قسم أصول التربية

محاضرات في مقرر الأصول الفلسفية للتربية

الفرقة ... الأولي شعبة ... الطفولة

استاذ المقرر

د/ أماني رضا أبو المعارف سباع
مدرس أصول التربية
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

الفصل الدراسي الثاني
العام الجامعي
٢٠٢٣/٢٠٢٤م

رؤية كلية التربية :

كلية التربية بقنا متميزة في مجالات التعليم والتعلم والبحث التربوي بما يخدم المجتمع محليا وإقليمياً.

رسالة كلية التربية :

تسعي كلية التربية بقنا لإعداد خريجين متميزين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا وأخلاقيًا قادرين علي إجراء الدراسات والبحوث التربوية التي تلبي متطلبات سوق العمل باستخدام التقنيات الحديثة، مواكبين التنافسية محليًا وإقليميًا بما يحقق التنمية المستدامة في إطار قيم المجتمع المصري.

الغايات الاستراتيجية لكلية التربية :

١-إعداد خريج متميز أكاديميًا ومهنيًا ملتزمًا بآداب المهنية وأخلاقياتها.

٢-بناء منظومة بحث علمي مواكبًا للمستوي الدولي.

٣-المساهمة الفعالة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية بما يحقق التنمية المستدامة.

الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية :

١-تطوير سياسات ونظم وآليات القبول بالكلية.

٢-إعادة هيكلة البرامج بما يتفق مع المعايير الأكاديمية القياسية القومية.

٣-تحسين البنية التحتية للكلية بما يتفق مع المواصفات القياسية لتحقيق ضوابط ومعايير الاعتماد.

٤-تنمية وتعزيز قدرات الطلاب علي ممارسة الأنشطة في إطار أخلاقي وصحي.

٥-رفع كفاءة الموارد البشرية بالكلية بما يحقق متطلبات الجودة .

٦-تطوير الخطة البحثية للكلية.

٧-تزيل المجلة العلمية للكلية.

٨-توفير البيئة الداعمة لزيادة الانتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والباحثين بالكلية.

٩-الارتقاء بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠-تفعيل المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي.

١١-إستحداث وإعادة هيكلة للوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.

١٢-الرعاية المتكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق التمكين لهذه الفئة.

رؤية برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)

((معلمة رياض أطفال متميزة في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي التربوي بما يخدم المجتمع محليا وإقليميا)).

رسالة برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)

((يقدم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بقنا ، خريجة متميزة أكاديمياً وبحثياً ومهنياً ، ومؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل محلياً وإقليميًا ، وقادرة على خدمة المجتمع بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة)).

بيانات المقرر:

١-اسم المقرر: الأصول الفلسفية للتربية.

٢- كود المقرر: KiN127E1 **٣- التخصص: أصول التربية**

٤-الفرقة: الأولي **٥ - الشعبة: طفولة**

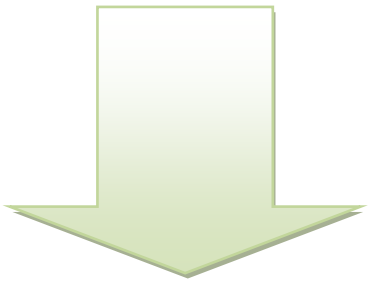
٦-الفصل الدراسي: الثاني

٧-القائم بتدريس المقرر: د/ أماني رضا أبو المعارف سباع

٨- عدد صفحات المقرر: ١٣٨

٩-الرموز المستخدمة داخل : نص للقراءة والدراسة. **أسئلة للتفكير والتقييم الذاتي.** **أنشطة ومهام.** **فيديو للمشاهدة.**

الأهداف العامة للمقرر



١- تحدد المفاهيم الأساسية المتعلقة بفلسفة التربية.

٢-تجهز بيئة تثير ذهن الطفل وحواسه.

٣-تستنتج الآثار المترتبة علي تطويع الخبرة المربية داخل العملية التعليمية.

٤-توظف إمكاناتها الشخصية.

مخرجات التعلم المستهدفه من المقرر: يرجي بعد الانتهاء من المقرر أن تكون الطالبة قادرة علي أن :

المعرفة والفهم:

أ١تتعرف علي ماهية التربية وأغراضها
أ٢تتعرف علي مفهوم الفلسفة.
أ٣ تتعرف على مفهوم الطبيعة الإنسانية .
أ٤ تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر أفلاطون.
أ٥ تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر أرسطو.
أ٦ تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر الغزالي.
أ٧ تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر جان جاك روسو.
أ٨ تتعرف علي الطبيعة الإسلامية من المنظور الإسلامي.
أ٩ تتعرف علي المعرفة من المنظور الإسلامي.
أ١٠ تتعرف علي مفهوم الخبرة
أ١١ تقف علي أنواع الخبرة
أ١٢ تقف علي درجات الخبرة
أ١٣تقف علي معايير الخبرة

المهارات الذهنية:

ب١ تستنتج العلاقة بين التربية والفلسفة في مفهوم فلسفة التربية.
ب٢ تستنتج الفرق بين الفيلسوف والعالم.
ب٣ تناقش جوانب الطبيعة الإنسانية
ب٤ تستنتج التطبيقات التربوية لبعض آراء الفلاسفة في مجال التربية
ب٥ تستنتج الانعكاسات التربوية للفكر الإسلامي.
ب٦ تناقش الفرق بين الخبرة المربية وغير المربية.
ب٧ تستنتج بعض الحقائق عن الخبرة.

المهارات المهنية والعملية:

ج١ توظف الطالبة الدروس المستفادة من معرفتها للطبيعة الإنسانية في تعاملها مع الأطفال.

المهارات العامة:

د١تشارك مع زملائها في تحليل الطبيعة الإنسانية.

د٢تبحث في المواقع الإلكترونية عن الخبرة التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية والتربوية.

محتوي الكتـــاب

أولا : الموضوعات	الصفحة
الفصل الأول: الفلسفة – التربية - فلسفة التربية	
مقدمة.	١١
ماهية التربية وأغراضها .	١٢
مفهوم الفلسفة.	١٦
فلسفة التربية.	٢١
الفصل الثاني: الطبيعية الإنسانية وبعض الآراء الفلسفية تجاهها	
مقدمة	٣٥
الطبيعة الإنسانية	٣٦
الطبيعة الإنسانية عند أفلاطون	٣٩
الطبيعة الإنسانية عند أرسطو	٥٣
الطبيعة الإنسانية عند الغزالي	٥٧
الطبيعة الإنسانية عند جان جاك روسو	٦٦
الفصل الثالث: الطبيعة والمعرفة الإنسانية من المنظور الإسلامي:	
أولاً: النظرة الإسلامية للطبيعة الإنسانية.	٧٢
ثانيًا: المنظور الإسلامي وطبيعة المعرفة.	٧٨
الفصل الرابع: الخبرة المربية:	
مقدمة.	٨٦

أولاً: معني الخبرة.	٨٧
ثانياً: أنواع الخبرة.	٨٩
ثالثًا: درجات الخبرة.	٩١
رابعًا: معايير الخبرة.	٩٣
خامساً: حقائق حول الخبرة.	١٠٧
الفصل الخامس المعلم الناجح وصفاته	١٢٧
مقدمة.	١٢٨
أولاً:المعلم.	
ثانيًا: صفات المعلم.	١٢٨ ١٣٠
ثالثًا: آراء بعض المربين في التربية	١٣٥
ثانيا : الصور	
صورة رقم (١) فلاسفة وعلماء .	١٩
صورة رقم (٢)أفلاطون.	٤١
صورة رقم (٣)أرسطو.	٥٣
صورة رقم (٤) الغزالي.	٥٧
صورة رقم (٥) جان جاك روسو	٦٦
المراجع	١٣٨

الفصل الأول

الفلسفة – التربية - فلسفة التربية

الفصل الأول

الفلسفة – التربية - فلسفة التربية

بنهاية الفصل تكون الطالبة قادره على : -

-تتعرف علي ماهية التربية وأغراضها.

-تتعرف علي مفهوم الفلسفة.

-تستنتج العلاقة بين التربية والفلسفة في مفهوم فلسفة التربية

-تستنتج الفرق بين الفيلسوف والعالم.

الفصل الأول

الفلسفة – التربية - فلسفة التربية

مقدمة :

تعتبر التربية قوة مهمة وعامل مؤثر في حياة الشعوب والمجتمعات الإنسانية ، لأنه يتقرر في ضوئها نوعية الحياة وطبيعتها، وعن طريقها يحافظ المجتمع على تراثه وإرثه الثقافي والحضاري، ويبقي على قيمه ومقومات حياته الأساسية، ولكن عند حديثنا عن التربية والفلسفة والعلاقة بينهما يتبادر إلي الأذهان التساؤل التالي:

هل الفعل التربوي أسبق أم التفلسف؟

وتكمن الإجابة في السبق الوجودي لعملية التربية عن الفلسفة حيث مارس الإنسان التربية منذ أن عاش علي الأرض، فالتربية أصيل من مكونات الحياة البشرية وبهذا تكون التربية قديمة قدم الحياة ذاتها، ويرجع ذلك إلي خاصية انفرد بها البشر عن غيرهم من المخلوقات ألا وهي العجز المطلق للإنسان عند مولده والتي تحتاج إلي رعاية الكبار واهتمامهم حتي يشتد عوده ويصبح قادرًا علي تدبير شئونه بنفسه ومن ثم تكون التربية أسبق من الفلسفة.

فالتربية من أهم الموضوعات وأقدمها التي عرفها الانسان منذ تلك اللحظة التي لمست فيها قدماه سطح الكرة الارضية، بعد ان امر الله سبحانه وتعالي بهبوطه الى هذا الكوكب، وقد مارس الانسان التربية بوسائلها وأنماطها المتعددة منذ فجر تاريخه حتى هذه الايام، وسيبقي بحاجة ماسة إلى التربية وموضوعاتها المتعددة في تحقيق أهدافه الفردية والجماعية حتى يرث الله الأرض ومن عليها....

فالتربية ليست كما يفهمها السواد الأعظم من الناس أنها تعني القراءة والكتابة ، فقد عرف الإنسان التربية واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته قبل أن تعرف القراءة والكتابة.

كانت التربية في العصور الأولى من تاريخ البشرية تأخذ طابع التقليد والمحاكاة والممارسةعن طريق الصواب والخطأ لجميع أبناء المجتمع من أجل تأهيلهم بالمهارات والخبرات والمعلومات المتعددة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم سواء الفردية أو الجماعية .

على هذا النهج التربوي كانت جميع أهدافهم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية .. يتم تحقيقها من قبل أبناء المجتمع الذين تم تأهيلهم وتربيتهم بالطرق المألوفة لهم في تلك الحقبة الزمنية، هذا بجانب تلبية احتياجاتهم الفكرية والعقدية والتقاليد والعادات التي كانت جميعها تشكل مركز اهتمام الانسان في فجر تاريخه .

وقد تطورت وسائل التربية من عهد الى آخر لتناسب التقدم الحضاري الذي نسجه الانسان عبر تاريخه الحضاري عن طريق التربية لتفي بتحقيق الأهداف المتجددة التي ينشدها الانسان في شتى الجوانب الحياتية، لذلك كانت التربية عبر تاريخها المديد عملية متجددة من حيث المحتوى والوسائل والأساليب، وطرق القياس والتقويم، وثابته من حيث الغرض الذي ينشده الانسان منها، فهو يحتاجها كوسيلة لتحقيق أهدافه المتطورة حسب التقدم العلمي والحضاري وستبقي التربية تلعب هذا الدور بالنسبة للانسان في المستقبل .

عزيزتي الطالبة باعتبارك طالبة بكلية التربية وتنتمي لها ماذا مفهوم التربية من وجهة نظرك وماهي غاية التربية ؟ وهل تعتقدي أن التربية ثابته أم متغيره نختلف من مجتمع لآخر؟

ماهية التربية وأغراضها : -

اختلفت الأراء والافكار حول ما هية التربية وغرضها من جيل الى آخر ومن مدرسة فكرية إلى آخري، لتعكس مدي الاختلاف الفلسفي والفكري عند الانسان حول القضايا الاساسية التي تهمه في شتى أموره الحياتيه .

فقد اختلفت آراء الانسان حول أهم القضايا وأقدمها على الإطلاق وهى الذات الإلهية، وطبيعة الكون وعلاقة الفرد بالمجتمع، وطبيعة الإنسان، التي تعكس جميعها أثارًا واسعة النطاق على مجريات الحياة الإنسانية في الحياة الدنيا وفي الاخرة، ولقد كان لهذا الإختلاف حول القضايا الوجودية أثر مباشر وقوي في الاختلاف حول ما هية التربية وغرضها .

إن التربية عملية مقصودة هادفة موجهة يقوم المربون من خلالها بخلق مواقف تربوية يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها تغيرات في السلوك الانساني، ويمكن تعريفها بأنها:

هى تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الانساني على المستوى الجماعي، نحو حياة أفضل.

التربية تُعد وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... بما يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود، وما ينبثق عن هذا التصور من مفاهيم، وعقائد، وأفكار.

وذلك عن طريق استخدام المعلومات كافة ومجموعة المعارف العلمية والوسائل التربوية التي توصل إليها الانسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته الذاتية ليكونوا على أفضل مستوى فني في تقديم الخدمات المتعددة لمجتمعهم .

لذلك فإن التربية تختلف من مجتمع إلى آخر وذلك يعود إلى تصور أبناء المجتمع للوجود والحياة وما يعكسه ذلك التصور من مفاهيم خاصة بالقضايا الأساسية التي

تشكل اهتمامات وطموحات الانسان بعد تعرفه على حقيقة وجوده وطبيعة كيانه في ضوء ذلك التصور للوجود.

https://www.youtube.com/watch?v=47KWRI3jUHo

طبيعة العملية التربوية وعلاقتها بالتربية والفلسفة:

تتحدد طبيعة العملية التربوية فى ضوء ما يسود المجتمع من اتجاهات فلسفية، وظروف سياسية واقتصادية واجتماعية، فالتربية وأهدافها ومناهجها وأساليبها لا تتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمع فحسب، بل تتأثر بنظرة الفلاسفة والمفكرين إلى كلا من:

- **جوهر وكنه المتعلم.**
- **طبيعة المعرفة التى ينبغى أن يحصل عليها من خلال مواقف الخبرة التى يعيشها وطبقاً للأهداف التى يرسموها .**
- **القيم والاتجاهات الأخلاقية التى يسعون إلى تنميها أو تشكيلها .**

حقيقة أن الموقف التعليمى بالنسبة للعامة يقتصر على أطراف العملية التعليمية التى يقدمها الطرف الأول إلى الطرف الثانى، ولكن الأمر يختلف بالنسبة للمفكر والفيلسوف حيث لا يقتصر على مجرد النظرة السطحية إلى هذه الأطراف أو التفاعل الظاهرى بينهما، ولكن يصل الأمر إلى التأمل والتبصر بكنيه وطبيعة التلميذ، وكيفية حصوله على المعارف، وحدود ما توصل إليه من معارف، وأثر هذه المعارف فى تشكيل الشخصية الإنسانية .

فالفيلسوف الذى ينظر إلى الموقف التعليمى يسعى جاهداً لتحديد المؤثرات التى تؤثر فى التلميذ سواء ارتبطت بالتعليم داخل المدرسة أم كانت انعكاسات للحياة الدينية أو السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية السائدة فى المجتمع .

وقد لا تقتصر على مجرد النظرة المتعمقة إلى هذه الأمور ، بل يفكر بجدية فى طبيعة الخبرة التعليمية وما يتصل بها من قيم وسلوكيات ، ومجال تأثيرها فى الإنسان .

مفهوم الفلسفة :

فيديو رقم (١) الفلسفة ومفهومها

لا يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها مجموعة من المعارف التى اكتسبها الفرد من خلال الإطلاع ، كما لا يمكن حتى النظر إليها على أنها مجموعة من الحقائق الفلسفية كشف عنها البحث والتنقيب المتعمق والفلسفى ... أى أنها ليست طريقة من طرق الكشف عن حقائق جديدة ، أو حتى طريقة من الطرق الدقيقة والفنية التى تتبع فى تحليل موقف ما .

https://www.youtube.com/watch?v=6Xf7uxWXbGs

من هذا المنطلق يمكن تحديد مفهوم الفلسفة بأنها وجهة نظر مبنية على تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود لدينا من معارف وخبرات ومفاهيم عامة والفلسفة بهذا المفهوم البسيط تتضمن ما يلى :

١ – إن اكتساب القدرة على إبداء وجهات النظر تتطلب بالضرورة دراسة وفحص وتدقيق للمعارف، ومعايشة الخبرات، واكتساب المفاهيم العامة، ولن يتحقق ذلك إلا للأفراد الراغبين فى الاستزادة مهما كان لديه من معارف وأفكار .

إذن الفلسفة ليست هذا الكم من المعارف أو الحكمة نفسها كما أسلفنا ، ولكنها حب التزود بهذه المعارف أى " حب الحكمة " وهما شقى الفلسفة بمفهومها اليونانى . فالفلسفة لا تتطلب الاكتفاء بما لدى الفرد من معارف أو الجلوس فى عزلة بعيداً عن مجريات الأمور ، ولكن زيادة البحث والتنقيب ، والرغبة فى حل المشكلات يتطلب المزيد من البحث وهكذا .

---

٢ – إن الفيلسوف يختلف عن الرجل العادى الذى يبدى نظره فى الأمور دون التدليل على صحة وجهة نظره ، وإنما هى نظرة تتسم بالسذاجة والجزئية وعدم التعمق، وذلك بعكس الفيلسوف

الذى تتسم نظرته بالشمولية ، فيقدر كل المعلومات الممكنة، ولا يقنع بزاوية واحدة أو ميدان واحد للخبرة، وإنما يناضل من أجل دراسة كل ما يتصل بالحياة، ومن ثم فهو يميل إلى استخدام المفاهيم التى تتصف بالعمومية .

كما أن وجهة نظر الفيلسوف تتسم بالإتساع وعدم التحيز ، وهذا يتيح له الفرصة فى رؤية الأشياء فى علاقتها المتشابكة ومجالها الأوسع ، ومن ثم يستطيع تقدير مغزاها الحقيقى ... أى أنه ليس سطحياً ولكنه يمتلك البصيرة التى تؤهله للكشف عن الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم والحياة .

أضف إلى ذلك أن الفيلسوف يتسم بالرؤية الثاقبة ، والتبصر المبنى على اكتشاف العلاقات ، دون أن يطلق لنفسه العنان .... ولكن نظرته التأملية هذه مبنية على التحليل، وكشف العلاقات بين الظواهر المختلفة .

---

٣ – إن الفلسفة لا تقتصر على البحث وإبداء الرأى فى القضايا التى كشفت عن حقيقتها العقيدة الإسلامية كالقضايا المرتبطة بالخالق والكون وجوهر الإنسان ... الخ ، ولكن تبحث بحثاً نقدياً فى اللغة والفروض والطريقة التى يجب اتباعها عند معالجة أمر من الأمور ، وتبرير المعتقدات والتعرف على جميع الميادين المعرفية الكبرى ومحاولة الربط بينها بصورة تجعلها وكأنها مجالاً عاما ومتخصصا فى نفس الوقت .

---

٤ – إن الفلسفة بهذا المفهوم تعتبر تعبيرًا عن معتقدات عميقة عن معنى الحياة ومظاهرها فى صورة تشمل القيم ، ونظام العالم وحقائق الوجود ، والمعارف المساهمة فى توسيع الفهم والإدراك .

---

٥ – إن الهدف الأساسى للفلسفة هو توسيع مجال الاتصال والتواصل ، والعمل على تسهيل سبله ، والانتفاع به ... وبهذا تسهم الفلسفة فى المحافظة على العلاقات الاجتماعية المتميزة ومنحها الحيوية والكفاية .

عزيزتي الطالبة:

س١: ما المقصود بالفلسفة؟

الفرق بين الفيلسوف والعالم :

صورة رقم (١) فلاسفة وعلماء

يوجد شبه اتفاق بين العمل فى المجالات العلمية والفلسفية ، فهذه المجالات تبنى على البرهان المنطقى وإقامة الأدلة والبراهين على صحة النتائج أى أن العالم والفيلسوف إذا واجهتهما مشكلة اجتهد كل منهما فى تحديد مجالها وافتراض ما يراه من

ضروب سلوكية كحلول للمشكلة ، ثم تجرب كل فرض منها ، وهو فى تجريبه هذا يقوم نتائج افتراضه حتى يصل إلى أفضل النتائج ولأفضل الفروض .

أى أن العالم والفيلسوف يشتركان فى التساؤل وتوضيح طريق الإجابة على هذه التساؤلات، والتأمل فى الفروض التى حددها ، ثم اختيار الأفضل فى ضوء التحليل والمقارنة .

وعلى الرغم من هذا الاتفاق إلا أنه يوجد اختلاف واضح بين العالم الذى كثيرا ما يعتمد على الدليل المادى والتجريب أكثر من الاعتماد على البراهين العقلية التى يستخدمها الفيلسوف ، وأيضاً بين العالم الذى يسير فى حل للمشكلات التى تواجهه طبقا لمنهج علمى ، وبين الفيلسوف الذى يعتمد على إطار عام ليست له مطالب ضرورية إلا الخبرة بالحياة والاهتمام بفهمها وإدراكها بطريقة أفضل .

ولا يقتصر الفرق بين العالم والفيلسوف على إتباع الأول لمنهج وطريقة معينة ، بينما يعتمد الثانى على المفاهيم والكلمات وما يمكن تنظيمه منها من أشكال لغوية ... بل يشمل بجانب ذلك الاختلاف فى الهدف ... فالعالم هدفه كشف الحقائق الطبيعية والمادية وغيرها من الحقائق الخاضعة للتجربة الحية ، ومن ثم فطريقته التجربة والبرهان التجريبى ، أما الفيلسوف فهدفه تنقية وإثراء وتنسيق اللغة المستخدمة فى تفسير الخبرة ويعتمد على الحوار والأسئلة التى تبحث عن معان وتضمينات أوسع وأعمق .

https://www.youtube.com/watch?v=LDrDjW0rmHc

وخلاصة القول

أن الفيلسوف يشبه العالم فى حبه للاستطلاع والرغبة فى حل المشكلات التى هى موضوع اهتمامه ، إلا يختلف عن العالم فى البحث عن معنى شامل ومتكامل يضعه فى صورة رمزية متكاملة يمكن من خلالها رؤية بأكملها لا رؤية جانب واحد منها، ومن ثم فهو فى حاجة إلى إلهام وإدراك ، ويكسبه بصيرة شاملة تساعده على النفاذ إلى الفروض الأساسية ورؤية العلاقات المختلفة بصورة تشبه الخيال ، وتقضى على التعارض ، وتشغل فكره بالتأمل فى الإمكانيات المثالية ... أى تهبه الروح والحياة والنشاط ، ولكن ما علاقة الفلسفة بالتربية ؟

يرى الكثير بأن الفلسفة بما تبرزه من نظريات وآراء تمثل الجانب النظرى ، أو الإطار الفكرى الذى يوجه سبل الحياة فى المجتمع بما فيها التربية، فالعقيدة والفلسفة بما تتضمنه من قضايا وأفكار تكونان بمثابة المراجع التى نستقى منها أهدافنا، ونجدد من خلالها طرائقنا وأساليبنا التربوية ، بل ونحكم على سبل تقدمنا فى ضوئها .

ويطلق على تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين فى ميدان الخبرة أو التربية لفظ " فلسفة التربية " .

فلسفة التربية:

ما المقصود بفلسفة التربية ؟

إن تحديد مفهوم فلسفة التربية يقتضى بالضرورة تحديد مفهوم شقيها أى الفلسفة والتربية ... وحيث أننا حددنا مفهوم الفلسفة بأنه " وجهة نظر ثاقبة مبنية على الدراسة والتحليل والنقد بهدف الوصول إلى الكليات " ... إذن يبقى لنا معرفة مفهوم التربية .

والتربية بمعناها الشامل هى ذلك العلم أو الفن الذى يحقق اللقاء الناجح بين فرد غير نام وغير عالم وبين مجتمع ملئ بالتحديات التى تطالب هذا الفرد بالتوافق مع هذه التحديات ومعايشة الخبرات المختلفة

أى أن التربية هى كل ما يبذل سواء بطرية مقصودة أو غير مقصودة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وأخلاقية .

والتربية بهذا المفهوم تتضمن ما يلى :

١ – إن التربية عملية اجتماعية وأخلاقية يجند المجتمع كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية بهدف إكساب الأفراد مهارات ومعارف واتجاهات و ... الخ تؤهلهم للتوافق مع المجتمع ومتغيراته .

---

٢ – إن التربية عملية إنسانية تنصب على الإنسان بميوله وحاجاته وقدراته واستعداده .

---

٣ – إن العملية التربوية تشمل كل التصرفات والسلوكيات التى يقوم بها الفرد نفسه لاكتساب معارفه ، وتشمل ما يقدمه الآخرين للمتعلم سواء بقصد أم بدون قصد بل إن الإنسان فى احتكاكه بمواقف الحياة المختلفة بتربى من الصواب والخطأ، وبهذا تصبح الطبيعة والمجتمع وكل ما يمر به الإنسان من خبرات مواقف مربية .

٤ – إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهوم التعليم الذى يقتصر على ما هو مقصود – فقط – يتم داخل جدران مؤسسات التعليم الرسمى ... فالتربية طبقاً لهذا المفهوم تشمل بجانب التعليم المواقف التى يكتسب من خلالها الفرد تعليماً مصاحباً .

---

٥ – إن التربية – طبقاً لهذا المفهوم – عملية مستمرة تبدأ مع بداية حياة الإنسان وتنتهى بوفاته وهذا تطبيقاً للمأثورة العربية " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " ... والمأثورة التى تقول " الإنسان إن لم يربه أبوه وأمه رباه زمانه " .

---

٦ – لما كان الإنسان لا يستمر فى عمل ما إلا إذا شعر بفائدته، لذا فإن استمرارية التربية تفرض على مواقفها وأنشطتها الطابع الهدفى ... أى أن التربية نشاط هادف يشعر فيه الفرد بلذة الحياة والرغبة فى تواصل المعارف .

وبهذا نكون قد أوردنا وصفاً لمعنى الفلسفة ومعنى التربية ، ونحن الآن فى موقف نستطيع منه مناقشة مفهوم " فلسفة التربية " .

فلسفة التربية

هى الميدان التربوى الذى يتم فيه تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين وذلك ابتداء من البحث عن المفاهيم التى تنسق بين المظاهر المختلفة لتربية فى خطة شاملة ، وتوضيح المصطلحات التربوية ، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التى تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية ، والكشف عن التصنيفات التى تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنسانى الأخرى .

وطبقاً لهذا المفهوم يمكن تحليل فلسفة التربية إلى النقاط التالية :

١ – إن فلسفة التربية تُعد جزءاً من الفلسفة العامة السائدة فى المجتمع، ومن ثم فهى تحتل مركزاً هاماً فى محتوى جميع أنواع التعليم السائدة فى المجتمع .

---

٢ – لما كانت الفلسفة العامة للمجتمع تُعد حصيلة لمعتقداته ونظمه وتاريخه لذا فإن فلسفة التربية تسهم فى ربط جميع الأنظمة الفكرية الكبرى فى المجتمع والعمل على تأصيلها وكسب الأنصار لها باستمرار .

---

٣ – إن فلسفة التربية تمدنا بالنظريات والأسس التى نبنى عليها طرائقنا التدريسية، وتزيد من إدراكنا لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية، وتساعدنا على رؤية العمل التربوى فى كليته وفى علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماته .

---

٤ – إن فلسفة التربية من خلال كشفها عن التصنيفات التى تربط التربية بمجالات الاهتمام الإنسانى الأخرى تسهم إسهاماً كبيراً فى إمدادنا بالوسائل والأدوات التى تساعدنا فى التعرف على أنواع الصراع والتناقض الموجود بين النظريات الفلسفية والتطبيقات التربوية؛ ومن ثم السعى للقضاء عليها واقتراح خطوط جديدة للنمو التربوى والبحث والتنفيذ واختبار الفروض التى تحدد فى ضوء الأسئلة المثارة .

---

٥ – إن فلسفة التربية بهذا المفهوم تزيد من مقدرتنا على البحث والفحص والتساؤل ، وبهذا تصبح التربية عملية حية ونامية، كما يصبح معتنقى فلسفة التربية أشخاصاً مفكرين ومتأملين. .

ولكن ما هى القضايا الفلسفية التى تحدد مسار التربية فى مجتمعنا المصرى حتى نستطيع العمل فى ضوئها ؟

ان التربية ترتكز على القضايا التي تعالجها والتي تدور حول طبيعة الانسان ، والمجتمع ، والحياة، والعلاقة بينهم ، والمربون في عملهم يثيرون كثيرًا من القضايا التي تعالجها الفلسفة مثل :-

١- طبيعة الانسان الذي نقوم بتربيته .
٢- طبيعة الحياة التي نود ان تقودنا التربية اليها .
٣- طبيعة المجتمع البشري .
٤- طبيعة المفاهيم والقيم التي نتطلع اليها .

