم بينهم قضاءة من فحولهم مما كان له أطيب الأثر في ترقية اللغة وتهذيبها والنهوض بالشعر والنثر مما ترك لنا ثروة أدبية ذات بال، ومن أشهر ما ترك المعلقات العشر وغيرها من روائع الأدب الجاهلي، وأشهر هذه الأسواق عكاظ ومجنّة وذو المجاز. وكانت تشبه إلى حد بعيد ملاعب اليونان حيث يتناظر فلاسفتهم ويتناقش علماؤهم. وفي مجالس الأدب كان الناس يتناشدون الأشعار ويتبادلون الأخبار ويبحثون أمورهم العامة وأشهر هذه المجالس أو الأندية نادي قريش.

اما في المدن المتحضرة فقد كانت المدارس زاهرة ودور الكتب عامرة وقد عثر بين آثارهم على انقاض مدارس وبقايا ألواح من قرميد عليها دروس في الحساب والهجاء وغيرها من ضروب العلم.

العصر الإسلامي
علوم اللغة
العلوم الشرعية
دور الترجمة والنقل
دور التحقيق والتأليف
مشاهير التربية في العصر الاسلامي
التعليم العالي
آداب المعلم ــ وأهمها:
ابن خلدون (٧٣٢ ــ ٨٠٨هـ)

العصر الإسلامي

حرص القرآن الكريم والرسول (ص) على حض المؤمنين على طلب العلم فقال الله تعالى في كتابه العزيز: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذي لا يعلمون) وقال: (وقل ربي زدني علماً). وقال الرسول: " طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " كما قال: " لان تغدو فتتعلم باباً من العلم خير من ان تصلي مائة ركعة " وقال: " حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة وعيادة ألف مريض وشهود ألف جنازة " فقيل " يا رسول الله ومن قراءة القرآن؟ " فقال: وهل ينفع القرآن إلا بالعلم؟" وكانت فدية أسرى غزوة بدر أن يعلموا اطفال المسلمين القراءة والكتابة.

ولقد كان القرآن الكريم أول كتاب دون في اللغة العربية وكان صاحب الفضل الأكبر في انتشار التعليم بين المسلمين فاقبلوا على دراسة اللغة العربية توصلا لقراءة القرآن وفهمه. والقرآن الكريم هو الذي حفظ اللغة العربية وأبقى لها نقاءها.

ولقد انصرف المسلمون زمن الراشدين على نشر دينهم وتوطيد دعائم ملكهم فلم يهتموا بالعلوم إلا ما كان منها متصلاً بتدوين القرآن.

وفي عصر الأمويين انتشر الإسلام واتسعت رقعة ملكه واختلط العرب بالاعاجم ففشا اللحن بينهم واختلفت وجهات النظر في مسائل الدين فالتفتوا إلى العناية باللغة وتدوين قواعدها كما بدأوا يعملون النظر في أمور دينهم ويجتهدون فيه فنشأت علوم اللغة والعلوم الشرعية.

علوم اللغة

كان العرب في بداوتهم يعتمدون على السماع في ضبط لغتهم والابقاء عليها فلما دخل الناس في دين الله أفواجاً فسدت ملكة اللغة في المدن وفشا اللحن بين العرب وصعب تعلم اللغة على الأعاجم مما اضطر العرب إلى وضع قواعد للغتهم واجبرهم على العناية بعلوم اللغة من فصاحة وبلاغة وأدب وشعر.

العلوم الشرعية

كانت عناية المسلمين بدينهم بالغة فنشأ عندهم علم اللغة والتفسير والقراءات وعلم الكلام وغيرها. ولقد بحثوا أمور الدين صغيرها وكبيرها وألفوا فيها مئات الكتب وجمعوا أحاديث الرسول وفسروا القرآن وشرحوا الحديث وحالوا التوفيق بين الفلسفة والدين.

ولما اتسع سلطان المسلمين في عهد العباسيين وفرغوا من وضع علوم الدين واللغة أو كادوا، التفتوا إلى علوم اليونان والفرس والهنود وما حوته من فلسفة ومنطق وطبيعيات ورياضيات وما تفرع عن ذلك من طب وصيدلة وكيمياء وحساب وجبر وهندسة وفلك وسياسة. وقد بدأوا عهدهم بالترجمة والنقل وما ان اتقنوا ما نقلوا حتى انتقلوا إلى التحقيق والتأليف.

دور الترجمة والنقل

أول من اهتم من خلفاء العباسيين بالترجمة أبو جعفر المنصور فقد كان شغوفاً بالطب والفلك والهندسة فأمر بأن تترجم له الكتب فيها ثم جاء المأمون وكان عالماً فاضلاً حر التفكير مؤمناً بالعقل فانتصر في زمانه مذهب المعتزلة القائل باعمال العقل في النصوص الدينية مستعيناً بالفلسفة اليونانية على ذلك وكان من جراء ذلك أن أمر بنقل كتبها إلى العربية فنقلت كتب المنطق والفلسفة أولاً ثم جميع فروع العلم ثانياً ولا سيما كتب الطب والفلك والفيزياء ثم استمرت هذه النهضة وتزايدت الكتب المترجمة حتى ترجمت كل الكتب اليونانية التي وقعت في أيدي المسلمين. ولم يكتف العرب بترجمة الكتب عن اليونان فقط بل ترجموا عن الفارسية والهندية أيضاً.

دور التحقيق والتأليف

ما كاد المسلمون يتدارسون هذه الكتب المترجمة حتى نشطوا إلى تحقيق مسائلها وشرحها وتلخيصها ومناقشتها والزيادة عليها فأبقوا على التراث اليوناني ثم زادوا عليه وأغنوه فاخترعوا وابتكروا والفوا وتركوا للغرب تراثاً هيأه لنهضته الحاضرة.

وإذا كانت الدنيا هدف التربية عند اليونان والرومان وكانت الآخرة والتحضير لها غاية التربية المسيحية، فقد حض الإسلام على الجمع بين الأثنين. قال تعالى في كتابه العزيز (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا) وقال (ص): " أعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً وأعمل لآخرتك كأنك تموت غداً ". وعلى هذا فقد كانت غاية التربية الإسلامية أن تهيئ الطفل لدنيا يعيش فيها كعضو نافع رافه بالمقدار الذي لا يفسد دينه ولا يصرفه عن آخرته.

لقد كان القرآن الكريم أصل التعليم وأساس التربية الأسلامية في كل الأقطار الإسلامية، إلا أن الطريقة كانت تختلف من قطر إلى آخر فاهل المغرب كانوا يقتصرون في تعليم أولادهم على دراسة القرآن وتعليمهم القراءات المختلفة والكتابة وقلما يخلطون ذلك بسواه من الحديث أو الفقه أو الشعر قبل أن يتقن الوليد قراءة القرآن ويجاوز سن البلوغ. ولذلك فقد كان اهل المغرب أقوى على حفظ القرآن ورسمه من سواهم.

أما أهل الأندلس فقد كانوا يعلمون القرآن ولكنهم لا يقتصرون عليه بل يخلطون به رواية الشعر وقواعد اللغة ورواية الأخبار والكتابة والحساب وتقويم البلدان فلا يعتنون بالقرآن أكثر من عنايتهم بسواه بل انهم كانوا يعتنون بالخط ولذلك فقد كان المتعلم الأندلسي لا يكاد يبلغ سن الشباب حتى يكون قد أخذ ببعض العلم في كل الفروع.

وأما أهل المشرق فقد كانوا يخلطون التعليم كأهل الأندلس إلا إنهم يعتنون بالقرآن اكثر من غيره ولا يعتنون بالخط عناية أهل الأندلس به وإنما كانت له معاهد خاصة ومعلمون متخصصون.

ولقد أشار بعض المربين إلى خطأ الأبتعاء بالقرآن وقالوا بوجود الأبتداء بعلوم اللغة حتى يتقنها الطالب فيتمكن من فهم القرآن فلقد قال القاضي أبو بكر العربي بوجوب البداءة بتعليم الشعر وعلوم اللغة والانتقال من ذلك إلى تعليم الحساب حتى إذا أتقن الوليد ذلك انتقل إلى دراسة القرآن فيتيسر له فهمه. ولقد قال " يا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره يقرأه ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أولى بالتقديم منه " ولقد وافقه ابن خلدون على ذلك فقال " هو لعمري مذهب حسن إلا أن العادات لا تساعد عليه " .

تلك هي طريقة التعليم في المدارس الابتدائية أو ما يمكن أن يسمى بالمدارس الابتدائية أما في المرحلة التالية من التعليم فقد كانت حلقات الدرس تعقد في الجوامع وكان الأستاذ يتناول مسائل العلم بالشرح والتفصيل والنقد وكان طلابه يسألونه ويستفتونه وكانت الطريقة

التحليلية هي الطريقة السائدة كما كان منطق أرسطو يسيطر على هذه الحلقات. ومما يستحق الذكر في هذا الصدد رسائل أخوان الصفا وعددها إحدى وخمسون رسالة تضمنت العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفة والمنطق وما وراء الطبيعة. ولقد إبتدأت هذه الرسائل بالبحث في الموضوعات الحسية وتدرجت منها إلى الموضوعات العقلية ثم أنتهت إلى الأمور الإلهية فعرضت العقائد الاسلامية وفصلت ونقدت وأشير إلى الخرافات التي شابت الدين وقيل بوجوب تطهيره عن طريق العقل.

ولم تقتصر الدراسات العالية على الجوامع فحسب بل تعدتها إلى المستشفيات والرباطات والمنازل الخاصة حيث كان الاثرياء يستقدمون المعلمين والعلماء إلى مجالسهم ليتعلم أطفالهم أو لمتابعة بحوثهم.

وفي أواسط القرن الخامس للهجرة بنى نظام الملك الطوسي وزير ملك شاه السلطان السجلوقي المدارس المستقلة الخاصة بالتدريس مما يشبه مدارس اليوم وأجرى على هذه المدارس الارزاق الكثيرة ووقف لها الاملاك الغنية مما كفل لها العيش وكتب لها الحياة. ولقد بنى نظام الملك المدارس التي سميت باسمه في بغداد واصبهان ونيسابور وأشهر هذه المدارس المدرسة النظامية في بغداد على شاطئ دجلة بناها سنة ٤٥٧ هـ وعين لها الاساتذة لتدريس علوم الدين والدنيا وكان من اساتذتها الامام الغزالي.

ولقد اقتدى السلاطين والامراء بنظام الملك في تأسيس المدارس فامتلأت بها دمشق وحلب وحمص وحماه والقاهرة والاسكندرية وقرطبة واشبيلية وطليطلة وغرناطة حتى لقد روى ابن جبر الذي طاف بعض أقطار العالم الاسلامي في القرن الهجري السادس انه شاهد ٢٠ مدرسة في دمشق و٣٠ مدرسة في بغداد ولقد قيل بأنه كان في غرناطة ١٧ مدرسة عليا و١٢٠ مدرسة صغيرة وقد اسس الحكم المستنصر في قرطبة ٢٧ مدرسة مجانية لتعليم أولاد الفقراء ودفع رواتب المعلمين من جيبه الخاص.

أما دور الكتب فيرجع الفضل في انشائها إلى خلفاء العباسيين الاول فقد انشأ هارون الرشيد بيت الحكمة وجمع فيه كل ما كان قد نقل إلى العربية من كتب العلم وما قد وضع من كتب في علوم الدين وكل ما وصلت إليه يداه من كتب اليونان والفرس ولما ولي المأمون أضاف إليه الكثير من كتب العلم اليونانية والسريانية والفارسية والهندية والقبطية والعربية. ولقد كان للبيت قيّم يدير شؤونه ويتولى اموره ثم قامت دور للكتب أخرى في بغداد أشهرها المكتبة السابورية التي أسسها وزيره بهاء الدولة سابور بن ازدشير وقد كانت هذه المكتبة تضم الالوف من الكتب وقد احترقت هذه المكتبة أثناء مهاجمة السلجوقيين لبغداد.

وفي القاهرة اسس الخليفة الفاطمي العزيز بالله مكتبة كبرى قيل أنها كانت تحوي أكثر من مليون ونصف مجلد.

وفي الاندلس انشئت في قرطبة واشبيليه وغرناطة وغيرها مكتبات عظيمة فلقد أنشأ الحكم بن الناصر مكتبة في قصره بقرطبة بلغ عدد مجلداتها مئات الالوف (٤٠٠٠٠٠) وكان يرسل التجار لشراء الكتب من أسواق العالم ويأمرهم بالبذل في هذا السبيل.

مشاهير التربية في العصر الاسلامي

اهتم كثيرون من مفكري الاسلام وفلاسفته بأمور التربية ونبغ منهم فيها عدد وفير نذكر منها ابن سينا والغزالي والقاضي أبو بكر العربي وابن خلدون وغيرهم وسنقتصر على ذكر اشهرهم وهما الامام الغزالي وابن خلدون.

الغزالي ــ (٤٥٠ ــ ٥٠٥ هـــ)

نشأ بطوس وتعلم مبادئ العلوم فيها ثم سافر إلى نيسابور فلمع نجمه وصار فقيهاً من أكبر فقهاء الشافعية ثم لقي نظام الملك فقدره هذا الأخير حق قدره وفوض إليه التدريس بمدرسة بغداد النظامية فبدأ عمله فيها سنة ٤٨٤ هـــ . درس الغزالي في هذه المدرسة أربع سنوات ثم تزهد وقصد الحج ومن البلد الحرام ذهب إلى دمشق فالاسكندرية ثم عاد إلى وطنه وقضى بقية عمره في التدريس والوعظ.

ألف الغزالي ما يزيد على سبعين كتاباً يدور معظمها على مهاجمة الفلسفة والدفاع عن الدين واشهر كتبه (أحياء علوم الدين)، وفيه نجد معظم آرائه التربوية التي سنشير إليها فيما يلي:

كان الغزالي يعتقد ان صناعة التعليم أشرف الصناعات ويستشهد على ذلك بتعظيم الرسول (ص) للمعلمين وقوله: " وإنما بعثت معلماً " وهو يرى ان الإنسان هو أشرف مخلوق على الأرض وان أشرف ما في الإنسان قلبه وبما ان المعلم مشتغل بتطهير القلب وتقريبه من الله فإن صناعته أشرف الصناعات.

اما هدف التربية عند الغزالي فهو الفضيلة والتدين. يقول: " الخلق الحسن صفة سيد المرسلين وأفضل أعمال الصديقين، وهو على التحقيق شطر الدين وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين " ويقول: " على المعلم ان ينبه المتعلم على ان الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة ".

وهو يرى ان الطفل يأتي إلى الحياة ونفسه صحيفة بيضاء خالية من كل نقش وتصوير وان المربي، أباً ومعلماً، هو الذي ينقش على هذه الصحيفة ما شاء من خير وشر، يقول: " والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل على كل ما يمال به إليه " ولهذا فقد كان الغزالي يعلق أهمية كبيرة جداً على التربية ويعتقد أن في مكنة المربي أن يصوغ المتربي على الخير أو الشر. ولسنا هنا في صدد التصدي لهذه النظرية وبيان خطئها. ولكن المهم ان نشير إلى انها كانت نظرية الكثيرين من العلماء في القرون الغابرة وكانت سبباً في الأهمية الكبرى التي نسبوها إلى التربية.

وقد عقد الغزالي في كتابه (احياء علوم الدين) فصلاً في تربية الصبيان في أونشوئهم كما تحدث في موضع آخر عن تربية الكبار.

تربية الطفل ــ خلاصة آراء الغزالي في تربية الطفل هي:

١ ــ وجوب العناية بتربية الطفل منذ اليوم الأول من حياته وذلك لأن نفسه صحيفة بيضاء فكل ما ينقش عليها يترك أثره، فالواجب ان تكون مرضعته وحاضنته امرأة صالحة ذات دين.

٢ ــ وجوب تعويده الاخشيشان في المأكل والمفرش فيعود الخبز القفار أحياناً لئلا يرى الادم حتماً ويحبب إليه القصد في المطعم والقناعة بالخشن منه، كما يحبب بالثياب البيض دون الملونة وذلك لأنهما شأن النساء والمخنثين. وأخيراً يجب ان يمنع الفرش الوطيئة حتى تتصلب أعضاؤه كما يجب ان يمنع من النوم نهاراً لأنه يورث الكسل.

٣ ــ وجوب الاستعانة على تأديب الصبي بحيائه، فالحياء هدية من الله تعالى وبشارة تدل على اعتدال الخلق وصفاء القلب.

٤ ــ يعلم الطفل في المكتب القرآن وسير الصالحين والانبياء لينغرس حبهم في قلبه ويمنع عن اشعار العشق وأهله ويجنب مخالطة من يزعم ان ذلك من الظرف ورقة الطبع.

٥ ــ الرياضة البدنية: تقوي جسم الطفل وتملأه نشاطاً ولذلك فإنه " يعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل " كما " ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من المكتب ان يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب التعلم بحيث لا يتعب في اللعب فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه " .

٦ ــ وجوب تعويد الطفل مكارم الأخلاق وتجنيبه سيئها. فيعود الصبر والشجاعة وإكرام العشير واحترام الكبير وقلة الكلام وحسن الاصغاء وترك المين وطاعة الوالدين والمعلم والمؤدب ويمنع عن لغو الكلام وفاحشه والتفاخر على اقرانه بما يملك أبواه.

ويجب ان يمنع عن قرناء السوء الذين تنتقل اخلاقهم إلى معاشريهم انتقال الوباء من المريض إلى الصحيح.

٧ ــ يكافأ الطفل على جميل خلقه وحميد فعله وفي ذلك تشجيع له على الخير وباعث على الاكثار منه.

٨ ــ وجوب الاقتصاد في اللوم والتعنيف عند وقوع الذنب لأن كثرة العتاب والتوبيخ مما " يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويخفف وقع الكلام في قلبه " .

٩ ــ حين يبلغ الطفل سن التمييز يعلم ما يحتاج إليه من حدود الشرع ولا يسامح بترك الصلاة والطهارة وحين يصل سن البلوغ يوقفه المربي على الشريعة والآداب فإنه في هذه السن تتولد فيه القوى العقلية التي تساعده على الادراك.

١٠ ــ لا يؤخذ الغلمان جميعاً بطريق واحدة ولا يعاملون المعاملة نفسها بل يجب ان يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وأسنانهم وبيئاتهم. يقول: " وكما ان الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم كذلك المربي لو اشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم. وإنما ينبغي ان ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنه ومزاجه وما تحتمله نفسه من الرياضة ويبني على ذلك رياضته " .

وبما ان الغزالي أمام صوفي فقد ذهب إلى أن أقوم الطرق لكسب الفضائل هي مجاهدة النفس وترويضها على الاعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب. ومن أجمل ما يقول " وجميع الاخلاق المحمودة تحصل بهذا الطريق، وغايته أن يصير الفعل الصادر عنه لذيذاً " والطريقة التي أرشد إليها في الترفع عن الأخلاق السيئة هي السلوك مسلك المضادة لكل ما تهواه النفس وتميل إليه. وهو يرى ان يسلك المربي سبيل التدرج مع الغلمان الذين لا يقدرون على ترك الخلق السيء دفعة واحدة وذلك بأن " ينقله المربي من الخلق المذموم إلى خلق مذموم آخر أخف منه " .

التعليم العالي

سبق القول ان الغزالي علم في المدرسة النظامية ببغداد. والمدرسة النظامية هي أشبه ما تكون بكليات اليوم وقد كان علماء عصره ونوابغ الطلاب في زمانه يحضرون دروسه ولذلك فقد اهتم بالكتابة عن آداب المتعلم والمعلم وطرق التعليم وآداب المتعلم وأهمها:

١ ــ وجوب تقديم الخلق الصحيح القويم على ما عداه فان الطالب السيئ الخلق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع.

٢ ــ وجوب الانصراف عن الدنيا والرحلة في طلب العلم والبعد عن الأهل لأن هذه العلاقات تصرف الطالب عن العلم.

٣ ــ ان يتواضع ويلقي زمام أمره إلى المعلم ويذعن لنصيحته. ويؤخذ على الغزالي مبالغته في هذا الصدد حتى انه قال بأن خطأ المرشد أنفع للطالب من صوابه هو.

٤ ــ وجوب الابتداء بالطريقة الحميدة الواحدة التي يرضى عنها استاذه ثم بعد ذلك يتعرف على المذاهب المختلفة وذلك خشية اندهاش عقله وحيرة ذهنه.

٥ ــ ينظر الطالب في كل العلوم المحمودة ثم يشتغل بالأهم منها وإذا ساعده الصبر عاد إلى باقيها.

٦ ــ وجوب مراعاة الترتيب في العلم الواحد مبتدئاً بالأهم والأحسن.

٧ ــ وجوب اتقان الفن الواحد قبل الانتقال إلى الآخر.

٨ ــ ان يبتغي المتعلم وجه الله في علمه فلا يطمع في رياسة أو مال أو جاه.

آداب المعلم ــ وأهمها:

١ ــ الحدب على المتعلمين ومعاملتهم معاملة البنين.

٢ ــ ان يعلم لوجه الله لا يريد جزاء ولا شكوراً.

٣ ــ ألا يألو جهداً في نصح المتعلمين وزجرهم واطلاعهم على أنواع العلم.

٤ ــ أن يلجأ إلى التعريض لا التصريح والرحمة لا التوبيخ في زجر المتعلمين. فالتصريح يهتك حجاب الهيبة ويهيج الحرص على الاصرار.

٥ ــ ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي لا يعلمها هو وان يراعي التدريج في الارتقاء بالتعلم من رتبة إلى رتبة.

٦ ــ ان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه بما يجل عن فهمه واستعداده وان يلقي عليه الجلي المفهوم ولا يذكر له انه يدخر عنه تدقيقات أعلى من منزلته لئلا ينصرف قلب المتعلم عن السهل الجلي.

٨ ــ ان يعمل المعلم بعلمه فلا ينهى عن خلق ويأتي مثله وذلك لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر.

ابن خلدون (٧٣٢ ــ ٨٠٨هـ)

ولد بتونس ودرس فيها الفقه والحديث وعلوم اللغة والعلوم الفلسفية فنبغ وكتب لبعض الملوك ثم رحل إلى الاندلس حيث زها نجمه ووزر لملوكها ثم سافر لمصر وولي قضاء المالكية في القاهرة ثم انقطع للدرس والتأليف. أشهر كتبه كتاب (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر) والمشهور من هذا الكتاب مقدمته المعروفة بمقدمة ابن خلدون التي ترجمت إلى معظم لغات العالم والتي وضع فيها أسس علم الاجتماع الحديث وقال فيها بمبدأ النشوء والارتقاء وعرض فيها لكثير من مسائل التربية. ولقد كان ابن خلدون يشعر شعوراً واضحاً بأنه يضع في مقدمته هذه أسس علم جديد مستقل ذي موضوع خاص هو العمران البشري والاجتماع الإنساني. يقول في مقدمته " واعلم ان الكلام في هذا الغرض مستحدث الصفة غريب النزعة غزير الفائدة... وكأنه علم مستنبط النشأة. ولعمري لم أقف على الكلام في منحاه لأحد من الخليقة " وآراء ابن خلدون في علم الاجتماع قيمة تكاد تنطبق على أحدث الآراء واصدق النظريات اليوم.

وفي هذه المقدمة يعرض ابن خلدون لمذهب النشوء والارتقاء، أو ما يشبه مذهب النشوء والارتقاء حين يقول " انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بديعة من التدريج، آخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات مثل الحشائش وما لا بذر له،وآخر أفق النبات مثل النخل والكرم متصل بأفق الحيوان مثل الحلزون والصدف ولم يوجد لهما إلا قوة اللمس فقط ومعنى الاتصال في هذه المكونات ان آخر أفق منها مستعد بالاستعداد القريب ان يصير أول أفق الذي بعده واتسع عالم الحيوان وتعددت انواعه وانتهى في تدريج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر " .

ولابن خلدون كما أسلفنا آراء تربوية قيمة ترتكز على أسس نفسية صحيحة غالباً نجملها فيما يلي:

١ ــ الاعتماد في البدء على الأمثلة الحسية، ذلك أن المبتدئ ضعيف الفهم فلا بد من أمثلة حسية تعينه على فهم ما يلقى إليه.

٢ ــ ألا يؤتى بالغايات في البدايات فلا يؤتى بالتعاريف والقوانين في أول الامر مما يكره الطفل بالعلم ويصعبه عليه.

٣ ــ يكون تلقين العلوم للمتعلمين مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً. يلقي على المتعلم مسائل في كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ثم يقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى

ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها ضعيفة وحينئذ يرجع به إلى الفن ثانية فيخرج من الاجمال ويستوفي له الشرح ثم يرجع به ثالثة فلا يترك له عويصاً ولا مبهماً ويذكر له ما هناك من وجوه الاختلاف فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.

هذا وجه التعليم المفيد وهو انما يحصل في ثلاثة تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك.

٤ ــ ألا يطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأن ذلك ذريعة للنسيان وانقطاع مسائل العلم بعضها عن بعض.

٥ ــ ألا يخلط على المتعلم علمان معاً فإنه حينئذٍ قل ان يظفر بواحد منهما لما في ذلك من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معاً.

٦ ــ إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم فان ارهاق الحد في التأديب مضر بالتعلم سيما في اصاغر الولد لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والعبث خوفاً من انبساط الايدي بالقهر عليه... وقد قال أبو محمد بن ابي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين: لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة اسواط ".

٧ ــ أن يعتمد في تهذيب الأطفال على القدوة الحسنة فان الأطفال يأخذون بالتقليد والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح والارشاد.

٨ ــ الرحلة إلى الأقاليم النائية في طلب العلم فإن ذلك يزيد في تجارب المتعلم ويكسبه معارفاً وعلوماً لا تتاح له لو أقام جميع حياته في بلده.

٩ ــ البداءة في التعليم بكتاب الله، يقرؤه التلميذ ويحفظه ثم ينتقل منه على غيره من العلوم وقد وافق ابن خلدون على البداءة بتعليم علوم العربية والانتقال منها إلى الحساب ومنه إلى القرآن ثم استدرك فقال: " ولكن العادة لا تسمح به " .

١٠ ــ العلوم على صنفين: علوم مقصودة بالذات كالعلوم الشرعية وغيرها من العلوم، وعلوم آلية كاللغة والحساب. فينبغي الا يوسع الكلام في العلوم الآلية بل يقتصر فيها على القدر الذي يساعد على فهم العلوم المقصودة بالذات.

١١ ــ ألا يطالب المعلمون تلاميذهم استقصاء المؤلفات واستيعاب ما كتب في كل علم فإن في ذلك إعاقة لهم عن التحصيل فلا يفي عمر المتعلم كله بما كتب في صناعة واحدة.

١٢ ــ يجب ان يتجنب المعلمون وضع المتون المتحضرة وتكليف تلاميذهم حفظها واستخراج المسائل من بينها وذلك لأن ألفاظ المختصرات عويصة دائماً. لقد قصد أصحاب هذه المختصرات تسهيل الحفظ على المتعلمين فاركبوهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات " .

النهضة والتربية الإنسانية
ماهية النهضة
النهضة في ايطاليا
النهضة في شمالي أوروبا
المعنى التربوي للنهضة:
أ ــ احياء فكرة التربية الحرة
ب ــ التربية الإنسانية الضيقة
بعض المربين في عصر النهضة
فيتورينو دا فلترا Da Felrta Vitturino
ايراسموس Erasmus
المربون الإنسانيون الانكليز

النهضة والتربية الإنسانية

ماهية النهضة

كانت النهضة الكلاسيكية في القرنين الخامس عشر والسادس عشر حركة فكرية واجتماعية جمالية (بديعية) ولقد احدثت، بوصفها هذا، تغييرات تربوية عميقة الأثر. ان النظام المنطقي الكامل للفكر والحياة والتربية الذي تمخضت عنه القرون الوسطى نتيجة للرهبنة والفروسية والمدرسية ان غير مستقر وذلك بسبب كماله الذي اشرنا إليه ونقدناه، ذلك الكمال الذي وقف في وجه كل تغيير أو تقدم. انه أقصى الفرد ولذلك صارت الفردية أوضح مميزات عصر النهضة. لقد قام النظام الفكري الذي بناه المدرسيون والنظام الاجتماعي الذي انشأه الرهبان والفرسان على انهما محلان للحياة الكاملة فبرهنا على انهما سجن. وما كان بناتهما ينتهون من بنائهما حتى قوضهما الناس على اعتبارهما رمزين للعبودية، ولكن هذا لم يمنع البناة الجدد من أخذ انقاضهما واستعمالها في البناء الجديد.

ورغماً عن تباين وجوه النشاط في عهد النهضة، فإن من الممكن جمعها في ثلاثة اتجاهات عامة تكاد لا تكون معروفة في القرون الوسطى. أول هذه الاهتمامات هو الاهتمام بالماضي. لقد ادرك رجال النهضة ان اليونان والرومان عاشوا حياة غنية ثرة وأنهم لذلك عرفوا العالم اكثر مما عرفه رجال القرون الوسطى وانهم انتجوا أدباً وفناً لم تنتج القرون الوسطى مثله ولذلك فقد وجه رجال النهضة اهتمامهم نحو هذه الآداب والفنون. وثاني هذه الاهتمامات هو الاهتمام بالعواطف، لذة الحياة عامة والتلذذ بالجمال

خاصة. ثم لذة التأمل والتحليل البديعيين الإنسانيين التي اخذت تحتل مكاناً أسمى من لذة التأمل الديني أو الفلسفي. ولقد اعتقد رجال النهضة ان طريق الحصول على هذه اللذائذ هو الاهتمام بالحياة الواقعية والمساهمة فيها بغية تثقيف النفس والسمو بها فكانت النتيجة لكل هذا ارتقاء الآداب والفنون ارتقاء كان غير ممكن في اثناء القرون الوسطى التي كانت تتجاهل هذا العالم. وثالث هذه الاهتمامات كان الاهتمام بالطبيعة، ذلك الاهتمام الذي لم يكن مجهولاً في اثناء القرون الوسطى فحسب بل كان يعتبر غير لائق وذا أثر سيء على الإنسان.

كانت نتيجة الاهتمام الأول الاهتمام بدراسة اللغتين اللاتينية واليونانية وآدابهما ثم تلا هذا الاهتمام بالبحث عن مخطوطات اللغتين وكان من أثر ذلك أن تعرف العالم على قسم كبير من هذه المخطوطات ثم عممها عن طريق الطباعة. ولا بد هنا من التنبيه إلى وجوب عدم الخلط بين وسائط النهضة وغاياتها أو أسبابها فإن إحياء الآداب الكلاسيكية ليس سبب النهضة، ان سببها عميق الجذور في التاريخ يجب لمعرفته ان نتتبع مجرى الفكر البشري عامة ولا نقتصر على ما يذكر عادة من الاسباب الفرعية كظهور بعض الأدباء الكبار أمثار بترارك Petrarch ممن تملكهم هوى التعريف على آداب القدامى. ان كتب القدماء كانت واسطة لتقدم المعرفة هذا واتساع آفاق أدباء ذلك العصر اتساعاً جعل منهم قادة لتلك الحركة. ولقد كانت نتيجة دراسة هذه الآداب استثارة الاهتمام بكل ما يشحذ الخيال ويدغدغ القلب. ويجب ان نشير هنا على انه رغماً عن ان الأهمية الكبرى كانت للآداب فإن الاهتمام بالفنون الاخرى كان أقوى منه في أي وقت سابق. ولقد ادى الاهتمام بالحياة العاطفية إلى الانتاج الأدبي والفني بما في ذلك الشعر والدراما والقصص والتاريخ وبالتالي العلوم الاجتماعية وقد بدأ التطور في أول الأمر بمعاكسة الاهتمام الديني السائد ثم عاد وأصبح دينياً في القرن السادس عشر ولكن الأساس المدرسي السابق تغير فأصبح إنسانياً.

وأخيراً فإن اعتقادات اليونان وطرائقهم قادت طلاب العلم في عصر النهضة إلى ملاحظة الحوادث الطبيعية ملاحظة مباشرة والتجريب فيها تجريباً علمياً مما أدى إلى الاكتشافات الجغرافية البرية والبحرية كما أدت إلى الاكتشافات الفلكية التي أصبحت فيما بعد أساساً للتفكير العلمي الحديث. ولقد قادت هذه النزعة إلى دراسة الطبيعة إلى تعديل الافكار وكان من نتاجها عمل (بيكون Bacon) و(ديكارت Descartes) في القرن السابع عشر وإلى الأبحاث الفيزيائية والبيولوجية الحديثة. وهكذا يمكننا القول بأن الاتجاهات التربوية التي تلت عصر النهضة لم تكن إلا نتاجاً له.

ومن المناسب ان نشير هنا إلى ان الانتقال من التفكير القديم إلى التفكير الحديث كان تدريجياً ولم تتخل الافكار القديمة عن مكانها إلا بعمل القرون الطويلة. والواقع ان آثارها ما زالت موجودة حتى الآن.

النهضة في ايطاليا

كانت ايطالي مركز النهضة وذلك لتركز الحياة السياسية والدينية والفكرية فيها وقد جرى ذلك خلال النصف الثاني من القرن الرابع عشر والقرن الخامس عشر بكامله. أما أسباب هذه الحركة فهي تأثير الجامعات من جهة والنشاط الفكري الذي تميز به القرن الثالث عشر ويمكننا ان نعتبر (دانتي Dante) (١٢٦٤ ــ ١٣٢١) الذي كانت عقليته حديثة وقديمة في الوقت نفسه حلقة اتصال بين العهدين.

ولقد قلنا في الفصول السابقة ان معرفة اللغة اللاتينية اصبحت أمراً غير نادر خلال القسم الأخير من القرون الوسطى وذلك بسبب العثور على كثير من المخطوطات التي كتبت بهذه اللغة كما قلنا ان فرجيل Vergil كان معروفاً تمام المعرفة ولكننا أشرنا إلى أن تذوق الآداب القديمة وقبولها لم يكن شائعاً شيوع منطق أرسطو والفلسفة المدرسية التي بنيت عليه.

ولا بد لنا من الاشارة إلى جهود بترارك Petrarch (١٣٠٤ ــ ١٣٧٤) الذي جاهد ضد المدرسية والافكار التربوية الشائعة في زمانه. ولقد كان لنبوغ هذا الزعيم الأدبي ولحماسته الفضل في اهتمام الناس بالآداب القديمة اهتماماً مخالفاً لمفاهيم أهل زمانه ولتعاليم الجامعات والكنيسة في ذلك الحين. هذا وانه وان كان بترارك ليس الوحيد الذي بشر بهذه الافكار، فإن له رغم ذلك مقاماً فريداً في تاريخ التربية، حتى انه ليعتبر الممثل الاول والاكبر للاتجاه الفكري الجديد.

ان عمل بترارك واخوانه يعني أشياء أكثر من مجرد الاحتجاج على ضيق الفكر في القرون الوسطى. انه يعني التنبيه إلى أهمية الحياة وخبراتها، تلك الخبرات التي جهدت روح القرون الوسطى في إنكارها وتحريمها. ولقد كانت كتابات بترارك أول من نبه إلى قيمة النفس البشرية في افراحها واتراحها، ولقد كان الفضل له في التنبيه إلى قيمة الغوص على النفس وتحليلها والنظر فيها، تلك الميزة التي تتصف بها الآداب الحديثة. وإذا كانت كتابات بترارك قد بالغت في تقدير قيمة هذا العالم والتقليل من قيمة العالم الآخر فإن ذلك إنما كان رد فعل منتظر على سخافات القرون الوسطى.

هذا وتجب الاشارة هنا إلى اننا إذا نظرنا إلى كتابات بترارك نظرة ضيقة فإننا لا نجد فيها ما يمكن أن يعتبر تربوياً. ان كتاباته التي كتبت باللغة المحلية والتي اشتملت على قصائد ورسائل وتاريخ أدب لا تشتمل في محتواها على ما يمكن أن يعطي بترارك محله في تاريخ التربية. ولكن ما يعطيه هذا المحل هو نظرته الجديدة للحياة عامة والروح التي تسبغها على التربية خاصة. لقد كانت النهضة في ايطاليا شخصية وفردية وبقيت كذلك، إنها لم تحاول قط اصلاح الأخلاق أو محاربة الدين وما في الحياة الاجتماعية من ضيق ولكنها كانت تعبيرات شخصية عن حياة الافراد ومشاعرهم.

ولقد تعاون مع بترارك مفكرون وأدباء كثيرون أشهرهم بوكاشيو Bocaccio (١٣١٣ ــ ١٣٧٥) الاديب المشهور فقادوا حملة قوية تهدف إلى احياء اللغة اللاتينية وآدابها والحصول على مخطوطاتها واصلاح هذه المخطوطات وانشاء المكتبات. أما الجهود في سبيل إحياء اللغة اليونانية فلم يشترك فيها بترارك وان كانت ايطاليا ومفكروها قد عملوا في ذلك جاهدين ولعل أشهر وأول معلم حقيقي للآداب واللغة اليونانية هو (كريزولوراس chrysoloras) الذي مات سنة ١٤١٥ والذي حاضر في جامعة فلورنسا وفي غيرها من الجامعات الايطالية ثم عم تعليم اللغة اليونانية وتكاثر عدد معلميها فازدادت ثروة الغرب الأدبية والعلمية. وما كادت النهضة تبلغ أشدها وتتجه نحو شمال الألب حتى كانت اللغتان اللاتينية واليونانية قد استعادتا سابق مجدهما. والإنسانية مدينة بأكثر ما تملكه الآن من كنوز هاتين اللغتين إلى عصر النهضة هذا.

النهضة في شمالي أوروبا

في النصف الأخير من القرن الخامس عشر وفي معظم القرن السادس عشر طرأ تغييران هامان على النهضة:

١ ــ بدأت أفكار النهضة تنصب في قوالب شكلية لا تفوق القوالب القديمة إلا قليلاً.

٢ ــ انتقلت الحركة إلى شمالي الألب فرحب بها الافرنسيون أولاً ثم احتضنتها الشعوب التوتونية فآتت خير الاكل.

في الجنوب بدأت التعاليم الجديدة تضيع أفقها الواسع واهتمامها الشديد بالطبيعة والحياة وايمانها بالفرد وتطوره وأخذت تمركز اهتمامها حول الدراسة الشكلية للآداب حتى انتجت ما يسمى تربوياً بالشيشورونية. أما في الشمال فإن الثقافة والذوق البديعي لم يعتبروا واسطة النمو الشخصي كما كان الحال في ايطاليا. ان الشمال لم يهتم بالحياة أو مسراتها وامكاناتها وفرصها في نمو الفرد ولم يفرق بين الحياة وبين الدين. كما أن الاهتمام

بالطبيعة ودراستها كان أضعف منه في الجنوب ولذلك فإن (ايراسموس Erasmus) الذي يعتبر ممثلاً للنهضة في عهدها الثاني لم يهتم بكل هذه الاتجاهات. وبما ان الفلسفة والفنون والحفريات اهتمامات تعبر عن الميل إلى تثقيف الذات وإنماء الشخصية فإن الاهتمام بها كان قليلاً نسبياً.

وهكذا فنحن إذا نظرنا إلى النهضة في الشمال من وجهة الفرد والنماء الشخصي نرى أنها ضيقة محدودة، أما إذا نظرنا إليها من وجهة المجتمع فإننا نقطع بدون تردد بأنها أوسع وأنمى ولقد نتج عنها اصلاح اجتماعي ذو بال. ان الحركة في الجنوب كانت ارستوقراطية أما في الشمال فقد بقيت ديموقراطية حتى أواخر القرن السادس عشر. وكان زعماؤها كلهم مصلحين اجتماعيين أو دينيين وعلى أيديهم امتزج الاصلاح الاجتماعي بالاصلاح الديني. لقد كانت أعمال (ايراسموس) كلها تهدف إلى هدف واحد فقط ألا وهو القضاء على الجهل الذي اعتبره ايراسموس أساس كل شر في الكنيسة أو الدولة ولقد الح في شجب الأنانية والطمع والنفاق عند اولئك الذين يستخدمون مراكزهم ان في الحكومة أو في الجامعات أو في الكنيسة لتقوية الجهل عند من وسدت أمورهم إليهم.

المعنى التربوي للنهضة:

أ ــ احياء فكرة التربية الحرة

إن دراسة الآداب الكلاسيكية لم تكن المظهر الهام لروح النهضة فحسب ولكن هذه الآداب أصبحت الواسطة الرئيسية لتطور الحياة الجديدة. ان الآمال الجديدة لنمو شخصية الفرد الأخلاقية الحرة لم تجد من الماضي القريب إلا أساساً واهياً وتشجيعاً لا قيمة له. على عكس حياة القدامى المتجلية في آدابهم والتي أصبحت مثلاً يحتذى وحافزاً يعتد به. نعم ان النهضة لم تكن محاولة مباشرة لاحياء أفكار القدامة وطرائق حياتهم. ولكنها مع ذلك اصبحت تقليداً لهم. وسبب ذلك اعتقاد رجال النهضة بأن بعض وجوه الحياة كانت كاملة عند القدامى لا يمكن تحسينها وأن بعضها الآخر يمكن أن يحور تحويراً طفيفاً لتتناسب مع مقتضيات القرنين الرابع عشر والخامس عشر لا سيما وان الحياةحينئذ كانت عجفاء متواضعة.

ولعل أهم وجه لهذا الاحياء هو احياء فكرة التربية الحرة كما فهمها اليونان والرومان وقد يتراءى للناظر في النهضة من الوجهة التربوية إنها ليست إلا انصرافاً لدراسة الآداب الكلاسيكية والتمارين اللغوية ولكن هذا ليس لب الأمر، أو قل انه ليس لب الأمر بالنسبة لقيمة النهضة على الأقل، لقد كانت الرغبة الكبرى رغبة في نمط من الحياة جديد وبالتالي

في نمط من التربية جيد معاد للقديم، مضاد لدعاوى المدرسية المتحذلقة. ولقد وجد مفكروا النهضة طلبهم في تربية القدامى الحرة.

لقد كانت النهضة في عهديها الأول والأخير غزيرة الانتاج التربوي. ولم تكتف الكتابات التربوية الاولى باحياء فكرة التربية الحرة بل انها عرفت التربية تعريفات افلاطون وارسطوا وكونتيليان لها. لقد كان هدف التربية في نظر رجال النهضة الاولى انتاج الإنسان الكامل المناسب للمساهمة في نشاط المؤسسات الاجتماعية السائدة.

ولقد كان المثل التربوي الأعلى فردياً يختلف كل الاختلاف عن المثل الأعلى عند الرومان (النجاح الفردي للمواطن) أو عند الرهبان (الزاهد والمتقشف) أو عند المدرسيين (الترويض العقلي الشكلي) ولذلك فقد اعتبر ديموستين وارسطو وقيصر وبالأخص شيشرون المثل الأعلى للمثقفين.

ومن المناسب هنا ان نشير إلى غاية التربية كما فهمها بعض المربين الأوائل من رجال النهضة. يقول (بولس فرجيريوس Paulus Vergerius ١٣٤٩ ــ ١٤٢٠) وقد كان استإذا في جامعة بادوا " اننا نسمي دراسات حرة كل الدراسات اللائقة بالإنسان الحر، تلك الدراسات التي نحصل بواسطتها على الفضيلة والحكمة وتلك التربية التي تظهر مواهب الجسد والنفس وتنميها وتسمو بها وتعتبر بحق في المنزلة الثانية بعد الفضيلة " . ولكي يميز بين هذا النوع من التربية وبين التربية العملية المحضة التي كانت تخاصم التربية الحرة في زمان انتعشت فيه الحالة الاقتصادية اضاف قائلاً: " ان الربح والسرور هما غاية الوجود الوحيدة في نظر العامي. اما في نظر ذي الخلق الرفيع فإن الغاية هي الخلق القويم والشهرة " .

ولقد خصص القسم الأكبر من الكتابات التربوية في ذلك الحين لمناقشة محتوى التربية وطريقتها وذلك لأن اختلاف التربية الحديثة عن التربية القديمة كان في المحتوى والطريقة. وإذا كان افلاطون قد عرّف هدف التربية على انه المعرفة وعرّفه شيشرون على انه الاناقة (ويعني بذلك معرفة محتوى الأدب وشكله) فإن المعرفة والاناقة كانتا تعنيان في عصر النهضة أكثر بكثير مما تعنيان الآن، انهما لم تكونا تعنيان الناحية الشكلية أو التلقينية من التربية فحسب بل كانتا تشملان إلى جانب ذلك التعبير عن الأفكار تعبيراً لا يقتصر على الكتابة والكلام فقط بل يتعداه إلى كافة مناحي النشاط البشري. ومن أهم مظاهر التربية في عصر النهضة اشتمالها على عناصر كانت شائعة أيام اليونان والرومان ثم زالت أثناء القرون الوسطى (باستثناء الفروسية) وأول هذه العناصر هو العنصر الجسدي وما رافقه من اهتمام بالسلوك والأخلاق. وبهذا المعنى يمكن اعتبار التربية الاولى

في عصر النهضة مزيجاً من التربية الفروسية والأدبية وهو مزيج يفوق ما سبقه وما لحق به. وأما العنصر الآخر فهو الفكرة القائلة بأن الاهتمام الأدبي يجب ان لا يكون تأملياً يقود إلى قلة الاهتمام بالحياة العملية. ويمكننا التاكيد بأنه رغماً عن الطبيعة الأدبية للتربية في عصر النهضة فإن صحة المحاكمة العملية في الحياة اليومية كانت من أهم أهدافها فنتج عن ذلك ان اصبح للعنصر الأخلاقي أهمية كبيرة جديدة تختلف عن طبيعته في القرون الوسطى تلك الطبيعة الدينية اللاهوتية. والعنصر الثالث هو العنصر البديعي الذي لم يكن له اثر في تربية القرون الوسطى بسبب فكرة التقشف التي سادتها حتى لقد أصبحت لهذا العنصر أهمية خاصة عبر عنها بدراسة الآداب التي سادت المدارس ولم تقتصر على اللغة فقط بل تعدتها إلى السلوك.

