



تطبيقات الفكر التربوي

الدبلوم العام في التربية

إعداد

د / عبد الناصر احمد محمد خليل

العام الجامعي

2025-2024

الغاية والرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية لبرنامج

الدبلوم العام في التربية

- 1- **الغاية:** معلم ممارس، مهني، متفكر، باحث، مبتكر.
- 2- **الرؤية:** إعداد معلم متميز يمتلك - إلى جانب التمكن التخصصي- مهارات تربوية وخبرات عملية تمكنه من تدريس مناهج التعليم العام وتنفيذ ما يصاحبها من عمليات تربوية وتعليمية بكفاءة وفاعلية وفقا للتوجهات الحديثة الحالية والمستقبلية في الميدان التربوي.
- 3- **الرسالة:** يسعى برنامج الدبلوم العام في التربية - باعتباره أحد الروافد المهمة في إعداد المعلم - إلى تلبية احتياجات سوق العمل التربوي بمعلمين متميزين قادرين على إعداد أجيال تتعايش مع التحديات الحالية للقرن الحادي والعشرين وتستعد - باقتدار - للمستجدات على الصعيدين القومي والعالمي .
- 4- **الأهداف الاستراتيجية للدبلوم العام في التربية:**
 - تزويد الدارسين بالمعارف والمهارات اللازمة لتحقيق التعليم الفعال والفاعل.

- تعزيز الفهم المتعمق لمبادئ وأسس التعليم والتعلم الناجح.
- تطوير قدرات المعلمين في تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التعليم والتدريب.
- تعزيز مهارات التواصل الفعال مع الطلاب والمجتمع.
- تعزيز القدرات الإدارية والقيادية للمعلمين وتمكينهم من العمل كفريق.
- توفير فرص التعلم المستمر وتطوير المهارات للمعلمين خلال مسيرتهم المهنية.
- تعزيز الوعي بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والحرفية المهنية المرتبطة بمهنة التعليم؟
- تأهيل الدارسين للحصول على الترخيص للعمل بمهنة التدريس للصفوف والمراحل التعليمية التي سيعدون للعمل فيها.

بشكل عام،

يهدف برنامج الدبلوم العام في التربية
الى تعزيز مهارات المعلمين وتحسين مستوى
التعليم ، وتعزيز وتوفير بيئة تعليمية تشجع
على التعلم المستمر والتطوير المهني.

تطبيقات الفكر التربوي

أهداف المقرر

- 1- إكساب الطالب المعلم مهارة تأصيل الممارسات والتطبيقات التعليمية في مجالات العمل التربوي وردها إلى أصولها من المقولات الفلسفية والنظريات العلمية والاستراتيجيات
- 2- تعميق معارف الطالب المعلم الفلسفية والاجتماعية بما ينعكس على أداءاته وأدواره المهنية المحققة للجدارات.

الفصل الأول

مدخل الى دراسة تطبيقات الفكر التربوي

العملية التربوية

الفصل الأول

مدخل لدراسة تطبيقات الفكر التربوي

العملية التربوية

نشأة التربية

وجدت التربية باعتبارها عملية اجتماعية - أو نشاطاً اجتماعياً مع وجود الإنسان على وجه الأرض وسط جماعة من بنى جنسه يرتبط معناها بعلاقات اجتماعية ، إلا أن هذا النوع من التربية والذي يمكن تسميته التربية غير المقصودة أو غير المدرسية فى مقابل التربية المقصودة أو المدرسية ، وكانت الأولى تتم عن طريق محاكاة أو تقليد الأبناء الصغار للآباء أو البنات للأمهات ، ومشاركتهن مناشطهم الخاصة بهم سواء أكانت صيداً أم التقاطاً ، أم زراعة فيما بعد ،

وقد كانت التربية آنذاك لكونها بسيطة بساطة المجتمع القائم ، تتم بالطرق البسيطة المناسبة لسد حاجات وأغراض الإنسان البسيطة ، كما كانت خبرات الإنسان أيضاً غير معقدة وبسيطة ، الأمر الذى أوجد معه نوع التربية المناسبة التى كانت تقوم بها الأسرة وحدها ، سواء أكان ذلك عن قصد أو دون قصد منها .

ومع تقدم الزمن وتطور حياة الإنسان وتحضرها ، أخذت الحياة الإنسانية فى التعقيد شيئاً فشيئاً ، وظهرت اللغة التى هى وسيلة التفاهم

والاتصال بين بنى البشر ، وتكونت المعارف ونتجت الخبرات والمهارات عند الإنسان ، الأمر الذى استتبع ذلك نوعاً من التربية المقصودة أو المدروسة .

ومع تعقد الحياة الإنسانية وظهور مناشط وحاجات إنسانية جديدة كالزراعة والصناعة ، وما استتبعها من مهارات وخبرات ظهر التخصص فى العمل .

إلا أن التربية بوصفها عملية تخصصية أسندت إلى بعض الأفراد ممن أثبتوا قدرتهم على تعليم الآخرين ، لكنهم غير متفرغين للعملية التعليمية تفرغاً كاملاً ، بل كانوا يأتونها بجانب أعمالهم وتخصصاتهم المختلفة ، فظهرت فئة المعلمين والمربين نتيجة الحاجة إلى تعليم الصغار ، وفى نفس الوقت نظراً لانشغال الوالدين بالزراعة ونحوها ، ولم يكن للتربية أو التعليم مؤسسات اجتماعية أنشأها المجتمع بغرض تنشئة وإعداد الصغار للحياة الاجتماعية ، كما لم تكن هناك جماعات متخصصة لتعليم الصغار ، بل كان يقوم بهذه المهمة أعضاء الجماعة أنفسهم أو بعض منهم كجزء من ممارسة نشاطاتهم وأعمالهم المختلفة آنذاك .

ومع التطور المستمر فى أساليب حياة الجماعات الإنسانية ، وتعقد الحاجات والأغراض ظهرت الحاجة الملحة إلى وجود المدارس والمؤسسات التعليمية تعبيراً عن حاجات المجتمع وتلبية لأغراضه ، وتعقدت شيئاً فشيئاً المناهج الدراسية تبعاً لتعقيد الحياة الاجتماعية نفسها وتعقد المطالب والحاجات وتنوعها .

وإن كانت التربية باعتبارها عملية اجتماعية أو نشاطاً اجتماعياً قد ظهرت مع ظهور وجود الإنسان باعتباره عضواً فى جماعة إنسانية ، إلا أن التربية باعتبارها علماً من العلوم التطبيقية له أسسه وأصوله ومناهجه لم يظهر إلا حديثاً .

ورغم ظهورها على هذا النحو إلا أن هذا العلم ساندته مجموعة من العلوم الأخرى وقامت على أكتافها .

مفهوم التربية :

تتعدد الآراء حول مفهوم التربية ، ويختلف الناس حولها ، ومرجع ذلك ومرده يكمن فى الاختلاف حول موضوع التربية ، وأيضاً فهم الطبيعة الإنسانية ، والذي يعود فى المقام الأول إلى الاختلاف فى الفلسفات أو البيئات الثقافية التى تتميز وتتباين بتباين القوى والعوامل المؤثرة من فلسفية وثقافية واجتماعية ودينية ... وهكذا.

والتربية تعتبر ظاهرة اجتماعية ، ذلك لأنها لا تتم فى فراغ أو دون وجود المجتمع ، إذ لا وجود لها إلا بوجود المجتمع ، وفضلاً عن ذلك فإن وجود الإنسان الفرد المنعزل عن مجتمعه أو جماعته لا يمكن تصوره إذ أنه مستحيل بل خرافه .

والتربية فى كل أحوالها تهتم بالفرد والمجتمع معاً وفى وقت واحد من خلال اتصال الفرد بمجتمعه وتفاعله معه سلبيًا وإيجابياً .

وبقدر اختلاف المجتمعات وتباينها تختلف التربية فى أنواعها ومفهوماتها وأهدافها وطرقها ، والسبب فى ذلك فعل وتأثير القوى الثقافية التى تؤثر فى كل مجتمع على حدة ، والأمر يتضح جليا إذا سلمنا أن لكل مجتمع إنساني قيمه ومعاييره وأهدافه التى ينشدها وتعبر عنه ويعمل جاهداً على تحقيقها بطرقه ووسائله الخاصة به ، والتى تتناسب معه وارتضاها وذلك من خلال أفرادها ولبناته المكونة له .

المعنى اللغوي لمفهوم التربية

يعنى مفهوم التربية Education فى اللغة العربية .

التنمية والزيادة ، فيقال مثلا : رباه بمعنى نماءه ، ومعنى ربي فلان فلانا أى غذاء ونشأة ، وربى بمعنى نمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية والعقيدية ، أى أن كلمة ربي وتربى تستخدم بمعنى نشأ وتغذى.

وربا الشئ (بفتح الراء والباء) ، ورباه ، تستخدم بمعنى زاده ونماه ، وأربيته تأتى بمعنى نميته .

وتعود كلمة تربية فى أصولها اللغوية إلى ثلاثة معان ، وهى

كالآتى :

المعنى الأول : ربا وربى ورب ، الأصل فيها ربا يربو بمعنى نما ينمو .

المعنى الثانى : ربي ، يربى ، بمعنى نشأ وترعرع .

المعنى الثالث : رب ، يرب ، تأتى بمعنى أصلحه وتولى أمره ، وساسه ، وقام عليه بالرعاية .

المعنى الاصطلاحي لمفهوم التربية :

لا يخرج المعنى الاصطلاحي عادة عن المعنى اللغوي ، ولا يبعد عنه ، بل عادة يزيد عليه معنى وظيفياً ، فإذا كان المعنى اللغوي للكلمة لا يزيد عن الزيادة والتنشئة والنمو ، فإن المعنى الاصطلاحي يستخدم التربية وينظر إليها باعتبارها تنمية وزيادة الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية والعقيدية والاجتماعية والجمالية والترويحوية .. إلخ لدى الكائن البشرى - الإنسان - لكي تبلغ كمالها وراقيها وتامها ، ولا يتم ذلك إلا عن طريق التدريب والتثقيف والتهديب والاستمرار بالإضافة إلى الطوعية أو القابلية .

وتشير أكثر استخدامات مفهوم أو مصطلح التربية إلى التنشئة الاجتماعية Socialization والتدريب الفكري والأخلاقي ونمو القوى العقلية والأخلاقية وتطورها وراقيها عن طريق التلقين المنظم سواء أتم هذا في المدارس أو في منظمات أو مؤسسات أو دور أخرى تتولى عملية التربية طوال اليوم ، ويأتى البيت في مقدمة كل ما سبق .

إن التربية تعد علماً يبحث في أصول التنمية البشرية ومناهجها وطرقها وأيضاً أهدافها الكبرى ، ويصح هذا إذا قلنا أن التربية عملية اجتماعية أو ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها وتغيرها .

وإذا كان البعض يرى أن موضوع التربية ينحصر في المعرفة Knowledge فإن التركيز هنا يكون على الجانب العقلي للإنسان دون سواه

من الجوانب الأخرى المتعددة ، ويعتبر هذا المفهوم للتربية قاصراً ، وذلك لقصوره على جانب من جوانب نمو الإنسان دون سواه .

ويرى البعض أن التربية Education مرادفة للتعليم Learning ومساوية له ، وهذا المفهوم ضيق وخاطئ في نفس الوقت ، خاصة إذا علمنا أن التعليم يقصد به نقل معرفة أو معلومات أو مجموعة خبرات من فرد متعلم ، وهو في العملية التعليمية " المعلم " أو المدرس ، أو " المرسل " إلى فرد آخر لم يتم تعليمه بعد ، أو ليست لديه خبره أو المعلومات أو المعرفة العلمية ، هو " التلميذ " أو المتلقى أو المتعلم أو " المستقبل " بكسر الياء .

ويعتبر هذا المفهوم للتربية خاطئاً وغير دقيق ، خاصة إذا علمنا أن التربية - كما سبق - لا تنصب على الجانب المعرفي للإنسان أو جانب المعلومات النظرية التي يحتويها المنهج أو المقرر الدراسي فقط.

وهناك من يرى أن التربية تهتم بالجانب الأخلاقي أو التهذيبي ، أو تكوين خلق الإنسان وتهذيبه وتشذيبه وتثقيفه ... وبذلك يكون موضوع التربية الأخلاقية فقط ، وهذه نظرة جزئية من زاوية واحدة ، وذلك لقصورها على الجانب الأخلاقي في الإنسان ، وكأنه ليس إلا أخلاقاً فقط بغض النظر عن الجوانب الأخرى فيه .

إن التربية في حقيقة أمرها تشمل كل جوانب نمو الإنسان ، إنها تنظم للقوى والقدرات البشرية لدى الكائن البشري ، تنظيماً يضمن له التصرف والتكيف والتأقلم والتوافق مع بيئته الاجتماعية ، خاصة وأن التربية تهتم بتدريب قوى الفرد وتوجهه الوجه السليمة والمناسبة من أجل أن يكسب عادات

عقلية ومهارات نافعة ومفيدة ، أنها تعنى التوجيه الشامل والكامل للحياة كلها ، والتشكيل لطريقة الحياة الاجتماعية القائمة بالفعل .

آراء بعض المربين فى التربية :

- يرى سقراط : الفيلسوف اليونانى (469 - 399 ق.م) ، أن التربية تبدد الخطأ تتكشف عن الحق .

- أما أفلاطون : تلميذ سقراط ، الذى عاش فى الفترة من (427 - 346 ق.م) ، فيرى أن الغرض من التربية هو إمداد كل من الجسم والعقل بما يمكن من الكمال والجمال .

- أما أرسطو : تلميذ أفلاطون (374 - 322 ق.م) ، فيرى أن وظيفة التربية هى إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات والزرع .

- أما جان جاك روسو : (1712 - 1778) فيرى أن التربية هى التى تزودنا بما لم يكن عندنا وقت الولادة ، ولكننا فى حاجة إليه عند الكبر .

- أما جون ديوى : (1859 - 1952) فيرى أن التربية هى الحياة وليست مجرد إعداد للحياة ، ويرى أن التربية عملية نمو ، وعملية تعلم ، وعملية بناء مستمر للخبرة .

- أما الإمام الغزالى : (45. - 5.5هـ) فيرى أن الغرض بطلب العلوم هو التقرب من الله عز وجل دون الربانية والمباهاة والمنافسة ، ويقول فى هذا المعنى : إذا نظرت إلى العلم رأيتة 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 آدمى السعادة الأبدية ، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها ، ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل .

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

- أما العلامة ابن خلدون (732 هـ ، 1332م - 8.8 هـ ، 14.6م) فىرى أن التربية تستهدف غرضين :

1) الغرض الدينى ، ويقصد به العمل للأخرة حتى يلقى العبد ربه وقد أدى ما عليه من حقوق .

2) الغرض العلمى الدنيوى : وهو ما تعبر عنه التربية الحديثة بالغرض النفعى أو الإعداد للحياة .

طبيعة العملية التربوية :

ليست التربية مرادفة للتعليم ، وأيضاً ليست مرادفة للمعرفة أو الأخلاق أو التهذيب ، ولما كانت التربية عملية مستمرة تتناول شخصية الكائن البشرى من المهد إلى اللحد ، فهى أيضاً عملية شاملة ، تشمل جوانب الفرد كلها دون زيادة أو تحيز لجانب أو تقصير فى جانب آخر ، إنها لا ترجع جانباً من جوانب الشخصية الإنسانية على حساب جانب آخر ، إن هدف

العملية التربوية ينحصر في تغيير الفرد لينمو ويتغير سلوكه ، كى يسهم فى نمو وتغيير وتطوير مجتمعه الذى يعيش فيه ، تغييراً نحو حياة أفضل .

والتربية عملية تكيف الإنسان وانسجامة مع بيئته ما أمكن ذلك ، وهى تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات البشرية التى تشكل ما يسمى الشخصية ، فتبدو متطورة مستمرة .

وإذا كانت التربية عملية اجتماعية ، أو ظاهرة اجتماعية وجدت مع وجود الإنسان ، فهى أيضاً وفى نفس الوقت عملية إنسانية أو ظاهرة إنسانية موضوعها الإنسان ... إنها لا تتم إلا بوجود الإنسان ، ولا تكون إلا فى ضوء نظام اجتماعي ، وهى بالتالى تشتق أهدافها وفلسفتها وطرائقها من المجتمع الذى توجد فيه ، فهى رهينة المجتمع ومعبرة عنه .

ولما كان المجتمع عبارة عن مجموعة من الناس يعيشون فى مكان واحد تتم بينهم علاقات اجتماعية ومعاملات ، وتبادل منافع ، فإنه يلزم أن يجمعهم وحدة الهدف ، وذلك لأنهم أدركوا ما بينهم من صلات وعلاقات وروابط قوية ، كما أنهم أدركوا ضرورة وفائدة الوجود المشترك والاتحاد الذى يتبادلون فى إطاره دفع الضرر ، وتحقيق أكبر قدر من النفع والخير لهم .

إن هذا المجتمع بهذه الصورة ، وهذه المنافع والعلاقات المتبادلة بهذا الشكل إن دلت على شئ تدل على أن الإنسان الفرد ضعيف بنفسه ، وهو دائم الاحتياج لأفراد بنى جنسه ، ولا يستطيع أن يلبي كل حاجياته ومتطلباته وأغراضه بمفرده ودون عون من الآخرين ، فهو فى حاجة دائمة للآخرين من

بنى جنسه ، وهم بنفس الدرجة ، وفى نفس الوقت فى حاجة إليه ، بحسب كل فرد فى المجتمع وأدوار الأفراد ووظائفهم .

خصائص التربية: للتربية عدة خصائص يمكن أن نذكر منها ما يلى :

1- التربية عملية إنسانية:

تعتبر التربية عملية تشكيل أفراد إنسانيين ، وإعداد أو تكيف للأفراد ، إنها نتاج التفاعل بين المرسل والمستقبل ، بين الوالد والأبناء ، أو بين المعلم والمتعلمين أو بين الكبير والصغير ، إنها عملية تفاعل مستمر بين الإنسان والإنسان فى بيئة طبيعية واجتماعية .

والإنسان هو المخلوق الوحيد الذى يستطيع أن يكتسب تربية أو تدريبات ومهارات ومعلومات ، وبالتالي يستطيع أن ينقلها بدوره إلى جيل آخر من بنى جنسه ، ورغم أن هناك إمكانية تدريب بعض الحيوانات على حركات رياضية معينة ، إلا أن هذه الحيوانات من قرود ودببة وغيرها لا تستطيع أن تنقل الحركات والرياضات التى تدرت عليها إلى غيرها من بنى جنسها ، بل هى لا تتعدى التقليد ، ولا تستطيع أن تضيف جديدا لما تدرت عليه ، بينما الإنسان يستطيع أن يتعدى ما تدرت عليه ، وينقل ما تعلمه عن طريق التقليد والمحاكاة من غيره إلى أفراد آخرين ، فهو كائن مبتكر لا يتوقف نشاطه عند حد التقليد والمحاكاة إذ لديه القابلية للتعلم ، إنه سيد الكائنات على الأرض وأرقاها ، وسبحان من خلق فسوى وقدر فهدى .

2- التربية وسيلة لبقاء المجتمع الإنساني:

يترتب على الخاصية الأولى للتربية وهي كونها عملية إنسانية ، إنها أيضا وسيلة لبقاء المجتمع الإنساني ، إذ يستمر وجود الإنسان - الوجود الاجتماعي - من خلال تفاعله واحتكاكه ببيئته الطبيعية والاجتماعية ، وذلك من خلال نشاطاته المختلفة في بيئته وتأثره بها ، ثم تأثيره فيها فيما بعد ، بل وسيطرته عليها .

إن استمرار الحياة الاجتماعية ، يعني استمرار التكيف بين الإنسان وبيئته.

تضم الجماعة الإنسانية صغارا غير ناضجين في حاجة إلى خبرات الكبار ، كما تضم الكبار الناضجين أصحاب الخبرات والتجارب ، ولما كانت حياة الإنسان قصيرة مهما طال عليه الأمد ، ومهما طال عمره أو قصر ، ولكي تستمر الحياة ويبقى المجتمع ، فإنه لابد له من نقل خبرات الكبار الناضجين وتجاربهم إلى الصغار .. ومعنى هذا أن قصر عمر الإنسان وضعف تكوينه ليؤكد ضرورة التربية ، بل وضرورة نقل التراث والخبرات من الكبار إلى الصغار من أفراد المجتمع الإنساني ، ومعنى هذا أن أي مجتمع إنساني يكتب له الفناء والاضمحلال بقدر ما ينصرف الكبار من أفرادهم عن الصغار ، ولا يعطونهم أو يزودونهم من خبراتهم في الحياة .

وتعتبر عملية نقل عادات وتقاليد ، واتجاهات الكبار وأنماط أو أنواع تفكيرهم إلى الصغار تعد أحد عوامل بقاء المجتمع الإنساني ، وزيادة على

ذلك فإن عملية نقل الخبرة من جيل إلى جيل لا تنتهي أبداً إلا بفناء المجتمع الإنساني ، وذلك مما يضمن للمجتمع الإنساني الاستمرار والدوام.

3- التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد:

لا يعتمد بقاء المجتمع الإنسان على نقل نمط الحياة عن طريق اتصال الكبار بالصغار أياً كان نوع هذا الاتصال ، وإنما يكون دوام المجتمع الإنساني بالاتصال الذي يؤكد المشاركة في المفاهيم والتشابه أو التوافق في المشاعر الإنسانية .

إن الاتصال الإنساني المرغوب فيه هو ما يتم بين الآباء والأبناء ، وأيضاً بين المعلمين والمتعلمين أو المدرسين والتلاميذ أو المرسلين والمستقبلين ، وكذلك بين الرئيس أو المدير والمرؤسين .. وهكذا .

ولكى نضمن وجود علاقات إنسانية إيجابية ذات أثر تربوي مرغوب فيه بين أعضاء المجتمع الواحد ، فإن الحياة الاجتماعية التي يحيها أفراد هذا المجتمع لا تتطلب لاستمرارها ودوامها أو زوالها التدريس والتعليم والتلقين أو عدمه ، وإنما تتطلب التربية - وهي أشمل من التعليم - وذلك لأنها تزيد الخبرة وتولد الإحساس بالمسئولية وتوجه الاهتمامات فتتلاقى الاتجاهات فى طريق واحد .

4- التربية عملية اجتماعية:

لا تتم التربية فى فراغ - بعيداً عن المجتمع - بل يلزم لحدوثها وجود مجتمع إنساني ووجود أفراد آدميين ، وذلك لأن غاية التربية فى أى مجتمع

هى إعداد المواطن الصالح ، وكلمة صالح كلمة فضفاضة ، واسعة المعنى ، فالمواطن يكون صالحا لمجتمع ما ، بقدر وبحسب تنشئته الاجتماعية أو تطبيعه الاجتماعى أو أخذه من مجتمعه بحسب فلسفة مجتمعه ، أى بحسب الوجةة أو الرؤية أو المعتقد السائد ، والذى يختلف باختلاف المجتمعات بعضها البعض .

ولما كان لكل مجتمع إنساني نظمه وقوانينه وديساتيره ، وأهدافه التى ينشدها ويعمل من أجل تحقيقها والوصول إليها بوسائله المناسبة والممكنة ، فإن التربية فى هذا لا تزيد عن كونها وسيلة أو أداة من أدوات المجتمع التى تعمل على تنشئة أفراده ، وتضمن تكيفهم معه .

إن التربية هى الأداة الناجحة لجعل الفرد الأدمي يتحول من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي له صفاته وسماته وخصائصه الاجتماعية التى اكتسبها من مجتمعه نتيجة تفاعله معه وتأثره به .

5- التربية عملية مستمرة:

يستمر تشكيل الأفراد الأدميين طوال فترة حياتهم ، وتعتبر فترة

تشكيل الطفل أقوى وأعمق فى فترة الطفولة التى حددها علماء النفس بالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ، إلا أن هذا لا يعنى أن التشكيل لا يستمر حتى نهاية حياته .

ويختلف عمق هذا التشكيل من مرحلة إلى مرحلة أخرى ولكنه لا يتوقف ، مادام الإنسان الفرد يعيش ويتفاعل مع جماعة من بنى جنسه ،

أن استمرارية عملية التربية تحتم على الفرد أن يتزود بالمعرفة والخبرات والمهارات المتجددة والملائمة لطبيعة المرحلة ، والعصر الذى يعيش فيه ، وذلك لضمان تواجده ومشاركته نشاطات جماعته .

إن التربية بوصفها عملية مستمرة تتضمن للفرد ألا ينقطع عن التعليم عند سن معين ، بل يستمر الفرد فى طلب العلم حتى نهاية عمره ، إذ أنها تبدأ معه من المهد وتنتهى بالحد .

6- التربية تعمل على تكوين الاتجاهات السلوكية:

ينعكس الأثر التربوى للبيئة الاجتماعية التى يحياها الإنسان ، فيظهر ذلك الأثر فى شخصيته من خلال اتجاهاته العقلية والعاطفية أيضاً ، كما يظهر أيضاً أثر البيئة الاجتماعية فى تحديد أنماطه السلوكية .

ولما كانت البيئة تعرف بأنها كل ما يحيط بالإنسان من عوامل تؤثر فيه وتفاعل معها ، فهى بذلك تعتبر المجال الحيوى للإنسان الذى يتم فيه التربية ، ولذلك تتطلب البيئة مواقف بحسبها ، يعنى هذا أو الوسط أو البيئة التى يعيش فيها الإنسان تدفعه دعفاً لاتخاذ أسلوب معين فى العمل والحياة ، ومن خلال هذا الوسط يكتسب الإنسان من خلال بيئته أو وسطه اتجاهات سلوكية تظهر من خلال نشاطاته وتفاعلاته وتعامله مع الأفراد الآخرين .

ولما كانت التربية عملية أو نشاطاً اجتماعياً ، فإنها كذلك عملية تعلم أنماط سلوكية موجودة فى البيئة ، وتختلف باختلاف البيئات وتنوعها ، كل بيئة أو وسط بحسب الفلسفة التربوية القيم الفكرية العقلية والاجتماعية

والأخلاقية السائدة ، بحسب دينه وأهدافه ومقاصده ووسائل تحقيق هذه الأهداف .

7- التربية عملية نمو شامل ومتكامل لجميع جوانب الإنسان:

لا يقصد بالنمو أو الزيادة فى جميع جوانب الإنسان النمو أو الزيادة الكمية فى الوزن مثلاً أو العدد ، بقدر ما يقصد بها الزيادة النوعية أو الكيفية أيضاً فى نفس الوقت .

إن التربية عملية نمو أو زيادة شاملة ، ومتكاملة للفرد أو للكائن البشرى فى مختلف جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والدينية والأخلاقية والمعرفية والمهارية والسلوكية ، والجمالية والترويحوية ..إلخ ، كل هذا يتم وفق البيئة الاجتماعية ووفق فلسفة حياة ورؤية تختلف باختلاف المجتمعات والمعتقدات والاتجاهات .

إن هدف التربية هى النمو الذى يؤدى إلى مزيد من النمو فى جوانب ومجالات الإنسان المتعددة ، ولما كانت التربية عملية مستمرة من المهد إلى اللحد ، فإن النمو بالتالى مستمر باستمرار وجود الإنسان الذى هو جوهر العملية التربوية وموضوعها .

تستند عملية التربية أو عملية النمو المتكامل والشامل على دعائمين أو ركيزتين أساسيتين هما :

الركيزة الأولى: ضعف الوليد البشرى ، وحاجته الدائمة إلى الآخرين من بنى جنسه.

الركيزة الثانية : مرونة وطواعية الوليد البشرى ، وعدم جموده أو تحجر ، وقابليته للتشكيل أو التلوين والتعديل فى سلوكه ، أو التغيير بحسب فلسفة مجتمعه وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الأهداف.

وظائف التربية:

إن وظائف التربية تتمثل فى نقل الأنماط السلوكية من المجتمع إلى الأفراد ، وتتعدد وظائف التربية ونذكر منها هذه النقاط :

1- التربية عملية نقل تراث ثقافي:

تعمل التربية على نقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل ، وبمعنى أدق من جيل الكبار إلى جيل الصغار ، أو من جيل المعلمين إلى جيل المتعلمين ، أو من جيل الآباء إلى جيل الأبناء ، أى أن التربية تعمل على نقل التراث الثقافى من أجيال سابقة إلى أجيال لاحقه .

وهذه الوظيفة تعتبر من أهم وظائف التربية ، إذ أن النقل الثقافى يصحبه شئ من التغيير والتعديل أو الحذف والإضافة ، فهى أى التربية من خلال هذه الوظيفة تنمى التراث الثقافى وتطوره وتعده وتحسنه وتهذبه .

إن اكتساب الخبرات المتزايدة بالنسبة للجيل السابق ، وإكسابها للجيل اللاحق ، كأساس لنمو الأنظمة الاجتماعية وتعديلها وتطورها بعد أيضاً من وظائف التربية .

2- التربية عملية تزويد الفرد بمواقف سلوكية:

وتظهر وظيفة التربية من خلال دورها فى المجتمع حين تعمل على تزويد الفرد وإكسابه الخبرات الاجتماعية والتربوية التى تثير وتنمى قدراته الابتكارية ، وتفكيره النشط المتجدد ، المتطلع لمستقبل أفضل ، وذلك حياته الحاضرة ومواقفه الراهنة .

وعادة ما تتبع مواقف الإنسان السلوكية - المختلفة باختلاف الأفراد - من خلال القيم والمعتقدات والنظم والعادات والتقاليد ، والموروثات المختلفة لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية .

3- التربية عملية نقل تراث حضاري:

وذلك من خلال الاختراعات والابتكارات الحديثة ، يتم هذا بشكل منظم مدروس ، كما تعمل التربية على نشر الأفكار والمفاهيم الجديدة ، وأيضاً تساعد فى استخدام معطيات الحضارة وتسخرها لخدمة الفرد .

4- التربية عملية تكيف الفرد مع بيئته:

إذا كانت التربية عملية اكتساب الفرد لخبرات اجتماعية ، فما البيئة أو الوسط الاجتماعى إلا مساعد ومهيئ لذلك ، ولما كان الطفل يتفاعل مع أقرانه وزملائه فى اللعب ، فإنه من خلال لعبه ونشاطاته المختلفة يشبع حاجاته الاجتماعية ، وكذا العقلية والجسمية ، والنفسية .. وغيرها .

إن الطفل فى حاجة ماسة إلى أن يتوافق أو يتكيف مع رفاقه وزملائه وذلك بهدف الاندماج معهم والانتماء لجماعة واحدة ، ومن الجماعة ينتقل الاندماج والانتماء إلى المجتمع ، بل والحياة بصفة عامة.

ينضم الطفل إلى جماعة ما لى يشعر بالانتماء والانضواء لجماعة من جنسه ، وبالتالي يشعر بالأمن والأمان والاستقرار ، ويقل عنده التوتر والقلق النفسى ، وتعتبر عملية الانتماء للجماعات الإنسانية جد مهمة فى بناء المجتمعات وتماسكها ، إذ من خلال العملية يتم نقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل ، هذا بالإضافة إلى أنه من خلال هذه العملية أيضاً يتم تكيف الفرد مع الجماعة التى ينتمى إليها من خلال بيئته ووسطه الاجتماعى .