إن مثل هذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية جعلت بعضهم يعرف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية ، فإذا رجعنا إلى مكونات الموقف التعليمى الذى أشرنا إليه سابقاً ، والذى كان التلميذ محوراً أساسياً فيه فإن هذا يتطلب معرفة من هو التلميذ ؟ ما جوهره ؟ ما طبيعته ؟ مما يتكون ؟ لأن التربية فى طرائقها وأهدافها وأساليبها ستختلف دون شك إذا اعتقدنا بأن هذا الإنسان جسد فقط عن الاعتقاد بأنه عقل وروح ، وكذلك ستختلف طبيعة العملية التربوية عند النظر للإنسان على أنه مسير أو مخير، خير أم شرير ، محكوم بغرائزه وشهواته أم لديه القدرة على التمييز ... كلها مواقف تؤثر فى التربية .

ولا تحدد طبيعة العملية التربوية فى ضوء تحديدنا لمفهوم طبيعة التلميذ " الطبيعة الإنسانية " فقط بل إن اعتقادنا فى طبيعة المعارف التى ينبغى الحصول عليها ، وكيفية حصوله عليها ، وإمكانية التوصل إلى معارف صادقة وغير مشكوكة ووسائل الحكم على ذلك ، بالإضافة إلى حدود هذه المعارف كلها أمور تؤثر فى التربية وتحدد أهدافها ومراميها.

وحتى الأهداف والمرامى تكون بمثابة محوراً ثالثاً فى محددات طبيعة العملية التربوية ، وذلك لأن الفرق الشاسع بين أنماط التربية وأساليبها مرجعه ليس لاختلاف فى وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية أو طبيعة المعرفة فحسب ولكن أيضاً مرجعه لاختلاف فى وجهات النظر حول الأهداف التى يضعها المجتمع لمؤسساته التربوية وتنظيماته الاجتماعية من أجل النهوض بمقومات الحياة الاجتماعية والتوافق مع المتغيرات العصرية .

وتؤثر الأهداف – دون شك – فى المواقف التى يعيشها الإنسان أو ما يسمى بالخبرات، كما أن وجهات النظر الفلسفية تعد محددات وأطر للخبرات المربية والخبرات غير المربية ... وهذا فى حد ذاته محوراً رابعاً من محاور تحديد طبيعة العملية التربوية .

ثم يأتى فى نهاية المطاف أثار ونتائج العملية التربوية نفسها ، والتى تخضع هى الأخرى لتقلب وجهات النظر ... وفى قمة هذه النتائج والآثار المرغوبة القيم والاتجاهات الأخلاقية التى يرى البعض بثباتها وإنها تستهدف لذاتها لأنها غايات مطلقة، بينما يخرجها البعض الآخر من أبراجها مؤمناً بتغيرها ونسبتها واشتقاقها من مواقف الحياة وما يترتب عليها من نفع واستخدامها.. وهذه قضية جديرة بالدراسة ليس لكونها نتيجة من نتائج التربية بل أن العمل على تحقيقها يتطلب طرائق وأساليب لها أثرها الواضح فى تحديد معالم العملية التربوية .

عزيزتي الطالبة:

اعقدي مقارنة بين كلاً من الفلسفة- التربية- فلسفة التربية من حيث المفهوم مع وضع تعريف لكل منهما من وجهة نظرك معتمده في ذلك علي ماقدمناه لكي من معلومات حول كلاً منهما.

تطبيقات الفلسفة على التربية:

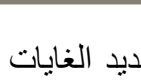
تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية بشكل عام و تفسيرها لتحديد الغايات التربوية وترشيد سياساتها وكذلك تفسير المكتشفات العلمية المتجددة وفق علاقتها بالتربية،

ويمكن القول أن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في صميمها مشكلات تربوية وتتضمن الفلسفة التربوية تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية وهذه الفلسفة كالفلسفة العامة: تأملية ، تحليلية ، توجيهية ، ولنتعرف على وجوه فلسفة التربية في السطور التالية :

١- الفلسفة التربوية تأملية :

فهي تسعى إلى إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم، وذلك عن طريق تنظيم المعلومات المتسارعة المتعلقة بالبحث التربوي و العلوم الإنسانية و العمل على تفسيرها. و ذلك إما بإستنتاج تلك النظريات من نظريات فلسفية عامة و تطبيقها على التربية. أوبالانطلاق من مشكلات تربوية بالذات ، ثم وضعها في إطار فلسفي قادر على حلها، إن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حده ، ذلك لأنها مجرد أمثلة عن المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها و التي تتكرر و تتواتر .

٢- الفلسفة التربوية إرشادية :



وتقوم بتحديد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها و الوسائل العامة التي ينبغي أن تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف وتحديد وتفسير الأهداف و الوسائل القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمي و تقترح أهدافا ووسائل أكثر صلاحا لكي تؤخذ في الإعتبار، ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أي من وسائلها إلا من خلال معايير صحيحة، يقوم بتمحيصها ووضعها فيلسوف التربية. فالتربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها، و إنما على توجيه فلسفي لها.

٣- الفلسفة التربوية تحليلية و نقدية :

تسعى إلى تحليل نظرياتنا التأملية و الإرشادية. وكذلك وزن معقولية مثلِنا العليا التربوية و إتساقها مع المثل العليا الأخرى. ثم فحص الدور الذي يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذي توجهه الرغبة. وأيضا إختبار المنطق الموجود في مفاهيمنا و كفاءته في مجابهة الحقائق التي ننشد تفسيرها . و ذلك بفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا، و توجيه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات، ودراسة الإنتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة، كما تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني (المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات التي أسرف في إستخدامها مثل: "الحرية" "التوافق" "النمو" "الخبرة" "الإهتمام" و "النضج".

وظيفة فلسفة التربية:

١- تساعدنا على التفكير في المفاهيم و المشكلات التربوية بصورة واضحة و دقيقة و عميقة و منتظمة وهذا بدوره يؤدي إلى وعي أكثر وإدراك لأبعاد الموضوعات الهامة، و تساعدنا هذه الفلسفة أيضا على تقويم الحجج و الأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية ، مما يساعد على تحرر عقلي من التصلُّب في الرأي و سلطان الأفكار التقليدية القديمة ، يترتب على كل هذا تحسين السياسات؛ مما ينعكس ايجابيا على القرارات التربوية .

٢- تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية و المواقف التربوية المحددة و الربط بينها لتوجيه قراراتنا؛ مما يسمح برؤية أوضح للأهداف الجديدة، بالإضافة إلى أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ومما سبق يتضح لنا أن فلسفة التربية هي فلسفة موجهة للعمل التربوي و همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي و المستوى العملي للقرارات و الإختيارات التربوية.

ويمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية و التطبيق في مجال التربية بطرق ثلاث :

١- تضع نتائج وفروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية، مما في ذلك مكتشفات التربية ذاتها، في نطاق نظرة شاملة للإنسان و نوع التربية الذي يليق به.

٢- توصي بالأهداف و الوسائل العامة للعملية التربوية بعد فحصها و تمحيصها.

٣- توضح و تنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التي تجعل للعملية التربوية معنى و مغزى واضحا .

المعلمون وفلسفة التربية:

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شيء قليل النفع من الناحية العملية، أي أنها دراسة ضعيفة الصلة بواقع الحياة العملية اليومية. وهذه النظرة يجانبها الصواب، إذ مما لا شك فيه أن هناك إرتباطا بين النظرية و التطبيق، و إذا خلت النظرية من مؤشرات التطبيق تصبح مجرد تدريب عقلي، و ليس جل آراء فلاسفة التربية من هذا القبيل:

وكون آراء الفلاسفة التربويين مصطبغة بالصبغة النظرية فهذا لا يقلل من أهميتها إذ بالإمكان تحويل تلك الآراء إلى فروض علمية نتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق التجريب، لاسيما تلك الآراء الفلسفية التي اتخذت شكل توصيات على نحو ما نجد في كتابات روسو و باستالوتزي و فروبل و منتيسوري.

فيديو (٢) الفلسفة التربوية والمنهج والمعلم

ويناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق فيقول: بينما تعتبر الممارسة و التطبيق جزءًا رئيسيا من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري.

فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية و تعديلها و العمل على إتساقها و توضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة، و ذلك من خلال: "البحث عن المفاهيم التي توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطى متكاملة شاملة، و توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من الميادين الأخرى للإهتمام الإنساني".

و بما أن التربية هي عملية نقل للمعرفة الإنسانية بأنواعها المختلفة إلى الجيل الجديد، و بما أن هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيل تحليلها و نقدها و ردها إلى الإنسجام و الإتساق بحل أنواع الصراع و النزاعات التي تفككها ، فإن فلسفة التربية :"هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها و إنسجامها و توضيح القيم و الأهداف التي ترنو لتحقيقها".

ففلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ و الطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية.

وهي تشكل مجموعة الأفكار العامة والمبادئ الكلية التي توجه العملية التربوية. فكل منهاج ينطلق من فلسفة تربوية معينة هي فلسفة المجتمع و ثقافته، ذلك أن المنهاج هو أداة المجتمع الرئيسية لتربية أبنائه وفقا للصورة التي يريدها عاكسًة لمثله العليا و إتجاهاته و إهتماماته، حتى يحافظ هذا المجتمع على ثباته و حيويته وفقًا للمعايير التي إرتضاها و التي بموجبها يقرر ما الصواب و ما الخطأ ؟ ما الخير و ما الشر ؟ ما الجميل وما القبيح ؟ما الحقيقي وما الزائف ؟ ما المناسب وما غير المناسب ؟، في جميع المناشط الثقافية والاجتماعية والإقتصادية و الجمالية و التربوية.

ومن الضروري أن تكون الأهداف الأساسية للتربية و الإطار الفلسفي الذي تنتظم فيه هذه الأهداف واضحة في ذهن واضع المنهاج ، و في ذهن مؤلف الكتاب المدرسي ، و في ذهن المشرفين على تطبيق المناهج و تطويرها ، و في ذهن المعلم الذي يتولى المهام المباشرة لتحقيق أهداف التربية، و إذا لم تكن أهداف التربية و الفلسفة التي تنبثق عنها تلك الأهداف واضحة في أذهان هؤلاء جميعا، و إذا لم يربط المعلم أهدافه الصفية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلي فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلقة عليها، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزئيات والتفصيلات .

يرى الكثير بأن الفلسفة بما تبرزه من نظريات وآراء تمثل الجانب النظرى ، أو الإطار الفكرى الذى يوجه سبل الحياة فى المجتمع بما فيها التربية .

فالعقيدة والفلسفة بما تتضمنه من قضايا وأفكار تكونان بمثابة المراجع التى نستقى منها أهدافنا ، ونجدد من خلالها طرائقنا وأساليبنا التربوية ، بل ونحكم على سبل تقدمنا فى ضوئها .

ويطلق على تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين فى ميدان الخبرة أو التربية لفظ " فلسفة التربية " .

إن تحديد مفهوم فلسفة التربية يقتضى بالضرورة تحديد مفهوم شقيها أى الفلسفة والتربية ... وحيث أننا حددنا مفهوم الفلسفة بأنه " وجهة نظر ثاقبة مبنية على الدراسة والتحليل والنقد بهدف الوصول إلى الكليات " ... إذن يبقى لنا معرفة مفهوم التربية .

والتربية بمعناها الشامل هى ذلك العلم أو الفن الذى يحقق اللقاء الناجح بين فرد غير نام وغير عالم وبين مجتمع ملئ بالتحديات التى تطالب هذا الفرد بالتوافق مع هذه التحديات ومعايشة الخبرات المختلفة .

أى أن التربية هى كل ما يبذل سواء بطرية مقصودة أو غير مقصودة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وأخلاقية .

والآن عزيزتي الطالبة يمكنك مراجعة سريعة لكلاً من التربية- الفلسفة- فلسفة التربية من خلال :

https://www.youtube.com/watch?v=UV7mHIW3UO0

الفصل الثانى

الطبيعية الإنسانية

وبعض الآراء الفلسفية تجاهها

بنهاية هذا الفصل يكون الطالب قادرًا على أن :

- تتعرف على مفهوم الطبيعة الإنسانية
- تناقش جوانب الطبيعة الإنسانية
- تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر أفلاطون.
- تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر أرسطو.
- تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر الغزالي.
- تقف علي الطبيعية الإنسانية من وجهة نظر جان جاك روسو.
- تستنتج التطبيقات التربوية لبعض آراء الفلاسفة في مجال التربية
-

الفصل الثانى

الطبيعية الإنسانية

وبعض الآراء الفلسفية تجاهها

مقدمة:

يا تري من هو الإنسان الذى يمثل مادة التربية ومحور العملية التربوية ؟ وماكنيته ومادته ؟ أو طبيعته ؟، هل هو مادة لا عقل فيها ولا روح ؟ أم هو عقل أو روح وهذا الجسد مجرد وهم وخيال، أو مجرد وسيلة لعمل العقل ؟ أو أنه عقل وجسد، وروح وبدن بينهما علاقة تجاور ؟ هل الإنسان حيوان ناطق أم حيوان اجتماعى ؟ وهل الإنسان شرير بطبيعته، وتضله النزوات ؟ أم أنه خير بطبيعته ويجب عزله وتربيته بعيدا عن المجتمع منبع الشرور والأثام ؟هل الإنسان مجرد آله – يخضع لقوانين الطبيعة ويمكن دراسته وتقنين سلوكه ؟ أم أنه كائن ينظر ويفكر ويتأمل وليس حيوانا يخضع ويسخر ؟ أو بمعنى أخر هل الإنسان مسيراً أو مخيراً فى هذه الحياة ؟ و هل طبيعة الإنسان جامدة لا تتغير بتغير الزمان والمكان أم أنها مرنة قابلة للتعديل والنماء ؟

كل هذه تساؤلات تحتاج إلى إجابة، والإجابة عليها قد تقربنا من معرفة من هو الإنسان صاحب القضية المحيرة الذى آثار هذه الأسئلة الصعبة، وذلك لأن الحيرة قد تقودنا إلى التحليل والنقد والتأمل المنظم لمعرفة حقيقة هذا الإنسان ذو الصنع العجيب والمخيف، وقد يقودنا ذلك إلى جهل البشر بنفسه أو بأخيه من البشر .

ومهما كان علم الإنسان فإنه لن يستطيع فهم طبيعته بالدرجة التى ركب الخالق هذه الطبيعة فالإنسان لا يستطيع فهم ذاته ككل إنما يستطيع دراية ومعرفة ذاته كأجزاء كل جزء له طبيعته وقوانينه وغايته .

والإنسان هو موضوع التربية، وإن البحث الجاد في طبيعة العملية التربوية ولكن ماذا تعني الطبيعة الإنسانية؟

الطبيعة الانسانية:

هى السمات السلوكية والعادات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية، والمشاعر والقيم التي ينقلها الأفراد في مجتمع ما عن طريق اتصالهم بالأخرين، واتصال الأخرين بهم، على أن هذا الاتصال المتبادل يعني قبول الآخر والتأثر به والتأثير فيه، وقبول التغير، وكل تلك أمور قد فطر الله الناس عليها، ليتفاعلوا مع الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم ...

أو هي مجموع الاستعدادات والامكانات الفطرية التى يولد بها الانسان ويستمر تأثره بها في حياته، مع قبول هذه الاستعدادات والامكانات للتغير والتطور والنمو ...

وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الانسانية اختلافا كبيرًا ، ونظر إليها الفلاسفة والمفكرون من زوايا متعددة ويمثل موضوع التربية والطبيعة الإنسانية أهمية كبري للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب : -

١- الانسان موضوع التربية معلما ومتعلما، ومن ثم ينبغي علينا أن نفهم طبيعته حتى نحسن تربيته ونحكمها، وحتى يمكن التعامل معه على أساس رشيد وأن نكيف المناهج والعملية التربوية وطريقة التدريس لتتماشى مع طبيعة المتعلم وتجيء محققة للأهداف المنشودة منها .

_____

٢- إن معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان وإمكاناته وكيف ننميها ، كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله .

_____

٣- إن هناك اختلافا حول طبيعةالانسان، وليس هناك وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها، ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في اتجاهات التربية واساليبها .

_____

٤- التنظير التربوي يقوم اساسا على معرفة ابعاد الطبيعة الانسانية ومنطلقاتها ومحددات سلوكها .

جوانب الطبيعة الانسانية :

الطبيعة الانسانية ذات جوانب متعددة : -

١- تكوين الانسان .

٢- الخير والشر في الطبيعة الانسانية .

٣- الحرية والجبرية فيها .

٤- الوراثة والبيئة .

٥- الفردية والجماعية .

٦- النوع .

ومن الحقائق التربوية التي لا خلاف حولها ، تباين مضمون التربية بتباين نظرتنا للطبيعة الإنسانية، وهي حقيقة أثبتها التاريخ وأثبتتها الممارسات التربوية التي نشاهدها في مختلف المؤسسات التربوية.

فالمربي الذي يصدر في عمله عن أعتقاد بأن الإنسان مزود بحكم مولده بمواهب وقدرات كامنه فيه، ينحصر جهده في ذلك علي محاولة الكشف عن هذه المواهب والقدرات، أي تحويلها من حالة الوجود بالقوة إلي حالة الوجود بالفعل وتؤيد الفلسفة المثالية ذلك الفكر.

١ ــالطبيعة الإنسانية عند أفلاطون :

تعود جذور الفلسفة المثالية إلى سقراط وأفلاطون، الذين كانا يعيشان في العصر اليوناني (٥٥٠ ق . م)، حيث بدأ افلاطون يستقصي طبيعة المعرفة (ماذا تكون المعرفة ؟)، وما طبيعة الحقيقة (ما الذي يمكن معرفته ؟)، كما أنه اهتم بالعلاقة بين المعرفة والتصرف الصحيح للحياة الإنسانية، وأراد أن يفهم الأبعاد النظرية للمعرفة والطبيعة ومعنى الحقيقة النهائية، ويقصد أفلاطون بذلك تحديد العلاقة بين المعرفة والسلوك المناسب للحياة الإنسانية، حيث يريد أن يكشف عن الجوانب النظرية والتطبيقة للمعرفة.

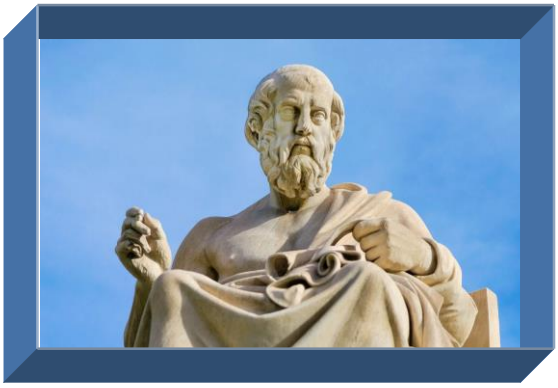
ودخلت أفكار أفلاطون في مجال الدراسة، ومنها نقلت إلى العالم الحديث، ومن روادها ديكارت، بيركلي وكانط وهيجل، وكان النجاح الكبير لهذه الفلسفة يوم وضعت تحت منظار الفكر الفلسفي في الكليات والجامعات الأوربية، الأمر الذي نقل هذه الفلسفة إلى الشارع العام، حيث أصبح لها تاثير في أبعاد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكذلك النظرية الفلسفية، بهذا أصبحت الفلسفة المثالية تؤثر في حياة الناس.

حيث ينتمي أفلاطون إلي الفكر الفلسفي المثالي وترجع الفلسفة المثالية إلي أصول تاريخية ترجع إلي التقاليد الصوفية في الحضارات الشرقية والتقاليد الفلسفية اليونانية في العصور القديمة، وبخاصة كتابات أفلاطون فأفلاطون من خلال كتاباته في المجال الفلسفي أسس الفلسفة المثالية التي بني عليها اللاحقون وفقًا للإطار العام الذي وضعه أفلاطون.

وكان أفلاطون له وجهة نظر عن الطبيعة الإنسانية تأثرت بنظرة الفراعنة للطبيعة الإنسانية، وذلك بسبب زيارته لمصر وإقامته بهليوبوليس زمنًا طويلًا، حيث يؤكد علي أهمية العقل ويعتبره جوهر الوجود، والمادة في رأيه لا حقيقة لها في ذاتها، وإنما هي تجريد عقلي، فالعالم العقلي يتألف من موضوعات الفكر الخالص والموضوعات التي تستخدم في التفكير الرياضي، فقد نلاحظ مثلثًا مرسومًا علي ورقة ولا نعتبره مثلثًا واقعيًا بل تمثيلاً رياضيًا للمثلثية.

وأفترض أفلاطون:

الوجود القبلي للمعارف والقدرات والمهارات الكامنة لدي الإنسان وذلك في اتساق مع فكرته الفلسفية بأن الإنسان عاش قبل أن يأتي إلي هذه الدنيا في عالم الحقائق الأبدية ولكنه حينما أتي إلي الحياة الدنيا نسي ماعينه في ذلك العالم المثالي ومن ثم يكون دور التربية مساعدته كي يتذكر، وهكذا يحكم التصور للطبيعية البشرية عمل التربية ويحدد أيضا الأساليب التي نلجأ إليها.



صورة رقم(٢) أفلاطون

يرى أفلاطون أن الكون مجرد ظل لعالم المثل، فالجيل الذى نراه يعتبر ظلاً للجيل المكنون فى العقل المطلق، وأطلق عن نظرة أفلاطون النظرة المثالية وكلمة المثالية تعني حقيقة ما يمثله هذا اللفظ فهي تتحدث عن قيم وأفكار وأشياء مثالية لا توجد إلا في عالم مثالي، أما ما يوجد في العالم المحسوس الواقعي الذي يعيش فيه الناس فهي مجرد صور أو حالات أشباه لهذه المثاليات، وبناء عليه فكلمة المثالية تعني المثل والحقائق المطلقة الثابتة التي لا تتغير والتي تمثل حقيقة وجوهر الأشياء.

أي أن الأشياء أو الموجودات المحسوسة ليست إلا مجرد أشباح وظلال للمثل ، فالقيم الحقيقية المطلقة الثابته لا توجد إلا في عالم المثل ولذا فهى تقع في دائرة الغيبيات، أما القيم الموجودة في العالم المحسوس الذي يعيش فيه الانسان فهى قيم نسبية متغيرة من زمن لأخر ومن مجتمع لأخر، ولذا فهي لا تقع في إطار المثاليات، أى أن العالم عند أفلاطون يعتبر عالمين :

* عالم علوى سماوى

لا يمكن للإنسان الوصول إليه لأن قدرة الإنسان محدودة، وهذا العالم يحوى الأفكار والمعانى الكلية والمثل العليا من الخير والحق، بالإضافة إلى العدل المطلق الذى يسود فيه ، ويرى أفلاطون أن هذا العالم حقيقى جوهرى خالد .

* عالم أرضى

وهو العالم الذى نعيش فيه ونسعى ونتألم وهو عالم زائل فانى رغم أننا نعتبره واقعا لا خيالا

.وأفلاطون فى تصوره لهذا الكون يرى أن الله الواحد الأحد الذى يصدر عنه العقل، والعقل تصدر الروح أو النفس الكلية التى تعيش مع المثل العليا والحقائق، ونتيجة لهذه الحياة تستطيع معرفة كل شئ، ولكن لخطيئة ما ارتكبتها هذه النفس طردت من عالم المثل وسجنت فى الجسد عقابا لها، أو أن هذه النفس أوجدت العالم المحس نيابة عن العقل، وهذا العالم أصله المادة وهى أحد الموجودات، كما أنها ظلام وشر وفساد .

ونستخلص من ذلك ان الطبيعة الإنسانية عند أفلاطون تنقسم إلى قسمين :

* نفس تنتمى لعالم المثل ، وهذا الإنتماء يضفى عليها صفة الأبدية الأزلية والألوهية، ويجعلها غير محدودة بالزمان والمكان ، كما أن صفة الأزلية تجعل وجودها سابق لوجود البدن .

* جسد مادى أو بدن محدود بالزمان والمكان ولا يستطيع الحياة بدون الروح أو النفس .

وتنقسم النفس البشرية عند أفلاطون إلى ثلاثة أقسام أو قوى وهى :

١ــ النفس العاقلة :

وفضيلتها الحكمة ومقرها الرأس، وتتغلب هذه النفس على شهوات البدن، وذلك لأن تفرد (أو تميز) العقل عند هؤلاء البشر يجعل منهم أداة تمدهم بالقدرة على اكتشاف الحق والباطل والتمييز بينهما وبالتالى فإن العقل يعتبر وسيلة هؤلاء للوصول إلى معرفة طبيعة الخير والطرائف المعيشية الصالحة لهم، أى أن مطيتهم فى الوصول إلى الفضيلة .

٢ ــ النفس الغضبية :

وفضيلتها الشجاعة، ومقرها الصدر الذى هو مكان القلب، وقد تسيطر هذه القوة على الحكمة والرزانة فى الإنسان ومن ثم يصبح الإنسان متهورًا أما إذا خضعت للعقل فإنها فى هذه الحالة تتحكم فى شهوات البدن وتعمل على كبتها أو على الأقل اعلائها، وهى فى نشاطها هذا تعمل على مساعدة العقل على التحكم فى شهوات البدن وتُمد الإنسان بالإرادة والشجاعة وتأكيد الذات .

٣ – النفس الشهوانية :

وفضيلتها العفة، ومقرها البطن، وترتبط بالوظائف الجسدية والرغبات الجسمية سواء أكانت ضرورية للحياة واستمرارها كالجوع والجنس والمأوى، أم غير ضرورية كحب نوع معين من الطعام واللذة الشخصية فى الزواج من فتاة أو فتى معين والسكن الفاخر، وهذه النفس تحتاج إلى توجيه يحدد لها المسار الذى ينبغى أن تسير فيه، سواء أكان هذا التوجيه نابع من القوة العاقلة أم مفروض عليها من الخارج .

وبالرغم من أن الطبيعة الإنسانية لكل فرد فيها هذه القوى الثلاثة – إلا أن الأفراد – من وجه نظر أفلاطون – يختلفون فيما بينهم، فبعض الأفراد قادرون على التفكير أفضل من غيرهم ، وهم بهذه السمة يكونون فئة الحكام والفلاسفة لقدرتهم على الميل إلى المعرفة والفضيلة ،وبعض الأفراد قادرون على البطش والدفاع عن الأخرين، وهؤلاء بإرادتهم يستطيعون السيطرة على ذوى الشهوات، ومنهم يمكن تكوين طبقة الحراس التى تقوم بالحراسة والدفاع عن المدينة الفاضلة، أما الأفراد الذين أعمتهم شهواتهم ، وقل تفكيرهم وضعفت قلوبهم هؤلاء يمكن كبح جماح أنفسهم بقوة من الخارج تسخرهم لخدمة المجتمع حيث العمل والإنتاج، أى أنهم يكونون فئة المنتجين والحرفيين، ولما كانت قوى النفس الثلاثة لا تتفتح أو تبدأ عملها كلها فى آن واحد وبمجرد ميلاد الطفل، وحتى القوى الشهوانية التى تعمل منذ الميلاد وتتغير وتتقلب بتغير السن وذلك بسبب الضبط الخارجى والداخلى .

أما القوة الغضبية فلا تقوى مع ليونة أظافر الطفولة، كما أن القوة العاقلة لا تستطيع القيام بعملها على خير وجه قبل السابعة عشرة ، لذا يجب من وجهة نظر أفلاطون – وضع نظام تربوى وتعليمى لإعداد أفراد الفئات الثلاثة التى تتكون منها مدينته الفاضلة التى يحلم بها ، **والبرنامج التربوي قسمه أفلاطون إلى ست مراحل :**

المرحلة الأولى :

وفيها يتم فرز الأطفال الأصحاء ثم يودعوا فى دار للحضانة بعيدا عن الوالدين وهذه الدور تشرف عليها الدولة ويتركز الاهتمام فيها على النمو الجسمى والتغذية

المرحلة الثانية :

وتعتبر مكملة للمرحلة الأولى وتمتد حتى السابعة عشرة من عمر الطفل، ويتعلم الطفل فيها القراءة والكتابة ويتدرب على اللغة والأدب والموسيقى ، وهذا التدريب يساعده على التذوق الموسيقى هذا بالإضافة إلى تعلم العلوم وبعض التمرينات البدنية .

المرحلة الثالثة :

مدتها عامين امتداد للمرحلة السابقة وفيها يتم تدريب الشباب تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة، ثم يتقدموا فى نهاية المرحلة لمجموعة من الاختبارات تؤدى بمن يجتازها بنجاح إلى اكمال دراسته، أما الراسبون فيها فإن الدراسة بالمرحلتين الأولى والثانية تساعدهم على الخضوع لإرادة الدولة وكبح جماحهم، كما تعطيهم فكرة العمل والإنتاج الذى سيقومون به .

المرحلة الرابعة :

وتمتد من سن العشرين حتى الثلاثين ويدرس الشباب فيها بعض العلوم النظرية كالحساب والفلك والهندسة وذلك يجانب الموسيقى، ويتقدم الطلاب فى نهاية هذه المرحلة لمجموعة من الاختبارات الدقيقة تساعد من يجتازها على إكمال دراسته، أما المتخلفون فيها فيستفادون بما تدربوا عليه فى المرحلة الثالثة مكونين طبقة الحراس أما ما درسوه فى المرحلة الرابعة فيتمثل أثره فى تقبلهم للأوامر وعدم التمرد على الحكام .

المرحلة الخامسة :

وتمتد هذه المرحلة من سن الثلاثين حتى الخامسة والثلاثين، وتعتمد الدراسة فيها على الحوار والمناقشة لقضايا الفلسفة والجدل ولأفلاطون فلسفته فى تأجيل هذه العلوم حتى هذه السن وتعتمد فلسفة أفلاطون فى ذلك على أن دراسة الفلسفة فى وقت مبكر قد تؤدى بالشباب إلى السفصفة والمغالطة هذا من جهة، كما أن هذا التأجيل يساعد المفكرين فى دراسة طبيعة الخير من جهة أخرى .