ب ــ التربية الإنسانية الضيقة

سمي محتوى التربية الجديدة المؤلف من اللغتين اليونانية واللاتينية وآدابهما بالإنسانيات Humanities وذلك لأن اهتمام التربية الحرة كان موجهاً إلى الفاعلية والنشاط الخاصين بالنوع البشري وما آداب اليونان والرومان إلا واسطة لفهم هذا النشاط وهذه الفاعلية البشرية ولكن ما كاد يطل القرن السادس عشر حتى اصبحت هذه الواسطة غاية في حد ذاتها واصبحت كلمة (إنسانيات) تدل على لغات القدامى وآدابهم وأصبح هدف التربية بالتالي اللغة والأدب عوضاً عن الحياة. واتجه النشاط التربوي نحو اتقان هذه الآداب كما اصبح القسم من هذه الآداب المتميز باناقة شكله مركز الاهتمام التربوي ولذلك فقد اتجه الاهتمام إلى الشكل لا إلى الفحوى وكان من نتاج ذلك التغير التدريجي نوع من التربية احط من النوع الذي ساد في النهضة. ومن المؤسف حقاً ان يكون هذا النوع قد ذاع وشاع وبقيت آثاره حتى العصر الحاضر وهكذا فقد أصبح المدلول المستعمل للتربية الإنسانية هو ذلك النوع من التربية اللغوية الضيقة التي سادت مدارس اوروبا من القرن السادس عشر حتى منتصف القرن التاسع عشر.

ولقد خلا المفهوم الضيق للتربية من العنصر الجسدي والاجتماعي ولم يعد المقصود من دراسة الآداب القديمة التهيئة للحياة عامة وللحياة الاجتماعية خاصة، كما خلت التربية من كل محاولة لدراسة الطبيعة أو المجتمع في البدء ثم من الرياضيات فيما بعد. ولم تعد فردية هذه التربية تنمية لمحاكمات الفرد وقابلياته بل أصبحت تمرينا له على الشكليات وتهيئة لحياة شكلية كانت مقبولة في ذلك الحين ولم يبق من العناصر البديعية التي تميزت بها التربية الاولى إلى دراسة البديع والبيان واقتصرت التربية مرة اخرى على عمل المدرسة، ذلك العمل الذي كان مغرقاً في الشكلية القاصر على اللغة والأدب. وحتى التذوق الأدبي لم

يعد أمراً مهماً لأن الأهمية انتقلت إلى الشكل. وقد شملت هذه النزعة الجامعات كما سادت المدارس الثانوية. وما كاد القرن السابع عشر يطل حتى أصبحت شكلية هذا النوع من التربية لا تقل سخافة عن شكلية التربية المدرسية حتى ليمكننا القول بأن هذه التربية لم تفعل أكثر من انها انزلت سقراط عن العرش لتجلس عليه شيشرون. ولقد سميت هذه التربية الإنسانية الضيقة بالشيشرونية. ولقد كان الشيشرونيون يدعون ان هدف التربية ليس إلا تمكين الفرد من الانشاء باللاتينية انشاء صحيحاً وان شيشرون هو معلم مثل هذا الانشاء ولذلك فعمل المدرسة يجب أن يقتصر على دراسة كتابات شيشرون ومقلديه وأن الحديث والكتابة يجب ان يكونا على طريقة شيشرون وبجمله. ولقد احتج على هذه الشيشرونية الضيقة التي سادت ايطاليا وفرنسا ايراسموس Erasmus وكتب ضدها وهجاها.

وهكذا فإننا نجد ان هدف التربية الإنسانية أصبح قاصراً على الاطلاع على الأدب الكلاسيكي. وبصورة خاصة على اقسامه المشتملة على صناعات بديعية وبيانية يضاف إلى ذلك كتابة اللغة اللاتينية والتحدث بها حتى أصبح فحو التربية ومواد الدراسة في المدرسة لا شيء أكثر من تمرين طويل في قواعد اللغة اللاتينية. ولغة الكلام اللاتينية نفسها كان المفروض فيها ان تكون شيشرونية صحيحة. وإذا أضيف إلى اللغة اللاتينية شيء فبعض اللغة اليونانية وشيء بسيط من الحساب أما الطرائق المتبعة فكانت نحوية شكلية لا تلتفت إلى طبيعة الطفل الذي كان يعتبر رجلاً صغيراً تختلف طبيعته عن طبيعة الراشد بالكم لا بالكيف، ولذلك فقد كان يطالب بتعلم لغة أجنبية قبل أن يتعلم لغته هو وكان عليه ان يتعلم هذه اللغة عن طريق دراسة شكلية للنحو والبيان وبواسطة كتب مكتوبة بهذه اللغة ولذلك فقد اشتد الاهتمام بالحافظة وهبط مستوى التربية حتى عن أيام المدرسية، واصبح العقاب البدني المشوق التربوي الوحيد والوازع الأخلاقي الأهم. وهكذا فقد ساد الشكل مرة أخرى كل نواحي التربية وبالتالي كل نواحي الحياة.

بعض المربين في عصر النهضة

لم يكن كل المربين الكبار في عصر النهضة معلمين، وكثيراً ما جاءت الآراء التربوية في معرض الكلام عن المعرفة الجديدة وأهمية الآداب ولذلك فإن مصدر الكتابات التربوية الأولى في ايطاليا كان من خارج الجامعات والمدارس. هذا وقد أشرنا في الصفحات السابقة إلى مكان بترارك وبوكاشيو وغيرهم من الإنسانيين في التربية ومن المهم ان نلاحظ هنا ان كثيرين من هؤلاء الإنسانيين الاول، من كانوا منهم على صلة بالجامعات، أو من كان على صلة بالبلاطات، كانوا ذوي إملاق ولذلك فقد درجوا على قبول طلاب

خصوصيين يعلمونهم في بيوتهم فساعد عملهم هذا، لا عملهم الجامعي، على اتضاح معالم النظام التربوي الجديد، وعلى ظهور أثرهم العظيم على الفكر عامة والتربية خاصة. وفيما يلي ترجمة واحد من هؤلاء المشاهير تعتبر مثلاً لحياة الباقين:

فيتورينو دا فلترا Vitturino Da Felrta

(١٣٧٨ ــ ١٤٤٦) يعتبر دافلترا اشهر المربين الايطاليين في ذلك العهد. ومما يؤسف له ضياع كتبه جميعها، ولذلك فإن تاثيره إنما جرى عن طريق تلامذته ومدرسته. ودافلترا نتاج الرعيل الاول من الإنسانيين وعمله متصل بعملهم وقد علم بصورة خاصة في بادوا وفينيسيا كما علم في جامعة بادوا قبل أن ينشئ مدرسته التي كان لها أكبر الاثر والتي انشأها سنة ١٤٢٨ بتكليف من (أمير مانتوا) الذي أحب ان يكون في بلاطه مدرسة تبشر بالتعاليم الجديدة وتضاهي مدارس البلاطات المجاورة. وقد بقي دافلترا في هذه المدرسة حتى وفاته. ولا نبالغ إذا قلنا ان هذه المدرسة تمثل أول محاولة لتنظيم التربية الجديدة في مدرسة خاصة متميزة عن الجامعة. وفي هذه المدرسة حقق دافلترا فكرة اليونان عن التربية الحرة تحقيقاً عصرياً وعلم للمرة الأولى آداب الرومان وتاريخهم ومدنيتهم عوضاً عن لغتهم فقط ولذلك سمي فيتورينو دافلترا فيما بعد بالمعلم العصري الأول. وقد عمل دافلترا على عقد الصلة بين أطفال النبلاء من الجيران وبين ابناء البلاط حتى اتسعت المدرسة واحتلت قصراً بكامله. ولقد كان هدفه ان يجعل حياة الطلاب نشيطة وسعيدة إلى أقصى حد ممكن وذلك لكي يتحقق بالفعل اسم المدرسة ألا وهو " البيت البهيج " ، ولقد قرن دافلترا الرياضة والألعاب بالدراسةوالتقدير البديعي والأخلاق المسيحية (وهي أهمها) ورغماً عن ان البرنامج استبقى الفنون الحرة السبعة فإن الأدب سادها. ولعل أظهر تغيير هو التغيير في الهدف. ذلك ان التربية أصبحت الآن التحضير لحياة مفيدة متزنة غايتها القيادة في الكنيسة والدولة وذلك عن طريق معرفة خير ما في حياة اليونان والرومان والعطف على ثقافتهم وأدبهم. ولقد تميزت مدرسة مانتوا هذه بأن طلابها كانوا يحكمون أنفسهم بأنفسهم وأن ميولهم الطبيعية كانت تراعى في معظم العمل المدرسي وان نشاطهم الذاتي كان موضع اهتمام المعلم كتمهيد لتهيئتهم للحياة.

المربون الإنسانيون الألمان: وهم كثرة، وتعود أهميتهم إلى اشاعتهم الروح الجديدة بين الطلاب الالمان أكثر منها إلى وضعهم نظريات تربوية حديثة اشهرهم هو:

ايراسموس Erasmus

(١٤٦٧ ــ ١٥٣٥) الذي قضى حياته الطويلة في التبشير بأن التربية الجديدة ضرورية في الاصلاح الأخلاقي والديني والتربوي الذي تحتاجه أوروبا أشد الحاجة. وإذا كان ايراسموس لا يقف كباحث على قدم المساواة مع بعض كبار الباحثين الإنسانيين إلا انه كان أبعد المربين أثراً وأكثرهم نشاطاً خلال كل تلك العصور. ولقد كانت كتابات ايراسموس تربوية كلها وكان المقصود منها اصلاح فساد المجتمع الذي كان سببه في نظر ايراسموس الجهل.

لقد كان ايراسموس يعد نفسه للرهبنة فقضى بضع سنين من دراسته في مدرسة رهبانية مثالية ولكنه لم يلبث أن تركها إلى مدرسة دافنتر Daventer وهناك بدأ يتحمس تحت تاثير أساتذته للتربية الجديدة، وبعد ذلك تنقل بين جامعات ايطاليا وباريس واكسفورد وازداد شغفه بآداب القدماء ولغتهم التي اتقنها أيما اتقان، ولقد كان طول حياته جم النشاط يحرم نفسه ابسط ضروريات الحياة ليقتني الكتب، واثناء اقامته في باريس واكسفورد كان يعطي دروساً خاصة ثم أصبح المعلم الاول للثقافة الجديدة في كمبردج. وقد سلخ جزءاً كبيراً من حياته في التجوال في مراكز العمل في انكلترا وفرنسا وهولاندا وسويسرا وايطاليا مبشراً بتعاليم الثقافة الجديدة. وقد أقام مدة عشرين سنة قبل وفاته في مدينة (بال) التي كانت آنئذ احدى مراكز الطباعة الرئيسية. ولقد كان لمراسلاته واتصالاته الشخصية بالعلماء والطلاب اثراً في نشر الثقافة الجديدة يكاد يفوق عمله الرسمي في الجامعات. ولعل أقوى واسطة لجأ إليها أيراسموس في نشر الثقافة الجديدة والدعاية لها كانت كتاباته التي انتشرت انتشاراً واسعاً جداً في أثناء حياته حتى ليمكننا القول بأن قليلين هم الذين رأوا بأم عينهم انتشار كتبهم اثناء حياتهم كما رأى ايراسموس. ولقد كان ايراسموس خصب الانتاج. ولقدكرس كل هذا الأنتاج للاصلاح الجديد الذي آمن به لا سيما وان ايراسموس لم يكن مولعاً بالآداب ولع غيره من الإنسانين ولا بالفلسفة والمنطق ولع غيره من المدرسيين. ان هدفه الأهم كان الاصلاح وأدبه المفضل كان الهجاء، هجاءشكلية سابقيه. ولقد نشر ايراسموس كثيراً من الكتب اليونانية واللاتينية وكان يقصد من ذلك تزويد المتعلمين بالمصادر الصحيحة للمعرفة الجديدة من جهة واظهار سخافة الشكلية في كتابات المعاصرين من جهة أخرى. ولم يقتصر ايراسموس على ذلك بل أضاف إليه ما كتب هو في قواعد اللغة اليونانية تلك الكتب التي استعملت ككتب مدرسية مدة طويلة.

واخيراً فإن ايراسموس تعرض لمناقشة الموضوعات التربوية في أكثر ما كتب. ولقد كان يعتقد ان كتابات الادباء القدماء والآباء الكنسيين والكتاب المقدس تحتوي على كل ما هو ضروري للتوجيه في هذه الحياة واصلاح ما طرأ عليها من فساد ولكنه من الضروري

الاطلاع على هذه الكتابات بشكلها الاصلي ولذلك فإن عمل المدرسة الأهم هو دراسة منتخب كبير من هذه الكتابات والتشرب بروحها ولا يكفي اتقان الشكل كما لا يكفي انتخاب بعض الكتابات لبعض الكتاب. ومن آرائه انه يجب ان يحل علم البيان محل علم الكلام وان النحو يجب ان يكون اساساً لكل عمل مدرسي على ان يكون تمهيداً ذكياً للادب وأخيراً يجب ان تكمل دراسة الطبيعة والتاريخ والحياة هذه الدراسة.

ومن آرائه وجوب تعميم التعليم وان يكون مجانياً للنساء والرجال، كما يجب ان يشدد بصورة خاصة على الناحية الأخلاقية والدينية وان تشكل العبادة جزءاً من التربية كما تجب العناية بالسلوك. ويشير ايراسموس إلى أهمية دراسة الطفل وتوجيه تعليمه كما يشير إلى أهمية عمل الأم وقيمة اللعب والتمرين الرياضي ووجوب المحافظة على الصلة بين الحياة والمدرسة وحاجات العصر. وأخيراً فإن كتابات ايراسموس التربوية مليئة بالطرق الصحيحة المقبولة الآن كأهمية الدراسات التمهيدية والتكرار. واعتبار النحو علماً تمهيدياً. الخ...

ولقد جهد ايراسموس في محاربة زملائه من المؤمنين بالثقافة الجديدة الذين حاولوا قصرها على الشكل ونبههم إلى ان طريقتهم هذه لا تقل عقماً عن الطريقة القديمة.

والخلاصة فإن اثر ايراسموس كان بالغاً على عمل كل من تلاه من المربين في القرنين السادس عشر والسابع عشر وعلى مدارس ذلك الحين.

المربون الإنسانيون الانكليز

لم تنتج انكلترا قادة فكريين في عصر النهضة. وإذا كان لبعض مفكريها من اثر فهو محلي أو قومي على أبعد تقدير ولعل اشهر هؤلاء هو:

روجر اسكام Roger Ascham (١٥١٥ ــ ١٥٦٨).

وهو اشهر المربين الإنسانيين الانكليز وذلك لسببين أولهما كونه الانكليزي الاول الذي كتب عن التربية باللغة القومية وثانيهما ان كتاباته كانت جميلة لدرجة اشتهر معها بأنه أديب إلى جانب كونه مربياً. ولقد كان اسكام استاذ اللغة اليونانية في كمبردج ثم أصبح معلماً للاميرة اليصابات التي اصبحت الملكة اليصابات فيما بعد كما كان سكرتيرها اللاتيني. ولقد كان مهتماً بالأمور العامة اهتمامه بالتربية ولقد كان لذلك ذا قيمة كبرى في زمانه. ولم ينشر كتابه المشهور باسم (المعلم The Schoolmaster) إلا بعد موته (١٥٧١). وفي هذا الكتاب عن هدف التربية يشير إلى هدفين هامين هما الثقافة والفضيلة، ودراسة الآداب هي الواسطة للسمو الأخلاقي والكفاءة العملية. اما مواضيع الدراسة عنده

فشبيهة بالمواضيع التي اشار إليها ايراسموس ولا تختلف عن مناهج ايراسموس وطرائقه. ولعل أهم اثر تركه كتاب اسكام هو الضيق الذي سيطر على الثقافة والتعليم بعده وذلك لسبب تشديده على أهمية النحو واعتقاد من تلاه بأن معنى ذلك الاقتصار على الشكل والاكتفاء به عن المحتوى.

ومن أهم الطرائق التي اشار بها في التعليم هي طريقة (الترجمة المزدوجة) التي اعتقد انها كافية لاتقان المتعلم فحوى القطعة الأدبية وشكلها. وقد اهتم بالانضباط المدرسي وكتب عنه مفصلاً وشنّع على الضرب والقسوة اللذين سادا عصره واشار بمعاملة الطفل بالحسنى.

أنواع المدارس الإنسانية
الجامعات
مدارس البلاط والنبلاء:
المدارس الثانوية Gymnasium
المدارس الانكليزية الخاصة:
المدارس العامة في اميركا:
التربية والاصلاح الديني
ماهية الاصلاح
تاثير هذه الحقبة على مفهوم التربية وروحها
بعض المربين في عهد الاصلاح الديني
مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ ــ ١٥٤٦)
فيليب ملانكتو Philip Melancthon

انواع المدارس الإنسانية

ظهر النصر التربوي للفكرة الإنسانية في سيادتها في المؤسسات التربوية القائمة وبصورة خاصة في الجامعات والمدارس وتلا ذلك تزايد عدد المدارس المتشربة بالروح الجديدة تشرباً لم يكن ممكناً في المدارس القديمة التي سادتها الروح التقليدية القديمة. وأخيراً أنشئت مدارس جديدة تحت تأثير الروح الجديدة تبشر بهذه الروح وتعمل على تطبيق تعاليمها. وما كادت الأمور تصل هذه المرحلة حتى كانت روح النهضة قد امتزجت بروح حركة الاصلاح الديني فصار لهذه المدارس صلة بحركة الاصلاح الديني وثيقة.

ومن الجدير بالملاحظة انه ما كاد النصف الثاني من القرن السادس عشر يطل حتى صارت شكلية الفكرة الجديدة وعمل المدارس الحديثة لا تقل قوة عن شكلية المدرسية في أواخر القرون الوسطى. وقد سادت هذه النظرة الضيقة المدارس الاوروبية زمناً طويلاً. وقد انقضى جزء غير يسير من القرن التاسع عشر قبل ان تقوم ثورة عامة عليها. ولذلك فكل ما سوف نتحدث عنه في الفصول القادمة من الحركات التربوية انما يمثل ثورات على النظام القائم أي النظام الذي نتحدث عنه الآن.

الجامعات

ينطبق ما قلناه في الفقرة السابقة على الجامعات بصورة خاصة حيث قاومت التقاليد القديمة روح الفكرة الجديدة. ورغماً عن ان انتصار الأفكار الحديثة كان كاملاً في بعض

الجامعات ورغماً عن ان المواضيع الجديدة شقت طريقها إلى معظم الجامعات والمدارس فإن شكلية هذه الجامعات لم تتغير تغيراً أساسياً. ولعل أهم التغيرات التي حدثت هي تغير المحتوى الذي اتسع بزيادة الأدب واللغة عليه ولا سيما اللغتين اليونانية واللاتينية الأدبية التي حلت محل اللاتينية الكنسية ولقد وجدت التعاليم الجديدة ملجأها في الجامعات الايطالية كجامعة فلورنسا وروما وميلان وبادوا. وقد كان من تأثير بترارك وبوكاشيو ان بدأ اساتذة البيان يعنون بتدريس الادباء الكلاسيكيين، حتى لقد اصبح هوى تقيد القدامى شائعاً وكان من نتائج هذا التقليد ازدياد دراسة الآداب القديمة ومحاولة الانتاج انتاجاً يماثلها، وبالفعل فقد انتج بعض كبار الإنسانيين أدباً رفيعاً خلد على الدهر وهكذا فقد أصبح تدريس اليونانية شائعاً في جميع جامعات ايطاليا خلال القرن الخامس عشر وفي القرن السادس عشر إلا ان دراسة الآداب انحطت إلى الشيشورونية التي أشرنا إليها سابقاً خلال القرن السادس عشر.

وفي النصف الثاني من القرن الخامس عشر انتقلت الأفكار الجديدة بواسطة المعلمين والعلماء المتنقلين نحو الشمال. ولقد وصلت هذه الحركة إلى جامعة باريس وعمت الروح الجديدة فرنسا بسبب الصلة الوثيقة بين الشعبين الايطالي والإفرنسي (باعتبارهما لاتينيين) حتى أصبح العلماء الافرنسيون قادة الحركة في الجامعات وخارجها خلال القرن السادس عشر.

ولقد بدأ العلماء المتجولون هؤلاء بزيارة جامعات المانيا كجامعة هيدلبرغ وارفورت وليبزغ بعد عام ١٤٦٠ ولقد انشيء أول كرسي دائم (للشعر والفصاحة Poetry and Eloquence) كما كان يسمى في ارفورت سنة ١٤٩٤ وما كاد يطل عام ١٥٢٠ حتى كانت الروح الجديدة قد عمت أو وصلت إلى كل جامعات المانيا.

أما في انكلترا فقد دخلت الروح الجديدة أول ما دخلت إلى اكسفورد على يد الطلاب الذين زاروا جامعات ايطاليا وحينما زار ايراسموس جامعة اكسفورد سنة ١٤٩٨ وجد الجو مهيئاً. أما في كمبردج فايراسموس نفسه هو الذي أدخل التعليم الجديد سنة ١٥١٠.

مدارس البلاط والنبلاء:

نتج عن عداء الجامعات والمدارس الكنسية للتعليم الجديد قيام مدارس جديدة تبشر بالروح الجديدة تحت رعاية الملوك والنبلاء. وهذا صحيح بصورة خاصة في الحكومات الايطالية الصغيرة حيث كان جلال الملك متوقفاً على بناء مثل هذه المدارس وحيث كان الملوك والامراء يتسابقون إلى اقتناص العلماء المشهورين الذين كان من عادتهم التنقل طلباً للتشرف أو بغية مقابلة المشاهير من زملائهم. ولقد ازدهرت في فلورنسا والبندقية

وبادوا وغيرها من المدن الايطالية حلقات علمية لم تتخذ صفة المدارس وكانت بعض هذه الحلقات على صلة بالجامعات المحلية، أما بعضها الآخر فقد كان على خلاف مع تلك الجامعات ولقد كان من تأثير هذه المدارس وهذه الحلقات وعن طريق تربية أولاد النبلاء أن اتضحت أهمية التربية البدنية والعنصر الاجتماعي في التربية كما تعاظمت أهمية الآداب ونتج عن ذلك امتزاج المثل العليا للفروسية مع الافكار الإنسانية.

وفي المانيا نشأت مدارس مماثلة سميت مدارس الامراء وذلك في مطلع القرن السادس عشر وكانت هذه المدارس تشابه في برامجها وطرائقها مثيلاتها في ايطاليا وقد كانت مثلها متصلة بالبلاطات مباشرة. وقد كانت هذه المدارس داخلية تشرف على تربية الأطفال اشرافاً كاملاً وكان هدفها التحضير للقيادة في الدولة والكنيسة وكان طلابها من أبناء النبلاء في الغالب.

مدارس الجمنازيوم (المدارس الثانوية Gymnasium)

وهي المدارس الإنسانية النموذجية في البلاد التوتنية وهي ما تزال حتى الآن أحسن المدارس الثانوية في تلك البلاد. ولقد نشأت هذه المدارس نتيجة تطور مدارس المدن أو المدارس الكنسية، وحلول اللغة اللاتينية الأدبية محل اللاتينية الكنسية، والآداب محل علم البيان الصوري والرياضيات محل علم الكلام واضافة اللغة اليونانية وأحياناً العبرية. وقد جرى ذلك في مطلع القرن السادس عشر وصارت كلمة (جمنازيوم) تطلق على مثل هذه المدارس الجديدة واشهر مدرسة من مدارس الجمنازيوم هذه هي مدرسة (ستراسبورغ) التي أنشأها (ستورم Sturm) والتي أصبحت مثلاً يحتذى. ومن الجدير بالذكر ان هذه المدارس لم تكن تدرس اللغة الوطنية بل كانت تدرس اللاتينية وقليلاً من اليونانية وكانت التربية فيها من النوع الإنساني الضيق ولما نشأت نظم التربية الحكومية أصبحت هذه المدارس جزءاً من النظام العام تراقبها الحكومة إلا انها بقيت خير انواع المدارس الثانوية.

المدارس الانكليزية الخاصة:

وهي تشبه المدارس السابقة ولكنها كانت مستقلة في نشأتها عن الحكومة والكنيسة. عاشت على الاحسان الخاص أو المنح الملكية. ولعل اشهر هذه المدارس هي مدرسة (ايتون Eton) و(ركبي Rugby) و(هارو Harrow) وقد بقيت هذه المدارس محتفظة بروحها الإنسانية الضيقة حتى سنة ١٨٦٤.

المدارس العامة في اميركا:

وهي تشبه إلى حد كبير المدارس الانكليزية التي أشرنا إليها سابقاً وهي منقولة عنها وقد كانت تعم كل المستعمرات الانكليزية في اميركا.

التربية والاصلاح الديني

ماهية الاصلاح

لا تتميز (النهضة) في المانيا عن (الاصلاح الديني) فيها إلا بروحها ونتائجها وحين تحدثنا في الفصل السابق عن عصر النهضة وعما طرأ على روح النهضة من التغيير بعدوصولها إلى الشمال أشرنا إلى أهم مميزات هذه الحركة، ذلك بأن النهضة في ايطاليا كانت تهتم بالدرجة الأولى بالآداب الكلاسيكية الوثنية. وفي حين ان اهتمامها الأول في الشمال كان بالآداب المسيحية، الأولى كانت تهتم بالثقافة الشخصية والثانية بالاصلاح الاجتماعي أي بالأخلاق والدين، الأولى كانت فردية تتركز حول النفس البشرية، والثانية اجتماعية اصلاحية. ولهذا الفرق أسباب منها ان مدنية الأقطار اللاتينية كانت مبنية على المفاهيم القديمة الكلاسيكية مباشرة في حين ان مدنية الأقطار التوتونية نتاج مسيحيتها. ولعل التعليل الآخر هو كون العقلية التوتونية ذات ميول دينية أخلاقية في حين ان العقلية اللاتينية تتميز بالاهتمام العلماني. ومن هنا كانت اهتمامات القرن الخامس عشر أدبية استتكية (بديعية) واهتمامات القرن السادس عشر أخلاقية لاهوتية تتطبع بالنقد والبناء أكثر من التقدير البديعي.

كان هذا النقد وهذا البناء موجهين نحو ناحيتين من الدين: احداهما مجردة ولاهوتية وثانيتهما عملية وأخلاقية. ولقد بدأت الحركة بجهد عملي لإصلاح فساد الكنيسة. والحق ان ضرورة مثل هذا الاصلاح كانت أمراً اعترفت به الكنيسة منذ زمن طويل وطالب به كثير من فرق الكنيسة الكاثلوليكية قبل حدوث الانقسام وبعده. لقد كان من الممكن أن لا ينتج الميل للاصلاح هذا والذي تجلى في مؤتمر ترنت Tent (١٥٤٥ ــ ١٥٦٢) انقساماً دينياً أبدياً لولا ان الفروق اللاهوتية المجردة التي نشأت عن اختلافات أساسية كانت عميقة لدرجة أصبح معها الاتفاق مستحيلاً.

ان مرد هذا التباين في وجهات النظر الدينية إلى طبيعة النفس البشرية. وقد تجلى في أواخر القرون الوسطى في الخلاف بين الاسمية والواقعية الذي سبقت الاشارة إليه. ولكن هذا الخلاف لم يؤد إلى الانقسام الفعلي وانشقاق الكنيسة بسبب عدم سيادة روح النقد الصحيح العميق المبني على محاكمات ايجابية مستنيرة والذي أصبح ممكناً أثناء عصر النهضة ونتيجة لاطلاع الناس على الثقافة اليونانية واللاتينية مما جعل الاصطدام أمراً

محتوماً لا محيص عنه. كانت النظرة الاولى ترى في الدين حقيقة كاملة أعلنتها العناية الإلهية ووضعتها في يد الكنيسة التي لا تقل قداسة عن الدين نفسه. أما النظرة الثانية فقد كانت تتفق مع الأولى في ان الدين حقيقة إلهية المصدر ولكنها كانت ترى مع ذلك ان هذه الحقيقة انما تنمو مبادؤها وتتكامل بنمو روح الإنسان وتكاملها. انها ترى ان الدين ليس حقيقة كاملة بل هو حقيقة تتكامل مبادؤها من خلال التطبيق التدريجي في حياة البشر وان معنى الدين الخاص، في الزمان والمكان، يظهر نتيجة لاستعمال العقل البشري في الحقيقة الاساسية. ان النظرتين تقبلان الحقيقة الدينية كاساس. ولكن الواحدة ترى ان هذه الحقيقة تكملها سلطة الكنيسة. والثانية تراها مكملة بعقل الفرد. وهكذا فإن الاشادة بأهمية العقل التي بدأت في عصر النهضة تزايدت في عصر الاصلاح وطبقت بصورة خاصة على المعتقدات الدينية وأعمال رجال الكنيسة. ان جوهر الاصلاح الديني البروتستانتي موجود في مميزات النهضة أي الميل إلى الملاحظة والمقارنة والنقد وبكلمة واحدة الرجوع إلى المصادر الأصلية للخبرة.

أما العمل ضد الاصلاح فقد تجلى في معاكسة هذه الحركة الانفصالية. ولقد كانت محاكم التفتيش الوجه السلبي الأهم لهذه الحركة الرجعية كما كانت التربية واسطتها الايجابية الأولى ولقد اشرفت على هذه الحركة التربوية منظمات تألفت لهذا الغرض واشهرها (جمعية يسوع).

تاثير هذه الحقبة على مفهوم التربية وروحها

لقد كانت من المنطقي أن تؤدي نظريات المصلحين إلى دوام تأكيد النهضة على وجوب استعمال العقل في تفسير الحياة والطبيعة أولاً، والى حصر سلطة الكنيسة في المسائل الدينية فقط ثانياً، والى استعمال الفرد عقله حتى في تفسير الكتابات المقدسة ثالثاً، ولكن هذا لم يحدث مع الاسف، إذا انه لم يكد يمضي جيل واحد حتى بدأت المعاكسة. كتب لوثر Luther في أيامه الأولى يقول: " ما ناقض العقل يناقض الله حتماً، إذ كيف يمكن ان يكون المناقض للعقل والحقائق البشرية متفقاً مع الحقيقة الإلهية " وكتب بعد ذلك بقليل " من المسلم به ان العقل أساس كل شيء " ولكنه كتب في أخريات أيامه قائلاً " العقل كالوحش، وكلما ازداد العقل دقة ازداد سم ذلك الوحش، انه ضد الإله ومخالف لأعماله كلها " ولقد تكرر مثل هذا الموقف الذي يمثل تغييراً عاماً لا تغيراً فردياً فقط.

لقد اعترف قادة الاصلاح بأن نظرية الاصلاح تشتمل على حق الفرد في حرية الضمير وواجبه في تفسير الكتابات المقدسة بحسب عقله. ولكنهم رأوا انه من الصعب الاعتراف بهذا الحق لكل الناس ولذلك فقد تأخر تطبيق مبادئ الاصلاح الاساسية على الأدب والدين

والحياة اليومية والتربية عامة إلى العصور التالية، وحتى في ذلك الحين لم تكن المهمة سهلة بل كان لا بد من الاصطدام بالكنيسة الجديدة والكنيسة الكاثوليكية. إن التربية حينئذ لم تسمح بحرية التفكير واستعمال العقل إلا بمقدار يسير جداً. ولقد سادت الشكلية التربية التي نشأت عند فرق الروتستانتية المختلفة، كما تحكم اللاهوت بالتربية تحكماً أدى إلى الشكلية، حتى صارت الاختلافات بين المذاهب البروتستانتية اختلافات على تفاصيل لا قيمة لها وصارت الحياة الفكرية تبعاً لذلك محصورة في حدود هذه الاختلافات الصغيرة. وصارت المدارس، الابتدائية منها والعالية، تستمد روحها وغاياتها من هذه الفروق الضيقة الشكلية. والحركة المعاكسة للاصلاح نفسها اتخذت الوضع نفسه عند الجماعات الكاثوليكية. ويمكننا القول بأن النصف الثاني من القرن السادس عشر والقرن السابع عشر بكامله قد سادتهما (مدرسية) جديدة بروتستانتية أو كاثوليكية. ورغماً عن بعض الاختلافات بين فحوى المدرسية الجديدة والمدرسية القديمة فإن الروح واحدة في كلتيهما وكذلك الشكل. لقد عاد منطق ارسطو فاصبح أساس التعريفات التي لا نهاية لها والتمييزات التي نجمت عن هذه الفرق.

ولهذه الاسباب كلها يرجع فشل الاصلاح في ضمان حرية الفكر وانتشار الثقافة وتقدم العلوم خلال القرنين السادس والسابع عشر رغم اهتمام المصلحين بأمور الفكر والتربية. ولقد كانت الحروب الدينية مسؤولة، ولو جزئياً، عن سيادة الدولة على الدين وعن طبيعة التربية الشكلية والمدرسية وهذه الأحوال نفسها تفسر تدهور التربية خلال القرن السابع عشر كما تفسر تأخر تحقيق أفكار زعماء الاصلاح حتى القرن الثامن عشر.

وهذه التربية اللاهوتية الشكلية لم تتجل في عمل الجامعات والمدارس العليا وفي روح الثقافة عامة فحسب بل تعدتها إلى المدرسة الابتدائية حيث عاد المربون مرة أخرى إلى تقوية القوى الجدلية للأطفال وتعويدهم استعمال الألفاظ المجردة والاهتمام بالشكل دون الفحوى. وهكذا اتجه الاهتمام من جديد، وفي كل المدارس إلى الذاكرة وعمل النفس المنطقي المجرد بقطع النظر عن الصحة المادية الواقعية.

أما من حيث الفحوى فقد قبل مربو الاصلاح المنهاج الإنساني (منهاج عصر النهضة) رغماً عن استعمالهم اياه لغاية تختلف عن غايات المربين الأول لعصر النهضة. وهذا القول ناجم عن المصالح الحيوية بين الحركتين مما لاحظناه في الفصل السابق، يضاف إلى ذلك ان اتقان اللغتين اليونانية واللاتينية كان ضرورياً لدراسة الكتابات المقدسة دراسة مباشرة في اصولها، ومن هنا نتج كون مثل هذه الدراسة قد أصبحت الهدف المباشر للتربية البروتستانتية وانها وجدت محلاً كبيراً في المدارس البروتستانتية. وهكذا فقد صار

للمنهاج صبغة دينية ظاهرة ومتنوعة الأشكال، حتى صار الانجيل كتاباً مدرسياً كما أجبر التلاميذ على حفظ قواعد الدين المسيحي وصلوات القديسين وكتابات الآباء الكنسيين مما صبغ التربية بصبغة دينية صريحة.

ولعل أهم أثر تربوي للاصلاح الديني هو افتتاح مدارس عدة بغية تعميم التعليم. نعم ان تعميم التعليم وجعله في متناول كل مواطن لم يتحقق إلا بعد انتشار الفكرة الاساسية القائلة بأن رفاه الدولة متوقف على تربية المواطن الفرد. ولكن أساس كل عمل في تعميم التعليم موجود في عصر الاصلاح وفكرته القائلة بأن سعادة الفرد الأبدية متوقفة على أعماله وعقله كما جاء في الكتابات المقدسة ولذلك كله فإن تمكين الرد من قراءة الانجيل بشكل من الأشكال وتمكينه من الرجوع إلى الاصل اللاتيني أو اليوناني على الأخص وتعويده على مناقشة الكتابات المقدسة والنظر فيها، واجهت المدرسة بمهمة جديدة وفرضت تعميم التربية الالزامية بين كل الطبقات من جهة وبين الجنسين من جهة أخرى.

اننا لا نزعم بأن الأصلاح الديني هذا هو الذي ترجم الانجيل إلى اللغات القومية وذلك لأننا نعلم بأن أربعاً وعشرين ترجمة المانية للانجيل سبقت ترجمة لوثر له. كما اننا لا نزعم بأن الاصلاح الديني هو الذي عمم المدرسة الابتدائية معرفة منا بأن فرص التعليم في القرن الذي سبق الاصلاح الديني كانت أقوى منها في القرن الذي تلاه ولكننا زعيمون ان الفكرة الحديثة للتربية الابتدائية هي نتاج أكيد لمبادئ التي بشر بها الاصلاح الديني.

بعض المربين في عهد الاصلاح الديني

صعب، بل يكاد يكون مستحيلاً، ان نفرق بين المربين الإنسانيين والمربين الدينيين في القرن السادس عشر، وذلك لأن الإنسانيين في أوروبا الشمالية صبغوا أفكار عصر النهضة بصفة اصلاحية وبالتالي أخذوا على عاتقهم مسؤولية حركة الاصلاح، صحيح ان بعضهم، مثل (ايراسموس) و(مور More) و(رابليه Ravelais) رفضوا الخروج على الكنيسة وعابوا على حركة الاصلاح عنفها، ولكنهم مع ذلك يعتبرون ذوي اثر فعال في حركة الاصلاح وذلك للروح التي تشبعت كتاباتهم بها. ويمكننا القول ان عدداً كبيراً من المربين الإنسانيين مثل ستورم Sturm مثلاً، يمكن اعتبارهم ممثلين للتربية الدينية. كما يمكننا اعتبار الكثيرين من مربي حركة الاصلاح الديني، مثل (ملانكتون) Melanchthon إنسانيين كأي مرب إنساني ذكرناه في الفصل السابق. والمظهر الديني لعمل هؤلاء المربين انما يتضح في غاية التربية وطرق تنظيمها. في حين ان المظهر الإنساني أو الواقعي لعملهم يتضح في فحوى كتاباتهم وموضوعها. ولقد كان من نتاج حركة الاصلاح والحركة التي عاكستها مربون كبار عديدون نقتصر على ذكر بعضهم. ومن الجدير بالذكر ان من

مميزات حركة النهضة في أخريات أيامها لجوء القادة الدينيين إلى التربية واعتبارها الأداة الأهم في تحقيق اصلاحاتهم التي دعوا إليها. هذا وان أشهر المربين البروتستانت هما لوثر وملانكتون.

مارتن لوثر Martin Luther

هو القائد الأكبر للاصلاح الديني، تزعم الحركة التربوية التي كانت قد بدأت في المانيا قبل النهضة وفي أثنائها. وقد كان لهذه الحركة وجوه ثلاثة: فقد عملت، أولاً، على تخليص التربية من الكنيسة التي كادت تقضي عليها بقيودها الكثيرة وعراقيلها المتزايدة ثم تسليمها إلى الدولة. وجهدت، ثانياً، في تعميم التربية والتعليم وجعلهما في متناول جميع الناس، وتفهمت، ثالثاً، روح التربية وحقيقة مهمتها في الحياة الدينية والمدنية تفهماً لم تسبق إليه. وهذه الاتجاهات الثلاثة صادفت هوى في نفس لوثر واسنجمت مع ميوله واعتقاداته فجهد في تحقيقها الذي ساعده عليه نجاح روح النهضة وانتشار مبادئها. ولقد حارب لوثر التربية الكنسية حرباً لا هوادة فيه وأصر على وجوب تخليص المدرسة والتربية من احتكار الكنيسة والدين. يقول لوثر في خطبة له مشهورة ما يلي: " لا غنى لهذا العالم عن المدارس سواء أكانت الروح والجنة والنار موجودة أو غير موجودة وذلك من أجل تيسير الأعمال في هذه الحياة الدنيا وقد أظهر لنا تاريخ اليونان والرومان هذا الأمر بوضوح. ان العالم بحاجة لرجال ونساء متعلمين وذلك لكي يحكم الرجال البلاد حكماً صحيحاً، ولكي تربي النساء أولادهن تربية طيبة، ويحسن ادارة منازلهن وخدمهن " .

ولقد كان لوثر يرى في العائلة مؤسسة تربوية لا تقل أهمية حتى عن المدرسة وذلك لأنه اعتقد ان التربية أمر أوسع من المدرسة. ولكنه نادى بوجوب توسيع المدرسة التي كانت في زمانه، وأغلب الظن انه لو رأى المدارس التي بناها أتباعه في أخريات القرن السادس عشر وطوال القرن السابع عشر وادعوا انهم طبقوا فيها مبادءه، نقول لو رأى هذه المدارس لاحتج على ضيقها. يرى لوثر ان اللاتينية واليونانية يجب أن تكونا عماد الدراسة، ويضيف إليها العبرية والمنطق والرياضيات ويصر على أهمية التاريخ والعلوم والموسيقى، واشارته إلى أهمية الموسيقى كانت ذات أهمية بالغة في حياة الشعب الألماني وذلك لأن عناية لوثر بالموسيقى وشارته إلى قيمتها كانت سبباً في جعل الموسيقى جزءاً هاماً من أجزاء التربية الألمانية وبالتالي سبباً رئيسياً للانتاج الألماني في الموسيقى ذلك الانتاج الرائع الذي خلد على الدهر. هذا وقد أعطى لوثر للرياضة البدنية والتربية الجسدية أهمية كانت جديدة على التفكير الألماني.

وقد رأى لوثر أهمية تعميم التربية في نشر مبادئ الاصلاح الديني ولذلك فقد أصر على ضرورة هذا التعميم في كل كتاباته فقال بوجوب تيسير التعليم لكل الطبقات، شريفها ووضيعها غنيها وفقيرها، رجالها ونسائها، فكان في ذلك إمام جميع من سبقه من المربين. وأخيراً فان لوثر اصر على وجوب اضطلاع الدولة بأعباء التعليم وجعله إلزامياً. فقال:

" انني لا أوافق مطلقاً على المدارس التي يقضي فيها الطفل عشرين أو ثلاثين عاماً في دراسة اليونان والرومان دون فائدة يجنيها منها. لقد أشرق فجر عالم جديد مختلف عن العوالم السابقة ولذلك فإني أرى وجوب إرسال الاطفال إلى المدرسة ساعة أو ساعتين في اليوم بالإضافة إلى تعليمهم مهنة في البيت. واني لمؤمن بوجوب تمشي هذين النوعين من التعليم جنباً إلى جنب " .

ولقد كان من رأيه ان على الحكومة " أن تجبر رعاياها على إرسال أولادهم إلى المدرسة " كما تجبرهم على الخدمة العكسرية. وللأسباب ذاتها أي للدفاع عن البلاد وتأمين رفاهها ولذلك فإن الواجب يقضي بأن تنفق الحكومة على التربية.

هذا وقد بقي تحقيق أفكار لوثر إلى أتباعه واشهرهم ملانكتون.

فيليب ملانكتو Philip Melancthon

ويسمى (مربي ألمانيا) وذلك لأن مقامه في التربية الألمانية كمقام لوثر في الاصلاح الديني فيها. والحق ان ملانكتون نال هذا اللقب عن جدارة واستحقاق، وذلك لأنه لم يقارب نهاية ايامه حتى كانت كل مدينة في المانيا قد حورت مدارسها طبقاً لأفكار ملانكتون التربوية واقتراحاته المفيدة، كما انه كان من النادر أن توجد مدرسة واحدة لا تضم في عداد أساتذتها واحداً أو أكثر من تلاميذه ولقد كانت (وتنبرغ Wittenberg) المركز الذي شع منه تاثير ملانكتون الذي انضم إلى تاثير لوثر ونفوذه. ففي هذه الجامعة سلخ هذا المربي الكبير اثنين واربعين عاماً من حياته النشيطة وقد كان تأثيره الباعث الأهم على تنظيم هذه الجامعة وفق المبادئ الإنسانية والبروتستانتية. وقد صارت هذه الجامعة فيما بعد مثلاً احتذته كل الجامعات الجديدة في المانيا. ولقد اجتذبت شهرة ملانكتون ألوف الطلاب إلى جامعة (وتنبرغ) ومنها حمل ألوف من المعلمين أفكار ملانكتون إلى مدارس ألمانيا جمعاء.

ولقد كان من المألوف إذا احتاج امير لأستاذ يدرس في جامعته أن يبعث إلى ملانكتون في طلب مثل هذا الأستاذ فينتقيه ملانكتون من بين طلابه. وكذا الحال إذا احتاجت مدينة مديراً لمدارسها وهكذا فقد كان أشهر معلمي تلك الحقبة من طلاب ملانكتون ومريديه أو

ممن يعتمدون عليه في النصح والارشاد، ولقد قاد الاصلاح التربوي بهذه الوسيلة وبغيرها من الوسائل التي كان في جملتها التراسل مع المهتمين بأمور التربية أو زيارة معاهدهم.

أما اتصال ملانكتون بالطلاب فقد كان عن طريق الكتب التي ألفها لهم. فقد ألّف وهو في السادسة عشرة من عمره كتاباً في قواعد اللغة اليونانية اصبح فيما بعد مستعملاً في جميع مدارس ألمانيا وكذا الحال في كتابه عن قواعد اللغة اللاتينية الذي كتبه فيما بعد. ولقد استعملت كتبه عن الجدل والبيان والأخلاق والفيزياء والتاريخ في المدارس الدنيا. وقد صار كتابه عن اللاهوت الكتاب الرسمي للجامعات البروتستانتية والمدارس الثانوية.

وفي سنة ١٥٢٨ كلف من قبل سلطات ساكسوني بوضع نظام لمدارس الحكومة فصار بذلك المؤسس الأول لمثل هذه المدارس.

أما كتابات ملانكتون التربوية فتنحصر بالدرجة الأولى في خطب ومحاضرات تبحث في قيمة دراسة الآداب والفلسفة، ولذلك فإن أهميتها محصورة في الاشارة إلى روح التربية الإنسانية وفحواها.

أنواع المدارس الدينية
الجامعات:
المراقبة البروتستانتية للمدارس الثانوية الإنسانية
الجماعات التعليمية:
مدى تأثير هذه المدارس:
التنظيم:
تحضير المعلمين:
البرامج:
الطريقة:
أخطاؤها وانحلالها:
مدارس البور رويال Port Royal:
المدارس الابتدائية في الأقطار البروتستانتية
التربية الابتدائية في الأقطار الكاثوليكية
التربية الواقعية
ماهية الواقعية
١ ــ الواقعية الإنسانية
مفهوم التربية
بعض المربين الواقعيين الإنسانيين
جون ملتون John Milton
تأثير الواقعية الإنسانية على المدارس

أنواع المدارس الدينية

الجامعات:

انتشار البروتستانتية وتطور لاهوتها هما اللذان حددا تاريخ الجامعات في الحكومات الألمانية خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر. وقد كانت جامعة وتنبرغ التي أسست سنة ١٥٠٢ الجامعة الأولى التي تبشر بالفكرة الجديدة وقد أصبحت بوصفها مستقر لوثر وملانكتون مركز البروتستانتية وقد تخلصت الجامعات الألمانية من ولائها للبابا تدريجياً ونقلت هذا الولاء إلى الأمراء المحليين وهكذا اصبحت هذه الجامعات تحت مراقبة الأمراء. ثم بدأ انشاء جامعات جديدة بروتستانتية وأخرى كاثوليكية حتى لقد انشئ في هذه الحقبة وضمن الحدود الألمانية سبع جامعات كاثوليكية. ولقد نشأ عدد كبير من الجامعات

نتيجة اتساع بعض مدارس الجمنازيوم وتطورها. وقد كان عمل هذه الجامعات رائعاً واثرها كبيراً إلا انه ما كاد القرن السابع عشر يطل حتى كان عمل هذه الجامعات قد ضاق وأصبح شكلياً لا حياة فيه. ولقد قال مؤرخ الماني ان الاهتمام اللاهوتي السائد خلق مدرسية جدلية لم تكن بشكل من الاشكال أقل من مدرسية القرون الوسطى لا من حيث العظمة ولا من حيث دقة الشكل العلمي ولا من حيث العرض المضبوط لفحواها الديني.