وإذا قلنا أن التربية عملية تكيف أو موائمة بين الفرد وبيئته ، فإنه ينبغى الإشارة إلى أن هذه الموائمة مستمرة مدى حياة الفرد ، وذلك تبعاً للمواقف التى يتعرض لها .

والشئ الذى لا يمكن أن ينكر أو أن نغض الطرف عنه هو أن التربية عملية تكتسب وليست عملية وراثية ، يرثها الأفراد ، وفق قوانين الوراثة ، وإنما هى مجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات المكتسبة ، المتعلمة ، يكتسبها الإنسان من خلال تواجده مع غيره من بنى جنسه ، وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها ، ولا يتم ذلك ولا يكون إلا عن طريق الموائمة أو التكيف مع البيئة .

هذا التكيف أو التوافق بالنسبة للفرد مع بيئته عن طريق مباشر أو غير مباشر أيضاً عن طريق اشتراك الفرد فى الحياة الاجتماعية الواعية ،

وباستمرار هذه المشاركة واتصالها أو تواصلها تتشكل عادات ومفاهيم واتجاهات وقيم الفرد الفكرية والخلقية والاجتماعية ، والتي هي بمثابة محصلة الخبرات الإنسانية والتي فى النهاية تشكل شخصية الفرد .

5- التربية عملية اكتساب للغة:

اللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات ، وتختلف اللغات باختلاف البيئات ، ويتعلم الطفل اللغة وأساليب التفاهم من خلال مخالطته واحتكاكه بالآخرين من بنى جنسه ، بدأ بأسرته ، فجماعة الرفاق ، فمدرسته ، وأخيراً مجتمعه بصفة عامة .

وتبدأ اللغة فى أبسط صورها فى مراحل النمو الأولى للطفل ، وتستمر اللغة فى النمو والزيادة عند الطفل الصغير بسيطرته على أساليب التفاهم ، والاتصال ، كأدوات ، من أصوات وإرشادات وإيماءات .. لها معانيها ووظائفها ، وقيمتها ، كل ذلك يتم من خلال تواجد الوليد البشرى وسط الأسرة .

ومن خلال الأوساط التربوية المختلفة ، والتي تتمثل فى المؤسسات الاجتماعية التى أنشأها المجتمع بغرض التربية والتعليم والتنشئة ، وهى المدرسة ، وكذلك من خلال الأوساط التربوية غير المقصودة أو غير المدرسية ، والتي تتمثل فى الأسرة وجماعة الرفاق ، ووسائل الاتصال المقرونة والمسموعة والمرئية ، ومن خلال المسجد والجماعات والنوادي الأدبية والصحافة ، والمكتبات ...

ويتضح أثر البيئة الاجتماعية فى نمو اللغة عند الطفل ، والتي تعتبر نظاماً قصيراً كرموز صوتية يستطيع أفراد الجماعة الاجتماعية أن يتفاعلوا عن طريقها ، باعتبار أن اللغة أساساً وظيفياً فى المجتمع الإنسانى .

الفصل الثاني

تطبيقات الفكر التربوي في مجال

الثقافة

(مفهومها - محتواها - خصائصها - التغير الثقافي)

الفصل الثاني

الثقافة (مفهومها - محتواها - خصائصها - التغير

الثقافي)

مقدمة

عندما تستيقظ في الصباح تقوم بسلسلة من العمليات المختلفة ، فأنت تغتسل بمياه تصل إلى منزلك بعد عمليات متعددة ومعقدة ، ثم أنت تتناول طعام إفطارك في وقت معين ، ويتكون طعام عادة من أصناف معينة مألوفة للجميع ، وأنت تتناول الطعام على مائدة صنعت بطريقة معينة ، وتجلس على كرسي صنع بطريقة معينة ، وتقرأ الصحيفة بمنزلك ، وتجد فيه أخباراً تتصل بأحوال مجتمعك السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... إلخ . وقد ترتدي ملابسك قبل تناول طعام الإفطار أو بعده ثم تركب سيارتك الخاصة أو سيارة عامة متجهاً إلى مقر عملك ، وقد يكون عملك قريباً من مسكنك إليه سيراً على الأقدام في طريق معبد ممهد ، وقد يصادف صديقاً أو زميلاً فتحييه بالمصافحة باليد ، وفي مجتمع آخر يكتفى الناس عند التحية بهز الرؤوس أو بالكلام فقط بدون مصافحة .. وفي الطريق تسمع الإذاعة تذيع الأغاني أو نشرات الأخبار أو الأحاديث ، وتصل إلى عملك وتستمر فيه وفق مواعيد مقررة ، ثم تنصرف إلى منزلك بعد انتهاء عملك وتتناول طعام الغذاء ، ثم تستريح لفترة على مقعد مريح ، وقد تتمدد على سريرك .

هذه العمليات المختلفة بما تنطوى عليه من أشياء أو أفكار أو حركات تعتبر عناصر خاصة بثقافتك ، فالمياه التي تستخدمها تعبر عن وضع معين بلغته ثقافته ، والطعام الذى تتناوله والملابس التي ترتديها تحدد ثقافتك ، والطريق الذى تسير فيه والسيارة التى تركبها جزء من ثقافتك ، وطريقة تحيتك لأصدقائك تحدد ثقافتك وتتميز بها عن غيرها ، والأفكار المختلفة التى تناقشها وتسمعها وتحدد نظام حياتك وحياة غيرك من المواطنين كالاشرابية والرأسمالية والقطاع العام والقطاع الخاص والجمعيات التعاونية الزراعية ودورها فى الريف كلها جزء من ثقافتك ، والمقعد أو السرير الذى تتمدد عليه صنع بطريقة تتفق مع التقدم الصناعي والحضاري بمجتمعك

والبيئة التى تعيش فيها بما تحتوى عليه من مظاهر معينة للعمران ونظم خاصة للحياة لم تكن كذلك منذ الأجداد الأوائل ، فلم تكن هذه البيئة أكثر من بيئة طبيعية فيها الأرض وفيها الأنهار وفيها البحار وفيها الجبال ، لكن الإنسان طور هذه البيئة بعقله وفكره وجهده فأنشأ المباني والطرق ، وشق الأنهار ، وبنى السدود ، واستغل الأراضي الزراعية بطرق معينة ، واستغل المحاصيل المعينة لإعداد طعامه ، وأعد طعامه بطريقة معينة ، كما أنه صنع لنفسه ملابس من مواد مختلفة ، ولا بد أنه طور ملابسه وطرق صنع الطعام لتتفق مع المستوى الذى يريده ويرضى ذوقه .

هذه البيئة التي صنعها الإنسان لنفسه وينقلها كل جيل عن الجيل الأخر ويطور ويعدل ويبدل فيها تسمى الثقافة أو الثقافة والبيئة الثقافية أو الثقافة خاصة بالإنسان .

ومن أهم العوامل التي ساعدت على إحراز هذا التقدم الإنساني استعداد الإنسان العقلي وتفوقه في هذا الاستعداد على غيره من الكائنات الأخرى ، كما ساعد في تقدم الإنسان قدرته على نقل ما أحرزه من تقدم في جميع المجالات المادية والفكرية إلى الأجيال المختلفة ، فالجيل الحاضر يأخذ عن الجيل السابق ويفيد مما أحرزه ، والجيل القادم سيفيد مما أحرزه الجيل الحاضر وهكذا .

وإذا كانت للفقاريات القدرة على نقل السلوك المتعلم إلى نسلها فإن هذه القدرة محدودة للغاية ، أما قدرة الإنسان على التعلم وعلى نقل السلوك المتعلم فقدرته غير محدودة .

والثقافة إذا كانت تعنى مجموعة التراث الاجتماعي لبنى الإنسان ، غير أننا عندما نتحدث عن ثقافة معينة نقصد أساليب الحياة المشتركة لجماعة معينة من الناس ، فالثقافة تحتوى على عدد كبير من الثقافات لكل منها خصائصها المميزة التي ترتبط بجماعة من الناس ، وقد تكون هناك أوجه شبه مشتركة بين عدة ثقافات كما توجد أوجه للاختلاف ، فنحن نتحدث عن الثقافة الإنجليزية أو الثقافة الفرنسية أو الثقافة المصرية وهكذا ..

ويعرف " كلكهون " الثقافة بأنها: " وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر التاريخ ، الظاهر منها والمتضمن ، العقلي واللاعقلي التي توجد في وقت معين ، والتي ترشد وتوجه سلوك الأفراد في المجتمع " .

أما " تاييلور " فيعرف الثقافة بأنها: " ذلك الكل المركب الذي يحتوى على المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات التي حصل عليها الإنسان كعضو في المجتمع " .

وفى رأينا أن الثقافة تعنى كل أساليب الحياة التي خلقها وبخلقها الإنسان ويتعلمها وينقلها إلى الأجيال المختلفة ويشترك فيها مع غيره من أعضاء الثقافة ، وهي تشتمل على كل أنماط السلوك ، والعادات والتقاليد ، والأفكار والمعتقدات والقيم والمثل العليا والمحرمات ، وجميع الأساليب الثقافية ، واللغة وكل أساليب الاتصال والفنون والآداب ، والأشياء المادية الناتجة عنها ، ويرجع تعقد الثقافة إلى تراكم التراث الثقافي وتداخل الأنماط الثقافية التي تدخل في تكوين الثقافة في المجتمع ، وكل نمط ثقافي يتكون من عدد كبير من العناصر الثقافية ، ويحدثنا " Wissler " مثلاً عن مركب الأرز البرى عند قبائل الهنود الحمر الذي يعيشون حول بحيرة سوبير يير بأمریکا واسمها قبائل Ojibway .

وهذا المركب الثقافي يشتمل على عدد كبير من العناصر الثقافية التي تظهر في عادات وتقاليد وممارسات الهنود الحمر والتي تدور حول زراعة الأرز ، فالقبيلة تجمع الأرز وتحزمه بطريقة معينة لا تتيح للطيور فرصة الإغارة على السنابل ، وتقوم القبيلة بإعداد الطعام بطريقة معينة ، وحق

الانتفاع بالأرض له قوانينه ، كما تدور حول هذا النشاط الإنساني مجموعة كبيرة من الآداب والممارسات والمحرمات الدينية ، ومن هنا يطلق " ويسلر " على هذه السمة أسم مركب الأرز البرى .

أما الثقافة تعنى السلوك المتعلم فذلك لأن السلوك لا ينتقل بطريقة وراثية أو غريزية ، وإنما بطريقة اجتماعية ، وهى تعنى أيضاً السلوك المشترك لأنها تمارس بواسطة كل الناس فى المجتمع .

وقد يتبادر إلى الأذهان أن الثقافة تشتمل فقط على كل ما يتصل بالأفكار والمثل العليا ، وهناك بالفعل فريق من علماء الاجتماع يميل إلى قصر مجال الثقافة على الأفكار والتصورات المجردة والمثل العليا التى يرسم أعضاء الثقافة فى مجتمع معين صورها فى خيالهم ، ويعرف هذا الاتجاه بالاتجاه المثالى ، ويغفل أصحاب هذا الاتجاه الممارسات العملية والواقعية للثقافة .

غير أن هناك اتجاها آخر لا يفصل مظاهر السلوك اليومية والتفكير والشعور عن الأفكار والتصورات والمثل العليا ، ويعرف هذا الاتجاه بالاتجاه الواقعى ، وأصحاب هذا الاتجاه ويتزعمهم " مالىنوفسكى وبولس " يجدون صعوبة كبيرة - نتيجة دراساتهم الميدانية واتصالهم بالثقافات التقليدية - فى فصل مظاهر السلوك اليومية عن الأفكار والتصورات والمثل العليا التى تختفى وراء هذا السلوك .

والحقيقة أن الثقافة تشتمل على أساليب التفكير والشعور والسلوك التى يعبر عنها الناس فى مجتمع معين عن طريق عاداتهم وتقاليدهم ولغتهم

والقوانين التي يسنونها لتنظيم حياتهم ، وهي تشتمل فى نفس الوقت على القيم والمثل العليا والتصورات المجردة .

بل أن بعض العلماء يحدو إخراج الثقافة المادية من مجال الدراسات الثقافية ، وحتهم فى ذلك هى أن المظاهر المادية لا يمكن تفسيرها بدون فهم العادات والتقاليد ، غير أننا نميل إلى اعتبار الثقافة متكاملة أى كل متكامل .

تأثير الثقافة فى الإنسان :

وللثقافة تأثيرها القوى فى الإنسان ، فهى تقرر لنا كيف نفكر فى العالم المحيط بنا وكيف نراه ، وهى تؤثر فى طريقة عرض المسائل السياسية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالمجتمع أو غيره من المجتمعات ، بل إنها تؤثر فى محتوى هذه المسائل ، فنحن نفكر بالأسلوب الذى يتفق مع ثقافتنا ونرفض التفكير بالأساليب الأخرى التى لا تقرها ثقافتنا ، فالفرد فى المجتمع الرأسمالي يدافع عن الحرية الفردية ويعتبرها أساس التقدم السياسي والاقتصادي ، والفرد فى المجتمع الاشتراكي يدافع عن الحرية ويعتبرها أساس التقدم السياسي والاقتصادي ، إلا أن كل منهما يفكر عن الحرية وفى الحرية بطريقة معينة وفى إطار ثقافي معين .

ونحن نُعبر عن عواطفنا بالطرق التى تحددها الثقافة وتقرها ، ففى بعض المجتمعات يسمح للمرأة بأن تعبر عن عواطفها بشئ من التحرر والصراحة ، وفى مجتمعات أخرى يسمح للرجل فقط أن يعبر عن عواطفه ،

وطرق التعبير عن الخوف والغضب والفرح والحزن تختلف من ثقافة لأخرى ، بل أنها تختلف فى الثقافة الواحدة فى الفترات الزمنية المختلفة .

وطرق المشي والجلوس والأكل والنوم تحددتها الثقافة ، فالجلوس على كرسي وثير مهم بالنسبة لشخص تعود على ذلك فى ثقافته ، وفى ثقافات أخرى قد يجلس الفرد على الأرض ويشعر بالراحة ، وفى قرى الهند ومصر تقوم النساء بإعداد الطعام وهن جالسات بينما تقوم المرأة المصرية بذلك وهى واقفة ، ومواعيد تناول الطعام تختلف من ثقافة لأخرى ، وكذلك نوع الطعام وطريقة طهيهِ ، وفى ثقافة معينة يتناول الفرد نوعاً من الطعام بشهية ، أما إذا قدم هذا الطعام إلى فرد فى ثقافة أخرى فإنه لا يألفه .

والثقافة تحرر الإنسان ، كما أنها تقيد حريته ، فالثقافة تحررنا من استعباد الطبيعة ، فالمخترعات الطبية خففت كثيراً من الآلام التى كان يعانى منها الإنسان ، كما قللت المخترعات التكنولوجية من الجهد الذى كان يبذله الإنسان فى السفر والانتقال والإنتاج .

والثقافة تقيد حريتنا لأننا لا نستطيع أن نفعل كل ما نود فعله ، فهناك قيود مفروضة على حريتنا فى التصرف وعلى مشاعرنا ، الثقافة تقيد حريتنا عن طريق القوانين ، ومن يخالف القوانين يقع تحت طائلة العقوبات المنصوص عليها ، والعادات والتقاليد تؤثر فى أفكارنا ومشاعرنا وتقيد حريتنا فى العمل .

غير أن القيود التى تفرضها الثقافة تصبح مقبولة إذا كانت لها مبرراتها ، وإذا كانت تحقق سعادة الأفراد ، ولا تقف عقبة فى سبيل تحقيقهم

لذواتهم ، أما إذا توسعت الثقافة فى فرض القيود على الإنسان فإنها حينئذ تصبح عائناً فى سبيل تحقيق الإنسان لذاته ، وفى الثقافات التى يقوم فيها نظام طبقي صارخ وغير عادل تفرض قيود على أعضاء الطبقة المستعدة أو المستغلة وذلك بقصد منعهم عن المطالبة بالمساواة أو تحقيق هذه المساواة ، غير أن هذه يقصد منعهم عن المطالبة بالمساواة أو تحقيق هذه المساواة ، غير أن هذه القيود لا تبدو بهذه الصورة فى المجتمعات التى تحقق العدالة الاجتماعية وتطبق القيود على جميع أعضاء الثقافة بدون تمييز .

الثقافة والمجتمع :

ولا توجد ثقافة بدون مجتمع ، كما لا يوجد مجتمع بغير ثقافة ، وهكذا يتلازم مفهوم الثقافة مع مفهوم المجتمع ، ونحن لا نقصد بالمجتمع مجموعاً من الأفراد ، فقد يجتمع عدد معين من الأفراد فى مكان معين لتحقيق هدف معين ثم ينصرفون بعد تحقيق هذا الهدف ، ومثل هذه الجماعة لا تكون مجتمعاً بالمعنى الذى نقصده ، وإذن فلا بد من بقاء تجمع الأفراد فترة طويلة من الزمن مما يساعد على ترابطهم ويقوى تماسكهم ، ويؤدى ذلك إلى قيام أفكار ومصالح مشتركة نتيجة مواجهة الجماعة لمواقف معينة .

وبمضي الزمن تتطور أفكار الجماعة وتتطور مصالحها وهذه الأفكار والمصالح المشتركة تؤدى إلى قيام " روح الجماعة " وهى تعنى قيام وعى جماعى أو شعور جماعى بالانتماء للجماعة والإخلاص والولاء ، والتفاعل مع أهدافها والتضامن مع أفرادها وتبنى مصالحها المشتركة ، وروح الجماعة

تؤدي إلى وجود عاطفة مشتركة تجعل الفرد يكيف سلوكه وفق معايير الجماعة ويعمل في سبيلها ويضحى إذا اقتضى الأمر من أجلها .

وعندما تتكون روح الجماعة ويقوم التعاون بين أفرادها وفق أسس معينة تكون الجماعة قد كونت مجتمعاً له خصائص معينة ، وهذه الخصائص هي التي تكون ثقافة المجتمع .

فالمجتمع يتكون من الأفراد ، والثقافة تتكون من الأشياء التي يفكر فيها الأفراد ويشعرون بها ويعملون وفقاً لها ويستمتعون بها ، وفي رأى " كيسنج " أن الثقافة تتركز على تقاليد الناس ، أما المجتمع فيركز على السكان الذين يمارسون هذه التقاليد .

نمو الثقافة :

وقد استمر نمو الثقافة منذ أقدم العصور ، وستستمر

الثقافة في النمو والتطور ما بقى الإنسان ، وهناك سؤال يتردد دائماً عن العوامل التي دعت الإنسان إلى إثراء ثقافته وتنميتها وتطويرها .

وفي رأى " الأنثروبولوجيين " أن الفضل في ذلك يرجع إلى بعض الأفراد الذين أثارته المشكلات القائمة في مجتمعاتهم وبالتالي حاولوا هذه المشكلات ، ونحن لا نفترض أن هذه المشكلات كانت ملحة ، فالاختراعات مستمرة مع عدم وجود الحاجة إلى بعضها ، وقد يكون ذلك هو سر نجاح الاختراعات ، فلو كانت الثقافة بما تحتويه من اختراعات مجرد وسيلة لحفظ النوع لانتهدت إلى الجمود .

وقد تتطور صناعة من الصناعات فى مجتمع من المجتمعات دون أن يؤدى تطورها إلى زيادة فاعليتها ، وصناعة الأثاث من الأمثلة الواضحة على ذلك ، فمن الممكن أن تؤدى الأسرة دورها دون حاجة إلى التجميل الذى أدخل عليها ، وقد يقول قائل بأن التحسينات التى أدخلت على الأسرة تخدم بعض أفراد المجتمع من ذوى المراكز الاجتماعية المعينة ، ونرد على ذلك بأنه حتى هذه المراكز الاجتماعية وما أضفى على الشئ المصنوع إنما هو نتيجة لقيم الثقافة .

ومع ذلك فعناصر الثقافة لم تتطور بدرجة واحدة ، فكل مجتمع يحاول أن يطور تقنيات معينة لمواجهة مطالب معينة خاصة به بينما لا يطور تقنيات أخرى لا يجد حاجة إلى تطويرها ، ولذلك تبقى بعض أوجه الثقافة عند مستوى الضرورة بينما تتخطى بعض أوجه الثقافة الأخرى نقطة الضرورة وتتطور ، ومن هنا يمكن القول بأن تطوير الثقافة يرجع إلى حافز داخلى لدى الإنسان أكثر من أى شئ آخر.

اللغة والثقافة :

وتعتبر اللغة من أهم العوامل التى أدت إلى تقدم الثقافة وإيصالها إلى ما وصلت إليه فى الوقت الحاضر ، ولولا اللغة لما كان للثقافة وجود ، بل إن النطق وفهم اللغة هو الذى جعل الثقافة خاصاً بالإنسان ، وعجز الحيوانات عن النطق لا يمكننا من تكوين ثقافة ، والذى يحدث أن الحيوانات الكبيرة تقوم بسلوك معين عندما تواجه موقفاً معيناً أو خطراً من الأخطار ، وتقوم صغار الحيوانات بتقليد هذا السلوك وتعلمه ، وبدون مواجهة هذه المواقف لا يمكن

لصغار الحيوانات أن تتعلم من كبارها ، أما عند الإنسان فاللغة تساعد في نقل الأفكار المجردة وأساليب السلوك من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل مما يثرى محتوى التراث الثقافي .

وبالرغم من أنه لا يمكن التكهّن بالخطوات الأولى التي سار فيها تطور اللغة فإنه من المحتمل أنها تطورت في الوقت الذي بدأ فيه الإنسان يستخدم المعاول والنار ، أما الشكل الذي كانت عليه اللغات الأولى فلا توجد لدينا معلومات عنه ، ولا توجد أية معلومات عن أية لغة قبل عام 4... ق.م ، عندما اخترع الإنسان لغة الكتابة لأول مرة ، وسيظل أصل اللغة وتطورها من الأمور التي يحاول العلماء معرفتها وكشف النقاب عنها وإذا كانت الأدلة التي يحتاجون إليها معدومة تقريباً .

ومما لا ريب فيه أن اللغة قد مرت بتطورات كثيرة ، ومن الممكن فهم هذا التطور لو لاحظنا الصرخات العاطفية أو النداءات التي تطلقها القردة ، فلاشك في أن مثل هذه الصرخات كانت بدايات لخبرات رمزية ، ولا بد أن هذا الانتقال الكبير من الاتصال بين القردة العليا عن طريق الصرخات أو النداءات ولغة الإنسان قد مر بتطورات عديدة على مراحل الزمن حتى وصلت اللغة إلى ما وصلت إليه .

واللغة في نشأتها وتطورها تُعد جزءاً من الثقافة ، فالحاجة إلى نقل الأفكار والقيم والمهارات هي التي أدت بالتأكيد إلى استخدام اللغة ، وتطور اللغة ارتبط بتطور الثقافات ونموها ، ولا يختلف الحال في الشعوب الراقية عنه في الشعوب البدائية ، وإذا كانت بعض اللغات كالإنجليزية تحتوي على

حوالى المليون كلمة فإنها عند بعض القبائل البدائية تحتوى على بضعة آلاف من المترادفات ، لكن الذى لا شك فيه أن اللغات عند الشعوب البدائية لها قواعدها المنظمة والمعقدة فى نفس الوقت ، وفى لغة الاسكيمو مثلا يمكن استخدام الاسم المفرد بطرق كثيرة للتعبير عن معاني مختلفة.

وإذا كانت اللغة أداة للاتصال بين فرد وآخر فمعنى ذلك أن نمو الثقافة نشأ نتيجة إسهام الأفراد جميعهم بطاقتهم وقدراتهم فى نموها ، ففرد واحد لا يستطيع أن يلم بكل عناصر الثقافة ، وكل فرد له قدراته ومهاراته وإلمامه بالمعارف الإنسانية ، ومجموع هذه القدرات والمهارات والمعارف هو الذى يبني الثقافة .

محتوى الثقافة :

ويتجه العلماء الأجناس إلى تقسيم عناصر الثقافة إلى أقسام مختلفة ، " فأرجبرن " يقسم الثقافة إلى قسمين من ناحية محتواها : القسم المادى والقسم اللامادى أو الثقافة المادية والثقافة اللامادية ، والثقافة المادية هى النتاج المادى للإنسان أى الأدوات والأسلحة التى يستخدمها والممتلكات الشخصية ، أما الثقافة اللامادية فتشمل العادات والتقاليد ، والمعرفة اللازمة للإنتاج والإدارة واستخدام الأدوات والأسلحة ودور العبادة ، والأخلاقيات والقوانين والأفكار والعناصر فوق العضوية ، ويطلق " مالىنوفسكى " على هذا القسم من أقسام الثقافة أسم " نظام العادات " بينما يسميه " سذرلاند " " نتاج الإنسان الروحي".

وقد يساعد هذا الفصل بين الثقافة المادية والثقافة اللامادية فى توضيح محتوى الثقافة ، غير أنه لا يشير بدقة إلى هذا المحتوى ، فالملاحظ أن العنصر المادى والعنصر اللامادى للثقافة يتفاعلان معا ، ولا يمكن أن نفسر أحدهما بدون الآخر ، كما أن الشئ المادى قد يبدو بدون دلالة ما لم تكن له دلالة مادية متصلة بالنظام الخاص بالأفكار والعادات ، ونذكر على سبيل المثال هنا بناء قداماء المصريين للأهرامات .

إن الأهرامات مبانى ضخمة وآية من آيات تقدم فن العمارة عند قداماء المصريين ، لكن الأهرامات بصميمها والجهد الذى بذل فى بنائها تصبح غير ذات معنى إذا لم نعرف الشئ الكثير عن أفكار المصريين القداماء المتصلة بالخلود والبعث ، والرغبة فى إبقاء جثة الميت فى أمان من عبث العابثين ، وبناء السدود يرتبط بأفكار كثيرة عن الري وتقدم وسائل الزراعة واستخراج الكهرباء واستغلال أكبر كمية ممكنة من مياه الأنهار ... إلخ .

وهناك تصنيف آخر يرى أن الثقافة تحتوى على العناصر

التالية:

- 1- التكنولوجيا أى الوسائل التى يستغل بها الإنسان العالم المادى أى التى تستغل بها ثقافة من الثقافات الإمكانيات المادية المحيطة بها .
- 2- النظام الاجتماعى ويشتمل على الأنشطة والمؤسسات المختلفة التى تنظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض .

3- الأيدولوجية وهى تعنى كل ما يتصل بالقيم والمعتقدات والتقدم المعرفي للثقافة.

على أن تقسيم " رالف لنتون " للثقافة إلى عموميات وخصوصيات وعناصر بديلة يُعد من أحسن ما توصل إليه العلماء من ناحية الشمول والدلالة ، فرالف لنتون يقسم الثقافة إلى الأقسام التالية :

(1) عموميات الثقافة Universals :

وتشتمل على العادات والتقاليد والأفكار وأنماط السلوك التى يشترك فيها أفراد المجتمع الكبار ، فاللغة التى يستخدمها الناس وطريقة التحية والأطعمة والملابس والمعتقدات الدينية السائدة كلها من العموميات ، أى أنها عامة ويشترك فيها أفراد الثقافة الواحدة .

وتختلف العموميات من ثقافة إلى ثقافة ومن مجتمع لآخر ، هى عامة بين أفراد الثقافة الواحدة أو المجتمع الواحد ، لكنها ليست عامة بين أفراد ثقافات أو مجتمعات مختلفة ، فكل مجتمع لغته الخاصة به وطريقة التحية المميزة له ، وأنواع الأطعمة والملابس وطرق طهيها وتناولها ، ولكل مجتمع معتقداته الدينية وأفكاره السياسية والاقتصادية .

وتساعد العموميات فى تماسك أفراد الثقافة الواحدة ، وتعمل على توحيدهم فى جزء كبير من أفكارهم وسلوكهم ومثلهم العليا وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف .

(2) خصوصيات الثقافة Specialities :

ولا يشترك فيها كل أفراد الثقافة الواحدة بل أعضاء جماعات معينة ، ونجدها بين أعضاء الجماعة المهنية أو الحرفية الواحدة كالأطباء والمهندسين والمعلمين وأصحاب الحرف المختلفة كالنجارة والحدادة وغيرها ، إذا توجد بكل مجتمع تخصصات مختلفة وتقسيمات في ميدان العمل ، وتتوزع هذه التخصصات على أفراد المجتمع ، فنجد للأطباء ثقافتهم وللمهندسين ثقافتهم وللمعلمين ثقافتهم ، وللحرفيين ثقافتهم ، ونحن لا نقصد بالثقافة هنا المعنى المحدود المتصل بالآداب والفنون والقراءة والاطلاع والمعلومات العامة وسعة الأفق ، لكننا نقصد بها الأفكار والعادات والتقاليد وأساليب السلوك التي تميز فريقاً من المهنيين في مهنتهم عن فريق آخر .

ولما كان تقسيم العمل في المجتمعات الصناعية متقدماً جداً في الوقت الحاضر فإننا نجد أن الخصوصيات تحتوى على جزء كبير من عناصر الثقافة ، وفي نفس الوقت نجد أن هذه الخصوصيات محدودة إلى درجة كبيرة في المجتمع الزراعى أو الرعوى .

ويدخل في مجال الخصوصيات الثقافة المتصلة بالرجال والثقافة المتصلة بالنساء ، كما يدخل فيها الثقافة الخاصة بالطبقات الاجتماعية المختلفة ، فنجد لكل طبقة أفكارها وطرق معيشتها وآمالها ومعتقداتها والمظاهر الخاصة باحتفالاتها في المناسبات المختلفة كالزواج وإنجاب الأولاد .

وليس من الضروري أن يكون الفرد عضواً فى طبقة اجتماعية أو مهنية معينة ليعرف الخصوصيات الخاصة بها ، فنحن نعرف مثلاً الشئ الكثير عما يجب أن يكون فيه سلوك الأطباء ، وقد لا يكون بعض الناس فى مهنة التعليم إلا أنهم يستطيعون التحدث عن واجب المعلم وسلوكه وما يمكن أن تكون عليه العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، وقد تكون لدى المرء معلومات عن بعض أساليب الزراعة ، ولكنه ليس من الضروري أن يكون مزارعاً بالفعل .

(3) العناصر البديلة Alternatives :

ولا تدخل العناصر البديلة فى القسم الخاص بالعموميات أو فى القسم الخاص بالخصوصيات ، ولكنها توجد لدى فئة قليلة من أعضاء المجتمع نتيجة لاتصالهم بالثقافات والمجتمعات الأخرى . ويمكن لهذه البديلات أن تندمج فى الثقافة بعد فترة من الزمن لتصبح جزءاً من الخصوصيات ثم العموميات وتقبل البديلات يساعد فى تطور الثقافة ونموها من ناحية ، كما يدل على مرونة الثقافة واستعداد أعضائها لتقبل كل ما يساعد فى تطوير حياتهم فى ميدان الأفكار أو المنتجات المادية .