المرحلة السادسة :

ومدتها خمسة عشر سنة، وتبدأ بتعيين الناجحين فى المرحلة الخامسة فى وظائف حكومية، ثم يرقون طبقا لقدارتهم واجتهاداتهم وفى سن الخمسين يختار البارزون فى المناصب السابقة للمناصب العليا التى تحتاج إلى تفكير وفلسفة، ويرى أفلاطون أن ما بعد سن الخمسين هو السن الذى يصلح فيه اختيار الحاكم الفيلسوف .

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية الأفلاطونية :-

تأتى التربية المثالية جهدًا مركزًا على صقل العقل وتعويده التفكير الدائم ، **ويمكن إجمال أهم ملامح التربية المثالية فيما يلي**:-

١-الغاية الأولى للتربية هى تنمية العقل وشحذ قدراته عن طريق دفع الناشئة الى التفكير الجاد الذي يتخذ موضوعًا من الأمور ذات القيمة للوصول في النهاية إلى المعرفة اليقينية الثابتة .

٢- الغاية الثانية للتربية المثالية هي تحقيق الإنسان لذاته وتبلور شخصيته، ويتم تحقيق الذات بتوحد الانسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة، بمعنى أن يحقق الإنسان ذاته من خلال الجماعة التي هو جزء منها، مع توحد الانسان مع الدولة .....

٣-تسعي التربية المثالية إلي بناء أخلاق الإنسان وقيمه وتحويل الخير داخله إلى سلوك وعمل وإرادة، ومهما صادف الإنسان من صعوبات في سبيل تحقيق مثله لا ينبغي أن يحيد عنها، لأن ما يلاقيه من معاناه في سبيلها هو مصدر السعادة له .

٤- تجتهد التربية المثالية في الكشف عن المقولات العقلية الكامنة لدى الإنسان، واعتبروا أن البعض يمتلك بصيرة أو حدسا إذا ما توفر على تقويته أمكنه أن يعاين الحقيقة أو أن الحقيقة تنكشف إليه.

٥- للمعلم في التربية المثالية دور كبير، فهو ذو حضور دائم في كل لحظة من عملية التربية، يوجه ويلقن ويعطي القدوة بتصرفاته، ينبغى أن يكون المعلم موسوعى المعرفة، حاضر الذهن ، ذا قدرة على الحوار واستثارة التفكير لدي تلاميذه .

٦- التربية المثالية تضع الصغار تحت وصاية الكبار الذين يقومون بالتلقين والتشكيل والرعاية ...

٧- ان المعرفة هى الطريق إلى الخير الأسمي أو الفضيلة وأن قيمة الفرد ترتبط بالمعرفة ، فكلما زادت معارف الإنسان النظرية زادت فضائله وقيمه الأخلاقية .

٨- المعرفة نتاج العقول المفكرة والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة والمفكرون والحكماء والأنبياء والرسل وتوارثتها المجتمعات الانسانية .

٩- هدف التربية تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف حتى يقوى ويتدرب ويشتد ذكاؤه ويرتقي في عالم المعرفة والقيم والخير .

تقويم الاتجاه الفلسفي لأفلاطون:

أولاً : المزايا :

١ – لا شك أن الاعتماد على العقل كوسيلة للعلم بالشئ له أهميته التى لا يمكن أنكارها وبخاصة إذا كانت المعرفة تحتاج إلى إعمال العقل ... بل إن الله رفع شأن أصحاب العقول المفكرة المدبرة.

---

٢ – أن مهمة العقل هى جمع شتات المعرفة والربط بينها وتفسيرها واعطائها المعنى فى ضوء الخبرات الماضية ... ومن ثم يمكن التوصل إلى حقائق الأشياء وإلى السببية .

---

٣ – أن المعيار الذى يعتمد عليه هذا الاتجاه من المعايير الهامة فى الحكم على صدق المعارف الإنسانية وبخاصة فى الرياضيات والمنطق والتربية.

ثانياً : العيوب :

لم يسلم الاتجاه المثالى من النقد حيث وجه له الانتقادات التالية:

١ – إذا كان إتباع هذا الاتجاه يركزون على العقل فى الحصول على المعرفة فإنه لا غنى للعقل عن الحواس التى تزوده بالمادة الخام من الانطباعات الحسية والتى يصنع منها ما يصنع، ويتوصل من خلالها إلى المبادئ والقوانين، كما يصل إلى حقائق الأشياء ومهاياها.

---

٢ – أن الخبرة الحسية هى المرجع الأساسى للمطابقة والتأكد من صدق الاستنتاجات التى استخرجها العقل ومن ثم يمكن تصحيحها .

---

٣ – كثيرا ما تقوم الحواس بدورها على خير وجه ولكن العقل هو الذى يخطئ فى الاستنتاج والتفسير ... اضف إلى ذلك أنه لا يوجد فى العقل ما يسمى بالأفكار أو المعرفة الفطرية وإنما كل المعارف الإنسانية يكتسبها العقل بالتفاعل مع الانطباعات الحسية ويستقيها من التجربة **ومن ثم فإنه يمكن الرد على أدلتهم بالقول :**

أ – إن الإيمان بوجود معارف وأفكار فطرية يقينية وأن المعرفة الخارجية ظنية مردود عليه بأن أصل استدعاء المعارف هو المثيرات الخارجية ولولا وجود هذه الأشياء فى الخارج لما أصدرت مثيرات .

ب – إن قولهم بأن الشئ الذى لا يعرفه كل الناس يعرفه خالق الناس معناه وجود شئ ولكن الإنسان لم يكتشفه بعد ... أى أن وجوده غير متوقف على معرفة الناس له .

ج – أن القول بأن الحاضر يشبه الماضى الذى يوجد في العقل فقط مردود عليه بأن الماضى كان واقع عيان عشناه وكذلك الحاضر الذى نعيشه سيصبح ذكرى .

د – أن القول بأن مهايا الأشياء سابق لوجودها مردود عليه بأن الإنسان أثناء تفاعله مع المواقف الجزئية يكون معنى متكامل على الشئ أى استنتاج من المشاهدات الجزئية ثم يستنبط من القواعد العامة والمهايا والكليات التى توصل إليها .

---

٥ – أن اعتماد المثالية على التناسق يجعلها تحدد بمجال واحد من مجالات المعرفة وهو مجال الأفكار والمعانى والقيم والعلاقات وتترك مجال المعرفة المستقاه من الواقع ومن الخبرات الحسية .

---

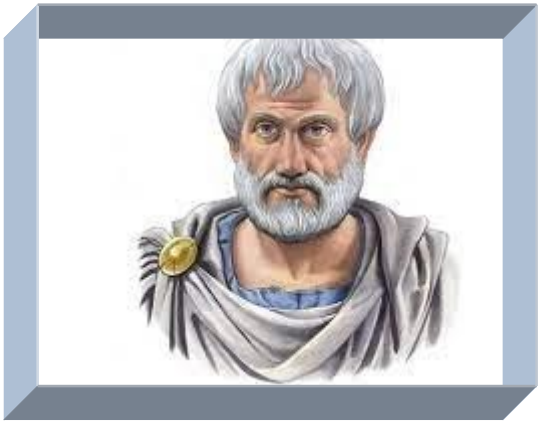
٦ – أن التناسق لا يؤدى بالضرورة إلى الصدق والصحة بمعنى المطابقة للواقع الفعلى ... فقد لا يتوفر التناسق فى الأحكام ومقدمات الاستنتاج ولا يتحقق كما ذكرنا فى النقد .

عزيزتي الطالبة:

س١: لخصي وجهة نظر أفلاطون عن الطبيعة الإنسانية.

س٢: عددي التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية الأفلاطونية في مجال التربية.

٢ ــالطبيعة الإنسانية عند أرسطو :



صورة رقم (٣) أرسطو

بالرغم من أن أرسطو تتلمذ على يد أفلاطون إلا أن فكر أرسطو جاء الكثير منه معارضاً لما نادى به أفلاطون حيث لا يؤمن أرسطو بنظرية المثل الأفلاطونية، ويقسم أرسطو العالم (عالم الموجودات) إلى درجات متتالية طبقاً للصورة المكونة لكل موجود منها ، وهي النبات ثم الحيوان ثم الإنسان، ويرى أرسطو أن الأفلاك أرقى من الإنسان ، وهى فيما بينها تتدرج فى الرقى حتى الله وذلك لأن هذه الأفلاك تعتبر أجسام إلاهية أرقاها الإله الأول والمحرك الأول فى هذا الوجود ، كما أن لهذه الأفلاك قوة عاقلة أقوى من الإنسان، ويختلفون عنه فى حيلتهم أزلية سعيدة .

وأرسطو يقسم قوى النفس إلى ثلاث مجموعات هى :

١ ــ القوى النامية :

وتعتبر هذه المجموعة أدنى قوى النفس الثلاثة وتوجد فى النباتات لأن النبات يتغذى ولا يشعر بلذة أو ألم .

٢ ــ القوى الحاسة المحركة :

وتوجد هذه المجموعة فى الحيوانات التى تجمع بينها وبين المجموعة الأولى ... فالحيوان يتغذى ويتكاثر إلا أنه يشعر باللذة ويحس بالألم ، وهذا الشعور والإحساس يدفعه إلى التنقل والحركة بحثا عن اللذة والتخلص من الألم .

٣ ــ القوى الناطقة العاقلة :

ويتميز الإنسان بهذه المجموعة الخاصة من القوى مضافا إليها المجموعتين السابقتين .ويرى أرسطو أن المجموعة الخاصة بالإنسان لا تقوم بوظائفها بنفس الدرجة عند كل الأفراد، ولكنهم يختلفون فيما بينهم بسبب الاختلاف فى رقى هذه القوى .

وتعبر قوة الإدراك بالحواس هى أدنى الدرجات، لاعتمادها فى وظيفتها على إدراك صفات الأشياء لا جوهرها ، ويستفيد الإنسان – بهذه القوة فى الشعور بالشئ والتمييز بين الأشياء، وتعتبر المخيلة أرقى من قوة الحس لأن الإنسان يستطيع بها إدراك الشئ رغم عدم وجوده، أو أن الشئ الذى شعر به الإنسان لا ينتهى أثره بمجرد تحول الإنسان عنه فالإنسان الذى ينظر لضوء قوى ثم ينقطع فجأة أو يقوم الإنسان بإغماض عينه فأن لون الضوء يبدو أمامه كالمعتاد للبصر ثم ينقلب إلى اللون القرمزى فالأرجوانى فالأسود .

وتلى المخيلة الحافظة التى تعمل على حفظ صورة الشيئ لفترة أطول والتى عن طريقها تستطيع الذاكرة استرجاع الصورة مرة أخرى رغم عدم وجودها ومن ثم فإن الذاكرة عند أرسطو أرقى من الحافظة . ويوجد فى قمة هذه القوى العقل التى تنقسم إلى قسمين :

القسم السلبى :

ويعتبر هذا القسم شخص خاص أو هو بمثابة القدرة الخاصة كالقدرة على التفكير ، وباختلاف قوى هذا القسم يختلف الأفراد فيما بينهم حيث يطلق على هذا القسم حديثا الاستعدادات الخاصة أو القدرات الطائفية .

القسم الايجابى أو الدرجة الفاعلة : ويطلق عليه أرسطو العقل المفكر بالفعل وهذا القسم كان موجودا قبل اتحاده بقوى النفس السابق ذكرها وله صفة العمومية بين جميع الأفراد .... ويطلق عليه حديثاً القدرة العامة، ولقد انعكست هذه النظرة على التربية . ولما كان يوجد نوع من التوافق فى الأراء بين كل من أرسطو وأفلاطون ، لذا فإن الآثار التربوية المترتبة على نظرة أرسطو للطبيعة الإنسانية كانت متفقة إلى حد ما مع أراء أفلاطون ، ويظهر هذا التوافق فى تفضيل أرسطو لهيمنة الدولة على النظام التعليمى، كما يظهر فى جعل الأعداد الجسمى وتكوين العادات الجسمية المناسبة تسبق التربية العقلية .

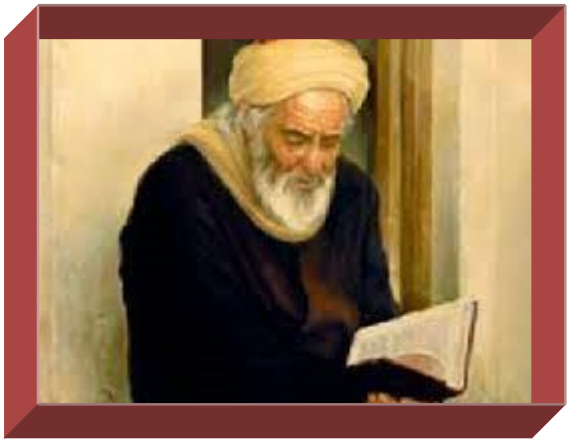
وبالرغم من اتفاق أرسطو مع أفلاطون فى الاهتمام بتنمية الجسم إلى جانب تنمية العقل ، إلا أن أرسطو كان أكثر ميلا الى الاتجاه الواقعى فى هذا المجال ، كما أن أرسطو يرى أن الحقيقة والواقع يوجد فى عالمنا الواقعى ومن ثم يجب الاهتمام بالحقائق البيولوجية أكثر من الاهتمام بالنظريات الرياضية والمجردات الأفلاطونية ويقسم أرسطو مراحل تربية الأفراد إلى أربع مراحل أساسية وتنتهى المرحلة الأولى فى سن الخامسة ، والتربية فيها طبيعية وتشمل على حركات بدائية تلقائية ، مع الاهتمام بحماية الأطفال من المؤثرات اللاخلاقية ، وتبدأ المرحلة الثانية بين الخامسة وتنتهى فى السابعة ، وتعتمد التربية فيها على الملاحظة، حيث يقوم الأطفال فيها بملاحظة وزيارة الأنشطة والمجالات التى سيمارسونها فيما بعد، وينتقل الطفل فى المرحلة الثالثة إلى مؤسسة معترف بها وتشرف عليها الدولة ولا يعنى هذا أن الطفل خلال السنوات السابقة لهذه المرحلة لا تشرف عليه الدولة ولكن مديرى التربية فى الدولة يشرفون على الأطفال حتى فى المنزل، وتستمر المرحلة الثالثة من السابعة حتى قبيل سن المراهقة ، ويتعلم الطفل فيها القراءة والكتابة والحساب والتمرينات الرياضية والموسيقى كما يتم التركيز فى هذه المرحلة على التدريبات والتقليد على السلوك الطيب وتكوين العادات الخلقية السليمة ، والدراسة فى المرحلة الرابعة ذات طابع عقلى، حيث يدرس العلوم والفلسفة والأدب والعلوم السياسية وعلم النفس، ومدة الدارسة فى هذه المرحلة ثلاث سنوات وتعمل هذه الدراسة على نمو ملكات الفرد .

عزيزتي الطالبة:

قدمي ملخصًا عن وجهة النظر الفلسفية لأرسطو عن الطبيعة الإنسانية.

٣ ــالطبيعة الإنسانية عند أبو حامد الغزالى :

يعتبر أبو حامد الغزالى " حجة الإسلام " من أكبر مفكرى الإسلام وأكثرهم تأثرًا بالآراء اليونانية ، وبخاصة آراء أرسطو وأستاذه أفلاطون وظهر هذا الأثر فى تفسير الغزالى للطبيعة الإنسانية .



صورة رقم (٤) أبو حامد الغزالي

فلقد جاء تفسير الغزالى للطبيعة الإنسانية خليطًا من الفلسفة اليونانية والعقيدة الإسلامية ، إذ يرى أن الإنسان يتكون من :

روح نورانية تنتمى إلى عالم الأمر ومكانها القلب، وهذه الروح أبدية لا تتغير كما أن هذه الروح أو النفس تحل بالجسد ومع ذلك لا تدرك بالحواس ولكن تدرك بالبصيرة، ومن ثم فإنه يوجد فى القلب غريزة يطلق عليها "غريزة النور الإلهى" أو" نور الإيمان واليقين" أو "البصيرة الباطنية" ، وهذه الروح أو النفس قاصرة على شخص بعينه لأنها تواقة إلى الخير والوصول إلى الكمال حتى تسعد فى الدنيا والأخرة ، ومن ثم فهى لا تترك الجسد إلا إلى بارئها .

جسد مادى وهذا الجسد خاضع لعوامل الطبيعة من تغير وفساد ، وينتمى الجسد إلى عالم الشهادة الذى هو أدنى من عالم الأمر .

وإذا كان أرسطو قسم أنواع النفس إلى ثلاثة أنواع فإن الغزالى يقسم النفس إلى أربعة ، ويتفق فى الثلاثة الأولى مع أرسطو ، ويضيف لذلك النفس الفلكية .

ويلاحظ أن الغزالى تأثر بأفلاطون فى تعريفه وتقسيمه للنفس الإنسانية حيث يعرف النفس الإنسانية بأنها كمال أول لجسم مادى آلى من جهة ما يفعل الأفاعيل بالاختيار العقلى والاستنباط بالرأى ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية ، هذا بالإضافة إلى الروح ، والنفس أربعة أركان بين قوى النفس عند أفلاطون وليست قوى قائمة بذاتها .

والغزالى فى تقسيمه لقوى النفس يدلل بالقرآن على وجودها ، فقوة الحكمة مثلا يستدل عليها بقول الله تعالى " ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيرا كثيرا " ويستدل بقوله تعالى " اشداء على الكفار رحماء بينهم " على قوة الغضب .

ولإيمان الغزالى بأهمية التعليم والتربية فى تطوير الطبيعة الإنسانية والوصول بها إلى درجة الكمال والتقرب إلى الله ، والسعادة فى الدنيا والآخرة ، فرد جزء كبير فى كتاب " إحياء علوم الدين " لتربية الصبيان " ذكر فيها الكثير من الأراء المتعلقة بخصائص البنوة والتنشئة والثواب والعقاب والصفات التى يجب أن يتحلى بها المعلم ، كما قسم العلوم التى يجب أن تدرس وذلك وفقا لمعايير نذكر منها :

١ – مدى الفائدة التى يجنيها الإنسان من دراسته لهذه العلوم دينيا أى فى حياته الدينية والآخرة (القرآن – علم الدين) .

٢ – مدى الفائدة التى يجنيها الإنسان من دراسته لهذه العلوم فى خدمتها لدراسة علوم الدين (اللغة – النحو) .

٣ – مدى الفائدة التى يجنيها الإنسان من دراسته لهذه العلوم دنيويا (الطب – الحساب – الصناعات المختلفة) .

٤ – مدى الفائدة الثقافية التى تعود عليه من دراسته لها وكذلك مقدار المتعة العلمية (الشعر – الأخلاق – التاريخ – السياسة) .

وطبقا لهذه المعايير نظم الغزالى المنهج بحسب أهمية العلوم التى تدرس إلى :

١ – القرآن الكريم وعلوم الدين (الفقه - السنة – التفسير) .

٢ – العلوم التى تخدم علوم الدين (اللغة – النحو – مخارج الحروف والألفاظ) .

٣ – علوم لا يشترط أن يتعلمها الناس ولكن يكفى أن يتعلمها مجموعة منهم لخدمة الباقين (الطب – الحساب - الصناعات المختلفة – السياسة) .

٤ – العلوم الثقافية (الشعر – التاريخ – بعض فروع الفلسفة)

وجميع فروع العلوم يمكن درجها تحت ثلاث مجموعات أساسية هى :

أ – المجموعة الأولى :

وتمثل العلوم الدينية والعبادات وما يخدمها وهذه علوم محمود قليلها بل وكثيرها .

ب- المجموعة الثانية :

ويحمد فيها قليلها ويذم التعمق بكثرة فيها ومن هذه العلوم الفلسفية .

جـ - المجموعة الثالثة :

وتشمل العلوم التى لا يرجى منها نفع فى الدنيا أو الآخرة ، وهذه العلوم مذموم قليلها وكثيرها (السحر – التنجيم – كشف الطالع) .

أما فيما يختص بتربية الصبيان فقد نصح الغزالى القائمين على تربية وتنشئة الطفل بالأتى :

١ – أن يتوفر فى من تقوم على إرضاعه وحضانته الصلاح والتدين .

٢ – أن يقوم المشرفين على تربيته بتعليمه آداب الأكل .

٣ – أن يعود إلا يكشف أطرافه ولا يسرع المشى ولا يرخى يديه .

٤ – أن يحبب إليه من الثياب البيض دون الملون .

٥ – أن يمنع من النوم فى النهار لأن النوم فى النهار يعود الكسل .

٦ – أن يعود على عدم الإكثار من الصراخ والشغب والاستغاثة إذا ضربه المعلم .

٧ – أن يمنع من التفاخر على أقرانه بشئ يملكه والده .

وبصفة عامة ينصح الغزالى القائمين على تربية الأولاد بالأتى :

أ – بشغل وقت الطفل لإبعاده عن العبث والمجون ، وذلك بتعويده على القراءة ، ويرى أن يقتصر تعويد الطفل على قراءة القرآن فقط . ولكن يجب تعويده بالإضافة إلى ذلك على قراءة حكايات الأبرار وكذلك أحاديث الأخيار .

ب – أن يتم تهذيب الأطفال عن طريق تعليمهم الدين والعبادات وعلوم الشرع والقيم وتحذيرهم من السرقة والكذب والخيانة والفحش .

جـ - ينصح الغزالى المربين بمراعاة الأطفال الاعتدال فى تهذيب أخلاق المتعلمين كما ينصحهم بعزل الصالح منهم عن قرناء السوء، عدم تعويدهم على التراخى والكسل ويصر الغزالى على إبعاد الأطفال من التدليل والتنعيم .

د – يطالب الغزالى المربين بتهذيب الفطرة وتعديل الغرائز ومن ثم يجب على المربين فهم التلاميذ حتى يستطيعوا تربيتهم ، ويذكر الغزالى أن الأطفال ليسوا سواء بل توجد اختلافات بينهم أى أن الغزالى يؤمن بوجود فروق بين الأولاد .

هـ - وإذا كانت مسألة الفروق الفردية موجودة بين الأطفال لذا يجب عدم التمادى فى عقاب الطفل المتأخر أو تأنيبه أو التشهير بمساوئه لأن ذلك يؤدى إلى تعقد الطفل أكثر من نموه .

و – يهتم الغزالى بموضوع اللعب لما له من فوائد ذكرها (ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته وتقويتها – ادخال السرور على قلب الطفل – مريح للأولاد من تعب الدروس فى الكتاب) .

ونختم هذا العرض لانعكاس نظرة الغزالى للطبيعة الإنسانية على التربية بالصفات التى يجب أن يتحلى بها المدرس والتى منها :

١ – الشفقة على المتعلمين أثناء زجرهم عن سوء أخلاق المخطئين منهم ، ويرى الغزالى أن يكون المعلم رحيما بالمتعلم أثناء العقاب وينصحهم بعدم استعمال التوبيخ .

٢ – أن لا يبخل على نصح المتعلم بشئ، وإذا كان يقوم بتدريس علم معين فلا يقبح فى نفس المتعلم علم آخر .

٣ – أن يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه واستعداداته الخاصة وأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه فلا يكذب قوله فعله .

عزيزتي الطالبة:

س١:قدمي عرضًا مختصرًا عن وجه نظر أبو حامد الغزالي عن الطبيعية الإنسانية.

س٢:من خلال العرض السابق للآراء الفلسفية لكلاً من أفلاطون وأرسطو وأبو حامد الغزالي وجهي نقد لكل منهما من خلال رؤيتك الخاصة .

تقويم عام للطبيعية الإنسانية من منظور أفلاطون وأرسطو والغزالي:

لقد كان لهذه النظرة وانعكاسها على التربية ايجابياتها وسلبياتها وتتمثل الايجابيات فى الآتى :

١ – أن البرنامج التربوى الذى وضعه أفلاطون لإعداد فئات المجتمع منذ ما يقرب من ٢٤ قرنا من الزمن، يقوم على أساس التربية مدى الحياة (التربية المستمرة) وهذا اتجاه تنادى به معظم الفلسفات التربوية العصرية وتعمل جاهدة فى سبيل تحقيقه بصورة عصرية وليس بالصورة الأفلاطونية القديمة .

٢ – وتكمن الايجابية الثانية فى الفلسفة الأفلاطونية وانعكاسها التربوى فى إيمانه بقيمة الأعمال التى يقوم بها الفرد فى تشكيل شخصيته الإنسانية ، وامكانية الاستفادة بها أعظم استفادة سواء فى المجال الذى يعمل به ، أو فى المناصب العليا بالنسبة للذين اجتازوا اختبارات النوع الأول والثانى .

٣ – لم يهمل أفلاطون تربية النساء، ويرى الكثير من المفكرين أن المزج بين التربيتين الرياضية والموسيقية إيجابية من إيجابيات الفلسفة الأفلاطونية .

٤ – بالرغم مما أعطاه أفلاطون للبشرية من أمل إلا أن هذا الأمل يتضاءل أمام الأثر الكبير الذى ترتب على فكر أرسطو فبالإضافة إلى أن أرسطو اتفق مع أفلاطون فى الاهتمام بتنمية العقل إلى جانب تنمية الجسم كان أرسطو أكثر ميلا للواقع ، ولم يهمل العوامل الوراثية والنفسية للأفراد وأثرها فى تشكيل طبيعتهم الإنسانية ، أن أراء أرسطو كانت كنزا ثمينا نهل منه الكثير من المفكرين .

٥ – أن آراء الغزالى فى التربية تدل على حداثة وتقدم فكره ومدى فهمه ووعيه بطبيعة العملية التربوية يوضح للقارئ المدقق أنه لا يقرأ لمفكر مضى على عصره أكثر من ثمانية قرون ، وإنما يقرأ لمفكر عصرى وعالم نفس معاصر ذو دراية باغوار النفس والفروق الفردية .

---

٦ – وبصفة عامة ، نجد أن هذه النظرة إلى الطبيعة والإنسانية اعترفت بوجود الروح أو العقل أو النفس بالإضافة إلى الجسد ، وأن هذه الروح تختلف فى طبيعتها عن الجسد ، وهى التى تمنحه الحيلة والحركة وهى التى تمنح الإنسان القيمة والمثالية ، وتجعل لحيلته غاية ومعنى .

أما سلبيات هذه النظرة فتكمن فى الملاحظات التالية :

١ – أن هذه النظرة لم تحقق التوازن بين مكونات الإنسان ، ففى الوقت الذى تعترف فيه بروح الإنسان أو عقله أو ذاته تنكر الجوانب المادية المتمثلة فى جسده وحواسه أو على الأقل تقلل من قيمة هذه الجوانب وتجعل للجانب المثالى السيطرة على الجانب المادى هذا بالإضافة إلى أنه فى الوقت الذى تعتبر فيه فلسفة أفلاطون المتطرفة أن الجسد مجرد خيال ، نجد أن فلسفة الغزالى الأكثر اعتدالا تعتبر العلاقة بين الروح والجسد مجرد علاقة تجاور .

---

٢ – اعتقد أفلاطون فى تخطيطه لمدينة فاضلة أن الفلاسفة – التى – تتغلب على طبيعتهم القوة العاقلة – يجب أن يحكموا ويسودوا أما الشعب فهم أولا طبقة الجند التى تمثل فضيلة الشجاعة فى النفس ، ومهتهم حفظ الدولة ، ثم تجئ طبقة الزراع الذين يعيشون برغباتهم المختلفة ، ويمثلون الشهوة بالنسبة إلى النفس .

ويجب فى رأى أفلاطون أن يسود التعاون بين هذه الطبقات الثلاث ... ولكن أين هذا المجتمع الذى يشجع فيه الزواج فى الطبيقتين الأولى والثانية وتسخر الثالثة لكى يسعد المجتمع ، أن أفكار أفلاطون خيالية ومن المحتمل أنه هو نفسه كان يبتسم أحيانا للتفاؤل والخيال الذى كان يحلم به .

وخلاصة القول : أن المدينة التى يحلم بها أفلاطون توشك أن تكون مدينة شيوعية ، فلا مكان للأسرة ولا الفرد . وإذا كان التفاوت الطبقى أمر مقررا ومعترف به فى هذا النظام ، فإنه يعتبر تنظيما خياليا ، ربما نقرأه كبحث أو كفكرة طارئة وربما نناقش ما جاء فيه ونصنفه تحت علوم شتى ولكن كل ما جاء به لا يستقر على أرض الواقع .

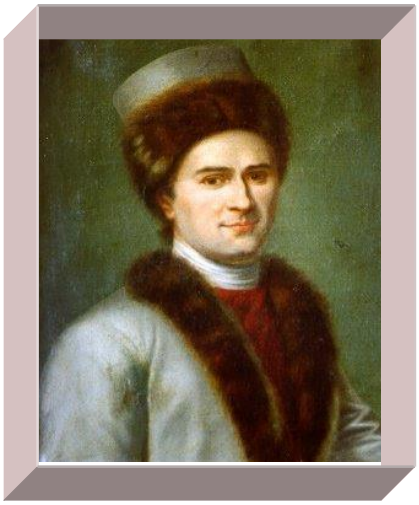
٣ – لقد ترتب على الفكر اليونانى (لأفلاطون وأرسطو) نوعا من الاهتمام بتنمية الناحية العقلية ، وتدريب العقل على الحفظ لكى يصل إلى المعرفة ، أما الاهتمام بالنواحى اليدوية والفنية فقد كان للعبيد وليس للأحرار ، ولقد أثرت هذه الأفكار على التربية تأثيرا سلبيا بل إن النصرانية والغزالى تأثروا بهذه الأفكار وما زالت تؤثر فينا إلى حد بعيد سواء فى الواقع الاجتماعى أو النظام التعليمى ففى النظام التعليمى أصبحت المواد النظرية فى الفنون الحرة السبعة لأرسطو (النحو والمحاورة والبيان والموسيقى والحساب والهندسة والفلك) تحتل المركز الأول ، أما الأعمال اليدوية والحركية فتكاد تكون معدومة فى التعليم الكلاسيكى .