وفي انكلترا جرى الاتصال بين حركة الاصلاح الديني والجامعات مجرى مماثلاً، ففي كمبردج، حيث تمركزت الحركة بدا الاصلاح باكراً وقد كان انحلال المدارس الدينية التي كانت تشكل قسماً هاماً من اوكسفورد وكمبردج سبباً في تحديد سلطتها تحديداً كبيراً. وقد نتج عن ذلك انشاء كليات جديدة وكراس جديدة. وقد أيد الملك والسلطات الكنسية المحلية هذه الجامعات بطرق مختلفة وكان عمل هذه الجامعات عملاً ذا بال.

المراقبة البروتستانتية للمدارس الثانوية الإنسانية

أتمت حركة الاصلاح الديني من خلال القرن السادس عشر الحركة التي بدأت خلال القرن الخامس عشر والتي رمت إلى جعل التعليم تحت إشراف السلطات المدنية. ويجب أن نلاحظ هنا ان هذه الحركة انما رمت إلى مراقبة المدارس لا إلى تغيير غاية الدراسة أو طبيعتها وذلك لأن الهدف بقي دينياً. مديرو المدارس شأنهم في ذلك شان كثيرين من المدراء، كانوا قسساً بروتستانتيين أو من المشتغلين بحركة الاصلاح الديني. وقد كان التاثير السائد في هذه المدارس ومجالسها انما هو لممثلي الكنيسة. وقد كانت المدارس الجديدة تنشأ وفق الخطة التي اقترحها ملانكتون والتي كانت (إنسانيته) تتفق مع أفكار ايراسموس ولوثر. وقد كان هدفها دينياً وسياسياً بالدرجة الأولى اكثر من إنسانياً بالمعنى الواسع. أما من حيث المنهاج فلم يكن هناك من فرق بينها وبين المدارس القديمة باستثناء إضافة قليل من اليونانية والرياضيات إلى المنهاج اللاتيني القديم. أما اللغة القومية فلم يوجه إليها أي انتباه.

ولعل أهم تغيير طرأ على المدارس في ذلك الحين هو تنظيم المدارس في مجموعات تتعاون في اداراتها الحكومات والبلديات. ففي سنة ١٥٢٨ انشأت مقاطعة ساكسوني أول نظام عام للتعليم وقد نص هذا النظام على تاسيس مدارس لاتينية وفق خطة ملانكتون في كل قرية أو مدينة من قرى ومدن مقاطعة ساكسوني. وفي سنة ١٥٥٩ انشأت مقاطعة (ورتمبرغ) مثل هذا النظام وتلتها المقاطعات الالمانية الأخرى.

أما في انكلترا فلم تكن المدارس الثانوية قد انتظمت في نظام عام. إلا انها كانت تحت مراقبة جزئية من قبل الكنيسة الوطنية. وقد حاول هنري الثامن وادوارد السادس إعادة تنظيم هذه المدارس بغية القضاء على النفوذ الكنسي فيها. لقد كانت كل واحدة من هذه المدارس مستقلة إلا انه كان من المشروط أن يكون القائمون بالتعليم والمراقبة من رجال الكنيسة المحلية. وبقيت هذه المدارس على هذه الحال حتى القرن التاسع عشر واصلاحاته.

الجماعات التعليمية:

لا أدل على تاثير المدارس البروتستنتية كأداة للاصلاح الاجتماعي والكنسي من تبني الكنيسة الكاثوليكية للوسائط ذاتها ونعني بها الأنظمة التعليمية. الا انه يجب أن يلاحظ أن هذه الحركة الكاثوليكية معادية بطبيعتها وروحها للأفكار والطرق الجديدة. وقد تبنت هذه الجماعات الأفكار والطرق التي أتت بها حركة الاصلاح بعد أن حورتها وفق غاياتها ومصلحتها وقد ثابرت هذه الجماعات على مراقبة التربية الثانوية والعالية حتى مطلع القرن التاسع عشر كما راقبت التعليم الابتدائي في الأقطار الكاثوليكية خلال المدة نفسها. وأخيراً فإن نشاطها في الأقطار البروتستانتية نفسها أمر لا يمكن تجاهله. ولعل أقوى هذه الجماعات هي جماعة يسوع. مدارس اليسوعيين: صارت جمعية يسوع التي ألفت سنة ١٥٤٠ الأداة الأولى للحركة المعادية للاصلاح الديني. ولقد كانت الوسائط التي تبنتها المنظمة في تحقيق غاياتها هي التبشير والاعتراف والتعليم.

ان الذي يهمنا نحن من عمل هذه الجماعة هو نشاطها التربوي ولذلك فلن نتعرض إلى غير ذلك من وجوه عملها. وانه لمن المحقق ان المدارس التي كانت انجح المؤسسات التربوية مدة مائتي سنة والتي خرجت عدداً عديداً من قادة اوروبا خلال تلك الحقبة، تستحق أن نعمل النظر فيها.

يتألف دستور الجماعة من عشرة اقسام يسمى الرابع منها نظام الدراسة Ratio Studiorum ولم يكمل هذا الدستور حتى عام ١٥٩٩، وبقي دون تغيير حتى عام ١٨٣٢.

لقد كانت الغاية التي نصبت الجماعة نفسها لتحقيقها هي تحضير قادة وتربية الشباب عامة. ولم يقتصر تعليمهم على الناحية الدينية بل تجاوزها إلى خير أنواع التربية المدنية المعروفة في ذلك الزمان. ولقد بلغوا من النجاح مبلغاً مكنهم من اجتذاب عدد غير قليل من أبناء الطوائف البروتستانتية وعلى اعتبار ان غاية الجماعة تربية القادة فإنها لم تهتم

بالتعليم الابتدائي وبالتالي لم تهتم بتعليم الجماهير، ولذلك فقد كانت مدارسها على درجتين: الكليات العليا وهي تعادل الجامعات، والكليات الدنيا وهي تساوي المدارس الثانوية.

مدى تأثير هذه المدارس:

صار عدد هذه المدارس في الربع الثاني من القرن السابع عشر ٣٧٢ مدرسة وفي مطلع القرن الثامن عشر ارتفع هذا العدد إلى ٦١٢ كلية و ١٥٧ داراً للمعلمين و٢٤ جامعة و ٢٠٠ بعثة تبشيرية. وحين كوفحت الجماعة بعد منتصف القرن الثامن عشر كان عدد الكليات ٧٢٨ كلية. وكثيراً ما كان عدد طلاب الكلية الواحدة يتجاوز الألفين. وقد بلغ عدد الطلاب في منطقة باريس ١٣٠٠٠ طالباً، وفي روما ٢٠٠٠ وفي الحين الذي بدأ فيه الضغط على الجماعة كان عدد المنتمين إليها ينوف على الـــ ٢٢٠٠٠ عضواً يشتغل معظمهم في أمور التربية.

التنظيم:

إن دقة تنظيم هذه المدارس وتسلسل إدراتها سبب هام من أسباب نجاحها فقد كان للجماعة رئيس عام مشرف على أعمال مدراء الأقاليم الذين يعتبرون مسؤولين أمامه وقد كان لكل كلية عميد يعينه الرئيس العام ويعتبر مسؤولا أمام المدير الاقليمي، كما كان العميد يشرف على مدراء الدروس والمفتشين الذين يعينهم المدير الاقليمي. أما المعلمون فقد كانوا يراقبون من قبل العميد ومدير الدروس وقد كان المفروض في هذا الأخير أن يكثر الزيارات إلى كل صف. وقد كان لهذه الرقابة التي يفرضها كل رئيس على مرؤوسيه والطريقة المتقنة المتبعة في تحضير المعلمين وإعدادهم للتدريس أعمق الأثر في عملهم المدرسي المتقن الذي لم يعرف له مثيل في ذلك الحين.

ومثل هذه الرقابة الشديدة التي كانت تصل حد الضغط والجاسوسية. كانت مفروضة على الطلاب أيضاً مما نتج عنه تأمين النظام مقابل القضاء على الفردية. وقد نتج عن هذه الرقابة الاستغناء عن العقاب الجسدي الذي كان شائعاً في ذلك الحين وقد استعاضوا عن العقاب بنظام دقيق للمكافآت والمنافسة مما لم يسبقوا إليه.

تحضير المعلمين:

ولعل من أهم أسباب نجاح الجماعة جودة التعليم في مدارسهم الناتج عن الاعداد المتقن لمعلميهم. لقد كان المعلمون ينتقون من بين الذين نجحوا في الكليات الدنيا والعليا وهيئوا في الجامعة وسواها تهيئة مسلكية كافية.

البرامج:

أما برامج المدارس اليسوعية فقد كانت إنسانية لا تختلف عن برامج المدارس الأخرى المعاصرة لها في مداها وغاياتها. أما تفوقهم فقد انحصر في تمسكهم بالمستوى العالي الذي عينته لهم قوانينهم.

الطريقة:

لجأ اليسوعيون إلى طريقة المراجعات الكثيرة. فقد كان اليوم المدرسي يبدأ دوماً بمراجعة دروس اليوم السابق، وكل أسبوع يختم بمراجعة الدروس التي درست في أثنائه كما يختم كل عام بمراجعة ما درس خلاله. وأخيراً فإن الطالب الذي ينوي الانتماء إلى الطائفة والعمل فيها يراجع كل ما درس عن طريق تدريسه.

ولقد كان الصف الواحد قسماً إلى فرق برأس كل واحدة منها عريف يستمع إلى الطلاب تحت إشراف المعلم. كما كان الطلاب مقسمين إلى فرق مؤلفة من متنافسين يصحح الواحد منهما أخطاء الآخر ويدفعه إلى العمل عن طريق المنافسة ويراقب دروسه وسلوكه، ثم كان الصف مقسماً إلى فرق للمناقشة في الدروس (القواعد، التاريخ، البيان الخ..) وأخيراً فقد كان الطلاب الأذكياء يسمون أعضاء في المجامع Accademies التي يمرنون فيها على الجدل والترجمة وكتابة المقالات إلى آخر ما قد يكون هنالك من نشاط مدرسي.

ولقد كانت العضوية في هذه المجامع اختيارية وتعتبر شرفاً وتقديراً، وكانت الفكرة التي يبنون عليها عملهم اعتقادهم بأن قليلاً من العمل المتقن خير من العمل الكثير السطحي، ولذلك فلم يكن اليسوعيون يتركون كلمة واحدة لا يتناولونها بالشرح المفصل الدقيق. وعلى هذا فإذا كانت تربيتهم غير واسعة فإنها لا شك عميقة تترك أثراً بعيداً.

أخطاؤها وانحلالها:

بعد أن أشرنا إلى ميزات مدارس هذه الجماعة وعملها الجليل لا نرى بداً من شرح الأسباب التي أدت إلى عداء البروتستانتيين لها ومعاكسة الكنيسة الكاثوليكية نفسها لعمل هذه الجماعة مما أدى إلى الضغط عليها. إن تفسير هذا العداء موجود في عمل الجماعة السياسي والى قتلها حرية الفرد وشخصيته يقول (ماكولي): " يظهر ان اليسوعيين قد وجدوا الحد الذي يمكن أن يصل إليه الرقي الفكري دون ان يصل إلى الحرية " .

لقد كانت اليسوعية معادية لروح النهضة في مبادئها وتطبيقها، حتى ان طرائقهم الكاملة، وبسبب كمالها، كانت تقتل في الفرد كل ابتكار أو إمكانية للانطلاق أو حرية رأي،

ولقد دام تفوقهم ما دامت روح التربية وبرامجها على ما كانت عليه في السابق، أما حين أطل القرن الثامن عشر وروحه الجديدة التي تباعدت عن الروح اللاهوتية السائدةوالتربية ذات الفحوى الإنساني فقد أضاعت المدارس اليسوعية كثيراً من قيمتها وامتيازها.

مدارس البور رويال Port Royal:

تمثل هذه المدارس رد الفعل الذي أثارته مدارس اليسوعيين بروحها وطرائقها. وتعود أهمية هذه المدارس لا إلى عددها ولا إلى طول بقائها (عاشت هذه المدارس ما بين عام ١٦٣٧ ــ ١٦٦١) بل إلى عميق أثرها. لقد انحصر عمل هذه المدارس في فرنسا أما أثرها فقد كان عن طريق كتابات رجالاتها.

أنشأ هذه المدارس (سان سيران St. Cyran) وانظم إليها قادة فكريون مشاهير أمثال باسكال Pascal ولافونتين La Fontaine وغيرهم. ومن أهم ما تتميز به هذه المدارس عنايتها بالطفل عناية فردية شخصية ولكنهم بالغوا في هذه العناية أحياناً إلى درجة ان التلميذ لم يكن يترك لوحده مطلقاً بل يبقى دوماً تحت عناية المعلم ورقابته. وكان هذا ناتجاً عن اعتقادهم بأن عمل التربية هو تكوين خلق الطالب وتوجيه دينه وفي سبيل هذا كان لا بد من إحاطة الطفل بخير تأثير وأحسن عناية. ولقد كان دافعهم في هذا حب الطالب الذي بدأ يأخذ مكانه في التربية للمرة الأولى.

ومن آرائهم التربوية ان الطفل يجب ان يطالب بدراسة مايستطيع فهمه فقط، وان دراسته يجب ان تبدأ بلغته القومية بدلاً من اللغة اللاتينية. ولقد تركوا الطريقة الأبجدية في تعليم الحروف (أي تعليم الحروف بأسمائها) ولجأوا إلى الطريقة الصوتية (أي تعليم الحروف بأصواتها) وبعد ان يتقن الطفل لغته القومية يشرف على الآداب الكلاسيكية عن طريق الترجمة. وحين يبدأ بتعلم اللاتينية فلا يعلم معه إلا قليل من القواعد المترجمة إلى اللغة القومية ثم يقرأ الطالب مقداراً ضخماً من الآداب القديمة المترجمة. وهم يعتقدون ان التربية الأخلاقية انما تؤتي أكلها عن طريق دراسة الآداب لا القواعد ولذلك فقد كان لهم على الآداب الفرنسية أياد بيضاء. ولقد كانت الآداب والتاريخ والرياضيات تدرس لقيمة فحواها وبالمقدار الذي يمكن أن تساعد فيه على تكوين الخلق. لقد كان من رأيهم جعل المدرسة جذابة والاهتمام بالفحوى أكثر من الشكل وتعويد التلميذ الفهم لا الاستظهار وتمكينه من استخدام حواسه.

المدارس الابتدائية في الأقطار البروتستانتية

أهم ما نتج عن حركة الاصلاح هو إقامة أنظمة للتعليم ومجموعة من المدارس تراقبها الحكومة وتنفق عليها (ولو جزئياً) وكان المبدأ الذي دعا إلى انشاء هذه المدارس هو القناعة بأن من واجب العائلة والكنيسة والدولة بصورة خاصة أن تعمل على تمكين كل طفل من الذهاب إلى مدرسة ابتدائية على الأقل.

ولقد قام أول نظام مدرسي عام ١٥٥٩ حين تبنى (دوق ورتمبرغ) خطة لم توافق عليها الدولة حتى عام ١٥٦٥ تقضي بتيسير التعليم للجميع. وهذه الخطة لم تكن إلا توسيعاً لخطة ساكسوني التي أشرنا إليها والتي قضت بإنشاء مدرسة ابتدائية تعلم باللغة القومية في كل قرية. وقد كانت المواد التي تدرس في هذه المدارس لا تزيد على القراءة والكتابة والدين والموسيقى الكنسية. ثم وسعت المدارس اللاتينية الموجودة في المدن حتى شملت ست صفوف بدلاً من ثلاثة (كما اشار ملانكتون في خطة ساكسوني الأولى) ويتلو هذه المدارس المدارس اللاتينية العليا التي دمجت فيها فيما بعد وكونت معها مدارس (الجمنازيوم): وكانت تتوج هذه المدارس الجامعات التي تتغذى منها.

ولقد بقيت هذه الخطة دون تحوير حتى عام ١٧٧٣.

وفي عام ١٧٢٤ صدر قرار يقضي بوجوب تمكين البنات من تلقي علومهن، شأنهن في ذلك شأن الصبيان. وبديهي أن نشير هنا إلى أن هذه الخطة أو ما يشابهها عمت الدول الألمانية كلها وفي سنة ١٧٧٣ صارت السن المدرسية التي تقدم الحكومة خلالها تربية مجانية تمتد ما بين الخامسة والرابعة عشرة، كما وسعت البرامج. أما الدولة التي تبنت مبدأ التربية الالزامية لكل الطبقات فقد كانت دولة ويمار سنة ١٦١٩ وقد قضى القانون الذي أصدرته حينئذ ان جميع الأطفال صبيان وبنات يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ما بين السنة السادسة والثانية عشرة (والدوق أرنست) هو صاحب الفضل الأول في انشاء نظام المدارس الألمانية العصري فقد تبنى سنة ١٦٤٢ قانوناً ينظم أمور التعليم في دوقيته. ونظام التعليم الذي قضى به هذا القانون يشبه إلى حد كبير نظام التعليم الألماني الحاضر، فقد نص هذا النظام على وجوب ذهاب الطفل صبياً أو بنتاً إلى المدرسة منذ الخامسة من عمره كما قضى بأن تكون السنة المدرسية عشرة شهور وان تعطل المدرسة بعد ظهر الاربعاء والسبت وان يكون اليوم المدرسي من التاسعة إلى الثانية عشرة صباحاً ومن الواحدة حتى الرابعة بعد الظهر. وقد نص القانون على وجوب معاقبة الآباء الذين لا يداوم أولادهم على المدرسة. أما مناهج هذه المدارس فلا تختلف عن مناهج مدارس وتمبرغ التي أشرنا إليها في مطلع هذه الفقرة مع اضافة الحساب إليها.

ولقد اثرت حروب الثلاثين (١٦١٨ ــ ١٦٤٨) على نمو أنظمة المدارس الألمانية تأثيراً سيئاً مما سبب جمودها حتى القرن الثامن عشر حين بدأت تستعيد نشاطها وتستكمل نماءها.

هذا ويجب أن نشير هنا إلى انه لم يلحق بالألمان لاحق فيما حققوه من أنظمة الزامية مجانية التعليم في ذلك الحين، ففي انكلترا شكلاً كانت شؤون التعليم متروكة للعائلة والكنيسة حتى منتصف القرن التاسع عشر أو بعد ذلك. وقد كانت التربية حتى ذلك الوقت متروكة للمدارس الخاصة أو المدارس التي تشرف عليها الكنيسة. ومثل هذا صحيح عن بقية الأقطار البروتستانتية مع شيء من التفاوت.

التربية الابتدائية في الأقطار الكاثوليكية

أدى (الاخوان المسيحيون) للتربية الابتدائية في فرنسا وبعض الأقطار الكاثوليكية الأخرى ما أداه اليسوعيون للتربية الثانوية فيها.

أنشأ (جان باتيست دولاسال Jean Baptist de la salle) ١٦٥١ ــ ١٧١٩ مدارس الاخوان المسيحيين. وقد كان عدد هذه المدارس حين توفي مؤسسها ٢٧ مدرسة فيها ٢٧٤ أخاً. وفي مطلع الثورة الفرنسية كان عدد المدارس ١٢٢ مدرسة وعدد الاخوان ٨٠٠ ثم اتسع انتشارها خلال القرن التاسع عشر حتى شمل نشاطها كثيراً من الأقطار البروتستانتية علاوة على الأقطار الكاثوليكية.

ولقد كانت الروح التي سادت هذه المدارس دينية محضة سادتها نزعة التقشف وقد استعمل العقاب الجسدي في هذه المدارس ولجئ إلى الأعمال الكتابية كما لجئ إلى الضغط والاكراه. أما مناهج هذه المدارس فقد كانت المناهج المعتادة في ذلك الزمن. وقد كانت هذه المدارس مجانية.

ومهما قلنا في روح هذه المدارس الضيقة القسرية بالنسبة إلى حرية المدارس البروتستانتية فإنه لا يمكننا نكران ميزتين من ميزاتها ونعني بهما تحضير معلميها من جهة وطرق التعليم فيها وتنظيمها من جهة أخرى ولا نظننا مغالين حين نقول انهما كانتا في هذا الصدد أولى المدارس التي دنت من الروح العصرية وذلك لأن من أهم عيوب التربية في ذلك الحين قصور المعلمين وانحطاط مستواهم. وقد كان مرد هذا إلى انفصال المدرسة عن الكنيسة من جهة والى الحالة الاجتماعية المضطربة في تلك الأزمنة. لق كان معلمو المدارس الابتدائية بسبب إبعاد رجال الكنيسة عن التعليم، جنوداً عاجزين أو شمامسة أو اسكافيين أو غيرهم ممن يشتغلون بالمهنة موقتاً ويسارعون إلى تركها متى حانت الفرصة.

ولذلك فقد عمد الاخوان المسيحيون سنة ١٦٨٥ إلى فتح ما يمكن أن يعتبر أول دار للمعلمين ابتدائية. وقد نص نظام هذه الجماعة على وجوب دخول كل عضو فيها إلى مثل هذه المؤسسة. وقد عمدوا فيما بعد إلى جعل التمرين العملي على التدريس جزءاً من برامج هذه المؤسسات ولا شك في أنهم سبقوا سواهم بكثير في هذا الصدد.

أما فيما يتعلق بالطريقة فإن أهم ما قاموا به هو انشاؤهم نظام الصفوف. وذلك لأن العادة كانت تقضي بتعليم كل طفل على حدة، وحتى عند اليسوعيين فقد كان المتعارف عليه رغم كل التقسيمات التي قاموا بها والتي أشرنا إليها في غير هذا المكان، أن يسمع كل طفل درسه للمعلم على حدة، ولذلك فقد عمد الاخوان المسيحيون إلى نظام الصفوف المأخوذ به الآن، وهذا النظام سبب الاعتناء في تقسيم المدرسة إلى صفوف مختلفة البرامج مما نعمد إليه اليوم في مدارسنا.

التربية الواقعية

ماهية الواقعية

التربية الواقعية هي التربية التي تجعل من الحوادث الطبيعية والمؤسسات الاجتماعية لا اللغات ولا الآداب، موضوع الدرس في المدارس. ولقد سادت هذه الحركة واثرت على الفكر واعمل التربويين في أثناء القرن السابع عشر. وإذا اردنا الدقة أمكننا القول بأن الواقعية ليست إلا تكملة للنهضة ونتاجاً طبيعياً لها. لقد كانت الفكرة السائدة خلال القرن الخامس عشر شخصية ثقافية ولذلك فقد تجلت بشكل أدبي استيتكي (بديعي)، وفي القرن السادس عشر كان الاهتمام السائد أخلاقياً اصلاحياً ولذلك فقد اتخذ شكلاً دينياً اجتماعياً، أما في القرن السابع عشر فقد أصبح الاهتمام نفسه والقوى ذاتها غير شخصية، فاتجهت لذلك وجهة فلسفية علمية، حتى ليمكننا القول بأن الفكرتين الفلسفية والعلمية الحديثتين قد بدأتا منذ هذا الحين. وهكذا فإن المظهر التربوي للحركة الذي سميناه هنا بالواقعية الحسية يمكن تسميته بالحركة العلمية الأولى.

وقد سبق انتشار الاهتمام بالمسائل العلمية، وما كان له من أثر على الحركة التربوية، مظهران من مظاهر الفكرة الواقعية في التربية ونعني بهما الواقعية الإنسانية والأدبية والواقعية الاجتماعية. ولكل من هذه الانواع محامون ومؤمنون وسنحاول فيما يلي ان نتحدث عن بعضهم في سبيل شرح أفكارهم. إلا انه من الجدير بالذكر ان ممثلي الحركتين الأولى والثانية لم يأتوا بجديد بل شرحوا أفكاراً سبقوا إليها وكانت مقبولة بعض القبول قبل

أن يقولوا بها هم. أما في حالة أرباب الحركة الثالثة (أي الواقعية الحسية) فإن المربين الذين سنتحدث عنهم ساهموا مساهمة فعالة في نشر الفكرة وتطبيقها.

١ ــ الواقعية الإنسانية

مفهوم التربية

ليست الواقعية الإنسانية إلا تجديداً لفكرة النهضة الأولى وبالتالي احتجاجاً على التربية الإنسانية الضيقة التي كانت سائدة خلال القرنين السابع عشر والسادس عشر. يتفق الواقعيون الإنسانيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين في اعتبار اللغات والآداب الكلاسيكية الموضوع الوحيد للدرس أو على الأقل الواسطة الوحيدة للتربية. وكلا الجماعتين تعتقد أن هذه الآداب أسمى ما أنتج الفكر البشري.

وتحتوي على كل ما يستحق الانتباه والدرس. ولكن هناك فرق كبير اساسي في غاية الدرس بالنسبة لكل من الجماعتين. وإذا كنا لا نرى مبرراً لتكرار ما قلناه في الفصول السابقة عن هدف الدراسة عند الإنسانيين الكلاسيكيين فإننا نذكّر بان غرضهم كان تنشئة رومان جدد ليبدعوا أدباً لاتينياً جديداً.

أما هدف التربية بالنسبة إلى الواقعيين الإنسانيين فهو تمكين الفرد من السيطرة على حياته المحيطة به، طبيعية واجتماعية، وعن طريق التعرف على حياة القدامى وبمعناها الواسع وهذا يمكن الحصول عليه عن طريق التعرف على آداب اليونان والرومان فقط. أما اتقان الشكل والاسلوب فإنه هام بقدر ما يمكن من التعرف على حقائق الاشياء. فالدراسة ليست كل التربية ولا بد من العناية بالتربية الجسدية والأخلاقية والاجتماعية، كما لا بد من تدريس المتعلم الآداب بشكل يتمكن معه من تذوق هذه الآداب. وقد يكون من النافع، في نظر هذه الجماعة، ان يعمد المتعلم إلى درس محيطه، ولكنه ان فعل ذلك إنما يفعل في سبيل فهم النص الأدبي وذلك لأن الآداب المفهومة دليل في الحياة أسلم من دراسة الحياة نفسها دراسة مباشرة.

بعض المربين الواقعيين الإنسانيين

ممثلو هذه الفكرة هم قادة النهضة الثانية وذلك لأن هذه الحركة ليست إلا احتجاجاً على الإنسانية الضيقة، فايراسموس مثلاً الذي تحدثنا عنه في الفصول السابقة ممثل لهذه الحركة. يقول: " المعرفة معرفتان: معرفة الأشياء ومعرفة الكلمات. وإذا كانت معرفة الكلمات يجب أن تسبق معرفة الأشياء فإن معرفة الأشياء هي الأهم " .

وأياً ما كان فإن آراء ايراسموس شملت حقولاً واسعة مما لا يمكننا معه أن نسلكة في جماعة معينة مثل هذه، ولذلك فإن ممثلي هذه الحركة إنما جاؤوا بعد ايراسموس بقرن أو يزيد.

رابليه Rabelais ١٤٨٣ ــ ١٥٥٣: هو خير المدافعين عن هذا الرأي وتعود أهمية رابليه التربوية لا إلى تأثيره المحسوس على المدارس بل إلى تأثيره العظيم على مونتين Montaigne وروسو ولوك Lock. وقد كان رابليه عالماً وأستاذ جامعة وهجاء ذا ميول إنسانية. وأعظم أعماله محاربته لحياة معاصريه الشكلية الضحلة غير الصريحة في الدولة والكنيسة والمدرسة. وقد كان هجاؤه عنيفاً ومبالغاً فيه ولكنه يحتوي على كل الحقائق وكل أفكار القرن السادس عشر الاصلاحية، ولذلك فقد حارب التربية الكلامية غير الواقعية التي كانت تسود زمانه حرباً لا هوادة فيها، وقد طالب بأن يستعاض عن التربية اللغوية الشكلية القديمة بتربية تشتمل على عناصر اجتماعية وأخلاقية ودينية وجسدية، تربية تقود إلى حرية الفكر والعمل عوضاً عن الخضوع للسلطة سلطة المدرسين أو الإنسانيين أو رجال الدين. وقد أثرت عليه دراسته للطب فجعلته يشدد في التصريح بأهمية العلوم. وهو يرى مع موافقته على ان التربية لا تكون من خلال الكتب، ان محتوى هذه الكتب خير من أسلوبها وأن الخدمات التي تؤديها في الحياة هي الاهم، كما يرى بأن من واجب المعلم أن يجعل الدرس شيقاً باستعمال الالعاب الرياضية المفيدة جداً في نمو الطفل وفي تحضيره للحياة، وقد نصح بالترغيب لا بالترهيب. وقد كتب يقول:

" أريدك يا بني أن تتعلم اللغات وتتقنها فتدرس أولاً اللغة اليونانية وتتقنها كما اتقنها كونتليان، ثم تدرس اللاتينية والعبرية توصلاً لفهم التوراة. وكذلك تدرس العربية والكلدانية. يجب أن تكتب باليونانية كتابة أفلاطون فيها وباللاتينية كما كتب شيشرون. ولا تدع فرعاً من فروع التاريخ كما عليك بدراسة الرياضيات والفلك والحقوق والشريعة والفلسفة. أما علوم الطبيعة فأريدك أن تدرسها بدقة فلا تترك بحراً ولا نهراً ولا نبعاً إلا وتتعرف إلى اسماكه، ولا تدع طائراً إلا وتتعلم اسمه ولا نباتاً إلا وتتقن وصفه. ثم عليك بدرس المعادن وانواع الحجارة الكريمة ولا تنس الاحاطة بكتابات كبار الاطباء العرب واللاتين. وعليك أن تهتم بقراءة الكتاب المقدس فتقرأ التوراة بالعبرية والانجيل باليونانية. والخلاصة عليك أن لا تترك باباً من العلوم والمعارف إلا طرقته ".

جون ملتون John Milton

(١٦٠٨ ــ ١٦٧٤). نشر الشاعر الانكليزي ملتون سنة ١٦٤٤ كتابه (مقالة عن التربية Tractate on Education) وهو يعتبر خير ما يمثل رأي الواقعين الإنسانيين. ويحتج

ملتون أولاً على القواعد النحوية التي تدرس الانشاء وشكليتها المبالغ فيها. ويحتج ثانياً على اهتمام المدارس الموجه نحو الاسلوب اللغوي دون الاهتمام بالفحوى ثم ينبه أخيراً إلى وجوب عدم الاقتصار في التربية على آداب القدامى ولغاتهم. ثم يتبع ذلك بتحليل رائع لعمل المدرسة التي يقترح ان يداوم الطفل عليها بين الثانية عشرة والحادية والعشرين فيشير بأن يدرس الطفل في السنة الأولى القواعد اللاتينية مع الرياضيات والهندسة والأخلاق. ثم يدرس الزراعة والفيزيولوجيا وفن البناء والفيزياء والجغرافيا والطب وكل ذلك في كتب المشاهير من اليونان والرومان. وتكمل هذه الدراسة بقراءة الشعر وما يلوذ به من فنون. وينبه إلى ان تعلم اللغتين اليونانية واللاتينية إنما المقصود منه تمكين الطالب من فهم فحوى ما يقرأ. وفي المراحل التالية يدرس الطالب " الاخلاق " والاقتصاد والسياسة والتاريخ واللاهوت وتاريخ الكنيسة والمنطق والبيان والخطابة والانشاء، وذلك كله عن طري التعرف على المشاهير في كل فن. ثم يشير بوجوب اتقان العبرية والكلدانية والسريانية والايطالية.

ولعل أعظم ما تركه ملتون للتربية هو تعريفه لها الذي لا يختلف من حيث الشكل عما كان معروفاً في القرن السابع عشر إلا أنه من حيث الروح يحمل طابع الخلود. ويقول: " التربية الكاملة الكريمة تلك التي تعد الإنسان لأداء الأعمال الخاصة والعامة في السلب والحرب، بأحكام ومهارة وشرف " .

تأثير الواقعية الإنسانية على المدارس

لا شك انه من الصعب تقدير مثل هذا التأثير وذلك لأن هذه الحركة لا تتميز بأي فروق خارجية ظاهرة عن الإنسانية التي كانت تسود المدارس آنئذ سواء في الفحوى أو في الطريقة أو التنظيم أو الادارة. ولذلك فقد كان تأثيرها المباشر محصوراً في أفراد من المعلمين قلائل وبرامج فردية غير عديدة إلا ان أثرها في الجامعات كان أظهر وذلك لأن اللغات كانت متقنة فيها ولكن هذا لا يعني بالطبع أنها أدخلت تغييراً أساسياً على هذه الجامعات. ان أهم أثر لهذه الفكرة هو انها هيأت للواقعية الحسية وقادت إليها.

٢ ــ الواقعية الاجتماعية
مفهومها التربوي
الخصومة بين مونتين Montaingne واسكام Ascham
حول التربية الواقعية الاجتماعية:
ميشيل دو مونتين Montaigne Michel De
فحوى التربية:
طريقة التربية
الواقعية الاجتماعية في المدارس
٣ ــ الواقعية الحسية
صفاتها العامة
بعض ممثلي الواقعية الحسية
فرنسيس بيكون Bacon
الهدف والموضوع:
الطريقة:
جون آموس كومينيوس Comenius
هدف التربية:
فحوى التربية:
كتبه المدرسية:
باب اللغات المفتوح:
الدهليز:

٢ ــ الواقعية الاجتماعية

مفهومها التربوي

تبنى هذه الفكرة مربون كثيرون خلال عصور مختلفة ولكن مفهومها اتضح ودوفع عنه في القرن السابع عشر حين اعتقد القائلون بها ان الثقافة الإنسانية تحضير ناقص للحياة.

يقول مونتين، وهو أشهر ممثلي هذه الفكرة ما يلي:

" إذا كانت التربية لا تحسّن استعداد النفس وتقوي محاكمات العقل فإني أضل أن يقضي تلميذي وقته في لعب التنس... راقب الطفل عند عودته من المدرسة وبعد ان يكون قد قضى فيها ١٥ أو ١٦ عاماً فإنك لا تجد من يفوقه غرابة وسخافة وعدم صلاح للصداقة أو العمل، انك لتجد ان كل بضاعته قليل من اليونانية واللاتينية جعله أكثر خيلاء وعجرفة منه حين غادر البيت " .

وفي رأيه ان من واجب التربية تكوين محاكمات الطفل وتقوية مواهبه لكي تضمن له عملاً ناجحاً مسراً في الحياة. وهذه الغرابة الصريحة النفعية ترى ان عمل التربية تهيئة الطفل لحياة دنيوية ولذلك فهي تتباعد عن المثالية العليا أو التقشف الضيق أو العاطفية الجامحة وتشك في قيمة المدارس السائدة في ذلك العصر وصلاحها والتربية بالنسبة للقائلين بهذه النظرية تحضير صريح لحياة عملية ناجحة سعيدة، ولذلك فأهم عمل تربوي بالنسبة إليهم هو الرحلة والسفر في سبيل اختبار العالم والتعرف على الناس، إذ بالسفر يحصل الإنسان على معرفة عملية وثقافة صحيحة ومصدرها الاحتكاك المباشر بالبلاد الأخرى والناس الآخرين الذين لا تعرّف بهم الدراسة الأدبية إلا تعريفاً سطحياً.

الخصومة بين مونتين Montaingne واسكام Ascham

حول التربية الواقعية الاجتماعية:

فكرة الرحلة هذه ليست فكرة حديثة فقد كان الرومان يرسلون أطفالهم إلى اليونان ليكملوا ثقافتهم وقد مر بنا ان العرب كانوا يقولون بوجوب الرحلة في طلب العلم كما قال بها كونتليان وغيره. إلا أن اسكام يخصص قسماً كبيراً من كتابه (المعلم The Schoolmaster) لشجب هذه الفكرة التي كانت شائعة ومطبقة عند النبلاء. يقول: " تعلم المدرسة في سنة أكثر مما تعلم الخبرة في عشرين. والتعليم يعلم بسلام في حين تجعل الخبرة المتعلم بائساً أكثر منه حكيماً " .

وهو يرى ان العالم لا يعلم إلا الرذائل لانه مليء بها ولذلك فالأحسن ان يزود الطالب بالعدة اللازمة قبل أن يقذف به في الحياة.

إلا أن هذه النظرة الانكليزية المحافظة لم تكن النظرية الشائعة بين طبقة النبلاء التي كانت أشد ميلاً إلى قول مونتين:

" لو كان لي ولد لارسلته إلى الخارج وهو يافع وذلك ليحتك ذكاؤه بذكاء الآخرين: أن هذا العالم الواسع هو المرآة الحقيقية التي يجب أن ننظر فيها لنتعرف على حقيقة أنفسنا. والخلاصة فإن العالم هو الكتاب الذي اريد النبيل النقي أن يدرسه بأشد انتباه " .

ومونتين لا يقول بالغاء الدراسة بل يجعلها مرتبطة بما هو أهم منها في نظره، الدراسة عنده واسطة جزئية وغير كافية لغاية أبعد منها وهذه الغاية هي حياة عملية ناجحة مفيدة وسعيدة. وهكذا فالهدف أخلاقي نفعي، وهكذا فإننا نرى أن مونتين يقبل أفكار النهضة على أنها وسائل لا غايات.

مفهوم مونتين من التربية

ميشيل دو مونتين Michel De Montaigne

(١٥٣٣ ــ ١٥٩٢) هو أول واشهر ممثل للواقعية الاجتماعية وقد كتب في التربية مقالات عديدة. وقد كان يكتب على الطريقة الإنسانية إلا أنه لم يكن يؤمن بها بل يهاجمها ويقول بأنه " لا بأس في أن يتعرف الإنسان على كتابات القدامى ليتذوق القشرة العليا للعلوم. ولكن هذا ليس ما يجب أن يعتبر المفهوم الصحيح للتربية. يمكننا أن نقول هكذا يتكلم شيشرون. وهذه أفكار أفلاطون، وتلك هي كلمات أرسطو ولكن الببغاء تستطيع أن تفعل ذلك. المهم هو أفكارنا نحن، ما نستطيع أن نعمل وكيف نفكر أن المعرفة الكتابية لا قيمة لها لأنها لا تتصل بحياة الفرد الحقيقة ".

ولقد كان مونتين مؤمناً بقيمة الرياضة البدنية وتدريب الحواس ويوافق القدماء على أعتقادهم بأن العقل السليم في الجسم السليم ويقول بوجوب البدء بتعليم اللغة القومية وبطرائق طبيعية ولذلك فكثيراً ما كان يعتبر رمن الواقعيين، ولكن هذا خطأ لأنه لا يشدد في ضرورة دراسة الحوادث الطبيعية ولا يعتقد بأن المعرفة هي غاية التربية.

هدف التربية عند مونتين هو الفضيلة، أما فكرة مونتين عن الفضيلة فهو يشرحها في معرض الكلام عن واجب المعلم فيقول: ان على المعلم " ان يشعر تلميذه بأن عظمة الفضيلة الحقيقية وقيمتها تتجلى في سهولة القيام بها وفائدة هذه الممارسة والسرور الذي تسببه كما يشعره بأن الحصول على الفضيلة انما يكون بالنظام والسلوك الحسن لا بالقوة... الفضيلة هي أم المسرات البشرية كلها. وهي تجعل هذه المسرات نقية وأبدية لأنها تجعلها مشروعة. وهي تبقي على الرغبة في هذه المسرات عن طريق إبقائها معتدلة . "

وهذه المثالية ليست عالية بالطبع، ولكنها على الأقل ليست دعية كالمدرسية الشكلية الضيقة التي كانت تسود ذلك الزمان. انها تعبير صريح عن أخلاقية مادية شريفة وهي بعد عملية يمكن تطبيقها.

فحوى التربية:

هذا المبدأ النفعي هو المبدأ الذي استعمله مونتين في انتقاء مواد الدراسة يقول: " لنبدأ بانتقاء المواد التي تجعلنا احراراً. وليس معنى هذا اني أنكر كون كل الدراسات الحرة تساعد بشكل ما في التثقيف والافادة في الحياة، ولكني أقول بانتخاب ما يفيد مباشرة " ولعل مما يجدر ذكره كون هذه المبدأ هو المبدأ الذي صار مقبولاً فيما بعد أي في العصور الحديثة. وهو يعبر عن هذا المبدأ نفسه بشكل أوضح في مكان آخر حين يقول: " سئل اجسيلوس عما يجب أن يتعلم الأطفال فأجاب: " ما سوف يعملون حين يصبحون رجالاً " ومونتين لم يقل باهمال الدراسات القديمة كلها ولكنه يقول بأنها ثانوية الأهمية وتتوقف قيمتها على الطريقة المتبعة في تدريسها. يقول: " بعد أن تعلم تلميذك ما سوف يجعله حكيماً طيباً يمكنك ان تعلمه مبادئ المنطق والفيزياء والهندسة والبيان. وبعد ان يتمرن يختار لنفسه ما يسره " .

طريقة التربية

المبادئ التي يشير مونتين باتباعها في طريقة التعليم تتفرع عن المبادئ التي ألمحت إليها بالنسبة للفحوى فهو يقول بوجوب تمثل المعرفة وتحقيق الأفكار عن طريق السلوك. يقول: " يجب أن يمارس الطفل الدرس اكثر مما يستظهره. ليكرر التلميذ درسه في أعماله. انظر إلى صلاح تلميذك من استقامة سلوكه، وتعرّف على لطفه وعقله من حديثه، واسير غور شجاعته بتجلده عند الشدائد واختبر عفته واعتداله بمراقبته في ملاذه ومسراته " ثم يقول عن التعليم الكلامي الذي كان يسود عصره ما يلي: " الحفظ عن ظهر قلب ليس معرفة، انه خزن للكلمات في الذاكرة لا اكثر ولا أقل. اما المعرفة الحقيقية فتتجلى في السلوك" . وختاماً يستشهد مونتين بشيشرون فيقول معه: " خير الفنون فن الحياة الجديدة. ويجب ان يطبق الطالب هذا الفن في حياته لا فيما يتعلم " .

الواقعية الاجتماعية في المدارس

طبيعة الواقعية الاجتماعية تحتم عدم شيوعها في المدارس ولا سيما مدارس ذلك الزمان التي كانت مأخوذة بالقواعد والبيان لدرجة لا تستطيع معها التفكير في الحياة السعيدة، والتي أشغلها حشو الذاكرات بالمعارف لدرجة ألهتها عن المحاكمة والعقل. ولقد كان هذا النوع من الواقعية عملاً تربوياً شاع بين طبقات النبلاء من سكان اوروبا وظهر في الكتابات التربوية ولا سيما في كتابات ممثله العظيم مونتين.

٣ ــ الواقعية الحسية

صفاتها العامة

تكونت هذه الفكرة التربوية خلال القرن السابع عشر. ولقد نمت من الفكرتين الواقعيتين اللتين أشرنا إليهما آنفاً كما حملت صفاتهما، ولكنها ضمت إلى ذلك بذور النظرة الحديثة في التربية سواء أكانت سيكولوجية أو اجتماعية أو علمية. ولقد اشتق اسم هذه الحركة من الاعتقاد بأن المعرفة إنما تكون بالاساس عن طريق الحواس ولذلك وجب تأسيس التربية على الادراك الحسي لا على عمل الذاكرة فقط. كما انه من الواجب الاهتمام بكل ما تأتي به الحواس من معارف لا باللغة وحدها. ولذلك كله فلا نحسبنا نخطئ إذا سمينا هذه الحركة بالحركة العلمية الباكرة.

وهكذا فنحن نجد للمرة الاولى نظرية تربوية تبنى على أساس عقلي لا على أساس خبري فلقد تأثر الواقعيون الحسيون بالاكتشافات الحديثة في حقل الطبيعة، والاختراعات التي أدت إلى الاستفادة من قوى هذه الطبيعة. لقد كانوا يهتمون بالطبيعة اهتماماً بالغاً ويحترمون حوادثها احتراماً عميقاً وينظرون إليها على أنها منبع المعرفة والفضيلة. ويرون تبعاً لذلك ان التربية نفسها هي عملية طبيعية لا اصطناعية. لقد كانوا يعتقدون ان القوانين والمبادئ التي يجب ان تبنى عليها التربية موجودة في الطبيعة. وهذا الاعتقاد كان سبباً في ظهور ميلين تجلياً في عمل ممثلي هذه الحركة كلهم. أما الأول هو الميل إلى وضع علم أو فلسفة للتربية مبنية على البحث العلمي لا على مجرد الافتراض والخبرة. والثاني هو الميل إلى استبدال المنهاج المدرسي المكون من لغة وأدب فقط بمنهاج يحوي العلوم الطبيعية وله صلة بالحياة الحاضرة والميل الاول هو المحاولة الاولى منذ عهد اليونان لايجاد السيكولوجيا التربوية. ورغماً عن ان الكثيرين من هؤلاء المفكرين أصروا على وجوب دراسة الطفل وتغيير العملية التربوية التي يخضع لها فإن مبادئهم التربوية كانت خاضعة لنظرياتهم في المعرفة وأبحاثهم في كيفية تطور المعرفة البشرية. لقد كانوا لا يعرفون إلا قليلاً عن كيفية تطور عمليات نفس الطفل. ولكنهم مع ذلك قالوا بأن الطفل يجب ان يحصل على الفكرة لا على الشكل وان يفهم الموضوع قبل الكلمات أو قل الكلمات من خلال الموضوع. وهذه الفكرة التي نجدها الآن بسيطة وطبيعية اعتبرت في ذلك الحين ثورة فكرية عظيمة وكان من جرائها تحتيم استعمال اللغات القومية في السنين المدرسية الاولى وبذلك انتجت إصلاحاً دائماً وعملياً. نعم قال البروتستانت وجماعة (بورورويال) بأهمية اللغات القومية إلا ان الواقعيين الحسيين هم الذين بنوا الفكرة على أسس تربوية متينة. وهذه الحركة الواقعية الحسية كانت رد الفعل التربوي الأول للأفكار العلمية والفلسفية التي كانت النتاج المنطقي لحركة النهضة.

ولقد رافق هذه الميول تغيير في الطريقة، ونعني بذلك العمل على ايجاد طريقة تناسب المواضيع الجديدة والأهداف الحديثة وهذه الطريقة الجديدة هي الطريقة الاستقرائية التي اوجدها زعيم جماعة الواقعيين الحسيين ألا وهو (فرانسيس بيكون Bacon) وقد تبنى المربون الذين خلفوا بيكون هذه الطريقة واعتبروها المفتاح لحل المشاكل التربوية كلها. وقد اعتبرت هذه الطريقة طريقة عامة تعلم بها كل المواضيع لكل الأطفال على شكل جديد كل الجدة. وقد اعتقد أربابها انها غنية لدرجة ستمكن كل الطلاب من كل المواضيع.