على أننا يجب أن نشير إلى أن تقبل البديلات إنما يتم فى إطار الأفكار العامة والمعتقدات السائدة ، وطابع الثقافة العام ، فما يقبل من البديلات يكون متفقاً فى اتجاهاته مع اتجاهات الثقافة ، ويدخل تحت العناصر البديلة الأفكار والآراء التى يجاهر بها رجال الفكر والفلاسفة والموضات الخاصة بأزياء الرجال والنساء ، فارتداء زيا معين ذا لون معين أو طريقة تفصيل معينة قد ينتقل من ثقافة لأخرى بواسطة بعض الرجال أو

النساء ممن عاشوا فى ثقافة أخرى ، أو قد يدخل عن طريق نجوم السينما ، فإذا ما انسجم هذا الزى مع اتجاهات الثقافة والتقاليد والعادات فإن الكثيرين سوف يرتدونه بعد فترة قصيرة من الزمن ، أما إذا لم ينسجم فإنه ينبذ ، وفى الحالة الأولى فإنه يدخل فى عداد الخصوصية ، ثم يدخل فى عداد العموميات ، أما فى الحالة الثانية فإنه يخرج من إطار البدليات وينبذ ، ولا يعنى هذا أنه اختفى نهائياً ، فقد يعاود الظهور ويغزو منطقة الخصوصية مرة أخرى ، وهكذا يستمر الموقف ما بين كروفر. فإذا تكررت المحاولات دون جدوى فإن يختفى نهائياً من الثقافة .

ونفس الشئ يمكن أن يقال عن تعليم المرأة فى بلادنا فى العقدين الثالث والرابع فى القرن العشرين ، فلقد كانت قلة من الناس احتكت بالثقافة الغربية تحبذ تعليم الفتاة واشتغالها بالأعمال العامة كالتدريس والطب ، وقاوم معظم أعضاء الثقافة الاتجاه إلى تعليم المرأة ، وفى العقد الخامس من هذا القرن زاد عدد الفتيات المتعلقات والنساء المشتغلات ، وفى العقد السادس أصبح تعليم الفتاة والتحاقها بالقوة العاملة أمراً عادياً ، ومرغوباً فيه ، وأصبح تعليم المرأة واشتغالها من عموميات الثقافة .

وشرب الشاي والتدخين أمثلة أخرى لانتقال العناصر المادية من ثقافة لأخرى وانتقالها من نطاق العناصر البديلة إلى نطاق الخصوصية ثم العموميات ، على أن رالف لنتون يشير إلى أنه يوجد خارج نطاق الثقافة قسم رابع يطلق عليه أسم المميزات الفردية ، ويتكون هذا القسم من العادات أو الأفكار التى تتصل بالفرد ذاته ، ولا تعتبر المميزات الفردية جزءاً من

الثقافة لأنه لا يشترك فيها أعضاء آخريين بالمجتمع ، وإنما هي مسألة فردية تتصل بذكريات الفرد وبتربيته وبآلامه وبآماله ... إلخ ، ومع ذلك فالمميزات الفردية تؤثر فى القوى الثقافية المحركة ، فقد تكون لشخص معين أفكار متصلة بمواقف معينة ثم تؤثر هذه الأفكار فى الثقافة ويتقبلها أعضاء المجتمع تدريجياً ، وبذلك تندمج فى فترات لاحقة فى الثقافة ، وبانتقال هذه الأفكار إلى عدد معين من أعضاء الثقافة تصبح جزءاً من الثقافة .

نواة الثقافة :

وتمثل العموميات والخصوصيات قلب الثقافة أو نواتها ، ويسمى لنتون هذا الجزء المركزى للعموميات والخصوصيات ، فنواة الثقافة تمثل العناصر التى أمكن استيعابها بنجاح فى الثقافة ، وهى أجزاء مقبولة ومنسجمة .

ويمكن أن نشبهها بنسيج متشابك متلاحم نسج بطريقة دقيقة ، يؤثر كل خيط فيه على الخيوط الأخرى ، فإذا قطع أحد الخيوط فإنه يؤثر فى متانة وتماسك النسيج كله .

ولا يعنى ذلك أن العموميات والخصوصيات كلها منطقية فقد يكون بعضها غير منطقي ، ومن ناحية أخرى يمكن اعتبار النواة الجزء الثابت الذى تقبله المجتمع بعد تجربة أفراد له ، وأى إضافة أو حذف لهذا الجزء المركزى تقابل بالمقاومة الشديدة من أعضاء المجتمع ، ومن هنا يكتسب الفرد استقراره واطمئنانه من نواة الثقافة .

أما العناصر البديلة فهي العناصر المحيطة بنواة الثقافة ، وهي العناصر غير منسجمة ومتماسكة على عكس العموميات والخصوصيات ، فبعضها يتعارض مع البعض الآخر ، كما يتعارض مع العموميات والخصوصيات ، وهي أيضاً غير مستقرة وغير متماسكة ، وهي متغيرة لأنها توضع موضع التجربة والاختبار وبذلك تتعرض للنجاح أو الفشل .

على أن العناصر البديلة هي التي تزود الثقافة بالقدرة على النمو والتكيف مع الظروف المتجددة ، فالثقافة تبدو مستقرة لكنها في الحقيقة متغيرة تدخل إليها باستمرار عناصر جديدة ، وقد تقبل هذه العناصر كما هي ، وقد تعدل وتصبح جزءاً من الثقافة ، والاحتمال الثالث هو أن تطرد وبذلك تستمر جزءاً من البديلات .

ولذلك يمكن القول بأن هناك باستمرار أخذاً وعطاءً بين قسمي الثقافة ، القسم المستقر الذي يكون النواة والقسم غير المستقر الذي يكون من العناصر البديلة التي تحيط بالنواة ، والعناصر القديمة تدخل في صراع مع العناصر الجديدة ، وعندما تنتصر العناصر الجديدة (العناصر البديلة) فهذا يعني أن أفراد المجتمع قد تخلوا عن العناصر القديمة وتقبلوا العناصر الجديدة ، وتدخل بذلك العناصر الجديدة إلى نواة الثقافة لتصبح من العموميات والخصوصيات ، كما تنتقل العناصر القديمة من نواة الثقافة إلى الجزء المحيط بالنواة لتصبح جزءاً من العناصر البديلة ، وقد تنبذ بعد فترة من الزمن عندما يتأكد تخلفها بدرجة لا يمكن لها أن تستمر .

ومع ذلك فالثقافة ليست مجموع أشياء معينة ، وإنما هي أكثر من مجموع أجزائها ، وأكثر من ذلك فالطريقة التي تنتظم بها الأجزاء المختلفة للثقافة لتكون الكل الثقافى لها أيضاً أهميتها ، فمن الممكن أن نبني مبانى متعددة من مواد واحدة للبناء ، لكن هذه الأبنية ستختلف فى الشكل وفى الوظيفة الخاصة بها ، ولذلك فالثقافات المختلفة قد تشترك فى أسس معينة لكن كل منها ينتظم بطريقة فريدة فى نوعها ، وفى رأى " روث بنديكت " :

" إن الثقافة كالفرد تكون نظاماً متسقاً من التفكير والسلوك وتوجد داخل كل ثقافة أهداف متميزة ليس من الضرورى أن يشترك فيها غيرها من المجتمعات الأخرى ، ويعمل كل شعب طبقاً لهذه الأهداف على تجميع خبراته حتى تتخذ شيئاً فشيئاً شكلاً متسقاً " .

خصائص الثقافة :

وفى ضوء مناقشتنا للثقافة يمكن أن نقول بأنها تتميز بما يلى :

1- إن الثقافة ظاهرة نفسية واجتماعية :

فلا توجد ثقافة بدون مجتمع ، كما أن المجتمع يتكون من أفراد ، وأفراد المجتمع هم الذين يتصرفون ويشعرون ويفكرون وفق الأنماط الخاصة بثقافتهم ، وبدون هؤلاء الأفراد الذين يعون الثقافة ويشتركون فيها وينقلونها إلى من معهم ومن بعدهم لا يكون للثقافة وجود ، فالثقافة تعيش فى عقول الأفراد .

وغير أن الثقافة تختلف عن الشخصية الفردية ، وإذا كانت الثقافة تتفق مع الأفكار والمشاعر ، وأنماط السلوك التي تكون الجزء الأكبر من شخصية الفرد في المجتمع إلا أنها لا تضم وظائف عقلية ، ويعنى هذا أن عمليات التفكير عمليات فردية وليست ثقافية بالرغم من أن الثقافة تزود الفرد بالمفاهيم المختلفة التي تصبح أساساً للنشاط العقلى ، كما أن حصيلة تفكير الأفراد تصبح مرة أخرى جزءاً من الثقافة .

2- أن الثقافة متصلة ومتغيرة :

فمنذ أقدم العصور وخاصة منذ أن عرفت الكتابة والإنسان يزيد من محتوى ثقافته ، كما أن يعمل على نقلها للأجيال اللاحقة. وهذا يعنى استمرار الثقافة وتخطيها لعامل الزمان ، وكثير من العادات والتقاليد تنتقل من جيل إلى جيل حتى بعد أن تزول الأسباب التي أدت إلى وجودها ، وليس معنى ذلك أن الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل آخر كما هي عليه ، بل إن الثقافات فى تغير مستمر تدخل عليها ملامح جديدة وتفقد ملامح قديمة ، وهناك مجتمعات تتغير بسرعة كما يحدث فى المجتمعات المتقدمة فى الشرق والغرب ، كما أن هناك مجتمعات تتغير بدرجة متوسطة كما هو واضح فى بعض ثقافات القارة الآسيوية والأفريقية ، ويرجع السبب فى اختلاف درجة التغيير إلى تطور كل ثقافة من ناحية وتوافر إمكانيات المخترعات والتقدم العلمى من ناحية أخرى .

والثقافات أثر بعضها فى بعض وأخذ بعضها من بعض ، فهى تشبه تيار المياه المتجدد والمتصل ، فهى ليست حلقات منفصلة الأجزاء بل هى كل

متصل فى المجتمع الواحد ، ولا يعنى ذلك أن الثقافات لا تموت فبعضها انتهى مثل ثقافة الهنود الحمر بالأمريكتين .

3- الثقافة عضوية وفوق عضوية :

فهى عضوية لأن الإنسان هو الذى يخلق الثقافة ، وبدون الإنسان الذى يفكر ويشعر ويتصرف ويصنع ما يحتاج إليه لا تكون هناك ثقافة ، فجزور الثقافة توجد لدى الإنسان .

والثقافة فوق العضوية لأنها لا ترتبط بجيل واحد من الناس ولكنها تتخطى الأجيال المتعاقبة ، وهى أيضاً فوق عضوية لأنها ليست نتاجاً بيولوجياً إنسانياً وإنما هى نتاج المجتمع الإنساني .

4- الثقافة ظاهرة ومتضمنة :

فالثقافة تظهر متمثلة فيما يصنعه الإنسان من ملابس وأثاث وطائرات وأدوات ، ويمكن ملاحظة هذه الأشياء بسهولة ووضوح ، وهى متضمنة لأن الأشياء المادية ما هى إلا نتاج أفكار المجتمع وتقاليده وعاداته ومثله العليا واتجاهاته نحو الطبيعة والحياة والآخرة ، وكثير من الأشياء المادية لا يمكن فهمه إلا إذا عرفنا ما يمكن خلف الأشياء المادية من أفكار وتقاليده وعادات ، والشعائر الدينية أشياء ظاهرة ، لكن ممارسة الإنسان للشعائر الدينية تعنى إيمانه بالدين والحساب فى الآخرة .

وبناء السد العالى يعنى الرغبة فى زيادة كمية المياه المخزونة لزيادة رقعة الأراضي الزراعية وتوفير الكهرباء للصناعة وتنمية اقتصاديات

الدولة ، كما يرتبط بناء السد بالفلسفة الاشتراكية التي تعنى الدخل القومي وتحقيق الرفاهية للمواطنين .

5- الثقافة مثالية وواقعية :

فالثقافة مثالية لأنها تحتوى على الأساليب التي يعتقد الناس إنه يجب عليهم أن يتصرفوا على أساسها ، وهي مثالية أيضاً لأنها تتضمن المثل العليا التي يؤمن بها أفراد المجتمع .

لكن الثقافة واقعية لأنها تمثل السلوك الفعلى الواقعى للأفراد فمعظم الناس يؤمنون بالمبادئ الاشتراكية ، لكن السلوك اليومي لهم لا يتبع دائماً المبادئ الاشتراكية ، والمسيحية فى أوروبا وفى أمريكا مسألة مثالية أكثر منها واقعية ، فالكثيرون هناك يعترفون باعتقاد غير واضح فى العالم الآخر ، لكن القليلين يتخذون خطوات عملية لتحقيق ذلك فى حياتهم اليومية .

وتتسع الشقة بين الثقافة الواقعية المثالية بصفة خاصة فى المجتمعات أو الثقافات المتغيرة ، فالملاحظ أن الظروف الواقعية فى الوقت الحاضر نتيجة الثورة التكنولوجية تفوق فى سرعتها المالية التي تتضمنها المثل العليا للثقافة .

6- الثقافة مكتسبة :

فالثقافة لا تنتقل بطريقة فطرية موروثة من الآباء إلى الأبناء أو من فرد إلى آخر فى المجتمع ، فالطفل يولد دون شخصيته ثم تتكون شخصيته أثناء تفاعله مع المحيط الخارجى فى الأسرة والمدرسة والمجتمع .

ويؤدى التعليم والتقليد إلى خلق مركب ثقافي فى شخصيته ، وهذا المركب الثقافى يتكون من القيم والعادات وأنماط السلوك التى تعنى الأفكار والمشاعر والتصرف فى المواقف المختلفة .

7- الثقافة متكيفة :

فالثقافة تتغير ، وتغير الثقافة يعنى المرونة والقدرة على التكيف ، والثقافة تتكيف فى بعض الأحيان للبيئة الجغرافية ولو أننا لم نعد نعتبر المؤثرات البيئية كعوامل محددة للتطور الثقافى .

لكن المعروف أن الثقافة تتكيف - عن طريق الاستعارة والتنظيم - للبيئات الاجتماعية لجيرانها ، كما أن الثقافة تتكيف لمطالب الإنسان البيولوجية والنفسية ، وبمضى السنين وتغير الأحوال تختفى بعض الأشكال التقليدية التى لا تستطيع أن تشبع حاجات الأفراد وتظهر حاجات جديدة تحتاج لتكيفات ثقافية جديدة وهكذا .

غير أن ذلك لا يعنى أن الثقافة تمر بمراحل معينة من التطور ، بل على العكس قد تقدم التنظيمات الثقافية المختلفة حلولاً لمشكلات متشابهة وقد تقدم التنظيمات الثقافية المتشابهة حلولاً مختلفة .

8- الثقافة متكاملة :

فالثقافة باستمرار إلى خلق الانسجام بين أجزائها المختلفة وتميل إلى أن تكون كلا متكاملًا ، وتعتبر الثقافة متكاملة إذا ما ترابطت فيها الأنماط الثقافية والنمط الثقافى هو أساليب السلوك التى ترتبط بحاجة أو وظيفية فى الحياة الاجتماعية ، فتربية الأطفال مثلاً تسير وفق نمط ثقافى معين ، والأكل

والترويج والعقائد الدينية تكون أنماطاً ثقافية ، وكلما زاد تكامل الثقافة كلما تماسكت أنماط السلوك مع بعضها البعض ، أما إذا قل تكاملها فإن هذه الأنماط تصبح مستقلة عن بعضها البعض .

التغير الثقافي

لعلنا لا نكون مبالغين إذ قلنا بأن التغيرات التي تحدث في عالمنا اليوم لم يكن لها مثيل في تاريخ البشرية من ناحية الكم والكيف ، ومن هنا يوصف عالمنا المعاصر بأنه عالم متغير ، فالعالم اليوم وصل من ناحية التقدم العلمي إلى درجة مذهلة حيث وصل الإنسان إلى القمر ، ولقد حدثت تغييرات جذرية في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في معظم دول العالم ، ووسائل الإعلام تغيرت أيضاً وتسهم بدورها في التغيير ، وفي كل يوم تنقل إلينا وسائل الإعلام المزيد من التقدم الذي تحرزه الدول المختلفة في الطب و الهندسة . وحتى وسائل و أدوات الحرب تطورت بدرجة مذهلة ومخيفة في نفس الوقت.

وتتطلب هذه التغييرات تكيفاً خاصاً من جانب المواطنين ، بل تتطلب تكيفاً مستمراً . وفي هذا المجال يبرز دور التربية ، فالتربية تقوم بإعداد الأجيال الناشئة للمواطنة الصالحة . ولقد كان دور التربية إلى عهد قريب يقتصر على نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة لتندمج في حياة المجتمع الذي تعيش فيه وتتكيف مع أوضاع هذا المجتمع . غير أن هذا الدور لم يعد يصلح في عصر التغييرات المذهلة الذي نعيش فيه . أي أنه ليس من

المعقول أن تقتصر التربية على أداء دورها التقليدي في حفظ التراث الثقافي فحسب .

التغير الثقافي وطبيعته

الثقافة في أي مجتمع تعتبر في حالة استقرار نسبي ، وإن تكن من الناحية الواقعية غير مستقرة فهي في حالة تغير مستمر .

ونحن نقصد بالتغير حدوث تعديلات في أنماط الثقافة أو تغيير هذه الأنماط واستبدالها بأنماط جديدة . فاستخدام وسائل جديدة للمواصلات يعتبر تغييراً ثقافياً وتنتج عنه تغييرات أخرى . وقيام صناعات معينة في مجتمع معين يؤدي إلى تغييرات في حياة هذا المجتمع تؤدي بدورها إلى سلسلة أخرى من التغييرات . وفي رأي " ماكيفر " أن التغير يعني ثلاثة أشياء : الشيء الذي تغير ، والشيء الثابت في الشيء المتغير ، والفترة الزمنية التي يستغرقها التغير .

وقد تحدث التغييرات نتيجة الزلازل والبراكين والفيضانات ، لكن هذه التغييرات تكون عادة خارج إرادة الإنسان وإن كان يحاول مجابهتها ، والتغير الذي نقصده هنا هو التغير الذي يخضع لسيطرة الإنسان .

التغير الثقافي أكثر شمولاً من التغير الاجتماعي ، فالتغير الثقافي يعني التغييرات في التكنولوجيا والعلوم والفنون وغيرها ، أما التغير الاجتماعي فيعني التغير في تكوين ووظيفة الوحدات الاجتماعية .

والتغير عملية مستمرة منذ أقدم العصور ، فالمؤسسات الاجتماعية تتغير من ناحية وظيفتها وتكوينها لتواجه الحاجات الجديدة للإنسان ، والوسائل المادية التي تخدم الإنسان تتغير نتيجة التحسينات التي تدخل عليها ، بل إن اللغة نفسها تتغير لتواجه المواقف الجديدة ، ويبدو هذا التغير في الكلمات والعبارات الجديدة التي تدخل إلى قاموس اللغة لتعكس التغيرات المتصلة بوظيفة اللغة .

سرعة التغير الثقافي :

غير أن التغير الثقافي تتوقف على الثقافة التي حدث فيها التغير ، وهناك فرق بين التغير التدريجي البطيء والتغير المفاجئ السريع ، ولعل أذهاننا تتجه باستمرار عند الحديث عن التغير إلى التغيرات التي تؤثر في حياة الأفراد والجماعات بطريقة واضحة.

ويمكن أن نذكر استخدام الطائرات وما أحدثته من تغيرات ثقافية ، كما أن تعلم المرأة ومشاركتها للرجل في مجالات العمل المختلفة وحصولها على حقوقها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كلها تغيرات ثقافية وأن أصبحنا نألّفها .

على أن الذين يعيشون ما قبل التغير وما بعده هم الذين يشعرون حقاً بالتغير وبالجهد المضنية التي بذلت في سبيل تحقيقه ، أما من يجنون ثمار التغير فلا يشعرون به بدرجة كبيرة.

محتوى التغيير :

وقد يبدو الفرق بين التغيير التدريجي والتغيير السريع فرقا في الدرجة فقط ، لكن الفرق بين التغييرات الثقافية في الماضي والتغييرات الثقافية في الحاضر هو فرق في كل من الدرجة والمحتوى، ويرجع ذلك إلى تقدم كل من أساليب البحث العلمي ووسائل المواصلات والاتصال .

ولقد كان التغيير بطيئاً في العصور القديمة ، كما كانت التغييرات تمثل أولى الخطوات على طريق الإنسانية، إلا أن التغيير في العصر الحالي سريع جداً، نظراً للتغييرات السريعة جداً في مجال المعفة ووسائل الاتصال والتكنولوجيا .

التغييرات المادية والتغييرات اللامادية :

ويميل معظم علماء الاجتماع والانثروبولوجيا إلى اعتبار التغيير في الجانب المادي أهم من التغيير في الجانب اللامادي ، ويتزعم هذا الرأي " وليم أوجبرن " في كتابه (التغيير الاجتماعي) فهو يقسم الثقافة إلى ثقافة مادية وثقافة غير مادية أو لامادية ، وتشتمل الثقافة المادية على أدوات ووسائل الإنتاج التي تحقق للإنسان مطالبته المادية كالمباني والمواصلات والأسلحة ، أما الثقافة اللامادية فتشمل العادات والتقاليد والمثل العليا والنظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وإذا ما حدث تغيير في الجانب المادي فإنه يستتبع ذلك تغيير في الجانب اللامادي ، غير أن وقتاً معيناً لا بد أن يمضي حتى تحدث التكيفات المناسبة في الجانب اللامادي استجابة للتغييرات في الجانب

المادى ، وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة التخلف الثقافي ، أى حدوث تغيرات فى بعض الأجواء أولاً ثم حدوث تعديلات وتكيفات فى الأجزاء الأخرى بعد ذلك .

والجدل حول أسبقية أو أهمية التغير المادى أو التغير اللامادى سيستمر ما دامت هناك تغيرات مستمرة ، لكن الحقيقة المؤكدة هى أن التغيرات تحدث بطريقة متفاعلة بين الجانبين المادى واللامادى للثقافة.

فاختراع السيارة تغير مادى ، وقد أدى هذا التغير إلى الاهتمام برصف الطرق وبناء محطات خاصة لتموين السيارات بالوقود وإعداد أماكن خاصة بوقوف السيارات ، وقيام ورش لإصلاح السيارات ، وبناء أماكن خاصة يترك فيها أصحاب السيارات سياراتهم ، وإقامة إشارات ضوئية حمراء وخضراء تنظم مرور المشاة والسيارات . وكل هذه تمثل بعض التغيرات المادية التى حدثت نتيجة اختراع السيارة.

وفى الجانب اللامادى نجد التغيرات تتمثل فى وضع نظم المرور ، وإعداد الهيئة التى تقوم بتنظيم وتنفيذ هذه النظم ، والكشف الطبى على سائقي السيارات ، وانتشار التأمين على السيارات وعلى سائقيها ضد الحوادث.

وانتشار التعليم تغير لا مادي . وقد أحدث هذا التغير تغيرات كثيرة فى الجانب المادى واللامادى . فقد أدى إلى إنشاء المدارس ورواج صناعة المقاعد المدرسية ، وإنتاج أدوات المعامل والوسائل التعليمية وإنشاء المطابع التى تطبع الكتب والكراسات ، كما أدى انتشار التعليم إلى قيام اللجان المختلفة المتخصصة لوضع نظم التعليم المختلفة وإعداد المناهج وإعداد

المعلمين . كما طالب المثقفون الذين كثر عددهم نتيجة انتشار التعليم بتطبيق المبادئ الديمقراطية ورفع مستوى معيشة الطبقات الفقيرة.

ويستقبل الناس عادة التغير بشيء من الحيطة والحذر ، غير أنهم يتقبلون التغير المادي بأسرع مما يتقبلون التغير اللامادي ، فالتغير المادي يؤدي إلى تغييرات قد تكون ملموسة الفائدة بالنسبة لهم . أما التغير اللامادي فهو يعنى تخليهم عن عادات وتقاليد غرست فيهم منذ الولادة وإقناع الناس بحكمة التغيرات اللامادية مسألة فى غاية الصعوبة.

ولذلك نلاحظ انفصالا دائما بين التقدم التكنولوجي والتغير فى القيم ، والسبب الرئيسي فى ذلك يرجع إلى أن التكنولوجيا تتغير بالإضافة ، أما التغير فى القيم فتغير بالإحلال ، أي بالتخلص من الاتجاهات والعادات والمثل القديمة وإحلال الاتجاهات والعادات والمثل الجديدة محلها . ونلاحظ ذلك بوضوح فى الدول النامية . فقد حدث فيها تطور كبير فيما يتصل بإقامة الصناعات المختلفة أو شبكات حديثة للمواصلات .

غير أن تشجيع الناس على إحقاق أبنائهم بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية المتوسطة لإعداد العامل الفنى الماهر لا يجد صدى كبيراً . فقد تعود الناس على توقيير المهن والوظائف الحكومية بينما ينظرون إلى الأعمال اليدوية نظرة أقل . ويجد المسؤولون فى الدول النامية صعوبات كبيرة فى تغير القيم القديمة وإقناع الناس بجدوى القيم الجديدة .

عوامل التغير الثقافي

ويمكن تحديد عوامل التغير الثقافي فما يأتي :

- 1- الاختراعات .
- 2- الانتشار الثقافي .
- 3- التكامل الثقافي أو إعادة تفسير الثقافة .

أولاً : الاختراعات:

وتعتبر الاختراعات من أهم عوامل تغير الثقافة ، وقد تتأثر ثقافة بثقافة أخرى وتنقل عنها بعض العناصر ، إلا أن كل عنصر ثقافي يرجع في النهاية إلى أحد الاختراعات .

ويميز " رالف لنتون " بين الاختراع والاكتشاف ، فالإكتشاف يتم نتيجة لحادث عرضي ، أما الاختراع فيتم نتيجة لتصميم سابق أو خطة عمل سابقة ، ويعتبر الاكتشاف بمثابة إضافة جديدة للمعرفة ، أما الاختراع فيعتبر تطبيقاً جديداً للمعرفة ، ومع ذلك فنحن عادة نستخدم اللفظين للدلالة على معنى واحد .

ويعتقد البعض أن الاختراعات ترمز فقط للجوانب المادية على أن الاختراع عادة يعبر عن الجوانب المادية والجوانب اللامادية ، على أن بعض علماء الأنثروبولوجيا يفضلون استخدام لفظ (التجديد الاجتماعي) للدلالة على الاختراع اللامادي .

ما الدافع إلى الاختراع؟

وقد يعتقد البعض أن الدافع إلى الاختراع هو الرغبة في الكسب والمكافأة ، وقد يعتقد البعض أن المكانة الاجتماعية التي تعود على المخترع كالشهرة والتقدير الاجتماعي هي التي تدفعه إلى مواصلة جهوده وأبحاثه حتى يتم اختراعه ، لكن المكافأة المادية لا تعتبر سبباً رئيسياً في الاختراع ، أما التقدير المعنوي الذي يلقاه المخترع فيمكن اعتباره أحد الدوافع وخاصة إذا ما كان الاختراع سيسد حاجة المجتمع في ناحية معينة ، أو إذا كان الاختراع ضرورياً لدفع أزمة من الأزمات التي يواجهها المجتمع .

ومع ذلك فالتقدير الاجتماعي يتوقف على اهتمام الجماعة ، فإذا كان الاختراع في مجال لا يحظى باهتمام الجماعة فإنه سوف يقابل بعدم الاكتراث.

أما السبب الرئيسي الذي يؤدي إلى الاختراع فهو أن المخترع يكون عادة أكثر حساسية وإدراكاً من غيره لبعض النقائص أو المتاعب التي تعاني منها ثقافته ، فقد توجد هذه النقائص أو المتاعب في الثقافة لكن الأفراد يتقبلونها ، أما المخترع فهو الشخص الوحيد الذي لا يستطيع أن يتكيف مع نقائص عناصر الثقافة فيعمل على القضاء عليها وتغييرها ، وقد يسبق بعض هؤلاء المخترعين زمانهم ، فلا يقتنع أعضاء الثقافة باختراعاتهم ولا يستخدمونها إلا بعد موتهم .

وتبدو العلاقة واضحة بين المخترع واختراعه وبين ثقافته ، فقد عرفنا من قبل **الاختراع بأنه تطبيق جديد للمعرفة** ، وهذا يعني أن **المعرفة شيء**

سابق على الاختراع ، فالمعرفة فى مجتمع معين هى التى توجه المخترع فى اختراعه ، والثقافة بذلك تفرض حدود القدرة الإبداعية للفرد ، فإذا ما وجد مخترع فى ثقافة تجهل أشياء معينة فإنه لا يستطيع أن يمضى فى اختراع معين يفكر فيه .

ولا يقتصر دور الثقافة على تزويد المخترع بالأدوات التى يحتاج إليها فى اختراعه بل أنها توجه اهتماماته ، ولقد اهتم الأوربيون مثلاً باختراع الأدوات والمعدات التى تساعد فى زيادة الإنتاج لأن ثقافتهم اهتمت بالعمل والإنتاج ، أما الثقافة الهندوكية بالهند فقد كانت قبل احتكاكها بالثقافة الأوروبية تهتم بالفلسفة والتأمل الفلسفى ، ولذلك لم تهتم بالآلات التى تساعد فى زيادة الإنتاج .

وتبدو المخترعات المادية والاجتماعية للناس على أنها شئ جديد ، غير أنها تعتبر فقط جزئياً جديدة ، فكثير من مكوناتها يتألف من عناصر قديمة، كما أن الاختراع يعتمد دائماً على معلومات أو اختراعات أخرى ضرورية تسبقه ، فاخترع الطائرة اعتمد على معرفة آلة التاجولين ، واخترع حساب التفاضل والتكامل اعتمد على معرفة الهندسة التحليلية .

كذلك لا يكافأ المخترع على اختراعه إلا إذا كان هذا الاختراع يتفق مع اهتمام الجماعة ، فاخترع آلات جديدة للزراعة لا يرحب به كثيراً فى مجتمع مزدحم بالسكان ، فالآلات الجديدة تؤدى إلى الاستغناء عن كثير من الأيدي العاملة ، بينما الآلات التقليدية تفتح أبواب العمل أمام أكبر عدد من الزراعيين .

والمجتمعات لا تستقبل المخترعات الاجتماعية بنفس الحماس الذي تستقبل به المخترعات المادية ، وعلى حد قول " رالف لنتون " مقابل كل اختراع حقق نجاحاً على الصعيد الثقافي والاجتماعي ، هناك كما يبدو محتملا لا يقل عن ألف من الاختراعات التي كان مصيرها الإهمال من ناحية اجتماعية وثقافية " .

تقدم وسائل المواصلات :

وقامت وسائل المواصلات والاتصال بدور كبير في نشر التغيرات الثقافية ، بل يمكن القول بأنه لولا وسائل المواصلات والاتصال الحديثة لانحصرت التغيرات الثقافية في أضيق نطاق ولا استمر الاتصال الثقافي بين الدول المختلفة محدوداً .