---

٤ – بالرغم من الأثر المحمود الذى يبين لنا مدى عمق آراء الغزالى التربوية وأهميتها فى سجل التطور التربوى ، إلا أنه يوخذ على الغزالى عدم الاهتمام المطلق بتعليم البنت ، وكذلك عدم تحمسه للتعليم المهنى . ويرى انصاره أن نزعة الغزالى الصوفية هى المسئولة عن هذا الاتجاه حيث أنه لم يكن من الساعين وراء الأجور مقابل الخدمات التى يؤديها .

٢ ــ الطبيعة الإنسانية عند جان جاك روسو:

جان جاك روسو فيلسوف فرنسى عاش ظروف قاسية دفعته إلى القول بأن " كل شئ خير إذا ما جاء عن طريق خالق الكون وكل شئ يصيبه الإنحلال إذا ما ماسته يد الشر " ، بداية جريئة كتبت فى وقت الجرأة فيه نادرة .



صورة رقم(٥) جان جاك روسو

فإذا تركت الطبيعة الإنسانية وشأنها ، أو أتاح لها المجتمع ظروفا طبيعية طيبة فإنها تنمو وتترعرع خيرة ، أما إذا أحاطها بسياج من الفساد ، وأصبح الكبار أوصياء على الصغار فإن الاستعدادات الخيرة والقدرات تدفن حية فى عقر دارها .

وهذه النظرة إلى الطبيعة الإنسانية أكدت مفاهيم جديدة فى تربية الصغار تقوم على مراعاة الميول والقدرات الفطرية التى يولد الطفل مزودا بها ، ويمكن تلخيص آراءه التربوية من كتابه " فى التربية " أميل كما هو سائد فى الأتى :

١ – إذا كان هدف التربية ووظيفتها هو إعداد الإنسان المتكامل فإنه يجب على الكبار لتحقيق هذا الهدف أن يزيلوا كل العقبات التى تقف كحجرة عثرة فى سبيل نمو الطبيعة الإنسانية ، ولن يتم ذلك إلا بترك الطفل للطبيعة ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من جماد ونبات وحيوان ليقدر قدرة الله الخالق ، ويرى الجمال والخير فى الطبيعة بدلا من اكتسابه الشر باحتكاكه بالناس .

---

٢ – ولحفظ عقل الطفل من الخطأ يجب أن تكون التربية من الميلاد حتى سن الثانية عشرة سلبية ، وذلك بترك الطفل وشأنه ، ولا يعنى هذا أن يكون المعلم سلبيا بل يجب أن لا يكف عن نصح المتعلم وذلك بالوسائل التى يرغب فى استخدامها واستغلال حواسه فى اللعب ، وعدم تعليمه القراءة منذ الصغر ، ويعتقد روسو أن استخدام ذلك يساعد الطفل على النمو الجسمى والعقلى .

---

٣ – إذا كانت وظيفة المربى تتمثل فى إعداد الطفل للحياة المستقبلية لذا يجب على المربى أولا وقبل كل شئ أن يكون على وعى بعالم الطفولة : كيف يعيشون ، وكيف يدركون العالم الذى يدور حولهم وكيف يروه ويتخيلوه كما يجب أن يقلل بقدر الإمكان من الأوامر والنواهى لأن كثرتها تميت شعور الطفل ولا تدفعه إلى التفكير .

---

٤ – ويندد روسو بالفلاسفة الذين ينادون بالتركيز على الكتب وحدها فى التعلم ، وتشجيع الدراسة العلمية والطبيعية والرياضية ، ويقلل من قيمة الدراسات الأدبية واللغوية .

التطبيقات التربوية لفلسفة جان جاك روسو:

- غاية التربية هى توفير الضمانات والظروف التى تسمح للطفل بان يحقق نمو ذاته وكيانه الموروث ليرقى عقلا ونفسا وبدنا .

- المدرسة مكان يهيئ للمتعلم المواقف التربوية التي تسمح له بالحرية والمبادرة والتعبير الذاتى .

- ضوابط العمل التربوي تمليها طبيعة الطفل الذي تحركه حاجاته وميوله وليس تقاليد الأخرين البالغين .

- الموضوعات التقليدية للتعليم ، يمكن ان توجد داخل المدرسة بشرط ان تجيب على اهتمامات الطفل ، فالطفل يتجه تلقائيا نحو ما هو ضروري لنموه ويكره ان يفرض عليه .

- المدرسة ينبغى ان توفر خبرات ومواقف متنوعة تتكامل فيما بينها ، لا تقطعها التقسيمات التعسفية التقليدية للمواد والمستويات الدراسية .

- اللعب نشاط أساسي ينبغي ان تحرص المدرسة على توفيره جنبا الى جنب مع فرص العمل وفرص التعبير عن الذات ، فلا تعارض بين الجد واللعب ، العمل والفراغ ، التعليم والتعلم ، المدرسة والمجتمع الأفكار والواقع .

- حواس الطفل هى المنافذ التي عن طريقها ينفعل العقل بما يصله من خبرات يكون عنها المفاهيم واليات الادراك التي تسمح باستقبال الخبرات الجديدة والمدرسة تعمل على تجنيب الاطفال ارهاق حواسهم وذلك بتوفير ظروف العمل الجيدة .

- القصة المناسبة لسن الطفل وذوقه واهتمامه من اهم الأدوات التربوية التي تنمي خياله ومن ثم قدرته على الابتكار .

- التربية الاسرية تحكم التربية المدرسية . (طفل يأتي من أسرة متسلطة – طفل يأتى من أسرة متعاونة) .

- اهتمام الطفل بالمواد الدراسية يوجد لديه بالفطرة وينمو بتلقائية اذا ما توفر للطفل بيئة تربوية سليمة ، فالطفل يهتم بكل ما يحيط به ، ويحاول التعرف عليه والاقتراب منه .

- القيم والمثل العليا يتشربها الطفل ليس من خلال التلقين او الوعظ أو الوعظ وانما من خلال ممارسة العمل والدخول في علاقات مع اقرانه ، فهو يكتسب قيم التعاون حينما ينجح مع زملائه في انجاز العمل الذي يستحوذ على اهتمامهم ، وهكذا في العديد من القيم كالنظام والذكاء

تقويم وجهة نظر جان جاك روسو للطبيعة الإنسانية:

إن هذه النظرة كسابقتها نجحت فى شئ وأخفقت فى أشياء ، وتتميز هذه النظرة بالآتى :

١ – هدمت هذه النظرة أساساً باطلاً قامت عليه نظريات سابقة وأدت إلى الإعتقاد بأن الخلاص من ذلك هو التعذيب والقسوة، وقضى لوك على هذا الأساس الواهى بقوله أن العقل يولد صفحة بيضاء : أى أنه لا يوجد خبرات شريرة ورثها الإنسان نظرا لادميته ثم جاء رورسو ليجعل هذه الطبيعة خيرة بفطرتها .

---

٢ – ركز روسو على التربية الجسمية وجعلها أساس النمو .

---

٣ – أن نظرة روسو إلى الطبيعة الإنسانية وجهت انظار المفكرين والمربين إلى الطفل والاهتمام به ، ومن ثم فإن هذه النظرة كان لها ودورها الفعال فى نقل مركز ثقل التربية من المجتمع إلى الطفل ، ومن ماضى الطفل وما به من تراث ثقافى متراكم إلى حاضرة ومن مطالب المجتمع من الطفل فى المستقبل إلى ميول ورغبات الطفل.

الفصل الثالث

الطبيعة والمعرفة الإنسانية من المنظور الإسلامى

بنهايته الفصل تتمكن الطالبة من إلي:

- تتعرف علي الطبيعة الإسلامية من المنظور الإسلامي

-تتعرف علي المعرفة من المنظور الإسلامي

-تستنتج الانعكاسات التربوية للفكر الإسلامي.

الفصل الثالث

الطبيعة والمعرفة الإنسانية من المنظور الإسلامى

أولاً: النظرة الإسلامية للطبيعة الإنسانية :

إن الإنسان مأمور بالبحث والتنقيب لتحقيق الخلافة والتأمل فى الكون لتقدير قدرة الخالق عز وجل، وهذا التأمل فى الكون لكشف الآيات الكونية ليس فى الطبيعة المحيطة فحسب، بل أيضا فى النفس البشرية، حيث يدعو الخالق العليم الإنسان بصراحة لمعرفة نفسه والنظر إليها ودراستها ليس لمعرفة الروح لأن هذا ليس فى متناول العقل الإنسانى، ولكن لمعرفة حالاتها من سعادة وغضب ومن صحة ومرض و... و " فى أنفسكم أفلا تبصرون "

إن خالق النفس يعلم حقيقتها ودقائقها، أما المخلوق فإنه ينبهر بالمظهر وبجزئيه من جزئياتها، ويحاور ويجادل ويحاجج بما ليس له به علم ، وإذا كان غير الصانع – إذا كان مؤمنا ببراعة الصانع – يقف ملجوم اللسان أمام حديث الصانع عن صنعته، فإننا حين يتحدث الله عن الطبيعة الإنسانية يجب أن نسمع ونعى، وذلك لأن " الله بكل شئ عليم .

ولما كان الحديث عن النظرة الإسلامية للطبيعة الإنسانية يحتاج إلى بحث ضخم أو مجلد، لذا فإن الحديث عن الطبيعة الإنسانية من وجهة نظر الإسلام ستكون مجرد خواطر سريعة مستقاه من القرآن والأحاديث وبنوعيها القدسى والنبوى، هذه الخواطر فى صورة قضايا منها :

أ ــ علاقة الإنسان بالكون :

أن القارئ المدقق لأيات الذكر الحكيم يجد أن القرآن الكريم ينظر للطبيعة الإنسانية والوجدان الإنسانى نظرة واقعية، وهو بهذه النظرة يظل دائما فى مرقاه العالى منارة إرشاد لإنسانية كلما اخطأت طريقها أو ضلت سبيلها أو تاهت فى مأرب الشيطان .

فالقرآن الكريم يربط الواقع الإنسانى بالواقع الكونى، وواقع الحياة كلها لأن الإنسان هو الذى يتعامل مع هذا الكون وظواهره وهو الذى يعيش فيه ويتفاعل مع عناصره مؤكدا العلاقة الوثيقة بينهما ، لأنهما معا من صنع الله ومن الواجب أن تتم الألفة بينهما على نحو يمكن الإنسان من أداء رسالته رسالة الاستخلاف فى الأرض، وهذا هو السر الخالد الذى يدفع بعناصر الوجود كله إلى المضى فى حركة متناسقة يستطيع الإنسان أن يكتشف القوانين التى تسير بها، ومن هنا فإن خرق هذه القوانين على يد أحد من البشر يعتبر بمثابة تذكير للأخرين عن حيودهم عن طريق الله .

ب ــ علاقة الروح بالجسد وما يحويه :

ينظر الإسلام إلى الطبيعة الإنسانية نظرة واقعية لا تسلب الإنسان إنسانيته ويتعامل معه ككل بتركيبته الخاصة بجسمه وروحه، بشوقه وطموحه بعقله وفكره بلحمه وعصبه، بنوازعه وميوله، بغرائزه، ورغباته، بحاجاته وضروراته أنه يتعامل مع الإنسان الذى يأكل الطعام ويمشى فى الأرض ويحيا ويموت، وتعتريه الأزمات فيعلو ويهبط ، ويرجو ويخاف، ويسعد ويحزن، ويؤثر فى من حوله ويتأثر بهم ويحب ويكره ويعمر الأرض أو يفسد فيها .

أى أن النظرة الإسلامية تؤكد على وجود الجسم وما يحويه كما تؤكد على الروح ووجودها ، وما ينتج عن اتصالها بالجسد من أفعال ظاهرة أو خفية ، وتؤكد هذه النظرة على أن العلاقة بين الجسم والروح علاقة حوار قائمة على الوحدة ويعتبر العقل

والجسد والروح مظاهر للطبيعة الإنسانية بوجودها يتم التكليف الإلهى الذى من أجله خلق الإنسان أما إذا فقدت الطبيعة الإنسانية الروح أصبح الإنسان جثة هامدة، وإذا فقدت العقل سحب منها التكليف .

وخلاصة القول : أن الإسلام ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها وحدة متآلفة متناسقة من جملة عناصر بعضها مادى كالجسد وما يحويه من أعضاء وأجهزة، وبعضها روحى أو لا يوجد إلا فى وجود الروح كالعقل والعواطف والميول والنزعات والقدرات و .... ويرى أنه بالرغم من التأثير الذى يتم من جانب هذه العناصر إلا أنه يوجد بينها حوارًا مستمرًا باستمرار وجودها متكاملة .

ج – الطبيعة الإنسانية خيرة أم شريرة :

ينظر الإسلام إلى هذه القضية نظرة دقيقة لأن الخالق يعلم أغوار النفس " ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها " أى أنه فى نظرته لا يصفها بأنها خيره بالفطرة أو حتى شريرة بالفطرة وإنما يوجد لديها معايير فطرية تستطيع بها أن تحكم على الخير والشر، ويوجد لديها حرية التصرف والاختيار، كما ألهمها الثواب الذى تجنيه إذا اتجهت نحو الخير، كذلك ألهمها العقاب إذا انحرفت عن الطريق ، وإذا ما أغفلت ذكرها من آن لآخر بوزاع داخلى أو منبه خارجى .

وإذا كان الإنسان ليس شريرًا بفطرته فلماذا يوجد الشر وترتكب الآثام ؟ وتجيب الفطرة السليمة على هذا التساؤل بأن الحياة الإنسانية كانت فى البداية بسيطة ومريحة لا تعقد فيها ولا التواء كانت أخلاق الناس سمحة سهلة صافية وديعة تمضى على منهج الحق والخير حتى إذا تكاثر الناس، وتشابكت المرافق، وتعارضت المصالح، وتعددت المنافع والأهواء بدأت عوامل الانحراف تظهر بينهم ، وأخذ كل منهم وجهة ذاتية، ومن ثم يختلفون فيما بينهم تصورا ومنهجا وطرقا، عندئذ تتداركهم الرحمة الإلهية بإرسال الرسل وتلك ناحية إيجابية فى العقيدة، تأتى الناس حين تغيم أفاقهم بالباطل، وتختلف وجهاتهم بالهوى .

وهكذا ، يأخذ الله بيدنا حيث نحب لأنفسنا، فمن بدأ بمجاهدة نفسه وتطهير فطرته تمم الله له قصده، لقد زرع وردًا فكان لابد أن يجنى وردا أما من بدأ فطرته فلوثها ، وأخلد إلى الأرض وأتبع هواه ، فماذا ينتظر من ربه ؟ يجب أن يلوم نفسه قبل أن يتجنى على القدر، وغاية ما يقال هنا توضيحا لهذه القضية، إن الله جلت قدرته قدر رصد من وراء الغيب مستقبل الإنسان على ما هو عليه من خير أو شر على الطريقة الواقعية التى سيوجد عليها وفقا لاستعداده وطبيعته، فسجل ذلك عنده دون أعنات أو تغيير ثم ترك المجال للإنسان بعد ذلك ليعمل ويجاهد.

أى أن الإنسان يولد على الفطرة السليمة والدين الحق ثم يتعرض بالاحتكاك والتفاعل مع الحياة إلى ما يجعله ينحرف عن هذه الفطرة، ويصبح عبدًا لتحكم الأهواء، وإغراء الشهوات .

د- الطبيعة الإنسانية مسيرة أم مخيرة :

للطبيعة الإنسانية قدرات هائلة على اكتشاف المادة والتأليف بين عناصرها والبحث فى كون الله العريض، والتنقيب فى الأرض، والقدرة على الهدم والبناء والحل والتركيب، ليصل بذلك كله إلى تحقيق معنى الاستخلاف فى الأرض، وتوجد عدة مجالات للإنسان أن يكدح ذهنه فيها لأنها ليست من اختصاصه، فليس له أن يخوض فى :

أ – مسألة كنه الذات الإلهية .

ب – ولا فى موضوع تعلق المشيئة الإلهية بالخلق .

ج – مسألة البحث عن جوهر الروح لأنها فوق قدرة العقل .

د – وكذلك محاولة معرفة الغيب واستطلاع المستقبل .

هـ - ومن ذلك علم الساعة فهو إلى الله وحده .

فيما عدا ذلك يوجد مجالاً فسيحًا لسعينا وعلمنا وكفاحنا وتفكيرنا، والله سبحانه وتعالى قد فتح الطريق أمام العقول الباحثة لتكشف وترتاد وشجع الإنسان على المعرفة التى تعينه على أداء رسالته فى الحياة وإغراء بالعمل فى ميادين الصناعة والزراعة والاقتصاد ليكتشف بالتجربة الواعية ما يلائمه من نظم سياسية واجتماعية .

وهذا الكون كله مسرح للتأمل والتقصى والبحث، وعلى الإنسان أن يتكيف مع بيئته ويخضع الأشياء لإرادته لأنه أسمى من هذه الأشياء بل لا يوجد فى الكون من هو أعز منه على الله، من أجله سخر الكائنات ليستطيع بالعقل والعلم أن يذللها لمنفعته .

أن هذا المجال هو الواقعية البناءة التى تسهم فى إسعاد الإنسان لأنه لم يبتعد عن عالمه، ولم يخرج عن محيطه، ولم ينسلخ عن كونه ولم ينصرف عما خلق له.

وحين يشغل الإنسان عقله فى هذا الكون، فسوف تتكشف له خوافيه ، وتتضح له قوانينه، ويعيش معه فى مودة وأنس ، ولكى يقوم العقل بهذه الوظيفة حرر الإسلام الفكر البشرى من الظنون والأوهام، ومن الخرافة والجهل ليستثمر هذا العقل فى صنع الحضارة وليجعله واقعيًا يعيش فى جو من الحقائق البيضاء لا فى جو الأوهام الخرقاء.

من هذا العرض يتضح إن للإنسان دخلا كبيرًا فى صنع مستقبله وتقرير مصيره، وبتعبير أدق، هو سيد مستقبله وسيد مصيره، لأن إرادته حرة لا قصر فيها، ومن ثم فنحن نحاسب على ما جنته أيدينا.

الآثار التربوية لهذه النظرة :

إذا كانت العقيدة الإسلامية تتعامل مع الإنسان وتتفاعل معه على طبيعته بمادته وما تحويها من روح، كما أنها لا تهمل عقله أو عواطفه أو جسمه بما يحيه وذلك باعتبارها قدرات مزود بها الإنسان من الله عز وجل، ولذا فإنها تمنحه كل احتياجاته ومن هذه الاحتياج للتهذيب والتربية .

وتقدم آية الفطرة فى سورة الروم مثلا رائعا فى تربية الفطرة وتهذيبها وتهدينا إلى روح الأساليب والبرامج التربوية التى تزدهر الفطرة الإنسانية فى جوها وتنتعش فى أفقها فهذه الأساليب التى يجب أن تتقدم بها كمربى فى هذا المجال يجب أن تستمد هذه الأساليب والبرامج من واقع الحياة التى نعيشها والكون الذى ننتمى إليه . والدارس الدقيق لآيات الذكر الحكيم والسنة الطاهرة سوف يرى أنها تدعو بصراحة القائمين على التربية وواضعى المناهج أن يشتقوا مناهجهم من :

١ – الكون الرحيب الممتد وما ينطوى عليه من قوانين، ومعرفة ما لعناصره من خصائص أى أن التربية يجب أن تستمد مناهجها من اللمسات الكونية الواقعية لكى تجتذب إليها الفطرة الإنسانية وتتفتح لها العقول وترغبها المشاعر، ويقوم الإنسان فيها بالبحث والتأمل، وبهذا يصبح الكون مصدرًا رائعًا للعلم التجريبى الذى يرتقى بالعقل .

---

٢ – شئون الدنيا وأساليب ارتقاء الإنسان صناعيًا وزراعيًا وتجاريًا وسياسيًا واستثمار انفع التجارب فى ترقية الحياة وتساميها .

---

٣ – الروابط وجغرافية الإنسانية القائمة على الدراسات المختلفة من نفسية وتاريخية وتربوية وجغرافية بما فى ذلك الجغرافية البشرية التى تخصص فى دراسة لون البشرة وشكل الجمجمة، ومظهر البيئة ككل .

٤- الشخصية ككل وأثر ذلك فى الأخلاق والطباع ، وسائر فروع العلم والمعرفة التى توثق صلة الإنسان بالحياة وتزيد من رفاهيته وسعادته .

هذا بالإضافة إلى التربية البدنية لأهميتها فى إعداد المسلم القوى الذى يحبه الله ويفضله عن المسلم الضعيف ومن ثم نجد أن التربية الإسلامية تهتم بالإعداد البدنى والروحى كما تهتم بالإعداد العقلى مع مراعاة العواطف والميول والقدرات ، كما أن التربية الإسلامية تركز على الماضى لما فيه من فائدة تفيد الإنسان ، وتهتم بالحاضر لأنه يساعد فى الإعداد

للمستقبل وإذا كان يوجه الأنظار إلى الخبرات المباشرة والبحث العلمى وأعمال العقل فلا يهمل الخبرات غير المباشرة .

ثانيً: المنظور الإسلامى وطبيعة المعرفة :

يلاحظ مما سبق أن الاتجاهات الفلسفية تحاول تفسير طبيعة المعرفة من منظورها الخاص ، وتحاول ضغط هذا التفسير فى أقل عدد من الكلمات كما أنها فى محاولتها تحديد كيفية الحصول على المعرفة تجعل أدوات الحصول أداة واحدة وتحاول أن تقلل من أهمية الأدوات والوسائل الأخرى وكذلك تحدد الإنسان ومعارفه بحدود ضيقة، وتجعل قدراته محدودة بعالمه .

وإما أن تطلق لهذا العقل العنان ليرتاد أمور ويعزل الإنسان عن عالمه الواقعى وأما أن تجعل لهذا العقل دور محدود وكذلك الأمر بالنسبة للمعايير التى تستخدمها فى الحكم على صدق ما يتوصل إليه الإنسان من معارف حيث تحدد نفسها فى معيار واحد تقيس به كل ضروب المعرفة وجميع مرافقها، وذلك رغم ما بين هذه الضروب والمواقف من تنوع واختلاف شديدين وتكون النتيجة أن هذا المعيار يصلح لبعض المواقف ولا يصلح للباقى فتلجأ الفلسفة إلى التحايل والتعسف والافتعال فى التفسير والتأويل .

ولما كانت النظرات الفلسفية حادث عن الواقع وكثر النقد الموجه لها أصبح معها من الصعب الحصول على معارف صادقة ويقينية بسبب ما أدعته بعض الفلسفات بأن الحواس خداعة وأن العقل مضلل، وأن صدق المعرفة معلق بفائدتها واختلاف الناس حول هذه الفائدة ...

لذا كان لزاما من الرجوع إلى محك ومعيار يخلصنا من هذا التيه، ويضع الأمور فى نصابها لنا فى المنظور الإسلامى الملجأ الأكيد ويمكن تناول نفس القضايا الفلسفية ونعالجها من المنظور الإسلامى ... وجعل الحلول التى يقدمها لنا الإسلام تمثل طبيعة العلم بالشئ من المنظور الحقيقى .

وتتمثل طبيعة المعرفة فى الإسلام فى الإيمان بوجود الأشياء خارج الذهن أو العقل البشرى ، ولكن مع ملاحظة أن النظرة الإسلامية رغم إيمانها بالخبرة الحسية واعترافها بالحواس وأهميتها فى نقل الآثار والانطباعات الحسية إلى العقل ، إلا أنها ليست فلسفة مادية لا يصلها بدور العقل وأهميته فى ترجمة الآثار الحسية ومنحها المعنى فى ضوء ما لديه من خبرات سابقة، واستنتاج العموميات من الجزئيات وشتات المعرفة والحكم عليها ، والوصول منها إلى المعانى والمفاهيم والقوانين ومنها السببية .

والمرحلتان الحسية والعقلية – فى منظور الإسلامى – ملتحمتان تماما فى عملية العلم بالشئ ، وتكونان وحدة عضوية، فالخبرة الحسية هى سبب ما يصل إلى العقل من أفكار ومعان ومفاهيم واستنتاجات مختلفة وهذه الأخيرة توجه الخبرة الحسية الوجهة التى تقربها من الهدف المطلوب تحقيقه .... وبهذا يستمر الحوار بين الحواس والعقل ما دام الإنسان حيا .

وقد يصل الظن بنا إلى أن المنظور الإسلامى يركز على الحواس والعقل فقط كما فعلت البراجماتيه، وأن العلم بالشئ يتطلب قدرًا من النشاط العقلى كما فى تلك الفلسفة ، إلا أن هذا مردود عليه بأن النشاط العقلى فى المنظور البراجماتى يعتبر قدرًا ضئيلا وقاصرًا على إدراك النمط الذى توحى به الحقائق المتضمنة فى الموقف المشكل، هذا بجانب عدم إيمانها بالعقل بالصورة التى يؤمن بها الإسلام ويرفع من شأن أصحاب العقول المتدبرة ، هذا بالإضافة إلى أن الإسلام يدعو الإنسان إلى استخدام أكثر من طريقة ووسيلة للحصول على المعارف منها :

أ – أخبار الغير بما تحويه من معلومات وأفكار وعقائد وتقاليد وأخلاق ونتائج تجارب شريطة أن يعمل الإنسان عقله فيما يصل إليه من معارف عن طريق الغير ، وإن لا يلجأ إلى هذا الطريق إلا إذا لم يجد سواه، وفى هذه الحالة يراعى أن يأخذ عن الناس موثوق فيهم ، ومتخصصين فى المجال وليس من أصحاب الهالة أو المتخصصين فى مجالات آخرى غير المجال المراد .

ب – الحدس (البصيرة – العيان المباشر) والذى يستطيع الفرد من خلاله فهم بعض الحقائق بصورة مباشرة بدون استخدام الحواس أو التفكير المنطقى .... وذلك مع أخذ الحيطة والحذر ومحاولة اخضاع نتائجه للتجريب والبرهان العقلى .

ج – الوحى وهو طريق خاص بالرسل .... ومن ثم ينبغى الوثوق بما ورد عن طريقة الإيمان بما جاء عن طريق الوحى وتصليح أفكارنا فى ضوئه .

والنظرة الإسلامية فى منظورها لطبيعة المعرفة تركز على العوامل الثلاثة التى من خلالها يتم العلم بالشئ ، وهذه العوامل تتمثل فى :

١ – الموضوع أو الشئ المراد العلم به سواء أكان ماديا أم كان فكريا.

٢ – الاحساسات المختلفة التى تصل إلى المخ عن طريق الحواس والجهاز العصبى .

٣ – العقل ودوره فى الإحساسات والانطباعات الحسية التى تصل إليه .

والنظرة الإسلامية فى تركيزها على هذه العوامل تؤكد التفاعل الكامل وتبادل التأثير والتأثر ... وعلى ذلك فإن طبيعة العلم بالشئ ما هى إلا حوار مستمر ومتصل بين الموضوع أو الشيئ الواضح والمحدد المراد العلم به ، وبين الحواس الدقيقة والقادرة على القيام بوظيفتها على خير وجه ، وبين العقل المدرب على الربط السليم بين المتشابه من

هذه الانطباعات الحسية، والقادر على رؤية ما قد يكون بينها من خلاف، وعلى كيفية تفسيرها على ضوء الخبرة السابقة، وعلى الاحتفاظ بهذه الخبرات وعلى التجريد والتعميم .

وهذا الحوار بين العوامل الثلاثة للعلم بالشئ يستطيع الإنسان فى ضوئه الفهم والتبصر والقدرة على الوصول إلى الهدف وبخاصة إذا ما كان هذا الهدف واضحاً ، ومن الصعب أن نميز فى هذا الحوار بين التأثير المادى والتأثير العقلى بسبب شدة الاتصال بينهما وتبادل التأثير.

ولا تشكك النظرة الإسلامية فى إمكانية المعرفة فالإنسان لديه القدرة على المعرفة والعلم بكل ما حوله ، كما أن له القدرة على التميز بين الأشياء المعرفية الصادقة وغيرها من المعارف المشكوك فى صدقها .

فالإنسان من المنظور الإسلامى يستطيع التوصل إلى معارف يقينية وصادقة لأن وسائله المتاحة وسائل سليمة وبخاصة لأن الإسلام ينظر للوسائل الخاصة بالعلم بالشئ نظرة شاملة فإذا ما اعتمد الإنسان على العقل والحوار معا وكوحدة واحدة استطاع فى هذه الحالة أن يتخلص من الخداع أو الخطأ والتضليل ، وإذا ما عجز الإنسان بحواسه وعقله إلى التوصل لحل بعض المشكلات التى تواجهه ساعدته بصيرته وحدسه فى الحل، وإلا استعان بغيره من أهل الذكر والدراية ، وإن لم يجد فى آراء البشرية ما يريحه اتجه إلى كتاب الله واستعان بخالقه .