وانه لمن الضروري ان نشير هنا إلى واحدة من مميزات الفكر في القرن السابع عشر لكي نفهم عمل جماعة الواقعيين الحسيين وأفكارهم. لقد كان من جراء فشل حركة الاصلاح الديني والتعليم الكلاسيكي في تحسين أحوال المجتمع ان التفت مفكرو ذلك العهد وكتابه إلى العلوم الحديثة. والطريقة الجديدة للقضاء على تلك الشرور، واعتقدوا ان نشر المعرفة الصحيحة عن الحياة الطبيعية بواسطة الطريقة الحديثة هو الواسطة لرفع مستوى الجماهير إلى المستوى الذي وصل إليه المحظوظون القلائل من أرباب العلم.

ولقد قال الواقعيون الحسيون بأن المعرفة تصبح بسيطة، ولو نسبياً، إذا شذبت ونظمت وفق الطريقة الاستقرائية الجديدة وانه من السهل تعليم اللغات القومية واللغات القديمة وفق هذه الطريقة وبمدة قصيرة تقل عن المدة التي كانت ضرورية لتعليم لغة قديمة واحدة وفق الطرائق القديمة، وان تبسيط المعرفة هذا يمكن البشر من التقدم الدائم المستمر عن طريق الاكتشافات والاختراعات وتحسين الذات وعلى هذا الأساس بنوا آمالهم في لغة واحدة، أو على الأقل لغات قومية موحدة، وبالتالي في دين واحد ثم في حياة وتنظيم سياسي موحد. وأصروا على ان العقل لا السلطة هو الذي يجب ان يكون أساس هذه الوحدة. ولقد تجلت هذه الأفكار في كتابات مربي القرن السابع عشر إلا ان أثرها في المدارس كان ضعيفاً، وكان لا بد من وقت طويل يمضي قبل سيادتها فيها.

بعض ممثلي الواقعية الحسية

طبيعي ان تتجلى مثل هذه النزعة الأساسية الخالدة في كتابات كثيرين من المفكرين وفي أعمالهم. وقد قال بعض هؤلاء المفكرين بكل أفكار هذه الحركة كما أمر بعضهم ببعض أفكارها فقط إلا ان الفيلسوف الانكليزي (بيكون) هو صاحب الفضل في تفصيل فلسفتها، يشاركه في ذلك (ديكارت) الافرنسي كما يعود الفضل في تطبيق أفكارها التربوية وشرح هذه الأفكار إلى المربي التشيكي كومنيوس.

فرنسيس بيكون Bacon

١٥٦١ ــ ١٦٢٦: هو أعظم من امتد بصرهم إلى التغييرات المقبلة في طبيعة الحياة الفكرية والتربية. نعم ان معلوماته عن المشاكل والعمليات التربوية قليلة واهتمامه بها ضحل وكتاباته عنها نادرة، إلا انه هدى الفلسفة واحياة العقلية جمعاء إلى أهداف جديدة. لقد رفض الهدف القديم الذي كان مقبولاً في أيامه (ونعني به الصياغة النظرية للمعرفة) وتبنى الهدف العملي المفيد وقال بأن من الواجب ان تكون الحياة العقلية مثمرة عن طريق جعلها عملية، وما يصح قوله عن الحياة العقلية عامة يصح عن التربية أي طريقة الحصول على هذه المعرفة ومتى أصبحت مثمرة تصبح مفيدة لجمهرة الناس بدلاً من الخاصة الذين كانوا يحصلون عليها.

وكان رأي بيكون ان إثمار المعرفة انما يكون عن طريق بناء الحياة الفكرية على أساس جديد هو الطبيعة، فلا اللاهوت، ولا الميتافيزيك (ما وراء الطبيعة) اللذان كانا أساسي الفلسفات السابقة يصلحان لأن يكونا الأساس الجديد. ولذلك يجب ان يكون هذا الأساس هو الفيزياء. والفلسفات الأخلاقية والسياسية نفسها يجب ان تصبح لها معان جديدة بتأسيسها على العلوم الطبيعة) اللذان كانا أساسي الفلسفات السابقة يصلحان لأن يكونا الأساس الجديد. ولذلك يجب ان يكون هذا الأساس هو الفيزياء. والفلسفات الأخلاقية والسياسية نفسها يجب ان تصبح لها معان جديدة بتأسيسها على العلوم الطبيعية أو ارجاعها إليها. وهكذا فقد تنبأ بيكون بأقواله هذه ببناء هذه العلوم على فكرة تطورية. ومهد لنموها في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر.

ابتعدت النزعة الجديدة في الحياة الفكرية والتربية عن الشكلية القديمة وجهدت في تحقيق الواقعية الحديثة واستعاضت عن الاهتمام بالكلمات والتجريد اهتماماً بالأشياء والأفكار ولم يعد من الممكن الاكتفاء بالتعاريف والدساتير المجردة كما تخلصت التربية من الاهتمام بمجرد الكلمات والأسلوب والنحو. بل اتجهت نحو وضع المبادئ المفيدة في تفسير حوادث الطبيعة وطرق البحث العلمي التي لا تنتج انظمة كاملة وبالتالي جامدة. اما تربوياً فقد كان ميدان اهتمامهم بضم معرفة الطبيعة والمجتمع والطريقة التي تنمي في الفرد امكانية التعامل مع عالم الحقائق.

ولم يكن بيكون أول من اهتم بهذا الأمر ولا الوحيد الذي اهتم به فـــ(كوبرنيك) و(دافنيشي) وغيرهم عملوا قبله على نشر هذه الأفكار، كما اشتغل معه (غاليله) و(ديكارت) و(كلبر) وغيرهم في نشرها. ولكن بيكون تميز عنهم جميعهم باستيعابه الأمر كله بايضاحه وضبط دقائقه. اما من حيث الحل فقد لا يفوق غيره في المساهمة فيه.

وأول قسم من خطة بيكون التي شاء ان يجعل منها نموذجاً يحتذى في المحاولات الفكرية المقبلة هو تصنيف المعارف في مرحلتها التي كانت معروفة آنئذ يضاف إليها الحقول التي لم تطرق من قبل رغم انها جاهزة للبحث. اما القسم الثاني من عمله فهو وضع طريقة لبحث الحوادث وهذه الطريقة الجديدة هي الطريقة الاستقرائية التي تختلف عن طريقة ارسطو الاستنتاجية التي كانت تسيطر على التفكير العلمي حينئذ.

ولم ينه بيكون إلا قسما من عمله. إلا أن القسم الذي انهاه كان كافياً لترك أثر عميق في التفكير الحديث كله.

أما تأثير بيكون التربوي فيتلخص بهذه التربية وموضوعها والطريقة الجديدة التي قال بها.

الهدف والموضوع:

شارك نفر كبير من الفلاسفة والمربين ورجال الدولة من أهل ذلك الزمان بيكون في امله بتنظم المعرفة البشرية بشكل يمكن معه زيادة الرفاه البشري عن طريق تأسيسه على المعرفة العلمية المهتمة بالطبيعة عوضاً عن المعرفة الأدبية القديمة التي تهتم بالإنسان. وقد كان هؤلاء جميعهم يرون أن تأسيس المعرفة على وحدة الطبيعة بدلاً من اختلاف البشر يؤدي إلى ايجاد قوانين ومبادئ يمكن بحثها وتعيينها بطرق ثابتة لا كما كان الحال في السابق. وهم بعد يعالجون قوى يمكن ضبطها والاستفادة منها في الرقي البشري. وهذه المعرفة إنما تشتق من دراسة حوادث الطبيعة. أما اللغة والأدب والفلسفة واللاهوت وحدها فلا تقدم إلا معرفة ثانوية تافهة وهم يعتقدون ان التربية في المدارس يجب ان تعمل على نشر هذه المعارف التي يمكن إذا وجدت ان تصبح في متناول كل طفل.

لقد هال بيكون اتساع مسافة الحلف بين المعرفة العلمية لحوادث الطبيعة التي نتجت عن النهضة وعالم الفكر الذي ما زالت الافكار الشكلية القديمة تحتله. ولذلك فقد كانت مشكلة بيكون هي توسيع عالم الفكر حتى يلحق بالتقدم العلمي، ان لم يسبقه ويقوده. لقد كان يرى انه من المعيب " ان تسيطر مكتشات القدامى على حدود عالم الفكر ولذلك فمن الواجب ان تتجه الدراسة نحو حوادث الطبيعة باعتبارها الواسطة الوحيدة لخلق التوازن بين المعرفة والعمل. وقد عمل اتباع بيكون على جعل هذا النوع من المعارف موضوع العمل المدرسي اعتقاداً منهم أنها المعرفة المثمرة الوحيدة، ذلك هو الشكل الباكر للواقعية الحسية. أما المبدأ القائل بأن طريق المعارف الوحيد هو الحواس فلم يتكون إلا فيما بعد.

وهكذا فلم تعد للتربية قيمة دينية أو عملية بالنسبة للفرد، بل أصبحت لها قيمة اجتماعية لم تكن لها من قبل. أما علم التربية فلم يكن بالنسبة إلى بيكون إلا واسطة لغاية أهم منها ألا وهي سيادة الإنسان على الاشياء.

ولم يشر بيكون في كتاباته إلى كيفية تطبيق أفكاره في الحقل التربوي إلا اشارات خفيفة إلا أنه أشار في واحد من كتبه إلى ما يمكن اعتباره مؤسسة تربوية مثالية. وقد حوى وصفه لهذه المؤسسات نبوءات علمية غريبة حقق العلم الحديث كثيراً منها ولكن ما يهمنا من هذا الوصف هو الروح والمبادئ التي تجلت فيه أكثر من التفاصيل التي ورد ذكرها.

الطريقة:

يقول بيكون: " هناك طريقان لا ثالث لهما للبحث عن الحقيقة واكتشافها أولاهما أن يطير الباحث رأساً من المحسوسات والجزئيات إلى القواعد العامة ومن هذه القواعد العامة وحقائقها المعصومة يحدد الحقائق المتوسطة ويكتشفها. وهذه هي الطريقة المستعملة الآن. والثانية هي التي تبني الحقائق العامة من الحقائق الجزئية والمحسوسات بالصعود المستمر التدريجي بشكل نستطيع معه الوصول آخر الأمر إلى أعم الحقائق. وهذه هي الطريقة الصحيحة ولكنها لم تجرب بعد " فبحسب الطريقة القديمة تتوقف العملية كلها على نقطة البدء التي هي قانون مسلم به أي أمر محدد، أما في الطريقة الجديدة فالأهمية للغاية التي ينبغي الوصول إليها والتي هي مشكلة يجب حلها عن طريق بحث الحالات الخاصة. ويمكن بحسب هذه الطريقة اكتشاف الحالات الخاصة بالملاحظة لا عن طريق أوامر سلطة ما، وإنما يصل الباحث إلى هدفه العلمي بتطبيق الطريقة الاستقرائية فتكون النتيجة اختراعاً ما، أي تطبيق المعرفة تطبيقاً عملياً في سبيل الرفاء والقوة البشرية ومن رأي بيكون ان الطريقة الاستنتاجية ثانوية بالنسبة إلى الطريقة الاستقرائية.

لقد كان التقدم العلمي في أيام بيكون رائعاً عظيماً إلا أن أكثره كان عن طريق الصدفة ولذلك فقد كان جهد بيكون في بناء مثل هذا التقدم على التدبير لا على الصدفة " لأن الصدفة نادرة ومتأخرة ولا نظام لها بخلاف الفن الذي يعمل باستمرار وسرعة ونظام " وقد وضع بيكون قواعد فن الاكتشاف كما سماه وجعل هدفه المحكم في الطبيعة وقال بأن معرفة الطبيعة هي الطريق الوحيد لهذا الحكم. ومعرفة الطبيعة إنما تكون عن طريق الملاحظة والبحث والتجريب لا عن طريق التعريف والمقارنة كما كان الحال في الماضي. وكان بيكون يرى ان الحواس التي لا تراقب دليل غير امين إلى الحقيقة التي لا يكون الوصول إليها عن طريق تكديس المعلومات، وان الحقائق التي يتوصل إليها بالاستنتاج لا قيمة لها إذا لم تثبت التجربة (الدليل السلبي) ".

أما تطبيق طريقة بيكون الجديدة في مدان التربية فقد جاء متأخراً وعلى يد اتباعه ذلك بأن بيكون نفسه كان مهتماً بمواضيع التفكير ونتاجها الممكن لا بعملية التفكير نفسها التي كانت ثانوية بالنسبة إليه. ولكن شيوع طريقة بيكون سببت ثورة في المعارف العلمية قادت إلى رقي علمي لم يسبق إليه ولذلك فقد سبب تطبيقها في المدارس على يد اتباعه فيما بعد ثورة في طرائق التعليم مما سنشير إليه فيما بعد.

ومكانة بيكون في التربية لا تعود إلى اختراعه طريقة جديدة كما تعود إلى صياغة هذه الطريقة التي يستعملها كل إنسان في حياته اليومية، والى تنظيمه البحث العلمي وفق خطة وعن قصد وعدم تركه للصدفة، ولذلك فلا لزوم للمبالغة في مكانته كما انه لا مبرر لغمطه حقه والقول بأنه لم يأت بجديد.

جون آموس كومينيوس Comenius (١٥٩٢ ــ ١٦٧٠)

هو واحد من أعظم ممثلي الواقعية الحسية ووجه كريم من وجوه التربية النظرية والعملية، ولكن أثره الفعلي على الأجيال التي عاصرته كان ضئيلاً إلا في ناحية واحدة ألا وهي استعمال طرائق علمية اصح في تعليم اللغات وقد جاء هذا التأثير عن طريق كتبه. وقد مضى قرنان قبل ان يتعرف الناس على آرائه وكتبه ولذلك فإن أثره في الاصلاح التربوي لم ينجل حتى أيام فروبل.

هدف التربية:

يقول كومنيوس " غاية الإنسان القصوى هي السعادة الأبدية في الدار الآخرة ولذلك فإن غاية التربية هي المساعدة في الوصول إلى هذا الهدف. والمربون الآخرون يتفقون مع كومنيوس في كل هذا، ولكنه يختلف عنهم في انه لا يقول معهم بوجوب القضاء على الرغبات الطبيعية والغرائز والعواطف واللجوء إلى الترويض الأخلاقي والعقلي، انه يرى ان الغاية القصوى انما تنال عن طريق معرفة النفس وبالتالي كل الاشياء وذلك لأن هدف التربية هو المعرفة والفضيلة وحب الله.

فحوى التربية:

كان اكبر آمال كومنيوس ان يرتب المعارف ترتيباً جديداً وفق افكار بيكون وذلك بغية توسيع دائرتها توسيعاً يزيد الإنسان قوة وسعادة. وقد حاول هذا العمل كثيرون غيره. كما ان فكرة تصنيف العلوم وتأليف الموسوعات (دوائر المعارف) لم تكن بالشيء الجديد، إلا ان الطريقة التي اتبعها كومنيوس لم تكن تستهدف ان تكون الموسوعة مجمع حقائق واخبار شأن موسوعات القرون الوسطى بل كانت ترمي إلى استقصاء المعارف الإنسانية

وتصنيفها حول أصل واحد شأنه في ذلك شأن بيكون. وكان يبني تصنيف كل علم أو فن على أصل عام متدرجاً من البسيط المعروف إلى ما يليه وهكذا حتى يستتم المعارف جميعها. وفي كتبه المدرسية نفسها جرى على هذا النظام فبنى كل باب على ما قبله ليسهل فهمه وليتمكن المتعلم من ادراك الصلة بين مسائل العلم.

الطريقة: رغم قبول كومنيوس لأفكار بيكون عن وجوب استعمال طريقة تتفق مع ما يجري في الطبيعة فانه كان يرى ان طريقة بيكون اداة صالحة للتفريق بين الخطأ والصواب وانه يمكن تطبيقها في العلوم الطبيعية فقط وان المعرفة تصل إلى الإنسان عن طرق ثلاثة هي الحواس والعقل والكشف الإلهي وان " الخطأ ممتنع إذا حوفظ على التوازن بين الثلاثة " إلا أن كومنيوس يقر بأهمية الطريقة الجديدة في حل مشاكل التربية العملية ولذلك فقد سارع إلى تطبيقها في عمليات التعليم. وقد أشار كومنيوس إلى مبادئ تسعة دلت عليها خبرته العملية وكانت سبب نجاح كتبه واثرها في التعليم:

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

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

٣ ــ وجوب التعليم بشكل بسيط مباشر.

٤ ــ وجوب الاشارة إلى طبيعة ما يعلم بشكله الحقيقي عن طريق الدلالة على اصوله وأسبابه.

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

٦ ــ وجوب تعلم أجزاء الشي أو الأمر بحسب ترتيبها ووضعها وعلاقتها بعضها مع بعض.

٧ ــ وجوب تعليم الاشياء بالتدريج وعدم تعليم اكثر من شيء واحد في الوقت الواحد.

٨ ــ وجوب عدم ترك الموضوع قبل ان نتأكد من فهم الطالب له.

٩ ــ وجوب التوكيد على الفروق الموجودة بين الاشياء بغية اتضاح ما قد يحصل عليه الطفل من معرفة عن طريق هذه الاشياء.

كتبه المدرسية:

قضى كومنيوس كل حياته في الاشتغال بالتربية فقد علم وادار عدة مدارس وكتب في التربية وألف كتباً مدرسية كثيرة ولذلك فكتبه المدرسية لم تكن نتاج نظرياته التربوية فحسب بل قامت على خبرته التربوية الطويلة واشهر كتبه المدرسية هي:

باب اللغات المفتوح:

وهو اشهر كتبه. ألفه سنة ١٦٣١، وقصد منه جمع كل ما عرف في زمانه من علم وتسهيل دراسة اللاتينية فجاء كتاباً غزيزاً وشاع شيوعاً عظيماً وقد حوى ألوفاً من الكلمات اللاتينية التي نظمت في جمل مختلفة ورتبت ترتيباً خاصاً على شكل موضوعات مرتبط بعضها ببعض وتكون موسوعة في شتى مناحي العلوم ومرشداً إلى اللغات اللاتينية. وكل صفحة من صفحات الكتاب مقسومة إلى عمودين واحد منها للغة اللاتينية والاخرى لترجمتها باللغة الوطنية.

الدهليز:

لاحظ كومنيوس صعوبة كتابه الأول والعنت الذي يلاقيه الطلاب في فهمه فألف كتاباً سماه بالدهليز جعله تمهيداً للكتاب السابق فقلل عدد الكلمات اللاتينية المستعملة وسط المعلومات الموجودة في الكتاب الأول.

عالم المحسوسات المصورة:
تنظيم المدارس:
١ ــ الدراسة الأولية:
٢ ــ مدارس اللغات الوطنية:
٣ ــ المدارس اللاتينية:
٤ ــ الجامعة:
اثر الواقعية الحسية في المدارس
النظرة الترويضية في التربية
اصل النظرة الترويضية الحديثة
مميزات الفكرة الترويضية
تطور الفكرة
نقاط القوة والضعف في هذه النظرية
جون لوك ممثل التربية الترويضية
التربية الجسدية:
التربية الأخلاقية:
التربية العقلية:
التربية الترويضية في المدارس

عالم المحسوسات المصورة:

وهو كتاب لاقى أعظم النجاح لما احتواه من صور، وهذه هي المرة الأولى التي يحتوى فيها كتاب مدرسي على صورة ولذلك فقد كان له أثر كبير على ما تلاه من الكتب المدرسية التي قلدته واحتذت مثاله وقد تدرج فيه كومينيوس إلى المعقول وفق طريقة بيكون الاستقرائية. وقد حرص على أن يبدأ كل فصل من فصوله بصورة ذات أجزاء مرقمة وتحتها كلمات أو جمل تحمل الأرقام نفسها.

الموشد الأكبر في التعليم: كتب كومينيوس ما يزيد على مائة كتاب وأشهر هذه الكتب على الاطلاق وأعظمها فائدة كتابه هذا. ومن المؤسف حقاً أن يكون طبع هذا الكتاب باللغة الأصلية التي كتب بها قد تأخر حتى أواسط القرن التاسع عشر. ان الأفكار التي عبر عنها الكتاب والمبادئ التي اشار إليها أفكار حديثة عصرية إلا أن الأسلوب الذي استعمل في

التعبير أسلوب شبيه باسلوب ذلك الزمان. والكتاب رغم ذلك يمكن اعتباره حتى اليوم من أمهات الكتب التربوية المفيدة وقد شمل حقلاً واسعاً وعالج مواضيع تربوية متنوعة.

تنظيم المدارس:

سبق كومينيوس زمانه بعصرين على الاقل في فكرته عن تنظيم المدارس، فقد قال بوجوب جعل التعليم على مراحل اربعة وهي:

١ ــ الدراسة الأولية:

كتب كومينيوس كتاباً اسمه (مدرسة ركبة الأم) وفيه أشار إلى ما يشبه رياض الأطفال التي نشأت فيما بعد. والمقصود من الكتاب تنبيه الأمهات إلى الطرائق الواجب اتباعها في تربية اولادهن الاولى وفيه يتحدث عن وجوب العناية بالتربية الجسدية والرياضة والألعاب واعادة الحسنة كما قال بوجوب أعطاء الطفل بعض مبادئ التاريخ والجغرافيا والميتافيزيك وهو لم يقصد طبعاً تدريس هذه الأمور بل قصد أعطاء الطفل فكرة عن الزمان والمكان والخالق. وهذه المدارس يربى فيها الطفل حتى السادسة من عمره.

٢ ــ مدارس اللغات الوطنية:

وهي مدارس ابتدائية يداوم عليها الطفل بين السادسة والثانية عشرة ويتعلم فيها اللغة الوطنية وهي بمثابة تحضير للمدارس التي تليها وقد يكتفى بها في حالة أولئك الذين لا يستطيعون الأختلاف إلى (الجمنازيوم).

٣ ــ المدارس اللاتينية:

ويبقى فيها التلميذ حتى الثامنة عشرة ويتعلم فيها اللغة اللاتينية وآدابها.

٤ ــ الجامعة:

ويبقى فيها الطالب ست سنوات يرحل أثناءها إلى بلد أجنبي للفائدة العلمية والخبرة العملية وبعد المرحلة الجامعية يمكن ايجاد مؤسسات للبحث وكليات للتخصص العالي.

اثر الواقعية الحسية في المدارس

ان الأثر الذي تتركه الحركات التربوية في المدارس بطيء وتدريجي وذلك لاسباب منها ان واضعي النظريات قد لا يكونون من المشتغلين بالتعليم وادارة المدارس ووضع المناهج ومنها ان المعلمين لا يميلون عادة على تغيير ما اعتادوا عليه من عادات والأخذ بطرق جديدة وأساليب غير مألوفة.

وهذا ينطبق على الحركة الواقعية عامة والحسية خاصة التي كان تاثيرها بطيئاً وتدريجاً فلم تقو وتظهر نتائجها إلا في القرن التاسع عشر. وأهم المدارس التي طبقت روح التربية الواقعية الحسية هي المدارس الواقعية الألمانية Real-Schulen التي اسست سنة ١٧٤٧ والمجامع العلمية الانكليزية Academies التي انشئت سنة ١٦٨٩ حيث طبقت المبادئ الواقعية بصورة منظمة.

اما الجامعات فقد كانت أبطأ المعاهد العلمية في التأثر بهذا المذهب. وهذا طبيعي لأن الجامعات هي أكثر المعاهد العلمية محافظة. وقد كانت جامعة (هال Halle) اسبق الجامعات التي تأثرت بهذه الأفكار الجديدة. والحق ان جامعة هال كانت الجامعة الاولى التي قبلت الشعار الألماني " حرية التعليم والتعلم " . ثم فشت في اواخر القرن الثامن عشر في الجامعات الألمانية كلها حيث انشئت كراس لاستاذة العلوم الطبيعية وحيث بدأ التعليم باللغة الألمانية ونشر المجلات والكتب باللغة نفسها يصبح شائقاً مقبولاً. اما في انكلترا فقد كانت اكسفورد وكمبرج من أبطأ الجامعات في تقبل الفكرة الجديدة ولم تقبلها حتى أواخر القرن التاسع عشر.

النظرة الترويضية في التربية

جون لوك

اصل النظرة الترويضية الحديثة

كان من نتاج حركة الاصلاح الديني ان اللغة اللاتينية لم تعد لغة الدين ورجال الكنيسة، وفي أواخر القرن السابع عشر لم تبق هذه اللغة لغة الجامعات والمدارس والتعليم، وقبل ذلك حلت الفرنسية محلها في السياسة والبلاطات. ولما ازدهرت اللغات والآداب القومية وخلفت اللاتينية في كونها لغة الثقافة أصبح من الصعب أن تتحكم هذه اللغة في المدارس للأسباب القديمة ولكن المناهج اللغوية الأدبية التي صارت تقليدية في القرن السابع عشر كانت تستمد قوتها من أعمال قرنين كاملين كما انها أوجدت عمليات مدرسية لم تسبق إلى مثلها من حيث الطريقة والفحوى ولذلك فإنه لم يكن من السهل التخلص منها، وعلى هذا فقد كان لابد من ايجاد سبب يبرر الابقاء على هذه التربية الإنسانية الضيقة التي لم تبق لها صلة مباشرة بمطالب العصر العملية، والتي لم تعد صالحة لاستيعاب معارف ذلك الزمان. وقد كانت النظرة الترويضية هي التي أوجدت هذا التعليل.

مميزات الفكرة الترويضية

يمكن تلخيص جوهر هذه الفكرة فيما يلي: " عملية التعليم لا مادته هي العامل الهام في التربية " .

ولهذه الفكرة أشكال مختلفة تتفق كلها في القول بأن العمل العقلي إذا احسن اختياره ينتج قابلية او ملكة تفوق بأهمتيها ما انفق في سبيلها من نشاط، وإذا نميت هذه القابلية امكن استخدامها في فاعلية أو نشاط حتى ولو كانت هذه الفاعلية الجديدة لا تمت إلى الملكة النماة بصلة. بل ان هذه النظرية تذهب إلى أبعد من ذلك فتقول بأن اتقان موضوع أو موضوعين أجدى عائدة من اتقان عدة مواضيع تحتاج للزمان نفسه والجهد ذاته. والتريضيون بعد ذلك يعتقدون ان المواضيع التي تمرن ملكات النفس، اما لأن المبادئ التي تستند إليها عامة مثل الرياضيات والمنطق واما لأن طبيعة فحواها شكلية كاللغات، هامة جداً في التربية، وان أهمية هذه المواضيع راجعة لطبيعة هذه المواضيع بقطع النظر عن علاقتها بالحياة أو امكان استخدام التلميذ لها، وان هذه المواضيع تقوي الذاكرة والعقل تلكما القوتان الضروريتان للنجاح في كل منحى من مناحي الحياة.

تطور الفكرة

ليست الفكرة الجديدة من حيث المبدأ إلا احياء للشكلية المدرسية التي عرفناها في القرون الوسطى وقد اشتركت عوامل كثيرة في تنمية هذه النظرية. وأهم هذه العوامل هي التغييرات الاجتماعية العامة فقد تشددت الواقعية في القول بأن المهم ما نتعلم لا طريقة التعلم فقامت هذه النظرية كرد فعل لهذا القول واستعملت في ردها حجج المدرسية القديمة مضافاً إليها أفكاراً جديدة.

ثم ان التربية الترويضية على اعتبارها تكملة للتربية الإنسانية الضيقة نالت قبول رجال الدين ومن يشاركهم الرأي ودليل ذلك موقف الكنيسة العدائي من ديكارت وبيكون وحتى كومينيوس. ولا شك في ان هذه النظرة الترويضية أقرب إلى قلوب رجال الدين من أي نظرية أخرى وذلك لأن التربية في نظر رجال الدين هي عملية القضاء على الغرائز وترويض نفوس البشر.

ثم ان السيكولوجيا الشائعة في ذلك الوقت والمبنية على نظرية ارسطو في ملكات النفس كانت تؤيد هذه النظرية وتتفق واياها في قولها ان اللغة والرياضيات هي خير ما يمكن أن يمرن هذه الملكات وينميها، حتى ان سيكولوجية بيكون نفسه، شأنها في ذلك شأن سكولوجيا لوك، كانت تساعد هذه النظرية على الازدهار أو على الأقل لا تعاكسها، وذلك لأن فلسفات ذلك العصر كانت تنكر الميول الموروثة ولا تقبل إلا الخبرات المكتسبة كأسس

للعمل النفسي، وحتى (تمرين الحواس) الذي قالت به الواقعية فإنه لا يمنع بشكل من الأشكال تمرين الملكات الذي قالت به التربية الترويضية.

ولقد سادت هذه النظرية لدرجة ان ثبوت فساد السيكولوجيا التي بنيت عليها لم يسبب القضاء العاجل عليها فقد استمرت حجة (تقوية ملكات النفس وقواها) تتحكم في المدارس حتى أواخر القرن التاسع عشر بل حتى مطلع القرن العشرين، وحين شقت العلوم الفيزيائية طريقها إلى المدرسة لم يؤثر هذا على قيمة النظرية وذلك لأن الحجة التي استعملت في إدخال هذه العلوم إلى المدرسة كانت قيمتها الترويضية لملكات العقل.

وقد يكون في إثبات ما يقوله فوييه Fouillee (من كتاب القرن التاسع عشر) ورد هكسلي Huxley توضيح لفكرة الترويض هذه. يقول فوييه:

" يقترح هكسلي جعل العلوم الطبيعية أساساً للتربية ويجعل سبنسر، الذي يشارك في عبادة العلوم، تلك العبادة المنتشرة اليوم، العلوم التجريبية موضوع الدراسة الوحيد، إدعاء منه ان الهندسة ضرورية في هذه الحياة من أجل بناء الجسور والسكك الحديدية، كما يقول بوجوب حصولنا على معرفة وضعية في كل صناعة، حتى في صناعة الشعر، ولكن هل تخلق معرفة القواعد الشعرية شاعراً مثل فرجيل أو راسين؟ إن خلق رجل العلم لا يكون عن طريق تعليمه العلوم، لأن العلم الحقيقي، كالشعر الحقيقي اختراع، في استطاعتنا أن نتعلم بناء السكك الحديدية بسهولة ويسر، ولكن الذين اخترعوا السكك الحديدية انما اخترعوها لقوة العقل التي حصلوا عليها لا بقوة العلم الذي تلقوه فقط. ولذلك فإن ما يجب أن نعنى بتنميته هو القوة العقلية. ولنعد إلى المشكلة ولنتساءل: ما هي خير واسطة لتقوية عقول الناشئة وتنميتها، هل هي شحن ذاكراتهم بنتائج العلوم الحديثة؟ أم هي تعليمهم المحاكمة، والتخيل والتركيب والتنبؤ؟ ثم هل يمكن تربية الناشئة لتكوين مهندسين وشعراء؟ ليست التربية تعلم حرفة ولكنها تثقيف القوة الخلقية والعقلية عند الفرد والجنس البشري " .

ويجيب هكسلي على هذا القول بلغة تهكمية مظهراً انه يمكن تنظيم العلوم وتعليمها بشكل يؤمن ترويضاً عقلياً يشبه الترويض العقلي الذي تؤمنه مدارس ذلك الزمان. ثم يقول:

" في استطاعتي تمرين طلابي على المتحجرات السهلة لتقوية ذاكرتهم وتنمية ابتكارهم عن طريق بناء هذه الأجزاء. وأما الذين بلغوا الصفوف العليا فيمكنني اعطاؤهم عظاماً غريبة الشكل ليكونوا منها حيوانات. على أن أمنح أكبر جائزة لمن ينجح في خلق شيطان موافق للقواعد أشد الموافقة. ان هذا يشبه نظم الشعر وكتابة المقالات باللغة الميتة. صحيح

ان عالم التشريح الذي سينظر إلى ما خلقه طلابي سيهز رأسه أو يضحك، ولكن مإذا يعني هذا، ان ما فعلته هو بالضبط ما يفعله معلمو اليوم. ومإذا تظن ان شيشرون أو هوراس سيقول في خير انشاء يكتبه طالب الصف المنتهي؟ وهلا يغلق (ترنس Trence) أذنيه ويهرب إذا شهد تمثيلاً انكليزياً لإحدى رواياته وهل يمكن أن تكون رواية (هاملت Hamlet) حين يمثلها ممثلون افرنسيون يصرون على لفظ الانكليزية برطانتهم الافرنسية أشد سخافة" ؟

نقاط القوة والضعف في هذه النظرية

لا شك في أن لهذه النظرية التي تحكمت بالتربية زمناً طويلاً وهوجمت فيما بعد مهاجمة عنيفة ميزات ونقائص يحسن بنا استعراضها. ولعل أهم نقائص هذه النظرية اهمالها مطاليب الحياة عامة ومطاليب الحياة الاجتماعية وكفاءات الفرد خاصة. فقد كانت هذه النظرية تعتقد ان بالامكان تلبية مطالب الحياة كلها بتوجيه الملكة أو الملكات التي نولدها بواسطة التمرين الشكلي في المدرسة، الوجهة المطلوبة، وانه بالتالي لا لزوم للعناية بقابليات الطلاب الفردية أو نقائصهم الخاصة وذلك لأن هذه الدراسات هي خير تهيئة للحياة وان الطلاب الذين لا ينجحون في الحياة بعد تهيئتهم وفق هذه الطريقة يبرهنون في الواقع على انهم لا يصلحون للحياة.

ولكن لهذه النظرية ميزة، ان المواضيع التربوية التي تنتجها هذه النظرية مواضيع تبحث الأفكار المجردة ولذلك تفيد طبقة محدودة من الممتازين فكرياً وتقوي فيهم القدرة على معالجة المواضيع ذات العلاقة بالأفكار المجردة، مثل الحقوق واللاهوت وغيرهما. أما الاحتجاج بأن عملية التثقيف هذه ليست ذات قيمة بالنسبة لمجموع الشعب فنقول ان مثل هذا الاحتجاج لا قيمة له في المجتمع الارستوقراطي وفي عصر لم تكن العاطفة الديموقراطية قد انتشرت فيه.

وأهم حجة عصرية كانت تستند إليها هذه النظرية هي كون هذا الترويض ينمي قوة الانتباه الارادي ولكن علم النفس الحديث يتساءل اليوم عما إذا كانت مثل هذه القوة أو القابلية العامة موجودة. إن قوة الانتباه الارادي للتجريدات اللغوية والحقوقية واللاهوتية التي ينميها مثل هذا التمرين كانت كل ما يلزم لنجاح هذه الطبقة الفكرية الخاصة. وعلى ذلك فإن هذا التمرين الترويضي (سواء فسر بقابلية عامة أو خاصة) كان التربية الناجحة للطبقة التي كانت تستطيع الحصول على تربية. إلا ان دخول أطفال جميع الطبقات إلى المدرسة بما لهم من كفاءات مختلفة وحاجات اجتماعية متباينة أظهر بوضوح قصور هذه النظرية وعجزها عن تلبية حاجات المتعلمين جميعهم.

وما قلناه آنفاً لا يمنعنا من التذكير بالتشابه الموجود بين فحوى أنواع الخبرات المختلفة مما يجعل لبعض المواضيع قيمة عامة ليست لغيرها من المواضيع، فالرياضيات واللغات التي تمرن على أعمال ذات مساس بالحياة عامة لها قيمة عامة تشبه القيمة التي كانت تنسب إليها من قبل أصحاب النظرية الترويضية. ولكن، ومن جهة أخرى فإن قولنا بوحدة النفس يعني وجود تشابه بين العمليات النفسية في كل خبرة مما يجعل لكل موضوع قيمة ترويضية وينفي ضرورة نسب هذه القيمة لبعض المواضيع المفضلة دون سواها ولا سيما إذا كان هذا الموضوع لا يفيد في الحياة العملية (مثل اللغة اللاتينية).

جون لوك ممثل التربية الترويضية

يرى جون لوك John Locke (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) ان التربية ترويض وبهذا يقوي الاعتقاد الذي كان سائداً في زمانه. ولكن الترويض الذي يقول به هذا الفيلسوف أوسع من الترويض الذي كان يراه معاصروه من المعلمين. لقد أكد لوك في أكثر من محل في كتاباته ان هواه الأعظم هو حب الحقيقة وان العقل هو الدليل للوصول إلى الحقيقة. ولكن النفس لا تستطيع بلوغ هذا الهدف إلا إذا ربيت تربية خاصة عن طريق الترويض الشديد. إن فلسفة لوك التي عبر عنها في كتابه (مقال عن الفهم البشري Essay Concerning Humn Understanding) هي فلسفة بيكون الخبرية Empiricism والتي ترى ان كل معرفة مصدرها الادراك الحسي والادراك العقلي (أي عن طريق الخبرة) ولوك يرى ان الأفكار والمحاكمات انما تتكون عن طريق الادراك العقلي (بعد أن تكون الحواس قد قدمت مواد الخبرة) وان هذا الادراك العقلي انما ينمى عن طريق ترويض القوى العقلية وملكات النفس (ولا سيما العقل) لا عن طريق الادراك الحسي. ثم ان لوك يرى ان نفس الوليد البشري صحيفة بيضاء وان فضائلها وقواها تكتسب من الخارج وعن طريق تكوين عادات وان تكوين العادات هذا انما يكون عن طريق الترويض. وهو يرى ان الدرس والقراءة غير كافية في التربية وانه لا بد من التفكير والتأمل.

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا ان لوك من اشهر، ان لم يكن أشهر المربين الانكليز، فهو يقف على قدم المساواة مع اسكام وسبنسر ولذلك فلا باس في استعراض آرائه استعراضاً مفصلاً.

وقد أشار لوك إلى آرائه التربوية في كثير من كتاباته الا ان كتابه (آراء في التربية: Thoughts Concerning Education) هو اشهرها. ويرى لوك ان أوجه التربية ثلاثة: جسدي وأخلاقي وعقلي وان أهدافها ثلاثة أيضاً هي: قوة الجسد والفضيلة والمعرفة

وان الأولى هامة كأساس. فإذا حصل الطفل على القوة الجسدية كان لا بد من تحقيق الأهداف التالية: الفضيلة، الحكمة، والمعرفة.

التربية الجسدية:

يقول لوك: " عقل سليم في جسم سليم ــ وصف قصير ولكنه كامل للحياة السعيدة في هذا العالم. ومن حصل على هذا حصل على كل ما يتمناه المرء من السعادة " وهو يقول بوجوب ارتداء الثياب القصيرة الفضفاضة. والنوم على الفرش الخشنة والعيش في الهواء الطلق والاقتصار على الطعام البسيط وكل ذلك في سبيل الترويض القاسي.

التربية الأخلاقية:

مما يثير الاعجاب بلوك تفريقه بين التربية والتعليم، وهذا ما يفرق بين لوك ومعاصريه من المربين الذين يعتقدون ان التربية هي التعليم. ويرى لوك ان التربية بكاملها لا التعليم فقط يجب أن تكون ترويضاً وان التعليم ليس إلا طريقة التربية العقلية وهو بعد يرى ان هدف التربية الأولى يجب أن يكون: تكوين الخلق. يقول:

" ان الفضيلة، الفضيلة المباشرة، هي ما يجب ان تستهدفه التربية " .

وطريقة تحقيق هذا الهدف ترينا حرص لوك على القيمة الترويضية للتربية. يقول:

" كما ان قوة الجسد تنحصر في القدرة على تحمل المصاعب فكذلك قوة النفس أساس كل فضيلة تنحصر في قدرة الإنسان على انكاره ذاته والقضاء على رغباته وميوله التي لا يسمح بها عقله. وهذه القدرة انما تنال عن طريق التعود والتمرن الباكر. ولذلك فأنا أشير بأن يعود الأطفال على قهر رغباتهم منذ المهد وافهامهم انهم انما يحصلون لا على ما يسرهم بل على ما يجب ان يحصلوا عليه.

وهكذا فالتربية في نظر لوك ترويض وطريق الحصول على الفضيلة هو تكوين العادات الحسنة بواسطة ترويض الرغبات. ويقول بوجوب جعل هذه العملية مسرة بقدر الامكان ولذلك يجب اجتناب العقاب الجسدي. ولكن سر التربية هو مراقبة الرغبات والغرائز والقضاء عليها أو ضبطها لا اتباعها وتثبيتها.

التربية العقلية:

يتفق لوك في كثير مما يتعلق بمواضيع الدرس مع الواقعيين الحسيين ولكنه يصر دوماً على نظرته الترويضية، يقول:

" التعلم المحل الثاني بعد الفضائل " .

ويقول في محل آخر:

" ليس عمل التربية تمكين الطفل من اتقان علم ما ، بل فتح نفسه وتجهيزها بما يمكنها من اتقان أي علم عندما يرى لزوماً له... ولذلك فعمل التربية هو زيادة قوى النفس وفاعلياتها لا توسيع محتوياتها.

وهو يرى ان التربية العقلية تنحصر في تكوين العادات الفكرية عن طريق التمرين والانضباط. وهو يرى ان الرياضيات هي خير ما يستعمل لهذه الغاية. ولذلك يجب تعليم الرياضيات لكل من عندهم الوقت الكافي ومن تتاح لهم الفرصة.

ثم يقول " وليست الغاية جعلهم رياضيين، بقدر ما هي جعلهم مخلوقات عاقلة " .

ويتابع رأيه فيقول:

" اننا نسمي أنفسنا عاقلين لأننا نستطيع أن نكون عاقلين إذا أردنا ولكننا نستطيع القول بأن الطبيعة لا تمنحنا أكثر من البذور اللازمة لذلك وان التمرين ضروري لكي ننال صفة العقل. لقد قلت بوجوب دراسة الرياضيات في سبيل تكوين عادة المحاكمة العقلية، لا اعتقاداً مني بأن الناس جميعهم يجب أن يصبحوا رياضيين، ولكن ايماناً مني بأن في امكانهم، وقد حصلوا على ملكة المحاكمة الصحيحة أن ينقلوا هذه القابلية إلى أجزاء المعرفة الأخرى "

التربية الترويضية في المدارس

في انكلترا:

نقد لوك للمدارس الانكليزية في عصره يجب أن لا يعمينا عن الاتفاق الأساسي بين نظرته التربوية ونظرتهم. ان ما احتج عليه لوك هو " ان المدارس قد قصرت جهدها على التربية العقلية وانها في هذا التمرين قد عنيت بما ليس مهماً من فاعليات النفس وان الوسائط التي استعملتها وخاصة اللغة اللاتينية محدودة الأثر وتنمي قابليات وملكات قليلة القيمة " . أما في ما عدا ذلك فقد كانت النظرة الترويضية سائدة في مدارس انكلترا.

هذا وان المبالغة في استخدام العقاب الجسدي لأتفه الأسباب كما ان تكليف التلاميذ الصغار بخدمة الكبار وتحكيم الكبار بالصغار، كل ذلك يدلنا على مقدار سيادة النظرة الترويضية في المدارس الانكليزية خلال القرن الثامن عشر وقسم كبير من القرنين السابع عشر والتاسع عشر، كما ان المناهج الفقيرة المحدودة التي لا تتجاوز قواعد اللغتين اللاتينية واليونانية والانشاء فيهما والتي تحكمت في المدارس الانكليزية حتى مطلع القرن

التاسع عشر تؤيد سيادة الفكرة الترويضية القائلة بأن المواضيع غير مهمة في التربية وان الأهمية كل الأهمية لقيمة المواضيع الترويضية.

أما في الجامعات الانكليزية فقد كانت الروح ذاتها تسود التربية حتى وقت متأخر. لقد كانت الآداب القديمة والرياضيات هي كل شيء حتى ان مواد الامتحان كانت تنتخب منها وحدها حتىسنة ١٨٥٠ في اكسفورد وسنة ١٨٥١ في كمبردج. ولعل أصدق دليل على ضيق المفهوم التربوي لهذه الجامعات هو انه ما من عالم من علماء تلك العصور عمل في هذه الجامعات.

في المانيا:

لا أدل على سيادة هذه النظرية في المدارس الألمانية من الاسم الذي كانت تسمى به المدرسة الألمانية النموذجية ونعني بها مدرسة (الجمنازيوم) أي (محل ترويض النفس وتمرينها).

لقد قلنا في الفصل السابق ان المفهوم الواقعي الحسي لم يؤثر على المدرسة الألمانية إلا في القرن التاسع عشر وان هذا التاثير كان خفيفاً خلال ذلك القرن. أما التربية الإنسانية المبنية على الأساس الترويضي فقد كانت عامة لا سيما وان الكنيسة تبنت هذه النظرية. إلا ان الإنسانية الجديدة التي استيقظت في أواخر القرن الثامن عشر جعلت للتربية الألمانية هدفاً جديداً. لقد رأت الإنسانية الحديثة استخدام اللغات الكلاسيكية لغاية جديدة الا وهي تنمية روح الفردية وتقوية الروح القومية والنشاط الوطني عن طريق التعرف على الحياة اليونانية. وهكذا فقد صارت اللاتينية ثانوية بالنسبة لليونانية واستبدلت التربية المدرسية الترويضية بمثل أعلى جديد هو الثقافة المتجلية في الحياة والنشاط. ولكن هذه الحركة لم يطل أمدها وعادت التربية الترويضية إلى سيادتها القديمة حتى لقد قال الامبراطور الألماني سنة ١٨٩٢ متحدثاً عن التربية التي تسود المدارس الألمانية في زمانه ما يلي:

" لو ناقشت هؤلاء السادة (مناصري التربية الكلاسيكية الضيقة) وحاولت إقناعهم بأن الطفل يجب أن يهيأ للحياة ومشاكلها لقالوا لك بأن هذا ليس من عمل المدرسة التي تستهدف ترويض النفس. وان هذا الترويض إذا حسن، يمكّن الطفل من القيام بكل ما هو ضروري في الحياة. وأنا أعتقد انه ليس بالامكان قبول هذه النظرية بعد الآن " .

في أميركا:

كان التخلص من الأفكار القديمة أسرع في أميركا منه في أي قطر آخر وذلك للأسباب الاجتماعية المختلفة ولحداثة البلاد. ومع ذلك فإن الفكرة الترويضية انتشرت وسيطرت

على قسم كبير من العمل المدرسي. ولعل من الغرابة بمكان أن تكون هذه النظرية قد دامت في المدرسة الابتدائية مدة أطول من المدة التي سادت خلالها في المدرسة الثانوية أو الجامعة. إلا ان المواضيع الحديثة بدأت تشق طريقها في مطلع القرن التاسع عشر نازلة من الجامعة والمدارس الثانوية إلى المدرسة الابتدائية.