فلقد جعلت وسائل المواصلات والاتصالات الحديثة من العالم مكاناً صغيراً ، وأصبح انتقال الأفراد بأفكارهم ومظاهر تقدم بلادهم المادية سريعاً وسهلاً ومستمرّاً بعد أن اختصرت الطائرات المسافات بين الدول ، والراديو والتلفزيون والنت ينقلان آخر التطورات العملية والفكرية والاقتصادية إلى كل أنحاء العالم في ثوان ، كما ينقلان أيضاً أحدث التطورات في الأزياء والفنون والتقاليد والعادات ، ويتفاوت تأثير هذه التطورات في الشعوب المختلفة ، لكن الراديو والتلفزيون مسئولان بدون شك عن كثير من التغيرات التي تحدث في عالمنا .

ثانياً : الانتشار الثقافي :

والانتشار الثقافي عامل من عوامل التغير الثقافي الهامة ، وهو يعنى استعارة ثقافة لعناصر جديدة من ثقافة أو ثقافات أخرى، ولا يوجد فى الوقت الحاضر المجتمع الذى يستطيع أن يستغنى عن خبرات غيره ويعيش معتمداً على نفسه .

وفى الماضى عندما كانت وسائل المواصلات بسيطة كان دور الانتشار الثقافي محدوداً ، ومن هنا كان تقدم كثير من المجتمعات بطيئاً ، أما المجتمعات المنعزلة فقد كان تقدمها معدوماً تقريباً، ولو اعتمد كل مجتمع على نفسه فقط فإن نسبة تقدمه ستكون ضئيلة ، والسبب فى ذلك هو أن نسبة المخترعات فى المجتمع ستكون محدودة لأنها نتيجة مجهود مجتمع واحد ، أما الانتشار فيساعد على إثراء محتوى الثقافة .

ولقد كان انتشار عناصر ثقافة معينة يتم عادة فى المجتمعات القريبة ثم ينتقل منها إلى مجتمعات أخرى ، غير أن الانتشار الثقافى فى الوقت الحاضر لا يسير فى نفس الخط نتيجة تقدم وسائل المواصلات والاتصال ، ويساعد ذلك فى نقل عناصر ثقافية من مجتمع أو أكثر إلى مجتمعات أخرى بسرعة وفى وقت واحد تقريباً .

وقد يتم الانتشار الثقافى عن طريق فرد من مجتمع معين ينزح للإقامة فى مجتمع آخر ، وقد أخذ الانتشار الثقافى شكل علاقات سياسية واقتصادية وثيقة ، يبدو أثر هذا العامل واضحاً فى السنوات الأخيرة فى تبادل

الخبرات الفنية والتكنولوجية والثقافية بين الدول المختلفة نتيجة معاهدات تعقد فيما بينها أو نتيجة جهود المنظمات المنبثقة عن الأمم المتحدة .

أما العامل الرئيسي الذي يساعد على تحقيق الانتشار الثقافي فهو تقبل المجتمع الجديد للعنصر الثقافي الجديد ، ويتوقف قبول العنصر الجديد على عدة عوامل يرتبط بعضها بالمجتمع المستقبل ويرتبط البعض الآخر بالمجتمع المعطى .

فالعنصر الجديد سيقبل إذا اتفق مع خصائص الثقافة الرئيسية ، وسيرفض حتما إذا تعارض مع هذه الخصائص ، فالعنصر الجديد يمر أول ما يمر بما يمكن أن نسميه " الغريبال السيكولوجي " وهذا الغريبال يصنف الاختراعات أو العناصر الجديدة إلى نوعين:

(أ) نوع يتمشى مع بناء الدوافع الشائع فى المجتمع .

(ب) ونوع لا يتمشى مع هذا البناء .

ويتكون بناء الدوافع من القيم المتضمنة فى نفسية الشعب ، وفى الطابع القومي ، وفى نسيج الشخصية الظاهر مثل تعريف الرجولة والرغبة فى التطورات المادية ... إلخ .

ونجاح العنصر الجديد فى المرور بهذا الغريبال يسمح له بعد ذلك بمواجهة سلسلة أخرى من الاختبارات ، فإذا كان هذا العنصر يسهم فى إشباع عدد من حاجات ورغبات المجتمع المستقبل فإن سيقبل ، فتقبل عنصر ثقافي جديد يتوقف عادة على مدى ما سيحققه هذا العنصر من فائدة

أو فوائد للجماعة ، فإذا ما وجد أعضاء الجماعة أن العنصر الجديد قليل الفائدة فإنهم سيقابلونه بفتور ، أما إذا كان سيحقق لهم نفعاً فإنه يحمل حينئذ مكانة الحاجة الضرورية .

ومع ذلك فليس من الضروري أن يكون إدراك المجتمع المعطى للحاجات والرغبات هو نفس إدراك المجتمع المستقبل ، وفي مواقف متعددة رفض مجتمع من المجتمعات عنصراً جديداً توقع المجتمع المعطى أنه سيتقبله بحرارة .

ووجود جماعات ذات مصالح ومطامح ومتاعب مختلفة عامل من أهم عوامل تقبل العنصر الجديد ، وقد تتأثر المصالح الثابتة لفرد أو لجماعة بعنصر جديدة يحقق الرفاهية لفرد أو لجماعة أخرى مما يؤدي إلى رفضه بواسطة إحدى الجماعات وتقبله بواسطة جماعة أخرى ، وحدث صراع بين الجماعتين .

وإذا أصبح العنصر الجديد رمزاً لعضوية جماعة ذات قيمة فإنه سيرحب به بصرف النظر عن قيمته ، ويرتبط بذلك أيضاً سمعة الأفراد الذين يتقبلون العنصر الجديد ، فإذا كانوا ممن يميل أفراد المجتمع على تقليدهم انتشر العنصر الجديد ، أما إذا كانوا مكروهين ارتبط العنصر الجديد بارتباطات منفرة ، وإذا كان يرتبط بجماعة ينظر إليها أقل فإن سوف لا يقبل ، وغالباً ما نجد نجوم السينما أو الرياضة عاملاً هاماً من عوامل الانتشار الثقافي .

والاعتبار الاجتماعي للفئة المصدرة للعنصر الجديد أحد العوامل التي تساعد على تقبل هذا العنصر ، ويتصل بهذه العوامل مركب النقص الذي يحس به المجتمع المستقبل للعنصر الجديد بالنسبة للمجتمع الذي يصدر هذا العنصر ، فالمرأة الأمريكية ما زالت ضعيفه المقاومة أمام الأزياء الباريسية ، وفي البلاد العربية استمر ضعف عدد كبير من الناس بالنسبة للمصنوعات الأجنبية لفترة غير قصيرة حتى استعادوا ثقتهم بأنفسهم وبمنتجاتهم .

ومعظم العوامل السابقة تتصل بالمجتمع المستقبل للعنصر الجديد ، غير أن هناك عدداً من العوامل يستخدمها المجتمع المعطى والتي تؤثر في تقبل العنصر الجديد ، وتعنى هذه العوامل في مجموعها أنواعاً من الضغوط المختلفة التي يستخدمها المجتمع المعطى ليضمن تقبل المجتمع المستقبل للعنصر الجديد أو عدم تقبله ، فالمجتمع المعطى تكون له عادة مصالح في تقبل المجتمع المستقبل لعنصر أو اختراع مادي أو اجتماعي ، وتتراوح هذه المصالح من الحرص الأمين على مصلحة المجتمع المستقبل إلى الأهداف الأنانية الاقتصادية أو السياسية أو العسكرية .

وتتعدد عادة دوافع المجتمع المعطى وتختلط وتتشابك ، وقد يحرص المجتمع المعطى على رفض المجتمع المستقبل لعنصر أو اختراع من مجتمع آخر .

وتتدرج وسائل الضغوط التي يستخدمها المجتمع المعطى مبتدئه بإقناع المجتمع المستقبل بفائدة العنصر الجديد إلى أن تصل إلى حد تهديده ، وقد

اهتم الأنثروبولوجي الأمريكي Goodenough بالتعاون كعامل هام من عوام التغيير فالتعاون أكثر جاذبية من الناحية الأخلاقية .

وتوضع فى مقدمة وسائل الضغوط تقديم المجتمع المعطى للعنصر الثقافى وترك المجتمع المستقبل بتقبله أو برفضه ، وىلى ذلك اللجوء إلى وسائل الإقناع ، وهنا يحاول المجتمع المعطى أن ينمى علاقة مفيدة متبادلة بينه وبين المجتمع المستقبل تتحقق فيها مصالح الطرفين .

ثالثاً : التكامل الثقافى :

وتحدث عملية التكامل الثقافى عند دخول عنصر ثقافى جديد على الثقافة ، فدخول هذا العنصر الجديد يؤثر على التوازن القائم بين الأجزاء المختلفة للثقافة ، ولكى تستعيد الثقافة توازنها لابد من إدخال سلسلة من التعديلات على العنصر الجديد وعلى بعض العناصر المكونة للثقافة حتى يندمج العنصر الجديد فى الثقافة.

والثقافة بهذه العملية تحقق انسجاماً بين أجزائها المختلفة ، وهذا التكيف المتبادل بين العناصر الثقافية لخلق الانسجام هو ما نسميه بالتكامل الثقافى .

ويعتبر البعض التكامل الثقافى عاملاً رئيسياً من عوامل التغيير الثقافى غير أن التكامل الثقافى يبدو أيضاً كنتيجة مترتبة على التغيير الثقافى ، وللتدليل على ذلك نأخذ أمثلة لتطبيق الاشتراكية فى الدول العربية فنلاحظ أن التطبيق الاشتراكي أدى إلى أحداث تعديلات مختلفة فى عناصر الثقافة

الواحدة ، بل أن الاتجاهات الاشتراكية التي طبقت في بعض البلدان العربية عدلت بما يتلاءم وظروف المجتمع.

وإدماج العنصر الجديد في الثقافة يعتبر قمة عملية التكامل فهو يؤدي إلى إحداث تعديل فيه أو إحداث تعديلات في عناصر الثقافة المستقبلية. على أن تأثير العناصر الجديدة في الثقافة والذي يترتب عليه حدوث عملية التكامل يختلف باختلاف العنصر الجديد ، ومن الواضح أن التغيرات في الحياة الاقتصادية تؤدي إلى أكبر قدر من التغيرات الثقافية.

درجة تكامل الثقافة :

وتعتبر الثقافة متكاملة إذا ما ترابطت فيها الأنماط الثقافية التي تكون أساليب السلوك التي ترتبط بالحاجات أو الوظائف الاجتماعية ، وكلما زاد تكامل الثقافة كلما تماسكت أنماط السلوك ، أما إذا قل تكاملها فإن هذه الأنماط تصبح منفصلة أو مستقلة بعضها عن البعض الآخر .

ومع ذلك فالتكامل لا يصل إلى درجة الكمال في أية ثقافة بحيث تصبح كل عناصرها في حالة تكيف وانسجام تام متبادل ، وسبب ذلك هو أن التغيير عملية مستمرة بسبب الاختراع والانتشار الثقافي ، ولذلك يقول " كروير " " أن التكامل حالة مثالية اخترعها عدد قليل من الأنثروبولوجيين ولم تعرف في التاريخ " .

فالتكامل مسألة نسبية وما تحتاج إليه الثقافة لكي تستمر هو أن تصل إلى نقطة معينة في تكاملها تستطيع أن تحقق عن طريقها اشباع

حاجات الفرد والجماعة ، كما أن هناك نقطة إذا قصر عنها التكامل عجزت الجماعة عن تحقيق حاجات أفرادها ، وينتج عن ذلك وجود صراعات مختلفة تظهر فتؤدى إلى عدم استقرار المجتمع ، ومن النادر أن يصل التكامل إلى مستوى هذه النقطة ، وسبب ذلك هو أن الثقافة تملك استعداداً وقابلية للتغير والتكيف .

عوائق التغير الثقافي والاجتماعي:

على أن التغير الثقافي ليس عصا سحرية تتحرك فيستجيب لها المجتمع ، فالتغير سلسلة من العمليات الدقيقة التي تتصل بالإنسان والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التي يوجهها الإنسان ، وعندما يتصل الموقف بالنواحي الإنسانية لا يصبح التغير أمراً هيناً ، فالتفاعلات الإنسانية والاختلافات بين الأفراد فى القدرات العقلية والمزاجية والجسمية والاختلاف بين الثقافات المتباينة تجعل من التغير الثقافى عملية معقدة وان كانت ضرورية .

لذلك تقف عوائق كثيرة فى سبيل التغير الثقافى ، ومن أهم هذه

العوائق :

1- قلة المخترعات فى داخل الثقافة .

3- عدم استعداد الناس لتقبل التغير .

(1) قلة المخترعات فى داخل الثقافة :

فالمخترعات تكثر حيثما يوجد المناخ الذى يشجع على الاختراع ، كما أن قلة المخترعات ترجع إلى وجود المناخ المساعد على تحقيق الاختراع ، ومن أهم العوامل المهنية لمناخ الاختراع التقدم العلمى ، وإعداد الكفايات العلمية ، وتوافر الامكانيات المادية المناسبة ، وسهولة الاتصال بالمجتمعات والثقافات الأخرى .

وعدم توافر هذه العوامل يفسر لنا قلة المخترعات فى العصور الوسطى ، وعلى العكس من ذلك أدى توافر هذه العوامل فى النصف الثانى من القرن العشرين إلى تحقيق عدد كبير من الاختراعات.

وتكثر الاختراعات فى الثقافات التى تتبادل مع غيرها الخبرات المختلفة وتؤثر فيها كما تتأثر بها ، بل أصبح تبادل الخبرات العلمية من العوامل التى أدت إلى تحقيق كثير من الاختراعات من ناحية وإلى إدخال تحسينات مستمرة على الاختراعات ، وفى الوقت الحاضر تتعاون الدول المختلفة الكبيرة والصغيرة على تحقيق كثير من الاختراعات فى المجالات الطبية والزراعية والعسكرية .

واحساس الناس فى ثقافة معينه بحاجتهم إلى اختراع معين يعتبر من العوامل الرئيسية التى تؤدى إلى اختراعه ، وبدون وجود هذا الإحساس لا يكون ثمة تفكير فى اختراع معين ، ومع ذلك فوجود هذا الإحساس وحده لا يؤدى إلى قيام المخترعات ، فلا بد من وجود الاستعداد الثقافى الذى يساعد على تحقيق الاختراع ، فقد انتشرت الأمراض والأوبئة فى كثير من مناطق

العالم ، وكان سكان هذه المناطق يتمنون لو توصلوا إلى علاج لهذه الأمراض ، غير أن التأخر العلمي فى ثقافتهم لم يؤد إلى اختراع الأدوية والعقاقير المقاومة لهذه الأمراض ، وقامت هذه الاختراعات فى ثقافات أخرى نتيجة جهود العلماء الذين وجدوا الاستعداد المناسب فى ثقافتهم .

ويتصل بالتقدم العلمي والاستعداد المناسب فى الثقافة وجود العلماء الذين يملكون القدرات العقلية القادرة على الاختراع ، فالاختراع تحتاج إلى قدرات عقلية مناسبة تقوم بالبحث والدراسة فى المجالات المختلفة ، وقد يتحقق اكتشاف اختراع معين نتيجة عنصر الصدفة ، غير أن القدرة العقلية تبقى مع ذلك العامل الرئيسي فى تحقيق الاختراعات.

وانتشار التعليم بصفة عامة والتوسع فى التعليم العالى المتخصص وإنشاء مراكز الأبحاث كلها عوامل تساعد فى إعداد القدرات العقلية ، ولقد أدى تأخر التعليم لفترة طويلة فى الدول النامية إلى عدم توافر القدرات العقلية القادرة على الاختراع ، وقد استغل بعض الأوروبيين ظاهرة المخترعات أو ندرتها فى المجتمعات النامية للتدليل على فقر الدول النامية فى القدرات العقلية وإلى محاولة إثبات التفوق العقلى للدول الأوروبية على دول القارة الأفريقية والآسيوية ، غير أن لحاق الدول النامية بركب التطور العلمى وظهور كثير من الشخصيات العلمية بها أدى إلى دحض هذه الادعاءات.

(2) عدم استعداد الناس لتقبل التغيير .

وغالباً ما يقف الإنسان من كل جديد مواقف المعارض أو على الأقل موقف المتحفظ المتردد ، ويؤدى ذلك إلى مقاومة الناس لكل ما هو جديد من الاختراعات المادية أو الاجتماعية حتى قبل تمحيصها ومناقشتها ، وينطبق ذلك على المثقفين وغير المثقفين .

فقد عارض المشتغلون بالطب لفترة طويلة اختراع باستير للميكروبات كسبب من أسباب المرض ، كما عارض الأطباء اختراع "هارفى" لدورة الدم فى بداية القرن السابع عشر .

ولقد قاوم كثير من رجال التعليم الاتجاهات الحديثة فى التربية وطرق التدريس فى بداية عهدهم بها ، كما قاوم الكثيرون حق المرأة فى التعليم ، كما عارضوا أيضاً حقها فى العمل بعد ذلك ، ويعارض الكثيرون فى الولايات المتحدة مساواة السود بالبيض ، وما زالت هذه المعارضة مستمرة مما يؤدى إلى كثير من الاضطرابات العنصرية هناك .

ومن عوامل مقاومة الناس للاختراعات سيطرة العادات والتقاليد وتحكمها فى حياة الإنسان ، وقد تكون المعارضة بسبب الخوف من الجديد لأنه يتطلب جهداً وتدريباً من نوع جديد ولأن نتائجه غير مؤكدة تماماً ، وما زال بعض المزارعين يخشون تجريب زراعة الخضر أو الفاكهة وغيرها من المحاصيل الجديدة ، ويعد أن جربوا زراعتها وحقت أرباحاً كبيرة اقتنعوا بأهمية هذا المحاصيل الجديدة .

على أن مقاومة الاختراع قد يكون سببه الأخطار التي قد يتعرض لها الناس عند بدء استخدامه ، أو قد يكون سببه بعض الحوادث التي وقعت عند بدء تجربة أي اختراع ، فقد خشي الكثيرون من استخدام السيارات عند بداية اختراعها ، وما زال بعض الناس يخشون ركون الطائرات إلا أنه عادة يتعود الناس على الاختراع الجديد بعد فترة من الزمن ومن ثم يألفونه .

ومقاومة الاختراع أشد بين كبار السن ، فلدى كبار السن عادات قديمة تأسرهم وتقف عقبة دون تعلمهم العادات الجديدة ، ولذلك يفرح كبار السن من الجديد ولا يحاولون مناقشته ، وعلى عكس كبار السن نجد الشباب أكثر استعداداً لتقبل التغير ، فالشباب يقبل بسرعة على الأزياء الجديدة والموسيقى الجديدة ، ومن هنا تبدو أهمية التربية التي تركز على تعليم الصغار والأجيال الناشئة .

التربية والتغير الثقافي :

تعتمد الهيئات الحاكمة على التربية لإحداث التغيرات التي تريد إحداثها ، في المجتمع ، وبالرغم من أن التغيرات تمس حياة الكبار والصغار على السواء فإن الهيئات الحاكمة اهتمت دائماً وتهتم بإعداد الأجيال وتشكيلها وفق التغيرات المختلفة التي تحدثها والتي ترغب في إحداثها ، فإذا أحدثت تعديلات معينة في دستور الدولة فإن هذه التعديلات تدخل في المناهج الخاصة بالتربية الوطنية ليعرفها التلاميذ ، وإذا ما تقررت ، قواعد معينة للمرور فإن تعريف التلاميذ بقواعد المرور الجديدة يصبح من أهم ما تعنى به التربية.

بل إن طريقة التدريس نفسها تتأثر باتجاهات الدولة وفلسفتها الاجتماعية ، فإذا كانت الدولة تؤمن بالفلسفة الديمقراطية فإن التدريس يعتمد على إشراك التلاميذ في مناقشة المشكلات التعليمية والتفكير فيها ونقدها ، فالديمقراطية تؤمن بقيمة الفرد وبذكائه وبقدرته على أن يشارك في كل ما يتصل بحياته ، ومن ثم تتجه الديمقراطية إلى تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وإشراكهم في البحث عن الحقيقة.

وإذا كان دور التربية له فاعلية في الأوقات العادية التي يمضى فيها التغير بطيئاً فإن دور التربية يصبح أكثر فاعلية في أوقات التغير الثقافي السريع.

ومن الممكن أن تتم التغيرات التكنولوجية بدون التربية ، إلا أن التربية تسرع بالتغير كما أن التربية تهدف إلى تحقيق تغيرات مقصودة ، أما إذا ترك التغير لعامل الصدفة فإن التغير سيكون بطيئاً وقد لا يؤدي عامل الصدفة إلى تحقيق التغيرات المطلوبة .

ولقد أحدثت الثورات التقدمية تغيرات كبيرة في المؤسسات الاجتماعية وفى العلاقات الاجتماعية ، ومن ثم يصبح من الضروري تنمية العادات والاتجاهات والقيم الجديدة التي تحقق للمواطنين التكيف الناجح مع التغيرات الثقافية المختلفة ، وتقع مهمة هذا الإعداد بدرجة كبيرة على المدرسة .

علاقة المدرسة بالتغير الثقافي :

وقد ناقش رجال التربية علاقة التغير الثقافي بالمدرسة أو علاقة المدرسة بالتغير الثقافي ، ولقد تساءل بعضهم عن امكان اشتراك المدرسة فى توجيه التغير .

وبالرغم أنهم اتفقوا على أهمية دور المدرسة بالنسبة للتغير الثقافي إلا أنهم اختلفوا فى تحديد هذا الدور ، فبعض رجال التربية يعتقد أن المدرسة تستطيع أن توجه التغير فى المجتمع وفق خطط معينة ترسمها المدرسة وتعلمها للتلاميذ ، أى أنهم يعتقدون أن المدرسة تستطيع إحداث تغيرات فى المجتمع ، والبعض الآخر يعتقد أن دور المدرسة يقتصر على تكيفها مع الأوضاع القائمة أى إعدادها للنشء للتكيف مع الأوضاع الثقافية الحالية ، وهناك فريق ثلاث يرى أن المدرسة يجب أن تعمل على إعداد المواطن الذكى الذى يستطيع أن يواجه مواقف التغير الحالية والمستقبلية بطريقة ذكية وبأسلوب علمى ، وسنحاول أن نقدم عرضاً موجزاً لآراء كل فريق .

المدرسة التقدمية :

فى رأى التقدميين أن المدرسة لا تستطيع أن تحدد اتجاه التغير الثقافى ، ومن ثم فإنها لا تستطيع أن تحدد شكل المجتمع فى المستقبل لأن المستقبل غير معروف ، وعلى حد قول " جون ديوى " رائد المدرسة التقدمية " أن الظروف الاجتماعية ليست فقط فى حالة تغير ، بل إن التغيرات الحادثة تتجه فى مسالك مختلفة مما قد يودى إلى الفوضى والصراع الاجتماعى ، ولا

يوجد نمط واحد واضح يقود الظروف الاجتماعية والقوى المؤثرة إلى طريق موحد " ومن هنا يدعو التقدميون إلى مجتمع يرسم خطه أولاً بأول في طريق تطوره ونموه ، وهم يعارضون العمل في سبيل مجتمع يخطط له بطريقة مسبقة ، وفسفتهم تتجه إلى نمو كل من الفرد والمجتمع ، والنمو يؤدي إلى مزيد من النمو .

ويتحقق نمو الفرد عن طريق تنمية الذكاء الإنساني في المدرسة بدراسة التغيرات المختلفة في المجتمع ، كما يجب على المعلمين أن يعلموا تلاميذهم كيف يتصرفون بذكاء نحو التغير حتى يمكنهم مواجهة المواقف المماثلة في المستقبل بطريقة ذكية .

ومن أجل ذلك يركز التقدميون على تطوير استبصار التلاميذ وفهمهم مما يمكنهم بعد التخرج من المدرسة من القيام بدورهم في بناء المجتمع وتنظيمه ، كما يهتمون بغرس اتجاهات وعادات العمل المثمرة لدى التلاميذ حتى يكون فهمهم واستبصارهم ذا قيمة علمية ، وهم لذلك يقترحون قيام التلاميذ بدراسة مشكلات مجتمعهم من واقع الحياة لكي يحصلوا على الخبرات العقلية والعاطفية الضرورية ، ويظهر التقدميون اهتماماً خاصاً بالعلوم الاجتماعية .

ويحذرون المعلم من تقديم الحلول للمشكلات التي يناقشها مع تلاميذه ويدعون إلى تنمية تفكير التلاميذ أنفسهم وتنمية عادات التفكير العلمي لديهم من خلال دراستهم للمشكلات الحقيقية لمجتمعهم ، فواجب المعلم هو أن يتيح للتلاميذ حرية التفكير والمناقشة والحصول على النتائج التي تتفق مع قيمهم .

المدرسة التجديدية :

أما رجال التربية التجديدية فقد انتقدوا التربية التقدمية لأنها اهتمت بمنهج الممارسة العملية ولم توضح الأهداف التي يجب العمل من أجلها ، أو لأنها ركزت على الوسيلة وليس على الغاية ، وبالرغم من أن التقدميين ينادون بتنمية ذكاء الفرد وضرورة استخدام الذكاء بطريقة تعاونية فإنهم لا يوضحون الغايات التي يجب أن يتعاون في سبيلها الأفراد، وأهم من ذلك أن التقدميين ينظرون إلى المجتمع على أنه مجموع عددي من الأفراد ويتخطون الطبيعة فوق الفردية لكثير من القوى والمؤسسات الثقافية كالتطبقات الاجتماعية والمؤسسات الاقتصادية وأجهزة الإعلام وغيرها من مراكز القوى الأخرى .

ولذلك ينادى التجديديون بضرورة تعليم التلاميذ برنامجاً مفصلاً وشاملاً للإصلاح الاجتماعي ، فهم يعتبرون أن مسئولية إصلاح المجتمع هي مسئولية المربين ، وفي رأى " براملد " نحن معلمون - مواطنون لنا قناعاتنا والتزاماتنا وتعصباتنا التي نؤمن بإمكان الدفاع عنها ، ونحن لا نستهدف فقط طرحها على الرأى العام أو الدعوة إلى فحصها بحرية تامة ولكن نحن نعمل على أن تقبلها أكبر أغلبية ممكنة " .

ويقرر التجديديون بأن المدرسة يجب أن تقنع التلاميذ بضرورة تجديد البرامج ، وواجب المعلم حينئذ تشجيع التلاميذ على فحص الأدلة المؤيدة للتجديد والتي تقف ضد التجديد ، ويترك القرار النهائي لتقبل التجديد أو عدم تقبله للتلاميذ أنفسهم .

ولقد جذبت التربية التجديدية انتباه الناس ، غير أنها لم تحظ بتأييدهم ، بل لقد وجه إليها النقد لأنها تتجاهل ما يأتي :

- 1- أن للأنماط الثقافية أثراً عميقاً على الطرق التي يرى الناس بها الأمور ، ويشعرون بها ويحققونها .
- 2- أن قبول التلميذ لبرنامج معين للإصلاح ثم يوافق عليه المجتمع يعنى فصله عن ثقافة المجتمع .
- 3- وأن برنامج الإصلاح الذى يرسمه التجديديون لا يستطيع أن يصمد لزمان طويل ، فالزمان يسبق خطط الإصلاح طويلة المدى .

المدرسة المحافظة :

أما أنصار المدرسة المحافظة فمن رأيهم أن المدرسة ليست هيئة للإصلاح كما يرى التجديديون بل أن المدرسة مؤسسة تعليمية أولاً وقبل كل شئ ، ويخشى المحافظون أنه إذا تحولت المدرسة إلى هيئة للإصلاح فإنها تعد بذلك التلاميذ لعالم قد لا يتحقق وجوده أبداً.

ويرى المحافظون أن واجب المدرسة هو أن تتكيف مع المجتمع القائم والثقافة القائمة ، كما يرون أن تلميذ المدرسة الثانوية ليست لديه الخبرة الكافية أو المقدرة الفعلية التى تكفل له وزن المسائل المتصلة بالإصلاح الاجتماعي والحكم على القيم المعاصرة.

وفى رأيهم أنه إذا كان الأفراد هم الذين يقومون بتغيير المجتمع فإن وظيفة المدرسة هى العمل على تحسين المجتمع عن طريق تحسين الأفراد

ومن ثم يعتبرون أن تدريب العقل هو الوظيفة الرئيسية للمدرسة والمؤدية على تحسين نوعية الأفراد .

الدور الحقيقي للمدرسة :

المدرسة تعمل على تحقيق الأهداف التي يرسمها المجتمع من تصوره لصورة المواطن الصالح ، والمعلمون فى داخل المدرسة هم المندوبون الموكلون عن المجتمع لتحقيق هذه الأهداف . ودور المدرسة الحقيقي يجب أن يتجه إلى تدعيم التغيير الثقافي والإسراع به وتوجيه الهمة بذكاء .

تعريف التلاميذ بالتغيرات الثقافية :

ومعظم التغيرات الحالية ترجع إلى التقدم التكنولوجي والتطورات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هنا فإن مهمة المدرسة تصبح تعريف التلاميذ بالتقدم العلمي الذى تحقق فى النصف الثانى من القرن العشرين وبدايت القرن الحادى والعشرين فى مجالات العلوم المختلفة ، كما أنه من الضروري اطلاعهم على التغيرات التى حدثت فى الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية فى العالم وفى وطنهم بصفة خاصة مع إبراز العوامل التى أدت إلى إحداث هذه التغيرات .

تنمية العادات والاتجاهات الجديدة :

ولكى يتفاعل التلاميذ مع التغيرات الثقافية بنجاح لابد للمدرسة من أن تنمى لديهم العادات والاتجاهات والمثل العليا التى تتفق مع هذه التغيرات ،

فالملاحظ أن الاتجاهات والعادات والقيم القديمة ما زالت توجه سلوك الناس برغم التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية .

ومن المعروف أن التغير فى الاتجاهات والعادات والقيم يتميز بالبطء ولا يلاحق التغيرات التكنولوجية والاقتصادية ، كما أن المواطنين ومن بينهم التلاميذ قد يقعون فى حيرة من أمرهم ولا يعرفون أى الطرق يختارون ، وأى قواعد السلوك يصلح وأيها لا يصلح ، وما أساليب السلوك الجديد التى يجب عليهم إتباعها ، فالحيرة فى الاختيار من بين مسالك متعددة وعدم وضوح الرؤيا بالنسبة للمسالك الجديدة يكون عاملاً رئيسياً من عوامل التخلف التى تلحق بالقيم.

وهنا تصبح مهمة المدرسة مقاومة التخلف الثقافى وزيادة نسبة التغير فى قيم الثقافة بما يتمشى مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية ، ويتم ذلك عن طريق تنمية القيم الجديدة بين تلاميذ المدرسة واقتراح أساليب سلوك جديدة تحل محل أساليب السلوك القديمة ومساعدة التلاميذ فى اختيار الأفضل فى هذه الأساليب ، وقد يتساءل المرء : ما السلوك الأفضل ؟ وما معايير السلوك الأفضل ؟ وفى رأينا أن السلوك الأفضل هو الذى يؤدى دائماً إلى رفاهية الإنسان وسعاده ، فاحترام حرية الآخرين سلوك أفضل ، ومحافظة الإنسان على صحته سلوك أفضل ، ومناقشة القضايا المختلفة بأسلوب علمي سلوك أفضل ، وإقامة علاقات طيبة مع الناس سلوك أفضل .