بالإضافة إلى سلامة الأداء التى يستطيع الإنسان عن طريقها العلم بالشئ يستطيع الإنسان أن يقيم الدليل على صحة ما توصل إليه عن طريق التطبيق العملى .

ويمكن تقسيم المعارف التى يتوصل إليها الإنسان من المنظور الإسلامى إلى :

١ – معارف صادقة ويقينية ولا تقبل الجدل أو النقاش وهذه المعارف هى المعارف الإيمانية المتعلقة بوجود الخالق عز وجل ، ووجود الملائكة ، وقيام الساعة .

---

٢ – معارف صادقة ويقينية لتوافر شروط الصدق والثقة من مصدرها ورغم ذلك فقد نخضعها للشك المنهجى حيث لا تقبل قبولا أعمى بدون فحص وبحث ، ولكن تستخدم كل المعايير التى تصلح للحكم والنظرة الإسلامية فى إيمانها بتعدد المعرفة وتعدد مواقفها وتؤمن بوجود العديد من المعايير التى يمكن استخدامها فى الحكم على صدق المعارف، كل معيار يصلح لنوعية معين من هذه المعارف .

فالمعارف المادية يصلح معها التطابق، والفكرية يصلح معها التناسق وقد يتم اللجوء إلى الخبرة الإنسانية ودرجة الارتياح كوسيلة للتأكد من صدق المعرفة .

وأخيرا فإن طبيعة الحوار المستمر الذى يتم بين موضوع المعرفة والمرحلة الحسية والمرحلة العقلية ليس لها حدود تقف عندها، ومن ثم فإنه لا حدود للعلم الإنسانى، وإنما تحقيق العبودية لله تتطلب أعمال العقل وترك المجال له للاستكشاف والتنقيب ثم إخضاع ما توصل إليه للتجريب والتطبيق العملى، وبذلك يتم اكتشاف المجهول وإزالة الحدود والحواجز عن طريقها، والحل الوحيد الذى يمكن اتخاذه هو التأكيد باستمرار بأن الإنسان على الطريق ولم يضل ويحيد عنه .

الانعكاس التربوى لهذه النظرة :

فى ضوء هذه النظرة يمكن تحديد مسئولية المعلم المسلم تجاه تلاميذه فى الآتى :

١ – توجيه التلاميذ إلى الخبرات المباشرة واستخدام الوسائل المعينة والتجارب العملية كلما أمكن ذلك ، وعدم اللجوء إلى أخبار الغير إلا إذا كان من الصعب الحصول على هذه

المعارف إلا عن هذا الطريق وفى هذه الحالة ينبغى تدريب التلاميذ على تحكيم العقل فى هذه المعارف وأن يأخذوا عن تقاه ومتخصصين وأن يتحروا ذلك احتراسا من الشهرة وأثر الهالة

---

٢ – ينبغى عدم عزل المعرفة عن الحياة العملية، وإقامة مواقف تعليمية تسهم فى زيادة كفاية المتعلم عند مواجهة المواقف الجديدة، لا مجرد استظهار بعض الحقائق التى لا تغنى كثيرًا فى هذه المواجهة .

---

٣ – تشجيع التلاميذ على التفكير العلمى السليم ، وعدم صد أو تثبيط همم الموهوبين القادرين على الحدس ، ولكن ينبغى تشجيعهم بشئ من الحذر والحيطة ، وذلك عن طريق زيادة خبرتهم ، وتمكينهم فى معايشة الموقف أو المشكلة والتعمق فى دراستها ما أمكن ليتكون لهم من ذلك كله بصيرة نافذة ووعى عميق .

---

٤ – تدريب التلاميذ على مداومة العودة باستمرار إلى الخبرات الحسية للتأكد من صحة الاستنتجات العقلية، وكذلك يعرضون كل جديد على العقل، وذلك كنوع من الحيطة والحذر من كل ما يعرض عليهم لا لمجرد الشك ولكن بهدف الوصول إلى الاقتناع واليقين .

---

٥ – مساعدة التلاميذ على البحث والتنقيب لمعرفة جوهر العديد من الأشياء لفهم العالم الذى يعيشوه والقدرة على التأثير فيه واستغلاله لتحقيق الهدف من التواجد الإنسانى .

---

٦ – تعويد التلاميذ باستمرار على التساؤل : كيف نعلم أن هذا الذى نتعلمه صحيح ؟ وما الذى يدلنا على ذلك ؟ أى ندربهم على كيفية التأكيد من صدق معارفهم، فهناك العديد من الطرق منها :

أ – الرجوع إلى الواقع أو التجربة والمشاهدة .

ب – الرجوع إلى العقل والمنطق ومراجعة المقدمات وطرق الاستنتاج .

ج – التناسق من الحقائق المعروفة .

د – التأكد من صدق المصدر (المعرفة الدينية) .

هـ - الإرتياح النفسى .

عزيزتي الطالبة:

س١: قدمي عرضا مختصرًاعن الطبيعة الإنسانية من المنظور الإسلامي.

س٢: ماذا تعني المعرفة الإنسانية من المنظور الإسلامي

الفصل الرابع
الخبرة المربية

يهدف الفصل

بنهاية الفصل تتمكن الطالبة من:

- **تتعرف علي مفهوم الخبرة.**
- **تقف علي أنواع الخبرة.**
- **تقف علي معايير الخبرة.**
- **تقف علي درجات الخبرة**
- **تناقش الفرق بين الخبرة المربية وغير المربية.**
- **تستنتج بعض الحقائق عن الخبرة.**

الفصل الرابع
الخبرة المربية

مقدمة:

يمر الفرد الإنسانى بخبرات متعددة قد تؤثر فيما يستقبله بعد ذلك من خبرات مواقف حياتيه، وقد يمر بها مروراً عابراً لا تترك معه أثرا فيه أو فى سلوكه أو فى اتجاهاته والخبرة المربية بصفة عامة هى التى يمر بها الإنسان فيتعلم منها ويتأثر بها، وبذلك تؤثر فى مستقبله من خبرات ومواقف، وتصبح بذلك من نسيج شخصيته عاملاً أساسياً فى توجيه هذه الشخصية ومن قبل فى تكوينها، ويكون من أثرها أن تنمو هذه الشخصية نموًا مطردًا يحقق نماءها وتحقيقها لقيمها الأساسية فى المجتمع الذى تعيش فيه .

والإنسان وحده هو الذى يمر بخبرة كاملة حقيقية لأنه الوحيد الذى يقوم بنشاط شعورى، على أن الإنسان والحيوانات الأدنى منه فى سلم التطور تتشابه جميعاً فى كفاحها لتحقيق رغباتها، ولكن الإنسان فى كفاحه هذا لتحقيق حاجاته النفسية إنما يعرف ما يكافح من أجله وهو أيضا يعرف أنه يقوم بهذا الكفاح، وهذه القدرة التى يتميز بها الإنسان على رؤية ما يجرى حوله ككل فى علاقاته المختلفة بنفسه وبالآخرين هى التى تميزه عن غيره من الحيوانات، وهى التى تمنحه خاصية اكتساب الخبرة الكاملة الحقيقية .

ومن ثم سنتناول فى هذا الفصل الخبرة من حيث نوعها ومعاييرها والمقومات التى تكونها وأثر ذلك فى الميدان التربوى بصفة عامة .

أولاً: معنى الخبرة :

الخبرة نوع من المحتوى الحياتى كما يراه الفرد الإنسانى عن شعور وإدراك عندما يكون فى تفاعل فعال مع بيئته، ومعنى هذا أن تكون وحدة الدارسة فى التربية ليست الفرد نفسه فحسب، وليست الفرد ككل فحسب، ولكنها (الفرد ككل فى علاقة فعالة مع بيئته كلل)، ويتضمن هذا المعنى للخبرة التربوية أن الفرد الإنسانى الذى يمر بهذه الخبرة لا يكون فقط فاعلا نشطاً ولكنه يعرف ما يقوم به، وكيفية ذلك وسببه، ونتيجة دخول التعلم كعامل أساسى فى هذا المعنى تبقى المبادئ العامة لهذه الخبرة مع الفرد لتلعب دورها فى تشكيل وتوجيه المجهود الإنسانى فيما يتلو ذلك من خبرات، وتتصل كذلك الخبرة الحاضرة بما سبق أن مر به الإنسان من خبرات حتى يستطيع أن يستغلها فى سيطرة أفضل على الموقف الذى يمر به، وبذلك ينظر إلى المستقبل بآماله ومخاوفه، ووعوده وتهديداته مسقطاً هذا كله على الموقف الحاضر ليؤثر فيه بالتشكيل والتوجيه ليحقق هدفا أو أهدافا تتصل بهذا المستقبل، وبذلك يستطيع الفرد الإنسانى أن يستفيد من ماضيه، وأن يوجه حاضره وأن يسيطر على حياته بما لديه من وسائل، ومن تجميع هذه الخبرات التى يرتبط فيها الحاضر بالماضى وبالمستقبل تتكون الحضارة الإنسانية.

ولقد حاول الإنسان منذ ظهر على هذه الأرض أن يسيطر على هذه الخبرة الإنسانية وأن يجعلها آمنة النتائج، ولقد خانه الحظ فى بعض الأحيان فوجد فى هذه الخبرة عوامل القلق والاضطرابات فابتعد عنها ليجد أمنه وسعادته فى عالم آخر تسيطر عليه قوى أقوى منه تصيبه بالشر أحياناً وبالخير أحياناً أخرى، ولا يستطيع لها رداً، ثم تطورت به الحضارة وتطور به الفكر ، فلجأ إلى هذه الخبرة يحيطها بكثير من عوامل التقوية حتى وجد فيها فى النهاية كثيرًا؛ مما كان يرجوه من أمن وطمأنينة ولقد عبر ديوى عن هذين الاتجاهين

بقوله " لما كان الإنسان يعيش فى عالم محفوف بالمخاطر، فلا جرم أن يطلب الأمن الذى سلك إلى تحقيقه طريقين: بدأ أحدهما بمحاولة استرضاء القوى التى تحيط به وتحدد مصيره .... أما الطريق الآخر فهو اختراع الفنون التى يسخر بها الإنسان قوى الطبيعة كى تعمل لصالحه .... وهذه هى طريقة تغيير العالم بالانفعال كما أن الطريقة الأخرى هى تغيير النفس بالفكرة والانفعال، ومن الغريب أن سيطرة الإنسان التى سما بها على نفسه عن طريق السيطرة على الطبيعة كانت ضئيلة على حين أحس بطريقة الفعل تتجلى فى كبرياء خطير بل تحد للقوى مهما يكن أمرها " .

ولقد تأرجح الإنسان فى بحثه عن أمنه ويقينه وهروبه من الخطر المادى و النفسى والروحى بين هذه الخبرة الحياتية التى يعيشها وينفعل بها، وبين القوى المختلفة التى لا يعرفها ولا يدرك كنهها، والتى تؤثر فى حياته ولا شك بالخير والشر، حتى استطاع فى النهاية أن يصل به العلم الحديث إلى أن هذه الخبرة الحياتية التى يعيشها يمكن أن تكون إلى حد كبير مصدر أمنه وسعادته، فلجأ إليهما يلتمس عندها كل الوسائل فى حاضر نافع ومستقبل أفضل.

ولقد كان لظهور العلم التجريبى الحديث على هذا الأساس أثره الكبير إذا استطاع الإنسان ان يعيد ثقته بنفسه وفى قدرته على أن يحدث التغيير اللازم وأن يسيطر على هذه الخبرة الحياتية، وأن يصل عن طريقها إلى أهداف توجه حاضره ومستقبله، ويصل عن طريقها إلى السيطرة على حياته كلها فى الحاضر والمستقبل واستطاع العلم الحديث ومعه التكنولوجيا أن يغيرا من هذه الحياة وأن ينتقلا بالخبرة الإنسانية فى سنوات قليلة إلى مستوى أعلى وأفضل عما كانت عليه من قبل .

وانتقل بذلك التفكير الإنسانى من اعتماد على قوى بعيدة عن العالم الذى يعيش فيه، ومنفصلة عن الخبرة التى يمارسها إلى اعتماد على تفكيره النقدى البناء الذى يتصل بهذه الخبرة الإنسانية، ليحسنها ويوجهها وبذلك حقق الإنسان أكبر نصر فكرى فى تاريخه الطويل.

ثانياً: أنواع الخبرة:

تنقسم الخبرة إلي نوعين وهما:

الخبرة المباشرة وغير المباشرة :

يتضمن التعليم الذى تقدمه للتلاميذ فى المدرسة نوعين من الخبرة: الخبرة المباشرة، والخبرة الغير مباشرة، وهذان النوعان من الخبرة لا يقتصران على المدرسة، بل إن الفرد الإنسانى ليكتسبها عن طريق تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية والخبرة غير المباشرة هى ذلك النوع الذى جاءنا عن طريق الأجداد وانتقل من جيل إلى جيل من الجنس البشرى، وهذا النوع من الخبرة لا يستطيع الفرد الإنسانى ، بل لا تستطيع الجماعة أن تستغنى عنه ، إذ أن هذه الخبرات غير المباشرة هى التى تكون بتراكمها وانتقالها من جيل إلى جيل وبتعقد أنماطها الأساس الحضارى لأى مجتمع إنسانى، وعندما نغض النظر عن هذا النوع من الخبرة الإنسانية فإنما نغض النظر عن هذا التراث البشرى الذى كافحت الإنسانية عبر ألاف السنين فى سبيل اكتشافه وتنظيمه وتكوينه ونقله عبر أجيال وأجيال ، ومعنى هنا أن يبدأ الجنس البشرى دائماً من جديد من العصور البدائية الأولى، ولا نظن أن هذا يتفق مع النظرة الحضارية الإنسانية ، بل إنه لا يتفق مع بقاء الجنس البشرى على هذه الأرض .

على أن هناك نوعاً آخر من الخبرة غير المباشرة لا تستطيع التربية أن تقول أن الطفل يجب أن يمر بها، لأن الطفل إذا مر ببعض هذه الخبرات قد يقضى على حياته ، ولما كان بقاؤه حياً هو الأساس الذى تقوم عليه التربية فى أداء وظيفتها .

كان من الضرورى أن تكون الخبرة فى هذه الحالة غير مباشرة فإذا كسر الطفل زجاج النافذة وتركناه يقيس نتائج عمله كما كان يقول الفيلسوف الفرنسى جان جاك روسو فإن هذا قد يؤدى إلى إصابته بالتهاب رئوى ثم وفاته، ومثل هذه الخبرات غير المباشرة التى يجب أن يسمع عنها الطفل أو يقرأ عنها أو يرى نتائجها فى غيره، كثيرة فى هذه الحياة، فالسكين الحادة قد تقطع اليد وقد تبقر البطن، والسقوط من ارتفاع شاهق قد يؤدى إلى الموت كل هذه الخبرات غير مباشرة وليس من الضرورى بل ومن الواجب ألا يمر بها الطفل مروراً مباشراً لما ينتج عنها أخطار .

أما الخبرة المباشرة فهى التى يمر بها الإنسان مروراً مادياً أو نفسيا أو هما معاً ، فيتأثر بها ويؤثر فيها ويتغير نتيجة لها وتؤثر بذلك فى الفرد الإنسانى لها شروط ومعايير معينة سنتناولها فى الصفحات القادمة على أننا نسارع فنقول أن هذه الخبرة المباشرة يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التى يمر بها الفرد ومناسبة أيضاً لميوله واستعداداته، ويكون هدفها هو زيادة نمو الفرد فى إتجاه صالح، ومن هنا كان لهذه الخبرات المباشرة إذا ما توافرت لها صفات ومعايير معينة أهميتها التربوية .

على أن الخبرة التربوية سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة يجب أن تتفاعل فيها الظروف الذاتية بالظروف الموضوعية، فكل خبرة جانبان جانب يتعلق بداخل الفرد، أى بقدراته واستعداداته وإمكانياته، وجانب آخر خارجى يتعلق بالبيئة وما فيها من ظروف موضوعية، والتفاعل بين هذين الجانبين هو الذى يؤدى إلى الخبرة التربوية، والخبرة التربوية عندما يتصل بجانبها الذاتى داخل الفرد تتعلق بالاتجاهات العقلية وطريقة التفكير، وما يدور فى الذهن، وهى على هذا الأساس لا تحدق داخل الفرد وحسب ، بل هى تعمل فى

داخله أيضاً إذ أنها تؤثر فى تكوين اتجاهاته ورغباته وأهدافه، ولكن الأمر لا يقتصر على هذا الجانب الداخلى للخبرة، بل إنه يتعداه إلى الظروف الموضوعية التى تكتسب فيها الخبرات، والتى تشكل على أساسها تشكيلا بناء .

وتأكيد أحد الجانبين السابقين للخبرة التربوية وإهمال الجانب الآخر ، أو عدم إعطائه الأهمية الكافية إنما يبتعد بالخبرة عن صفتها التربوية يؤدى إلى أن يقصر التفاعل بين هذين الجانبين عن القيام بوظيفته خير قيام .

ثالثاً: درجات الخبرة:

١- الخبرة المربية :

هى تلك الخبرة التى تعدل من سلوك الفرد بالطريقة التى تؤدى إلى تحقيق أهداف التربية، بمعنى أن الخبرة المربية هى تلك التى يؤدى إلى نمط سلوكى جديد بحيث تضيف إلى رصيد خبرات الفرد أثراً خبرياً جديداً، وهكذا يتضح ما سبق أن هنا إليه : وهوأن الخبرة تؤدى إلى مزيد من الخبرة، أى إن وظيفة الخبرة المربية هى أن تزيد المعانى فى المواقف المختلفة وتعمقها، كذلك فإنها تزيد وتنمى من قدرة الفرد على التحكم فى سلوكه والانتفاع ببيئته.

٢- الخبرة غير المربية :

ليس من الضرورى أن كل خبرة يمر بها الفرد لا بد وأن يكون لها قيمة تربوية ، هذا يعنى أنه ليس كل الخبرات مرغوباً فيها فقد يدفع المدرس فى بعض المواقف التلميذ إلى الكذب كنتيجة لتهديده أو وعيده للتلميذ ، أو قد يكلف المدرس تلاميذه بعمل يفوق أو يقل عن مستوى نضجهم ، أو بعمل يقل عن مستوى طموحهم أو فوق المستوى ولا شك أن كل هذه يؤدى بدوره إلى خبرة غير مربية.

كذلك فإن المدرس الذى يظهر بعض تلاميذه دائماً فى موقف الفاشلين أو العاجزين يدفعهم إلى تكوين فكرة خاطئة عن أنفسهم، وهذه أيضاً خبرة غير مربية .

ومن هنا فحينما نقول إن الخبرة شئ أساسى فى العملية التربوية لا يعنى أن جميع الخبرات ذات فائدة متساوية فى قيمتها التربوية، فمن الخبرات ما قد يؤدى إلى تربية خاطئة فالطفل الذى تدلله أمه وكلما أراد شيئاً سواء كان فى حاجة إليه أم لا فإنها تلبى طلبه ، فإن ذلك يؤدى إلى تربية خاطئة ، كذلك فمن الخبرات ما يؤدى إلى تربية سلبية .

أضف إلى هذا أنه قد يمر الفرد بخبرات وتعدل هذه الخبرات من سلوك ذلك الفرد لكننا لا يمكن أن نقول : إن هذه خبرة مربية إلا فى ضوء السلوك الناتج ومؤثراته . فاللص الذى يمر بخبرات تجعله ينمو فى اتجاه معين ويتعدل سلوكه لا يستطيع أن نحكم عليه بأنه قد اكتسب أثر خبرى مربى لأن الهدف هنا لا يتفق وأى من الأهداف التى تسعى التربية لتحقيقها .

ومن ثم لا يكفى أن نصر على ضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ للمرور فى خبرات . وإلا أصبحنا كمن يقول :{لا تقربوا الصلاة } .

ولا نكمل الآية الكريمة { ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى }. وهذا يحتم علينا أن نعرف وتميز بين الخبرات وأنواعها قبل أن نحكم على قيمتها التربوية عن طريق معايير محددة .

رابعاً: معايير الخبرة التربوية :

الخبرة التربوية فلابد أن تتوافر لها صفات ومقومات ومعايير حتى تصبح كذلك .

١ – الاستمرار :

من أهم معايير الخبرة التربوية السليمة الاستمرار أو تواصل الخبرة التربوية " وهذا المبدأ يبرز فى كل محاولة للتمييز بين الخبرات ذات القيمة التربوية والخبرات التى ليست لها هذه الصفة، وقد يبدو من نافلة القول أن نقول أن هذا التمييز ضرورى، لا لنقد الطراز التقليدى من التربية فحسب، بل لبناء طراز مخالفة أيضاً، والسير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه " .

ومبدأ استمرار الخبرة التربوية أو تواصلها يعنى أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة الماضية وتستفيد منها وتشترك معها فى عوامل مختلفة وتتصل أيضا بالخبرة اللاحقة لتؤثر فيها ولتتجه بها إلى مستوى أفضل، وبذلك تشترك معا أيضا فى عوامل معينة وهذه الخبرة اللاحقة عندما تصبح خبرة حاضرة تكون قد أخذت من الخبرة السابقة واشتركت معها، وتفاعلت مع عناصرها واتجهت بذلك إلى الخبرة اللاحقة لتؤثر فيها ولترفعها إلى مستوى أفضل، وهكذا تبدو الخبرات الإنسانية سلسلة متصلة الحلقات، تتصل الوحدة منها عندما تصبح خبرة حاضرة بما مضى من خبرات ، وتخلص منها إلى عوامل ومبادئ وأهداف تتخذها موجها للتأثير فى الخبرات اللاحقة .

ومبدأ استمرار الخبرة التربوية يعتمد فى أساسه على العادة إذا ما فسرت العادة على أساس بيولوجى . ونحن نعرف أن الخاصية الأساسية للعادة هى أن كل خبرة تتاح لشخص ليمارسها تعدل من سلوكه ، وهذا التعديل فى السلوك يؤثر بدوره فى صفة الخبرات التالية، ومعنى هذا أيضاً أن الشخص الذى يمر بهذه الخبرات يختلف بعدها عنه قبلها، وهذا المفهوم الذى أوردناه للعادة إنما هو مفهوم ديناميكى متطور مرن ، يتجاوز ويسمو على مفهوم العادة على أنها نمط سلوكى جامد ثابت إلى حد كبير، على أن هذا المفهوم الذى قدمناه للعادة يتضمن ما فى المفهوم القديم من قدرة الفرد الإنسانى على إدارة الأعمال بطريقة ثابتة إلى حد ما، ويتضمن أيضاً زيادة على ذلك تكوين الاتجاهات النفسية والإنفعالية والفكرية ، كما يتضمن أيضاً كيفية مواجهتنا واستجابتنا لكل الظروف التى تصادفها فى الحياة استجابة مرنة ديناميكية متطور ، وعلى هذا الأساس يتضح مبدأ الاستمرار فى أنه يأخذ من الخبرات السابقة حتى يستفيد منه الإنسان فى الخبرات اللاحقة .

على إننا إذا نظرنا إلى الخبرات المختلفة بصفة عامة لوجدنا أن هناك استمراراً من نوع ما بين هذه الخبرات ولكننا نستطيع أن نميز الأساس السليم لمبدأ استمرار الخبرة إذا لاحظنا الصور المختلفة التى يعمل على أساسها هذا المبدأ ، والاتجاه الذى يتجه إليه ، ونستطيع أن نوضح اختلاف الطريقة التى يطبق بها هذا المبدأ وبالتالى اختلاف الصفة التى تتميز بها الخبرة إذا ضربنا مثلاً بالطفل المدلل، فالمغالاة فى تدليل الطفل لها أثر مستمر إذا أنها تكون لديه اتجاهاً عقلياً يعمل بعد ذلك بطريقة آلية تجعله ينظر إلى الأشياء والأشخاص على أنها وسائل لتحقيق رغباته ونزواته وأطماعه، كما يجعله عاجزاً عن مواجهة كثير من مواقف المستقبل إلى حد ما ، تلك المواقف التى تتطلب جهداً وجلداً ، وبهذا يعمل مبدأ استمرار الخبرة على أن يهبط بمستوى النضج الفردى إلى حد يجعل النمو فى المستقبل أمراً متعذراً نسبياً .

أما إذا كان مبدأ اتصال الخبرة واستمرارها يعمل على أساس سليم فإنه يؤدى إلى استغلال قدرات الفرد وإثارة روح الابتكار فى نفسه، وإثارة الرغبات والأهداف التى تصل إلى مستوى من القوة يجعله قادراً على تخطى العقبات فى المستقبل، فإن مبدأ الاستمرار فى هذه الحالة يعمل بطريقة مختلفة عن الطريقة السابقة ويتجه اتجاهاً مختلفاً أيضاً.

" إن كل خبرة قوة متحركة ولا يمكن تقدير قيمتها إلا على أساس الهدف الذى تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه، كما أن زيادة نضج الخبرة التى ينبغى أن يتميز بها الشخص الراشد بوصفه مربياً تجعله فى موقف يمكنه من تقدير قيمة كل خبرة للصغار بشكل لا يتأتى لمن كانت خبرته أقل نضجاً، ومعنى هذا أن هذه الخبرة التربوية كقوة متحركة لابد لها من اتجاه معين تتجه إليه حتى نستطيع أن نقول أن مبدأ استمرار الخبرة يعمل بطريقة سليمة ، وعلى المربى فى هذه الحالة أن تكون له من نضج خبرته واتساع أفقه وعمق تدريبه القدرة على الحكم على الاتجاه النافع الذى يجب أن تسير فيه الخبرة، وبحيث يكون قادراً على تقريراً الاتجاهات يؤدى بالخبرة إلى نمو مستمر فى اتجاه تربوى سليم ، وأيهما يؤدى إلى تعطيل هذا النمو أو الأنحراف باتصال الخبرة انحرافاً ضاراً بالفرد والمجتمع.

واستمرار الخبرة الإنسانية واتصالها فى اتجاه نحو هدف يصل بالشخصية الإنسانية إلى نمو سليم فى جميع نواحيها إنما يجعل من هذه الشخصية الإنسانية شخصية تامة متكاملة، تتماسك فيها الخبرات المتتالية بعضها مع البعض الآخر، وترتبط ارتباطاً وظيفياً فى كل واحد يؤدى إلى قوة هذه الشخصية وسلامتها النفسية واتجاهاتها اتجاهاً موحدا نحو تحقيق أهدافها ، فكلما مر الفرد من موقف خبرى إلى موقف خبرى آخر كلما اتسعت بيئته وعمقت ، وكلما اتسعت نظرته وعمقت أيضاً ، وهذا يؤدى إلى انتظام مجال الخبرة التربوية ، أما غير ذلك بمعنى ألا ترتبط الخبرات فى سلسلة ذات حلقات متصلة فإن هذا يؤدى إلى تفكك الشخصية بحيث لا يضمها إطار تكاملى واحد، وعندما يبلغ هذا التفكك حداً معيناً تنحل فيه الشخصية انحلالاً تاماً يؤدى إلى العته أو الجنون .

ومبدأ الاستمرار على هذا الأساس يربط بين الحاضر والماضى والمستقبل، ومعنى هذا أن المستقبل يكون بالنسبة له ذا أهمية كبيرة، ولقد أخطأت التربية التقليدية عندما نظرت إلى المستقبل نظرة منفصلة عن الحاضر فأساءت فهم هذه الفكر وحرفتها أسوأ تحريف ، فهى تفترض أن إعداد التلاميذ للمستقبل ومطالبه وظروفه إنما يكون عن طريق دراسات معينة ومناهج معينة واكتساب مهارات معينة بصرف النظر عن علاقة هذا كله بالحاضر أو عدم علاقته به، ولا شك أن كل خبرة حاضرة يجب أن يكون لها شأن وأثر فى إعداد الشخص للخبرات التالية وتأثيره فيها بحيث تكون هذه الخبرات التالية أكثر عمقا، وأوسع أفقا، وأعظم فائدة وهذا هو مبدأ استمرار الخبرة التربوية الذى ولا شك يدرك المفهوم الصحيح من الناحية التربوية لفكرة الإعداد للمستقبل، وكلما كانت الخبرات التربوية التى يمر بها الإنسان فى الحاضر أكثر غناء وأرفع مستوى وأسمى نوعا، كلما بدا المستقبل أفضل وأحسن .

وبذلك يتغير مفهوم المدرسة من أنها المكان الذى يذهب إليه التلاميذ ليحصلوا على مخزون من المعلومات " كما يذهب قطار السكة الحديدية إلى المنجم ليحصل على حمولته من الفحم " وتصبح المدرسة على أساس المفهوم الجديد " المكان الذى أنشئ خاصة لتسهيل عملية الحصول على التغيير المرغوب فيه فى الخبرة ، وهى المكان الذى تقدم فيه الخبرات الجديدة بشكل يهيئ أحسن المستويات لإعادة البناء وإعادة التنظيم للخبرة التى لا يمكن أن نفرق بينها وبين التربية وبذلك تكون التربية على أساس هذا المعيار التربوى وهو معيار استمرار واتصال الخبرة التربوية ، تكون عملية تنمو أو تنضج مجالها فى الحاضر على الدوام ، ويكون المعنى الحقيقى للإعداد فى الفلسفة التربوية السليمة هو أن يأخذ الفرد الإنسانى من خبرته الحاضرة كل ما يستطيع أن يستفيد منه لما يستقبله من خبرات

٢ – التفاعل :

ذكرنا فى موضع سابق أن الخبرة التربوية لها جانبان : الجانب الداخلى ويتكون من الظروف الداخلية للفرد، والجانب الخارجى ويتكون من الظروف الخارجية فى البيئة، وقلنا أن الخبرة هى نتيجة التفاعل بين هذين الجانبين ، وكل خبرة تربوية هى ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف ، ولقد حاولت التربية التقليدية أن تؤكد أهمية الظروف الخارجية دون أن تعير إلا أقل الاهتمام للعوامل الداخلية التى تكون الجانب الآخر من الخبرة، أما التربية الحديثة فإنها تعطى أهمية متساوية لكلا الجانبين، فلا تحاول أن تخضع الظروف الموضوعية للظروف الداخلية ، ولا أن تخضع الظروف الداخلية للظروف الموضوعية وإنما تحاول أن تنظم تنظيماً دقيقاً هاتين المجموعتين من الظروف حيث يمكن أن ينتج عند هذا التنظيم نوع معين من التفاعل يؤدى إلى الخبرة التربوية السلمية .