النزعة الطبيعية في التربية
علاقتها بالحركات السابقة وبزمانها
حركة التنوير
المظهر الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر
جان جاك روسو
نظرية الحالة الطبيعية
اميل Emile والتربية حسب الطبيعة
(طبيعة) في كتاب اميل:
التربية السلبية:
التربية من السنة الاولى حتى الخامسة:
التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:
التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين:

النزعة الطبيعية في التربية

روسو

علاقتها بالحركات السابقة وبزمانها

كانت الحركة الطبيعية في التربية ثورة فكرية وعملية لا تقل أهميتها وأثرها عن أهمية عصر النهضة وأثره. انها دحض للمفهوم الذي نجم عن النهضة والقائل بأن التربية تنحصر في حفظ الكتب واتقان الاسلوب والشكل. إلا ان الحركة الطبيعية الفكرية أعم بكثير من مظهرها التربوي الذي لا يمكن فهمه إلا إذا أحطنا بالظروف العقلية والاجتماعية.

سادت الدين والاخلاق صورية لا حياة فيها خلال القسم الأخير من القرن السابع عشر ومعظم القرن الثامن عشر فقامت ضد هذه الشكلية حركات عديدة في فرنسا وانكلترا والمانيا ولكن هذه الحركات نفسها انحلت وصارت شكلية لأنها اتبعت مثلاً علياً غير ممكنة التحقق. وقد دخلت الآداب والعلاقات الاجتماعية نزعة انحطاط نتج عنها خلاعة وسخف. وقد احتفظت الكنيسة في فرنسا بكل سلطاتها القديمة ولجأت إلى الضغط على الفكر والعمل. وقد حاول الملوك ستر خلاعتهم وتهتكهم باضطهاد كل من يتجاسر على الشك في

سلطة الكنيسة. أما النبلاء فقد غطوا مفاسدهم بالاخلاص الشديد للدين. لقد كانت فرنسا خلال القرن السابع عشر أعظم أمم الأرض ولكن لمعان باريس كان على حساب المقاطعات فقوة الملك كان ثمنها عبودية شعبه، ونجاحه في الحرب كان ثمنه افقاره بلاده، وبذخ النبلاء كان ثمنه حياة الناس البائسة. أما تأمين سلطة الكنيسة فقد كان عن طريق القضاء على كل حق للفرد في التفكير وأما تأييد النبلاء للكنيسة والدولة فد أمنته الامتيازات الممنوحة لهم وحياتهم الفاسدة.

لقد ساد الحكم المطلق السياسة والدين والفكر والعمل وعاش لفقدان من يثور، أما في القرن الثامن عشر فقد توفر الزعماء وكانت الثورة الأولى هي ثورة الفكر على الظلم وسميت (بحركة التنوير) أما الثورة الثانية فقد كانت ثورة الجماهير من أجل حقوق الإنسان وسميت بالحركة الطبيعية وبين هاتين الحركتين بعض التشابه. إلا ان بينهما كثيراً من الاختلاف الأساسي ولذلك فقد رأينا أن نفرق بينهما.

حركة التنوير

لم يكن نتاج هذه الحركة إلا شكلية جديدة رغم كونها خطوة كبيرة في تحقيق الحرية الإنسانية، ولقد كانت هذه الشكلية التي ظهرت في القرن الثامن عشر شكلية مادية بخلاف سابقتها التي كانت دينية كما كانت عقلية ريبية على عكس سابقتها التي كانت كنيسة وكانت ارستوقراطية بخلاف سابقتها التي كانت ديموقراطية. لم تكن الأخلاق بحسب المقاييس السائدة في القرن الثامن عشر إلا محافظة على الشكليات وحرصاً على المظاهر الخارجية. ولذلك فقد سمحت بأشد أنواع الفجور كما تدل على ذلك آداب ذلك الحين. ولذلك فقد حاربت هذه الحركة أعمال الجماعات الدينية في ذلك الحين على اعتبارها محض نفاق ثم جاهرت بأن الدين ليس إلا أوهاماً وخرافات فكانت حركة إلحاد وريب وقد فسر هيوم وفولتير وجماعات الموسوعات Encyclopedists الحياة وفقاً لهذه المعتقدات. لقد كانت حركة التنوير هذه بالأصل رد فعل للشكلية السائدة في الفكر والمعتقدات وسلطة الكنيسة المطلقة كما كانت ثورة على السلطة المطلقة في الحكومة والمجتمع. وأخيراً كانت انتقاضاً على الأوهام والجهل اللذين سادا الفكر والنفاق الذي تحكم بالأخلاق إلا ان ثمن الحرية التي طالبت بها هذه الحركة كان فوضى النظام الاجتماعي والكفر والريب الفكري والاباحية الأخلاقية كما يحدث في كثير من الأحيان لمثل هذه الحركات. وبما ان مبدأها الأساسي كان الاتكال التام على العقل البشري فقد حاربت الحركة أول الامر كل المفاسد القديمة وجميع أشكال الطغيان الفكري والحكومي والأخلاقي ولكنها فيما بعد هاجمت أساس كل المؤسسات ولا سيما الكنيسة والدولة التي كانت تمارس هذه السلطات.

وقد انتوت القضاء على كل ما يكون للمجتمع الثابت من مؤسسات بغية إعادة بنائها وفق العقل البشري الذي اعتبرته كافياً في تقدير الحياة الصحيحة وتحقيق السعادة البشرية.

لقد كان هدف حركة التنوير تحرير النفس من سيطرة الارهاب وتحرير الشخصية الأخلاقية للفرد من السلطة الكنيسية والاجتماعية والبرهنة على حرية الإنسان الفكرية، وتهديم الارهاب والطغيان اللذين تقوم بهما الكنيسة والملكية. وقد كانت هذه الحركة تؤمن بالعقل إيماناً عميقاً كما تؤمن بالعدل في الحكم والتسامح في الدين والحرية في السياسة وبحقوق الإنسان. لقد كان شعارها حرية الفكر وحرية الضمير وكفاية العقل في توجيه الحياة.

ولكن لهذه الحركة وجهاً آخر فلم يكن فلوتير وجماعته ممن عاشوا في مطلع القرن الثامن عشر أقل ارستوقراطية من الارستوقراطيين أصحاب الامتيازات الذين حاربتهم هذه الحركة. لقد كانوا يعتقدون ان الطبقات الدنيا لا يمكن أن تحيا للعقل. وانها لذلك لا يمكن تربيتها وانها لا تزيد عن المتوحشين إلا بقليل وانه لذلك لابد من الدين في قيادتها.

لقد كانت الحركة الفكرية في مطلع القرن ارستوقراطية لأنها كانت عقلية هدفها تثقيف الأقلية والتخلص من التقاليد الضيقة في حياة المتحكمين في المجتمع. ومراقبة العقل عند الطبقة المتعلمة. انها تريد أن تحل ارستوقراطية الذكاء والعقل محل ارستوقراطية العائلة والوظيفة والكنيسة وقد كانت هذه الحركة تتميز بالذكاء والحذق واللمعان مما يناقض القديم الذي يتصف بالضيق ولكنها كانت في خدمة الأقلية المصطفاة ولا تهتم بالجماهير المضطهدة فهذه الحركة التي احتجت على الاضطهاد الفكري وحاربته كانت تعمل في سبيل الأقلية فقط ولذلك فقد كانت أنانية تقول بعيش جماعة مختارة على حساب الأكثرية المضطهدة المظلومة.

ولهذه الأسباب كلها فقد تحتم على هذه الحركة الفكرية الباكرة أن تنحل فتصبح خلافات أنانية وريبية وشكلية تسيطر على محيط متصنع رغم كونه مهذباً ولقد كان من جراء تصنعها أن أضاعت كل صلة بطرق الحياة الطبيعية كما أضاعت كل شعور محلي قومي وقد حاربت هذه الحركة البساطة فسمتها (عامة) و(الطبيعة) فاعتبرتها (خروجاً عن العقل) وقد اتجه الناس في أخريات القرن الثامن عشر وبعد أن تعبوا من شكلية هذه الحركة وغيرها من الحركات نحو أهداف جديدة تحت قيادة روسو.

المظهر الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر

وجهت الفلسفة و(العقل) كل ضرباتهما نحو الكنيسة وبقي الأمر كذلك حتى منتصف القرن الثامن عشر وبعد ذلك اتجه الفكر نحو شرور الحياة السياسية والاجتماعية. ولقد كان هدف الحركة الأولى القضاء على الشرور المستحكمة أما هدف الثانية فقد كان محاولة بناء مجتمع مثالي. ولكن هناك فروقاً أساسية أخرى بين الحركتين:

لقد أصبح (حكم العقل) لا يقل طغياناً في نظر بعض الناس عن طغيان السلطات المطلقة ولذلك فقد خرج الناس على الحركة الأولى وأصروا على انه لا يمكن الاعتماد دوماً على الحواس وان العقل ليس مطلق العصمة وقالوا ان العواطف بوصفها تعبيراً صادقاً عن طبيعتنا مخالفاً لحسابات العقل الأنانية هي ما يجب اتباعه كقائد إلى السلوك الصحيح. وقد ابتغت حركة النصف الثاني من القرن الثامن عشر تحسين حال الجماهير الشعبية خلافاً للحركة الأولى التي كانت ارستوقراطية.

لقد كان فولتير قائد الحركة الأولى لما يتمتع به من عقل لامع ومحاكمات عقلية بعيدة المدى وكان روسو زعيم الثانية لعاطفيته العميقة وعطفه الشديد على الشعب. يقول أحدهم: " إذا كانت شهرة فولتير مسببة عن قول ما تعتقده الأغلبية، فإن شعبية روسو مصدرها حسن تعبيره عما يحسن به الأكثرية " . لقد قادت الحركة الأولى إلى حرية الفكر ولكنها تسامحت بفساد المؤسسات الاجتماعية لغايات أنانية شخصية. أما روسو فقد ثار ثورة صاخبة على الظلم الاجتماعي الذي ساد زمانه مدفوعاً بشعوره الشخصي من جهة وبعطفه على الجماهير الشعبية من جهة أخرى. ولقد بشر بالإيمان بالطبيعة والإنسان وقدرة الإنسان على العمل لخيره في هذه الحياة بدلاً من أحكام العقل القديمة.

لقد كان عمل النصف الثاني من القرن الثامن عشر تدعيم الإيمان بالإنسان وخلق مثل عليا جديدة وبث روح جديدة في المجتمع وإيجاد قاعدة جديدة للدين وذلك في طبيعة الإنسان. ولقد جرى هذا العمل كله تحت قيادة روسو. ونحن إذا قارنا بين الدين القديم والطبيعية الحديثة نجد بينهما فروقاً عميقة نتاج الاولى إيمان بالقدرة الإلهية وخضوع أعمى لممثليها وانتظار للجزاء في الآخرة. أما نتاج الثانية فحب عميق لأمثالنا من بني البشر وإيمان صادق بالطبيعة الإنسانية وعمل مستمر لتحقيق العدالة وأمل لا ينقطع في تحسين الحال الاجتماعي.

والفرق الآخر بين الحركتين العقلية والطبيعية وممثليهما فولتير وروسو هو موقف هذين الرجلين من الدين فالدين في نظر فولتير وهم من قبل المؤمن غش من قبل الكاهن. أما الطبيعيون فقد أوجدوا ما سموه (بالدين الطبيعي) الذي ضم أخلاق الدين المسيحي وتخلص من عناصره فوق الطبيعية. ونحن وان كنا لسنا في معرض الحديث عن دين هذه

الجماعة لا نرى بداً من الإشارة إلى ان هذه الجماعة كانت تؤمن بالدين وتعتبره جزءاً هاماً من المجتمع البشري لأنه جزء هام من الخبرة البشرية.

لقد حاول فولتير وجماعته القضاء على الدين وحرموا جماهير الشعب من كل حق أو عطف كما حاولوا إقامة مجتمع عقلي مهذب يحافظ على هويته بشكلية باردة وأخلاقه بقواعد ضيقة. انهم اعتبروا العقل قائد الفكر والمادة مقياس الاخلاق والنفع الشخصي مبدأ العمل ومن هنا كان تأكيد روسو بأن المدنية شر.

جان جاك روسو

كان خلق روسو مزيجاً غريباً من القوة والضعف، الحق والباطل، ما هو جذاب وما هو كريه. ولذلك كان لا بد من ان ندع جانباً كل التحيزات المتعلقة بروسو نفسه وبالاسلوب الذي عبّر به عن أفكاره لكي نستطيع قدر أفكار الرجل وغاياته حق قدرها ولكي نتعرف على الحركة الفكرية الاجتماعية التي تدين لروسو بأعظم ما في تعاليمها من قيم. وهذا التحفظ يصبح أكثر ضرورة حين نحاول بحث أثر تعليماته في التفكير التربوي. لقد كان روسو يملك قدرة عجيبة على وضع الأفكار في القوالب الكلامية، وضعفاً غريباً في تحقيقها العملي. ان بضاعته الفكرية هي البصيرة النيّرة وعطفه الشديد وقلة معارفه الصحيحة وجموح قواه العاقلة. ولذلك فقد انحصر عمله في منح الأفكار التي سبقه إليها غيره قوة لم يستطيعوا منحها إياها مما جعله واحداً من أعظم العوامل القوية في التاريخ حتى لقد قال نابليون بأن الثورة الفرنسية لم تكن ممكنة الحدوث لولا روسو.

لقد كان أول من بشر بالإنسان المادي وطالب بحثه في التربية وقال بأن هذا حق من حقوقه يوم يولد. ولقد كانت الثورة التربوية التي خلقها أعظم من أي عمل قام به أي فرد أو جماعة من المربين.

ولد روسو سنة ١٧١٢ في جنيف التي كانت مشهورة في ذلك الحين بنشاطها الفكري وقوتها الأخلاقية ولقد كانت تسود تلك المدينة رغبة في الحياة الأخلاقية وصفاء العلاقة الاجتماعية وبساطة النظام الاجتماعي وحرية الحكم مما كان يناقض بذخ حياة باريس، حيث قضى روسو حياته فيما بعد، وتصنعها وتهتكها.

لقد كانت حياته الاولى حياة واسعة متحررة فقد تعلم القراءة والكتابة وهو حدث فقضى سنيه الاولى في التهام القصص الغرامي مما أثار عواطفه وألهبها ومما جعل من العسير على تربيته التي تلقاها فيما بعد خلق أي تغيير أساسي في خلقه الأول. وفي الثانية عشرة من عمره حاول تعلم حرفة ما فلم يتعلم على ما يقول هو، إلا الكسل والغش والخداع وبعد

سنوات اربع انتهى أمره إلى التشرد بكل معانيه وبقي على هذه الحال سنين طويلة قوّت هواه للطبيعة ومعرفته لها وبقيت العواطف والأهواء والحواس قائده في هذه الحياة حتى لقد كان لا يطمع في أكثر من وجبة طعام تامة وزجاجة خمر في ضيافة راهب أعاده فيما بعد إلى حظيرة البروتستانتية مما كان له الأثر العميق في حياة روسو.

وما يهمنا هنا هو ان نشير إلى أن مثل روسو التربوية العليا صدرت عن حياته الخاصة ففي حياته ونظرياته كان للعواطف لا للعقل المحل الأول كما كانت غرائزه والميول الطبيعية تعد أكثر أهمية وقد دلته خبرة حياته على ما بشر به من أن الأفكار الأخلاقية والدينية لا يمكن أن تنمو خلال سني الطفولة الأولى وان من الواجب استخلاصها من العلاقة بالطبيعة لا بالكتب أو عن طريق التعويق وان النمو الصحيح انما يكون بالقضاء على كل العوائق التي قد تقف في وجه الميول الطبيعية مانعة إياها من الانطلاق.

ولما قارب الأربعين سيطرت على حياته فكرة عظيمة كانت متنفس عواطفه ومعتقداته، تلك كانت فكرة الثورة على البناء الاجتماعي في فرنسا وفي غيرها، تلك الثورة التي كانت بدء عهد جديد في التربية حين تسربت إليها. لقد كانت فكرته بسيطة وهي اليوم شائعة ولكنها لم تكن كذلك حين قال بها هو ونعني بها ما يلي:

السعادة والرفاه حق طبيعي لكل فرد وليسا وقفاً على حفنة من المحظوظين من طبقة معينة وقد وجد التنظيم الاجتماعي والتربية المشروعين لتحقيق هذه الأمنية. ثم أضاف لهذا فكرته الأساسية التي يمكن اعتبارها الفتيل الذي يفجر القنبلة وذلك في قوله بأن العلم والفن والحكومة والتربية المعروفة في زمانه تمنع تحقيق هذه الغاية ولذلك فالواجب القضاء عليها.

نظرية الحالة الطبيعية

وقف روسو سنة ١٧٤٩ صدفة على موضوع طرحه مجمع ديجون للبحث فتحمس للجواب عليه بعد ان " ألهم " جوابه على حد تعبيره. أما السؤال فقد كان التالي: " هل ساعد إحياء العلوم على تنقية الأخلاق " ؟

وقد دافع جواب روسو الذي نال الجائزة الأولى، عن الوجهة السلبية معبراً عما سماه بالحالة الطبيعية. وقد كانت هذه الفكرة موضع بحث في ذلك الحين بل أن الكثيرين سبقوا روسو إلى ما قاله بخصوصها، ولكن روسو بزّ أقرانه باللهجة العاطفية التي استعملها في مقاله وباسلوبه الجميل الذي أقنع الناس فكان له شرف اقناع الشعب بها. والحق أن روسو لم يزد على أن صور حياته الاولى في جنيف تصويراً جميلاً مثالياً. لقد كان لحياة روسو

التي يشبهها هو بحياة الابتدائيين وجه سيئ تتصف به حين يكون في أسوأ حالاته فيكون كاذباً كافراً نماماً، سارقاً، مستهتراً، قاسياً، جباناً، أنانياً، أما وجهها النير فيتجلى حين يكون روسو، عفوياً بسيطاً، سعيداً، قانعاً، نشيطاً، شريفاً، وهو في ذلك كله مخلص للحياة فإذا قارنا هذا كله بحياة المجتمع الباريسي الشكلي السطحي وغير الإنساني وجدنا فيه، على رأي روسو، كثيراً من المميزات التي ترجحه. ان قلة جاذبية الحياة الطبيعية ناجمة عن سفسطائية الحياة الاجتماعية في ذلك الحين أما قوة نظرية روسو فمصدرها الاعتراف بأن قيمة الفرد تتعلق بكفاءاته هو، اعتبارها المحبة قانوناً عالمياً وولعها بالتحرر من الظلم والاستعباد والتقاليد الفاسدة. ولقد قضى روسو حتى الآن أعواماً طوالاً وهو على صلة بجماعة الفكر والثروة والمركز الاجتماعي ولكنه لم يتفاهم معهم كما انه اختلط بالحلقة الفكرية القوية التي تكونت حول فولتير والتي كانت ذات أثر كبير في كل وجوه الحياة السياسية والاجتماعية في أوروبا ولكنه لم يعطف على هذه المجتمعات. لقد عاش طول حياته لمبدأ واحد هو المبدأ الديموقراطي: عطفه على الناس العاديين، وإيمانه بقيمة الفرد. لقد حار هذا المجتمع الأجوف المنافق رغم لمعانه وغناه و(ثقافته) ــ في كتاباته ومقالاته التي كانت سبب شهرته والتي دبجها يراعه في السنين الثلاث عشرة التالية:

ولقد كان مقال روسو الثاني (أصل عدم المساواة بين الناس) وصفاً خيالياً للحالة الاجتماعية عند الابتدائيين وقد كانت فكرة هذا المقال هي التي قادت روسو إلى كتابة (العقد الاجتماعي) المشهور الذي اشتمل على النظرية الأساسية للثورة الافرنسية وإعلان الاستقلال الأميركي. وفي هذا الكتاب يقول روسو ان الحكومة (عقد) بين أفراد الشعب بواسطته تعطى صلاحية الحكم لبعض الأفراد في حين يقدم الآخرون بعض الخدمات مقابل ذلك، وهكذا فالحكومة التي قامت على الاتفاق يمكن حلها حين لا يتفق الطرفان. ومما تجب ملاحظته هو ان فكرة (الحالة الطبيعية) قد عدلت في (العقد الاجتماعي) فلم تعد الحياة المثالية هي حياة المتوحشين ولكنها الحياة في مجتمع منظم تحت حكم الشعب وحيث تسود رغبات الشعب. ويكرس مثل هذا المجتمع نفسه لإيجاد حياة مثالية، فلا يقضى على (الإنسان الطبيعي) ولا تضيع الحرية ولا تنمو فنون المجتمع (المهذب) وعلومه.

وكما ان نظرية تحرير الإنسان العادي تجد اصولها في تعاليم روسو فإن نظريات التربية الكبرى التي تحرر الطفل تجد أساسها في كتاباته. وكما ان (العقد الاجتماعي) يحتوي على بذور الثورة الفرنسية فإن كتاب (اميل) يحتوي على بذور فكرة (حدائق الأطفال) والمدرسة الابتدائية الحديثة والفكرة العصرية في التربية بكاملها.

اميل Emile والتربية حسب الطبيعة

يصف روسو في هذه القصة الطويلة تربية الأطفال المناسبة لمجتمعه المثالي وذلك بعد ان يؤخذ الطفل من أهله ومن المدرسة فيعزل عن المجتمع ويوضع بين يدي معلم مثالي يربيه في أحضان الطبيعة بجمالها وعجائبها. وفي هذه الكتاب يتحدث روسو عن طريقته في (التربية حسب الطبيعة).

معان ثلاثة لكلمة (طبيعة) في كتاب اميل:

يبسط روسو مبدأه الرئيسي في الجملة الأولى من الكتاب فيقول: " كل شيء خير حين يخرج من بين يدي خالق الطبيعة، ولكن كل شيء يفسد في يدي الإنسان " . ومع ان روس لا يثابر على استعمال كلمة (طبيعة) بمعنى واحد صريح فإن واحداً من معان ثلاثة يمكن أن ينسب لهذه الكلمة حين يستعملها روسو.

المعنى الأول والأساسي لكلمة طبيعة في كتاب (اميل) هو المعنى الاجتماعي فهو يرينا في (العقد الاجتماعي) إمكان بناء حالة من الثقافة العالية على مبدأ سياسي أصدق وبالتالي إمكان نشوء نوع من الحياة الاجتماعية أسمى من حياة القرن الثامن عشر الاجتماعية. وفي (اميل) يصف روسو تربية مبنية على معرفة صحيحة لطبيعة الإنسان الصادقة، لا على شكلية المجتمع وتقاليد المدرسة التي لا معنى لها والجهل الفاضح بالطفولة. وكما انه اشار في (العقد الاجتماعي) إلى ان حقوق الإنسان الوحيدة هي الموجودة في قوانين طبيعته الخاصة، فإنه في (اميل) يشير إلى وجوب قيادة هذه القوانين نفسها العملية التربوية. فالإنسان الطبيعي ليس الإنسان المتوحش ولكنه الإنسان الذي تحكمه وتوجهه قوانين طبيعته الخاصة. وهذه القوانين انما تكتشف بالبحوث شأنها في ذلك شأن قوانين أي جزء من الطبيعة. فإذا كان هذا هو المعنى الأول للتربية حسب الطبيعة فلا بد من الاصطدام بالمجتمع نتيجة لذلك: " علينا أن نختار بين صنع إنسان وصنع مواطن لأنه من غير الممكن صنعهما في الوقت نفسه " الا انه من الواجب أن نذكر بأن روسو حين يقول ما يقول انما يعني مدنية القرن الثامن عشر.

والمعنى الثاني (للطبيعة) هو ان الأحكام الغريزية والعواطف الابتدائية والغرائز الطبيعية والانطباعات الأولى يمكن الوثوق بها كقاعدة للعمل أكثر من التأمل والتجربة التي تتكون عن طريق الاتصال بالآخرين " ان ما اسميه طبيعتنا هو استعداداتنا قبل أن يطرأ عليها تغيير (عن طريق عادات التفكير والمحاكمة التي نقتبسها من غيرنا) " . ولذلك فإن روسو لا يني عن مهاجمة العادات في التربية فيقول: " ان العادة الوحيدة التي يجب ان يسمح للطفل بتكوينها هي عدم التعود بتاتاً " .

والمعنى الثالث لكلمة (طبيعة) هو الطبيعة غير الإنسانية. فالتربية السيئة التي يكون مصدرها الإنسان لا بد من تعديلها عن طريق الاحتكاك بالحيوانات والنباتات وحوادث الطبيعة وقواها احتكاكاً جريئاً مخلصاً. لقد كان روسو يعشق الطبيعة والى تعاليمه يعزى الفضل في الحركة الأدبية التي عشقت الطبيعة ورغبت في تقديرها والتي سادت أوروبا. وقد كان لمفهوم روس المبني على نظرته الساخطة على حياة الإنسان في المجتمع اثر سيء: لقد قاد إلى هجر المجتمع وتفضيل حياة العزلة وذلك لأنه كان يقول: " المدن مقابر البشر " .

التربية السلبية:

لقد كان المفهوم السائد عن الطبيعة الإنسانية عامة وطبيعة الطفل خاصة المتفق مع التعاليم الدينية والتربوية في ذلك الحين يخالف مفهوم روسو مخالفة تامة. لقد كان المتفق عليه ان طبيعة الإنسان شريرة في الأصل وان غاية الدين والتربية هو القضاء على الطبيعة الاصلية واستبدالها بأخرى يصوغها المربي. إلا أن روسو خالف هذه الفكرة بالمبدأ التالي " يجب أن تكون التربية الأولى سلبية محضة تنحصر لا في تعليم مبادئ الفضيلة والحقيقة، بل في تجنيب القلب مزالق الاثم، والنفس مهاوي الزلل " . وقد قال بأن مصدر تربية الطفل هو النمو الحر لطبيعته الخاصة وقواه الذاتية وميوله الطبيعية وان من الواجب عدم الوقوف في وجه إرادته.

ولم يقصد روسو بالتربية السلبية أن ينفي ضرورة التربية بل رمى إلى القول بوجوب وجود تربية تختلف كل الاختلاف عن التربية التي كانت شائعة في زمانه. وقد قال في احدى رسائله التي كتبها دفاعاً عن كتابه اميل الذي هوجم أعنف المهاجمة:

" التربية الايجابية هي التربية التي تريد تكوين النفس قبل الأوان والتي تبغي تعليم الطفل الواجبات التي يطالب بها الرجل. أما التربية السلبية فهي التربية التي تعمل على جعل أدوات المعرفة كاملة قبل اعطائها هذه المعرفة مباشرة، انها التربية التي تحاول تعبيد طريق العقل بتدريب الحواس تدريباً صحيحاً وعلى هذا فالتربية السلبية ليست كسلاً. انها لا تمنح الفضيلة بل تحمي من الرذيلة ولا تفرض الحقيقة بل تحمي من الخطأ، انها تهيء الطفل لسلوك الطريق الذي يقود إلى الحقيقة حين يصل العمر الذي يستطيع فيه أن يفهم الحقيقة. والى الخير حين تصبح له ملكة تمييزه وحبه " .

ولعل السبب في صعوبة فهم روسو والدعوى بضآلة أثر افكاره التربوية هو الصيغة السلبية النقدية التي صاغ فيها آراءه ولذلك فلا سبيل إلى فهمه إلا على ضوء الزمان الذي كتب فيه.

التربية من السنة الاولى حتى الخامسة:

زبدة تعاليم روسو التربوية لهذا السن هي احتجاجه على القماط المستعمل في لف المواليد والضغط على حرية الطفل وقسره على قضاء وقته داخل البيت ومحاربة ميوله الطبيعية ورغباته وعقابه قبل أن يتكون لديه مفهوم الخطأ والصواب والثواب والعقاب. وهو يسرف في امتداح حياة الريف، والحرية والرياضة والألعاب. يقول " يزداد ميل الطفل إلى الأمر (مصدر أمَرَ) بازدياد ضعف جسمه. كما يزداد ميله إلى الطاعة بازدياد قوته.. ان الأهواء تجد مأوها في الجسد الضعيف " . ويقول: " مصدر الخبث ضعف الجسد ان الطفل الشرير شرير لأنه ضعيف فقط، قوّه يصبح خيراً. ان من يستطيع فعل كل شيء لا يعمل ما هو شر " . أما نمو الطفل العقلي والأخلاقي في هذا العمر فلا يحتاج إلا إلى انتباه قليل، بل ان الجهد يجب ان يوجه إلى تحديد عدد الكلمات التي يعرفها " من المضر للطفل أن تكون الكلمات التي يملك أكثر من الأفكار وان يحسن القول أكثر من التفكير " .

التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:

" أدق مراحل الحياة البشرية ويجب أن يتحكم فيها مبدءان: أولهما وجوب كون التربية سلبية وثانيهما وجوب التدريب الأخلاقي عن طريق النتائج الطبيعية ويجب عدم القيام بأي شيء مما يكون نفس الطفل أو يقحم فيها المبادئ خلافاً لما هو مألوف من إعطائه مختلف الأفكار، للطفولة غايتها الذاتية وانما تريد الطبيعة أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً، فلا حاجة لأن يتعلم الطفل القراءة، مع انه قد يحاول ذلك هو نفسه. يقول روسو " رب الجسد والأعضاء والحواس والقوى، ولكن دع الروح مستريحة أطول مدة ممكنة " . ومع ان الطفل لا يعرف شيئاً عن الكتب والتعلم " فإنه يحاكم ويتنبأ ويحكم على كل ما له صلة مباشرة به " ولذلك فالتربية يجب أن تكون في معظمها تدريباً للحواس يكتسب عن طريق الاتصال المباشر بقوى الطبيعة وحوادثها . يجب أن يقيس الطفل ويزنه ويعلل ويقارن ويستنتج ويجرب ويكتشف المبادئ ".

التربية من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة: في هذا الدور من الحياة تزيد قوة الفرد على حاجاته وبما ان النتيجة العامة للتدريب العقلي هي زيادة الحاجات دون تنمية القوى

اللازمة لتلبية هذه الحاجات، فإنه يمكن الاستفادة من هذا الدور في الحصول على اكثر ما يمكن من معلومات ولكن الاشياء ذات القيمة الحقيقية التي يجب تعلمها قليلة العدد .
والفضول ــ ذلك التحمس للمعرفة الذي يصدر عن الرغبات الطبيعية لا عن الرغبة في احترام الناس ــ هو الدافع الأهم والدليل الوحيد . أما مقياس المعرفة ففائدتها العملية، ولذلك فمن الواجب أن ندع جانباً الفروع التي لا يتذوقها الإنسان تذوقاً طبيعياً ونحصر أنفسنا في الفروع التي تقودنا غرائزنا إلى تتبعها " وحتى في هذا الدور فإنه (المعرفة الكتابية) يجب أن تكون قليلة. وأهم ما يسمح به من كتب هو كتاب (روبنسن كروزو Robinsor Cruoso) الذي هو عبارة عن (دراسة للحياة وفق الطبيعة) ومن الواجب التفريق الواضح بين المعرفة والحقيقة وبين (المفيد) وكليهما.

وقد تعلم (اميل) في جملة ما تعلم، صناعة " لا من أجل تعلم الصناعة فقط بل من أجل عدم احتقارها " ويلح روسو في مناقشاته الطويلة على أهمية العمل اليدوي والنشاط الصناعي في التربية، أي على المزايا الاجتماعية، ولكنه لا يستوعب أبداً المزايا السيكولوجية التي يشار إليها في الوقت الحاضر. وفي آخر هذا الدور يكون اميل قد أصبح " نشيطاً، معتدل المزاج، صبوراً حازماً، شجاعاً... معارفه قليلة ولكنه متمكن مما يعرف، فهو لا يعرف نصف معرفة... فهل تحسب ان الطفل الذي وصل الخامسة عشرة من عمره على هذا الشكل قد أضاع سنيه السابقة " ؟

التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين:

لقد تكون جسد (اميل) وحواسه ودماغه حتى الآن ولذلك فقد حان الوقت للعناية بقلبه. لقد ربي الطفل حتى الآن لنفسه وبنفسه. وقد كانت محبة النفس هي الدافع الذي يضبطه كما كانت تنشئة الذات والكمال الشخصي الهدف الرئيسي له. أما الآن فقد جاء الوقت لتربية الطفل تربية تمكنه من العيش مع الآخرين وتعويده العلاقات الاجتماعية ولذلك فمحبة الآخرين هي الآن الدافع الذي يضبط توجيهه كما ان الهدف هو الكمال الأخلاقي والنماء العاطفي.

ولقد بدأ روسو بالتنبيه إلى الأهمية البالغة لسن الرشد في التربية " في هذه المرحلة تنتهي التربية عادة ولو أردنا الدقة لوجب أن تبدأ الآن " . لم يحتك (اميل) بالآخرين حتى الآن إلا بصورة غير مباشرة، ولذلك فهو لم يكن مطالباً بتكييف نفسه مع سلوك الآخرين ورغباتهم ولم يكن له من دوافع حتى الآن سوى الفضول والرغبات الشخصية. انه لم يسمع باسم الله مطلقاً ولذلك فقد حان الوقت لتربيته أخلاقياً ودينياً. لقد كانت صلته السابقة بالاشخاص نتيجة الاجتماع العادي فقط، أما الآن فيجب أن تبنى على وحدة العاطفة

والخبرة العاطفية ولذلك فإن طبيعة تربيته تتغير كلها " ان خير دراسة للإنسان هي التي تتعلق بعلاقاته، فحين لا يعرف الا وجوده الجسدي يكون الواجب أن يدرس علاقاته بالأشياء وفي هذا يستخدم طفولته، أما حين يبدأ بالشعور بوجوده الأخلاقي فإنه يصبح من الواجب أن ينظر في صلاته مع البشر وذلك لأن هذه الصلة هي الشاغل المشروع لحياته كلها ابتداء من الآن.

يجب تحويل محبة الذات التي تحتوي على عناصر خير وعناصر شر نحو الخير وأساس هذا انما هو الحياة العاطفية " تصدر صرخات الوجدان الأولى عن حركات القلب الأولى وتنبثق المفاهيم الأولى عن الخير والشر عن عواطف الحب والبغض والأولى " . وقد كان من الواجب اجراء هذا التدريب في الأدوار الأولى عن طريق الابقاء على تواضع الطفل المولود معه وبواسطة التدريب السلبي : أما الآن فيجري هذا التدريب عن طريق الاحتكاك بالناس. والتشبه بالمعلم ودراسة التاريخ . يقول روسو : " انني لا أتعب من ترديد القول بأن تدريس الأطفال يجب أن يكون عن طريق العمل لا عن طريق الكلام. يجب عدم اللجوء إلى الكتاب حين يمكن الرجوع إلى الخبرة " . ولكن روسو أبعد الناس عن القول بوجوب الابتعاد عن الشر بعد اختباره وخبر نتائجه. يقول: " لا توجد معرفة أخلاقية لا يمكن الحصول عليها عن طريق اختبار الآخرين أو الاختبار الشخصي، فإذا كانت الخبرة خطيرة أمكن الحصول عليها من التاريخ بدلاً من اختبارها بأنفسنا. أما إذا كانت النتائج غير خطيرة فلا باس في تعريض الشاب لها ". وهكذا فإن (اميل) لا يعلم تجنب الشر فقط بل يعلم فعل الخير. يجب أن يستثار عطفه على الفقير والمظلوم وان يطالب بمعاونتهما ومع انه حازم في الدفاع عن حقوقه وسريع في حماية حقوق الآخرين فهو متحمس في الدفاع عن السلام " ان أثر تربيته يجب أن يكون روح السلام " .

وتربية اميل الدينية تجري على نمط مماثل " انه لا يعرف في الخامسة عشرة بأن له روحاً وقد لا يكون من المناسب اخباره بها في الثامنة عشرة. وذلك لأن تعريفه الباكر بها قد ينتج عنه خطر جهلها جهلاً تاماً. أما الأفكار الدينية التي يحصل عليها الطفل فليست إلا معارف شكلية وتقليد لغوي لا قيمة لها.

بعض النتائج الخالدة لتأثير روسو

تربية الميول الطبيعية ضد تربية الجهد المصطنع:

مفهوم التربية كعملية حياة:

تبسيط العملية التربوية:

الطفل هو العامل الايجابي في التربية:

أساس التطور التربوي في القرن التاسع عشر:

تاثير النزعة الطبيعية على المدارس

جوهان برنارد بيزدو B.Base Dow Johann

الفيلانتروبيوم (بيت المحبة الإنسانية) Philanthropium:

النزعة السيكلوجية في ا لتربية

صفاتها العامة

حركة بستالوتزي

طبيعة عمله ومعناه:

حياته وأعماله:

بعض النتائج الخالدة لتأثير روسو

تربية الميول الطبيعية ضد تربية الجهد المصطنع:

يمكن تلخيص نظريات روسو التربوية فيما يلي: التربية عملية طبيعية غير مصطنعة. انها نمو من الداخل لا تنمية خارجية مصدرها اعمال الغرائز والميول الطبيعية لا ردود فعل على القوى الخارجية انها توسع القوى الطبيعية لا الحصول على المعلومات. وأخيراً فليست التربية تهيئة لحياة مقبلة في أهدافها وصفاتها عن حياة الطفولة.

لقد استهدفت التربية القديمة تكوين طبيعة الطفل من جديد عن طريق فرض الطريقة التقليدية القديمة في الفكر والعمل والعاطفة عليه. انها استبدلت ردود فعل الطفل الطبيعية الغريزية بردود فعل مصطنعة أوجدتها أجيال طويلة من شكلية الدين والعقل والاجتماع لقد كانت العاطفة الإنسانية تعتبر شراً ولذلك فقد كان من الواجب أن يفصل بين القلب وبين الرغبات الطبيعية. كما كانت الحواس البشرية غير موثوق بها ولذلك فلم تكن تعتمد في

الثقافة والمعرفة وكانت الغرائز والميول البشرية الصادرة عن الطبيعة تعتبر شراً ولذلك فقد كان من الواجب استئصالها. لقد كان من واجب التربية القضاء على كل اهتمام طبيعي. لأنه تعبير عن الطبيعة التي قال الدين والتربية باستئصالها. وأخيراً فقد كانت القيمة التربوية لكل موضوع تقدر بمقدار ما فيه من صعوبة وكراهة كما كانت الخطوة الأولى في التربية الأخلاقية قهر إرادة الطفل " التي تمثل ما في الطبيعة الإنسانية من شر " . وكان يتلو هذا جهد مستمر، في تربيته الاجتماعية والأخلاقية لصب الطفل في قوالب السلوك الشكلية المصطنعة التي ترضي الراشد.

ولقد رأينا في الفصل السابق ان علم النفس الشائع في ذلك الزمان كان يتفق مع هذه النظرية وذلك لأن تنمية النفس التي كانت تعتبر حزمة من الملكات كانت تجري عن طريق تدريب هذه القوى المختلفة على أعمال تنحصر قيمتها في مقدار ما تقدم من صعوبات. وقد كان المعتقد انه لا ضرورة لوجود صلة بين هذه الملكات ولذلك فقد كان ترويضها يجري عن طريق أشياء مختلفة متفرقة وقد كانت تنمية أهم هذه الملكات (قوة المحاكمة) تجري عن طريق الرياضيات والمنطق واللغات. أما الملكة التي تتعلق بها كل الملكات فقد كانت الذاكرة ولذلك فقد كان تدريبها أهم من كل تدريب وقد كان تدريب الذاكرة يجري عن طريق شحنها بمسائل وأمور لا تهم الطفل أبداً.

وقد كانت المثل الاجتماعية العليا تتفق مع هذه النظرية أيضاً فقد كان الطفل يعتبر راشداً مصغراً لا قيمة له ولا حقوق حتى يستطيع محاكاة الراشد. لقد كان الطفل في ثيابه وعاداته وسلوكه ومسراته مصبوباً في قالب الراشدين. لقد كان عليه أن يتكلم مثل الراشدين وان يفكر ويصرف مثلهم كما كان عليه أن يدرس المواضيع نفسها التي يدرسها الراشدون أي اللغات وان تكون دراسته بالطريقة ذاتها أي القواعد والنحو وان يحفظ ما يلقى إليه عن طريق الذاكرة شأنه في ذلك شأن الكبار وان يستفيد من معارفهم استفادتهم هم وان يعيش مثلهم، حياة مصطنعة شكلية.

ولقد كانت نظريات روسو الفرعية تطبيقاً لنظريته الاساسية في الاحتجاج على هذه النظرية المصطنعة في التربية " قم بعكس ما يقوم به المربون وأنا ضامن ان تصيب " تلك هي نصيحة روس للمعلم. وهو يقول مرات عديدة وباشكال مختلفة ما يلي: " الأفضل لك، مهما كانت النتائج، ان تهمل العملية التربوية كلها من ان تقسر الطفل على أعمال مملة، وذلك لأنه ليس المهم مقدار ما يتعلم الطفل ولكن المهم هو ان لا يفعل الطفل شيئاً مما يخالف إرادته". وهكذا فقد نفى روسو النظريات التربوية للنهضة وكل ما نتج عنها من حركات.

مفهوم التربية كعملية حياة:

كانت النتيجة المنطقية لنظريات روسو التي ألمحنا إليها آنفاً اعتباره التربية عملية حياة، عملية تدوم مدى الحياة، أو على الأقل من الولادة إلى الرشد ولذلك فمعناها لا ينحصر في دور خاص أو حالة مستقلة بل في العملية ذاتها ولذلك فروسو يتساءل:

" مإذا يجب أن نظن في تربية بربرية تضحي بالحاضر من أجل مستقبل غير مضمون يقيد الطفل بأغلال مختلفة ويجعله بائساً في سبيل تحضيره سلفاً لسعادة مزعومة قد لا يحصل عليها ابدا؟".

ليست التربية عملية اصطناعية قاسية عدائية معاكسة لكل ميل طبيعي تجعل من الطفل، الذي تعتبره رجلاً صغيراً، راشداً كبيراً على يد معلم قاس. ولكنها عملية نمو لذيذة متناسقة متزنة مفيدة لأنها تسمح للقوى الطبيعية أن تجري في مجراها. والتربية لا تحقق هدفها حين تجعل الطفل يعيش حياة الراشدين بل حين تسمح له أن يعيش حياته اليومية وفق ميله الطبيعي وما يتتبعه من واجبات مشروعة ورضى مناسب.

تبسيط العملية التربوية:

يستتلي ما قلناه تبسيط العملية التربوية، فنحن إذا تخلصنا من فكرة التربية الاصطناعية التي تكون الطفل وفق النموذج الذي يرغبه المجتمع، امكننا التخلص من طرق التعليم المصطنعة.

" لنحول إحساساتنا افكاراً ولكن لنحذر القفز المفاجئ من الأشياء المحسوسة إلى الأفكار المجردة وذلك لأن الوصول إلى الثانية لا يكون إلا عن طريق الأولى. لتكن الحواس دليلنا الدائم في حركات النفس الأولى ولنستغن عن الكتب ولنلجأ إلى العالم ولنجعل الحقائق ثقافتنا الوحيدة. ان الطفل الذي يقرأ لا يفكر، إنه يقرأ فقط. انه لا يتثقف بل يتعلم كلمات " .

والانتقاد الأخير هام اليوم أهميته أيام روسو. لقد أشار روسو بأن يدرس الطفل الجغرافية في الغابات والحقول وعن طريق ملاحظة وضع الشمس والأرض ودراسة الجدول والمطر وتغيرات الطقس. أما دراسة الفلك فتكون عن طريق دراسة الأجرام السماوية، ودراسة علم النباتات انما تكون بدارسة النباتات ذاتها. وأما دراسة الفيزياء والكيمياء فتكون عن طريق الملاحظة والتجريب والرياضيات لازمة لضرورتها في هذه الدراسة، وفي الاقتصاد. أما التاريخ فهو الوحيد الذي يدرس بالقراءة ويبدأ تدريس المواد جميعها في البيت، ويجب أن يدرس الطفل ما يستطيع فهمه فهماً صحيحاً ولا يترك

الموضوع الواحد قبل اتقانه اتقاناً تاماً يقول روسو: " القاعدة العامة هي وجوب عدم استعمال الاشارة او الرمز حين يمكن استعمال الشيء نفسه وذلك لأن الرمز يستوي على انتباه الطفل فينسيه الشيء الأصلي. والخلاصة فإن كل الاكتشافات التربوية الحديثة والاصلاحات التعليمية ليست إلا محاولات لتطبيق المبادئ التي نادى بها روسو.

الطفل هو العامل الايجابي في التربية:

يعود شرف كتابة الكتاب التربوي الأول الذي يبحث عن الطفل إلى (جون لوك) ولكن روسو يستأثر بشرف استخلاص النظريات التربوية من طبيعة الطفل. قد يكون من المقبول القول بأن معرفة روسو بحياة الطفل وطبيعته كانت ضحلة وان عطفه على الطفل لم يكن إلا عاطفة محضة لم تأخذ قط شكل التطبيق العملي ولكن الحقيقة التي لا مراء فيها هي ان التربية تجد للمرة الأولى هدفها وعملياتها وطرقها في حياة الطفل ذاتها وخبرته. ان غاية كل مرحلة من مراحل التربية هي النمو الصحيح للطفولة، وما يحدد العملية التربوية انما هو طبيعة الطفل ونموه. وما يقدم الوسائط لهذه العملية انما هو خبرة الطفل نفسه وهكذا فإن أصل اصلاحة بستالوتزي وهربارت وفرويل وغيرهم موجود في تعاليم روسو الذي تشدد في القول بأن العطف على الطفولة يجب أن يكون جوهر كل عمل تربوي، فكان من نتائج نظرية روسو هذه التي طبقها بستالوتزي ان اصبح حب الطفولة محور العملية التربوية.

أساس التطور التربوي في القرن التاسع عشر:

تعاليم روسو هي الأساس الذي بنيت عليه كل التطورات التربوية في القرن التاسع عشر رغم ما في هذه التعاليم من بعض المبالغات. لقد كان روسو الرسول الذي فضح ما في الماضي من شرور وتنبأ بما في المستقبل من خير عميم. لقد كان وحي المصلحين الذين وضعوا نظرياته موضع التطبيق والمصباح الذي استهدى بهديه كل من تلاه من المربين. لقد كانت التفسيرات الثلاثة التي أعطاها روسو لنظرته عن (الطبيعة) الخطوط الكبرى لكل تطور تربوي خلال القرن التاسع عشر.