إعداد الأجيال التي تصنع التغيير وترحب بالتغيير :

ثم نتساءل : هل يكفى أن تعد التربية أو المدرسة الأجيال الناشئة للتكيف مع التغيرات الثقافية الحالية ؟ وما موقف المدرسة من التغيرات الثقافية فى المستقبل ؟

لقد أعدت الأجيال الماضية لعالم ثبات استاتيكي ، ومن هنا فاجأها التغيير الثقافى السريع فى وقت لم تكن قد استعدت فيه أو تهيأت لمواجهة التغيير ، بل أن إعداد الأجيال الماضية لعالم ثابت جعلها تقف موقف المعارض للتغيير ، ثم جرف تيار التغيير كل من وقف فى طريقه ، وأخذ الجميع يفكرون فى طريق جديدة لمواجهة المواقف الجديدة التى لم يتعودوها .

ومن هنا يبدو إعداد الأجيال الحاضرة للتكيف مع التغيرات الثقافية الحالية أمراً ضروريا ، ويصبح إذن إعداد المواطن الذى المرن الذى يستطيع أن يصنع التغيير وأن يرحب بالتغيير من الأهداف الرئيسية تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

فالمواطن الذكي هو الذى يستطيع أن يغير من أسلوب حياته وحياة جماعته بالقدر الذى يحقق لأعضاء الجماعة جميعهم الرفاهية ، كما أن المواطن الذكى هو الذى يتقبل التغيير ويرحب به ويكيف حياته وحياة جماعته وفقا له بعد أن تتضح فائدة هذا التغيير فى ضوء الحقائق العلمية والتفكير العلمى ومصلحة جميع المواطنين .

المعلمون والتغير الثقافي :

جماعات المعلمين من الجماعات المهنية التي يتميز أعضاؤها بالإعداد الثقافي العريض ، وتستطيع جماعات المعلمين أن تسهم في عملية بناء المجتمع في فترات التغير الثقافي عن طريق مناقشة قضايا المجتمع ومشكلاته.

التربية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة :

على أننا نود أن نؤكد أن التربية بالرغم من أهمية دورها وفعاليتها لا تقوم وحدها بإعداد الأفراد للتغيرات الثقافية المختلفة ، فالتربية ليست إلا مؤسسة واحدة من بين مؤسسات كثيرة اقتصادية واجتماعية وسياسية وإعلامية ومهنية .

ومن هنا نشير على أهمية التعاون بين التربية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة لتوحيد جهودها جميعها وتنسيق العمل فيما بينها ، ويمنع هذا التنسيق حدوث تنافس غير مرغوب فيه بين المؤسسات المختلفة كما يتيح هذا التعاون لكل مؤسسة فرصة الاستفادة من إمكانيات المؤسسات الأخرى ، بل وفي رأينا أن كل مؤسسة إنما تكمل عمل المؤسسات الأخرى .

وإذن فواجب التربية في المقام الأول تنسيق عملها مع المؤسسات الثقافية المختلفة ، كما أن واجب رجال التربية هو أن يعملوا في تعاون وثيق مع المسؤولين عن المؤسسات الأخرى للاستفادة من الإمكانيات المتاحة بهذه المؤسسات من الناحية البشرية والمادية لتحقيق تعليم أفضل للتلاميذ .

الفصل الثالث

تطبيقات الفكر التربوي في مجال

فلسفة التربية

والطبيعة الإنسانية

الفصل الثالث

الفلسفة - التربية - فلسفة التربية

والطبيعة الإنسانية

مقدمة :

تحدد 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 - أيضاً - بنظرة الفلاسفة والمفكرين إلى جوهر وكنه المتعلم ، وطبيعة المعرفة التى ينبغى أن يحصل عليها من خلال مواقف الخبرة التى يعيشها وطبقاً للأهداف التى يرسموها ، والقيم والاتجاهات الأخلاقية التى يسعون إلى تنميتها 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 بكنه 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 .

ولكن السؤال الذى يثار الآن هو :

ما المقصود بالفلسفة ؟ وما الفرق بين عمل المفكر الفيلسوف والعالم المفكر ؟ وما علاقة الفلسفة بالتربية ؟

مفهوم الفلسفة :

لا يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها مجموعة من المعارف التى اكتسبها الفرد من خلال الاطلاع ، 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 .

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 :

1 - 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 .

2 - 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 نظره 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 نظره التأملية هذه مبنية على التحليل ، وكشف العلاقات بين الظواهر المختلفة .

3 - 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 عاماً ومتخصصاً فى نفس الوقت .

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

5 - 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 .

الفرق بين الفيلسوف والعالم :

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 وافترض ما يراه من ضروب سلوكية كحل للمشكلة ، ثم تجرب كل فرض منها ، وهو فى تجريبه هذا يقوم بنتائج 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 طبقاً لمنهج علمى ، وبين الفيلسوف الذى يعتمد على إطار عام ليست له مطالب ضرورية اللهم 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 التجريبي ، أما الفيلسوف فهدفه تنقية وإثراء وتنسيق اللغة المستخدمة فى تفسير الخبرة ويعتمد على الحوار والأسئلة التى تبحث عن معان وتضمنيات أوسع وأعمق.

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 تساعد 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 ؟

فلسفة التربية :

يرى الكثير بأن الفلسفة بما تبرزه من نظريات وأراء 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 ضوءها .

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

ولكن ما المقصود بفلسفة التربية ؟

إن تحديد مفهوم فلسفة التربية يقضى 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 يلي :

- 1 - إن التربية عملية اجتماعية وأخلاقية يجند المجتمع كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية بهدف إكساب الأفراد مهارات ومعارف واتجاهات و ... الخ تؤهلهم للتوافق مع المجتمع ومتغيراته .
- 2 - إن التربية عملية إنسانية تنصب على الإنسان بميوله وحاجاته قدراته واستعداده .
- 3 - إن العملية التربوية تشمل كل التصرفات والسلوكيات التي يقوم بها الفرد نفسه لاكتساب معارفه ، وتشمل ما يقدمه الآخرين للمتعلم سواء بقصد أم بدون قصد بل إن الإنسان في احتكاكه بمواقف الحياة المختلفة يتربى من الصواب والخطأ ، وبهذا تصبح الطبيعة والمجتمع وكل ما يمر به الإنسان من خبرات مواقف مربية .
- 4 - إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهوم التعليم الذي يقتصر على ما هو مقصود - فقط - يتم داخل جدران مؤسسات التعليم الرسمي ... فالتربية طبقاً لهذا المفهوم تشمل بجانب التعليم المواقف التي يكتسب من خلالها الفرد تعليماً مصاحباً .
- 5 - 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 التي تقول " الإنسان إن لم يربّه أبوه وأمه رباه زمانه " .

6 - لما كان الإنسان لا يستمر في 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 " .

وكما ذكرنا سابقاً أن فلسفة التربية هى الميدان التربوى الذى يتم فيه تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفتين 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 :

1 - إن فلسفة التربية تعد جزءاً من الفلسفة العامة السائدة فى المجتمع ، ومن ثم فهى تحتل مركزاً هاماً فى محتوى جميع أنواع التعليم السائدة فى المجتمع .

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

3 - إن فلسفة التربية تمدنا بالنظريات والأسس التى نبنى عليها طرائقنا التدريسية ، وتزيد من إدراكنا لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية ،

وتساعدنا على رؤية العمل التربوي في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماته .

4 - إن فلسفة التربية من خلال كشفها عن التصنيفات التي تربط التربية بمجالات الاهتمام الإنساني الأخرى تسهم إسهاماً كبيراً في إمدادنا بالوسائل والأدوات التي تساعدنا في التعرف على أنواع الصراع والتناقض الموجود بين النظريات الفلسفية والتطبيقات التربوية ومن ثم السعي للقضاء عليها واقتراح خطوط جديدة للنمو التربوي والبحث والتنفيذ واختبار الفروض التي تحدد في ضوء الأسئلة المثارة .

5 - 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 هي القضايا الفلسفية التي تحدد مسار التربية في مجتمعنا المصري حتى نستطيع العمل في ضوءها ؟

في الحقيقة ، إذا رجعنا إلى مكونات الموقف التعليمي الذي أشرنا إليه سابقاً ، والذي كان التلميذ محوراً أساسياً فيه فإن هذا يتطلب معرفة من هو التلميذ ؟ ما جوهره ؟ ما طبيعته ؟ مما يتكون ؟ لأن التربية في 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 في 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 والامرامى تكون بمثابة محوراً ثالثاً فى محددات طبيعة العملية التربوية ، وذلك لأن البون 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 .

التربية والطبيعة الإنسانية

يعد موضوع الطبيعة الإنسانية من الموضوعات المهمة جدا للعاملين فى مجال التعليم بصفة خاصة ، ولكل الناس بصفة عامة، وذلك لضرورة فهم الإنسان نفسه ومن يحيطون به وكيفية التعامل معهم ، ولتحليل الطبيعة

الإنسانية فى ضوء بعض الفلسفات ، نعرض هنا بإيجاز لمفهوم الطبيعة الإنسانية وجوانبها المختلفة .

أولاً : مفهوم الطبيعة الإنسانية :

الانسان هو موضوع التربية ، وان البحث الجاد فى طبيعة العملية التربوية يقود الى البحث حتما الى اجتياز خطوة على قدر كبير من الأهمية وهى الوقوف على طبيعة الانسان وتكوينه الذاتي.

ما الطبيعة الإنسانية ؟

الطبيعة الإنسانية هى السمات السلوكية والعادات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية ، والمشاعر والقيم التي ينقلها الأفراد فى مجتمع ما عن طريق اتصالهم بالآخرين ، واتصال الآخرين بهم ، على ان هذا الاتصال المتبادل يعنى قبول الآخر والتأثر به والتأثير فيه ، وقبول التغير ، وكل تلك أمور قد فطر الله الناس عليها ، ليتفاعلوا مع الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم ... والمعنى الآخر للطبيعة الإنسانية :

هو مجموع الاستعدادات والامكانات الفطرية التى يولد بها الانسان ويستمر تأثره بها فى حياته ، مع قبول هذه الاستعدادات والامكانات للتغير والتطور والنمو ...

تختلف التربية من مجتمع لآخر تبعا لإختلاف عقائد المجتمعات وفلسفتها ومتطلباتها ، لذا كان من الخطأ الفادح تصور صلاحية اية تربية لأى مجتمع

يقول كونانت " ان عملية التربية ليست عملية تعاطي وبيع وشراء ، وليست بضاعة تصدر الى الخارج ، او تستورد الى الداخل ، انما في فترات من التاريخ خسرنا اكثر مما ربحنا حينما استوردنا نظرية التعليم الانكليزية والاوربية الى بلادنا.)

واذا كان الانسان هو محور العملية التربوية ، فمن ثم كان لكل فلسفة تربوية مفهومه لطبيعة الانسان ، وفي ضوء هذا المفهوم تتحدد الأهداف التربوية ومن ثم الوسائل المعينة على تحقيقها .

وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الانسانية اختلافا كبيرا ، ونظر اليها الفلاسفة والمفكرون من زوايا متعددة ، من حيث أصل النشأة والثبات والتغير ، والمادة والروح ، والخير والشر والوراثة والبيئة ومن ثم ترتب على كل اتجاه التطبيقات التربوية التي تلائمها .

والملاحظ ان جميعها تصورات بشرية ناشئة عن نظرة بشرية للطبيعة الانسانية وبالتالي فهي قائمة على افتراضات ونظريات تحتل الصواب والخطأ ، وعدم اكتمال تلك النظريات نفسها يؤثر على اظهار بعض جوانب الطبيعة الانسانية من الناحية المادية واهمال الجانب الروحي ، مما يعطي تصورا ناقصا للطبيعة الانسانية ودوافعها ، وحاجاتها .

ما الإنسان

سؤال يسهل طرحه ، وتصعب الإجابة عليه ، وقد حاول الكثير من الفلاسفة والمفكرين الإجابة عنه .

لكن ليس بين هؤلاء اتفاق كبير ، الا ان هناك تصورات تتجمع في انماط مختلفة ، والتصورات الخاصة بطبيعة الانسان ليست حkra على الفلاسفة

والمفكرين وحدهم ، فما من قائد أو رجل سياسة أو شخصية بارزة في التاريخ الا وكان مفهوم الانسان وراء سلوكهم .

وكذلك كل مشتغل بالتربية ، وكل إنسان ايا كان يتشكل سلوكه بما يفهمه عن الإنسان ، وعن نفسه وعن الآخرين ، و الفرق بين تصورات الناس العاديين وتصورات الفلاسفة والمفكرين ، فرقي المبررات ، أي فرقي الحثيات التي يضعها هؤلاء وهؤلاء لمساندة آرائهم ...
وانت كيف تنظر الى هذا الأمر

الجوانب الأساسية في الإنسان :-

- يحتاج من يريد فهم الانسان فهما جيدا ان يتعرف على اهم جوانبه التي تميزه عن الكائنات الأخرى ، حيث تمثل في الانسان الجوانب التالية :-
- مادة ذات قابلية للتغير الارادي والارادي ويتخذ صفة الاستمرارية الحسية ، وهذا ما يطلق عليه بالتعرف .
 - هذه الاستمرارية تستدعى ممارسة سلوكية جزئية أو كلية يترتب عليها لذة أو ألم ويعبر عنها بالوجدان .
 - عن طريق الانتباه الارادي تحدث تغيرات في النشاط الحركي الجزئي أو الكلي . وهو ما يطلق عليه بالسلوك .
 - وينشا عن تلك المعرفة الحسية أو المعنوية سلوكيات تتأتى نتيجة تحسس الأشياء في البيئة المحيطة بالفرد .
 - التحسس الوجداني لما يجري في بيئة المرء من مكونات طبيعية او اجتماعية او الاثنين معا .

المعرفة لا تقتصر على منافذ الانسان على الحياة (الحواس) ، بل هناك معرفة نفسية فريدة تنطوي على التوق والشوق ومعرفة عقلية مريدة تسعى الى ترجمة المدركات وافرار المغنويات .

التربية والطبيعة الانسانية : -

يمثل موضوع التربية والطبيعة الانسانية أهمية كبرى للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب : -

1- الانسان موضوع التربية معلما ومتعلما ، ومن ثم ينبغي علينا ان نفهم طبيعة هذا الانسان حتى نحسن تربيته ونحكمها ، وحتى يمكن التعامل معه على اساس رشيد وان نكيف المناهج والعملية التربوية وطريقة التدريس لتتنشى مع طبيعة المتعلم وتجيء محققة للأهداف المنشودة منها .

2- ان معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان وامكانياته وكيف ننميتها ، كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله

3- ان هناك اختلافا حول طبيعة الانسان ، وليس هناك وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها ، ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في اتجاهات التربية واساليبها .

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

جوانب الطبيعة الانسانية :

الطبيعة الانسانية ذات جوانب متعددة : -

- 1- تكوين الانسان .
- 2- الخير والشر في الطبيعة الانسانية .
- 3- الحرية والجبرية فيها.
- 4- الوراثة والبيئة.
- 5- الفردية والجماعية.
- 6- النوع.

الطبيعة الإنسانية في بعض الفلسفات

أولاً : الفلسفة المثالية : -

تعد أول فلسفة تربوية مكتوبة ، وقد أثرت هذه الفلسفة في الممارسات التربوية على مدى قرون ، وبصفة عامة يمكن القول بان الفلسفة المثالية ذلك الاتجاه الذي يرجع كل وجود الى الفكر ، فالمثالية تنكر الوجود المادي للعالم الخارجي وتعتقد انه يوجد في الذهن فقط .

الفلسفة المثالية والطبيعة الإنسانية : -

- ترى المثالية ان الإنسان كائن روى يمارس الإرادة .
- مسئول عن تصرفاته وبما ان جوهره روى فهو يتأبى على التعريف .
- مفهوم الطبيعة الإنسانية عند رائد الفلسفة المثالية (أفلاطون) : -

أهم المبادئ :-

- 1- سمو العقل على الجسم ، وبنى نظريته على ان الانسان عقل محمول على جسم ، واعتبر العقل اسماً من الجسم ، مجد العقل واعلى من شأنه ، في حين حقر الجسم وقلل من قيمته .
 - 2- الانسان مكون من جوهرين احدهما ينتسب لعالم المثل وهو النفس ، والأخر ينتسب لعالم الحس وهو البدن ، والنفس من عالم المثل فانها ابدية ، وأزلية ، وهى اسبق من البدن في زجدها .
 - 3- الانسان في راي افلاطون يولد مستعداً ان يغلب عقله واما ان تغلب عاطفته او تغلب شهوته . الأول (يحكم) ، والثانى (الدفاع - الجند) ، والثالث (التجار والصناع) .
- هكذا يرى افلاطون ان الانسان كائن معقد يتكون من ثلاث أجزاء أو ثلاث قوى (العقلية - الغضبية الشهوانية) ، مما جعله يقيم مجتمعه على اساس وجود طبقات ثلاث (تسود أولها - وتطيع ثانيها - وتخضع ثالثها) .
- وشبه أفلاطون النفس البشرية بأنها عربية يجرها جوادان أحدهما يمثل العاطفة والأخر الشهوة ، يحاول كل واحد منهما ان يجر العربة في اتجاهه ، بينما العقل وهو قائد العربة يحاول ان يمسك بزمامها ويوجه سيره طبقاً لما يراه .
- 4- اكد افلاطون على الوضع الطبقي ولم يبح الحراك الاجتماعي ، فهو يرى ان الانسان اجتماعي يظهر ذلك في حاجته لغيره ، داخل طبقته ، وحاجته الى الدولة ، ويركز على الثبات داخل المجتمع ، لان العدالة في نظره تقتضى الثبات والاستقرار .

- 5- لا يقر أفلاطون الحرية في الطبيعة الانسانية ويعتبرها اساس الفوضى والاضطراب ، وقصرالفكر على طبقة الحكام
- 6- أكد أفلاطون على أثر الوراثة لا البيئة كأحد أبعاد الطبيعة الانسانية ، لانه يحارب كل تطور وتغير .
- 7- نادى بنظرية المثل التي تقوم على اساس ان الانسان خير بطبعه ، وان الشر لا يدخل في تركيبه ، وفي المجتمع المثالي تفتح الطبيعة الانسانية بكل ما ركب فيها من خير
- 8- ساوى أفلاطون بين الذكر والانثى ، الا انها مساواة لها مفهوم خاص لديه مفهوم خاص حيث يريد ان يريد للمرأة أن تكون لها صفات الرجولة .

خلاصة القول :-

يرى افلاطون ان الطبيعة الانسانية على انها ثلاثية التكوين ، الانسان اجتماعي بالضرورة ، ليس حرا وليس مخيرا ، محكوم بعامل الوراثة لا فرق بين الذكر والانثى .

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية :-

تأتى التربية المثالية جهدا مركزا على صقل العقل وتعويده التفكير الدائم ، ويمكن اجمال أهم ملامح التربية المثالية فيما يلي:-

1- يمثل عالم الأفكار المصدر الذي تنهل منه التربية المثالية موضوعات اهتمامها ، فالغاية الأولى للتربية هى تنمية العقل وشحذ قدراته عن

طريق دفع الناشئة الى التفكير الجاد الذي يتخذ موضوعا من الأمور ذات القيمة للوصول في النهاية الى المعرفة اليقينية الثابتة ، وممن الطبيعي ان تحظى المؤلفات الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة في برامج التعليم (فما توصل اليه المفكرون الأفاضل من أفكار ونظريات يمثل حقائق أبدية الصديق لا ينبغي اضعافها بل هي الجديرة دوما بان تكون موضوعات للتفكير وتشكيل عقول الناشئة) .

2- يعتبر تحقيق الانسان لذاته وتبلور شخصيته ، الغاية الثانية للتربية المثالية ، ويتم تحقيق الذات بتوحد الانسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة ، بمعنى ان يحقق الانسان ذاته من خلال الجماعة التي هو جزء منها ، توحد الانسان مع الأفكار أو مع الدولة

3- بناء الانسان ذى الخلق القويم والقيم العليا هو الشغل الشاغل للمربين المثاليين ، يجتهدون في تحويل الخير داخل الانسان الى سلوك وعمل واردة ، ومهما صادف الانسان من صعوبات في سبيل تحقيق مثله لا ينبغي ان يحيد عنها ، لأن ما يلاقيه من معاناه في سبيلها هو مصدر السعادة له .

4- تجتهد التربية المثالية في الكشف عن المقولات العقلية الكامنة لدى الإنسان ، واعتبروا ان البعض يمتلك بصيرة أو حدسا اذا ما توفر على تقويته أمكنه ان يعاين الحقيقة أو ان الحقيقة تنكشف اليه ، بما دعا بعض رواد هذه الفلسفة يشير ان غاية التربية هو التوحد بالذات الالهية .

5- للمعلم في التربية المثالية دور كبير ، فهو ذو حضور دائم في كل لحظة من عملية التربية ، يوجه ويلقن وعطي القدوة بتصرفاته ، ينبغي ان

يكون المعلم موسوعي المعرفة ، حضر الذهن ، ذا قدرة على الحوار واستثارة التفكير لد تلاميذه .

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

هل يمكن لك عزيزي القارئ ان تحدد في نقاط معينة تقييمك للفلسفة المثالية ونظرتها للطبيعة الانسانية: استعن بما في الصفحة التالية .

2- الفلسفة الطبيعية :-

رائدها جان جاك روسو ، حيث جعل لأول مرة الطفل (الكائن الذي يحمل طبيعة معينة) مركزا لاهتمامات التربية ، بعد ان كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم .

- طالب روسو بأن يبعد الطفل عن تأثير البالغين وان يوضع في الطبيعة النقية ، يتعلم منها بتجربته الذاتية وبفهمه الخاص وبامكاناته البسيطة تحت اشراف مرب لا يتدخل الا عند الضرورة .

- الطبيعة هي التي تقوم بكل العمل ، فهي التي تستثير دهشة الطفل وهي التي توفر له فرصة المرور بالخبرة وهي التي تسعفه بالاجابات على محاولاته للكشف والفهم ، فهي كتاب مفتوح ومن هذا اتخذ تسميته بالطبيعية ...وظهرت طبقا لذلك رياض الأطفال محققة نوع من الحرية التامة للطفل ..

الطبيعية ومفهوم الطبيعة الانسانية

- طبيعة الانسان خيرة قال روسو "ان كل شيء خير اذا جاء عن طريق خالق هذا الكون ، وكل شئ يصبه الفساد والانحلال اذا ما مسته يد البشر ...

- اعتقد روسو ان الطفل يولد مزودا بموروث عقلي ولديه قدرات فطرية معينة عند ولادته .
- الطبيعة الإنسانية - من وجهة نظر روسو - خيرة ، والإنسان جزء من الطبيعة ، وهو يشارك الحيوان في ضرورة اشباع غرائزه التي تدفعه نحو العمل والنشاط والتقدم.
- يدين روسو بحرية الانسان المطلقة التي لا يحدها نظام ولا يهذبها قانون ولا خلق..
- يحبز روسو الفردية والعزلة وابتعد بالانسان عن الحياة في المجتمع ، وهاجم الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة فهي تقوم على الظلم وعدم المساواة .
- القول بخيرية الانسان .
- لا يقر المساواة بين المرأة والرجل ، او الذكر والانثى ويجعل المرأة تابعة للرجل ، وليس لها كيانها المستقل ، ويرى ان الهدف من تربيتها هو اعدادها للحياة الزوجية .

الطبيعة الإنسانية في الفلسفة الطبيعية

طبيعة انسانية تحكمها الرغبات الجسدية

تتمتع بحرية مطلقة يفسدها المجتمع

خيرة بحكم الوراثة

اولى بها ان تعيش في عزلة عن المجتمع يتميز فيها الذكر على الانثى

مضمون التربية الطبيعية

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

- المدرسة مكان يهيئ للمتعلم المواقف التربوية التي تسمح له بالحرية والمبادرة والتعبير الذاتي .
- ضوابط العمل التربوي تملئها طبيعة الطفل الذي تحركه حاجاته وميوله وليس تقاليد الآخرين 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 ينبغي 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 جنباً الى جنب مع فرص العمل وفرص التعبير عن الذات ، فلا تعارض بين الجد واللعب ، العمل والفراغ ، التعليم والتعلم ، المدرسة والمجتمع الأفكار والواقع .
- حواس الطفل هي المنافذ التي عن طريقها ينفعل العقل بما يصله من خبرات يكون عنها المفاهيم واليات الادراك التي تسمح باستقبال الخبرات الجديدة والمدرسة تعمل على تجنب 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 يأتي 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

الفلسفة التجريبية

تعتبر الفلسفة التجريبية من احدث الفلسفات التربوية وأكثرها انتشارا وتأثيرا في التربية المعاصرة ، ويصنف الدارسون الفلسفة التجريبية بجانب الفلسفة الطبيعية باعتبارهما فلسفتان تجسدان التيارالتقدمي في التربية ، ناقدا الفلسفة التقليدية في التربية.

من اهم روادها جون ديوى الامريكى (1895 - 1952) ، وكان يؤكد ان ما يقدمه من أفكار مجرد خبرات تربوية تمت صياغتها من خلال ممارسة الفعل التربوي . اكد ديوى على خاصية فكره التربوي يظل دوما موضوعا لاعادة النظر واعمال العقل فيه ، ونمو الانسان لا يتوقف عند حد .

التجريبية ومفهوم الطبيعة الانسانية :-

- تنظر للطبيعة الانسانية انها كل متكامل لا مجال فيه للانقسام او الفصل ، فالعقل أوالروح يعمل من خلال الجسم ، وهما يحددان ذات الانسان من

خلال المواقف الحية التي يعيشها الانسان ، فالطبيعة الانسانية مرنة غير جامدة ، وهي ليست واحدة بل هي متعددة .

- اتخذت من الديمقراطية مثالا لها تسعى نحوه بهدف تحقيقه وتتمثل عناصر الديمقراطية في الحرية والمساواة والأخوة ، والانسان - في رأى التجريبية - في تفاعل مستمر مع البيئة ، وهذا دلالة في حرية الانسان اذا هذا يعني ان الحرية ليست فردية وانما هي اجتماعية ، وبدون الحرية الاجتماعية يصبح المجتمع مغلقا على نفسه منعزلا عن غيره .
- تؤمن التجريبية بالتغير والتغير دعامة النمو والترقي وهذا ما لا يمكن حدوثه بدون الحرية .
- لا تغفل أثر الاستعداد الوراثي كما تؤكد على اثر البيئة ، شريطة تنظيمه وتوجيهه وترشيده تربويا ، وأكدت على البيئة الاجتماعية لان الفرد تتصل اعماله بغيره .
- الطبيعة الانسانية محايدة بمعنى انها قادرة على ان تصبح شريرة او خيرة ، اى متغيرة ، فمن يسمى شريرا في مجتمع ما يسمى خيرا في مجتمع اخر حسب البيئة الاجتماعية والعكس صحيح .
- الفردية والاجتماعية (اكتساب المعايير الخلقية والجمالية والخبرة تقوم على التفاعل المستمر بين الفرد بميوله واستعداداته من ، ناحية وبين البيئة بكل ظروفها وملابستها من ناحية اخرى .
- لا تفرق بين الذكر والانثى لاعتمادها المساواة والديمقراطية .

المضمون التربوي للفلسفة التجريبية

1- مهمة المدرسة ليست توفير الظروف التي تسمح بتمرس التلاميذ على حياة البالغين التي سيحيونها في المستقبل وانما توفر لهم مناخا يسمح لهم بان يعيشوا حياتهم ، فلا يجوز ان تضحي المدرسة بحياة الصغار طيلة سنوات عديدة ترقبا وانتظارا لدخولهم حياة البالغين ، وبهذا تكون التربية هي الحياة .

2- الاهتمام الذي يبديه المتعلم ازاء مشكلة ما مدخل أساسي للتعلم ، توليه الفلسفة التجريبية عناية خاصة ، بمعنى ان يكون الموقف التعليمي موقفا حقيقيا كالحياة تماما .

3- الجماعة هي وحدة التعلم ، فالإنسان يربى كى يعيش في جماعة يتعامل معها ويشاركها الحياة ، ومن خلال التعلم وسط الجماعة ومعها يصبح من الممكن ان يتشرب الانسان القيم المرغوب فيها حينما يلمس أهميتها وضرورتها بشكل عملي .

4- المدرسة جزء لا يتجزء من المجتمع ، بمعنى ان تكون الحياة بداخلها هي نفس الحياة في المجتمع ، (بمعنى ان تكون المشكلات التي يدور حولها النشاط التربوي مشكلات حقيقية يعاني منها الدارسون كما يعاني منها المجتمع) ، تزود الناشئة بالقدرة على اكتساب المعرفة وعلى اعادة تعليم الذات وتأصيل القدرة الابتكارية .

6- التربية السليمة اى تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان تقوم على سلسلة من الخبرات المربية التي :

أ - تمهد ايجابيا للخبرات التي تليها ، اى تتميز بالاستمرارية ، ودور المعلم توفير هذا النوع .

ب- تتسم بتحقيق التفاعل الخلاق بين الظروف الموضوعية التي تتم فيها والإمكانات الذاتية للمتعلم .

نتائج مهمة لهذه الفلسفة :-

- ظهور المناهج التي تتكامل عناصرها ، او المواد الدراسية المتصلة بخلاف المناهج الدراسية التقليدية المنفصلة ، لان السلوك البشري في اى موقف يترجم عن تضافر قوى الانسان العقلية والعاطفية والخلقية والبدنية .
- التعزيز يمثل ركيزة هامة في تحقيق التعلم الجيد ، لانه يقوم على الإحساس الداخلي الذي يشعر المتعلم بقيمة ما يتعلم وأهميته في تحقيق ذاته .

— تتخذ من التربية والانسان موضوعا لها ، في صياغة الاطار

النظري

ولئن كان التعليم ذا أهمية في كل زمان ومكان فان أهميته وتأثيره في هذا العصر أكثر من ذي قبل لعدة أسباب :-

1- ان التعليم بات يشغل معظم أوقات الانسان وزهرة عمره ، فهو يتلقفه وليدا في الحضانة ورياض الأطفال ويستمر معه حتى نهاية الدراسة الجامعية في الغالب .

2- ان المؤسسات التعليمية في العصر الحاضر أكثر عمقا من تأثير البيت والأبوين ، وذلك بحكم الضغوط الاقتصادية التي لا يخلو منها بيت ، مما اضطر معه رب الأسرة بذل المزيد من الجهد لتحصيل لقمة العيش ، وكذلك عملت أجهزة الإعلام المختلفة على استراق أوقات الناس مما

شغل الآباء عن أبنائهم ، وجعل المؤثر الأكبر في تشكيلهم وتربيتهم هو التعليم الذي يتلقونه .

وهذا يستدعي دراسة الطبيعة الانسانية من وجهات نظر متعددة حتى نفهم كيفية التعامل معها ، وبناء على ذلك تحدد اهداف العملية التربوية ووضع المناهج الدراسية ، وطرق التدريس ، وكل مايسهم في تحقيق الاهداف وذلك بناء على فهم القائمين على التربية بالطبيعة الانسانية .