هذان النوعان من الظروف إذا نظرنا إليهما معاً نجد أنهما يكونان ما يسمى موقفاً ، وعندما نقول أن الفرد الإنسانى يعيش فى عالم واقعى فإننا نعنى إنه يعيش فى سلسلة من المواقف، بمعنى أن يعيش فى عملية تفاعل مستمر بينه وبين الأشخاص والأشياء، وبذلك تتلازم كلمتا " الموقف " والتفاعل "ولا ينفصل أحدهما عن الآخر .

ويلتقى مبدأ الاستمرار مع مبدأ التفاعل فى الخبرة التربوية ليتكون الجانب الطولى والجانب العرضى لهذه الخبرة ، فمبدأ الاستمرار والاتصال هو الجانب الطولى لهذه الخبرة على أنه سلسلة متصلة مترابطة الحلقات، أما التفاعل فهو الجانب العرضى للخبرة الذى يحدد مدى عمق الخبرة التربوية وتأصلها فى نفس الفرد .

وركزت التربية التقليدية على المادة الدراسية دون اعتبار للتفاعل بين هذه المادة وبين حاجات الفرد وقدراته ، ودون نظر إلى ما ينتج عن هذا التفاعل من اتجاهات نفسية الفرد وقدراته ، ودون النظر إلى ما ينتج عن هذا التفاعل من اتجاهات نفسية تحدد ما يحبه الإنسان وما يكرهه، هذه الاتجاهات التى تتخذ من مبدأ التفاعل أهمية أكبر وأعظم من الأهمية التى تضيفها التربية التقليدية على المواد نفسها، فليس المهم فى التربية الحديثة هو ما تتصف به مادة معينة من أهمية ذاتية، ولكن المهم هو الاتجاهات النفسية التى تنتج عن التفاعل السليم بين المادة والفرد ؛ مما يكون الأسس التى سوف يكون لها أهمية فى المستقبل ، وأهم اتجاه نفسى يمكن تكوينه هو الرغبة فى متابعة التعليم، فإذا ما فقد المتعلم هذه الرغبة فلا تكون فائدة ترجى من تدريس هذه المواد الدراسية ، وإلا فما قيمة تحصيل قدر مفروض من المعلومات فى الجغرافيا والتاريخ ، أو كسب القدرة على القراءة والكتابة إذا فقد المرء نفسه فى أثناء هذه العملية، أى فقد الرغبة فى تطبيق ما تعلمه وأهم من ذلك كله إذا فقد القدرة على استخلاص العبر من الخبرات التى تعرض له فى المستقبل .

هكذا يتضح لنا أن الخبرة التربوية لا تقتصر على عوامل داخل الفرد ولا على عوامل فى البيئة، ولكن هاتين المجموعتين من العوامل تتفاعلان معاً فى علاقات متعددة مختلفة، ويتحدد السلوك الإنسانى نتيجة عوامل كثيرة داخل الفرد وفى البيئة التى يتفاعل معها ، ولا يقتصر تحديد سلوك الفرد على العوامل التى تكون واضحة فى موقف معين فى الوقت الحاضر، ولكنها تتحدد أيضاً بما يكون قد مر به الفرد من خبرات سابقة ، فالفرد الذى ينشأ تحت ظروف معينة يسلك سلوكاً مختلفا، ويشعر شعوراً مختلفا، ويفكر تفكيراً مختلفاً عندما يواجه موقفا معيناً عن سلوك وشعور وتفكير شخص آخر نشأ فى ظروف أخرى مختلفة، فما يكون قد مارسه الفرد فى الماضى يدخل فى تحديد صفة الخبرة الحاضرة ، فالطفل المدلل الذى تعود على تناول الشيكولاته فى جميع الأوقات يسلك سلوكاً معيناً نحو قطعة من الشيكولاتة يعطيها له شخص غريب ، ويختلف هذا السلوك عن طفل آخر محروم من تناول الشيكولاته .

ويؤكد مبدأ التفاعل بين الفرد وبيئته للحصول على خبرة تربوية سليمة ، يؤكد الفروق الفردية ، فقدرة الفرد واستعدادته عندما يتفاعل مع بيئة معينة تؤثر ولا شك فى نوع الخبرة الناتجة ولهذا يؤمن المربون بأنه لا يمكن معاملة جميع التلاميذ فى المدرسة معاملة واحدة ، قد يكون من الصواب أن تعاملهم على أساس المساواة من الناحية القانونية أو من الناحية الاقتصادية ، ولكننا لا نستطيع ذلك من الناحية التربوية، فالأفراد المختلفون لا يمكن على الإطلاق أن يكتسبوا خبرات متشابهة تماما، وكلما زادت اختلافاتهم كلما زادت الاختلافات فى خبراتهم، وأصبحت مشكلة الاختلافات الفردية بذلك موضوعاً أساسياً فى النظرية التربوية والتطبيق التربوى .

وإذا كان مبدأ التفاعل بطرفى هذا التفاعل وهما الفرد والبيئة ، فإنه يعنى بالفرد من حيث حاجاته وقدراته واستعداداته ومدى اختلافها أو اتفاقها مع غيرها من القدرات والاستعدادات لدى الأفراد الآخرين، وبذلك تكون هذه الفروق الفردية عاملاً من عوامل تنظيم الموقف وإتاحة الفرصة حتى يتم التفاعل على خير وجه، وحتى يؤدى إلى النتائج والاتجاهات التربوية المرغوب فيها .

والطرف الآخر من طرفى عملية التفاعل هو البيئة ، ومن المعروف أن الظروف التى يعمل فيها التلاميذ والمدرسون تؤثر فى طبيعة الخبرات ونوعها وفى طبيعة ونوع المناشط المختلفة التى يقومون بها ، فنوع الأفنية فى المدرسة ونوع الأبنية واتساع الحجرات وموافقتها للمواصفات الصحية ، والكتب والأدوات المدرسية ، كل هذا يؤثر ولا شك فى نوع الخبرات التى يمر بها التلاميذ ، ولا يقتصر تأثير البيئة على البيئة المدرسية فقط بل يتعداه إلى البيئة المنزلية، فالبيئة المنزلية التى يعيش فيها الطفل من النواحى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر ولا شك فى نوع الخبرات التى يتلقاها فى المدرسة .

ويدخل المدرس عاملاً هاماً من العوامل التى تكون البيئة والتى تؤثر فى نوع الخبرات التعليمية، فهو جزء من البيئة التى يعيش فيها التلاميذ، فإذا كان المدرس قاصرًا أو غير معد الأعداد التربوي أو أنه يعانى من أزمات نفسية أو إجتماعية فلا شك أن سيؤثرعلى العملية التربوية ويؤثر بالتالى على نوع الخبرات.

ويدخل كعامل من العوامل البيئية نوع الإدارة المدرسية التى يخضع لها التلاميذ، فإذا كانت الإدارة ديمقراطية تؤمن بالمبادئ التربوية الحديثة وتعمل على معاملة التلاميذ على أساس حاجاتهم وقدراتهم وتتيح لهم الفرصة للنمو إلى أقصى حد لاستعداداتهم، فإن هذا ولا شك سيؤثر فى نوع الخبرات؛ مما يجعلها تربوية ديمقراطية، أما إذا لم يكن المرء كذلك وكانت الإدارة ديكتاتورية متعسفة جاهلة فى كثير من الأحيان، فإن الخبرات ستؤدى إلى تكوين اتجاهات نفسية تبتعد بالتلاميذ عن العلم وعن المدرسة وعن الحياة الاجتماعية السليمة.

والخبرة على أساس هذا المبدأ هى وظيفة اجتماعية تجمع بين الفرد والبيئة كل منهما على قدم المساواة دون أن نعطى أحدهما قيمة تفوق ما للآخر ، وتتضح هذه العلاقة الوظيفية فى المفاهيم التربوية التى نادى بها قادة الفلسفة التربوية كجون ديوى ، وكلباتريك ، وهى مفاهيم النمو إعادة بناء الخبرة وتشكيلها وإعادة صنع الحياة ، فى كل من هذه المفاهيم نجد افتراضاً مناسباً مسلماً به وهو أن الفرد والبيئة يعملان جنباً إلى جنب وعلى قدم المساواة وفى اشتراك عام .

ومحافظة الفلسفة البراجماسية على حفظ الاتزان بين أهمية الفرد وأهمية البيئة لا يجعلها تنحرف إلى تأكيد هذا أو ذاك ، فالإنحراف نحو تأكيد الذات والفرد هو السبب فى خطأ أولئك الذين يرجعون أسباب انحراف سلوك بعض الأفراد إلى ذاتهم الشريرة وحدها أو إلى إرادتهم الشريرة دون غيرها، وهو نفسه السبب فى خطأ أولئك الذن يلقون اللوم كله

عند حدوث هذا الانحراف فى سلوك الأفراد على المجتمع وعلى المؤسسات الاجتماعية وحدها ، وإنما الرأى السليم كما يؤكد مبدأ التفاعل ، وأن الفرد والبيئة مجتمعين هما أساس كل خبرة إنسانية .

وليس معنى مبدأ التفاعل بين الفرد وبيئته إنها منفصلان كل منهما عن الآخر ، ثم يجئ التفاعل فيجمعها معاً، إن الفرد فى البيئة فى الفرد، والفرد فى بيئته كما يكون النبات فى تربته وفى شمسه وهوائه، وتتكون البيئة فى أية خبرة من الخبرات من تلك الأجزاء التى يتفاعل معها الفرد ، فهو لا يتفاعل مع كل شئ يحيط به ولكنه يتفاعل مع أجزاء منها فقط عند مروره بخبرة معينة، وليس كل ما يحيط بالفرد يدخل فى إمكانيات البيئة التى يمكن أن يتفاعل معها وإنما تلك الأشياء التى يكون من المحتمل أن يتفاعل بيئته بالقوة، أما بيئته بالفعل فلا تتضمن إلا تلك الأشياء التى يتفاعل معها فى الواقع .

وعلى هذا نجد أن الفرد والبيئة يتغير كل منهما تبعاً لتغير الآخر ويبقى إحداهما ثابتاً على حالته من خبرة إلى أخرى ، فالفرد الذى يمر بخبرة معينة تتصف بأنها خبرة مربية يخرج منها وقد تغير إلى حد كبيرًا أو بسيط ، وكذلك البيئة تكون قد تغيرت هى الأخرى إلى الحد الذى يتناسب مع تغير الفرد .

والخبرة إن لم تكن نتيجتها هذا التغير الذى يحدث للفرد والذى يحدث للبيئة فلا يمكن أن تتصف بأنها مربية، ولا شك أن هذا هو أساس عملية التعلم إذ أن هذه العملية تهدف إلى تغيير فى السلوك والاتجاهات وأنماط التفكير التى تكون لدى الفرد ، وإلى ما ينتج عن ذلك من تغيير فى البيئة أى أنها تؤدى بصفة عامة إلى تغيير فى الخبرات .

ولعل هذا التغير فى الفرد وفى البيئة يبدو واضحاً من أثر التعليم فى النهوض بالمستوى الفردى والاجتماعى ، فالفلاح أو العامل الذى يعيش فى مستوى معين راضياً قانعاً به ، إذا ما تعلم ومر بالخبرات التعليمية التربوية فإنه يغير فى اتجاهاته وتعتبر أيضاً نظرته تبعاً لذلك إلى بيئته وبذلك يحاول النهوض بنفسه وبالبيئة معا ، ومعنى هذا أن التغير الذى يصيب الفرد والبيئة معا ليس من الضرورى أن يكون تغيرا ماديا ، وإنما يكون تغيرا معنوياً ، وهذا التغير المعنوى الفكرى فى نظر التربية أقوى وأعمق وأشد أثراً من التغير المادى على أنه يؤدى على أى حال إلى التغير المادى المحسوس وهذان النوعان من التغير مرتبطان ارتباطاً كبيراً .

وتتخذ الخبرات اتجاهاً ومعنى وقيمة نتيجة للعوامل المختلفة التى تتفاعل فى الفرد وفى البيئة فى نوعها وفى عمقها وفى اتجاهها، وعلى هذا الأساس يمكن للتربية أن تحدد نوع الخبرات الناتجة بمحاولتها تحديد طريقة تفاعل العناصر المكونة للبيئة والفرد وباستغلالها للإمكانيات المختلفة إلى أقصى حد مستطاع ، وهكذا تعتمد السياسات الاجتماعية بصفة عامة ، والسياسات التربوية بصفة خاصة على الفرد والمجتمع معا ، فكل تقدم يصيب أحدهما يتضمن تقدما للآخر ، على أنه ضمانا لحسن النتائج يجب أن توجه الجهود نحو الفرد والمجتمع معا من جميع النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، فلا يمكن أن يتقدم الفرد ما لم تتقدم البيئة ، على أننا إذا وجدنا فرداً يلقى كل مسئوليته لتأخره وعجزه وقصوره على البيئة إنما هو شخص ضعيف يائس .

وهكذا نرى نتيجة لهذا المبدأ أن تكوين الذات إنما يكون نتيجة لعملية التفاعل المستمرة، وتكون هذه الذات على الدوام فى عملية تكوين لا تنتهى منه أبداً ، تظهر المرة تلو المرة نتيجة الأحداث التى تكون الخبرات وعندما تظهر الذات من جديد لا تكون نسخة مكبرة لصورتها السابقة بعد أن أضيفت إليها الخبرات الجديدة، ولكنها تتخذ شكلاً جديداً ونمطاً جديداً لا يقتصر على الكم بل يضيف إليه الكيف، وبذلك تكون الذات الجديدة قد تغيرت وأعيد

تشكيلها وأعيد بناؤها وأعيد تنظيمها، وتكون بعد ذلك خاضعة للتشكيل والبناء من جديد نتيجة الخبرات المختلفة ، فهى أبداً وعلى الدوام فى حالة تغير وتطور مستمر .

ويعتبر مبدأ التفاعل هذا أساساً لانتقاء الطريقة التعليمية السليمة فلكى يقوم التفاعل على أساس تربوى يجب أن ننتقى من الخبرات ما يلائم حاجات الفرد وقدراته ، وهذا الانتقاء إلى جانب تقديم هذه الخبرات للتلميذ على أساس مناسب، مما يكون القاعدة التى يمكن الاعتماد عليها لانتقاء الطريقة التربوية .

ولا يقتصر هذا المبدأ على بيان الطريقة التربوية السليمة ولكنه يوضح أيضا الأهداف التربوية التى يجب أن تقوم عليها العملية التعليمية ، إذا – على أساس هذا المبدأ – يجب على أولئك القائمين بالعملية التعليمية أن يعرفوا من يتعاملون معهم معرفة سيكولوجية اجتماعية ولا تقتصر المعرفة السيكولوجية لهم على ما يتعلم فى الكتب على الرغم من فائدته الكبيرة، ولكنه يتعدى هذا إلى أن يعرفوهم فى بيئتهم الواقعية، ومعنى هذا أن القائمين على العملية التربوية يجب أن يعرفوا التلاميذ فى تعاملهم مع بيئاتهم وفى نوع هذا التعامل وفى نوع البيئات، وبذلك يعاملون كل فرد منهم معاملة مختلفة عن معاملة الآخر، ويجب أن يدخلوا أيضاً فى اعتبارهم الظروف العملية من ناحية قدراتهم، ومن ناحية مدى توفر الأدوات والإمكانيات واتجاهات المجتمع .

ومعنى هذا أننا يجب أن نعرف الظروف التى تكون فى داخل الأفراد وفى خارجهم والعلاقات المختلفة هذا الموقف باختلاف الفرد ثم يختلف الفرد باختلاف البيئة ، ونتيجة هذا كله خبرة مختلفة ، فإن نسبية الخبرة تبدو أمراً طبيعياً ، فالخبرة تنسب إلى الموقف الذى نشأت فيه وتتغير بتغير البيئة وتغير الفرد وتغير نوع التفاعل بينهما، وبذلك يتعلم التلميذ أن يستجيب على أنها متغيرة قابلة للتطوير، لا على انها ثابتة كاملة مطلقة، ويعرف التلميذ أن المناشط التى يقوم بها تنسب إلى مجموعة من الناس وقد تتغير بالنسبة

لأفراد آخرين أو بالنسبة لمجموعة أخرى من الناس أو بالنسبة له هو نفسه ذا ما تغير

تتصف الخبرة كما سبق القول بالاستمرار والاتصال، ذلك لأن التفاعل بين الإنسان والظروف البيئية يستمر ويتصل باستمرار الحياة الإنسانية نفسها واتصالها، وفى ظروفه المقاومة والصراع التى يتعرض لها الفرد والإنسانية نجد أن عناصر من الذات ومن البيئة المتضمنة فى التفاعل ، تضفى على الخبرة عواطف وأفكاراً تؤدى إلى ظهور القصد الشعورى، على أنه فى بعض الأحيان تكون هذه الخبرة غير كاملة أى أنها لا تصل إلى نهايتها الطبيعية، فنحن نمر بمواقف بطريقة لا تؤدى إلى أن نكسب خبرة والسبب فى ذلك هو حدوث التشتت وعدم التركيز؛ مما ينتج عنه أن يصبح ما تلاحظه وما تفكر فيه وما ترغب فيه وما تحصل عليه ذات علاقات متناقضة مع بعضهما البعض، فالفرد قد يبدأ فى الأمساك بالقلم ليكتب ثم سرعان ما يضعه مكانه مرة أخرى، ونحن نبدأ عملاً ثم نتوقف عن اتمامه ، ولا يحدث هذا التوقف لأن الخبرة وصلت إلى نهايتها وحققت الغرض من بدئها، ولكن لوجود معوقات خارجية أو حالات نفسية داخلية.

أما الخبرة الكاملة فهى التى تجرى فى مسيرها الطبيعى إلى نهايتها التى تنجز عندها عملها وتحقق أهدافها، وعلى هذا الأساس تتصف بالتكامل وتندمج فى تيار الخبرة الإنسانية للفرد الإنسانى لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه، والحياة الإنسانية تتكون من مجموعة هذه الخبرات المتكاملة والتى نجد لكل منها بداية وحركة نحو النهاية، ثم تحقيقاً لنهايتها، وترتبط هذه الخبرات جميعاً برباط واحد يجمعها ليكون منها بحثاً منسجماً متسقاً تسميه الحياة.

والخبرة بهذا المعنى الحيوى هى تلك المواقف التى نشير إليها غالباً بعد أن تكون قد مرت بنا فنقول (لقد كانت خبرة) أى أنها كانت خبرة حقيقية، مثال ذلك أن يكون للإنسان صديق حميم ثم يكتشف بعد ذلك أنه كان مخدوعاً وتجرى بينهما مناقشة حادة يخرج منها الفرد بقوله (لقد كانت خبرة)، وهى بذلك موقفاً حيوياً فى الحياة كاملاً بذاته متميزاً عن سير الحياة الطبيعى قبله وبعده .

وتكامل الخبرة واستمرارها واتصالها تؤدى جميعاً إلى وحدتها فالاستمرار والتكامل يؤديان إلى أن تسير الخبرة إلى نهايتها دون أن تكون هناك ثقوب فى جنباتها أو أن يكون الارتباط بين أجزائها هو ارتباط ميكانيكى ، وبذلك تتصف حركة سيرها بتدفقها وبإندماج أجزائها فيها بحيث لا تستطيع هذه الأجزاء أن تصل إلى تميز واضح يجعلها تنفصل عن تيار الخبرة فى كليته وفى وحدته، وتتميز الخبرة بهذه الوحدة بمعنى أن تتخللها صفة واحدة تسيطر على جميع أجزائها على الرغم من اختلاف وتنوع هذه الأجزاء، وهذه الوحدة ليست عاطفية أو عملية أو عقلية، ولكنها هذه جميعاً غير أنها مظهراً من هذه المظاهر قد يكون سائداً فى الخبرة بحيث تنسب الخبرة إليه فنقول عملية أوعقلية، ولكن كلاً منها يتضمن جميع هذه المظاهر .

والوحدة والتكامل اللذان يميزان الخبرة ويربطان بين أجزائها المختلفة فى تيار واحد متدفق يعتمدان على الذكاء وعلى التفكير الإنسانى كعامل لابد منه الربط بين الأجزاء المختلفة الخبرة، ولقد سبق أن أشرنا إلى أن الخبرة عندما تتكون من عمل ومعاناة لا يكون هذا العمل وهذه المعاناة فى تتابع رياضى ، ولكن الذكاء والتفكير يربطان بينهما بحيث ينتج عنهما كل ذو علاقات مترابطة متشابكة تجعل للخبرة قيمة تربط بينهما وبين الخبرات اللاحقة فى المستقبل .

على أن تتابع أجزاء الخبرة دون أن يكون الذكاء رابطاً بينهما يجعل منها تتابعاً عملياً لأجزاء مختلفة من العمل، فقد يكون الفرد كفئا فى عمل معين دون أن يكتسب خبرة شعورية، ويكون النشاط بذلك آلياً بحيث لا يسمح بإدراك ما يفعله الفرد ولماذا يفعل حتى يتم الارتباط بين أجزاء العمل المختلفة وهذا العمل يصل إلى نهايته ولكنه لا يتنهى شعورياً عن طريق الروابط المختلفة التى يقوم بها الذكاء، ولأنما تكون نهايته آلية ويتغلب الفرد فى هذا العمل على العقبات بالمهارة الآلية التى لا تستيطع تغذية الخبرة وفى مقابل هذه الآلية فى العمل الذى لا يكون خبرة تربوية، تجد فى الطرف الآخر أولئك الذين يترددون فى أعمالهم ويتأرجحون بين ما يجب وما لا يجب ولا يتأكدون مما يفعلون، كتلك الشخصيات التى نراها فى بعض أنواع الأدب ، وبين هذين النقيضين من الآلية وعدم وضوح الهدف تقع الخبرة التربوية التى تجرى فى تتابع أجزائها نحو تحقيق هدف يعتبر تحقيقا لعملية هى عملية النمو ، ولعل هذه الوحدة وهذا التكامل مما تتميز به الخبرة هو الذى يكون الأساس الذى يقيم عليه جون ديوى مفهوم الخبرة الجمالية ، ولعله يرجع فى هذا الفهم إلى الإغريق الذين وصفوا السلوك الحسن والجميل بأنه ذلك السلوك الذى يتميز بتناسق بين أجزائه وباتساق بين جنباته وبرشاقة وانسجام فى صفاته، وهو يقول فى هذا الصدد " إن الشئ يتصف بالصفة الجمالية أى يؤدى إلى الاستمتاع الذى يميز الإدراك الجمالى عندما تصل العوامل التى تكون ما يسمى بالخبرة إلى مكانها الرفيع فوق مستوى الإدراك العادى وتصبح واضحة فى حد ذاتها " .

خامساً: حقائق حول الخبرة:

- **الصفة الاجتماعية للخبرة :**

لما كانت الخبرة تتوقف على نوع الموقف الذى تكون نتيجة له، ولما كان هذا الوقت لابد وأن يحدث فى مجتمع إنسانى، كانت الخبرة اجتماعية، الخبرة إذن تتصف بالصفة الاجتماعية بمعنى أنها تتحدد نوعاً واتجاهاً وعمقاً بالمجتمع الذى تنشأ فيه، ولقد اعترفت النظرية التربوية والتطبيق التربوى بأهمية هذه الصفة الاجتماعية، فمناشط التلاميذ الذين يعملون على انفراد هى من الناحية السيكولوجية اجتماعية تماما كما تتصف بذلك عند اشتراكهم فى العمل مع غيرهم ، ولما كان الفرد فى تفاعله مع بيئته إنما يتفاعل معها ماديًا واجتماعياً كانت الخبرة التى تتضمن الناس الآخرين واللغة فى أى شكل من أشكالها تتصف بأنها اجتماعية والعمل المدرسى هو عمل اجتماعى.

ومشكلة التربية الاجتماعية أنها ليست عكس التربية الجسمية والمهنية والعقلية ولكنها تشمل هذه جميعا، فجميع أنواع التربية التى تسيطرعليها المدرسة هى اجتماعية من ناحية عملها وتأثيرها، ومن وجهة النظر السيكولوجية والاجتماعية، ونتائج الخبرات التى يمر بها التلاميذ اجتماعية لا فى تأثيرها على التلاميذ فحسب ولكن على النظام الاجتماعى بأكمله .

وإذا كانت الخبرة المربية تمتاز فى التربية الحديثة بهذه الصفة الاجتماعية، وبتأكيدها أن جميع المناشط التى يقوم بها التلاميذ يجب أن تكون اجتماعية ، فليس معنى هذا أن الخبرات فى التربية القديمة لم تكن اجتماعية، بل أنها كانت كذلك ، إذا أن كل الخبرات التى يمر بها الفرد الإنسانى هى اجتماعية بالضرورة سواء أردنا ذلك أم لم نرد، وكل ما

تسعى إليه التربية الحديثة هو أن تجعل هذه الصفة الاجتماعية للخبرة متسعة تشمل أكبر عدد من الأفراد الآخرين وتشمل كذلك علاقات وارتباطات كثيرة متنوعة، إذا أن مستوى الخبرة بصفة عامة يتحدد بعدد الارتباطات والعلاقات المختلفة التى تضمنها ومقدار اتساعها وتعقدها

وبهذا لا تؤكد التربية الحديثة ومبدأ التفاعل الصفة الاجتماعية للخبرة فحسب ، فهذا أمر مفروغ منه أكدته علوم الاجتماع والانثربولوجيا والنفس الاجتماعى، وإنما هى تؤكد بصفة خاصة مبدأ زيادة اتساع الصفة الاجتماعية للخبرة، أو زيادة اتساع اجتماعية الخبرة حتى تؤكد وتوضح روح الفلسفة الاجتماعية التى تسميها وتعبر عنها طريقه الحياة الديمقراطية وصفة توسيع اجتماعية الخبرة عبرعنها العالم التربوى بودا بقوله " توسيع مستمر لميدان الاهتمامات والمصالح المشتركة " وهذا الاتساع فى ميدان الاهتمامات والمصالح المشتركة هو ما نعبر عنه عدما نتكلم عن مفاهيم مثل:

" الاشتراك " الإسهام " ، " احترام الشخصية " المواساة " " التفهم " وتتضمن هذه الصفة – وهى صفة توسيع اجتماعية الخبرة – عوامل كثيرة منها التقدير والمواساة وعدم التحيز والإخلاص، أما التقدير الاجتماعى فهو مظهر أساسى من مظاهر توسيع اجتماعية الخبرة ، إذ أنه يتضمن فهما للآخرين واهتماما بهم؛ مما يؤدى إلى الوصول إلى اشتراك فى مفاهيم عامة، وبذلك يتعلم الفرد الإنسانى أفكارًا مختلفة وطرائق مختلفة وأنماطاً سلوكية مختلفة عند أناس أخرين، وكلما اشترك هذا الفرد فى خبرات مشتركة كلما كانت خبرته أكثر اتساعاً من الناحية الاجتماعية، وكلما كانت شخصيته أفضل تكوينا .

والمواساة عامل آخر من عوامل توسيع اجتماعية الخبرة فنحن نعرف أن الثقافة هى مجموعة القيم والعادات وأنماط السلوك والأفكار والتقاليد التى تكون لدى شعب معين أو جماعة معينة من الناس، إذا ما تعدى الفرد ثقافته إلى الاتصال بثقافات أخرى تختلف أو تتفق فى كثير أو قليل مع مقومات ثقافية فإنه ينمى تقديرًا لثقافات الآخرين إما عن طريق إعمال الفكر أو عن طريق الاشتراك المباشر فيها ومعنى تقديره لهذه الثقافة غير ثقافته أنه يحس نحوها احساسا خاصا وتكتسب لديه معني، وقد يكون هذا الشعور سلبيا كما قد يكون إيجابيا، وتوسيع اجتماعية الخبرة يتطلب أن يكون لديه تقدير لثقافة الآخرين وقد

تخللته المواساة ومعنى هذه المواساة أننا نستطيع أن نتصور أنفسنا فى موقف الآخرين ثم نحكم بذلك لهم أو عليهم على أساس دراسة الإطار العام الذى يسلك فى حدوده هؤلاء الأفراد.