وبما ان (الطبيعة) عنت بالنسبة إلى روسو الغرائز الموروثة والميول والقابليات لا الصفات التي يكسبها الإنسان من اختلاطه بأقرانه. فإن روسو يعتبر زعيم علماء علم النفس التربوي. ولقد كانت من نتيجة نظرياته وأعمال بستالوتزي وهربارت وفروبل أحسن تطور مثمر عرفه تاريخ التربية وقد كان هذا كله نتيجة لنظرية روسو القائلة بأن التربية عملية طبيعية تبدأ من الغرائز الطبيعية والنزعات الأصلية متنقلة إلى العمل وتجب

مراقبتها وفقاً لمبادئ اشتقت من دراسة نفسية الطفل في نموها ونفسية الراشد في عملها. كما ان تأكيد روسو بوجوب استمداد مواد الدراسة من حقائق الطبيعة وحوادثها قد قوّت النزعة العلمية في التربية الحديثة.

وأخيراً فإن روسو بتأكيده وجوب تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يساهم فيه كل فرد بعمله الخاص لكي يعيش ويعطف فيه على أقرانه من بني البشر ويحسن لكل من يحتاج مساعدته، نقول ان روسو بعمله هذا قد وضع حجر الأساس للنزعة الاجتماعية في التربية. لقد أكد روسو على ضرورة تربية اجتماعية من نوع جديد رغم فرديته ودليل ذلك قوله بضرورة تعليم صناعة وفي محاربته للتربية الشكلية التي كانت منتشرة في زمانه بين الطبقات الارستوقراطية وفي تأكيده على أهمية الناحية العاطفية والأخلاقية في التربية لا الناحية العقلية منها.

تاثير النزعة الطبيعية على المدارس

ان تاثيراً عميقاً كهذا لا يمكن أن يؤثر على المدارس مباشرة وذلك لأن آثار هذه الحركة لم تظهر إلا حين اكتشفت النزعات التي ظهرت فيما بعد ولا سيما النزعة السيكولوجية والنزعة الاجتماعية ولقد كان الأثر المباشر لهذه النزعة خفيفاً إلا أن اثرها البعيد كان عاماً وعميقاً لدرجة تجاوزت كل امكان للقياس.

في فرنسا:

حيث كان تأثير روسو على الفكر، والعواطف عميقاً جداً، لم يكن من الممكن تغيير حالة المدارس التي كانت سلطة الأفكار القديمة عليها قوية جداً، إلا بعد ثورة لاهبة. يضاف إلى ذلك ان تعاليم روسو في (اميل) كانت تعتبر هجوماً مباشراً على الارستوقراطية والكنيسة ولذلك فقد عبا جهودهما ضد تلك التعاليم. واثناء الثورة ازداد الطلب لاصلاح التعليم وضرورة وضع خطة تربوية وطنية. ولقد كان عمل الثورة الرئيسي وضع أساس لتنظيم التربية. ولقد كانت المشاريع الموضوعة ضخمة إلا ان ما حقق منها كان بسيطاً قليلاً. لقد قيل بوجوب تعميم التربية وجعلها مجانية وسياسية واجتماعية ولكن قيام نابليون أخر كل ذلك.

في انكلترا:

كان تأثير روسو الأدبي عظيماً جداً في انكلترا كما ان أفكاره الاجتماعية لاقت قبولاً واستحساناً. ولكن أفكاره التربوية لم يكن لها هذا الحظ. وجل ما كان لروسو من تأثير في انكلترا هو ما كتب عن التربية عامة وما كتب عن الطفل خاصة من كتب تأثرت باميل.

في المانيا:

لقد كان عمل (بيزدو) و(سالزمان) و(كامب) والمدارس التي انشأوها نتيجة مباشرة للنزعة الطبيعية، وهي تعتبر التطبيق العملي الأول لأفكار روسو الثورية السلبية التي عبّر عنها في اميل.

جوهان برنارد بيزدو Johann B.Base Dow

كان بيزدو شخصاً غريباً لا يعوزه النبوغ بقدر ما ينقصه الاتزان. لقد كان استإذا للفلسفة في أكاديمية دانماركية ثم أُجبر على تركها لآرائه الدينية المتحررة فأخذ يمطر المانيا بسيل من منشوراته، فنجح بسبب هذا الالحاح في ترك أثر واضح في المانيا رغم معارضة الكنيسة. ولقد كان في سنيه الأولى مهتماً بالاصلاح في حقلي الفلسفة والدين، ولذلك فقد كانت منشوراته دينية تدافع عن فكرة روسو الطبيعية في الدين والأخلاق وفي سنة ١٧٦٧ تاثر بكتاب اميل فوجه اهتمامه نحو الاصلاح التربوي فنشر عدة كتب بهذا الخصوص احتوت على خطة كاملة للتعليم الابتدائي، وقد قام بحملة كبيرة وجمع إعانات كثيرة لنشر كتاب عن التعليم الابتدائي ظهر سنة ١٧٧٤ كما انه نشر كتاباً للأطفال في اربع مجلدات وفيه مائة صورة، وقد كانت الأفكار الموجودة فيه خليطاً من أفكار كومينيوس وبيكون وروسو. وقد كان هذا الكتاب الخطوة الأولى منذ أيام كومينيوس وبيكون وروسو. وقد كان هذا الكتاب الخطوة الأولى منذ أيام كومينيوس لتحسين طبيعة العمل المدرسي عن طريق تحضير كتاب مدرسي مناسب، واعادة النظر في الموضوعات المدرسية. ولقد كان هدف الكتاب الأول التعريف بالأشياء والكلمات بطريقة تشابه طريقة المصلحين الموسوعيين في القرن السابع عشر ولقد كانت هذه المعرفة بالدرجة الأولى معرفة حوادث الطبيعة وقواها. وبالدرجة الثانية معرفة أخلاقية عقلية. وأخيراً معرفة للواجبات الاجتماعية والتجارة والأمور الاقتصادية. ولقد طبقت (طرق روسو الطبيعية) في هذا الكتاب، فكان على الطفل أن يتعلم القراءة بطريقة الخبرة التي تساعده على تعلم اللغة القومية واللغة اللاتينية بدون ملل ولا اضاعة وقت ولقد كانت المعلومات الدينية والأخلاقية تعلم بطريقة مماثلة تبعد الطفل عما كان يسود مثل هذا التعليم من شكلية وتعصب وضيق. ولم يمض وقت طويل حتى وصلت هذه المجلدات الأربعة كل بيت من بيوت الطبقات الوسطى والغنية في ألمانيا شأنها في ذلك شأن (اميل) في الجيل السابق. وقد كان اثر دعاية (بيزدو) عميقاً جداً ونتج عنه فيض من كتب الأطفال يكتب للمرة الأولى من أجل الأطفال أنفسهم شأنه في ذلك شأن التربية التي قال روسو بوجوب إستيحائها من عالم الطفولة وحاجاتها ومفاهيمها. ورغماً عن ان بيزدو كان عاجزاً عن تحقيق خططه لأنه كان

غير عملي فإن أحد المورخين يقول: " لقد وفق بيزدو في خلق تغيير كامل في طبيعة التربية والتعليم في المانيا تغييراً لم يستطع روسو تحقيقه لا في فرنسا ولا في سويسرا.

الفيلانتروبيوم (بيت المحبة الإنسانية) Philanthropium:

أسست سنة ١٧٧٤ مؤسسة طالما حُلم بها وقد اسست في (دسّو) Dessau هذه المؤسسة لتطبيق المبادئ التربوية الجديدة وسميت (بيت المحبة الإنسانية) وقد أسست فيما بعد عدة مدارس على غرارها تفاوتت مدة بقائها. إلا أن هذه المدة كانت كافية لا بقاء أثر خالد في التربية في الأقطار التوتونية.

ولقد كانت الفكرة الأساسية في هذه المدارس هي (التربية وفق الطبيعة) التي فسرت على انها تعني بأن الأطفال يجب أن يعاملوا كأطفال لا كراشدين وان اللغات يجب أن تعلم بطريقة المحادثة لا بالدراسات النحوية وانه يجب أن يكون للرياضة البدنية والألعاب محلها في المدارس وان التدريب المدرسي الباكر يجب ان يتميز (بالحركة والضجة) لحب الأطفال الطبيعي للحركة والضجة وان الطف يجب أن يعلم صناعة يدوية لأسباب تربوية واجتماعية وان اللغات القومية لا اللغات الكلاسيكية يجب ان تكون الموضوع الأساسي للتربية وان التعليم يجب ان يتصل بالحقائق لا بالكلمات.

ترك تأكيد هذه المدارس على وجوب تحضير المعلمين أثراً طيباً في المدارس الالمانية كما ان التأكيد على الأهمية التربوية للعمل اليدوي في مدارس (الفلانتروبيوم) كان اعترافا بقيمة هذا العمل وقد عمم التعليم بواسطة الأشياء والصور وازدادت الصلة بين قاعة الدرس والعالم الخارجي وقبل المبدأ القائل بأنه لكل تعليم قيمة أخلاقية لسبب قيمته العملية إلا ان التطبيق الواسع لكل هذه المبادئ كان من عمل المصلحين المتأخرين أمثال هربارت وبستالوتزي وفروبل.

النزعة السيكولوجية في التربية

صفاتها العامة

ليس من السهل التفريق بين النزعة السيكولوجية والنزعتين الأجتماعية والعلمية بالزمان والمكان وحتى بالاشخاص، وذلك لان الحركات الثلاث تشترك في اصل واحد هو النزعة الطبيعية، وإذا كان لابد من التفريق بينها فتفريقنا قائم على اساس اختلاف وجهة النظر والاهتمام بناحية أكثر من أخرى. ويمكن تلخيص أهم صفات النزعة السيكولوجية بما يلي:

ليست هذه الحركة، في صفاتها العامة، إلا توضيحاً لمبادئ التربية الطبيعية وتنمية لها. فكرتها الأساسية كون التربية ليست عملية مصطنعة يحصل الطفل بواسطتها على معرفة اشكال اللغة واساليب الأدب أو أي معرفة شكلية من أي نوع، ولكنها اظهار لقابليات الفرد المغروسة في طبيعته البشرية. والنزعة السيكولوجية بعد ذلك جهد لوضع هذه الأفكار في قالب علمي واعطائها شكلاً محسوساً وادخالها إلى العمليات التربوية.

صحيح ان النزعة السيكولوجية قد حاولت التوفيق بين (تربية الجهد) القديمة و(تربية الاهتمام) الحديثة، ولكن عمل التربية الجديدة كان هدم القديمة التي تأصلت جذورها وتعذر اجتثاثها. وقد عمل على هذا مجموع المعلمين الجدد وتشددوا فيه. ولذلك فقد كان هذا النزاع هو الوجه الأوضح لعمل الحركة الجديدة. ومهما قلنا في عمل هربارت وفروبل في التوفيق بين القديم والجديد، فإن النظرة الشعبية كانت تؤمن بهذا الخصام وتقول بضرورة استمراره.

وقد كانت الفكرة التربوية الحديثة عن طبيعة الإنسان مرتبطة أشد الارتباط بأمثالها من الأفكار الجديدة التي كانت تشق طريقها في ميدان العلم والفلسفة. وقد اصبح المعنى التربوي لكلمة (طبيعة) هو طبيعة الإنسان أو نفسه، وصارت التربية الآن تبحث عن الأسس التي تبني عليها عملياتها في معرفة فاعليات النفس البشرية وتطورها. ولم يبدأ الوضع العلمي لمبادئ علم النفس التربوي عن طريق الملاحظة والتجريب قبل منتصف القرن التاسع عشر. أما تطبيق هذه المبادئ في التربية فقد ترك للمستقبل. إلا ان محاولة مثل هذا الوضع بدأت في مطلع القرن التاسع عشر.

ولعل الحقيقة التي تمكن الناس من إدراكها الآن هي امكان تفسير الطبيعة البشرية تفسيراً أكثر علمية وان النظرات التربوية الصحيحة وطرق التعليم المثمرة يجب أن تبنى على نتائج مثل هذه الدراسات. ولقد سمينا هذه النزعة العامة، الغامضة، وغير المحددة ــ كما طبقت في التربية ــ بالنزعة السيكولوجية.

ولقد استهدفت هذه النزعة تحسين طبيعة التربية، في حين استهدفت النزعة الاجتماعية تعميمها. ولقد اتجهت هذه النزعة السيكولوجية نحو تحسين طرق التعليم وروح غرفة الدرس وطبيعة المعلم وتدريبه وتعميم مفهوم أوسع وأصدق عن طبيعة التربية.

وقد نتج عن هذه الحركة عطف على الطفولة ومعرفة بالطفل ونفسه واهتماماته وقابلياته؛ معرفة لم يكن للمدارس السابقة عهد بمثلها ومع ان المعرفة الحقيقية بنفس الطفل كانت بسيطة في البدء وتكتسب بواسطة طرائق خبرية فقط، فإن التطبيق التربوي أصبح

مبنياً على دراسة الطفولة كما أن نظريات التربية أصبحت مبنية على معلومات تجمع خلال الاحتكاك الفعلي بالطفل.

ونتج عن ذلك انتقال الاهتمام الرئيسي في التربية إلى وجه مختلف من وجوه العملية التربوية. لقد كان الاهتمام، كما نذكر من احاديثنا الماضية، موجهاً نحو المرحلة الثانوية والعليا، كما اهتم المصلحون الاول بما فيهم الواقعيون والإنسانيون باللغات الأجنبية وآدابها واعتبروها عمل التربية الرئيسي. أما المرحلة الابتدائية فلم يوجه إليها إلا اهتمام قليل. صحيح أن كومينيوس كتب عن مدارس الأطفال ومدارس اللغات القومية، ولكن كتبه التي ألفها كانت للمدارس اللاتينية. أما اهتمام الذين اشتركوا في النزعة السيكولوجية فقد كان موجهاً نحو المرحلة الابتدائية، ومنذ ذلك الحين حتى الآن، نجد اهتمام النظريات التربوية والتطبيق التربوي العملي موجهاً نحو التربية الابتدائية. أما محاولة تطبيق الكثير من هذه المبادئ دون تغيير في المدارس الثانوية فقد كانت مضرة في كثير من الأحيان.

من المفاهيم الأساسية في النزعة السيكولوجية كون التربية عملية نمو الفرد، وبهذا تتفق النزعة السيكولوجية مع النزعة الفردية التي نشأت في أواخر القرن الثامن عشر ومطلع التاسع عشر، كما تتفق مع أفكار الرقي الاجتماعي والتطور البيولوجي وفكرة التطور بكل مضامينها العلمية والفلسفية التي كانت آخذة في الاتضاح في تلك الأثناء.

لقد كانت الفكرة المقبولة خلال جيلين أو ثلاثة هي فكرة بستالوتزي القائلة بأن التربية هي " النمو المتناسق لكل قوى الفرد " . ولقد صيغت الفكرة ذاتها بكلمات أوضح، وذلك بعد ان ارتقى علم النفس، فقيل ان: " التربية هي تنظيم العادات المكتسبة في العمل والنزوع على شكل سلوك ". وهذا المفهوم التربوي المهتم بالفرد ونموه عنصر أساسي من عناصر النزعة السيكولوجية، كما انه مساهمة كبرى تدين بها التربية لاواخر القرن الثامن عشر، ومطلع التاسع عشر.

ولهذا المفهوم معناه الاجتماعي أيضاً ويتفق مع النزوع إلى تعميم التربية، وذلك لأنه إذا كانت التربية عملية نمو الفرد، وإذا كانت في الاساس عملية طبيعية لا اصطناعية، فهي اذن عملية يمر بها كل إنسان ويستفيد من ادارتها وقواعدها كل فرد. وينتج عن ذلك تشديد على أهمية التربية الشعبية العامة، ذلك التشديد الذي لم يكن ممكناً حين كانت التربية الثانوية والجامعية هي الهدف، وحين كانت التربية اعطاء الطفل أفكار الراشدين وعواطفهم وأعمالهم وقسره على ذلك.

وللحركة السيكولوجية وجهان: أحدهما عملي محسوس حاول وضع مبادئ عامة عن طريق التجري. وثانيهما ميتافيزيكي استهدف وضع منطق التربية. اما الذين يمثلون الحركة العملية وهم (بستالوتزي وهربارت وفروبل) فلم يقوموا بأكثر من التعبير عن الأفكار السائدة المستمدة من الحركة الفكرية التي قام بها أمثال (كانت، وفختة، وشلنج وهجل). ونحن لن نتحدث هنا إلا عن ممثلي الحركة العملية:

حركة بستالوتزي

طبيعة عمله ومعناه:

لا بد من الاشارة في مطلع الحديث عن بستالوتزي إلى أن هذه الحركة تشمل اكثر من أعمال بستالوتزي نفسه. وانه لخطأ شائع ان ينسب إلى هذا المربي كل العمل الاصلاحي في التربية الذي جرى في مطلع القرن التاسع عشر. ان عمل بستالوتزي ينحصر في انه جعل مبادئ روسو التربوية العامة والسلبية ايجابية وحسية، ثم انه من الواجب ان لا ننسى بأن كثيرين غير بستالوتزي قد حاولوا الشيء نفسه، وفي جملتهم (بيزدو) الذي تحدثنا عنه في الفصل السابق. ويضاف إلى ذلك ان كثيراً من الأفكار والأعمال التي تنسب إلى بستالوتزي هي من عمل أعوانه وأتباعه الكثيرين الذين استهدوا بهديه. وأخيراً فإن أصحاب النظريات التربوية الذين جاؤوا بعد بستالوتزي أمثال (هربارت) و(فروبل) كانوا يملكون بصيرته العملية مضافاً إليها تعمق فلسفي رائع ومعرفة أوسع. لقد بنى هؤلاء على عمل بتسالوتزي فكان بناؤهم اوسع وأثبت من عمل المصلح السويسري.

ولكن لابد من انصاف بستالوتزي والقول بأنه كان أول من لاحظ حدود عمله وان هذا العمل لم يكن إلا مجرد محاولة إلا ان مريديه وشارحي آرائه هم الذين تجاهلوا هذا الأمر.

ثم ان دراستنا لبستالوتزي وعلاقته بالنزعة السيكولوجية في التربية لا تعني قبولنا نظرياته على انها نهائية. ولكنها اعتراف بأنها تحتوي على بذور الأفكار التربوية الحديثة.

ولهذا كله، وبسبب افتقاره إلى القابلية الفلسفية المنظمة. كان لا بد من اعطاء الرجل مكانه الحقيقي في عالم التربية والمربين. ان ما قام به بستالوتزي هو التشديد على أهمية هدف التربية الجديد، ذلك الهدف الذي لم يكن واضحاً حق الوضوح في نفوس الآخرين، ثم وضع طريقة جديدة تماماً، مبنية على مبادئ جديدة. وقد توسعت هذه الطريقة وهذه المبادئ فيما بعد ونسبت إليه، وأخيراً اعطاؤه غرفة الدرس روحاً جديدة كل الجدة. لقد كان هو أول من اوضح للجمهور وقسره على فهم ان مشكلة التربية بكاملها يجب ان تعالج من وجهة نظر الطفل ونفسه النامية. ان معنى التربية بكاملها يجب ان تعالج من وجهة نظر

الطفل ونفسه النامية. ان معنى عمل بستالوتزي الأهم هو جعله التجريب قاعدة العمل التربوي بدلاً من التقليد. ولذلك فقيمته لا تفحص في تجربة معينة بالذات بل بالنتائج التي وصل إليها أو التي سيتوصل إليها على الاطلاق. ولهذا كله كان لابد من دراسة حياة بستالوتزي لفهم أفكاره التي هي نتاج مباشرة للحياة التجريبية التي عاشها.

حياته وأعماله:

تأثير هنريك بستالوتزي (١٧٤٦ ــ ١٨٢٦) بالحركة الطبيعية ولا سيما بأميل فصار ثورياً متحمساً شأنه في ذلك شأن كل الإنسانيين. لقد بدأ عمله الزراعي بعد ان ترك تأهبه للكهنوت والمحاماة والعمل الحكومي، ولقد استهدف من عمله الزراعي هدفاً مزدوجاً هو أولاً اتباع طرائق جديدة في اصلاح بقعة من الأرض بور وثانياً العيش وفق المبادئ الطبيعية التي تشبع بها. ولدى اخفاقه في مشروعه قلبه إلى مؤسسة خيرية للأطفال المشردين. وفي هذه الأثناء كان قد لاحظ في تربيته لولده وفق ما جاء في كتابه اميل ميزات تربية روسو ونقائصها فبدأ حينئذ عمله التربوي في شرح هذه الطريقة واصلاحها. وقد سمى كتابه الأول (يوميات أب) ــ وهو من أول الدراسات عن الأطفال ــ وكان هذا الكتاب زبدة خبرته في تربية ابنه.

ولقد كان عمل بستالوتزي في المؤسسة الخيرية التي انشأها تجربة تربوية طبق فيها الأفكار التربوية الطبيعية القائلة بأن محيط الفرد هو الذي يكوّن خلقه وأن الواجب قصر هذا المحيط على ما هو طبيعي في سبيل الحصول على الخلق الصحيح. وهكذا فقد أدار بستالوتزي عام ١٧٧٥ ــ ١٧٨٠ ما يمكن تسميته بالمدرسة الصناعية الأولى للفقراء. حيث كان الأطفال يعملون في انتاج المحاصيل الزراعية وغزل القطن ونسجه وغير ذلك، وفي الوقت نفسه كانوا يصرفون بعض الوقت في القراءة والحساب والحفظ. ولم تكن هناك صلة حقيقية بين ما يعمله الأطفال وما يدرسونه، إلا أن غرض بستالوتزي كان البرهنة على انه من الممكن ان يسير العمل والدرس جنباً إلى جنب. ولكن قيام بستالوتزي بعمل المدير والمزارع والمصلح والتاجر والمعلم كان أكثر مما يحتمل ففشلت التجربة وخلال الثمانية عشرة سنة التي تلت (١٧٨٠ ــ ١٧٩٨) انصرف بستالوتزي إلى الكتابة، ولقد كانت الفكرة الأساسية في كتاباته السياسية والتربوية، واحدة وهي وجوب تحقيق الاصلاحات الاجتماعية والسياسية عن طريق التربية، لا التربية الشائعة، ولكن عملية نمو جديدة تكون نتيجتها صلاح الناس فكرياً وأخلاقياً.

واشهر كتابات بستالوتزي هو كتابه (ليونارد وجرترود) الذي نشر جزؤه الأول ١٧٨٣ والذي ترك أثراً عميقاً. وقد كتب هذا الكتاب على شكل قصة مما عمم انتشاره وترك أثراً

في الاصلاح الذي جرى بعد جيل. ولقد كانت غاية الكتاب وتصوير حياة القرية البسيطة والتغييرات العظيمة التي يمكن احداثها هناك بواسطة بصيرة امرأة جاهلة (جرترود) واخلاصها. لقد كان لنشاط جرترود وصبرها ومهارتها في تربية أطفالها الفضل في انقاذ زوجها (ليوناردو) من الكسل والسكر، كما أنها أثرت على جيرانها وأطفالهم أن ما قامت به هذه المرأة في قريتها ممكن الوقوع في كل قرية، وأن رسالته في الحياة هي وضع تفاصيل الطريقة التربوية التي تصلح المجتمع عن طريق تأمين النمو الأخلاقي والعقلي لكل طفل ذلك النمو الذي هو حقه وميراثه.

وفي عام ١٧٩٨ حدث تغيير أساسي في حياة بستالوتزي وعمله، لقد تحقق أخيراً أن جعل التربية واسطة للاصلاح الاجتماعي لا يكون إلا عن طريق البرهنة على كفاية التربية لهذا الغرض برهنة عملية، فكان ان صار معلماً. وهكذا فقد قدر لهذا الرجل الذي بلغ الخمسين قبل أن يعلم والذي فشل عملياً في كل عمل قام به، نقول انه قدر لهذا الرجل أن يترك أعمق أثر تربوي تركه شخص خلال القرن التاسع عشر. والحقائق التي توصل إليها هذا الرجل ليست كاملة ولا معصومة ولكنها مقترحات افادت في قيادة العمل التربوي. وهكذا فقد قبل بستالوتزي في هذا العام الاشراف على عدد كبير من الايتام الذين يتمهم الجنود الفرنسيون. وفي (ستانز Stanz) وخلال تربية هؤلاء الأيتام غرس بستالوتزي بذور العمل التربوي الجديد. وهنا أيضاً، كما كان الحال في التجربة الأولى، حاول بستالوتزي الجمع بين العمل اليدوي والفكري. إلا أنه حاول في هذه المرة الربط بينهما وأشغال الطفل بما يهمه مباشرة. ولكن الحرب قضت على هذه التجربة، وعمرها أقل من سنة.

وفي العام التالي عين بستالوتزي معلماً معاوناً في قرية (بورغدورف Burgdorf) وقد كان لهذه الخبرة أهمية تربوية كبرى وذلك لأن بستالوتزي بدأ هنا تجربته عن (دروس الأشياء) التي لم يعتبرها واسطة للحصول على معلومات عن الكون فقط، بل واسطة للنمو العقلي، وهنا أعلن بستالوتزي عن هدفه لأول مرة حين قال " أريد جعل التربية سيكولوجية " . وقد اهتم الكثيرون بعمل بستالوتزي وتتلمذوا عليه وأصبحوا من معاونية فأنشأ مدرسة خاصة ساهمت الحكومة ببعض نفقاتها. واشتغل فيها مدة أربع سنوات مطبقاً أفكاره على الطلاب والمعلمين.

ولقد أصبح هدف التربية الآن بالنسبة لبستالوتزي هو حل المشكلة التربوية، ولقد كان هدف أبحاثه تحديد نوع المعرفة اللازمة للطلاب ونوع القابليات التي يحتاجها الطالب

وكيفية حصوله عليها. وفي هذا الوقت كتب بستالوتزي أشهر كتبه وهو (كيف تعلم جرترود أطفالها) وذلك ١٨٠١ وحاول في هذا الكتاب حل المشاكل التي أشرنا إليها آنفاً.

ولقد راقب العلماء والمفكرون والناشرون والحكومة عمل بستالوتزي في تربية الأطفال وأعداد المعلمين باهتمام شديد واختلفت فيه آراء الكتاب والمجلات، ولكن توقف المساعدة الحكومية والخلاف بين معاونيه في ادارة معهد (بورغدورف) أديا إلى اغلاق المؤسسة فانسحب بستالوتزي إلى (ايفردون Yverdun) ليقوم بآخر تجاربه وأطولها.

اشتغل بستالوتزي بين أهالي (ايفردون) الذين يتكلمون الفرنسية والذين اعتقد بستالوتزي ان اصلاحاته ستسير بينهم بصورة اسرع مدة عشرين عاماً وصب اكثر جهده في تدريب المعلمين واجراء التجارب لاصلاح العمل التربوي.

تأثير بستالوتزي في التربية:
أ ــ تأثيره في هدف التربية
ب ــ المعنى الجديد للتربية:
تاثيره على وسائط التربية وطرقها:
اثره في الروح العامة في غرفة الدرس:
حركة هربارت
علاقتها بحركة بستالوتزي:
حياة جون فردريك هربارت J.F.Herbart وكتبه:
السيكولوجيا الهربارتية:
مفهوم التربية وغايتها:
الوسائط والطريقة الهربارتية:
تناسب الدراسات:
الطريقة العامة:

تأثير بستالوتزي في التربية:

أ ــ تأثيره في هدف التربية:

قضى بستالوتزي عمره وهو قانع بأن التربية هي أهم وسائط الاصلاح الاجتماعي، شأنه في ذلك شأن كثيرين من المعلمين الذين عرفهم التاريخ منذ فجر النهضة حتى ذلك الوقت. إلا انه صار لهذه الفكرة معنى خاص خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر حين عرضت مختلف العلاجات للشرور الاجتماعية. وانه لعلى جانب عظيم من الأهمية ان يرتفع صوت بستالوتزي في ذلك الوقت منادياً بالتربية الحديثة كعلاج حاسم لخلاص الإنسانية من آثام المجتمع.

ثم ان بستالوتزي كان واحداً من قلائل قالوا بضرورة التربية لجماهير الشعب وبقطع النظر عن الفكرة الدينية، حتى ان شخصاً مثل (كومينيوس) رغم قوله بوجوب تعليم الجماهير لغايات غير دينية لم يستطع بصره أن يمتد إلى ما امتد إليه بصر بستالوتزي الذي أصر على تنمية طبيعة الطفل عقلياً وأخلاقياً وجسدياً. وبكلمة اخرى فإن بستالوتزي طالب عملياً لكل طفل، مهما كان فقيراً متواضع المحيط والقابليات، بما طالب به روسو نظرياً لاميل. ومن هنا كين المعنى الخاص لمطالبة بستالوتزي بتربية عامة لكل الجماهير، معنى لا يمكن فهمه إلا إذا ادركنا الفرق بين مفهوم التربية القديمة ومفهوم التربية الذي

قال بها بستالوتزي الذي قال بأن الترادف بين التربية والمفهوم الأدبي لا ينتج عنه إلا جعل التربية تمسكاً باشكاليات لا يفيد الجماهير ويزيد قوة الطبقات المحظوظة كما يزيد عدم مبالاتها بالجماهير. انه يقول في كتابه (كيف تعلم جرترود أطفالها) ما يلي:

" اخطأت اوروبا في نظامها التعليمي. بل انها ضلت السبيل. انها من جهة، ارتفعت بعلومها وفنونها إلى أعلى عليين، ولكنها من جهة اخرى قوضت اسس التثقيف الطبيعي لجماهير الشعب. ما من بقعة في الأرض ارتفعت هذا الارتفاع ولكن ما من بقعة هوت إلى هذا الحضيض... لقد اصبحت ثقافة الشعب في اوروبا ضرباً من العبث المضر بالايمان والمعرفة الصحيحة، ثقافة كلمات فقط... لا شك ان جنون الكلمات والكتب استغرق كل شيء في تعليمنا الشعبي قد وصل حداً لا يصح معه ان نبقى على ما نحن عليه، وكل ما حولي يقنعني بأن الواسطة الوحيدة لتخليصنا من الجمود المدني والاخلاقي والديني هو ان ندع جانباً تعليمنا السطحي المشتت الخاطئ والاعتراف بأن الحدس (أي النمو العقلي) هو الينبوع الحقيقي للمعرفة ".

ب ــ المعنى الجديد للتربية:

بدأ بستالوتزي تعريفه للمفهوم التربوي الجديد. شأنه في ذلك شأن روسو، بذكر الفرق بين المفهوم التربوي الشائع في ذلك الزمان وبين النمو الطبيعي للطفل. وقد قال عن مفهوم التربية ما يلي:

" تشبه التربية الصحيحة شجرة مغروسة قرب مياه غزيرة وقد أودعت الأرض بذرة صغيرة تحتوي على خصائص الشجرة وشكلها، والشجرة بكاملها سلسلة متصلة من الاقسام العضوية وقد توفرت خصائصها في البذرة والجذور، الإنسان شبيه بالشجرة، وفي الطفل تكمن الملكات التي يجب ان تظهر في أثناء الحياة... لا يستطيع المربي وضع قوى وملكات جديدة في الإنسان كما انه لا يستطيع منحه التنفس والحياة. ان عمله منحصر في العناية بتجنيب النمو الطبيعي أي تأثير غير مناسب. يجب ان نربي قوى الإنسان الأخلاقية والعقلية والعملية في ذاته لا عن طريق الاصطناع. وهكذا فالايمان يغرس عن طريق إيماننا لا عن طريق التحدث عن الايمان، والحب يخلق عن طريق حبنا نحن لا بواسطة الكلمات المعسولة عن الحب، والفكر ينمى بطريق تفكيرنا نحن لا بواسطة أفكار الآخرين، والمعرفة تنال عن طريق أبحاثنا نحن لا بواسطة حديث لا نهاية له عن معارف الآخرين".

والتربية، عند بستالوتزي، ليست إلا النمو العضوي للطفل، نمواً عقلياً وأخلاقياً وجسدياً، ومصدر هذا النمو في كل من هذه الوجوه هو النشاط الصادر عن رغبة عفوية

في العمل مما يقود إلى النمو الذي يتجه اتجاهات قضت بها طبيعة الطفل سلفاً، ومثل هذا النمو لا يصدر عن شكليات عينتها العادات والتقاليد. وهكذا فالتربية هي النمو الطبيعي التقدمي المتناسق لكل ملكات الإنسان وقواه.

وبما ان بستالوتزي أعطى التربية هدفاً جديداً هو تحرير أبناء الشعب من جهالتهم وبؤسهم، فقد اضطر إلى اعطائها معنى جديداً هو نمو الأفراد، وحصولهم على النضوج الأخلاقي والعقلي الذي هو من حقهم كما انه من حق الفئة المحظوظة. وبستالوتزي يجد في كل فرد بذور كل القوى والعواطف والقابليات اللازمة لمساهمتهم مساهمة مفيدة ناجحة في اسعاد ذواتهم وتلبية حاجات مجتمعهم، أما التربية القائمة فلا تستطيع ذلك لأنها تقصر اهتمامها على تعريف الطفل على الشكليات: شكليات الدين واللغة والعلم والثقافة. وأما عمل التربية الصحيحة فإنماء القوى الكامنة في الفرد بتهيئة الفرص لا لاستغلال كفاءاته.

لقد صاغ لامرك Lamarck هذه الفكرة العامة عن النمو العضوي من خلال النشاط في فلسفة أو فرضية علمية اهتم بها العلماء وطبقوها في حقول مختلفة، وقد كان من عمل بستالوتزي تطبيقها في غرفة الدرس ومحاولة تنظيم أنواع النشاط المناسبة للنمو الفكري والأخلاقي.

تاثيره على وسائط التربية وطرقها:

لا يمكن تقدير معنى اصلاح بستالوتزي لطرق التربية إلا إذا تعرفنا على طبيعة العمل التربوي الذي كان شائعاً في زمانه والطرق المتبعة في ذلك الحين. لقد كان صانع الساعات أو البناء أو صانع الحبال أو الجندي المشوه أو الأرملة أو أي شخص آخر لا يستغرق عمله اليوم بكامله أو لا يقدم له عمله ما يكفيه هم الذين يقومون بالتعليم. أما طريقتهم في التعليم فهي التالية:

" كان كل طفل يقرأ لنفسه لأن طريقة التعليم المشترك كانت غير معروفة وكان الأطفال يقدمون الواحد تلو الآخر إلى حيث يجلس المعلم الذي كان يشير إلى حرف واحد ويسميه فيسميه الطفل بعده، ويستمر التدريب على هذا الشكل فيعرف المعلم الطفل على الحرف بعد الآخر مشكلاً منها كلمة وعلى هذه الصورة يتعلم التلميذ القراءة. قد كانت طريقة متناهية في الصعوبة وكثيراً ما كانت السنون تمر دون ان يتعلم الطفل شيئاً. وكثيرون هم الأطفال الذين لم يستطيعوا تعلم القراءة خلال أربع سنوات. لأن العمل كان تقليدياً وآلياً. اما فهم المقروء فأمر قلما فكر فيه أحد. ولقد كان الحفظ هو الواسطة والسؤال القصير والجواب الطويل هما الطريقة...".

ذلك كان حال التعليم في سويسرا والمانيا، وبديهي ان الحال في البلدان الأخرى لم يكن خيراً من ذلك. اما المدرسة التي اراد بستالوتزي احلالها محل المدرسة القديمة فهي تشبه البيت بعلاقاته وروحه وأهدافه، هدفها وعملها هما نمو عقل الطفل وأخلاقه وتامل جسده. ولبستالوتزي يعود الفضل في التقدم التربوي العظيم الذي نتج عن دلالته على الطريق العملي القويم لتحقيق هذه الأفكار.

والفكرة الاساسية في طريقة بستالوتزي بسيطة، تحليل الموضوع على اجزائه البسيطة على اعتبار ان هذه الأجزاء البسيطة تقدم نفسها للطفل بصورة طبيعية. والحصول على هذه الأجزاء البسيطة من المعرفة لا يكون عن طريق شكلها فقط بل بمعناها الحقيقي وعن طريق الملاحظة والانطباع الحسي (الحدس كما سمي في كثير من الأحيان) وهذه الاجزاء البسيطة تركب، بواسطة عملية متصلة، على شكل كل متماسك الاجزاء. ومثل هذه التمارين على دراسة الاشياء لا على دراسية الكلمات. وهكذا (فدرس الاشياء) هو نواة الطريقة. انما يجب ان نلاحظ بأن مفهوم بستالوتزي من درس الاشياء يختلف عن المفهوم الذي اعطيه هذا الدرس فيما بعد والذي انحصر في معرفة الشيء أو تنمية قوة الملاحظة. لقد قصد بستالوتزي استعمال هذه الدروس كقاعدة لكامل النمو العقلي عند الطفل، ولذلك فقد اشتملت الطريقة الجديدة على الحساب الذهني، والطريقة الصوتية والمقطعية في تعليم القراءة، ودراسة الجغرافية والطبيعة بالاتصال المباشر بالمحيط وغير ذلك.

ويمكننا القول بصورة عامة ان تنظيم الكتب المدرسية الحديثة نتاج مباشرة لجهود بستالوتزي في تحليل المواضيع إلى أجزائها البسيطة ثم تركيبها المتئد في مجموع مفهوم متناسق. اما الطريقة القديمة القائلة بوجوب الابتداء بحفظ القواعد والمبادئ والتعاريف فقد ألغيت بالتدريج.

وقد لخص (مورف Morf) أحد مريدي بستالوتزي المشهورين المبادئ العامة لطريقته بما يلي:

١ ــ أساس التعليم الملاحظة أو الادراك الحسي (الحدس).

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

٣ ــ وقت التعليم ليس وقت المحاكمة والنقد.

٤ ــ يجب ان يبدأ التعليم في كل فرع بأبسط العناصر ثم ينتقل وفق سير نمو الطفل أي وفق ترتيب سيكولوجي.

٥ ــ يجب اعطاء كل نقطة من نقاط التعليم الوقت الكافي وذلك لضمان اتقان الطفل لها.

٦ ــ يجب ان يستهدف التعليم النمو وليس عرض القواعد.

٧ ــ يجب ان يحترم المعلم فردية الطالب.

٨ ــ ليس الهدف الرئيسي للتعليم الابتدائي مشاركة الطفل بالمعرفة والمواهب بل تنمية قواه وذكائه وزيادتها.

٩ ــ يجب الوصل بين القوة والمعرفة والمهارة والتعلم.

١٠ ــ يجب ان تكون العلاقة بين المعلم والطالب، ولا سيما ما كان منها متعلقاً بالانضباط، مبنية على المحبة.

١١ ــ يجب ان يكون التعليم في خدمة الهدف الأسمى للتربية.

اثره في الروح العامة في غرفة الدرس:

يقول بستالوتزي نفسه، في شيء من المبالغة، ان (نصف العالم) كان يقاسمه الاشتغال بالطريقة، كما أن كثيرين من المربين كانوا يقولون بهدف التربية الجديد. وبستالوتزي، بتعريفه المعنى الجديد للتربية، لم يقم بأكثر من شرح أفكار روسو وبيزدو وغيرهما وايضاحها. اما عمل بستالوتزي العظيم فهو مناداته بالروح الجديدة التي يجب أن تسود قاعة الدرس وقوله ان جو البيت هو الجو الذي يجب أن يسود المدرسة. ان كل قاعة من قاعات الدروس الحديثة مدينة لبستالوتزي مباشرة بجوها السعيد، ولذلك فلا نظننا نخطئ حين نسمي بستالوتزي (الأب بستالوتزي) مجاراة لمعلميه وأتباعه ومعاصريه ممن عرفوا فضله وقدروا أياديه البيضاء في اقامة أطيب العلاقة بين المعلم والتلميذ.

حركة هربارت

علاقتها بحركة بستالوتزي:

بنى هربارت عمله على عمل بستالوتزي، ولكنه لم يلبث أن وضع مبادئ تربوية أهم وأوسع. (١) لقد كان الاهتمام الأكبر في عمل بستالوتزي موجهاً إلى التدريب على الادراك الحسي ومع ان غاية التمرين على الملاحظة كانت انشاء (أفكار واضحة)، فإن بستالوتزي لم يبين كيفية حدوث التمثل والنمو العقليين ابتداء من هذه النقطة. أما هربارت فقد أظهر كيفية تحول الادراك الحسي االى أفكار عن طريق العملية التمثيلية Apperception وكيفية انشاء علاقة بين المعرفة والخلق بطريقة عملية التعليم. (٢) جعل بستالوتزي دراسة

العالم المادي عن طريق الادراك الحسي عمل المدرسة الرئيسي، أما هربارت فقد جعل من التصوير الأخلاقي للعالم غاية التعليم. (٣) ونتج عن ذلك ان القيمة التي نسبها بستالوتزي للرياضيات والجغرافية والدراسات الطبيعية، نسبها هربارت إلى اللغات الكلاسيكية والآداب والتاريخ. (٤) أعلن بستالوتزي رغبته في (جعل التربية سيكولوجية) ورفض السيكلوجيا القديمة، ولكنه لم يبن سيكولوجية جديدة وأغلب الظن انه لو اراد لما استطاع. أما هربارت فقد كانت أعماله في حقل السيكولوجية لا تقل أهمية عن عمله في الحقل التربوي. (٥) كان عمل هربارت، بصورة عامة، منطقياً ذا صفة فلسفية، على عكس عمل بستالوتزي الذي لم تكن له صيغة فلسفية أو منطقية. لقد كان في عمل الأول نظرة الفيلسوف الشاملة ومنطقه الهادئ وتجلى في عمل الثاني حماس المصلح الذي يعمل لاصلاح عاجل رغم عدم دقة الفكرة ووضوح الهدف البعيد.

حياة جون فردريك هربارت (١٧٧٦ ــ ١٨٤١) J.F.Herbart وكتبه:

ليس في حياة هربارت ما يلقي ضوءاً على نظرياته التربوية، فقد مر بمدرسة الجمنازيوم والجامعة التقليديين، وترك الجامعة في الحادية والعشرين من عمره ليكون معلماً خاصاً طيلة سنين ثلاث. وقد بنى على اختباره هذا كثيراً من نظرياته التربوية كما بنى عليه اعتقاده بأن المعرفة الحقيقية لسيكولوجية التربية إنما تكتسب، لا من دراسة الأطفال كجماعات، بل من دراسة طويلة وثقة للتطور العقلي عن بضعة أطفال. وقد عاد هربارت إلى الدراسة ثم عين معلماً للفلسفة والتربية في جامعة (كوتنكن Gotingen) وقد قضى بقية حياته في هذه الجامعة وفي جامعة (كونسبرغ Konigsberg) التي انشأ فيها درساً تربوياً ألحقت به مدرسة للتطبيقات لتعليم التربية والتجريب فيها. ومع أنه اشترك في الاصلاح التربوي بعض الاشتراك، فإنه قضى معظم حياته في البحث والتدريس والتأليف.

السيكولوجيا الهربارتية:

ان الحركة التي بدأها لوك والتي جعلت الطفل موضع الاهتمام التربوي والنظريات التربوية، تلك الحركة التي وضع روسو شكلها العام بنقده وتهديمه، تلك الحركة التي أدخلها بستالوتزي إلى غرفة الدرس، مدينة لهاربارت التي جعلها دائمة بإعطائها أساسا علمياً بدلاً من الأساس الخيالي الذي أعطاها روسو إياه وبدلاً من الأساس الجدي الذي منحها إياه بستالوتزي. ولسنا هنا في مقام شرح فلسفة هربارت ونظرياته السيكولوجية ولذلك فسنقتصر على ذكر تطبيقاتها التربوية الهامة، مع التذكير بأن كثيراً من هذه النظريات قد ثبت صلاحها فبقيت وان كثيراً قد ثبت بطلانه فألغي أو عدل.

أهم ما في عمل هربارت السيكولوجي انه بنى العمل التربوي على أساس من الحياة والنمو العقليين موحد. من المعلوم ان السيكولوجيا التي كانت سائدة في ذلك الحين هي سيكولوجيا الملكات التي كان أرسطو أول من قال بها، أما هربارت فقد اعتبر النفس وحدة غير مزودة بملكات موروثة، بل هي صحيفة بيضاء وقت الولادة. ولا تملك إلا قوة الاتصال بمحيطها بطريق الجملة العصبية. وعن طريق هذه الاتصالات تحصل النفس على ادراكاتها الحسية التي تتكون منها النفس فيما بعد وتنمو، والتأثير المتبادل بين هذه الادراكات الحسية يقود إلى المفاهيم عن طريق التعميم، وبعملية مماثلة من التأثير المتبادل تتوصل النفس إلى احكامها ومحاكماتها. والمادة الخام التي يشتغل بها المعلم هي مجموعة من هذه الادراكات الحسية التي تصدر عن مصدرين رئيسيين هما: الخبرة أو الاتصال بالطبيعة والتعامل أو الاتصال بالمجتمع. فعلى المعلم أن يولد المعرفة من الخبرات، والعطف من الاتصال وذلك عن طريق تنمية القوة الأصلية.

والنفس لا تبنى أو قل لا تحصل على محتواها، عن طريق نمو الملكات الكامنة بل عن طريق خبرتها الخاصة، وهي في الاصل ليست خيرة ولا شريرة ولكنها تأخذ وجهة الصلاح أو الطلاح بحسب التأثيرات الخارجية أي بحسب ما تتلقاه من الادراكات الحسية وبحسب طريقة تمازج هذه الادراكات. وينتج عن ذلك أمران هامان (١) قوة التمثل هي الصفة الأساسية للنفس (٢) التربية ــ التي تحدد نوع الادراكات الحسية التي تتلقاها النفس وطريق تمازج هذه الادراكات الحسية التي تتلقاها النفس وطريق تمازج هذه الادراكات في تكوين العمليات النفسية العليا ــ هي العامل الأهم في تكوين نفس الطفل وخلقه.

وهكذا يبني هربارت نظرياته التربوية على قوة النفس التمثلية أي تمثل الأفكار الموجودة في علاقات خبرة جديدة مع الأفكار السابقة وبواسطتها. وليس من الأهمية في شيء أن يتفق العلم مع هربارت أو يخالفه في اعتقاده بعدم كمون القوى في النفس. وذلك لأن ضبط القوى الأصلية، إذا كانت موجودة، غير ممكن وخير ما يفعله المعلم هو توجيه نمو النفس عن طريق ضبط هذه العملية التمثلية.

مفهوم التربية وغايتها:

استخلص هربارت مفهومه عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من علم الأخلاق. ليست الأرادة، عند هربارت، ملكة مستقلة تستطيع خلق الأعمال المستقلة عن الأفكار أو عمليات التفكير، بل ان الارادة عمل نفسي يصدر عن الأفكار والادراكات ويتوقف عليها. ان هذا المفهوم عن الارادة أساسي هام ويجب وضعه نصب أعيننا في اثناء حديثنا عن

نظريات هربارت، فالارادة يجب ان تعتبر نتاج الخبرة لا السبب الرئيسي في العمل كما كان يظن. والعملية التمثلية أساسية لأن الأفكار تقود إلى العمل، والعمل يحدد الطبع.