ركائز الفكر التربوي

وبعد العرض السابق للطبيعة الإنسانية في منظور الفلسفات المختلفة ، نتناول أهم الركائز التي تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية في ضوء الفكر التربوي.

من الواضح أن أى فكر تربوي لا بد وأن يقوم على ركائز ثابتة قوية يتخذ منها منطلقاً في تحديد أهدافه ومناهجه وطرقه ، وليكون في النهاية معبراً عن الفلسفة التي اشتق منها ، وتطبيقاً للأفكار والآراء التي تبنتها ودعت إليها .

فالتربية حين تهدف أولاً إلى تربية الإنسان فإنها تكون قد أرست الدعائم القوية لتربية المجتمع في نظمه ومؤسساته ، فتربية الإنسان هي السبيل الحق المفضى إلى تربية المجتمع

وسنعرض بشيء من التفصيل لهذه الركائز :

1. التكامل :

والركيزة الأولى التى يقوم عليها الفكر التربوى هى التكامل بين الجسم والروح ، والوراثة والبيئة ، والفرد والمجتمع ، والحرية والجبرية ، والذكر والأنثى .

* التكامل بين الجسم والروح :

نظافة البدن وقوته ، والحفاظ على صحته ، وعدم اهمال الروح وتزكيتها وتطهيرها وتحريرها من عبودية الجسد ونزعات البدن ، كل ذلك ضروري في تربية الانسان ، ويجب ان يراعى فى التدريس والتعليم والتربية ، داخل الاسرة والمدرسة والمجتمع .

* التكامل بين الوراثة والبيئة :

والتكامل أيضا يتضح فى الوراثة والبيئة ، " ونمط الشخصية الذى يميز فردا عن آخر إنما يكون نتيجة للتفاعل بين الطبيعة الإنسانية وبين العوامل البيئية .

فالتفاعل ضرورى بين البيئة والوراثة ، ومن الصعب تقرير متى ينتهى أثر العوامل الموروثة كالذكاء ، ومتى يبدأ تأثير العوامل الثقافية ، والفصل بينهما مسألة معقدة والأسلم القول بتفاعلها معا . " فمن ناحية تتأثر الصفات الفطرية والوراثية بالعوامل الثقافية التى تقرر الغرض والمدى الذى

يستخدم به الفرد قدراته ، ومن ناحية أخرى تؤثر الصفات الفطرية الوراثية فى درجة ومدى وعمق استجابة الفرد لمحتوى ثقافته واتجاهاتها "

* التكامل بين الحرية والجبرية :

. فالتكامل يتحقق فى الطبيعة الإنسانية بين الحرية والحتمية ، وهما غير متناقضين بل هما منسجمان ومتكاملان ، فالحتمية تنظم للحرية وتهذيب لها ، وهما معا يحافظان على بقاء الطبيعة الانسانية مرنة صالحة ، فلا تدفعها الفوضى إلى الهلاك والافساد ، ولا تقعداها " الجبرية " عن العمل والنشاط والتطلع والطموح .

* التكامل بين الفرد والمجتمع :

وفى ضوء هذه الركيزة يجب أن يخطط للعملية التربوية ، بحيث تستهدف الإنسان ككل متكامل فتخاطب فيه ميوله ورغباته وقيمة ومثله ، وتتيح للتلميذ أن يزاول نشاطه البدنى من لعب وغيره ، وتدخل فى الاعتبار هذا الجانب فى الهدف والمنهج والطريقة ، كما تتيح له أن يسمو بروحه ويترقى إلى مستوى القيم الفاضلة والمثل الروحية النبيلة

كذلك يجب أن يوضع فى الاعتبار عنصر الوراثة والبيئة ، فتعمل التربية على توفير البيئة الصالحة السليمة التى تسمح بنمو الفرد صالحا ، وعلى ربط التلميذ ببيئته بتفاعل معها يؤثر فيها ويتأثر بها ، يتشرب منها قيمها وأساليبها بالشكل الذى يحقق ذاته ويؤكد كيانه الفردى المنسجم مع الكيان الكلى العام الشامل .

كما تعمل التربية على التحسين من أثر الوراثة - قدر الجهد - إن كان سيئا أو استغلاله وتعميقه إن كان حسنا كذلك يجب على التربية أن تراعى التكامل بين الحرية والجبرية ، فتبصر- التلميذ بأنه حر في سلوكه ، ومسئول عن تصرفاته ، ولكنها مع هذا تبصره بأن لطاقاته حدودا ولقدراته مدى معين لا يحق له أن يتجاوزه أو يتخطاه .

ويجب أن تبصر التلميذ بحقوقه ، وتؤكد له أنه حر فى بناء ذاته .
ويجب على التربية تعمل التربية على إحداث التكامل بين الفرد والمجتمع أن تتجنب " النمطية " والتكرار بحيث لا يكون الأفراد صورة واحدة لنموذج واحد من الشخصية والتربية مع هذا يجب أن تهىء التلميذ لحياة اجتماعية يتجاوب معها ويتفاعل يأخذ منها ويعطيها ، يؤثر فيها ويتأثر بها ، ومن خلال هذا تتحقق الشخصية السوية القادرة على الوعى بالمجتمع الذى تعيش فيه .

فيجب على التربية أن تنظر للطبيعة الانسانية نظرة متكاملة وأن تعمل على تنمية جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية .

والإنسان المتكامل هو الذى ينمى جوانب شخصيته المختلفة بشكل منسجم متكامل ، والتربية المتكاملة هى التى تدرك مطالب هذه الجوانب المختلفة كلها ، وتدرك وسيلة تنميتها إلى أقصى حد ممكن. هذا عن الركيزة الأولى ، أما الركيزة الثانية فتتمثل فى:

2- الخبرة :

والخبرة تعنى أن يعيش التلميذ فى موقف ما يتحقق فيه التفاعل بين ميوله ودوافعه من ناحية وبين الظروف البيئية الخارجية من ناحية أخرى ، وأن يشارك فى هذه المواقف بكل جوانب شخصيته ، بجسمه وعقله ووجدانه.

وعلى هذا فالفكرة لا تكتسب ، ولا تنتقل من مكان إلى مكان ، وهى ليست مرادفة للمعرفة أو المهارة ، وهى ليست حسية فقط ، بل حسية وعقلية وانفعالية ، وهى ليست فردية فقط ، بل اجتماعية أيضاً ، وهى لا تتكرر بصورة واحدة بما فيها من عناصر وتفاعلات.

ولقد وضع " ديوى " معيارين للخبرة المربية السليمة وهما التفاعل والاستمرار التفاعل بين داخل التلميذ وخارجه ، واستمرار الخبرات ، بحيث ينحدر إلى الخبرة اللاحقة قدرا ما من الخبرات السابقة ، بشكل يحقق النمو والتطور .

وواجب التربية إزاء هذا المفهوم الأصيل للخبرة أن تأخذ به فى التخطيط للعملية التربوية هدفاً ومنهجاً وطريقة ، وأن تجعل منه فلسفة لها ، فإذا كانت التربية تهدف للنمو والترقى فى جانب الفرد والمجتمع فيجب عليها أن تأخذ بالخبرة ، وأن تجعل منها أساساً فى بناء المنهج وموجهاً لطريقة التدريس .

3- التفكير :

والحديث عن الخبرة يقضى إلى الحديث عن الركيزة الثالثة وهى التفكير ، وتوضح صلة الخبرة بالتفكير : من حيث أن الأخير يمثل أداة الخبرة كما يمثل سبيل التخطيط لها ، والوصول بها إلى الأهداف المرجوة منها ، ولا يمكن أن نتصور خبرة مربية بدون تفكير يحدد أهدافها وأساليبها .

وقد استطاع الإنسان حوالي القرن السابع عشر أن يبتكر منهجاً جديداً لتحصيل المعرفة وهو المنهج الذى أسفرت عنه الحركة العلمية الحديثة ، ويطلق على هذا المنهج العلمى وخطواته تتمثل فى الآتى :

الشعور المشكلة .

ثم حصر وتحديد المشكلة .

ثم اقتراح حلول للمشكلة أى وضع الفروض .

ثم استنباط نتائج الحلول المقترحة .

وأخيراً اختيار الفروض عملياً .

فأهداف التربية يجب أن تصاغ بشكل علمى وأن تكون بعيدة عن العشوائية والارتجال والمناهج يجب أن تنمى التفكير فى التلميذ بحيث تجعله قادراً على مجابهة الواقع وحل مشكلاته ، وبحيث يكون قادراً على إحداث التكيف مع البيئة التى يعيش فيها ، وطريقة التدريس نفسها يجب أن تقوم على التفكير فىراعى فيها ميول التلميذ واستعداداته حتى تكون مثمرة وخالقة.

4. الحرية والنظام :

هذه الركيزة وثيقة الصلة بسابقتها فتحقيق التكامل بين جوانب الطبيعية الإنسانية لا يتم إلا فى ضوء الحرية المنظمة ، والخبرة لا تكون مربية إلا إذا كانت قائمة على الحرية الموجهة ، والتفكير لا ينمو ويزدهر إلا فى ظل الحرية ، كما أنه أداة تحققها ، والسبيل إلى بلوغها .

فالإنسان المثقف أكثر حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضا على مدى صحته البدنية ، فالمريض أقل حرية من الصحيح المعافى ، وحرية الإنسان تتوقف أيضا على صحته النفسية ، فالإنسان الانفعالى أقل حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضا على مدى تفاعل جوانب شخصيته العملية والعاطفية والبدنية فقد تتعارض أهداف هذه الجوانب فيما بينها فيفتقد الإنسان الحرية ويشعر بالقهر والغلبة .

ويجب أن تسمح التربية له بتنمية طاقاته واستعداداته فتحررها من كل قيود الكبت والقمع وتخلق فيه روح الإبداع والابتكار - كما يجب أن تسمح له بممارسة النشاط البدنى الحر وممارسة هواياته بعيدا عن كل القيود الضاغطة . وفى نفس الوقت يجب أن تعودده على النظام ، فينتظم فى مواعيد الدراسة ، ويحافظ على نظام المدرسة ، وعلى نظام الفصل ، وعلى زيه ، ويعتاد النظام فى أداء واجباته كما يعتاد النظام فى سلوكه الخارجى ، وفى تعامله مع المجتمع الذى يعيش فيه .

ويتصل بموضوع الحرية والنظام موضوع العقاب ، فهو سور الحماية وسياس الأمن الذى يحفظ الحرية والنظام من براثن الفوضى والاستهتار .

وتربية الطبيعة الإنسانية فى جوانبها المختلفة تحتاج للعقوبة وقد يطفى جانب منها على غيره فيختل التوازن ويضطرب التكامل .

فمثلا يطفى جانب الذاتية على الجانب الاجتماعي فيسلك الشخص سلوك الأنانية والجشع والجور على حقوق المجتمع ، وقد يطفى الجانب الجسمى على الجانب الروحى فيندفع الإنسان سعياً وراء رغباته الجسدية وشهواته فيشرب الخمر ويهتك العرض ويسرق المال ويسعى فى الأرض فسادا .

هنا لا بد أن تكون العقوبة حيث تحمى النفس من شرورها وتحمى الروح من التردى فى مهاوى الرذيلة . والعقوبة فى الإسلام تهذيب للطبيعة الإنسانية أولاً وقبل كل شئ ، وحماية للصالح العام .

ولا بأس من تطبيق العقوبة فى مجال التربية ولكن ليس بالشكل الذى يصلح للمجتمع العام فقد تكون العقوبة فى شكل لوم أو تعزيز .

وقد تكون فى شكل حرمان من مكافأة إلى غير ذلك من الأساليب التى تصلح لمعالجة التلميذ .

وينبغى أن يتجنب المدرس قدر الجهد الضرب البدنى ففيه إذلال للتلميذ وقمع له .

5. تكافؤ الفرص :

ومن الركائز الأساسية التي يؤكد بها الفكر التربوي مبدأ تكافؤ الفرص ، وهو نتيجة حتمية لمبدأ الحرية ، ومع أنه نادى به المربون حديثاً إلا أنه قديم قدم الإسلام نفسه .

ومبدأ تكافؤ الفرص وثيق الصلة بجوهر الطبيعة الإنسانية في جوانبها المختلفة فهو الذى يسمح بتعدد الذوات والشخصيات . وهو الذى يسمح بتطوير هذه الطبيعة والتسامى بها مما يترتب عليه تطور المجتمع نفسه والحياة نفسها .

والفكر التربوي حين يستند إلى هذا المبدأ فإنه يقرر ضرورة العناية بالناهين من التلاميذ وأصحاب المواهب ، كما يقرر ضرورة النهوض بمستوى المتخلفين عقلياً حتى يمكن الاستفادة منهم فى بناء مجتمعهم وبناء أنفسهم ، كما يقرر ضرورة تشجيع من يحرز تقدماً ، أو يحقق نجاحاً مرموقاً بالمكافآت المادية وغير المادية ، وفى هذا إشارة لروح التنافس ، ودفع لعجلة التطور إلى الأمام .

6. المسئولية :

وتربية الطبيعة الإنسانية مسئولية يضطلع بها كل من الفرد والمجتمع وتربية الإنسان لنفسه هى المحتوى الحقيقى لمفهوم المسئولية .

وإذا كان لهذا النوع من التربية من فضل فذلك أنها قدمت للفكر الإنسانى أعلاماً أفاضوا وعلماء موسوعيين مثل : ابن سينا ، ابن رشيد ،

وجابر بن حيان ، والحسن بن الهيثم ، وابن عبد ربه ، والإمام البخاري ، وابن منظور ، والسيوطي ، والمسعودي ، وابن بطوطة ، وغيرهم كثير .

وإذا كان الفرد مسئولاً عن تربيته لنفسه ، فإن المجتمع أيضاً مسئول عن تربية أفراده والمجتمع حين يربى أفرادَه يضع فى الاعتبار تلك العلائق القوية والشائخ الوطيدة التى تربط ما بين أفرادَه ، كما يضع فى الاعتبار أيضاً القيم والمبادئ الكفيلة بخلق الذات الفردية ، وبناء الشخصية المتكاملة .

فتربية الطبيعة الانسانية هى مسئولية المجتمع أيضاً ، والمجتمع مسئول عن خلق التجانس والانسجام بين الطبيعة الانسانية الفردية وبين غيرها من الطبائع فى ظل القيم التى يدين بها ، والمثل التى يسعى لتحقيقها ، والقيام بأعباء هذه المسئولية يمثل الركيزة الأولى أبناء المجتمع فى جوانبه المختلفة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً .

7. الإنسانية :

والإنسانية ركيزة أساسية من الركائز التى تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية ، وتربية الطبيعة الإنسانية فى ضوء هذه الركيزة ، تعنى خلق روح الإنسانية فيها ، والتسامي بالجانب الروحى منها ، والتأكيد على الجانب الاجتماعى فى صورته العامة وتوسيع دائرة الأفق الفكرى بما يسمح بالتجاوب مع الآخرين والإفادة من ثقافات الشعوب الأخرى .

وينبغى أن تضع التربية هذه الركيزة فى الاعتبار هدفاً ، ومنهجاً وطريقة ، وتكون الإنسانية والعالمية هدفاً من أهداف تربية هذه الطبيعة

الإنسانية كما ينبغي أن يصمم المنهج المدرسى بحيث يغرس فى التلميذ الروح الإنسانية فى مظاهرها المختلفة . وتكون طريقة التدريس نفسها قائمة على مبدأ الإنسانية من احترام للإنسان ورفق بالحيوان وتسامح إزاء الآخرين ، وتعريف بأساليب الحياة فى المجتمعات الأخرى.

8. الذوق الجمالى :

من الركائز الأساسية أيضا فى تربية الطبيعة الإنسانية الذوق الجمالى ، وهذا ضرورى إذ ما أخذ فى الاعتبار التكامل بين أجزاء هذه الطبيعة ، والانسجام بين عناصرها، فالطبيعة الإنسانية نفسها جميلة ، إذا هى تقوم على التوازن والاعتدال ، يقول تعالى : (هو الذى صوركم فأحسن صوركم) ويقول تعالى : (لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم) ، والاحساس بالجمال شئ فطرى فى الطبيعة الإنسانية ، فمن منا من لم يبهره المنظر الرائع أو اللوحة البديعة؟.

وإذا كان تعالى قد خلق الإنسان وصوره ، فإنه أيضا قد خلق الطبيعة وأبدع فيها أيما إبداع فيها أيما إبداع . والإنسان إن هو إلا صورة مصغرة لهذه الطبيعة ، وليس صحيحا ما يذهب إليه أصحاب نظرية النشوء والارتقاء من أن الحاجة هى التى قد أدت إلى نشأة الكائنات الحية ، وتطورها ، فلو أن الأمر كذلك لما كان ثمة داع لتلك الزخرفة التى نلاحظها فى جناح الفراشة ، طالما أن الجناح كفيف بأن يؤدى وظيفته بغير هذه الزخرفة .

والطبيعة الإنسانية جميلة بما فيها من قوانين تحكمها ، وعلل توجهها ، ومهما اختلف المفكرون فى تحديد مصدر هذا المجال ، وهل يرجع إلى

الإحساس الذاتى ، أو يرجع إلى أسباب موضوعية تكمن فى الشئ الجميل نفسه ، فإن يمكن القول بأن الله تعالى قد خلق فى الطبيعة الإنسانية الإحساس بالجمال ، وجعلها قادرة على إدراك أسبابه الموضوعية، وفى إدراك الجمال والإحساس به ما يهذب الطبع ويرهف الشعور، وينقى الروح .

وإذا كان الجمال أمر فطريا فى الطبيعة الإنسانية فإن التربية تتخذ منه ركيزة تستند إليها سواء فى صياغة الأهداف ، أو تصميم المنهج ، أو فى طريقة التدريس نفسها، ومن هذا فإن مراعاة الجمال فى تربية الطبيعة الإنسانية ليس شيئا خارجا عن هذه الطبيعة ، بل هو أمر جوهري فيها ، وضرورى لتهديبها وتطويرها .

الفصل الرابع

الخبرة التربوية

الفصل الرابع

الخبرة والتربية

ما الخبرة :

فى حياتنا اليومية يمكن أن نمدح شخصا ما بقولنا: إنه خير فى مجال من المجالات ، ومنتقد شخصا ما بقولنا: إنه عديم الخبرة . فماذا نقصد بذلك ؟

ينصب وصفنا لكلا الشخصين على جانب معين ، وهو قدر "التعلم" الذى اكتسبه الفرد ، فهل نعتبر بذلك الخبرة مرادفه للتعلم ؟ وهل نعتبر كل متعلم ذا خبرة ؟ وهل نعتبر كل خبرة مرغوبة ؛ أو خبرة مربية ؟ وهل الخبرة بحد ذاتها مكتسبة ؟

تحتاج الإجابة إلى توضيح المعنى العام للخبرة . ثم تحليل أنواع الخبرات التى نمر بها من أجل تحديد الخبرات التى يجب أن نهئها ونحن نمارس عملنا التربوى .

المعنى العام للخبرة :

نحن نعيش فى عالم من الأشياء والأحياء . كل ما حولنا يمكن تصنيفه على أنه مادة ، أو على أنه من الكائنات الحية . من ثم يمكننا اعتبار الكون كله مجالا للخبرة . فعلى كوكبنا الأرضى نحن متأثرون بطبيعة كوكبنا الأرضى بما يشمله من مظاهر طبيعية ، ومن نبات وحيوان وإنسان . وفى عالم الإنسان نحن متأثرون بما يحتويه من أفكار وأفعال .

وفى عبارة مختصرة : هناك تفاعل دائم فى مجال الخبرة ، أى إننا نتأثر ونؤثر فى النظام الكونى الذى يحيط بنا وما يحتويه من أنظمة أصغر .
 المعنى المحدود للخبرة : إذا كنا مسلمين بأننا فى حالة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا ، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة واحدة فى نفس الوقت ، وبنفس القدر ؟ الإجابة بالنفى بطبيعة الحال ، لأن قدرتنا على التفاعل محدودة ، بمعنى أننا نوجد دائما فى مجال يضم ما لا حصر له من المثيرات ، ونحن " نختار " ما نتفاعل معه من تلك المثيرات .
 ولنأخذ مثلا توضيحا .

تصور مسرحا مليئا بجمهور يشاهد مسرحية فكاهية ، من الطبيعى أن يندمج الجمهور مع أحداث المسرحية وأبطالها . المسرحية هنا يمكن اعتبارها المثير الأكبر لهذا العدد من الناس . وهو يستقطب انتباههم وأحاسيسهم وأفكارهم ... ، لكن إذا دخل ضابط الإطفاء إلى المسرح فى ذروة اندماج الجمهور فى الضحك والصخب ، فماذا نتوقع منه ؟ غالب الأمر أنه لن يقع تحت تأثير المسرحية ذاتها ، وإنما سيلتفت إلى مخارج المسرح ، وإلى احتياطات الأمن الموجودة فيه ، وإلى قرب أو بعد المسرح عن مصادر المياه... ، إنه يختار ما يقع فى دائرة اهتمامه ، ويفترض أن المسرح معرض مثل أى مكان آخر لخطر الحريق ، فكيف يمكن إنقاذه هؤلاء البشر .

هنا يختلف إدراك رجل المطافئ عن غيره من الناس للوضع الذى يوجد فيه، ويشد انتباهه مثيرات مختلفة قد لا تستثير معظم الحاضرين ، لماذا ؟ لأن لديه خبرة من نوع معين ، ومن ثم اختار جانبا معيننا من الوضع الذى يوجد

فيه ليتفاعل معه. نحن إذن فى حالة تفاعل دائم مع مجال الخبرة ، لكننا نتفاعل مع جوانب معينة من المجال ونهمل غيرها ، ونحن نتفاعل مع ذلك الجانب أو ذلك بناء على ما يوجه انتباهنا الحالى من خبرات سابقة. ولنزد الموضوع وضوحاً.

الخبرة موقف : وأنت تقرأ هذا الكلام وتحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة : بما تعلمته سابقاً تحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة : بما تعلمته سابقاً تحاول فهم ما يقدم لك من أفكار ، وباتجاهاتك من التعلم عامة ، ومن الموضوعات التنظيرية خاصة يتحدد قبلك أو رفضك للموضوع . والأفكار التى يحتويها الموضوع بمثابة مثيرات ، بعضها يستحوذ أكثر من غيره على اهتمامك . والمكان والزمان الذى تقرأ فيه الآن لهما تأثير كبير على درجة استقبالك للموضوع. وحالتك الجسمية والنفسية، كذلك جزء لا يتجزأ من الموقف . وعلى هذا النحو يمكن القول بأن الخبرة لها جانبها الموضوعى الذى يتمثل فيما يحيط بالفرد من مؤثرات ، ولها جانبها الذاتى الذى يتمثل فى الفرد نفسه بخصائصه وسماته وما لديه من خبرات . لكن : هل كل موقف نمر به يمكن أن نطلق عليه لفظة " خبرة " ؟

للإجابة على هذا السؤال من الضرورى التعرف على طبيعة الخبرة.

طبيعة الخبرة :

إن الخبرة لم تعد كما كانت فى الماضى مفهوماً ميتاً فيزيقياً، بل أصبحت مفهوماً واقعياً علمياً . ومن ثم نتساءل ما هى المؤثرات التى حولت مفهوم الخبرة إلى ماهى عليه الآن!؟

إن الإنسان مدفوع بطبيعته إلى التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها والتى يستمد منها جميع مقومات حياته ، ولهذا أطلقوا عليه " الإنسان اجتماعى " وتعتبر جميع الأنشطة التى يقوم بها الإنسان انعكاساً لهذا التفاعل ، فالإنسان يستجيب لدوافعه ، ويرمى من وراء ذلك إلى إشباع حاجاته المتعددة . والبيئة التى يتفاعل معها الإنسان ليست قاصرة على الجزء المادى منها فقط ، بل البيئة فى شتى صورها من مادية ، وفكرية ، ونفسية ، واجتماعية ، وما إلى ذلك من مؤثرات بيئية أخرى .

والإنسان فى كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر فى البيئة ويتأثر بها ، بمعنى أن الإنسان بما لديه من مؤثرات خبرية يسخرها لخدمة بيئته ، كما أنه يكتسب مؤثرات جديدة من هذه البيئة كنتاج للتفاعل . ويمكننا أن نوضح ذلك بمثال بسيط :

هب أن طفلاً شاهد لأول مرة شمعة مشتعلة وحاول أن يلمسها فأصابته نيرانها مما جعل الطفل يجذب إصبعه بعيداً عن اللهب

. وإذا ما تكرر موقف الأول ، فإن سلوك الطفل نحو هذا الموقف

يتوقف على مدى استفادته من الخبرة الأولى :

أى من تجربته السابقة . فإذا استطاع الطفل أن يربط بين لمس الشمعة والألم المصاحب لهذا اللمس من الموقف الخبرى الأول فسوف يحاول أن يبتعد عن اللهب . ونقول فى هذه الحالة إن الطفل مر فى خبرة ترتب عليها تعديل فى سلوكه ، أى تعلم الطفل شيئاً جديداً أدى إلى تعديل سلوكه نحو اللهب . أما إذا لم يكن قد ربط بين العمل والنتيجة فإنه لا يكون قد استفاد من الخبرة التى مر بها ، ومن ثم لم يتعلم شيئاً جديداً . فالخبرة إذاً عملية تأثير وتأثر، ويربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك فى زيادة قدرته على توجيهه فى بيئته إنما هى سلسلة متصلة الحلقات من مواقف الخبرة مع البيئة ، تؤثر فى الإنسان ، ثم يحاول الإنسان بدوره أن يؤثر فيها، أو يغيرها، ثم تعود هى فتؤثر فيه . وهكذا يستمر التفاعل وتتوالى حلقاته. وما سلوك الإنسان فى مواقف الحياة المختلفة سوى نشاط يتمثل فى محاولاته المختلفة للتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة فى هذه الخبرات كى تتناسب مع مقتضيات حياته ، وحتى يتحقق له النمو والإشباع والاستمرار .

ومما لا شك فيه أن دراسة السلوك الإنسانى وما يعتريه من تغييرات تلك العناصر تحوى الإنسان ذاته ؛ من حيث هو مهياً للحركة والنشاط . وهنا يظهر سلوكه مشتملاً على أفكاره ووجدانه وحركاته الجسمانية ككل ، متفاعلة مع البيئة التى يعيش فيها . وهذا الموقف المتكامل هو الخبرة التى يستشعرها الفرد بأبعادها المختلفة فى علاقاتها بالخبرات الماضية والعناصر التى تحويها . والإنسان فى تفاعله هذا إنما يسعى - كما سبق أن أوضحنا - لتحقيق

هدف أو أهداف تحركه لإشباع حاجاته . وكلما كان الشعور الناتج واضحاً ، كلما كان أثر ذلك واضحاً فى درجة النشاط والتفكير كعوامل صريحة ؛ للاستفادة من المؤثرات الخبرية السابقة فى مواجهة المواقف الحاضرة التى سوف تمثل خبرات جديدة .

والخبرة فى هذا ، شأنها شأن أى موقف من مواقف الحياة ، تؤثر على غيرها من الخبرات التى يعيشتها الإنسان . ومن هنا تتضح وظيفة التعلم فى الخبرة وأثرها على مفهوم الخبرة أيضاً . وما التعلم فى حقيقته إلا نتاج للخبرة وليس هو الخبرة ذاتها .

ذلك لأن الإنسان حينما يمر بموقف خبرى مختلف ، فإنه لا يكتسب خبرة ذاتها ، وإنما يكتسب مؤثراتها من مهارات واتجاهات وعادات ومعارف ومفاهيم وما إلى ذلك ؛ مما يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد . أى إن الإنسان لا يكتسب التفاعل الذى هو محتوى الخبرة ، وإنما يكتسب نتائج هذا التفاعل . وفى واقع الأمر أن كل ما اكتسبه الإنسان من ثقافة ومعرفة بشتى أمور الحياة فى سائر الميادين ما هو إلا حصيلة تلك التفاعلات المستمرة بين الإنسان وبيئته ، خلال الأجيال والعصور . وهذا يؤكد ما سبق أن أوضحناه بأن الخبرة ما هى إلا عملية الحياة ذاتها ، ومن ثم فإن نوعية الحياة ذاتها التى سوف تؤثر فى سلوك الأفراد هى التى تقرر نوعية الحياة ذاتها . أو ثقافة المجتمع الذى ينتمى إليه الفرد .

ولكى تتضح طبيعة الخبرة فإنه يمكننا أن نحلل كل موقف خبرى إلى

ثلاثة عناصر وهى :

ثلاث
عناصر

- 1- القيام بعمل ما .
- 2- الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا العمل.
- 3- الربط بين العمل والنتيجة التي بين التأثير والتأثر.

أولاً : القيام بعمل ما :

إن إحدى عناصر الخبرة الأساسية هو أن يقوم الفرد بعمل ما ، ذلك لأنه لا يمكن أن يكتسب الفرد المؤثرات الخيرية دون أن يقوم بعمل معين ، وهذا يعنى أن الخبرة تقتضى نشاطاً إيجابياً من قبل الفرد . وبطبيعتها الحال لا يمكن أن ينشط الفرد ويتفاعل مع موقف خبرى إلا إذا كان لديه غرض أو هدف واضح يسعى جاهداً لتحقيقه . ومن هنا أكد علماء النفس على ضرورة توافر مبدأ الغرضية فى التعلم . فالمتعلم حين يشعر أن ما يتعلمه لازم لتحقيقه أغراضه نجده مقبلاً بشغف على المشاركة الإيجابية والقيام بعمل يحقق أغراضه التى يسعى لتحقيقها .

وتصبح الأغراض ذات أثر حيوى كلما ارتبطت بحاجة المتعلم الأساسية وبميوله واتجاهاته . فالحاجات البيولوجية للإنسان ، كالحاجة إلى الطعام أو الشراب ، أو حاجاته العقلية ، كالحاجة إلى حب الاستطلاع وفهم البيئة التى يعيش فيها ، أو حاجاته النفسية ، كالحاجة إلى الشعور بالأمن والثقة فى النفس ، أو حاجاته الاجتماعية ، كالحاجة بالشعور بالانتماء إلى

جماعة . كل هذه دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع البيئة تفاعلاً مستمراً ومن ثم القيام بأنشطة متنوعة يرمى من ورائها إشباع تلك الحاجات . وهكذا يتضح أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بعمل ما إلا تحقيقاً لغرض من الأغراض التي يستهدفها . إلا أنه يجب ان نضع فى اعتبارنا أن أولئك الذين نفرض عليهم المساهمة فى عمل ما ، مع أن ذلك العمل لا يشبع غرضاً لديهم فإنهم أيضاً يساهمون فى تنفيذ ذلك العمل تحقيقاً لغاية لديهم قد تكون الفرار من عقاب ، أو الطمع فى ثواب ، أو غير ذلك . وهكذا يتضح ان هناك أنواع من الخبرات ، وهو ما سوف نتعرض له فيما بعد . إلا أنه وجب علينا هنا أن نفرق بين هذين النوعين من الأغراض : فالتلميذ الذى يستذكر دروسه طمعاً فى ثواب أو خوفاً من عقاب كثيراً ما تنقطع صلته بالمدرسة بزوال هذا الدافع .