ويتضح أثر تقدير الثقافات الأخرى وتخلل الفهم والعطف والمواساة لهذا التقدير من نظرتنا إلى الثقافات القديمة الماضية، فليس يكفى أن نعرف أن آباءنا وأجدادنا كانوا يقومون بأشياء معينة فى أمكنة وأزمنة بعيدة، فلكى تقدر أعمالهم يجب أن ننظر إلى مشكلاتهم من وجهة نظرهم وأن نضع أنفسنا عن طريق الخيال حيث كانوا يضعون أنفسهم ، وبذلك نصل إلى تقدير ثقافتهم ومشكلاتهم ناظرين إليها نظرة فهم وعطف وإدراك على هذا الأساس أيضاً ننظر إلى ثقافات الآخرين فى عصرنا أو فى العصور السابقة بنفس هذا التقدير وعلى أساس هذه النظرة من العطف والفهم والمواساة حتى نستطيع أن نوسع من دائرة الاهتمامات والمصالح المشتركة وبذلك تقدر اهتماماتهم وقيمهم ومفاهيمهم وطرائق سلوكهم .

ولا يقتصر هذا على تقدير ثقافات الآخرين والنظر إليها نظرة فهم وعطف بل أنه ليزيد فهمنا لثقافتنا فهما أوسع وأعمق وبذلك نستطيع أن نكون بالنسبة لثقافتنا أكثر تواضعا، وأكثر معقولية فى تقدير اهتماماتنا وقيمنا ومفاهيمنا وطرائق سلوكنا، والفرد الذى يصل إلى تقدير ثقافات الآخرين والعطف عليها والفهم لها يكون صديقا أفضل وجارًا أكثر فهما، وزميلاً أكثر قدرة على التعاون، وبذلك يتسع معنى الخبرة الاجتماعية وبعمق ويزداد وضوحًا فى المعنى.

أما العامل الثالث فى توسيع اجتماعية الخبرة فيرتبط ارتباطا وثيقاً بالعطف والمواساة وهو عدم التحيز فعندما يقدر الفرد بروح العطف اهتمامات الآخرين وقيمهم ومفاهيمهم وطرق سلوكهم، وعندما ينظر بروح العطف كذلك والتقدير إلى اهتمام جماعته وقيمها ومفاهيمها وطرق سلوكها، فإن هذا يكون ولاشك الأساس لعدم التحيز، والتقدير مبنى على إعمال العقل فى القيم والمفاهيم وأنماط السلوك، والعطف والمواساة تقوم على الناحية الانفعالية، وعدم التحيز يقوم على الناحية الأخلاقية .

وعدم التحيز لازم لأى حكم أخلاقى نصدره على أى جماعة أخرى ، وعندئذ يجب أن يتميز الفرد بقدرته على فهم عاداته وتقاليده، وعلى فهم عادات وتقاليد الآخرين بحيث لا يخضع للتعصب لجنس أو للون أو للغة أو لدين، ولقد كان البعد عن عدم التحيز ، والتردى فى هوة التعصب الأعمى مما أدى إلى كثير من العلاقات غر السليمة بين الأفراد والشعوب فالتعصب هو أساس احتقار جنس للجنس الآخر واحتقار لون للون آخر واحتقار دين أو شعب للدين الآخر أو الشعب الآخر .

على أن قدرًا من التحيز لابد منه عند دراسة بعض المشكلات الاجتماعية العامة ، فالفرد الذى لديه فهم وتقدير للعوامل الثقافية التى تكون الموقف، والذى يدرك المطالب العادلة لكل الأطراف المعينة ، فإن وضعه يتطلب مسئولية أخلاقية ، وفى هذه الحالة يتحتم عليه أن يبذل مجهودًا للوصول إلى تحقيق العدل لجميع الأطراف المعينة بالأمر مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، ويتضمن هذا المجهود أنواع القصور المختلفة التى يمكن أن يتضمنها الحكم الأخلاقى، ومنها هذا التحيز الفردى الذى لا مناص عنه، والعمل التام فى هذه الحالة يتصف بالاستحالة التامة .

على أننا يجب أن نذكر أننا عندما نتكلم عن توسيع اجتماعية الخبرة فإننا نعنى بها صفة من صفات الخبرة ، فالنتائج قد تكون متحيزة تحت ظروف معينة بينما تحتفظ الخبرة بصفة عدم التحيز ، وفى ظروف أخرى قد تكون النتائج غير متحيزة بينما صفة الخبرة متحيزة وعلى وجه العموم عدم التحيز هو مظهر من مظاهر توسيع اجتماعية الخبرة يعبر عن امتداد العدل وراء كل الإمكانيات عندما يتركز الانتباه على النتائج وحدها فإذا كانت صفة الخبرة غير متحيزة.

ويتصل عامل الإخلاص مع العوامل السابقة كلها فى توسيع اجتماعية الخبرة والإخلاص يتضمن قول الحق والأمانة وعدم الإلتجاء إلى النفاق أو الخداع أو الكذب ، ومعنى هذا أن الإخلاص يتضمن الرغبة الصادقة الإيجابية فى معرفة الحقيقة والقيام بالمسئولية والملاحظة الدقيقة وتسجيلها وإيراد أنواع الإثبات الضرورية لها .

أن مسئولية الفرد من الناحية العملية لا يمكن أن تتحقق إلا إذا كانت الخبرات التى يقوم بها خبرات تتصف بالصدق وقول الحق، وبدونها يكون العمل العقلى ناقصا وغير مناسب، وتنحرف المواساة عن طريقها ويساء استعمالها وتغفل عوامل كثيرة من الخبرة فى معظم جوانبها .

هذه العوامل الأربعة التى ذكرناها تؤدى إلى توسيع اجتماعية الخبرة عن طريق فهم وتقدير وأعمال الفكر فيما يتعلق باهتمامات الآخرين وقيمهم عن طريق فهم وتقدير وأعمال الفكر فيما يتعلق باهتمامات الآخرين وقيمهم ومفاهيمهم والتحلى بالخلق العلمى السليم حتى يستطيع الفرد أن يضع نفسه فى موضع الآخرين سواء أكان هؤلاء الآخرون يعيشون فى الحاضر أم أنهم عاشوا فى أزمنة بعيدة وفى أمكنة مختلفة، ويتطلب هذا أيضاً مجهودًا أمينا لرؤية الآخرين من وجهة نظرهم ، ولعل هذا الموقف الأخلاقى يتضمن النظر إلى مطالب جميع الأطراف المعنية ، على أن نوعا من التحيز لابد منه ما دام الفرد الإنسانى لا يستطيع أبدا أن يتخلص من مكونات شخصيته ، كما أن الموقف الاجتماعى لا يستطيع أن يتخلص من العوامل التى تكون فى تاريخه وعميقة الجذور فى تكوينه .

- **الحاجة تدفع إلى الخبرة :**

لما كان الفرد الإنسانى يعيش فى حالة أتزان مع بيئته، ويحتاج إلى إعادة هذا الإتزان كلما فقده، فإن اضطراب هذا الإتزان أو فقدانه يدفعان الكائن الحى والإنسان بصفة خاصة إلى محاولة إعادة هذا الإتزان بكل الوسائل الممكنة وهذا يعطى الخبرة وجودها على المستوى الاجتماعى بصرف النظر عن مستواها الفيزيقى أو البيولوجى .

ودراسة أنواع التفاعل الأخرى على المستويات التى تقل عن المستوى البشرى الاجتماعى يوضح لنا طبيعة هذه الحاجة كدافع لإعادة الإتزان والتكيف فإذا نظرنا إلى أنواع التفاعلات الآخرى التى تكون بين الأشياء المادية كحركة الرمال على الشاطئ ، أو سقوط الأشياء على الأرض من مكان مرتفع أو التفاعلات الكيماوية ، فإن هذه التفاعلات لا تحدث دون تعبير ودون وجود ظروف معينة.

والعنصر المشترك فى كل هذه التغيرات يعرف فى العلوم الطبيعية بأسم " فقدان الإتزان " " فالأشياء المادية تتحرك إذا لم تكن فى حالة اتزان وتصل إلى السكون عندما تحصل على أتزانها ، وهذا هو نفس السبب فى الخلافات بين العناصر الكيماوية المختلفة، وهذا الاضطراب فى العلاقات الفيزيقية هو الذى يعرف بأسم فقدان الإتزان .

وكما يكون فقدان الإتزان سبب التفاعل على المستوى الأول المادى ، وفقدان التكيف أو اضطرابه سببا فى التفاعل على المستوى الثانى البيولوجى فإن الحاجة هى سبب الخبرة على المستوى الإنسانى.

والحاجة إلى القيام بالخبرة لإعادة التكيف معناها القيام بنشاط للتغلب على عقبة من العقبات أو لحل مشكلة من المشكلات ، وعندما يقوم الفرد الإنسانى بهذا النشاط فى سبيل هذا الهدف إنه يحقق بذلك هذه الحاجة، ومعنى هذا أن كل خبرة بصفة عامة يجب أن تكون هامة بالنسبة للفرد ، تحقق له الرضا، النفسى والراحة النفسية، وتكون مقبولة لديه ويشعر نحوها بالسرور .

- **ابتكارية الخبرة :**

إن ما ذكرناه من وصف للخبرة التربوية من أنها متطورة متغيرة بتغيير الفرد وتغير البيئة أو هما معا معناه أن الخبرة التربوية تتضمن خلق شئ جديد، بمعنى أنه إنتاج الشئ الجيد يكون له أثره على الفرد وعى البيئة، مما لم يكن فيهما من قبل ، فالفرد يصبح بذلك فردا جديدا بشكل ما ، والبيئة تصبح بيئة جديدة بشكل ما . ولعل هذا مما لا يتفق مع النظرية القديمة التى كانت تقول أن المرور بالخبرة لا يعنى إلا إظهار سلوكيات كانت موجودة بالفعل فى الفرد أو فى البيئة أو فيهما معا، وإذا نظرنا إلى تكوين الذات فى النظريتين لوجدنا الفرق بينهما واضحاً ، فالذات فى النظرية القديمة عملية تفتح من الداخل وتسليط الضوء على إمكانيات وقدرات كانت موجودة فعلاً وظهرت نتيجة للخبرة فالعقل والذات موجودان قبل أن توجد الخبرة ويعبران عن نفسيهما عن طريق الخبرة، أى أن النفس أو الذات توجد تامة التكوين قبل أن تمر بأى خبرة من الخبرات، ووظيفة الخبرة هى أنها الوسيلة التى تعبر بها الذات عن نفسها، أما النظرية الحديثة فتختلف عن ذلك اختلافا كبيرًا فكل ما يكون الذات هو جديد ويعتريه بعد ذلك إعادة البناء، وإعادة التجديد، ومكونات الذات لم توجد من قبل على الإطلاق كمقومات كامنة فى البيئة أو فى الفرد، فالذات تتكون عن طريق التفاعل بين الفرد والبيئة، ويخضع هذا التكوين للتغيير والتطوير وإعادة التنظيم ما دام الفرد حياً، وعلى هذا يخلق الفرد فى نفسه عن طريق التعليم أنواعاً من التكوين العقلى

والفكرى لم تكن موجودة عنده من قبل، أى أنه يخضع لعمليات تشكيل وتغيير لشخصيته ولسلوكه ولذاته .

ومعنى ابتكارية الخبرة على هذا الأساس أنها تخلق من الفرد فرداً جديداً وتخلق بذلك من المجتمع مجتمعًا جديداً إلى حد ما فإذا كانت التغيرات التى تحدث للفرد نتيجة لابتكارية الخبرة تتفق إلى حد كبير مع ما يسود المجتمع فإن تغير المجتمع لا يبدو واضحاً، أما إذا كانت التغيرات مختلفة عن التكوينات التى تسود شخصيات الآخرين فإن البيئة نفسها قد تتعرض لتغيرات هامة متوقفة على الفرص والظروف التى قد تتاح لهذا الفرد أو تحول دونه.

ويترتب على هذا من الناحية التربوية أن كل ما يتعلمه الفرد يكون جديدًا بالنسبة له ويتميز بصفة الابتكار، ومعنى هذا أن الفرد لا يتعلم ما يقوله الآخرون ولا ما يفعلونه، وإنما يتعلم فقط ما يقوله هو وما يفعله هو، وإنه يتعلم أيضاً استجاباته للمواقف المختلفة، ويتعلم هذه الاستجابات عن طريق ممارسته لها وذلك بممارسته لهذه الخبرة فى صفتها الابتكارية واستجاباته هذه تكون دائماً خاصة به فى بعض نواحيها، ذلك لأن الموقف بصفة عامة لا يتكرر بحذافيره، ولما كان الفرد يختلف عن الأفراد الآخرين وكان الموقف فى كل مرة يختلف عن غيره من المواقف الآخرى، كانت الخبرات مختلفة أيضاً كل خبرة عن الخبرات الآخر، ولا تجد خبرتين متطابقين تماما، ومن هذا تتضح لنا ابتكارية الخبرة وتفردها، وكما يقوم وليم جيمس " إن الأفراد الإنسانيين ليسوا مختلفين عظيم الاختلاف ولكن الاختلاف بينهم على ضآلته هو أهم شئ فى هذا العالم " إذ على أساسه تعتمد ابتكارية الخبرة ويقوم الاختراع وتتقدم الحضارة ويطرد النمو الإنسانى .

- الخبرة عمل:

تقوم الخبرة المربية على عاملين رئيسين لابد من امتزاجهما والربط بينهما، العامل الأول: أنها فاعلة والثانى أنها منفعلة، فكثيراً ما يمر الإنسان بمواقف لا تؤثر فيه على الإطلاق ، أى أنها تفقد عاملاً هاماً وهو أن الفرد ينفعل بها، والخبرة من الناحية الفاعلة هى المحاولة والتجربة، ومن الناحية المنفعلة هى معاناة هذه المحاولة أو هذه التجربة أى أن الفرد الإنسانى يمر بموقف معين فيختبر هذا الموقف ويتفاعل معه ويقوم بعمل فيه، ولا يتوقف سير الخبرة عند هذا الحد ولكنه يستمر ليرقى الفرد الآثار المترتبة على ما فعل، ويكون نتيجة ذلك كله تغيراً فى الفرد أو فى البيئة أو فيهما معا، وهذه النتائج والآثار والتغيرات هى التى تقيس بها تربوية الخبرة وفاعليتها وقيمتها.

ليس كل ما يفعله الإنسان يؤدى بالضرورة إلى خبرة، فوضع اليد فى النار لا يؤدى بالضرورة إلى خبرة ولكنه يؤدى إلى هذه الخبرة إذا ما حدث ارتباط وعلاقة إدراكية بين هذا العمل وبين ما ترتب عليه من نتائج، وهذه العلاقة هى التى تعطى للخبرة معنى وبدون هذه العلاقة لا يكون لها هذا المعنى ، وإدراك هذا المعنى أى إدراك العلاقة بين العمل والنتيجة، أو بين الجانب المنفعل من الخبرة هو عمل من أعمال الذكاء، وغرض من أغراضه، وعدم إدراك هذه العلاقة بين العمل والمعاناة يؤدى بالفرد إلى المرور بالموقف نفسه أكثر من مرة دون أن يدرك له معنى.

وعلى هذا الأساس يكون الربط المؤسس على الذكاء بين جانبى الخبرة هو الذى نقيس على أساسه ثمراتها وقيمتها، ذلك لأن الجانب الفاعل فى الخبرة وحده لا يؤلف خبرة، لأن من طبيعته أن يكون موزعاً مشتتا متشعباً ، والخبرة كذلك من حيث كونها محاولة تنطوى على تغير، وهذا التغير الحادث يكون عديم المعنى ما لم يرتبط ارتباطاً شعورياً بالنتائج المترتبة عليه، أى أن العمل الذى نقوم به، عندما يستمر فى سيره ليحدث النتائج التى يؤدى بدورها إلى إحداث التغير فينا فنعانى بذلك من هذه النتائج، يمكن أن نسمى هذا كله : خبرة .

" ليس مجرد لمس الطفل النار باصبعه خبرة ، وإنما الخبرة أن يرتبط حركة أصبعه بالألم الذى يعانيه من جراء ذلك ، فليس النار بعد ذلك معناه الاحتراق ، والاحتراق مجرد تغير طبيعى كمثل احتراق عود من الحطب ما لم يدرك الطفل أنه نتيجة لفعل آخر " ، ومعنى هذا أن معاناة النتائج لما تقوم به من أفعال أمر هام وضرورى لكى تتصف الخبرة بصفتها التربوية .

وليس معنى الجانب الثانى من الخبرة وهو المعاناة أن نتائج الأفعال تكون دائماً مؤلمة، فقد تكون المعاناة سارة كما تكون مؤلمة ، معتمدة بذلك على الظروف الخاصة التى تميز كل خبرة عن غيرها، فالذى يمر بخبرة مؤلمة يعانى الآلم الناتج، والذى يمر بخبرة سارة " يعانى " السرور الناتج، واستقبال النتائج المترتبة على المرور بالخبرة ومعاناتها ليس معناه أننا نضيف شيئاً جديداً إلى الشعور فوق ما هو معروف من قبل، ولكن هذه المعاناة أبعد من ذلك وأعمق لأنها تتضمن إعادة بناء، وإعادة تشكيل فى شخصية الفرد قد يكون ساراً أو مؤلماً، وإعادة التشكيل وإعادة البناء هو الذى يميز الخبرة التربوية عن غيرها، وهو الذى يجعلها جزءاً لا يتجزأ من بناء شخصية الفرد العامة .

ومعنى هذا أن الخبرة لها نمط ولها تكوين ، أى أن العمل والمعاناة لا يجيئان فى تتابع بهذا الشكل ولكن الخبرة هى العلاقة التى تكون بينهما، وبدون هذه العلاقة يكون العمل والمعاناة مجرد صفتين للموقف تتبع إحداهما الأخرى دون أن يكون هناك ذلك الرابط الذى يجعل منهما كلا متكاملاً ذا معنى وذا هدف .

ويلعب الذكاء والفكر الإنسانى دوره الكبير فى إدراك هذه العلاقة بين العمل والمعاناة، فكلما قام الذكاء بهذه الوظيفة خير قيام، كلما ارتفعت هذه العلاقة إلى مستوى عال من القدرة على مواجهة الأحداث التالية وربطها بالأحداث السابقة، ومحاولة السيطرة على المستقبل وإخضاعه لمطالب الفرد والجماعة ، ولقد عرف كثير من علماء النفس الذكاء على أنه إدراك هذه العلاقات وبذلك يكون الذكاء عنصراً أساسياً فى تكوين الخبرة المربية إذ أنها تقوم على إدراك هذه العلاقات اتساعاً وعمقاً واتجاهاً .

على أن الخبرة تتحدد قيمتها بما يعترض إدراك هذه العلاقة بين العمل والمعاناة من أسباب وصعوبات، وقد يكون من بين هذه العراقيل زيادة فى جانب العمل، أو زيادة فى جانب الاستقبال أو المعاناة ، وعدم الاتزان بين هذين الجانبين يلقى ظلالاً معتمة على إدراك هذه العلاقة ويترك الخبرة بعد ذلك جزئية مشوهة قد يصل بها الأمر بعد ذلك إلى أن يصبح معناها ضئيلا أو باطلاً، فقد تزداد الحواسه فى جانب العمل بحيث تترك الشخص المتسرع الذى لا يتمتع بالصبر وبخبرة سطحية، إذا لا تستطيع الخبرة.

- الخبرة والنمو :

من مميزات الخبرة التربوية أنها تؤدى إلى النمو، والنمو هو عملية ترقى من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعاً، والنمو هو اكتساب خبرات جديدة تتصل ببعضها وترتبط ارتباطاً معيناً لتكون نمطاً خاصاً لشخصية الفرد يتجه إلى مزيد من النمو ويحقق بذلك حسن التكيف بين الفرد وبيئته، وهنا يجب أن نميز النمو واستمراره استمراراً يؤدى إلى زيادة هذا النمو لا إلى تعويقه أو تعطيله، فنمو اللص وزيادة مهارته فى السرقة لا نعتبره نمواً تربوياً صالحاً، ذلك لأنه باستمراره على هذا يؤدى إلى تعويق النمو الفردى فى النواحى الأخرى وينحرف به فى اتجاه ضال ضار للمجتمع وللفرد على السواء ولقد أكد جون ديوى أن النمو لا يتجه إلى تحقيق هدف خارجى وإنما يتجه إلى زيادة فى نمو نفسه.

وهو بهذا يعارض المدرسة التربوية التقليدية التى تقول بأن نمو الطفل فى مرحلة معينة يجب أن يتجه لتحقيق أهداف يعدها له الكبار، وتتعلق هذه الأهداف بمرحلة النضج عندما يصبح الطفل كبيراً، وبذلك تتجه جميع الخبرات التى تقدمها للطفل فى مرحلة الطفولة مثلاً لتحقيق الأهداف التى يرجوها له الكبارعندما يصبح مثلهم، ومعنى هذا فى نظر جون ديوى أن النمو يقف عندما يحقق الهدف ولكن النمو فى نظر جون ديوى يجب أن يكون مستمراً على الدوام ، أى أن يكون نماء وليس نمواً ، وفى الكلمة الأولى معنى الاستمرار والدوام باستمرار الحياة ودوامها .

وبذلك يصبح النماء المستمر هو هدف التربية ، ويصبح حاضر الطفل وميوله التى يتمتع بها فى مرحلة من مراحل نموه الأساسى الذى تقوم عليه العملية التربوية والقيم التى توجهها، بعد أن كان التعليم فى النظرية التقليدية يقوم على قيم مؤجلة، فما يتعلم كان يقصد به فى المحل الأول أن يكون نافعاً فى حياة الكبار ، وليست له أى علاقة تطبيقه مباشرة بحياة الطفل فى طفولته أو بحياة المراهق فى مراهقته، وسيصبح ما يتعلمه الطفل مؤسساً على أساس حاجاته وميوله الحاضرة فى النظرية الحديثة .

وليس معنى التركيز على حاضر الطفل أن يهمل المستقبل، فالمدرس ينظر إلى المستقبل ويوجه حياة الطفل بما تحتويه من قدرات وميول نحو تكوين وبناء شخصيته مع النظرة إلى المستقبل كأساس لهذا التوجيه، وبذلك تزاد شخصية التلميذ غناء باكتسابه لخبرات جديدة مفيدة فى حاضره الذى يعيش فيه والتى تعتبر أساساً صالحاً يبنى عليه اكتساب خبرات فى المستقبل والقدرة على الاستفادة من التعلم، وعندما يستمر هذا النمو وهذا الاكتساب للخبرات التربوية التى تزداد تعقداً واتساعاً وعمقاً على مر الأيام ، فإن الطفل ينمو من مرحلة أخرى تأتى بعدها معتمدة على الأولى وكإعداد لما بعدها.

والنمو المستمر أو النماء مما يتفق مع العملية الديمقراطية الحقيقية ومع المبادئ الديمقراطية السليمة ، فالديمقراطية ترفض أن يكون نمو الفرد نحو أهداف قد وضعها له آخرون بصرف النظر عما يرغبه وما يتفق مع ميوله وحاجاته ، والهدف الديمقراطى المرغوب فيه هو أن كل فرد يزداد نمواً إلى أن يكون اتجاهاً ذاتياً مناسباً، هذا الاتجاه الذاتى يدخل فى اعتباره الأفراد الآخرين وظروف الحياة بصفة عامة .

وهذه هى العملية الديمقراطية الحقيقة، فالمدرس يعمل مع الحياة الحاضرة للتلاميذ وفى ذهنه شيئان ، أولاً : أن هؤلاء الأطفال أفراد يعيشون فى الوقت الحاضر ، ثانياً : أن ما يعيشونه فى الوقت الحاضر يجب أن يكون ذا قيمة عالية بالنسبة لهم حتى تتصف الحياة الحاضرة بالقبول والمتعة وفى نفس الوقت يجب أن تنمو هذه الحياة الحاضرة وهذا التعلم الحاضر فى شخصية بصيرة مفكرة حتى يستطيع فى المستقبل أن يرى على هذا كله خطوة نحو السيطرة الذاتية على عملية الحياة نفسها ، وبذلك تنمو هذه الحياة الحاضرة خطوة فخطوة نحو تحقيق الامكانيات الكاملة لحياة الكبار .

والنمو بمعنى أنه اكتساب الخبرات التربوية الجديدة اتساعاً وعمقاً واتجاهاً هذا النمو فى استمرار واتصاله باستمرار الحياة واتصالها يعتمد على عجز الوليد البشرى ومطاوعة الشخصية الإنسانية، فعجز الوليد البشرى يعتبر عاملاً إيجابياً فى اكتساب الخبرات أى النمو حتى يصبح الوليد فرداً إنسانياً من الناحيتين الاجتماعية والسيكولوجية، ومما يعمق هذه الناحية الإيجابية أن عجز هذا الوليد البشرى يستمر فترة طويلة، ربما كانت أطول الفترات فى سلم التطور، إذا يستطيع الوليد البشرى بما لديه من قدرات واستعدادات أن يكتسب المقومات الأساسية التى تؤهله للحياة الإنسانية، أما مطاوعة الشخصية الإنسانية فهى أساس لتوجيه النمو واستمراره استمراراً يؤدى إلى نماء الشخصية من جميع نواحيها إذا ما فهم على حقيقية كعامل تربوى هام، وتؤدى هذه المطاوعة أيضاً إلى أن يختلف الأفراد الإنسانيون من مجتمع إلى آخر مع اتفاقهم فى صفات إنسانية عامة .

ومطاوعة الشخصية الإنسانية ومرونتها معناها أن الفرد يستطيع أن يحتفظ من خبراته السابقة بعناصر ينقلها إلى خبراته اللاحقة وكيف بها هذه الخبرات ويعدل منها ويحسن فيها، وبذلك يرتبط مفهوم النمو واستمراره بمفهوم الخبرة التربوية التى يؤدى استعداد الفرد للاستفادة منها فيما يمر به من خبرات، وفيما يستقبله من مواقف تعليمية إلى أن تنمو شخصيته وأن يستمر هذا النمو فى الحاضر والمستقبل وأن يكون بذلك ميول الفرد وعاداته، وتصبح التربية بذلك عملية نمو مستمرة .

ليست لكل الخبرات قيمة تربوية :

وإذا كان الإنسان قد ارتد بعد تجواله الطويل إلى خبرته الحياتية يعيش فيها ويستعد منها أهدافه وقيمه ويجد فيها أمنه وطمأنيته وذلك عن طريق العلم التجريبى الحديث، فليس معنى هذا أن كل ما يمر به الإنسان من خبرات تكون لها قيمة تربوية، بمعنى أن هناك خبرات تربوية وأخرى غير تربوية، فالإنسان يمر بكثير من الخبرات لا تتساوى جميعها من الناحية التربوية بل أن بعضها قد يكون ضارًا من هذه الناحية التربوية .

فالذى يمر مثلاً بخبرة تؤدى به إلى السرقة أو الكذب أو إلى تبلد الذهن، فإنه لا يمر قطعا بخبرة تربوية، لأن الخبرة التربوية هى التى تؤدى إلى استمرار نمو الشخصية الإنسانية فى اتجاهها الصالح للفرد وللمجتمع بحيث لا تضر بنمو الفرد ولا ينمو الأفراد الآخرين، إذ أن انحراف الخبرة عن الناحية التربوية؛ إنما يؤدى بها إلى أن تقلل من قدرة الشخص على الحصول على خبرات أغنى فى المستقبل .

وقد تؤدى الخبرة التى تتاح للفرد إلى زيادة مهاراته الآلية مثلاً فى اتجاه معين ولكنها تؤدى فى النهاية إلى تضييق مجال خبراته المقبلة، وقد تؤدى به خبرات أخرى إلى استشعار المتعة المباشرة ولكنها تؤدى به إلى التراخى والإهمال، وقد تكون الخبرات التى يمر بها الفرد متفككة فيما بينها بحيث لا يستطيع الفرد أن يصل إلى العناصر المشتركة بينها لينظمها جميعا فى إطار عام متكامل، وينتج عن ذلك أن تتبدد طاقته وحيويته ويتشتت فكره ويبعد به عن التركيز، وهذه الخبرات كلها خبرات غير تربوية لأنها تؤدى إلى عدم القدرة على التحكم فى الخبرات التالية فتتحرك بهذه الأخيرة إلى مستوى أدنى فأدنى مما يعوق نمو الشخصية إعاقة كبيرة تؤدى إلى إعاقة نمو الأفراد الآخرين، وإلى إعاقة نمو المجتمع بصفة عامة فى طريقه السليم .

وإذا ما أنتقلنا إلى مقارنة على هذا الأساس بين التربية التقليدية والتربية الحديثة، لوجدنا أن التلاميذ فى كلاً النوعين يمرون بخبرات كثيرة فعلاً، والفرق بين النوعين من التربية هو فرق بين نوعين من الخبرات، فالخبرات التى يتعرض لها التلاميذ فى التربية التقليدية تؤدى فى أحيان كثيرة إلى تبلد تفكيرهم أو إلى سلبية اتجاهاتهم، أو إلى جمود سلوكهم، أو إلى فقدان الحافز على التعلم وكراهية المدرسة أو إلى هذه جميعاً، فهل لم يمر التلاميذ بخبرات فى التربية التقليدية ؟ بلى لقد مروا ويمرون بخبرات كثيرة ولكنها خبرات من نوع غير تربوى تؤدى إلى إعاقة نموهم أو انحراف هذا النمو عن السبيل السوى على أن بعض الخبرات فى التربية التقليدية تؤدى إلى إكساب التلاميذ مهارات معينة عن طريق التدريب الآلى بحيث يفقد التلاميذ قدرتهم على الحكم على الأمور التى تجد بالنسبة لهم وعلى التصرف السليم فى المواقف الجديدة .

معنى هذا أننا أردنا أن نوضح " أولاً أن تلاميذ المدارس التقليدية كانوا يتعرضون للخبرات فعلاً، وثانياً أن المشكلة لم تكن مشكلة عدم وجود الخبرات وإنما كانت فى نوعها الناقص الخاطئ، وكان خطؤها ونقصها من ناحية ارتباطها بما يأتى بعدها من خبرات جديدة " .