أما هدف التربية بالنسبة إلى هربارت فاخلاقي يقول في الجملة الاولى من كتابه (التقديم الاستيتيكي) ما ترجمه: " يمكن تلخيص عمل التربية كلها في كلمة واحدة هي الأخلاق " . والفضيلة عنده هي " فكرة الحرية الداخلية التي صارت حقيقة دائمة في فرد ما " أي انها محصول تطوري في كل فرد ناتج عن مجموعة متراكمة من الخبرات لأن كل علاقة نتعرف عليها ينتج عنها حكم مستقل موافق أو غير موافق. وهدف التربية الرئيسي هو مساعدة الفرد على تفضيل ما يكون (الحرية الداخلية) أو الطبع الأخلاقي وإلى تحويل كل ذلك إلى حقيقة دائمة في الفرد. وتنحصر طريقة عمل ذلك (بتقديم الكون تقديماً بديعياً) عن طريق (الخبرة والمناقشة والتثقيف).

ولم يترك هربارت تحليله للفضيلة في ألفاظ شكلية، بل حصره في خمس صلات أو أفكار أخلاقية، فالفكرة الأساسية هي (الحرية الداخلية) أي التناسق بين الارادة أو الرغبات من جهة والبصيرة والقناعة من جهة أخرى. وقد اضاف إلى هذه الفكرة الأساسية فكرة الكفاءة أو الكمال (التناسق أو التوازن عند اليونان). حب الخير او الارادة الطيبة، العدالة وعدم التحيز.

وبعد ان حددنا طبيعة الهدف التربوي لا نرى بداً من معالجة نقطة اخرى في نظرية هربارت عن طبيعة التربية. ان العمل المحسوس للتربية هو (١) تزويد النفس بخبرات وادراكات حسية (٢) وعلى أساس هذه الخبرات (تكمل دائرة الفكر) عن طريق الأفكار والتشويق للعمل. وقد قال بستالوتزي بأن الادراك الحسي هو الذي يقدم العناصر التي تتكون منها النفس. اما هربارت فهو الذي قال بالنقطة الثانية وبين كيفية حدوثها. لقد قال بأن الأخلاق تتوقف على الارادة الحسنة والمعرفة اللتين تتوقفان بدورهما على ثقافة الإنسان، أو قل انهما تتوقفان على الأفكار الناتجة عن التعامل بين الادراكات الحسية الابتدائية، فلا يوجد عمل مستقل للارادة في الفرد، بل ان العمل نتيجة لتشويق أو الرغبة الناجمة عن الادراك الحسي المتأثرة بالارادة الطيبة النامية بدورها من المنبع نفسه. ومن هنا كانت الأهمية الكبرى لتعليم المعلم.

ثم تتبع النقطة الثالثة ــ أي تكوين الخلق ــ الذي يتوقف على الشكل الذي تأخذه الارادة ــ والذي يحدد التثقيف التربوي ــ وهذا ناتج عن مبداين: (١) كون الادراكات الحسية التي تكوّن محتوى النفس قابلة للتغير (عن طريق عملية التمثل التي اشرنا إليها) (٢) وان

هذه الادراكات وهذا التمثل هو الذي يحدد السلوك. وهكذا يكون السلوك والطبع متوقفان بالدرجة الأولى على نوع الخبرات التي تصل النفس وعلى طريقة تقديمها للنفس.

اما قيمة التثقيف الأخلاقي والعقلي فتتوقف على اتباع العملية السيكولوجية الصحيحة في بناء الخبرات الأكثر تعقيداً وبكلمات اخرى، انه من عمل المعلم ان يحدد نوع الخبرات التي تكون فحوى نفس الطفل والصلات بينها. فإذا استوعب الطفل هذه الخبرات وإذا قامت بينها الصلاة الصحيحة المتناسقة، وإذا اعتني بأن تنتج الخبرات الناشئة عن الاتصال الاجتماعي التعاطف اللازم أو الارادة الطيبة، فإن الخلق الطيب يكون النتاج لهذه العمليات. ويجد الطفل نفسه الحقيقية واخلاقه في عملية اطراح كل ما هو خطأ وشر، انه تكوين يكتشفه الطفل نفسه حين يختار الخير ويترك الشر. اما مدى استطاعة المعلم خلق مثل هذه النتائج فيقول هربارت عنه ما يلي: " ان قدرة التربية، اذن لا تحددها العلاقة القائمة بين ملكات عقلية منفصلة، بل تحددها الصلات القائمة بين الأفكار السابقة من جهة، وبين هذه والعضوية من جهة أخرى. ولذلك فالتعليم بالمعنى القديم وحتى بالمعنى الذي اشار إليه بستالوتزي غير كاف " .

" ليس في التعليم الذي يعني مجرد الاطلاع أي ضمان في ان يحارب الشر وان يؤثر في الأفكار التي لا يمسها هذا الاطلاع. يجب ان تصل التربية إلى هذه الأفكار لأن نوع المساعدة التي يقدمها التعليم للسلوك ومداها متوقفان على أثر التعليم في هذه الأفكار ".

فمثل هذا التعليم ــ الذي يحور مجموع الأفكار التي تملكها النفس ويجبرها على تكوين وحدة جديدة أو مجموعة من الوحدات المتناسقة والذي يحدد السلوك ــ هو وحدة التعليم التربوي. ليست الارادة إلا فكرة نمت نمواً كاملاً كملت فيها دائرة الفكرة التي تبدأ بالاهتمام وتنتهي بالعمل. ان عمل المدرسة الصحيح هو التثقيف التربوي الذي يصل إلى الارادة ويكونها ويحددها ويكون الخلق. ان الوسيلة المباشرة لهذا التثقيف التربوي هو استثارة اهتمام منوع في نفس الطفل.

الوسائط والطريقة الهربارتية:

(كيفية جعل التعليم تربوياً) ــ جماع عمل هربارت التربوي هو: (نظرية الاهتمام) التي قال بها والتي شرحها في كتبه (علم التربية) و(مختصر النظرية التربوية) والتي تتلخص فيما يلي:

" هدف التعليم الأقصى موجود في فكرة الفضيلة. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف الأقصى يجب استهداف غاية اقرب هي (الاهتمام المتعدد النواحي) وتعني كلمة (اهتمام) بصورة

عامة النشاط الفكري الذي يجب ان يثيره التعليم فمجرد الأخبار غير كاف، لأن المعلومات مخزن من حقائق قد يملكها الشخص أولا يملكها ولكنه يبقى على ما هو عليه لأنه لا ينتفع بها. اما ذلك الذي يحصل على هذه المعلومات ويحاول الوصول إلى غيرها فهو إنسان مهتم وبما ان هذا النشاط الفكري متنوع فإنه لابد من القول بتعدد النواحي ".

وبما ان الارادة نتيجة الأفكار، فإن من الأهمية بمكان ان يهتم الطلاب اهتماماً أصيلاً بمواضيع الدرس، وعلى هذا الشكل فقط يصير للأفكار صلة عضوية بالادراكات الموجودة في النفس، ولا بد للتأثير الدائم على السلوك من جعل هذه الاهتمامات دائمة. ان استثارة الاهتمام ليس مجرد واسطة لضمان الانتباه للدرس، انه واسطة لضمان التناسق الكامل للأفكار الجديدة أو الادراكات الحسية عن طريق التمثل لكي تدخل في تشكيل وحدات جديدة في نفس الطفل وبذلك تكوّن قاعدة جديدة للسلوك اكثر سعة وضمانة. ومثل هذه الاهتمام بالنشاط يبقى بعد ان تكمل عملية التعلم أو التمثل، ويمكننا جعل هذا الاهتمام متناسقاً واسعاً بجعله متعدد النواحي ومتناسباً. ومن عمل المعلم ان يجعل نفسه الطفل متعددة الجوانب باستثارة اهتمامات كثيرة وفاعليات جمة عن طريق التعليم. وكلما ازداد عمق هذه العملية ازدادت سهولة تحكم الخلق بالفرد.

ولابد للمعلم من الاهتمام بشيئين لكي يحقق ما سبق: أولاً انتخاب مواد التعليم التي تسهل الخبرة والاتصال. وثانياً اتباع طريقة تتناسب مع نمو الطفل النفسي وتنتج عنده اهتماماً متعدد النواحي محتوماً.

تناسب الدراسات:

يثير الأمر المهم الأول الذي تقدمت الاشارة إليه فكرة تناسب الدراسات أو وحدتها. كان هربارت، يعتقد ان قصائد هوميروس هي خير مادة لتربية الأطفال، وذلك لأن الصبي الناشيء يجد اهتمامه في حب الجنس البشري، ويتبع هذا دراسات في آداب اليونان والرومان ممزوجة بدراسة بعض العصور التاريخية، وكل ذلك ينتخب على أساس تعقد اهتمام الطفل المتزايد وبالتالي تعقد المواد الموضوعية.

ولقد وسعت هذه الفكرة وطبقت في التربية تطبيقاً أوسع تحت اسم (نظرية الدور الثقافي) التي صاغها (زيلز Ziller) أحد تلامذة هربارت. وتتلخص الفكرة بأن مراحل الثقافة في نمو الجنس توازيها مراحل النمو الفكري عند الفرد، ولذلك فمواد التعليم يجب أن تنتخب وترتب بحسب مراحل نمو العرق إذا أردنا اتباع الترتيب الصحيح في نمو الطفل السيكولوجي. إلا أن نظرية الدور الثقافي عارضة بالنسبة لفكرة تناسب الدراسات

وذلك لأنها واحدة فقط من وسائط تحديد المواد وانتخابها. وهذه الفرضية العلمية لم تثبت صحتها ولذلك فلا قيمة علمية لها وإن كان من الممكن ان تكون لها بعض القيمة التربوية.

أما فكرة التناسب نفسها فلا تتطلب أكثر من تنظيم مواد التعليم بشكل تستطيع معه ان تحافظ على الوحدة الهامة في نمو الفرد ووعيه الموحد. وبتعبير آخر يجب التوحيد بين المواد بشكل يستطيع معه الطفل تمثلها، كوحدة وبذلك نقوي تعدد نواحي الاهتمام الذي أشرنا إليه عوضاً عن اضعافه وتشويشه اللذين يضعفان خلق الطفل.

وقد وضع هربارت وأتباعه الأقربون خطة لتركيز الدراسات أو توحيد مواضيع الدرس كلها في دراسة مركزية واحدة في الأدب أو الأدب الممزوج بالتاريخ. وقد توسع بعض اتباعه في وضع خطط لتنسيق الدراسات. وهذا التنسيق لا يشترط موضوعاً واحداً ولكنه يقبل عدداً محدوداً من المواضيع التي تنظم بترتيب المواد ترتيباً سيكولوجياً يحفظ وحدة الموضوعات ويظهرها. وقد كان الاهتمام بتطبيق هذه الفكرة في الصفوف الدنيا أكثر منه في الصفوف العليا.

الطريقة العامة:

لقد جرب المربون منذ أيام الواقعيين الحسيين أن يضعوا طريقة عامة، إلا أن هربارت كان الأول الذي وضع خطة مفصلة عملية يستعملها المعلم. وتنحصر هذه الطريقة في سلسلة من الخطوات التي لا تحددها طبيعة المواد بل طريقة عمل النفس البشرية وتوسع الشعور الإنساني وتتبع هذه الخطوات في كل وحدة تعليمية، وليس لهذه الخطوات ميزة خاصة ولا يحرص هربارت على تطبيقها الشكلي، فهذه الطريقة ليست إلا مجرد شكل يستعان به على تحقيق غاية التعليم المثلى، وقد يجهل المعلم هذه الطريقة بل انه من الواجب في كثير من الأحيان أن لا يشعر بها.

العمل المباشر للتعليم هو تزويد النفس بالأفكار واقامة العلاقات الصحيحة وصبغها بالارادة الحسنة أو العطف، الأمور التي تقود إلى الاعمال الأخلاقية. وفكرة الاهتمام. التي تعني النشاط الذي تتسع النفس بواسطته فتتعدد نواحيها، فكرة يمكن تقسيمها إلى خطوات هي: الملاحظة والتوقع والطلب والعمل.

وتتناسب هذه الخطوات مع الخطوات الشكلية للتعليم التي هي: الوضوح، الربط، التعميم والطريقة، وهذه الخطوات يمكن اعتبارها خطوات أساسية في عملية التعليم. أما الوضوح فيقوم مقام الملاحظة عند بستالوتزي. وقد قسم (زيلر) ــ الذي وسع خطة هربارت هذه وطبقها على التعليم الابتدائي ــ هذه الخطوة إلى خطوتين هما: التهيئة أو استدعاء النفس

للأفكار القديمة ذات الصلة الوثيقة بالأفكار الجديدة، وترتيب هذه الأفكار القديمة بشكل يوضح معنى الجديدة ويديم أثرها. ثم عملية العرض أي عرض الأفكار الجديدة واعطاؤها مكانها الحقيقي، وعلى هذا الشكل يوفق بين المواد المحسوسة في تأسيس فكرة عامة. والخطوة الثالثة هي الربط أي ربط الجديد بالقديم ربطا فعلياً. هذه هي المرحلة الابتدائية في عملية التمثل، وهذا المزج هو من عمل التخيل بالدرجة الأولى. أما الخطوة الرابعة فهي التعميم أي الفصل الكامل بين العنصر العام وظرفه المحسوس في الشيء الخاص. ثم يربط بين المفاهيم العامة الحديثة والقديمة ويكون منها كل عضوي، وهذا من عمل التأمل وهو يتطلب اعادة وتعبيراً لغوياً. أما الخطوة الخامسة فهي الطريقة أو التطبيق الذي هو تأمل تقدمي عند الطالب يقوم به في أثناء تحققه من الفكرة العامة التي حصل عليها عن طريقة العمل: فالطالب يجب أن يطبق عملياً ما اختزنه من أفكار حالما يحصل عليها وعلى قدر ما يمكن في نشاطه المحدود. وهكذا تنمو افكار الطفل وتجتمع في حياة عقلية متناسقة تصدر عنها حياته العملية بواسطة التوجيه والاقتراح.

ويظهر تأثر هربارت في تشديده على أهمية التعليم وطريقته لا في الروح العامة كما كان الحال مع بستالوتزي. ولقد أحسن هربارت تلخيص عمله وتأثيره حين قال: " يكون التعليم حلقة الفكرة، وتكون التربية الخلق، وليس الثاني ممكناً إلا بالأول. هذه هي زبدة التربية " .

حركة فروبل
صفاتها العامة:
حياة فروبل (١٧٨٢ ــ ١٨٥٢) وأعماله:
قانون الوحدة، أو الاتصال الداخلي، كقاعدة للتربية:
النمو عمل التربية:
النشاط الذاتي، طريقته العملية:
تأثير فروبل في العمل التربوي:
اللعب:
قيمة العمل اليدوي التربوية:
دراسة الطبيعة في المدارس:
حدائق الأطفال:
أثر الحركة السيكولوجية في المدارس
تاثير هربارت:
تأثير فروبل:

حركة فروبل

صفاتها العامة:

تتصف حركة فروبل، خلافاً لما تتصف به حركة هربارت، بالتشديد على أهمية الطفل واهتماماته، وقولها بأن الخبرة والنشاط يجب أن يكون نقطة البدء في التعليم وواسطته، وبتحسينها روح غرفة الصف وغايتها وجوها ومعنوياتها. تشيد الاولى بقيمة المعلم وعمله وتشيد الثانية بأهمية الطفل. لقد قال هربارت بأهمية التعليم على اعتباره واسطة لتكوين الخلق، اما فروبل فقد قال بأهمية اثارة نشاط الطفل وتوجيهه. التربية التي تبدأ باعمال الطفل العفوية وتنتقل من ذلك إلى الأفكار والاهتمامات الارادية. هي، بالنسبة إلى فروبل، تدريب عاطفي ارادي أكثر منه عقلي. وصفة النفس الأساسية عند فروبل هي الصفة الارادية لا العقلية.

ولقد طبق فروبل أفكاره الجديدة في مرحلة واحدة من مراحل التربية ونعني بها مرحلة (روضة الأطفال) ولكن مبادءه نفسها أساسية بالنسبة لمراحل التربية كلها وما الحركة

الفروبلية الحقيقية إلا محاولة تطبيق هذه الأفكار في المراحل العليا من التربية. كما ان بعضاً من اعمق التغييرات التربوية الحاضرة نتاج مباشر لمطاليب فروبل، وللبرهنة على ما قلنا نضرب مثلين: يقول أحد المبادئ التي وضعها فروبل انه إذا اردنا ان تنمي مواد التدريس نفس الطفل وطبيعته تنمية حقيقية، فلا بد من ان ننتخب مواد التدريس هذه من حياة الطفل الحقيقية ومما له صلة مباشرة بهذه الحياة. ويقول مبدأ آخر انه إذا كنا نريد ان تنتج التربية النتائج الفردية والاجتماعية المرغوب فيها، فيجب ان يكون تأثير التعليم مباشر الصلة بالحياة الحاضرة وذلك عن طريق أعمال الطفل التي تعتبر مقياس نجاح عملية التعليم. ان زعماء التربية في العصر الحاضر يوافقون بالاجماع على هذين المبدأين وهما لذلك موجودان في أساس التغييرات العميقة التي بدأت تظهر في مواضيع الدرس وتنظيم العمل المدرسي وطرقه.

حياة فروبل (١٧٨٢ ــ ١٨٥٢) وأعماله:

كانت تربية فروبل الاولى مجزأة وبدون غاية معينة، وقد قال هو عنها فيما بعد بأنها لم تكن مرضية لأنه لم تكن هناك وحدة بين المواضيع المدرسة ولا صلة بين الدروس والحياة. وقد كان شبابه مقسماً بين العمل الجامعي والعمل العلمي. لقد عمل (مأمور احراج) كما عمل محاسباً في معمل ومساحاً ومعاوناً لمدير متحف جيولوجي. وقد نتج عن هذه الخبرة نتيجتان رئيسيتان: حب للطبيعة عميق وقناعة بأن وحدة الفكرة والعمل التي كانت الدراسة الجامعية تشير إليها إنما هي موجودة في الطبيعة وليس في العمل التربوي. وفي الثالثة والعشرين من عمره اقتنع بأن يصير معلماً في (معهد بستالوتزي) في فرنكفورت. وحينئذ وقع على المهنة التي نذر لها حياته فيما بعد. وبعد عامين من وجوده في هذا المعهد صار معلماً خاصاً لثلاثة طلاب أخذهم إلى (معهد بستالوتزي) في (ايفردون) حيث بقي مدة عامين اخرين. وعن هذه الخبرة نتج تحمسه للاصلاح التربوي الذي هيأ له نفسه بانهائه دراسته الجامعية.

وفي عام ١٨١٦ بدأ عمله الاصلاحي في التربية مستوحياً أهدافه من خبرته الماضية فأفتتح (المعهد التربوي الألماني العام) في كوخ قروي وكان عدد طلابه خمسة أطفال صغار. لقد كان عمله أعظم قيمة من عمل بستالوتزي وذلك لمعرفته الفلسفية العميقة ولكفاءاته وكفاءات معاونيه ولقد كان هذا العمل أوسع مدى وموجهاً بالدرجة الاولى نحو الدراسة الثانوية. فلم يوجه فروبل انتباهه إلى الامكانات التربوية في السنين الباكرة الاولى الا في عام ١٨٢٦ بعد ان نشر كتابه عن (تربية الإنسان) ومنذئذ اهتم فروبل اشد الاهتمام

بدارسة الأطفال وثابر على التقدم في استخدام اللعب والنشاط العضوي عند الأطفال استخداماً لم يسبق إليه من قبل.

وخلال ثماني أو عشر سنوات من المحاولات العملية الفاشلة تبلورت أفكار فروبل عن التربية خلال السنوات الباكرة. وفي ١٨٣٧ انشأ أول مؤسساته الجديدة التي سماها فيما بعد (برياض الأطفال) وذلك في قرية (بلاكنبرغ) وقد كرس فروبل الباقي من حياته لهذا العمل وذلك لأن هذا الحقل البكر كان أرضاً طيبة للأفكار الجديدة وامكان تحقيقها. وقد كتب فروبل معظم كتبه في السنين الاولى التي تلت انشاء روضة الأطفال الاولى. وقد كانت كتاباته تستهدف غاية وحيدة هي توسيع فكرة (رياض الأطفال) ونشرها.

قانون الوحدة، أو الاتصال الداخلي، كقاعدة للتربية:

يبدأ فروبل من التربية المثالية السائدة التي قال بها (كانت) و(شلنج) و(هجل) و(فخته) والتي احتج عليها (هربارت). والنظرة الأساسية في هذه الحركة كلها هي تفسير الواقع والحياة بوحدة الوجود الأساسية للإنسان والطبيعة في الروح المطلقة. فالمطلق ليس مدة ولكنه روح شاعرة بذاتها. وهذه الروح الشاعرة بذاتها هي تفسير أصل الوجود ومعناه في كل من الإنسان والطبيعة. وكان فروبل يرى ان هذا الواقع الروحي هو ينبوع الوجود كله، وغاية التربية هي توسيع حياة الفرد حتى تشمل هذا الوجود عن طريق المساهمة في هذا النشاط الروحي الشامل. و(الاتصال الداخلي–Inner Connectedness) هو تعليل كل الحقائق، وينحصر هدف التربية في تحقيقه في حياة الفرد.

وهكذا نجد تعليل الشعور الديني الذي يتجلى في كتابات فروبل كلها، انه ليس شيئاً عارضاً بل هو جوهر نظامه التربوي، فكل مخلوق أو واقع يساهم في هذا الجوهر وهو بهذا المعنى كفؤ للتعبير عنه أو ادراكه، إذا كان واعي الوجود، وينتج عن ذلك قدرة كل شيء في الطبيعة على الدلالة على الله. وغاية التربية هي ادراك هذا القَدَر وتوحيد هذا الجوهر مع المطلق.

ولقانون الوحدة هذا علاقة أساسية عملية بالتربية عند فروبل، فقد استنتج اعتقاده بأن الطبيعة تدل الطفل على الله من اعتقاده بحقيقة الوحدة التي أشرنا إليها، ومن هنا كان تشديده على ضرورة دراسة الطبيعة وحوادثها وعرضه الرمزي لهذه المادة. لقد رأى الوحدة في الحياة العضوية فاصبح من أول القائلين بنظرية التطور العضوي ومن هنا كان تشديده الجديد على وجوب دراسة الطفل للطبيعة والنباتات والحيوانات الخ... وقد اعتقد بأن الوحدة ذاتها موجودة في العالم غير العضوي الذي يصبح رمزاً عند الطفل لكل الوحدة

العليا، وحدة الفكر والحياة. ومن هذه الفكرة اشتق فكرته عن استعمال (المنح) أو الهدايا في روضة الأطفال. وقد قال بوجود وحدة عليا بين الفرد والمجتمع اللذين يكونان في الواقع حياة عضوية واحدة كبرى من واجب المدرسة تمثيلها، وهكذا تصبح المدرسة بالنسبة للطفل مجتمعاً يكتشف فيه كل العلاقات الاجتماعية بشكل رمزي بسيط.

وهكذا فعمل المدرسة الحقيقي هو كونها أداة للرقي الاجتماعي كما أنها أداة لنمو الفرد. وفي حياة الفرد توجد الوحدة ذاتها. وحدة بين مراحل الطفولة والشباب والرجولة. وحدة أخفقت المدرسة في إدراكها إخفاقاً جعل عملها مجرد شكل فقط. لقد ادرك فروبل الوحدة والاتصال العضوي بين مواضيع الدرس المختلفة كقاعدة للتنظيم الجديد الضروري للمناهج المدرسية، إدراكاً لم يسبقه إليه حتى هربارت. وقد اعطى قانون الاتصال الداخلي هذا لفروبل مفهومه عن النمو العقلي وقاده إلى التشديد على وحدة المعرفة والعاطفة والارادة. وهذه النظرة السيكولوجية هي أقرب للنظرة الحديثة من سيكولوجية هربارت كما هو ملحوظ.

لقد وجد فروبل في كل نقطة وحدة بين الفكر والحياة واجب التربية تنميتها وإظهارها، وبذلك تصبح التربية تكييفاً مستمراً متقدماً للفرد مع الحياة التي قدر له ان تكون حياته والتي يجب ان يرى فيها (اناه) الحقيقية.

النمو عمل التربية:

تتطلب الفكرة الفلسفية عن الوحدة متمماً لها هو فكرة استمرار الأجيال في كل شيء، وهكذا فإن فردية روسو وعصره تتخلى عن مكانها لفكرة الوحدة العضوية وفكرة النمو. ويتجلى التعبير العلمي عن هذه الفكرة في نظرية التطور العضوي، وقد قبل فروبل هذه الفكرة وكان أول من طبقها في التربية. وهذه هي الفكرة التي عبر عنها في نظريته عن طبيعة التربية وعملها. وهي التي تعطي معنى عميقاً لاستعمال (الهدايا) وعمليات الصف المحسوسة. والمبدأ الأساسي في كليهما هو أن كل نشاطٍ تالٍ يحتوي على كل نشاط سبقه. والتطور هو ميل هذه الوحدة للظهور في تعبيرات الروح المتعددة وما يرافقها من تعبيرات حوادثية، وعلى هذا فالتربية ليست إلا مظهراً لعملية التطور العامة، انها نمو يتحقق الفرد بواسطته من حياة الوحدة التي يكون هو جزء منها، إنها نمو تتسع بواسطته حياة الفرد حتى تنعقد الصلة بينها وبين الطبيعة، وتنتظم في فاعليات المجتمع كلها، وتشارك في أعمال البشر وآمالهم.

الفكرة الاساسية في كتاب (تربية الإنسان) هي التالية: " لا ينقش الله ولا يطعم، انه ينمي أبسط الأشياء وأقلها كمالاً، وينظمها في مجموعات صاعدة وفقاً لقوانين خالدة ذاتية الاساس والنمو" ". وما التربية إلا تحقيق العملية التطورية في مرحلتها العليا وكما تتجلى في الفرد البشري. وهكذا فإن فروبل سبق الجميع إلى نظرة تربوية سادت فيما بعد.

النشاط الذاتي، طريقته العملية:

دلل فروبل بتشديده على وجوب كون مبدأ النشاط الذاتي طريقة عملية النمو، على مشاركة في الفكرة الحياتية التي سادت في مطلع القرن التاسع عشر. ثم انه كان أول من طبق هذه الأفكار التي كانت شائعة في الفلسفة والعلوم على مشاكل التربية. ففي الحقل العلمي تخلت الفكرة القديمة عن التصانيف الجامعة المانعة لأشكال الحياة عن مكانها لاعتقاد أعم عن تطور أشكال الحياة الدنيا إلى اشكال أرقى، واتصالها بها. وما تجدر الاشارة إليه في هذا المقام هو تاريخ استعمال كلمة بيولوجيا (علم الحياة)، ففي هذا الوقت (١٨٠٢ ــ ١٨٠٩) دفع لامارك بنظريته القائلة بأن الاشكال العليا للحياة نمت عن الاشكال الدنيا لها عن طريق استعمال الأعضاء وعدم استعمالها. وما هذا كما يلاحظ، إلا تطبيق لمبدأ الفاعلية الذاتية (أو النشاط الذاتي). لقد فسر التطور قبل الآن بالتأثيرات المختلفة للشروط الخارجية كالاقليم مثلاً، أما بالنسبة إلى (لامارك) فالعضوية نفسها هي العامل الأهم. يقول (لامارك): كما ان استعمال الذراع او أي عضلة من عضلات الجسم ينتج نمواً مناسباً. كذلك ينتج جهد العضوية لاستعمال عضو ما باتجاه خاص تطوراً مناسباً، وعلى العكس فإن عدم الاستعمال ينتج ضموراً مناسباً.

كانت الفلسفة السائدة في ذلك الحين، ولا سيما الفلسفة التي قبلها فروبل تقول بوجود وحدة أساسية بين الاشياء كلها، كما تقول بوجود مبدأ دائم في كل تغيرات الحياة واشكالها. توجد فعالية مكونة وحيدة تظهر في الطبيعة وتتجلى في الحياة الخارجية كقوة وفي الحياة الداخلية الشعورية كنفس. وتبني هذه الفاعلية لذاتها، وبوصفها نفس الفرد، عالمها الخاص. والانا (النفس) ليست محكومة من قبل الفاعلية بقدر ما انها هي الفاعلية. انها تحقق ذاتها من خلال الفاعلية وتبني عالمها وتشعر بذاتها وتكون مصيرها الخاص بها، وهذا صحيح في كل من التطبيقين الفكري والأخلاقي.

لقد تحقق فروبل من معنى هذا المبدأ حين يطبق في العمل التربوي منذ بدء عمله حتى ان مفتشاً حكومياً للتربية قال بعد زيارته لمعهد فروبل ورغماً عن عدائه لطريقته ما يلي:

" المبدأ الأولى لهذا التعليم هو فاعلية النفس الذاتية، ولذلك فإن نوع التعليم الذي يعطى هنا لا يجعل من النفس صندوقاً نرمي فيه بأسرع ما يمكن مختلف انواع النقود من مختلف القيم والأجناس تكتظ به النفس وفقاً للشائع من عادات التعليم الآن. انه عمل بطيء مستمر متدرج دائم الاتجاه نحو الداخل أي بحسب اتصال موجود في طبيعة النفس البشرية فيتقدم التعليم باستمرار ودون تصنع، يتقدم من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد بشكل يتفق مع الطفل وحاجاته ويدفعه إلى الذهاب إلى عمله كما يذهب على لعبه " .

ولقد تشدد فروبل في التأكيد بأن النشاط الذاتي هو العملية التي يحقق الطفل طبيعته الخاصة بواسطتها ويبني عن طريقها عالمه الخاص وتصوره للعالم الخارجي وينسقهما. وهكذا فحياة الفرد هي العملية التي: (١) تعرفه على الطبيعة أو العالم الحسي. (٢) تعرفه على طبيعته الخاصة. و(٣) بواسطتها يصبح جزءاً من حياة الطبيعة الإنسانية كلها. وفي كل هذا يحدد الفرد نفسه فعالياته الخاصة وهو لذلك حر، اما حين يشتغل بدافع القوى الخارجية فانه لا يستطيع التحقق من هذه الوحدة.

والنشاط الذاتي نشاط تحدده دوافع الفرد ذاته التي تصدر عن اهتماماته هو والتي تدعمها قوة الفرد نفسه، انه وحده قادر على احداث تطور النفس هذا، وهو وحده القادر على ضمان ما يمكن اعتباره هدفاً للتربية. ويمكن اعتبار مثل هذا النشاط مفروضاً وذلك لأنه رد فعل لطبيعة الكائن الكامنة فيه، ولكن هذا النشاط حر لأن الفرد إنما يستجيب لقوة داخلية من أصل طبيعته وغير مفروضة عليه من الخارج، ولهذا سمي هذا النشاط بالذاتي، وبما ان هذا النشاط حر وجار في الوقت نفسه وفق قوانين (قوانين طبيعة الإنسان نفسه)، فإنه من الممكن صوغ هذه القوانين وقبولها كمرشد لكل عمل تربوي. وينتج من ذلك وجوب ابتداء عمليات التعليم وصدورها عن اهتمام الطفل الارادي. وبعد أن نبدأ بهذا النشاط العضوي يمكن الابقاء على العمل وتوجيهه نحو أهداف ذات قيم اكثر دواماً ــ وأجدى فائدة ــ مما قد ينتجه هذا النشاط إذا لم يوجه ويؤثر عليه.

وليست النزعات الكامنة في طبيعة الطفل على صلة بالسلوك والعمل فحسب. ولكن الطفل يظهر نفس الجهد العضوي في تدليله على مفهومه عن الاشياء واظهاره عمليات نفسه. وهو يحاول عن طريق هذا الاظهار تحقيق التناسق بين عالم الافكار وعالم الواقع الخارجي. وهذه الجهود العضوية هي النشاط الذاتي، وهي تقدم للمعلم فرصة التعليم أي خلق تناسق بين الداخلي والخارجي وبين الفكر والعالم الخارجي، اكمل مما يستطيع الطفل خلقه إذا لم يساعد. وهكذا فالنشاط الذاتي بالنسبة للمدرسة يعني رغبة الطفل في الدخول في حياة الآخرين والحياة المحيطة به، رغبة المعاونة والاكتشاف والمساهمة في النشاط

المشترك والخلق واكتشاف الهوية او الاتصال بين ذاته ونشاط الآخرين، ذلك الاكتشاف الذي هو المعرفة.

ليست التربية تهيئة لحالة مستقبلة، ان الحياة التي يحاول الطفل دخولها ليست حياة الراشدين بل الحياة التي تحيط به وانما تجد التربية معناها في العمل، او في شرائط بعيدة خيالية. هدف التربية هو النمو وعملها هو النمو، وانما يضمن النمو الحاضر عن طريق اتحاد قوى الطفل وطبيعته مع الحياة المحيطة به. ويقاس نمو المستقبل بالمقياس ذاته. وهكذا يتحقق هدف التربية في الطفل كما يتحقق في الراشد. وانما تنمى قوة التنفيذ إلى الدرجة نفسها التي تنمى إليها باقي القوى عن طريق تأسيس التربية على نشاط الطفل وقياس نجاحها بمقدار لجوء الطفل إلى النشاط الذاتي. لا تنافر بين المعرفة والعمل ولا نزاع بين النظريات والتطبيق ولا تفريق بين المهنة والاعمال.

تأثير فروبل في العمل التربوي:

ان المدرسة، بالنسبة إلى فروبل، مكان يجب ان يتعلم فيه الطفل أشياء الحياة المهمة والامور الاساسية عن الحقيقة والعدالة والشخصية الحرة، والمسؤولية، والمبادرة والعلاقات السببية وما إلى ذلك، ولا يكون تعلمه عن طريق دراسته هذه الاشياء بل عن طريق تمثلها تمثلاً حياتياً.

وبحسب فكرة بستالوتزي الاساسية عن الوحدة يجب ان تكون المدرسة مؤسسة يكتشف فيها الطفل فرديته الخاصة ويبني شخصيته وينمي فيها قوة المبادرة والتنفيذ عنده. وعليه ان يعمل ذلك عن طريق التعاون مع الآخرين في محاولات مماثلة وفي اعمال يهتم بها الجميع ومسؤوليات يتقاسمها الجميع ومكافآت يشترك فيها الجميع. يجب ان تصبح المدرسة، شأنها في ذلك شأن العالم، عضوية موحدة تجد فيها واحدات الفردية النامية كما لها من خلال المشاركة في حياة العالم، وهكذا تصبح المدرسة مجتمعاً مصغراً كما تصبح التربية وجها من وجوه الحياة لا يقصد منه التهيئة بل اعطاء صورة مصغرة عن الحياة.

لم يعد التعليم مرادفاً للتربية بل انه ليس مرادفاً للعمل المدرسي، انه تعبير عن العملية التي تبدأ بنشاط الطفل العضوي واهتمامه الموروث وتنتهي باستعمال مبدع وتعبير ملموس عن المعرفة التي قدمها التعليم. وهكذا نستفيد من الميل الطبيعي فنبني عليه عادة أي طريقة فكر وعمل مرغوب فيها كهدف تربوي. وهكذا فلا تحاول التربية القضاء على الطبيعة ولا تتركها لشأنها بل تساعدها أي توجهها نحو أهداف أعلى من الأهداف التي تصلها إذا لم تساعد.

اللعب:

اللعب الذي هو أهم مظاهر النشاط العفوي عند الطفل، هو الذي يجب أن يكون أساس العملية التربوية في السنين الأولى، وبما أن مصدر اللعب المباشر هو اهتمام الطفل الموروث فهو خير اساس طبيعي تبنى عليه عادات العمل والعاطفة والفكر التي يوافق علها المربي. ومن خلال اللعب يتمثل الطفل العالم أول ما يتمثله، ولذلك فمن خلال اللعب يستطيع المعلم إعطاء الطفل تفسير الحياة التي يحاول أن يتقاسمها مع عالمه، ومن خلاله يستطيع المعلم ادخال الطفل إلى عالم الصلات الاجتماعية الواقعية ومنحه الاحساس بالاستقلال والتعاون المتبادل، وتزويده بروح المبادرة والتشويق وتنميته على اعتباره واحدة في المجموع الاجتماعي. ولم يقف فروبل عند حد البرهنة النظرية على قيمة اللعب التربوية بل حقق أفكاره في (حدائق الأطفال) التي انشأها.

قيمة العمل اليدوي التربوية:

قيمة جميع انواع العمل الانشائي لا تقل عن قيمة اللعب، وانه دافع عفوي كاللعب، وهو كنشاط، يمثل عملية تحقيق لأفكار تلك العملية البنائية المحسوسة، ولذلك فالعمل البنائي يستطيع ان يكون بداية العملية التربوية ونهايتها. لقد قال روسو بالعمل اليدوي كمظهر من مظاهر التربية، ولكنه قال به لأسباب اجتماعية واقتصادية, وأدخل بستالوتزي دراسة الأشياء والعمل اليدوي للحصول على المعرفة وتنمية الإدراك الحسي. أما فروبل فقد منح العمل اليدوي والتدريب الصناعي وكل أنواع العمل البنائي المكان الذي بدأ يحتله في مدارسنا العصرية وكان منحه هذا بناء على أسباب تربوية بحتة وذلك لأن فروبل اعتبر العمل اليدوي واسطة لتنمية قوة الطفل. وذلك لأن كل عمل هو بالنسبة للطفل تعبير عن فكرة (أو غرض) نالها بواسطة التعليم. ان فائدة الشيء أو المادة أو المعرفة التي تدخل المدرسة هو إظهار ما يمكن أن يفعل الطفل بها. وهكذا يذهب فروبل إلى ابعد مما ذهب إليه حتى الآن ليقول ان كل شيء متوقف على التطبيق كما يذهب إلى أبعد مما ذهب إليه بستالوتزي فيقول بأن كل عمل مدرسي يجب أن يكون انشائياً.

ان أهم معنى للعمل الانشائي موجود في المبدأ القائل بأن التربية ليست إلا نمو القوة في سبيل التعبير الخارجي عن الذات الداخلية. وليس الخَلْقُ باليد أسمى تعبير عن ذلك ولكن نمو قابلية هذا التعبير المادي عن الأفكار هو قاعدة القوة الأسمى، قوة التعبير عن الحياة العقلية والأخلاقية والروحية وانما يوجد الطبع حين يتبلور في عادات.

دراسة الطبيعة في المدارس:

وهنا ايضاً يلتقي فروبل ببستالوتزي وغيره، فإليهم جميعهم يعود الفضل فيما وصلت إليه دراسة الطبيعة في المدارس. ولكن المبادئ الموجودة في اساس هذه الدراسة تختلف عند فروبل عنها عند غيره، فمعرفة حقائق الطبيعة عند فروبل هي اقل الأسباب قيمة، اما أهمها فالسمو الأخلاقي والديني والبصيرة الروحية التي ينالها الطفل من احتكاكه بالطبيعة. لدراسة الطبيعة مكانها في التعليم الابتدائي عند فروبل لأنها منبع للاهتمام الطبيعي ومصدر لنشاط متنوع وذلك بقطع النظر عن قيمة الحقائق المعلمة أو رمزها الروحي. ولدراسة الطبيعة وظيفة هامة في المدرسة بوصفها مادة طبيعية للقراءة والكتابة والدراسة اللغوية والعمل الانشائي والحساب. وحتى حين ندع كل هذا جانباً فقد اثر فروبل تاثيراً أساسياً في مفهوم هذه الدراسة لأن دراسة الطبيعة لم تعد تلك الدراسة التحليلية التي قالت بها تصانيف العلوم بل انها دراسة الطبيعة كحياة: النبات في نموه والحيوان في تصرفه والعضو في عمله ــ ذلك ما يجب ان يدرس.

حدائق الأطفال:

ان الفكرة الأساسية في (حديقة الأطفال) هي معاونة الطفل في التعبير عن ذاته وبالتالي في نموه. ولا بد في سبيل تحقيق ذلك من بداية الطفل من اهتماماته الموروثة وميوله نحو العمل. يجب ان يبنى عمل المدرسة على (النشاط الذاتي) وان ينتهي بالتعبير أو استعمال الافكار والمعارف التي نالها الطفل في عملية النشاط. ليس الهدف الرئيسي الحصول على المعارف بل النمو الذي تكون فيه المعرفة واسطة لغاية. المعرفة نتاج ولكنه أساسي في ضمان النمو. وهكذا فعمليتا الحصول على المعرفة وتمثلها اللتان كانتا تعتبران غايات في التعليم السابق، هما تبع لا أصل. انهما تظهران في كل عملية تربوية كاملة كمراحل تمهيدية، أو عارضة، لعملية التعبير أو البناء.

ان أشكال التعبير عن مشاعر الطفل وأفكاره التي قال فروبل باهميتها في هذا التدريب هي (١) الاشارة (٢) الاغنية (٣) اللغة، ومن الواجب تنسيق هذه الوسائط بقدر الامكان، فالقصة التي يرويها المعلم مثلاً يجب أن يعبر الطفل عنها بلغته فقط بل بواسطة الأغاني والحركات والصور وبناء أشياء بسيطة من الورق والغضار وغيرها من المواد المناسبة. وعلى هذا الشكل تعطى الأفكار ويستثار الفكر ويحقق الخيال وتدرب اليد والعين ويوفق بين العضلات وتقوى الطبيعة الأخلاقية عن طريق جعل الدوافع العليا والعواطف المستثارة حسية موضوعية. ولقد قال فروبل بفكرة (الهدايا والأعمال) إلى جانب الأغاني. وتستعمل هذه بالتدريج وبحسب نظام، فبعد ان يتعرف الطفل على خصائص هدية ما أو يقوم بما يستوجبه عمل ما، ينقل إلى الذي يليه والذي ينجم عن الهدية أو العمل السابق مقدماً

انطباعات جديدة ومؤكداً القديمة. والتفريق بين الهدايا والأعمال أمر اصطلاحي رغم قيام الكثيرين به، وذلك لأن فروبل نفسه كان يسمي أنواع النشاط كلها أعمالاً وموادها هدايا. إلا أن التفريق بينهما يدل على اتجاه نحو الاهتمام بالعمل أكثر من الهدية وإذا كنا لا نشك في ان فروبل قد قدم اعظم الخدمات للتربية بجعله مبادئه حقائق أدخلها قاعة الدرس، فإننا لا ننكر في أن كثيراً من هداياه وأعماله وأغانيه لا توافق الا زمانه ومكانه، ولا بد لنا، إذا أردنا الاستفادة من مبادئه، من اجراء تغييرات فيها لتوافق الحاضر والمستقبل.

أثر الحركة السيكولوجية في المدارس

تأثير بستالوتزي: زار كثير من الباحثين والعظماء المهتمون بالتربية والطلاب معاهد بستالوتزي في (بورغدورف) و(ايفردون) وقد صار المعهد داراً للمعلمين تنفق عليها الحكومة السويسرية. وبعد ذلك انشئت معاهد بستالوتزية في (مدريد) و(نابولي) و(سان بطرسبرغ). وقد اهتم بالاصلاح ملوك روسيا وبروسيا والنمسا والحكومات الايطالية شخصياً، وقد قال بستالوتزي نفسه انه كان يكفي ان يدعي المعلم السيء استعمال الطرائق البستالوتزية لكي ينجح.

ولكن انتشار أفكار بستالوتزي كان بطيئاً جداً رغماً عن كل ذلك، وسبب هذا البطء هو السياسات الرجعية التي كانت تتحكم في اوروبا حينئذ. لقد كانت الأفكار التربوية الجديدة، بوصفها نتاجاً لأفكار روسو، تقترن دوماً بالأفكار الثورية. لقد كان التقدم خارج المانيا وقبل ثورة ١٨٣٠ بسيطاً جداً، إلا انه بعد تلك الثورة تقدمت التربية في فرنسا أيام (فيكتور كوزان Victor Cousin) وزير المعارف تقدماً عظيماً ولا سيما فيما يتعلق بتدريب المعلمين.

وقد كانت حكومة (ورتمبرغ Wurtemberg) أول حكومة تتأثر بالحركة الجديدة وذلك بسبب تعيين تلامذه بستالوتزي خلال العقد الاول من القرن مفتشين للتعليم ومدراء لدور المعلمين. وكانت بروسيا هي التالية فقد قال الفيلسوف (فيخته) بعد هزيمة (جينا Jena) ١٨٠٦ ان التربية البستالوتزية هي واسطة نهوض الامة فاهتم وزير المعارف والعائلة المالكة بالحركة التربوية الجديدة اهتماماً بالغاً، فانتقي عدد من الشباب وارسلوا إلى (ايفردون) فكان لهم ولمعاوني بستالوتزي الالمان شرف ادخال الأفكار الجديدة إلى المدرسة الابتدائية الالمانية.

اما التأثير البستالوتزي في الولايات المتحدة فقد دخلها عن طريق انكلترا، وهذا هو السبب في شكلية الأفكار البستالوتزية وسطحيتها في اميركا. وهذا لا يعني طبعاً ان كل

هذه الأفكار كان سطحياً فتدريب المعلمين مثلاً جرى على نهج يتفق مع أفكار بستالوتزي وذلك لأن واحداً من مساعدي بستالوتزي قدم إلى فيلادلفيا بناء على دعوة من أحد المحسنين فعمل على نشر هذه الأفكار. هذا ولا بد من الاشارة إلى أثر الحركة البستالوتزية في تربية الصم والبكم والعمي والجانحين الاحداث في أميركا واستعمال الصناعات والأعمال الزراعية في هذه التربية، وقد كان (لدروس الأشياء) أثر كبير في تسهيل تعليم أمثال هؤلاء.

تاثير هربارت:

قلنا فيما سبق ان الحركة البستالوتزية تناولت المبادئ بالدرجة الاولى ولذلك فليس من السهل ان نتبين معالم الأثر الذي تركته. ولكن هذا لا يمنع طبعاً من الاشارة إلى ان أثر أفكار هربارت كان عظيماً. ونحن لا نشك في أن الأفكار الهربارتية دخلت المدرسة العادية بشكل ملحوظ واثرت، ولو بصورة لا شعورية في عمل معلمي ذلك الزمان.