ولعل هذا يبدو واضحاً وبصورة جلية إذا ما سأنا طالباً سؤال يتعلق بما سبق أن تعلمه فى أعوام سابقة فإنه لا يستجيب ، وهذا يعنى أن الخبرات التى مر بها هذا الطالب خبرات غير مربية . وهنا يتضح لنا أهمية ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين وميولهم حتى يقبلوا عليها بدافع تلقائى ، لا خوفاً من عقاب ولا طمعاً فى ثواب ، وهى دوافع وقتية لا تلبث أن تزول وتزول آثارها .

إن وجود غرض واضح لدى الفرد يجعله يستجيب لبعض المواقف التى تحقق أغراضه مهماً بعضها الآخر الذى لا يحقق أغراضه أو يشبع حاجاته ، كذلك فإنه يحدد - وبشكل واضح وبدرجة كبيرة - الكيفية التى يسجيب بها لمواقف معينة . ومثالنا على هذا : أننا حينما نقرأ كتاباً لغرض معين فإن

أعيننا تقع على العبارات التي تتصل مباشرة بالغرض الذى نسعى إليه وقد لا ندرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً .

ولقد أدركت التربية الحديثة جدوى التعلم الغرضى ، ولذلك فإنها تتيح للتلاميذ الغرض الكثيرة لكي يشتركوا اشتراكاً إيجابياً فى تحديد المشكلات التي تمس حياتهم ، والتي يشعرون أنهم بحاجة إلى حلها ، ووضع الخطط ، واختيار الوسائل التي تؤهلهم إلى تحقيق أهدافهم . ثم تنفيذ الخطة التي رسمت عن طريق تقسيم العمل وتوزيع المسئولية ، والقيام بالأبحاث التي تتفق وميول قدرات كل فرد من افراد الجماعة ثم استخلاص النتائج ، وتقويمها ، لمعرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التي يسعون إليها .

وفى أثناء ذلك نجد التلميذ قد أحس بالرضا ، وبدافع طبيعى يدفعه نحو تحقيق هدف الجماعة التي أصبحت هدفاً له فى ذات الوقت ناشطاً للبحث والدراسة ، وجمع البيانات والمعلومات ، وتنظيمها وتفسيرها ، واستخدامها فى حل المشكلة . ويصبح دور المدرس هنا كدور الموجه-

وليس تلقيناً- لتلاميذ يرشدهم ويشجع نمو ميول وأغراض جديدة أكثر نضجاً واتساعاً .

إلا أنه لكي يقوم الفرد بعمل ما يجب أن يكون الهدف المحرك لهذا الفرد معقولاً ومقبولاً . بمعنى أنه يجب أن يكون مناسباً لإمكانيات التلميذ أو الطلاب الذين نتعامل معهم هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى يجب ألا يكون هذا الهدف بعيد المنال ، خاصة إذا ما كنا كمبرين نتعامل مع أفراد لم ينضجوا بعد ، وكلما كان الأفراد الذين نتعامل معهم أكثر نضجاً أمكنهم الاهتمام بأغراض بعيدة المدى . ذلك لأن الغرض البعيد المدى يتطلب القيام بأنظمة

متعددة من الأنشطة لتحقيقه . وعلى هذا يتيح المجال لتصميم الخ والتفكير وبعد النظر وهذه صفات لها قيمتها التربوية الكبيرة .

ثانياً : الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا الفعل

إن الفرد عندما يقوم بعمل ما فى موقف معين . فإنه بلا شك يتأثر بهذا الموقف بحيث يتناول هذا التأثير الناحية الإدراكية كما يتناول أيضاً الناحية الانفعالية . أما من الناحية الإدراكية فإن الفرد يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة من حيث شدتها ووضوحها . وليس ما حصله الإنسان من علم ومعرفة فى شتى الميادين إلا نتيجة لإدراك الإنسان لخصائص بيئته ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة فى أثناء نشاطه فيها وتفاعله معها . أما من الناحية الانفعالية فإن الإنسان ينفعل مع كل موقف من مواقف الخبرة التى يمر بها . وقد يكون هذا الانفعال شديداً واضح المعالم مثل الخوف أو الغضب ، وقد يكون ضعيفاً لا يكاد يحس أو ينتبه له . مثل بعض حالات حب الاستطلاع . وما نود أن نؤكدده هو أن الانفعال موجود إلا أن حدته تتوقف على طبيعة الشخص ، والموقف الذى يمر به ، ومدى الاستفادة الشخصية من مواقف الخبرات التى سبق أن مر بها .

والعنصر الانفعالى فى الخبرة على درجة كبيرة من الأهمية فالانفعالات وما يترتب عليها من عواطف مختلفة ، تعتبر قوة دافعة كبرى فى حياة الفرد إذ توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعاً خاصاً . ولم تكن التربية التقليدية تولى هذا الجانب الانفعالى ما يستحقه من عناية ، ولكن التربية الحديثة أدركت أهميته فى حياة الفرد وأولته الاهتمام والرعاية اللائقين به .

ثالثاً : الربط بين العمل والنتيجة ، أى بين التأثير والتأثر :

لاشك أن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجته لا يؤدي بالتالى إلى أن يتعلم الفرد من هذا العمل : بمعنى أنه لا يحدث له نمو كنتيجة للمؤثرات الخبرية التى اكتسبها ولم تعدل من سلوكه . فالطفل الذى يستخدم فى مياه الترعى الملوثة بالأمراض الطفلية ومن ثم يصاب بها ، أو الطفل المصاب بمرض معد سريع الانتشار كالأنفلونزا ، ويذهب إلى المدرسة فيعرض الآخرين إلى الإصابة بهذا المرض ، أو الطفل الذى لا يعبأ بما يحدث فى داخل المدرسة فهو حاضر بجسده فقط . هذه المواقف جميعاً على الرغم من بساطتها ما الذى دفع كلاً منهم إلى القيام ذاته . وأعنى بالغموض هنا أن أياً من هؤلاء الأطفال الثلاثة يقوم بعمله هذا ولا يعلم النتائج التى سوف تترتب على هذا الفعل .

وبالمثل فإن الطفل الذى يعاقب دون أن يربط بين ما فعله وما حدث له من عقاب بسبب هذا الفعل . أو التلميذ الذى رسب فى امتحان معين ولا يدرك الأسباب الحقيقية التى أدت لرسوبه . أو الشخص الذى يصاب بألم فى المعدة بعد تناول وجبة غذائية ، ولا يستطيع أن يربط بين هذه الوجبة الغذائية والآلام التى أصابته فى معدته إن كل هذه الحالات ومثيلاتها لا يمكن أن نقول : إن الفرد قد نما أو اكتسب مؤثرات خبرية ؛ وذلك لعدم قدرته على الربط بين العمل والنتيجة أو التأثير والتأثر الناجمين عن قيامه بعمل ما . وتتوقف قدرة الفرد على الربط بين العمل والنتيجة على عوامل متعددة منها نكاء الشخص وخبراته السابقة ، وكذلك طبيعة الموقف من حيث بساطته أو تعقده .

إن المغزى التربوي هنا هو ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات المتضمنة في الخبرات التي يمرون بها . وحيث إن محاولة اكتشاف أو إدراك هذه العلاقات يتوقف على التفكير ، لذا ينبغي أن تتاح الفرص في المواقف الخيرية التي يعايشها التلاميذ لممارسة التفكير ، وذلك بقصد اكتساب القدرة على كشف العلاقات المختلفة في الخبرات التي يمرون بها ، أما عندما يملى المدرس على تلاميذه خطة العمل فينفذونها دون أن يدركوا العلاقة بين النتائج التي حصلوا عليها والطريقة التي اتبعوها ، فإنهم لا يستفيدون كثيراً . وبالمثل فإن الأعمال الآلية التي يكلف بها التلاميذ دون أن يعملوا فكرهم قد تزيد من مهاراتهم في إنجاز عمل معين ، ولكنها كلما تؤدي إلى إكتسابها معانى جديدة أو زيادة بصيرتهم بأمورهم. ومن ثم فالخبرات التي تبني على المحاولة والخطأ ليس لها قيمة تربوية إلا بقدر ما تتيح له من فرص لكشف الارتباط بين العمل والنتيجة ، وإلا أصبحت مجرد تخبط .

ومن فهمنا لطبيعة الخبرة وعناصرها يمكن أن نحلل خصائصها

الأربعة :

خصائص الخبرة :

- 1- إن الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، كما إنها ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات .
- 2- إن الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها أو تفاعلاتها .
- 3- إن الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنين معاً .

4- إن الخبرة على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا أنها اجتماعية وفردية .

أولاً : الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ،

كما أنها ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات :

هذا يعنى ببساطة أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الخبرى فإنه يستجيب لذلك الموقف ، ولديه من المؤثرات الخبرية السابقة ما يؤهله لأن يتفاعل مع الموقف الجديد . إلا أن ذلك يعنى أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الجديد فإنه ينقل من خبراته السابقة ، وإنما ما ينقله هو الأثر الخبرى القديم بمؤثراته بما يتلائم مع الموقف الجديد .

وكذلك فإن الموقف الجديد لا يكسب الفرد خبرات جديدة ، وإنما أيضاً أثر الخبرة الجديدة يودى إلى إحداث تغييرات فى سلوك الفرد ، فيتعلم كنتيجة لما يحدث فى سلوكه من تغييرات . ويتمثل التعلم فى المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها الفرد من مؤثرات هذا الموقف الخبرى.

ومن ثم فإن الفرد حالما يتفاعل مع موقف خبرى فإنه يكون على وعى به أثناء عملية التفاعل ويدرك العلاقة بين ما يقوم به من عمل وما يترتب على هذا العمل من تغييرات فى السلوك .

وهكذا يتضح قول ديوى : إن الخبرة تؤدى إلى مزيد من الخبرة . ويجب أن نضع فى اعتبارنا أن ما يترتب على قيام الفرد بعمل ما هو أساس من أسس الخبرة كما سنرى فيما بعد ، أما التغير فى السلوك فهو ما يطلق عليه التعلم.

أما قولنا بأن الخبرة لا يمكن نقلها من مكان لآخر ، فذلك لأن أى موقف خبرى يعايشه الفرد لا يمكن أن يتكرر برمته ، وإنما المؤثرات الخبرية القديمة هى التى تجعل الفرد يتكيف مع الموقف الخبرى الجديد . والخبرة بهذا المعنى تعنى موقفاً من المواقف يعايشه الفرد نتيجة تفاعله مع أفراد بيئته ، فيتأثر به ويؤثر فيه ، وهويتعلم النتائج التى تترتب على هذا الموقف الخبرى ، وليست الخبرة ذاتها . ومع هذا فإن هذه النتائج أو المؤثرات هى التى تصبح جزءاً من سلوكه سواء كانت معلومات أو مهارات أو اتجاهات .

ثانياً: الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها

أو تفاعلاتها :

سبق أن أوضحنا أن الفرد لا يمكنه أن يعيد الموقف الخبرى برمته ذلك لأن التغير أو الديناميكية ، أو الصيرورة ، هى الصفة السائدة . ولهذا يتضح أن الإنسان فى تفاعله مع مواقف الحياة فإنه يواجه مواقف غير متشابهة ؛ وحتى وإن كانت متشابهة فليس بالضرورة أن تكون عناصر الخبرة أو الموقف هما نفس ما سبق أن واجههما الفرد . إلا أن هذه العناصر والموقف التفاعلى قد تفيد فى الموقف الخبرى الجديد .

فلو أنى كنت أسبح فى البحر وأشرقت على الغرق ونجوت ، إننى فى هذه الحالة قد تعلمت من هذا الموقف ومن ثم إذا أشرقت على الغرق مرة أخرى فلن تكون العناصر أو الموقف التفاعلى فى الحالة الأولى مشابهة للمرة الثانية ، وإنما استفادتى فى الحالة الأولى تعدل من سلوكى فى مواجهة الموقف فى الحالة الثانية.

ومن ثم نقول : بأن كل خبرة هي فى حقيقة أمرها وسيلة لإعادة تنظيم الخبرة التالية وبناءها . وهنا فإن الفرد يستمر فى النمو الذى يعتبر الهدف الرئيسى للتربية . وهكذا يتضح قول ديوى بأن النمو يودى إلى مزيد من النمو . ولا يعنى النمو هنا نمواً فسيولوجياً وإنما تعلم . ومن ثم يتأكد القول بأن الخبرة إذا لم تكن متجددة فى صورتها وتفاعلاتها فإن ذلك يعنى الحكم على الفرد بالثبات والجمود .

ثالثاً: الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنین معاً :

من حيث إن خصائص التربية هي أن تتفاعل مع الفرد ككل وهذه ما نطلق عليها التربية الشمولية فلا تمجيد للعقل على الجسم ، ومن ثم ليست المعرفة وحدها هي المعول الرئيسى الذى تستند عليه التربية . ولهذا فحينما تضع التربية الفرد كى يتفاعل مع بيئته لا بد وأن يتفاعل بعقله وحواسه ، وليس بعقله فقط أو حسه فقط .

فالفرد فى تفاعله مع البيئة -بمعنى أن العقل حينما يتفاعل مع البيئة - لا تحكم كل منهما مبادئ منفصلة عن الأحداث التى تحكم كلاً من العقل والبيئة . ذلك لأن الفرد فى تفاعله يستخدم رموزاً تتضمن معانى عقلية كما قد لا يكون لهذه الرموز معنى عقلى إذا ما انفصلت عن البيئة ومواقف الحياة . إذاً فما نطلق عليه ونسميه بالخبرة الفعلية ما هو فى حقيقة أمره سوى نوع من التفاعل أو المعاونة نتيجة العمل والفعل فى مجال الحياة .

كذلك فإن معيار جودة تلك الخبرة الفعلية وأيضاً أثرها تقاس بمدى ما تتركه فى الحياة من بصمات . ومن هنا نقول رفضاً للثنائية المصطنعة ، إن

العقل مهما بلغ من رقى وسمو لا بد وأن يتصل بالبيئة وأن يعمل من خلالها

ومما لشك فيه أن الخبرة بهذا المعنى تكون ذات قيمة وظيفية، كما أنها تضد كل الأعتقادات الخاطئة عن القيمة الوظيفية للعقل دون الحس ، فالعقل ليس بجوهر كامن ، كما أ، الأفكار لا تسمو عن البيئة التي يتفاعل فيها العقل بل إن العقل يتأثر بها وبالثقافة التي يعايشها ومن ثم فإن فهم العقل لا يعدو عن كونه فهم للخبرات التي يعيها الفرد ويتفاعل معها .
كذلك فإن الفصل بين العقل والجسم يصبح غير ذات جدوى من حيث إن تعمل دون نشاط لا نستطيع أن نترجمه إلى عمل دون إعمال للفكر فى بيئة واقعية .

رابعاً : الخبرة ، على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا

أنها اجتماعية وفردية :

لا يتحول الفرد من كائن بيولوجى إلى عضو فى المجتمع إلا فى بيئة مجتمعية . بمعنى أن الفرد لا يمكنه العيش إلا إذا مر بعملية تطبيع اجتماعية . كذلك فإننا سبق أن أوضحنا أن الخبرة لا تتم إلا فى وسط بيئى . إن الفرد من خلال تفاعله مع البيئة والأفراد الذين يعيشون فى هذه البيئة - ومن خلال التربية - يستطيع أن يكتسب العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التى تميزه عن بقية الكائنات الحية الأخرى .

هذا يعنى أنه على الرغم من أن الفرد يكتسب المؤثرات الخبرية وتصبح من مكونات ذاته إلا أن هذه الخبرة ليست مع هذا فردية بل هى فردية

- بالنسبة للفرد - واجتماعية من حيث إنها كنتاج لتفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه .

فالصفة الاجتماعية والفردية إذاً لازمتان لحدوث الخبرة ومؤثراتها ، ومن هنا فالخبرة تتعارض مع النظرة الفردية وحدها أو تمجيد العقل ، وتصيح الخبرة من هذا المنطلق أساساً للترابط الاجتماعي ؛ ذلك لأنه ما فائدة خبراتي إذا لم تترجم إلى سلوك واقعي في المجتمع الذي أعيش فيه . ومن ثم تصيح الخبرة قوة بناءة تنمو فيها قدرات الأفراد كما ينمو فيها المجتمع ويتطور تبعاً لذلك .

نخلص من كل ما سبق أن الخبرة بمعناها الشمولى هي الحياة نفسها التى يحيها الفرد . إن عبارة " يحيها " الفرد هذه تعنى أن الفرد يعيش فى مجتمع ، ومن ثم فالخبرة تجمع بين الفردية والاجتماعية . كما أن كلمة يحيها أيضاً تتضمن الصيرورة لأن الحياة متجددة كل ثانية ، ومن ثم فالخبرات لا تتكرر كما هي وبالضرورة لا تكتسب وإنما أثرها هو الذى يعدل من سلوك الفرد فى مواقف خبرية أخرى . كذلك فإن عبارة يحيها أيضاً تؤكد على ضرورة الحياة فى بيئة يستطيع من خلالها أن يعمل الفكر .

وكل الخبرات التى نمر بها يمكن تقسيمها إلى درجات وأنواع ،

فلنتعرف عليها .

أنواع ودرجات الخبرة :

دعنا نفترض أننا جالسون على شاطئ البحر وسأل أحدهنا : هل ماء البحر دافئة اليوم ؟ وإن كان بيننا من نزل لتوه فإنه سوف يجيب عن تساؤلنا إجابة أكيدة معتمداً على خبرته من المصدر الأصلي أى الخبرة المباشرة .

وإذا ما كان المجيب على تساؤلنا لا يزال مرتدياً لباس البحر ولا يزال جسمه مبللاً ، فأننا نفترض مباشرة بأن هذه الخبرة – التى استلهم المجيب منها إجابته على تساؤلنا – خبرة معاشية ومن ثم مقبولة .

أما إذا سألت نفسى هذا السؤال ولكنى لم أنزل البحر بعد ، فإن اجابتي سوف تكون : لا أعرف ، حيث إنى لم أنزل البحر بعد. إلا أننى يمكننى أن أتوصل الإجابة نظرية . وذلك باستعراض لكل الدلائل أو الشواهد ذات الصلة بذلك السؤال .

مثل فى أى وقت من العام نحن الآن ؟ وهل الشمس لا تزال ساطعة أم لا ؟ وإن كانت قد غربت فمنذ متى ؟ إن كل هذه الشواهد تساعدنى للوصول إلى الإجابة عن درجة مياه البحر ومع كل هذا فإن هناك عنصر شك قد يرببنى ، فقد أكون قد خطأت فى إحدى تقديراتى . ومن ثم فإن الطريقة الوحيدة والأكيدة التى أستطيع أن أتوصل عن طريقها لدرجة حرارة ماء البحر هو أن أضع يدى فى مياه البحر وذلك هى أفضل وسيلة بدلاً من الفروض النظرية.

إلا أنه بدلاً من أن أسأل نفسى هل مياه البحر دافئة فقد أسأل نفسى أيضاً من أين هذا البحر أصلاً ؟ وهل خلق الله هذا ولما كان التفكير فى أعلى مراتبه يتجلى فى التفكير العلمى فإنه ينبغى أن يدرّب المدرس تلاميذه على

حسن استخدام هذا الأسلوب والانتفاع به فى مواجهة مشكلات حياتهم كلما كان ذلك ممكناً وليس قسراً.

تناول فى بداية هذا الفصل مثالنا الذى تساءلنا فيه عن مكانية دفاء ماء البحر وتدرجنا فى التساؤلات إلى أن استطعنا أن نجيب على السؤال الأول وتأكدنا منه بوضع يدنا فى ماء البحر ، أى تجريبياً أو مباشرة أما التساؤلات الثلاث الباقية فإننا لم نستطع الإجابة عليها إلا عن طريق التأمل أو الفكر النظرى فقط . كذلك فإننا حينما حللنا الموقف الخبرى . اتضح لنا بأننا يمكننا أن نؤدى عملاً ما دون أن نستفيد من هذا العمل تحت ظروف معينة . وما دام الأمر كذلك فإنه يستتبع بالضرورة أن يكون هناك أكثر من نوع للخبرة كما أنه يستتبع بالضرورة أن هناك درجات للخبرة . وهكذا يمكن أن نقسم الخبرة من حيث النوع إلى نوعين ، ومن حيث الدرجة أو الأهمية إلى نوعين أيضاً :

أولاً : من حيث النوع :

الخبرة المباشرة :

إن الفرد حينما يقوم بعمل ما ، كأن يقوم مثلاً بإصلاح جهاز التليفزيون بنفسه ، فإنه فى هذا الموقف الخبرى يصبح الفرد طرفاً متفاعلاً فيها ومن ثم نقول : إنه قد اكتسب مهارة إصلاح التليفزيون عن طريق الخبرة المباشرة .

فتتضح أهمية وضرورة ذلك النوع من الخبرة بالنسبة للإنسان فى أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معايشة لما لها من أهمية على عملية التعلم. ولهذا

ركزت التربية الحديثة على الخبرات بالنسبة للإنسان في أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معاشية لما لها من أهمية على عملية التعلم . ولهذا ركزت التربية الحديثة على الخبرات المباشرة كوسيلة ذات فعالية بدلاً من الاقتصار على التعلم اللفظي .

فحينما ندرس للتلاميذ زراعة القطن مثلاً فإن عملية التعلم يمكن أن تؤتي ثمارها وتكون أكثر عمقاً إذا ما تمت من خلال الخبرة المباشرة ، أي عن طريق الممارسة الفعلية ، ومن هنا نقول : إن الخبرة المباشرة تعتمد في مضمونها على فاعلية التلميذ ونشاطه في التعليم ، ومن ثم يصبح ما يتعلمه ذا مغزى لديه . أضف إلى هذا أن ما يكسبه التلميذ في أثناء قيامه بذلك النشاط سواء من معلومات ، أو مهارات ، أو اتجاهات ، أو ميول ، تكون بلا شك أكثر أثراً وأكثر رسوخاً على توجيه السلوك من الخبرة البديلة ، أو التعويضية ، أو غير المباشرة .

الخبرة غير المباشرة أو التعويضية أو البديلة:

إن ما يجب أن نؤكد عليه هنا أنه ليس من الضروري أن كل ما يتعلمه الفرد لا يكون من خلال الخبرات المباشرة . فقد يكون في الخبرة المباشرة ما يعرض حياة الإنسان للخطر أو يعطل عملية الفهم أو كما يقول النجيجي : " ليس من الضروري بل من الواجب ألا يمر بها الطفل مروراً مباشراً لما ينتج عنها من أخطاراً " . كما أن الخبرات المباشرة لا تسمح لنا باختصار الجهد والوقت المبذولين من الأجيال السابقة .

وتتضح أهمية الخبرات البديلة أو غير المباشرة إذا ما أردنا أن نعلم التلميذ أن النار محرقة ، أو أن تعاطي الخمر والمخدرات تذهب العقول ، ذلك

لأنه ليس بالضرورة أن نحرق يد التلميذ حتى يتعلم أن النار محرقة أو يتناول الخمر حتى يعرف مضارها هكذا بالنسبة للحضارة ومؤثراتها على الثقافة الحاضرة إذ إن هذه تمثل كل ما ورثناه من الماضي ، وهو يمثل مخزون تراثنا الحضارى والثقافى .

وكما يتضح من عنوان هذه الفقرة أن الخبرات غير المباشرة تسمى أحياناً بالخبرات البديلة أو التعويضية . أضف إلى هذا أن وجود هذا النوع من الخبرات العملية والعلمية أمر ضرورى وهام ، لأننا إذا قصرنا انفسنا فى حدود الخبرات المباشرة فإننا بذلك نكون قد أنكرنا قدرات الإنسان على التذكر والتصور والتخيل واقتصار العملية التعليمية على الخبرات المباشرة يحرم الإنسان من الاستفادة من خبرات غيره ، وفوق هذا وذلك فإن عمر الفرد أقصر من أن يهيئ له الفرصة لاكتساب جميع خبراته بطريقة مباشرة .

وهكذا تؤكد التربية الحديثة على عدم حصر التلميذ فى الخبرات المباشرة الحسية فقط ، وإنما يجب أن تنوع هذه الخبرات إذ إن كلاً من الخبرات المباشرة والبديلة يجب أن يحتل كل منهما مكانته ، إنه ببساطة ليس من المفيد أن نقدم كل المعرفة عن طريق الخبرات المباشرة . إلا أن المشكلة هنا لا تنحصر فى أهمية إحداها على الأخرى ، ولكن فى كيفية الاستفادة منهما فى الوقت وبالقدر المناسب .

ثانياً : من حيث الدرجة :

نشاهد فى حياتنا خبرات مربية ، وخبرات غير مربية.

1- 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 خبيراً جديداً . وهكذا يتضح ما سبق أن هنا إليه : وهوان 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 .

2- 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 تدللّه 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 } . وهذا يحتم علينا أن نعرف وتميز بين الخبرات وأنواعها قبل أن نحكم على قيمتها التربوية عن طريق معايير محددة .

مبادئ أو معايير الخبرة المربية :

إذا كان لابد من تكوين نظرية للخبرة لیتسنى لنا بناء التربية على أساس الخبرة . وجب علينا أن نتعرض للمبادئ التى كان لها الحظ الأكبر فى تكوين هذه النظرية وهى :

- 1- مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة .
- 2- مبدأ التفاعل .
- 3- مبدأ التكامل .

أولاً : مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة :

إذا كان واجبنا أن نميز بين الخبرات التربوية أو الخبرات غير التربوية ، فإننا يجب أن نبحث عن مدى توافر صفة الاستمرارية للخبرات فى كل منهما .

وليس هذا " نقداً للطراز التقليدي فحسب ، بل لبناء طراز مخالف له أيضاً ،
والسير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه" .

ويجب ملاحظة أن مبدأ استمرار الخبرة هذا يعتمد على العادة، وهي ليست العادة الرتيبة ، ولكنها العادة إذا ما فسرت على أساس بيولوجي . وإذا ما نظرنا إلى مبدأ استمرار الخبرة من هذه النظرة ، يعنى أن كل خبرة تكتسب شيئاً مما سبقها من الخبرات كما أنها تعدل بطريقة ما نوع الخبرات التي تليها . فلو أنني عايشة موقفاً في حل مشكلة ما ، واستطعت أن أستثمرها في مواجهة مشكلات جديدة .

كذلك من الممكن أن تعتبر عملية التربية عملية نمو وذلك إذا فهم النمو على أنه المبدأ الفعال البناء . ويعتبر مبدأ النمو هذا مثله مثل مبدأ استمرار الخبرة بشرط أن نحدد اتجاه هذا النمو والغاية التي يهدف إليها .
وإذا ما كان هناك اعتراض في أن الرجل قد ينمو في كفايته بوصفه قاطع طريق ، أو عضو في عصابة أو سياسى غير نزيه.

إلا أنه يمكن القول : إنه عندما لا يؤدي الترقى أو النمو في اتجاه معين إلى استمرار النمو فإنه في هذه الحالة فقط يكون متفقاً مع المعيار القائل بأن التربية عملية نمو . لأن مفهوم هذا المبدأ يجب أن يطبق تطبيقاً عاماً شاملاً . إن مبدأ الاستمرار بوصفه معياراً للتمييز بين الخبرات التربوية والخبرات التي تضر بالعملية التربوية يكون موجوداً ما دامت كل خبرة تؤثر في الاتجاهات التي تعين على تحديد نوع الخبرات التالية سواء كان ذلك التأثير حسناً أو سيئاً .

هذا يعنى أن مبدأ الاستمرار يستلزم بالضرورة أن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تمارس فيها الخبرات التالية . فالطفل حينما يتعلم الكلام يكتسب سلاسة ورغبة جديدة ولكن أيضاً وسع مجال الظروف لعملية التعلم بطرق جديدة حين يتعلم القراءة كذلك فإن الشخص الذى يريد أن يصبح محامياً أو طبيباً أو مغامراً وما إلى ذلك من مهن مختلفة ، فإنه عند تنفيذ مطلبه فإنه يحدد إلى درجة ما البيئة التى سوف يعمل فيها مستقبلاً مستجيباً فى ذلك لظروف معينة . والتى تستثيره لو اختار هدفاً آخر .

وعلى الرغم من تواجد مبدأ الاستمرار فى كل حالة ، إلا أن الخبرة الحاضرة تؤثر فى الطريقة التى يطبق بها ذلك المبدأ . ومن ثم فليس هناك تناقضاً فى القول : بأن مبدأ استمرار الخبرة قد يحدث بحيث ينتهى بالشخص عند مستوى منخفض من النضج ، وبشكل

يحد من قدرته على النمو فى المستقبل . ويظهر أثر ذلك فى الطفل الوليد إذا ما دلت بطريقة مبالغ فيها ، ذلك أن المغالاة فى التدليل لها صفة الاستمرار أو أثر مستمر إلا أنها تكون لدى الطفل اتجاهاً عقلياً يعمل بشكل آلى .

أما إذا استثارت الخبرة ميل شخص إلى الاستطلاع وقوت فيه الابتكار وآثارت فى نفسه رغبات وأهداف دفعته إلى تخطى أسباب التخاذل فى المستقبل ، فإن مبدأ الاستمرار هنا يختلف عن حالة الطفل المدلل ، كذلك فإن زيادة نضج الخبرة بالنسبة للمربى وبصيرته النافذة تؤهله لتقدير كل خبرة للصغار ؛ لتبيان الاتجاه

الذى تسير فيه الخبرة آخذاً فى اعتباره القوة المحركة لتلك الخبرة، موجهاً إياها الوجهة الصحيحة حتى لا ينتفى مبدأ الخبرة نفسه. على شريطة ألا يكون ذلك التوجيه حجة لاستخدام القسر الخارجى المتستر . وهنا يجب أن يضع المربي فى اعتباره القدرة على تقريرأى من هذه الاتجاهات يودى بالفعل إلى النمو السريع وإيها يودى إلى تعطيله ، كما يجب أن يفهم الأفراد فهماً قائماً على أساس العطف ويدرك ما يدور فعلاً فى أذهان المتعلمين .

ثانياً : مبدأ التفاعل :

لا تقتصر معايير الخبرة المربية على مبدأ الاستمرار فقط وإنما هناك وجهاً آخر للموضوع . فالخبرة لا تحدث فى داخل الشخص فحسب بل تعمل فى سلوكه الذى يؤثر فى اتجاهات رغبته وهدفه . إلا أن الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه واضحاً فى الفرق بين الحضارة الهمجية مرده لأن الخبرة السابقة ومؤثراتها كان لها أثرها فى الحالتين ، وذلك راجع إلى الظروف الموضوعية التى يكتسب فيها أثر الخبرات .