وبذلك لا يكفى أن تؤكد التربية أهمية الخبرة أو ضرورتها ، لأن كل شئ يتوقف على نوع هذه الخبرة وعلى نوع ما يكتسب نتيجة لها، فلكل خبرة مظهران ، أولاً : مظهرها المباشر من حيث أنها ملائمة للشخص أو غير ملائمة له، وثانياً: تأثيرها فيما يأتى بعدها من خبرات وعلى المربى فى هذه الحالة أن يعنى بهاتين الناحيتين فيعد للتلميذ الخبرة التى تناسبه وأن يجعل منها حلقة فى سلسلة الخبرات التى يمر بها فليست هناك خبرة تبدأ وتنتهى مستقلة بذاتها ، فالخبرة التربوية هى التى تترك أثراً مثمراً فيما يتلوها من خبرات ويطبعها بطابع الابتكار .

تضمينات تربوية :

هذه الخبرة التربوية التى حددنا معناها أوردنا أوصافها ومعاييرها التى يجب أن تقوم عليها، هذه الخبرة هى التى يجب أن تقدم للتلاميذ فى المدرسة، وأن تهيأ لهم الفرص للمرور بها حتى يكون نموهم نمواً تربوياً سليماً، والتربية كما قلنا هى عملية مرور بخبرات وعملية اكتساب لهذه الخبرات يترتب عليها أن تصبح التربية عملية نمو ، وتصبح الخبرة كمفهوم هى المفتاح للعملية التربوية .

وتصبح المعرفة الناتجة عن المرور بالخبرة التربوية اجتماعية وفردية معا إذ يستطيع الفرد بتغلبه على الصعاب التى تعترض طريقه أن ينمو فى شخصيته وأن يحسن التعامل مع غيره من الأفراد والجامعات على أساس تكوين علاقات أفضل، بذلك تؤدى الخبرة التربوية إلى أن تكون للمعرفة وظيفة فردية اجتماعية.

فالمعرفة على هذا الأساس هى نتيجة من نتائج النشاط الذى يقوم به الإنسان فالمعرفة ليست سابقة على هذه الخبرات بل إنها تنبع منها، وكلما كانت هذه المعرفة مرتبطة بالخبرة كلما كانت أكثر فائدة وأعم نفعا وكلما كانت أقدر على العمل على تغيير الفرد والبيئة وتطويرها، وكلما تعاملنا تعاملاً مباشراً لمقابلة ما جات البيئة التى تتفاعل معها كلما أصبحت خبرتنا أكثر غناء عند التطبيق، وكلما كان استعدادنا لمواجهة مطالب المستقبل الضرورية أعزم وأكبر.

ومعنى هذا أن المعرفة تنمو وأن تراكم الخبرات الجديدة واتساعها وعمقها باستمرار تؤدى إلى تغيير ما نعرف وإلى تطوير تفسيره وفائدته، وعلى هذا الأساس لا نجد معرفة مطلقة أو معرفة كاملة، وإنما هى تنمو باستمرار، فالمواقف تتغير والمعرفة التى نجدها مناسبة لموقف من المواقف لابد أن تتغير بظهور العوامل الجديدة والمواقف الجديدة .

ويصبح الذكاء بذلك عاملاً أساسياً فى العملية التربوية، فالذكاء كما قلنا يربط بين أجزاء الخبرة المختلفة ليجعل منها كلا متكاملا وليوجد العلاقات التى تجعل من هذه الأجزاء وحدة متحدة تستطيع الخبرة عن طريقها أن تجد لها صفة مميزة تتخللها والذكاء فى جوهره هو الطريقة التجريبية للحياة، والطريقة المركزية للتفاعل الإنسانى مع البيئة وهو على حد تعبير جون ديوى " نتاج وتعبير عن رأس المال المتراكم للمعانى التى توصلنا إليها فى أبحاثنا الخاصة " ومعنى هذا أن الذكاء كنتاج يتضمن اعتماده على الخبرة والمعرفة السابقتين، ومعنى هذا أنه تعبير يتضمن الوظيفة الفعالة للذكاء فى الخبرة الحاضرة، وأبحاثنا الخاصة تتضمن الصعوبات التى تعترض السلوك والتى تثير الذكاء إلى العمل .

والذكاء بذلك هو عادة التعامل مع الطبيعة لا عن طريق الطاعة العمياء لتياراتها ولكن بإيجاد العلاقة بين ما سبق معرفته وبين ما لم نعرفه بعد بالتأكيد، وهذه العادة تساعدنا على المحافظة على الاستمرار بين هذين العاملين وذلك بإيجاد روابط منتجة غنية تجد لها تفسيرًا ونعيد تفسيرها على أساس النتائج التى تنتجها

الخبرة المربية والتعلم :

الطفل كائن حى يمارس خبرات معينة ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزأ من تيار الحوادث والعلاقات والمشاعر والأفكار والأشياء ، ولكى نفهم هذا الطفل يجب أن ننظر إليه على أنه كائن حى طبيعى يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الأخرى وينتج عن ذلك أن سلوك الطفل يقع فى ميدان خبرته .

التعليم إذن خبرة طبيعية أى أنه المجهود الذى يقوم به كل كائن حى للتغلب على العقبات التى تعترض طريقه، وللتقليل من عوامل الاضطرابات المختلفة عن طريق بناء استجابات جديدة فى نمط تطورى خاص به فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيماً، أن يختار من بين المثيرات التى تضغط عليه كل يوم فى الحياة، وأن يستجيب لهذه المثيرات التى اختارها، وإن يتشربها دون غيرها، ويصبح التعلم بذلك التعلم عملية وظيفية تساعد على تجديد الحياة وعلى تنميتها .

هذه النظرة إلى التعلم تتطلب منا أن ننظر إلى الطفل على أنه كل ، وأن هذا الطفل كله هو الذى يشترك فى التعلم وليس العقل فقط ، فالعقل ما هو إلا وظيفة ترمى إلى ممارسة السيطرة القصدية على علاقات الفرد المختلفة عن طريق النظر فى نتائج الأحداث ومعانيها، وعلى هذا كان اشتراك الفرد بكل انفعالياته وعاداته ودوافعه واستجاباته فى المواقف التعليمية المختلفة .

والبيئة المحيطة بالفرد عامل أساسى وضرورى فى تكوين طبيعته، فالذات كما قلنا اجتماعية والطفل يتعلم باستجابته الكلية للموقف وعلى هذا فهو يحتاج إلى مساعدة البيئة التى يعيش فيها حتى يكون هذه الاستجابة الكلية، فالذات والبيئة يتأثر كل منهما بالآخر ويؤثر فيه، وعلاقة التفاعل بينهما تحتاج إلى كل منهما .

ويقوم التعلم بتأدية وظيفته على مستويات مختلفة من التعقيد أعلاها تلك التى يتخللها الذكاء، وهنا يصل بعض أفراد الجنس البشرى إلى أعلى هذه المستويات أى إلى عملية التفكير الذكى، على أن هذا التفكير الذكى لا يختلف عن التعلم فى النوع ولكنه يختلف عنه فى الدرجة، إذ يكون أكثر حذراً واتقاناً ، وأكثر تحليلاً وبناء .

ويقوم التعلم الجيد على أساس من الاهتمام وبذل الجهد والاهتمام معناه أن تقوم العملية التربوية على أساس ميول الطفل واستعداداته ، فعندما نقول أن الطفل لديه اهتمام بشئ معين أو بخبرة معينة فمعنى هذا أنه يستجيب له لأنه يشعر فائدته، إذ يثير فيه مشاعر وعواطف ودوافع، ويكون لهذه الخبرة معنى بمقدار ارتباطها بالمعانى التى اشتقها من خبراته السابقة، ولكن المعانى الجديدة لا تطابق تماماً المعانى التى سبق أن استقها، ففى الخبرات الجديدة ولا شك شئ من الجدية ، شئ غير مؤكد يثيره ويدفعه إلى البحث عن طريقة تدمج الخبرة الجديدة فى الكل المنسجم حتى يكون لها معنى، والاهتمام مبدأ تربوى هام تعتمد عليه التربية فى جذب التلاميذ وفى تقديم المادة الدراسية لهم .

إن أى مجهود صحيح منظم يبذل فى التعلم لا يمكن أن ينفصل بأى حال من الأحوال عن الاهتمام ، فالاهتمام والجهد يرتبطان ببعضهما ارتباطاً كبيراً ، فكلما زاد الاهتمام من جانب الطفل فى العملية التعليمية كلما زاد الجهد الذى يبذله فى مداه ونوعه ، فإذا ما أجبرنا الطفل على القيام بجهد فى عمل ما دون أن يكون له اهتمام بهذا العمل فقد يؤدى هذا إلى أن يكره الطفل هذا العمل، وبذلك لا يتحقق الغرض التربوى المنشود .

ويرتبط الاهتمام والجهد بعامل ثالث هام فى العملية التعليمية وهو الهدف، والهدف ضرورى لكل تعلم فعال، وإذ أنه يحدد الجهد الذى يبذل بناء على النتائج المتوقعة، وهذا الجهد بدوره يعتمد على مقدار الاهتمام الذى يشعر به المتعلم، والأهداف لا تنفصل عن الوسائل، والغاية تبرر الوسيلة والمرور بالخبرة التربوية يؤدى إلى أن يكسب التلاميذ عادات فعالة مشحونة بالذكاء عن طريق الممارسة والاستعمال ، حتى تصبح بذلك أكثر تنوعاً وأكثر قابلية للتكيف، وبذلك لا تكون العادة عادة روتينية آلية وإنما هى عادة مشحونة بالذكاء والفاعلية والمرونة، على أننا لا نستطيع الفصل بين الناحيتين، فالعادة تتضمن كليهما .

والنمو هدف أساس للتعلم ، وليس للنمو هدف من ورائه وإنما النمو من أجل النمو كما يقول جون ديوى، ومعنى هذا أن يستمر النمو أى أن يكون هناك نماء، فعندما تعمل العملية التعليمية هادفة إلى النمو توجه العملية التعليمية من داخلها لا من خارجها، فهدف التربية مزيد من التربية وهدف النمو مزيد من النمو .

والتعلم الجيد هو أن ننتقل من الخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ إلى خبرة أسمى وأعمق هى الخبرة التى يتخللها التفكير ، فالخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ هى خبرة ينعدم فيها معرفة نوع الارتباط بين العمل والنتيجة ، ويعتبر هذا تخبطاً يؤدى بنا إلى معرفة نوع الارتباط بين العمل والنتيجة وبذلك يكون تدبرنا للعواقب أدق وأشمل على أساس مرورناً بخبرة تفكيرية، ونقطة البدء فى الخبرة التفكيرية هى وجود شئ ناقص لم يتم أو وجود عقبة تعترض سير التفكير أو السلوك العادى، ثم يتدخل الذكاء بعد ذلك ليحدد هذا النقص ويوضحه ويتغلب على العقبات ويصل إلى تحقيق الهدف .

عزيزتي الطالبة:

قارني بين الخبرة المربية والخبرة غير المربية.

الفصل الخامس
المعلم الناجح وصفاته

الفصل الخامس
المعلم الناجح وصفاته

مقدمة:

ولاشك فإن الهدف الأخير الذى تسعى إليه كليات التربية هو أن تساعدك على أن تكون معلماً ناجحاً ... فماذا نقصد من قولنا " معلماً ناجحاً " ؟ هذا هو ما سنحاول أن نقدمه فى الصفحات التالية :

أولاً: المعلم:

١-المعلم : ذلك الإنسان وحيد عصره :

باستثناء معلمى الصغار الذين اتضحت منزلتهم ، وساء وضعهم وهانوا على الناس ، كان معلمو الشباب أو الكبار أشبه بالنجوم الزاهرة فى المجتمع ، إذ كانوا خلاصة الأمة الذين تجسدت فيهم مواهب العلم والحكمة والأدب والفن والخلق ... ألم يكن منهم الأنبياء والفلاسفة الملهمون والآدباء الساحرون والعلماء العبقريون ، والفنانون المبدعون ، والمبشرون السياسيون ، والمصلحون الاجتماعيون ؟

إنهم الخالدون فى تاريخ الإنسانية ، والمعالم الهادية فى مسار تقلبه الطويل .

لقد كان الناس فى كل جيل ينظرون إلى المعلم كأستاذ علم ، يمثل وجوده ظاهرة فريدة فى المجتمع ، فهو مصدر المعرفة وخالق الأفكار الجديدة ، والموجه الروحى ، والمعلم الأخلاقى ، والمطور الحضارى . ومن ثم فقد كان فى موضع التقديس والتقدير .

ألم يتمن خليفة مهيب كالمأمون أن لو كان مدرساً يتحلق الناس من حوله وهو يفتيهم فى مسائل الحديث والعلم ؟

ألم يتتلمذ العرب والمسلمون على تراث الأساتذة المعلمين من الأغريق ويعترفوا لهم بالفضل والسبق ، ويسمونهم بالحكماء ويلقبوا أرسطو " بالمعلم الأول " ؟

لقد كان التعليم عند العرب رسالة مقدسة ، ترتفع بصاحبها فوق الملوك والحكام ، وكما يقول الغزالى : " من أشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً " .

وهذا ما يؤكده رفاعة الطهطاوى ، ويرى فى المعلمين " خير جماعة تمشى على الأرض " .

٢-المعلم كتلة صفات أو قائمة نعوت :

لهذا فالنظرة السامية التى تفرد بها المعلم فقد نظر الناس إليه بعين مغالية لا ترى فيه إلا نوعاً غير عادى ، وكأنه هابط لتوه من جنات العالم العلوى .

وعلى الرغم من المبررات التى أعلت من قيمة هذه النظرة ، فإن آثارها لا تزال باقية ، تعمل على المبالغة والتهويل ، فى تحميل المعلم ما يخرج عن طبيعته ويعلو مستواه .

ومن يحلل نتائج البحوث والدراسات التى عالجت شخصية المعلم ودورها فى نجاحه المهنى ، يخرج بقائمة مطولة من الصفحات التى يعز وجودها فى البشر ، والتى تجمع فى ذاتها كل ما عرفه النسا عبر القرون من آيات القديسين ، وبطولات الأسطوريين .

فالمعلم عقلياً : ذكى ، سريع الفهم ، كيس فطن ، واسع الأفق ، غزير المعارف ، فصيح اللسان .

والمعلم نفسياً : متزن ، هادئ ، متحمل ، صبور ، طموح ، جاد متفائل ، مرن ، متعاطف .

والمعلم بدنياً : صحته جيدة ، وأعصاب متينة ، حواس قوية سليمة صوت حلو متلون ، مظهر لائق جذاب ، رشاقة حركة ، وخفة أداء .

والمعلم اجتماعياً : متعاون ، محب لغيره ، ديمقراطى النزعة ، مهذب الخلق ، طيب المعاشرة ، حسن التكيف .

والمعلم مهنياً : عاشق لمهنته ، متحمس لعمله ، ملتزم بآدابها مخلص فى سبيل تطويره ، متمكن من مادته ، جيد الإعداد والشرح فى دروسه ، متفهم لتلاميذه ، يشترك فى حل مشكلاتهم ويعمل حسن توجيههم ، ويمشى بالحب والعدل والحزم بينهم .

وهو كذلك حساس فى معاملته لزملائه ومرض لرؤسائه .

ثانياً: صفات المعلم:

الصفات موزعة فى نماذج نمطية :

من أين جاءت هذه الصفات المتكاثرة والجامعة ؟ بالطبع لم تتكون كلها دفعة واحدة ، ولم يظهر بها المدرس عندما قام فى المجتمع وقد اكتملت له جميعها . وأغلب الظن أن هذه الصفات قد تجمعت فى عصور التطور المهنى للتعليم ، وجسمتها نماذج راقية من المعلمين الأكفاء ، اشتهروا بها بين الناس .

والواقع أن العصور التاريخية قد شهدت فى تعاقبها كما شهدت فى مجتمعاتها نماذج مختلفة لهؤلاء المعلمين ، كانت فى موضع الرضا والتقدير وكانت من القوة والأصالة بحيث أنها فرضت نفسها على كل معلم ، وأصبحت له مثالاً مرغوباً ينبغى الوصول إليه .

وهكذا أرتسمت لكل نموذج صفات عليا شدت إليها كل إنسان . وسوف نقتصر على دراسة بعض النماذج المؤثرة وأخص صفاتها فى محيط التعليم .

المعلم الكاهن :

المعلم الكاهن نموذج قديم عرفته مجتمعات الحضارات الأولى ، وشاع بين المصريين والعبرانيين ، كما أنتشر فى معظم البلاد الأسيوية التى وجدت بها رسالات سماوية أو ديانات أو ديانات وضعية .

هذا المعلم الكاهن Prrost Teacher سار على نهج " المعلم النبى " وأنبياء الله كانوا معلمين دينيين من الطراز الأول ، وقد نجحوا بما كان لهم من سحر النبوة ، وجلالة الشخصية ، وسمو الخلق وحرارة العقيدة وطهارة النفس ، وصفاء الروح ، وعظم التضحية ، وشرف المسلك ، ونبل الغاية .

والمعلم جاد ، متحفظ ، قليل المزاح أو عديمة ، صبور ، خدوم ، وهذه هى الأخلاقيات البيوريتانية التى ثار عليها فيما بعد علماء السيكولوجية .

ففى الولايات المتحدة الأمريكية ، وجد عقد مكتوب فى عام ١٦٨٢ بيد السلطة الحاكمة وأحد المدرسين يطلب منه أن يعلم الصلاة والآداب ، وأن يقوم بخدمة الكنيسة (ينظفها ويدق أجراسها فى المناسبات) وأن يلبى الدعوات الجنائزية ، ولا يقصر فى حفر القبور .

كما تطلبت قواعد واستخدام المدرسين فى مدينة نيويورك عام ١٨٧٢ " ألا يدخن المدرسون ، ولا يشربوا الخمر ، ولا يدخلوا الحانات والمقاهى ، ولا يحلقوا كالناس عند الحلاقين (فى محلاتهم) ولا يضعوا أنفسهم فى مواضع الشك والريبة .

وزادت هذه التعليمات فى ولاية كارولينا الشمالية ، وظلت سارية حتى عهد قريب (١٩٣٠) وتنص على : ألا يرقص المدرسون ولا يخرجوا مع الصبيان إلا لضرورة ، ولا يحبوا ، ولا يتأنقوا فى لباسهم وعليهم أن يتواجدوا دائماً فى مدارسهم ألا إذا كانوا يقومون بعمل فى الكنائس .

وقد ظهر نموذج ثالث للمعلم الأكاديمى ، الفيلسوف المعنى بالباحث ، والباحث عن الحقيقة ... الدئوب فى صنع المعرفة وتنميتها.

وقد كان سقراط وأفلاطون وابن سينا وأخوان الصفا من المدرسين الذين أثروا بصفاتهم العقلية فى هذا الاتجاه ، كانوا يؤمنون بوحدة المعرفة ، وموسوعة العلم ،

وغزارة المادة ، وسعة الأفق ، وكونوا الاتجاه المدرسى Scolastique فى التعليم القائم على الكلاسيكية والمنطقية والعقلانية ، وبهم ارتبطت مدرسة " الفنون الحرة فى التعليم " .

المعلم الشاعر :

وشاع هذا النموذج عند اليونان وبين العرب ، وقد برز السوفسطانيون كمعلمين أدباء Thertoric teachers وكانوا نمطاً يهتم بالبلاغة والفصاحة ، والقدرة على الإقناع ، والتأثير الخطابى وسحر البيان .

واتصفت طريقة تدريسهم باللفظية ، والارتجالية (دون إعداد أو تحضير) والتعليقات النصية Livresques ، كما عرفوا أساليب المحاضرة الجامعية ، والمجادلة الحوارية ، والمناظرة العلمية أو الأدبية .

المعلم البيداجوجى :

مع تزايد الاحتراف المهنى ، وتقدم التربية كفن له أصول خاصة وقواعد مرعية ، ظهر المدرس البيداجوجى الذى ركز اهتمامه على معرفة التدريس الفنية . لم تشغله المعرفة الدينية أو الفلسفية أو الأدبية ، كما شغلت المعلمين السابقين ، إذ أن قيمة المعرفة لدى هذا النمط من المعلمين البيداجوجيين تكمن فى طريقة تعليمها . ومن ثم فقد اهتموا بتبسيط المادة والتدرج فى تعليمها ، وابتكار وسائل مناسبة لعرضها .

أنهم أصحاب المدرسة الديداكتيكية فى التعليم ، ركزوا على المادة الدراسية ، ومهارات التدريس ، وجعلوا من التعليم صنعة تتعلم ولا يحسنها إلا خبير بها . وعل أيديهم أرتقت وسائل التعليم ، وأرتبطت به رموز وتقاليد شاعت والتزم بها أغلب المعلمين .

المعلم السيكلوجى :

إذا كانت المدرسة الديداكتيكية قد سادت طويلا بفضل المعلمين البيداجوجيين فى العالم الإسلامى من أمثال الغزالى وابن خلدون وطاش كبرى زادة ، وفى الغرب المسيحى لجهود الجزويت ، وسيمينارات شارل ديميا ، ودولاسال فى القرن السابع عشر ، فإن بزوغ المدرسة السيكلوجية فى أوائل القرن التاسع عشر قد أدى إلى ظهور نمط جديد للمعلم الذى يهتم بمعرفة الطفل وطبيعة نموه ، ومراحل هذا النمو ، ومظاهر الاختلاف الفردى فى النمو .

أتصف هذا المعلم بدوره كملاحظ سيكلوجى ، يعمل لتفتيح ملكات الطفل وتنمية قدراته ، فهو يفصل مادته على مقاس كل تلميذ ، ولا يقدم إلا ما يتناسب مع الميل والقدرة . ويتعامل مع الطفل كذاتية حية تعيش فى عالمها الخاص . وليس على أساس " أن الطفل رجل مصغر " فالمعلم صديق الصغار ، ورجل العلاقات الطيبة ، وصاحب الأنشطة الممتعة .

وقد أصل مفاهيم هذه المدرسة كلا من باريد وكوزينيه ، وجون ديوى وفرينيه ، وبياجيه ، وانتشرت وسادت فى خلال النصف الأول من القرن العشرين .

المعلم السيولوجى (الاجتماعى) :

وهذا النمط الجديد لا يحصر تعليمه فى داخل الفصول ، وإنما يذهب به خارج أسوار المدرسة إلى قلب الحياة والمجتمع ، فالتعليم نظام اجتماعى ، وظائفه اجتماعية ويعمل لتحقيق جملة من الأهداف الاجتماعية تشمل الأفراد والمجتمعات .

وقد بدأت طلائع هذا النمط ن لمعلمين بظهور دوركايم فى أوائل القرن العشرين ، ومع اجتماعيات التربية بعد سيادة السيكولوجيات فى الطفولة والمراهقة ، تأل دو المعلم السيولوجى وأصبح المصلح الاجتماعى ، ورائد التنمية المحلية وطل الانتعاش البيئى . وقائد الجماعات من المتعلمين .

وتحول مدرسته إلى مؤسسة ثقافية واجتماعية تعمل فى خدمة الصغار والكبار وتتعاون مع المؤسسات الخارجية الفاعلة فى المجتمع .

المعلم التكنولوجى :

باكتساب التربية صفتها كعلم ، وكمجال تطبيقى لعلوم معقدة ومتداخلة ، كان لابد من أن توصل فاعليتها ، كالعلوم والمهن المتقدمة على أساس تكنولوجى حديث ، وأصبحت الحاجة ماسة إلى نوع من المعلمين متخصصين بكفاية فى مجالات تكنولوجيا التعليم يجيدون فهم المبادئ التى يقوم عليها التقنيات الآلية والالكترونية ، كما يجيدون فنون استخدامها وأساليبها وتطويرها .

إن المدرس يكتسب صفته هنا كمهندس تعليمى ، قد يعمل فى معمل لغوى ، ويشتغل بصناعة فيديوية تعليمية ، ويتعامل مع آلات تعليم ، وحاسبات ، ودائرة تليفزيونية مغلقة ، أنه أستاذ التدريس عن بعد ، والتعليم المبرمج ، والتربية المعلبة Canned education .

ثالثاً:آراء بعض المربين فى التربية :

- يرى سقراط : الفيلسوف اليونانى (٤٦٩ – ٣٩٩ ق.م) : أن التربية تبدد الخطأ تتكشف عن الحق .

- أما أفلاطون : تلميذ سقراط ، الذى عاش فى الفترة من (٤٢٧ – ٣٤٦ ق.م) : يفى أن الغرض من التربية هو إمداد كل من الجسم والعقل بما يمكن من الكمال والجمال .

- أما أرسطو : تلميذ أفلاطون (٣٧٤ – ٣٢٢ق.م) : فيرى أن وظيفة التربية هى إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات والزرع .

- أما ماكستر : (١٥٣٠ – ١٦١١) المربى الانجليزى فيرى أن الغاية من التربية تتحدد فى تنمية العقل والجسم .

- أما جون ملتون : (١٦٠٨ – ١٦٧٤) الفيلسوف الانجليزى فيرى أن التربية الصحيحة الكاملة هى التى تؤهل المرء للقيام بأى عمل ، خاصاً كان أو عاماً بمهارة فائقة واخلاص تام فى حالة السلم والحرب على السواء .

- أما جان جاك روسو : (١٧١٢ – ١٧٧٨) فيرى أن التربية هى التى تزودنا بما لم يكن عندنا وقت الولادة ، ولكننا فى حاجة إليه عند الكبر .

- أما كانت : (١٧٢٤ – ١٨٠٤) الفيلسوف الألمانى فيرى أن أعظم سر فى بلوغ الطبيعة الإنسانية درجة الكمال ينحصر فى التربية .

- أما " بستالوتزى " : (١٧٤٦ – ١٨٢٧) فيرى أن المعنى الحق للتربية هو بلوغ النمو المنسجم للفرد فى محيط ثقافة الجماعة التى يعيش فيها ، وأن أحسن خدمة يقدمها إنسان لإنسان مثله هى تعليمه كيف يعيش .... كما يرى بستالوتزى أن التربية هى النمو المنسجم لكل قدرات الفرد واستعداداته .

- أما هربارت : (١٧٧٦ – ١٨٤١) فيرى أن الغرض الحقيقى للتربية ينحصر فى رقى الأخلاق الإنسانية .

- أما فرويل المربى الألمانى : (١٧٨٢ – ١٦٥٢) الذى تأثر بآراء جان جاك روسو ، فيرى أن الهدف من التربية هو الحصول على الإنسان الكامل .

- أما هربرت سبنسر : (١٨٢٠ – ١٩٠٣) فيرى أن التربية هى إعداد الفرد للحياة الكاملة .

- أما جون ديوى : (١٨٥٩ – ١٩٥٢) فيرى أن التربية هى الحياة وليست مجرد إعداد للحياة ، ويرى أن التربية عملية نمو ، وعملية تعلم ، وعملية بناء مستمر للخبرة .

صورة رقم (١) الإمام الغزالي

- أما الإمام الغزالى : (٤٥٠هـ - ٥٠٥هـ) فيرى أن الغرض بطلب العلوم هو التقرب من الله عز وجل دون الربانية والمباهاة والمنافسة ، ويقول فى هذا المعنى : إذا نظرت إلى العلم رأيته لذيذاً فى نفسه ، فيكون مطلوباً لذاته ، ووجدته وسيلة إلى الدار الآخرة وسعادتها ، وذريعة إلى القرب من الله تعالى ، ولا يتوصل إلا به ، وأعظم الأشياء رتبة فى حق الآدمى السعادة الأبدية ، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها ، ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل .

إن الغرض من التربية فى نظر الإمام الغزالى يتجلى فى قوله : إن العلم عبادة القلب وصلاة السر وقربة الباطن إلى الله .... والتربية فى رأيه هى إخراج الأخلاق السيئة وغرس الأخلاق الحسنة .

المراجع:

١- ابراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، القاهرة ، المكتب المصري الحديث ، ١٩٨٨ .
٢- حسان محمد حسان واخرون : اصول التربية ، الامارات ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤ .
٣- شرف احمد الشهاري : المدخل الى أصول التربية ، ٢٠١٠
٤- صبحي حمدان ابو جلالة ، محمد حميدان العبادي : أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ٢٠٠١ .
٥- عبد الفتاح ابراهيم تركي : فلسفة التربية مؤتلف نقدي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٣ .
٦- عبد المحسن عبد العزيز حمادة : مدخل الى اصول التربية ، الكويت ، ٢٠١٠ .
٧- فتحي عبد الرسول محمد : أخلاقيات وآداب المعلم والطلاب في الفكر التربوي ، العلم والايمان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٧ .
٨- فتحي عبد الرسول محمد : التطبيقات التربوية " تطبيق المدارس الفلسفية في العلوم الانسانية ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠١٤.
٩- محمد الشبينى : أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ .
١٠- محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية " الأصول الفلسفية للتربية " القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٤ .
١١- محمد حسن العمايرة : أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٢ .
١٢- محمد عبد الغني محمد إسماعيل : أصول التربية ، دار الكتاب الجامعى ، صنعاء ، اليمن ، ٢٠١٤
١٣- محمد منير مرسي : فلسفة التربية ، اتجاهاتها ومدارسها ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٥ .
١٤- محمود قمبر ، حسن حسين البيلاوي ، محمد وجيه الصاوي ، دراسات في أصول التربية ، دار الثقافة ، ١٩٩٩ .