لقد كان من أعظم آثار هربارت قيام دروس لمناقشة مشاكل التربية ونشوء مؤسسات ومدارس للتطبيق التربوي والبحث في مشاكل التربية مرتبطة بالجامعات الالمانية كجامعة بينا وليبزغ وهال حيث درست مبادئ هربارت وطبقت في عملها التربوي. وقد كان الاستاذ (تويسكون زيللر) من جامعة ليبزغ أشهر تلامذة هربارت، وقد سمح لنفسه بتوسيع مبادئ هربارت الأساسية والترصف فيها كما قال بنظرية (الدور الثقافي). وقد كان من نتاج هذه الحركة كتابات كثيرة نشرت أفكار هربارت وعاونت تلامذته ومريديه في التاثير العظيم الذي كان لأفكار هربارت في التربية مما جعل المدرسة الألمانية في ذلك الوقت أرقى مدارس العالم والمثل الذي يجتذبه.

أما في الولايات المتحدة فقد كانت الاعوام (١٨٩٠ ــ ١٩٠٠) أعوام نشر كتابات هربارت هي الأعوام التي بدأ خلالها تأثير هربارت في أميركا ذلك التأثير الذي ارتفع بالتربية الاميركية ارتفاعاً محسوساً عن حالتها التي وصلت إليها بعد تشبعها بأفكار بستالوتزي.

تأثير فروبل:

لتأثير مبادئ فروبل، في الواقع، صلة مباشرة مع أهم النزعات التربوية في الوقت الحاضر، وإذا كان فروبل قد طبق مبادءه في رياض الأطفال فقط فإن أتباعه والقائلين بآرائه قد طبقوا آراءه في مراحل التربية الأخرى. وسنقصر جهدنا هنا على تتبع انتشار (روضة الأطفال) كمؤسسة تربوية.

أما في المانيا فقد أسس عدد من رياض الأطفال قبل وفاة فروبل، إلا أن الحكومة البروسية منعت انشاء مثل هذه المدارس (١٨٥١ أي قبل وفاة فروبل بسنة) بحجة أنها مؤسسات ثورية، فما كان من البارونة (برتافون مارنهولتز بولو)، التي يعود إليها فضل تعميم هذه المؤسسات، إلا ان نقلت نشاطها إلى انكلترا. ومع ان المنع البروسي بطل مفعلوه بعد عشر سنوات. إلا ان هذه المؤسسات لم تدخل ضمن إطار نظام التعليم العام في تلك الحكومة، ورغماً عن وجود عدد من رياض الأطفال الخاصة فإنها لم تعتبر مدارس: فلم يكن معلموها مطالبين بما يطالب به معلمو المدارس الابتدائية، ولم تكن الروضة نفسها مطالبة بتعليم ما يعلم في المدارس الابتدائية رغم مراقبتها من قبل مفتشي المعارف. وعلى هذا فإن انتشار هذه المدارس ونموها كان بطيئاً.

وفي فرنسا حيث اعتني بتربية الأحداث، فإن (مدارس الأمومة Ecoles Maternelles) أقرب إلى المدارس الأولية منها إلى (حدائق الأطفال) ولذلك، فلم تأخذه هذه المدارس إلا بقليل من أفكار فروبل. وبدأت هذه المدارس تنتشر بعد حرب السبعين فدخلها نصف مليون طفل تتراوح أعمارهم بين الثانية والسادسة.

وأما في انكلترا فقد دخلت فكرة الروضة عام ١٨٥٤ ودافع عنها رجال أمثال (ديكنس) الروائي الشهير، إلا أن عددها كان محدوداً وكانت مؤسسات خاصة تتوفر على العناية بأبناء الأغنياء، ولم تؤثر فكرة (روضة الأطفال) على تعليم الأطفال حتى عام ١٨٧٤ حين اعتبرت جزءاً من النظام التعليمي. ولعل أهم ما استعارت روضة الأطفال الانكليزية من فروبل هو الطريقة وسير عمليات التعليم أكثر من المبادئ والروح.

وأما في الولايات المتحدة فقد انشئت روضة الأطفال الاولى عام ١٨٦٠ في مدينة (بوسطون) ثم بدأت بعض الولايات تجعلها جزءاً من نظامها التعليمي العام حتى عمت كل مدينة أو قرية في الولايات المتحدة.

التربية الحديثة
القسم الأول
النظريات
صراع الأجيال
الفرد والمجتمع
مشكلة الأجيال
ثورة الشباب
في المجتمعات النامية
وفي المجتمع العربي

التربية الحديثة

القسم الأول

النظريات

صراع الأجيال

يشهد عالم اليوم حركات للشباب عنيفة فنحن نسمع عما جرى ويجري في فرنسا والولايات المتحدة الأميركية وسواها من بلدان الغرب من تحركات للشباب وثورات واضطرابات. ونحن نتساءل ــ مع العالم ــ عن أسباب هذه الحركات ودوافعها ومراميها.

وفي البلاد الشرقية بل وفي البلاد النامية حركات للشباب ــ وان كانت أخف ــ تحاول اثبات وجود الشباب ورفع صوتهم فما هي أهداف هذه الحركات؟ وماإذا يكمن وراءها؟ وما هو مصيرها؟

ان الجواب عن هذه الأسئلة ــ وسواها ــ أمر يهم الناس ــ كل الناس ــ ويهم المعنيين بأمور المجتمع من قادة وسياسيين ومربين ودعاة اصلاح. ولكنه يهم بصورة خاصة الآباء والأمهات والمربية ومن يعنون بشؤون الشباب ويتصلون بهم.

ولو أردنا تلخيص ما يجري في العالم لقلنا ان هناك ثورة من الأجيال الشابة على الأجيال القديمة: أعمالها وأهدافها وطرائقها ووسائلها فما سب هذه الثورة؟ وما هي دوافعها ومراميها ومستقبلها؟

الفرد والمجتمع

الإنسان هو الوحيد بين المخلوقات الذي يولد عاجزاً تماماً قاصراً كلية ولا يستطيع أن يحيا إلا إذا عنيت به اسرته وحافظت على بقائه ونشاته وعلمته.

والحق ان الإنسان ــ بخلاف الحيوان ــ يولد بقدر محدود جداً من السلوك الثابت وبقدرة كبيرة جداً على التعلم، ومن هنا كانت وظيفة المجتمع ممثلاً في الاسرة أولاً وفي المدرسة ثانياً وفي المؤسسات الاجتماعية ثالثاً في تربية الفرد وتعليمه واعداده لمقبلات ايامه.

وقدرة الإنسان الهائلة على التعلم هي سر تفوقه على سائر المخلوقات وعماد تحكمه في محيطه بمختلف أنواعه. ان الإنسان يتعلم من اسرته ومن مدرسته ومن مجتمعه كيف يواجه بيئته وما فيها من عوامل طبيعية ومصطنعة. وتحرص الاسرة منذ نعومة أظفار الطفل على تعليمه كيفية مواجهة الحياة ومطالبيها.

ومعلوم انه كلما تقدم المجتمع وزادت طرائقه ووسائله في مواجهة مطالب الحياة طالت طفولة الإنسان حتى لقد وصلت هذه الطفولة في أيامنا هذه إلى ما يقارب ثلاثين سنة من بداية حياة الإنسان.

وفي المجتمعات البدائية تكون الطفولة قصيرة ــ نسبياً ــ ويعلم المجتمع الطفل خلالها كيف يصطاد الحيوانات وكيف يدافع عن نفسه وكيف يقضي حاجاته ويرضي دوافعه، أما في المجتمعات المتقدمة فتتعاون الاسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى على تزويد الطفل ومن بعده الحدث والشاب بوسائلها وطرائقها في مواجهة مطاليب الحياة واعداد الإنسان لمستقبلة وحياته العملية.

ان مدرسة اليوم ــ ابتدائية وثانوية وعليا ــ تعلم الطفل حرفة وتخرجه للحياة مزوداً بمعلومات ومهارات وخبرات تعينه على مواجهة الحياة ومطالبيها وتساعده على قضاء حاجاته.

ومن هنا كانت أهمية الأسرة خاصة والمجتمع عامة في اعداد الطفل وتأهيله للحياة.

مشكلة الأجيال

يفهم مما تقدم ان الأجيال السابقة تعمل على اعداد الأجيال اللاحقة للحياة وتزويدها بالخبرات والمعلومات والمهارات التي تمكنها من الحياة. لكن الأجيال السابقة لها مفاهيم ومواقف وقيم وعادات وتقاليد تحرص على نقلها إلى أجيالها اللاحقة.

والمجتمع ــ كالفرد ــ حريص على مفاهيمه ومواقفه وقيمه وعاداته وتقاليده، وهو اذ ينقلها إلى أجياله الجديدة يطبعها بطابعه ويفرض عليها طرائقه في الحياة والتعامل وبذلك وحده يضمن بقاءه واستمراره.

والأجيال الجديدة بطبيعة الحال تخضع ــ ولو موقتاً ــ لسيطرة الأجيال القديمة وتأخذ عنها وتتأثر بها. لكن الحياة ــ بطبيعتها ــ في تغير وتبدل مستمرين. والمجتمعات نفسها وبسبب من أجيالها الجديدة المتلاحقة تتغير وتتبدل. ولذلك كله يحدث صدام بين الأجيال السابقة والأجيال الاحقة.

ان المفاهيم والقيم والمثل والعادات والتقاليد تتبدل وتتغير. وابناء الأجيال الجديدة يجدون أنفسهم مشدودين ــ من جهة ــ إلى قيم مجتمعهم ومثله وعاداته وتقاليده وطرائقه، كما يجدون أنفسهم ــ من جهة أخرى ــ مسوقين إلى الثورة على بعض هذه القيم والتقاليد والمثل والطرائق والعادات. وهكذا يحدث الصراع بين الأجيال.

وقبل أن نخوض في الحديث عن هذا الصراع نحب أن نلاحظ ان تطور المجتمع ــ كل مجتمع ــ وتغيره وتبدله انما يكون متدرجاً وبطيئاً. وانه ما من فرد يستطيع أن يتنكر لماضيه ولعادات مجتمعه ومثله وتقاليده تماماً. وحتى في الثورات ــ وهي التي تشتمل على هدم وبناء وتغيير جذري في القيم والمثل والمفاهيم ــ فإنه لا يوجد انقطاع بين الماضي والحاضر ولا قلب تام لكل ما يتصل بالماضي.

على ان المجتمع الذكي الواعي مجتمع يحرص على وضع خمائر التغيير في عجينة التكوين. ومعنى هذا ان مثل ذلك المجتمع يؤمن بالتطور والتقدم ويأبى الجمود والسكون ويعلم انه لا بد للمجتمع إذا أراد أن يكون حياً ناشطاً متوثباً من ان يتغير ويتبدل ويتطور ويحرص على أن يكون هذا التطور نحو الأحسن. وقديماً قال حكماء العرب: " ربوا أولادكم على غير أخلاقكم، فقد خلقوا لزمان غير زمانكم " .

لكن المجتمعات ــ كالأفراد ــ تصاب بالجمود والسكون أحياناً وتحرص على قديمها حرصاً أعمى وتتمسك به بلا هوادة فتضطر الأجيال الجديدة للثورة والقلب والاجتثاث من الجذور وبناء مجتمع جديد يؤمن بمثل وقيم جديدة ويتبنى طرائق وأساليب طارفة.

لكن نحب أن نلاحظ ها هنا أمرين. أولهما: ان الجديد لا يلبث أن يصبح قديماً لا بد من الثورة عليه وتجديده ولذلك كان الصراع بين الأجيال مستمراً متواصلاً. وثانيهما: ان بعض الأجيال القديمة تجمد أكثر من بعض، وان بعضها الآخر يكون أقدر على فهم أجياله

الجديدة ومسايرتها ولذلك فهو يمتص ثورتها ويخفف من غلوائها ويواجهها في منتصف الطريق. وهذا ما يسمى أحياناً بحركات الاصلاح.

على انه لا بد من الاشارة في مقامنا هذا إلى أمر على جانب كبير من الخطورة الا وهو ان العصر الذي نعيش فيه بالذات شهد من التقدم العلمي والتقني والثورة في الآداب والعلوم والفنون والتطبيقات العلمية ما أخل إلى حد كبير بالتوازن الاجتماعي وزعزع العلاقة بين الأجيال. وهذا ما سنحاول شرحه في الفقرة التالية.

ثورة الشباب

للقديم حرمته بل وقدسيته أحياناً ولكن للجديد بريقه ولمعانه وطرافته. وإذا كان الشيوخ يتصفون ــ أحياناً ــ بالحكمة وسداد الرأي وغنى التجربة والخبرة فإن الشباب روح الأمة الوثابة وشعلتها المضيئة وحيويتها الدافقة. انهم أمل الأمة ومستقبلها وعدتها في مواجهة الأحداث.

وشباب اليوم ــ بالذات ــ متعلم متنور مندفع جسور ولذلك فإن من واجب الأجيال القديمة التي تقبض على ناصية الأمور وتوجهها أن تفسح للشباب مكاناً في توجيه شؤونهم وتعطيهم صوتاً في رسم أقدارهم. ان هذا ــ باختصار ــ ما يطلبه شباب اليوم.

اني أفهم حركات الشباب في مختلف أنحاء العالم وثورتهم على انها احتجاج على احتكار الأجيال القديمة السلطة واستئثارها في تسيير دفة الأمور وتجاهلها لمطاليب الأجيال الجديدة ومفاهيمها ومثلها.

خذ مثلاً ما يجري في الولايات المتحدة الأميركية: لقد كانت المجتمعات القديمة حتى منتصف هذا القرن ــ تترك للأجيال الكهلة وما قبلها أن تقرر شؤون السلم والحرب وان تسوق الشباب إلى ساحات الوغى متى شاءت وكيف شاءت. كما انها كانت تترك لهذه الأجيال أن تقرر نوع العلاقات الاجتماعية بين طبقات المجتمع وقومياته وعروقه. وبديهي ان هذه الأجيال القديمة لم تكن تتصرف دوماً التصرف الحكيم.

لقد كانت الحروب تقرر وتخاض لأسباب اقتصادية وقومية تخدم مصالح الطبقات المتحكمة وأجيالها القديمة. ولقد كانت العلاقات بين الطبقات تقوم على هذا الأساس وكذلك التعامل بين السود والبيض وغير ذلك من الأمور.

ولم يكن للشباب في الماضي صوت يرفعونه وكسمة تسمع في تقرير مصيرهم ومصير بلادهم وطبقاتهم ومواطنيهم.

ولكن الحرب العالمية الثانية وما تلاها من حروب في كوريا وفيتنام وحركات عمالية وانتفاضات للسود الاميركان وبزوغ للعالم الثالث، نقول كان لهذه الأمور كلها بالاضافة إلى التقدم العلمي والتقني وزيادة التعليم وانتشاره بين الطبقات المحرومة أثرها في فتح عيون الشباب على المخاطر التي تتعرض لها بلادهم والظلم اللاحق بطبقاتهم ومواطنيهم فقاموا يثورون على الحرب في فيتنام وعلى المعاملة السيئة للسود وعلى الظلم الواقع على العمال وغير ذلك مما يشكو منه المجتمع الأميركي.

وحين وقف المجتمع الأميركي بمؤسساته التليدة ووسائله الشديدة ومنظماته الراسخة في وجه الشباب انصرف شبابه ــ أو بعضهم على الأقل ــ إلى التعبير عن ألمه واحتجاجه وعجزه ويأسه بحركات كحركات (الهيبز) وانتفاضات وأعمال عنف وقعت في الجامعات وما يتصل بها من المؤسسات التي يوجد فيها الشباب.

بل ان بعض الشباب الأميركي لجأ إلى المخدرات والجنس وسواها هرباً من الواقع الأليم المحيط به واحتجاجاً على الظلم اللاحق به وان كان لا يني يشارك في التحركات والثورات وأعمال العنف والتخريب.

ولو ان القائمين في المجتمع الأميركي أدركوا ــ كما يدرك كل عاقل ــ انه لا بد للشباب ــ على المدى البعيد ــ أن ينتصر وأن يتخلص من القيود التي يحاول أبناء الجيل القديم أن يكبلوه بها لواجهوا ثورته مواجهة أكثر تعقلاً واعمق حكمة ولأعطوه كلمة أقوى في تقرير مصيره.

وما قلناه عن المجتمع الأميركي يصح على غيره من المجتمعات الغربية أما المجتمعات الشرقية فلها أساليبها في امتصاص ثورة الشباب وتنظيم فاعلياته واعطائه الكثير من الفرص عن ذاته وحقه في الحياة.

على ان الذي يهمنا في مقامنا هذا هو أن نقف وقفة قصيرة عند المجتمعات النامية عامة والمجتمع العربي خاصة.

في المجتمعات النامية

معظم المجتمعات النامية لم تنل استقلالها إلا بعد الحرب العالمية الثانية. وبعضها نال استقلاله السياسي ــ ولو اسمياً ــ ولكنه لم ينل بعد استقلاله الاقتصادي والثقافي والاجتماعي. وقد حرصت هذه المجتمعات على التعاون فيما بينها فكونت ما يسمى بالعالم الثالث. ويتخذ هذا التعاون أشكالاً عديدة ويصل حدوداً مختلفة. ولكن دول العالم الثالث تتشابه في أمر واحد وتتميز به إلا وهو حرصها على الاستقلال عن الكتلتين المتصارعتين

وعملها على الإفادة من خبراتهما دون التورط في منازعاتهما. على ان هذا لا ينفي ان هذه المجتمعات جميعها تلحق لاهثة بركب الحضارة عاملة على أن تقطع أوسع الخطى في أقصر مدة. وهي في جريها هذا تتعثر أحياناً وتقع فريسة للمؤامرات والدسائس أحياناً أخرى.

على ان الذي يهمنا هو ان عالم اليوم ضيق وما يجري في بلد يلقى صداه في البلدان الأخرى فكيف إذا كان ما يجري إنما يقع في بلد عملاق مثل الولايات المتحدة الأميركية أو فرنسا أو انكلترا أو سواها من البلدان المتقدمة.

ومن هنا نستطيع القول انه كان لحركات الشباب في العالم ــ والغربي بخاصة ــ صدى في البلدان النامية. ولقد كان هذا الصدى يتجلى أحياناً في تقليد أعمى مثل اطالة الشعر أو لبس أنواع خاصة من الثياب، كما يتجلى أحياناً في حركات جدية وتطلعات صادقة إلى قدر أكبر من المساهمة في تقرير مصير البلاد.

وهنا لابد من تأكيد حقيقة هامة جداً الا وهي ان للشباب في البلاد النامية من الأهمية ما يفوق أهميته في البلاد المتقدمة، ذلك بأن الشباب في البلاد النامية هو المتعلم وهو الواعي وهو القادر على التغيير، انه بكلمة واحدة الأمل الوحيد للأمة.

ولذلك فإني ــ شخصياً ــ أعلق أهمية كبرى على حركات الشباب في البلاد النامية وعلى واجب الأجيال الحاكمة في رعايتها وتشجيعها وتوجيهها وإتاحة الفرص لها لكي تمارس حقها الكامل في توجيه البلاد والأخذ بيدها إلى حيث يجب أن تكون بين الأمم الراقية من جهة، ومن جهة أخرى واجبها في تجنيبها كل انحراف ممكن مما يعود على البلاد بأسوأ النتائج.

وفي المجتمع العربي

مجتمعنا العربي مجتمع نام وينطبق عليه ما ينطبق على سواه من المجتمعات النامية الأخرى. وأحب أن ألاحظ ان شبابنا العربي يواجه اليوم تحديات كبرى عليه أن يقف لها وان يحاول مواجهتها بذكاء وشجاعة وعزم.

وأول هذه التحديات تحد سياسي قومي يتناول بقاء الأمة العربية ووجودها، انه تحدي الاستعمار والصهيونية وما تستهدفانه من الأرض العربية والوجود العربي والخيرات والثروات العربية.

وثاني هذه التحديات تحد علمي وتقني. اننا متخلفون عن العالم وعلينا أن نلحق به ولن نستطيع ذلك إلا إذا حققنا تقدماً علمياً وتقنياً هائلاً يضعنا في مصاف الدول المتقدمة لا سيما وان عدونا متقدم علمياً إلى حد كبير.

وثالث هذه التحديات تحد اقتصادي. ان اقتصادنا متخلف بالرغم عما في بلادنا من ثروات، وما لم نستكمل تحررنا الاقتصادي فإننا لن نستطيع كسب معركتنا.

ورابع هذه التحديات تحد اجتماعي. ان مجتمعنا مجتمع متخلف تتفشى فيه الأمية وتعيث فيه الانقسامات وتسيطر عليه عادات وتقاليد فاسدة.

هذه التحديات وسواها تحتم علينا أن نلتفت إلى الشباب، إلى أمل أمتنا العربية، إلى مستقبلها، انها تحتم علينا أن نعد هذا الشباب العربي أحسن اعداد وان نتيح له الفرصة لكي يقودنا إلى آمالنا في الحرية والخلاص من براثن الاستعمار والصهيونية وفي الوحدة وحلمنا الكبير في وطن عربي كبير وحلمنا في العدالة الاجتماعية وتمتع كل مواطن بحقه في حياة حرة كريمة.

ولست أحب لأحد أن يفهم من كلامي أني أبخس الشيوخ والكهول ــ وأنا منهم ــ حقهم ولكني أحب أن يفهم اني أؤمن بالشباب وبدورهم في انهاضنا من كبوتنا وايصالنا إلى ما نصبو إليه من عزة ومنعة وتقدم.

الأصالة العربية
فقدان الاصالة وافتقادها
ما هي الاصالة؟
ــ كيف نحقق أصالتنا؟
بين الماضي والحاضر

الأصالة العربية

يشكو الكثيرون من أهل الفكر والرأي فينا اننا نفقد أصالتنا تدريجياً، ويلاحظون اننا نتنازل عن صفاتنا المميزة لنتبني صفات ترد علينا من الغرب أو الشرق ويطالب بعضهم بأن نرتد إلى صفاتنا القديمة وعاداتنا السابقة، تلك الصفات والعادات التي اوصلت اجدادنا إلى حيث قادوا امم الأرض ووضعتهم في طليعة الشعوب!

والحق ان الناظر في اوضاعنا الحاضرة يفتقد الأصالة في جميع ميادين الحياة ومجالاتها: في النظم والأفكار الاجتماعية، في الاقتصاد، في السياسية، في الفلسفة، في الأدب والفن، في التربية، وقبل ذلك وبعده في جميع مجالات الحياة اليومية من مأكول ومشروب وملبوس وعادات وتقاليد ومعاملات يومية.

فقدان الاصالة وافتقادها

ويكفي ان تعيش اياماً قليلة في بيروت أو دمشق أو القاهرة أو عمان أو الكويت أو الرياض أو سواها من حواضر العرب لترى إلى أي مدى تتنازل هذه المدن وسكانها عن طابعهم المميز الاصيل للطابع الوارد عليهم من باريس ولندن وواشنطن بل ومن موسكو وبكين، ومع تفاوت واضح في النسبة.

وانك لتسمع قائلاً يقول ان الاستعمال هو المسؤول عن هذه الأمر وانه ــ بوصفه قوياً ــ فرض علينا لغته وطرائق حياته ومعاملاته وعاداته وتقاليده واسلوب تفكيره. ولقد شهدت في بلد عربي عريق وفداً من رجال الدين يطلب إلى السلطات الحاكمة منع النساء من ارتياد دور السينما بحجة انها مفسدة لاخلاقهن ولما اجابهم رئيس الحكومة بان عليهم ان يمنعوا نساءهم من ارتيادها اعترفوا بانهم عاجزون عن ذلك!

والذي يهمني من هذا الموقف ليس منع النساء من ارتياد دور السينما او عدمه ففي الافلام السينمائية الضار كما ان فيها المفيد، والسينما يمكن ان تكون ادارة تثقيف للمرأة والرجل كما يمكن أن تكون وسيلة اغراء وتضليل، ولكن الذي يهمني هو جواب رجال

الدين بأنهم عاجزون عن ذلك، وهو جواب ــ مع الأسف صحيح ــ ذلك بأن التيار قوي وجارف ولا يستطيع فرد أو أفراد الوقوف في طريقه.

وانك لتسمع ــ كذلك ــ صيحات ها هنا وها هناك تنطلق مطالبة بهذه الأصالة منحية باللوم على هذا أو ذاك من الاسباب مشيرة بهذه أو تلك من الطرائق لاستعادة أصالتها وفرض طابع امتنا المميز. والذي أحب ان اشير إليه في هذا المقام شيئان:

أولهما: ان فقدان هذه الاصالة بالمعنى القديم والضيق أمر غير مستغرب.

وثانيهما: ان افتقاد هذه الاصالة والمطالبة بها أمر ضروري ولازم إذا أردنا لأنفسنا البقاء.

أما فقدان أصالتنا فأمر لا نختص به وحدنا، والحق أن الكثير من أمم الأرض ــ ولا سيما المستضعفة الناشئة منها ــ تشاركنا هذه المحنة. فما يسمى بالحضارة الغربية قوي وطاغ لدرجة أنه قادر على اكتساح كل ما يخاله والقضاء عليه. ولهذا أسباب عديدة منها:

أولاً: الموقف النفسي المعروف من ميل الضعيف إلى تقليد القوي، والمغلوب إلى التشبه بالغالب وشعوره بالنقص ازاءه.

ثانياً: مسايرة الكثير من طرائق الحياة الغربية ومواقفها لحياة العصر ومطاليبها ونبوعها منها.

ثالثاً: صغر العالم الحديث وتزايد وسائل الاتصال بين أجزائه مما لم يكن ميسوراً في العالم القديم ومما أوجد حضارة عالمية ومجتمعاً عالمياً.

رابعاً: التقدم اعلمي الهائل الذي حققه الغرب وأفادته منه في حياته اليومية وطرائقها وأساليبها.

خامساً: تأثر قادتنا ومفكرينا بحياة الغرب الذي يدرسون في مدارسه وجامعاته ويعيشون فيه ويحملون منه عاداته وتقاليده.

وغير ذلك من الأسباب

وأما افتقادنا لأصالتنا ومطالبة أهل الرأي والفكر منا بضرورتها ولزوم الحفاظ على طابعنا القومي المميز فأمر هام وحيوي لا لنهضتنا وتحررنا فحسب بل ولبقائنا أيضاً ولاغناء الإنسانية وحضارتها كذلك.

والحق أن أمة لا تحرص على أصالتها ولا تحافظ على مميزاتها ولا تعنى بالابقاء على الصالح من عاداتها وتقاليدها أمة يصعب عليها أن تبقى ناهيك ان يكون لها شأن ومكانة ومساهمة في الحضارة العالمية. وما نظن ان الإنسانية تفيد إطلاقاً من طمس معالم الحضارات المختلفة والمدنيات المتباينة، وان كان كل مفكر مخلص يعطف عطفاً صادقاً على ضرورة وجود حضارة عالمية موحدة تجمع مختلف الحضارات وتنسق بينها وتحتفظ من كل منها بخير ما فيها.

وهنا أحب أن أذكر بأن أمما متقدمة كثيرة تصرخ اليوم مطالبة بضرورة المحافظة على أصالتها ففرنسا وانكلترا مثلاً تشكوان مر الشكوى من أن الحضارة الأميركية أخذت تطغى عليهما. والصين جاهدة في الحفاظ على طابعها المميز لها عن روسيا ومثل هذه البلاد كثير، فما أولانا نحن بأن نحرض على هذه الأصالة ونعمل على استعادتها والحفاظ على مظاهرها.

ما هي الاصالة؟

وبعد هذا الذي قدمت يحسن أن أتمهل قليلاً لأحاول تحديد معنى الاصالة، وفي سبيل تحديد مفهوم الاصالة أحب أن الاحظ أموراً منها:

١ ــ ان الاصالة لا تعني تماثل الأفراد وكونهم نسخاً طبق الأصل بعضهم عن بعض، فالفردية حقيقة واقعة ولكل فرد شخصيته المميزة وطابعه الخاص، وهو أمر واقع وضروري ومفيد.

٢ ــ الاصالة لا تعني تماثل الجماعات أو المجتمعات المكونة للمجتمع الكبير، فالاختلاف هنا والتباين أمران لا بد منهما ولا ضرر منهما بل العكس هو الصحيح.

وهكذا فقد يختلف الشعب العربي في مصر قليلاً أو كثيراً عن الشعب العربي في العراق وان كانا ينتميان جميعاً إلى الأمة العربية ذات المميزات الواحدة والتراث الواحد والمستقبل الواحد.

٣ ــ الاصالة لا تعني عداء الأمم بعضها لبعض أو نقصاً في تعاونها بعضها مع بعض أو نقداً لبعضها البعض. إنها تعني عكس ذلك تماماً إذ أنها تقوم على التفاهم بين الأمم والتعاون فيما بينها والتكاتف على ايصال الإنسانية ــ في جميع أقطارها ــ إلى أهدافها في العالم الأحسن.

وهكذا تكون الأصالة هي الوحدة المميزة لأمة ضمن إطار المجموعة الإنسانية. وبهذا المعنى فقط نفتقد اصالتنا العربية وندعو لها ويجب أن نعمل على استعادتها وإعادة تكوينها.

ولأضرب على ما قلت مثلاً امتنا العربية بالذات:

من المعلوم ان الامة العربية امة تتميز بوطن محدد، وتاريخ معين وتراث مشترك وأمان مقررة قائمة على أساس من حاجات حاضرة واهداف مستقبلة وامكانات ميسرة. ولقد حدد الوطن العربي الواحد والتاريخ العربي المشترك والتراث العربي الغني والواقع العربي الأليم والغد العربي المنشود، حددت جميعها صفات للعربي تختلف بعض الاختلاف من الحجاز إلى المغرب ولكنها تشترك جميعاً في مقومات أساسية تجعل من العربي إنساناً مميزاً (بالفتح) ولو اختلف وطنه الصغير او اختلفت صفاته الفردية. والعربي هذا يشترك مع غيره من بني الإنسان (سواء أكانوا أميركيين أو صينيين أو فرنسيين أو هنوداً) في امان وآمال وأهداف إنسانية واحدة لا تختلف ولا تتباين من مثل التوق إلى الاسلام والميل إلى الحياة الأفضل والحرص على التعايش السلمي وغير ذلك من ألوف المطاليب والاهداف.

فإذا صح هذا ــ وهو صحيح ــ كان السؤال الهام:

ــ كيف نحقق أصالتنا؟

عندي أن كل خطة تختط لتحقيق اصالتنا يجب أن تلتزم بما يلي:

١ ــ التعرف الدقيق الذكي على تراثنا القومي. وقد سبق لي أن تحدثت عن ذلك مطولاً فلا ارى لزوماً لتكراره، وان كنت أرى ضرورة للتنويه بأهمية تعرفنا على تاريخنا تعرفاً دقيقاً واعياً ولا سيما تاريخنا الاجتماعي والحضاري والعوامل التي اثرت فيه. والواقع أن دراستنا لتاريخنا اهتمت حتى الآن بالنواحي السياسية وأهملت النواحي الاجتماعية والاقتصادية والحضارية مما جعل احاطتنا بهذا التاريخ وتعرفنا على ذاتيتنا أمراً فاضح النقص.

٢ ــ التعرف الدقيق على واقعنا بما في ذلك حاجاتنا وامكاناتنا ومطاليبنا وقدراتنا. ولعلي لا ابالغ حين اقول بأن معظمنا جاهل لهذا الواقع وان كان ملماً بعمومياته. وان صياغة الإنسان العربي الحديث لا يمكن ان تكون كاملة إلا إذا صدرت عن وعي عميق لامكانات الوطن العربي وقدرات الإنسان العربي ومميزات الفرد العربي ومطاليب المواطن العربي.

٣ ــ الاطلاع الواسع الشامل على ما يجري في العالم من تفاعل حضاري وما يتم فيه من أحداث اجتماعية وتطورات علمية وتقنية (تكنولوجية) واتجاهات اقتصادية واتصالات سياسية وصراعات فكرية. وليس بخاف ان عالم اليوم يمور بالأحداث ويفور بالتغيرات ويتميز بالتطور السريع والانقالب الكلي ونحن لا نستطيع ــ إذا أردنا لأنفسنا مكاناً متميزاً فيه ــ إلا أن نبقى على اتصال وثيق بما جريات الأمور فيه.

٤ ــ تحديد أهدافنا ورسم أمانينا وتصور مستقبلنا على ضوء من ماضينا وحاضرنا وواقع عالمنا. لقد ذهب إلى غير رجعة الزمان الذي كانت تسير فيه الأمور وفقاً للصدفة وعلى أساس من العفوية، فالعصر عصر تخطيط وتنهيج، وكل وطن لا يعرف ما يريد بالضبط ولا يهيء لهذا الذي يريد أسباب النجاح وطن محكوم عليه بالتخلف والتبعية وفقدان الاصالة.

٥ ــ اختيار الطرق والأساليب والوسائل التي تحقق غاياتنا وتوصلنا لأهدافنا وتجعل من أمانينا حقائق واقعة لا أحلاماً وخيالات. وبديهي أن أشير إلى أن الطرق شتى والوسائل متباينة والأساليب مختلفة وأن ما يصلح منها لزمان أو مكان قد لا يصلح لزمان آخر أو مكان مخالف. وبديهي بعد ذلك أن أؤكد أني مؤمن بأن خبرات الآخرين مفيدة لنا وأن طرائقهم تنفعنا وأن أخطاءهم يجب أن نتجنبها ولكن شتان بين هذا ــ من حيث علاقته بالأصالة ــ وبين التقليد الأعمى والتبني الكامل لأساليب الآخرين وخططهم وطرائقهم ومفاهيمهم.

٦ ــ الحرص فيما تقدم على أمور أساسية منها الوعي والمرونة والتقييم الدائم. أما الوعي فللتفريق بين الغث والسمين. بين الأساسي وغير الاساسي، وأما المرونة فالمقدرة على الحركة وعدم الجمود على فكرة أو طريقة، وأما التقييم فلكشف الصحيح ودعمه وترسيخه واكتشاف الخطأ وتنبه والتخلص منه.

تلك هي بعض المبادئ التي تعين على تحقيق الاصالة العربية استفيد منها في اعطاء مثل واحد آخذه من حقل تخصصي وأعني به التربية. إن المربين العرب يشكون عدم الاصالة في النظم التربوية العربية. فنظمنا التربوية حتى الآن وبالرغم من المحاولات الصادقة التي يبذلها المربون العرب في مختلف أقطارهم ما زالت ممسوخة عن النظم التربوية الغربية عالة عليها مقلدة لها.

واني ــ بوصفي مربياً عربياً ــ احلم باليوم الذي يكون فيه لوطننا العربي نظام تعليم عربي أصيل واتساءل عن وسائل تحقيق مثل هذا النظام؟؟ وعلى ضوء ما قدمت أرى أن علنا ــ في سبيل الوصول إلى مثل هذا النظام التربوي العربي الأصيل ــ أن:

١ ــ نحدد أهدافنا الحاضرة والمستقبلة على ضوء من واقعنا وامكاناتنا ومطاليبنا وآمالنا.

٢ ــ ننتقي طرائقنا ووسائلنا في ضوء هذه الأهداف وبوحي من واقعنا ومستقبلنا المنشود.

٣ ــ نحدد مادة تربيتنا على أساس مما تقدم.

٤ ــ نحدد مفهومنا الدقيق عن الإنسان العربي وكيف نريده ان يكون.

٥ ــ نحافظ على وعينا الدقيق ومرونتنا التامة في ذلك كله وان نعيد النظر في عملنا بعد كل مرحلة.

٦ ــ ننظر إلى عملنا هذا بوصفه واجباً فردياً وقومياً وإنسانياً.

واني لأعلم علم اليقين ان قول الامور أهون من فعلها، ولكن الامور يجب أن تقال لتفعل.

وبعد

فهذه اثارة لمشكلة الاصالة العربية مثلت عليها من حقل واحد ويستطيع القارئ الكريم أن يمثل عليها من حقول عدة. واكيدة أن تحقيق الاصالة العربية هدف قومي هام لا يكفي بتحقيقه أن يقول قائل: ان الاصالة العربية حقيقة واقعة وان الزمان كفيل بتحقيقها على شكل أو آخر، وذلك لأني اعتقد ــ مخلصاً ــ ان ثمة عملاً قاصداً على طمس هذه الأصالة له أسباب كثيرة ومعروفة.

بين الماضي والحاضر

من الشائع المألوف ان يترحم الناس على (ايام زمان) وان يذكروا الماضي بالخير العميم ويشيروا إلى ما كان فيه من رخاء اقتصادي وتماسك اجتماعي ومجالات للسرور والمرح وما كان يسوده من خلق قويم وتقاليد طيبة وعادات حميدة وان يقارنوه بما يسود الحاضر من أزمات اقتصادية وتفسخ اجتماعي ومضايقات لا تترك للإنسان مجالاً للانشراح وما فيه من تحلل اخلاقي وفساد في التقاليد والعادات ينذر بالويل والثبور وعظائم الأمور.

والعجيب في الأمر ان كل جيل يتلو جيلاً يردد ما كان يردده الجيل السابق حتى ليخيل للمتأمل ان الإنسانية في تدهور وأن الاقتصاد في تقهقر وأن الأخلاق تتردى وأن الحياة تصبح يوماً بعد يوم شيئاً لا يطاق وعبئاً ثقيلاً.

والأعجب من هذا وذاك ان المراقب حين يتلفت حوله وينظر بعين مجردة وعقل متفتح وقلب نابض يجد أن الأمر على النقيض وان الإنسانية تتقدم وأن الأحوال تتحسن وانه بالرغم مما في الحياة العصرية من مصاعب ومضايقات فإن الإنسان العادي اليوم يتمتع بما لم يكن يتمتع به الملوك والعظماء في الماضي وان الأخلاق في ألف خير، إذا قورنت بما كانت عليه من قبل، وان الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها تتقدم حثيثاً نحو ما هو أفضل وأحسن.

وإذا كنت أيها القارئ الكريم في شك من الأمر فتعال ننظر في بعض نواحي الحياة العصرية ونقارنها بما كانت عليه في الماضي: خذ الاقتصاد مثلاً تجد ان شكوى الناس محصورة في غلاء الأسعار، انهم يذكرون يوم ان كان رطل الخبز بكذا ورطل السمن بكذا ورطل اللحم بكذا ويقارنونه بأسعار اليوم التي بلغت أضعاف أضعاف هذه الأسعار ولكنهم ينسون أن يقارنوا بين دخل اليوم ودخل الأمس، ينسون أن يقارنوا بين الأجور في الحاضر والماضي، وهم ينسون بعد هذا وذاك ان يقارنوا بين الحقوق التي للعامل اليوم وبين الحقوق التي كانت له بالأمس. هذا بالرغم من اعتقاد الكثيرين بأن الطبقة العاملة ما زالت بحاجة لاكتساب المزيد من حقوقها المشروعة.

ثم لا تنس ان عاملنا اليوم ــ على بساطة حياته وتواضعها ــ يتمتع بالكثير مما لم يكن يتمتع به أبناء الطبقة الوسطى من قبل، فالتعليم قد أصبح ميسوراً أو شبه ميسور لأولاده، ونقابات العمل تساعده في الحفاظ على الكثير من أسباب الكرامة البشرية والقوانين القائمة تحفظ له الكثير من حقوقه وهكذا.

وهذا بالنسبة للعمال، وأما بالنسبة للفلاحين فالحال أحسن من ذي قبل والامكانيات أوسع وان كانت الحاجة ماسة إلى المزيد من الاصلاحات والكثير من رفع مستوى العيش. وقل الشي نفسه عن بقية طبقات المجتمع.

والذي يهمنا تسجيله هنا ان مقارنة بسيطة وموضوعية بني الحال. الآن وبينها قبل عشر سنوات أو عشرين سنة تدل دلالة أكيدة واضحة على ان الأمور تسير من حسن إلى أحسن.

أما إذا تركت الاقتصاد إلى السياسة فإنك واجد ان الحال اليوم خير منه في السابق وبمقدار كبير جداً، نعم ان وطننا العربي اليوم يمر بفترة عصبية، تحيط به المؤامرات من كل جهة ويهاجمه الأعداء من كل حدب وصوب، وتعمل قوى الاستعمار على تمزيقه وإلهائه عن أهدافه الكبرى ولكن ما لنا ننسى أحوالنا يوم سلمت فلسطين إلى إليهود لقمة سائغة أخذوها دون عناء أو حق، يوم سلمها إليهم الاستعمار، يوم أهنّا جميعاً وأصبحنا أضحوكة في عين العالم وصخرية لشذاذ الآفاق من الصهيونيين. قارن هذا بما نحن عليه اليوم من عزة ومنعة ومكانة، قارنه بما ألحقنا بالغزاة الانكليز والفرنسيين وإليهود من هزيمة نكراء في مصر عام ١٩٥٦ وفشل ذريع في الجزائر، بل قارن ما نحن عليه اليوم بما حدث يوم سلخ لواء الاسكندرون عن سورية ووجم العرب من أبناء سورية يتلفتون حولهم فلا يرون إلا أشقاء ضعفاء ومستعمرين مستهترين وعالماً ممعناً في احتقار العرب واستصغار شأنهم.

ثم انظر إلى عالم اليوم، عالم نهضة آسيا وافريقيا، وقارنه بالعالم قبل ذلك، عالم بريطانيا العظمى وفرنسا الكبرى وايطاليا الغازية وقل لي مخلصاً ألم تتقدم السياسة في العالم؟! انظر إلى الملايين من أبناء آسيا وافريقيا الملونين يصيحون بالاستعمار ان ارفع يدك عن بلادنا، بل أنظر إلى الكتلة الاسيوية الافريقية تنتصر للملونين في افريقيا الجنوبية وأنغولا الذين تتعرض حيواتهم للخطر من جراء التمييز العنصري أنظري إلى هذا كله واحكم على التقدم السياسي، بل احكم على هذه الثورة العارمة في الضمير الإنساني وهذا المد الهائل في الوعي السياسي. ثم لا تنس هذا التوق العارم في القلوب العربية إلى وحدتهم والى حياة أفضل.

صحيح ان الاستعمار ما يزال يحاول التدخل في بعض بلاد العرب ليصرفها عن أهدافها الكبرى وأمانيها المشروعة. ولكن لا تنس هذه الملايين من أبناء الشعب العربي تهتف للحرية والوحدة والخلاص، لا تنس الزئير الذي زمجر في الجزائر لتردده عمان والهزيم الذي يرتفع في القاهرة ودمشق وبغداد وعمّان بل وجميع أقطار المغرب العربي.

وأنت إذا تركت السياسة إلى المجتمع وجدت أيضاً ان التقدم واضح لا ينكر وان قليلاً من التأمل النزيه عن العواطف والتبصر المتعمق كفيل بإظهار مدى التقدم الاجتماعي في مجتمعنا العربي خاصة وفي العالم عامة.

خذ التنظيم الاجتماعي الذي يسود مجتمعنا اليوم وقارنه بمثله في هذا المجتمع قبل خمس وعشرين سنة ترى الفرق واضحاً والتقدم أكيداً، يقولون ان عائلة الأمس كانت متماسكة متراصة. وان عائلة اليوم متفسخة منهارة وأقول أنا ان عائلتنا في الماضي كانت

قائمة على أساس من الاحترام الكاذب والخوف المسيطر، كان الأب دكتاتورا يتحكم في مصائر أولاده وزوجته أو زوجاته يزوج من يشاء لمن يشاء ويبت في أقدارهم كيف يشاء ويوجههم حيث يشاء ضارباً بحقوقهم ورغباتهم المشروعة وغير المشروعة عرض الحائط، أما اليوم فالأب بدأ يصبح صديقاً لأولاده ورفيقاً لزوجته يستشيرهم في أمره ويشاركهم أفرحهم وأتراحهم ويساعدهم على شق طريقهم في الحياة بما يستطيع من جهد وتضحية ونصيحة، إذا زوج ابنته استشارها، وإذا علم ولده نصحه وأخذ ميله بعين الاعتبار، وإذا أحب ابنه المتزوج ان يخرج عنه ليكوّن بيته ويبني حياته الخاصة ساعده وأعانه.

المرأة اليوم كائن بشري يحب ويحترم ويساعد على تكوين شخصيته وذاته، أما في الأمس فقد كانت أمة تباع وتشرى، وخادمة عليها كل الواجبات وليس لها من حقوق، وحبيسة بيت وأسيرة زوج ليس لها إلا أن تخضع للرجل زوجاً وابناً واباً، عليها أن تطيع دون مناقشة أو مراجعة.

والطفل اليوم كائن حي محبوب مدلل توفر له أسباب النمو والتربية ويعان على أن يكون شابا قوياً جريئاً حراً مقداماً، أما في الأمس فقد كان ــ في أحسن الأحوال ــ شيئاً مهملاً وفي أسوئها (مفشة خلق) ــ كما نقول في سورية ــ عليه أن يلتزم أدباً ذليلاً ويطيع أوامر جائرة.

والتقاليد والعادات؟ أهي كلها صالحة مثالية؟ أم ان قسماً كبيراً منها لا ينطبق على عقل ولا يتمشى مع حق أو منطق؟ انظر إلى عادات الزواج والأفراح، إلى تقاليد المآتم والأتراح، إلى مواسم الطهور والنذور، انظر إلى هذا كله وقرر لنفسك ما إذا كانت كلها صالحة جيدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، ثم قارنها بما يجري اليوم واحكم لنفسك ما إذا كنا نتقدم كما أدعي أنا أو نتأخر كما يقول المترحمون على (أيام زمان).

والأخلاق نفسها، أصحيح أنها تتدهور وتنحط؟ أصحيح ان شباب اليوم الذين يفورون حماسة لوطنهم ويستميتون في سبيل أوطانهم يفتدون قوميتهم بكل مرتخص وغال، أصحيح ان هؤلاء الشباب أحط خلقاً من أسلافهم؟ أصحيح ان الرشوة والفساد والفسق والفجور منتشرة اليوم أكثر من انتشارها بالأمس؟

إذا كان الفسق هو مجرد السفور وكان الفجور في تعليم المرأة فإن دعوى انحطاط الأخلاق صحيحة؛ ولو كان مجرد الحجاب كافياً لعصم المرأة مواقع الزلل، وأميتها ولزومها عقر دارها أساسين للحفاظ على أخلاقها لكان القول بتدهور الأخلاق في عصرنا

الحاضر مقبولاً. ولكن الأمور لحسن الحظ مختلفة عن هذا كثيراً، فالسفور كالحجاب قد يكون مصدر خير كما قد يكون مصدر شر، والتعليم بحد ذاته لا يمكن أن يكون مصدر شراً أبداً وإلا لما قال الله عز وجل " هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " والسر في التربية الصحيحة والتعليم القويم وأمرهما في تحسن مستمر والحمد لله.