فإذا لم تتمكن الخبرة من أن تحدث تفاعلها الإيجابى فإنها سوف ترتد فى يوم ما . بمعنى أن الخبرة فى تفاعلها فإنه كنتيجة لهذا ينتقل الأثر الخبرى فى صورة جديدة لتتفاعل مع البيئة . والخروج بخبرات جديدة تتفاعل بدورها لينبثق عنها خبرات جديدة وهذا كله كنتاج لعملية التفاعل .

أما إذا ما حطمت الظروف الخارجية الخبرة الحاضرة فإن خبراتنا سواء - كانت هذه الخبرات تتاح لدولة نامية أم متقدمة- سوف ترتد فترة من الزمان بحيث تصبح كخبرة الشعوب الهمجية .

أى إننا نعيش منذ مولدنا بفضل ما أنجز وانتقل إلينا وأضفنا إليه أو حذفنا منه ، أو عدلنا فيه من ألوان النشاط الإنسانى السابق . فإذا ما تجاهلنا ذلك كانت نظرتنا للخبرة نظرة سطحية وينتفى عنصر التفاعل .

ثالثاً : التكامل :

من حيث إن الهدف الذى تنشده التربية من الخبرة هو أن توجه عملية النمو الإنسانى فى الاتجاه الذى ترغبه . على أن يكون ذلك النمو متوازياً متكاملأ كى يسير فى الاتجاه والمعنى والمغزى الذى تنشده التربية . ومن حيث إن النمو الإنسانى هو نتاج للخبرة، لهذا يجب أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى يتحقق النمو .

كذلك فإننا نقصد بالتكامل هنا أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم . وأعنى بذلك شخصية المتعلم كلها سواء الجانب الحسى ، أو الجسمى ، أو العقلى ، أو النفسى . ذلك لأن الخبرة فى حقيقة أمرها تتضمن كل الجوانب الإنسانية مجتمعة ، ولا بد أن يمر بها الإنسان فى ممارسة الخبرة حتى يتحقق الهدف المنشود من تلك الخبرة .

إلا أنه يجب ملاحظة أن الخبرة لا يمكن أن تحدث فى فراغ لأن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها وتنبع من معينها على الدوام ، وأعنى بالمصادر الخارجية هنا البيئة ذلك لأن الخبرة لو اكتسبها الطفل فى بيئة قذرة تغاير الخبرة التى اكتسبها طفل فى بيئة نظيفة .

كذلك فإن فروقاً فى الخبرات التى اكتسبها طفل القرية وطفل المدينة وطفل السواحل وأيضاً الطفل الذى نشأ فى رحاب المروج الداخلية . وهكذا يستطيع التربويون أن ينظروا إلى عوامل البيئة التى يمكن استغلالها دون ما

عمد إلى القسر مما يؤدي إلى النمو مستغلين فيها أقصى فائدة مستطاعة وخبرات لها قيمتها. وهكذا يحدث التكامل بين الإنسان والبيئة بما يحويه كل منهم من خبرات تؤدي إلى نموها .

وهنا وقعت التربية التقليدية في خطأ حيث نظرات إلى البيئة المدرسية من أدراج وسبورات وفناء على أنها كافية متجاهلة بذلك ظروف البيئة المحلية سواء كانت طبيعية ، أو تاريخية ، أو اقتصادية ، أو مهنية ، أو ما شابه ذلك . إلا ان التربية التي تقوم على أساس العلاقة الأكيدة بين الخبرة والتربية يتحتم عليها أن تدخل تلك الاعتبارات في حسابها على الدوام.

ومن الممكن أن نخضع الظروف الموضوعية إخضاعاً منظماً لما يدور في نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة دون أن نقع في الخطأ الذي يقول : بأن ذلك لا يحدث إلا إذا كان الأفراد تحت رقابة خارجية وأن تقيد حريتهم ، حيث إن هذه تعتمد في أساسها على أن الخبرة لا تكون خبرة حقه ما لم تخضع الظروف الموضوعية لما يدور في نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة . وليس معنى هذا أن نستبعد الظروف الموضوعية بل يجب أن ندخلها في الاعتبار .

فمثلاً لو راجعنا حياة الطفل فهو بلا شك في حاجة إلى الطعام والشراب والراحة والنشاط ، وهي حاجات تتوقف عليها حياته إلى حد ما ، ولكن ذلك لا يعنى أن تطعم الأم طفلها كلما بكى أو غضب أو اهتاج دون وضع برنامج لذلك . فالأم العاقلة تراعى حاجات طفلها ، لكنها تراعيها بالكيفية التي لا تتعارض مع مسؤولياتها الخاصة نحو تنظيم الظروف الموضوعية التي يجب

أن تشبع فيها تلك الحاجات ، مستعينة بخبرات المختصين بالإضافة إلى خبراتها الخاصة.

ومن حيث إن كلمة إخضاع هي المبدأ الأول لتفسير الخبرة من حيث وظيفتها وقوتها التربوية . فإن كلمة تفاعل هي المبدأ الثاني ، وهي تقرر أهمية متساوية لكلا العاملين اللذين يكونان الخبرة وهما الظروف الداخلية والخارجية . وإذا نظرنا إلى هذين العاملين معاً وإلى تفاعلها فإنهما يكونان ما نسميه موقفاً .

ولم يكن عيب التربية التقليدية أنها أكدت على أهمية الظروف الخارجية ، بل العيب أنها لم تعط سوى أقل اهتمام للعوامل الداخلية. وبذلك خرجت على مبدأ التفاعل من أحد جانبيه . وليس معنى ذلك أن تخرج التربية التقليدية على المبدأ من الجانب الآخر اللهم إلا على أساس فلسفة النقيضين التربوية المتطرفة .

وكما سبق أن قلنا : هل معنى استرشاد الأم بخبرات المتخصصين بجانب خبراتها السابقة يعنى الحد من حريتها ، لا شك أن هذا تفسير خاطئ إلا إذا أخذت على أنها قواعد جامدة دون استخدام لبعض نكاتها بل إن هذا التقييد سوف يحد أيضاً من الذكاء الذى تستخدمه للوصول إلى الأحكام الشخصية .

وعندما يقال : إن الشخص يعيش فى سلسلة من المواقف هذا يعنى : أن التفاعل قائم بين الفرد والأشياء ، وبينه وبين غيره من الأفراد ذلك لأن كلمة موقف وتفاعل متلازمان ولا يفترق أحدهما عن الآخر . ومعنى هذا أن البيئة هي كل الظروف التى تتفاعل مع حاجات الفرد ورغباته وأهدافه وقدراته

لخلق الخبرة يمكن أن يتفاعل معها الفرد وتؤثر فيه ، وحتى عندما يقيم الإنسان صرحاً فى الهواء فإنه يتفاعل مع الأشياء التى يقيم صرحها فى مخيلته .

كذلك فإن مبدأ الاستمرار ومبدأ التفاعل لا يفترق أحدهما عن الآخر بل إنهما يلتقيان ويتحدان وليمكننا القول بأنهما يكونان الجانب الطولى والعرضى للخبرة ، وتبقى هذه العملية قائمة ما بقيت الحياة ، وما دام التعلم والاستمرار والتفاعل فى حالة اتحادهما الايجابى الفعال. إن هذين المبدأين يكونان مقياساً لمغزى الحياة وقيمتها التربوية .

ومن ثم فمهمة المربي المباشرة والسريعة تنصب فى هذه الحالة على المواقف التى يحدث بها التفاعل والفرد الذى يدخل فى هذا التفاعل ليكون عاملاً من عوامل الموقف يبقى كما هو فى وقت معين ، ولكن عامل الظروف الموضوعية هو الذى يكون إلى حد ما قابلاً للتنظيم على يد المربي.

كذلك يجب أن تحمل الظروف الموضوعية بين طياتها تبعه أخرى وهى تفهم حاجات الأفراد الذين يتعلمون فى وقت معين ، وكذلك قدراتهم فلا يكفى أن تكون مواد معينة قد تبينت صلاحيتها فى حالة أفراد آخرين وفى أوقات أخرى . وإنما ينبغى أن يكون هناك سبب معقول للظن بأن هذه الظروف سوف تعمل على خلق خبرة ذات قيمة تربوية لأفراد معينين فى وقت معين .

كذلك فإن المادة فى حد ذاتها منفصلة عن غيرها من المواد . ولقد كانت الفكرة القائلة بأن بعض المواد والطرق والإلام بحقائق ومعلومات معينة لها قيمة تربوية فى ذاتها وبذاتها هى السبب الذى هبط بمواد -التربوية حتى جعل معظمها أشبه بالغذاء المكون من مواد مهضومة من قبل .

ولذا كان يكفي أن تدرج المادة المقررة من حيث كميتها وصعوبتها نظاماً كميّاً متدرجاً ، وكان على التلميذ أن يتناولها بعد ذلك كالجرعات التي تعطى له من الخارج وإذا حدث ما جعله ينفر منها أو ما يشغله عنها وجه إليه اللوم متجاهلين أن العيب قد لا يكون عيب المادة الدراسية أو الطريقة التي تدرس بها .

ومع أن مبدأ الاستمرار يعنى أن المستقبل يجب أن ينظر إليه بعين الاعتبار إلا أن التربية التقليدية أخطأت حينما افترضت أنها تعد التلاميذ تدريجياً لمواجهة المستقبل وظروفه بإكسابهم مهارات موضوعات معينة يحتاج إليها التلاميذ في المستقبل . ولكن فكرة الإعداد خادعة إذ إن كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حد ما في إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق وأوسع أفقاً . وهذا هو المقصود من نمو الخبرة واستمرارها وإعادة بنائها .

والخطأ في الإعداد هو أن تدرس مادة معزولة عن بقية المواد الأخرى وكأن كل منها قد وضع في حجرة خاصة بها فإذا تساءلنا عما حل بها وأين ذهبت لاتضح أنها لا زالت في تلك الحجرة التي اكتسبت فيها منذ البداية . فإذا ما تكررت نفس الظروف التي اكتسبت فيها تلك المعلومات عادت إلى الظهور من جديد وأصبحت قابلة للاستعمال .

والسبب في هذا أنها كانت معزولة عندما حدث تحصيلها ولذا انفصلت عن سائر الخبرات وأصبحت عديمة الجدوى في ظروف الحياة الواقعية والتعلم بهذه الطريقة مضاد لقوانين الخبرة وهو لا يؤدي إلى إعداد صحيح .

ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة هو الرأي القائل : بأن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصل في وقت الدرس . وكيف يحدث هذا مع أن كل ما يتصل

بدروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرغ منها وتكملها وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه. قد يكون مهماً بل وكثيراً أكثر أهمية من الدروس نفسها من حيث إن تلك الاتجاهات النفسية هي التي سوف يكون لها تأثير في المستقبل .

وهنا نتساءل عما هو المعنى الحقيقي للإعداد في النظام التربوي ؟ إنه يعني في المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيراً أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذه منها في أثناء حدوثها على ألا يكون الإعداد للمستقبل هو الغاية . لننا بذلك نضحى بإمكانيات الحاضر في سبيل احتمالات مستقبل مجهول . فإذا ما حدث فإن الإعداد للمستقبل يضيع أو يشوه .

كذلك فإن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الإعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها ذلك لأنها تغفل بل وتستبعد نفس الظروف التي يستطيع الشخص بفضلها أن يستعد للمستقبل . بذلك لأننا نعيش دائماً في الحاضر الذي نعيش فيه لا في وقت سواه . وإذا لم تستخلص في كل ساعة من ساعات الماضي المعنى الكامل لكل خبرة حضارة ساعة حدوثها ، فإن فكرة الاستمرارية والتفاعل والتكامل تفقد قيمتها ومعناها التربوي .

المضامين التربوية للخبرة :

هذه الخبرة التربوية التي حددنا معناها وأوردنا أوصافها ومعاييرها التي يجب أن تقوم عليها، هذه الخبرة هي التي يجب أن تقدم للتلاميذ في المدرسة ، وأن تهيأ لهم الفرص للمرور بها حتى يكون نموها نمواً تربوياً سليماً . والتربية كما قلنا هي عملية مرور بخبرات وعملية نمو ، وتصيح الخبرة كمفهوم هي المفتاح للعملية التربوية .

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

والمعرفة على هذا الأساس هى نتيجة من نتائج النشاط الذى يقوم به الإنسان . فالمعرفة ليست سابقة على هذه الخبرة بل إنها تنبع منها . وكلما كانت هذه المعرفة مرتبطة بالخبرة كلما كانت أكثر فائدة وأعم نفعاً ، وكلما كانت أقدر على العمل على تغيير الفرد والبيئة وتطويرهما . وكلما تعاملنا تعاملأ مباشراً لمقابلة حاجات البيئة التى تتفاعل معها كلما أصبحت خبراتنا أكثر غناء عند التطبيق، وكلما كان استعدادنا لمواجهة مطالب المستقبل الضرورية أعظم وأكبر .

ويصبح الذكاء بذلك عاملاً أساسياً فى العملية التربوية فالذكاء يربط بين أجزاء الخبرة المختلفة ليجعل منها كلاً مكملاً وليوصل أبحاثنا الخاصة . ومعنى هذا أن الذكاء كنتاج يتضمن اعتماده على الخبرة والمعرفة السابقتين . ومعنى أنه تعتبر 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 نجد لها تفسيراً ونعيد تفسيرها على أساس النتائج التي تنتجها .

الخبرة المربية والتعلم :

إن معالم فلسفة الخبرة التربوية التي حددناها تؤدي إلى معتقدات خاصة بالتعلم يمكن للقارئ أن يصل إليها من خلال السطور التي ذكرناها . على أننا سنحاول تلخيصاً في الصفحات التالية .

الطفل ، على أساس هذه الفلسفة ، هو كائن حي يمارس خبرات معينة ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزء من تيار الحوادث والعلاقات والمشاعر والأفكار والأشياء . ولكي نفهم هذا الطفل يجب أن ننظر إليه على أنه كائن حي طبيعي يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الأخرى وينتج عن ذلك أن سلوك الطفل يقع في ميدان خبرته .

التعلم إذن خبرة طبيعية أي أنه المجهود الذي يقوم به كل كائن حي للتغلب على العقبات التي تعترض طريقه ، وللتقليل من عوامل الاضطراب المختلفة عن طريق بناء استجابات جديدة في نمط تطوري خاص به . فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيماً ، أنيختار من بين المثيرات التي اختارها ، وأن يتشربها دون غيرها ، ويصبح التعلم بذلك عملية وظيفية تساعد على تجدد الحياة وعلى تنميتها .

هذه النظرة إلى التعلم تتطلب منا أن ننظر إلى الطفل على أنه كل ، وأن هذا الطفل كله هو الذي يشترك في التعليم 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 التفكير الذكى لا يختلف عن التعليم فى النوع ولاكن يختلف عنه فى الدرجة ، إذ يكون أكثر حذراً واتفاقاً ، وأكثر تحليلاً وبناء .

ومعنى هذا أن الطفل ليس مزوداً بعقل فطرى يعلن عن نفسه فى الوقت المناسب وليس جهازاً آلياً يستجيب لمثيرات البيئة كما تستجيب الآلة عندما يدار مفتاحها ، وليس روحاً تسير على نواحي الحسم المختلفة ، وليس مادة تفسر على أساسها العمليات العقلية المختلفة ، أى أن الطفل ليس عقلاً فى مجموعه ، وليس مادة فى مجموعة ولكنه مادة وروح .
والعلاقة بين هذين المكونين ليس علاقة توازن بينهما من ناحية وجودهما فى الطبيعة الإنسانية وليساً منفصلين دائماً ، ولا يكونان ثنائياً ، ولكن الطفل فى مجموعة كل متكامل متفاعل مؤثر متأثر بجميع أجزائه . فعلم نفس الغرائز كان ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها ثابتة جامدة تقوم على غرائز منفصلة

محددة يمكن التنبؤ بنتائجها إلى درجة بعيدة ، ولكن مفهوم علم النفس الحديث مفهوم ميول مرنة متداخلة يمكن أن تتغير ويمكن أن تواجه في مسالك عديدة . وهكذا تصبح النظرة إلى الطبيعة الإنسانية نظرة إلى كل متكامل من متغير يمكن توجيهه واحداث التغير فيه .

ويقوم التعليم الجيد على أساس من الاهتمام وبذل الجهد . والاهتمام معناه أن تقوم العملية التربوية على أساس ميول الطفل واستعداداته ، فعندما نقول إن الطفل لديه اهتمام بشئ معين أو بخبرة معينة فمعنى هذا أنه يستجيب له لأنه يشعر بفائدته ، إذ يثير فيه مشاعر وعواطف ودوافع . ويكون لهذه الخبرة معنى بمقدار ارتباطها بالمعاني التي اشتقتها من خبراته السابقة ، ولكن المعاني الجديدة لا تطابق تماما المعاني التي سبق أن اشتقتها ، ففي الخبرات الجديدة ولا شك شئ من الجدة ، شئ غير مؤكد يثيره ويدفعه إلى البحث عن طريقة تدمج الخبرة الجديدة في الكل المنسجم حتى يكون لها معنى . والاهتمام مبدأ تربوي هام تعتمد عليه التربية في جذب التلاميذ وفي تقديم المادة الدراسية لهم .

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

ويرتبط الاهتمام والجهد بعامل ثالث هام فى العملية التعليمية وهو الهدف . والهدف ضرورى لكل تعلم فعال ، إذا أنه يحدد الجهد الذى يبذل بناء على النتائج المتوقعة ، وهذا الجهد بدوره يعتمد على مقدار الاهتمام الذى يشعر به المتعلم . والاهداف لا تنفصل عن الوسائل : والغاية تبرر الوسيلة كمبدأ مكيافيلى لم يعد صالحا على أساس هذه الفلسفة للتطبيق فالوسائل ما هى إلا أهداف قريبة وبذلك تمنحى ثنائية الأهداف والوسائل .

والنمو هدف أساس للتعليم ، 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 تغل العملية التعليمية هادفة إلى نمو الطفل فإنها لاتقصد إلا استمرار هذا النمو وبذلك تكون الأهداف التى توجه العملية التعليمية من داخلها لا من خارجها . فههدف التربية مزيد من التربية ، وههدف النمو مزيد من النمو .

والتعليم الجيد هو أن ننتقل من الخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ إلى خبرة أسمى وأعمق هى الخبرة التى يتخللها التفكير . فالخبرة التى تنبعلى المحاولة والخطأ هى خبرة ينعلم فيها معرفة نوع الارتباط بين العمل والنتيجة ، ويعتبر هذا تخبطاً يؤدي إلى الفشل أو النجاح . أما التفكير الذى يرتبط بين العمل والنتيجة وبذلك يكون تدبرنا للعواقب أدق وأشمل على أساس مرورنا بخبرة تفكيرية .

الفصل الخامس

الوظيفة الفكرية للتربية

الفصل الخامس

الوظيفة الفكرية للتربية

تتفق جميع المذاهب الفلسفية فى التربية على أهمية التفكير ووظيفة المدرسة فى تحليلها الـ وظيفة فكرية ، إذ توجه الناشئين بالمعرفة وعلى أساسها ، وتهدف إلى تنمية (عقولهم) وتشكيل سلوكهم بما يكتسبونه من معانى ومفاهيم وإتجاهات . غير أن إختلاف هذه المذاهب حول طبيعة الفرد وطبيعة القيم ومصادرها يتضمن إختلافاً حول ماهية التفكير وطرق تنميته مكانه فى العملية التربوية ذاتها . وقد تعبر المدارس بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، بالوعى أو باللاوعى - عن هذا الإختلاف ، الذى كثيراً ما يرتبط بإختلاف حول الخبرة التعليمية من حيث مكوناتها وأبعادها ووظيفتها ، والقيم المتضمنة فيها والهادفة إليها .

وهذا الإختلاف ينعكس على الثقافة التى تعمل فيها المدرسة ومن أجلها ، ويتأثر بنوع هذه الثقافة وإتجاهات . فالمدرسة وهى تنظر إلى وظيفتها من زاوية التفكير ، تتأثر بنوع القيم القائمة أو بنوع الإتجاهات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التى يأخذ بها المجتمع وهى فى نفس الوقت لا بد أن تؤثر على هذا كله بصورة مباشرة أو غير مباشرة

فالإختلاف الذى كثيراً ما يبدو بين ما نسميه بالتربية التقليدية والتربية التقدمية ، إنما يتضمن إختلافاً حول أبعاد هذه الوظيفة الفكرية ومداها وأهدافها .

أنواع التفكير والفلسفة الإجتماعية

وإذا كان التفكير يخدم الحياة الإجتماعية ، فإن نوعه يتحدد بنوع هذه الحياة وبالإطار الفلسفى الذى يوجهها . ومن هنا تتعدد أنواع التفكير وتختلف وظيفة المدرسة الفكرية من مجتمع إلى مجتمع ، وفق الفلسفة الإجتماعية التى توجه حياة الأفراد فى كل مجتمع والتى تحدد إتجاه أنظمتهم وعلاقتهم .

فهناك التفكير التواكلى والتفكير الناقد ، وهناك التفكير القائم على السلطة ، وهناك التفكير اللفظى ، وهناك التفكير الغيبى والتفكير العلمى وكلها تحتاج إلى دراسة من جانب القائمين على التوجيه التربوى فى ضوء الفلسفة الإجتماعية التى تعمل من أجلها التربية حتى تقيم إختيارها على أسس واضحة . والإختيار بين الطريقة هى الإجراء الذى يتجسد قيم هذه الفلسفة ، وهى السبيل إلى ترجمتها إلى خصائص سلوكية وإتجاهات عقلية عند الناشئين .

خطوات التفكير العلمى :

يتميز التفكير العلمى ببعض الملامح وهى :

1 - موقف يثير الإهتمام من جانب الفرد ، ويتطلب نشاطاً متحرراً من العادات الرتبية والسلوك النكر . وقد يكون ما فيه من عقبات أو مشكلات حافزاً على تصور أهداف معينه ، ولنشاط منظم يبتعد عن العشوائية ، ويدفعه إلى العمل والتعلم .

2 - تحديد المشكلة بما يتوافر من مادة يستخلصها الفرد من عناصر الموقف ومن إدراك العلاقات بين حقائقه ومظاهره . والتفكير السليم يتطلب الرجوع إلى خبرات سابقة لتكون مصدراً يعين على مواجهة الموقف ، كما انه

يتطلب الملاحظة والتذكر والقراءة وتبادل الأفكار . وما يتجمع من هذا كله يعتبر رصيماً لمزيد من البحث للوصول إلى نتائج واضحة أو أهداف معينة .

3- بناء فروض في ضوء ما يتجمع من عناصر المشكلة والموقف ، وهي بكتابة إستدلالات . ومعانى وتفسيرات مبدئية ، أى أن تكون بمثابة أفكار وهي تعين على تحديد المشكلة وتوضيحها ، إلا أنها تتجاوز ذلك إلى توقيع بعض النتائج . وبذلك يكون لها صفة إبتكارية حيث أنها تستمد من واقع الموقف وتوجهه في نفس الوقت إلى آفاق جديدة ، كما تتضمن إختياراً للوسائل المناسبة . والصفة الإبتكارية لها ليست فقط في جدتها ، بل قد تكون المادة التي تستمد منها معروفة ، وإنما تكون في طريقة إستخدامها ، وفي العلاقات التي تؤدي إليها والنتائج التي تتحقق فيها .

4- تحقيق الفروض ، ذلك ان هذه الفروض لا تتحول إلى حقائق غلا في ضوء التطبيق والتجريب ، حيث يتم إختبارها ، وتبين صحتها وصدقها . فهي بمثابة توقعها لنتائج معينة وحلول ممكنة . والتطبيق والتجريب هو الذى يضيف عليها وظيفتها ومعانيها ويكسبها الجدة والصفة الإبتكارية .

5- تقويم صحة هذه الفروض في ضوء ما تسفر عنه من نتائج ومن تغيرات في عناصر الموقف وفي السلوك بصفة عامة . وتؤدي بعد ذلك إلى أن تكون نقطة جديدة لتفكير جديد في المواقف التالية :

التفكير العلمى أسلوب الحياة السليمة :

وإذا كانت هذه الخطوات تبدو مفصلة بعض الشئ إلا أنها ليست منفصلة ، بل أنها متداخلة مترابطة في واقع الخبرة الحقيقية وهي على أية حال المراحل التي يمر بها الباحث المتخصص عندما يتصدى لمشكلة، أو

الشخص العادى عندما يجد نفسه فى موقف يتعرض فيه لقضية أو مشكلة تشير إنتباهه .

والطريقة العلمية بهذا المعنى . لا تقتصر على علم بعينه أو مجموعة من العلوم بينها ، كما أنها ليست من إختصاص فئة معينة من الناس ، سواء كانوا من الباحثين أو من غيرهم .

فهى طريقة فى التفكير أكثر منها مجموعة معينة من الحقائق ، وهى إتجاه عام أو منهج عقلى تعالج به الحوادث والوقائع التى تقع من حولنا . وعلى ذلك ، فإن الإنسان يمكن أن يكون ذا منهج علمى فى الحياة اليومية تماما كالعالم الذى يبحث فى معمله بأجهزته وأنابيبه .

فالفلاح الذى واجه موقفا يهدد رزقه ، حاول أن يحدد المشكلة ، ويبحث فى وسائل حلها والتغلب عليها فى ضوء هدف واضح . فأخذ يجمع المعلومات من مصادر مختلفة ، ويحلل خبراته السابقة وخبرات الآخرين ، ويعيد تركيبها على نحو جديد من أجل الوصول إلى مقترحات ووسائل فعالة ، ثم إنه إذ يقوم بتطبيق هذه المقترحات والوسائل إنما يعمل على إحداث تغيرات فى هذا الموقف تتمخض عن النتائج التى يهدف إليها . وهو فى سياق هذا كله ، يعمل على تبين العلاقات المختلفة بين خبراته السابقة والموقف الجديد من ناحية ، وبين المصادر التى لجأ إليها سواء كانت آراء زملائه من الفلاحين أو المتخصصين وبين معطيات الموقف من ناحية أخرى ، وبين الأهداف التى يسعى إليها هذه العلاقات من ناحية ثالثة .

وبذلك ، يكون المهم فى كل حالة ليس هو المجال الذى يحدث فيه التفكير بقدر ما هى الأهداف التى يهديه اليه هذا التفكير والمسلمات التى

يعتمد عليها للوصول إلى هذه الأهداف والجوانب أو العناصر التي تكون منها هذا التفكير . فالواقع أن الإنسان في أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة ومواجهته لمواقف الحياة ومشكلاتها يتوجه بانتباهه إلى أجزاء مختلفة من هذه البيئة وخواص متعددة فيها . فيدرك في هذه النواحي أو في هذه الأجزاء علاقات مختلفة ، أوجه شبه وأوجهه أختلاف بين الظواهر أو الأحداث التي تمر به فقد يلاحظ الإنسان أن هناك صلة شبه أو إختلاف بين ما سبق أن عرفه في الماضي وما يوجه إليه إنتباهه في الحاضر .

وقد تفيد هذه العلاقات في تحقيق أهدافه في الحياة وإشباع دوافعه وحاجاته الملحة فيها ، فيتابع هذه العلاقات بالمزيد من الإنتباه والدراسة والبحث والمقارنة ، وهكذا .

وبعبارة أخرى ، يحاول الإنسان أن يربط بين ما يظهر جزئياً مفككا . فيربط بين ظواهر الطبيعة المختلفة وأحداثها التي تتبدى أمامه في سلسلة لا نهاية لها . هذه المقارنة الضمنية بين الظواهر المختلفة التي تصادفها وننتبه إليها في صراعاً مع الطبيعة ، وإستخلاص ما بينها من علاقات تبعاً لما يسعفنا به إدراكنا في وقت من ، هو هذا النشاط العلمي الذي يتخذ صفة التفكير .

وقد تبدو خطوات التفكير العلمي في هذا كله مترابطة . بل وقد يصعب تقسيمها . ولكنه على كل حال قد يتضمن ناحيتين أساسيتين :

الأولى : ما يمكن أن يسمى بالجانب الوضعي ويتمثل فيما يمكن

ملاحظته من أحداث ومظاهر وعناصر .

والثانى : هو ما يمكن أن يسمى بالجانب التفسيري وهو المنهجية المنظمة لتفسير هذه الملاحظات .

ومن هنا تبدو خصائص التفكير العلمى التى تميزه عن أن انواع التفكير الأخرى ، والتى تجعله السبيل إلى تحقيق القيم السلمية .

وظائف التفكير العلمى :

1- تفسير الظواهر والعلاقات المحيطة بالإنسان

وتحقيق الفهم :

ذلك أن أهم ما يميزه كنشاط إنسانى أنه يهدف إلى كشف العلاقات التى تقوم بين الظواهر المختلفة .

والواقع أن كشف العلاقات والفهم شئ واحد. ففهم الظاهرة معناه تبين العلاقة بينها وبين غيرها من الظواهر وإدراك معناها على هذا الأساس أما إذا لم نجد أى علاقة لها بأى ظاهرة فإنها تظل غامضة غير مفهومة أو غير معروفة . فالفهم يتم بعملية الربط أو إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التى تلازمها أو تسبقها وبهذا يختلف الفهم بهذا المعنى عن مجرد وصف الظاهرة أو الإنفعال بها أو التعجب منها ، فالوصف مهما كان رقيقاً والإنفعال مهما كان واضحاً ، والتعجب مهما كان رائعاً، فإنه لا يؤدي إلى الفهم ما دام فيها .

فالفهم الذى يتحقق من التفكير العلمى يتأتى بربط بمتغيرات وظروف أخرى خارجة هذه الظاهرة مثل العلاقة التى تربط بين الحرارة والحجم أو العلاقة

بين فائض الإنتاج والأزمات الاقتصادية . أما البحث فى صفات لظاهرة فقط منفصلة عما يحيط بها من عوامل فقد لا يؤدي إلى فهمها .

فالتأخر الدراسي مثلاً أو شعور الفرد بالنقص أو التفوق ينبغي ألا يبحث فى ذاته ، وإنما ينبغي النظر إليها فى ضوء عوامل أخرى مثل التنشئة الإجتماعية ، أو الظروف المنزلية ، أو طرق التدريس ومعاملة المدرسين للتلاميذ وهكذا .

2- تتبع الأحداث ونتائجها والتنبؤ على أساسها :

فهو لا يكتفى بربط البدايات بالنهايات ، أو الأساليب بالنتائج وتحقيق الفهم للعلاقات بينها . ذلك أننا بعد أن نفهم ظاهرة معينة فهما مبدئياً ، أى بعد أن نتصور وجود وظيفة بينها وبين أحداث معينة ، فإنه ينبغي الإفادة من النتائج التى وصلنا إليها ، فنحاول أن نستنتج من العلاقة الوظيفية التى إكتشفناها ، نتائج أخرى يمكن أن تتسق معها . وبمعنى آخر يمكن تطبيق هذه التعليمات على مواقف جزئية لكى نستفيد من هذه التطبيقات فى أوسع مجال ممكن . وهذا هو معنى التنبؤ . وهو تصور إنطباق قاعدة عامة فى مواقف أخرى غير تلك التى نشأت عنها أساساً ، هو تصور النتائج التى يمكن أن تترتب على إستخدامنا المعلومات التى توصلنا إليها فى مواقف جديدة . وتتبع العلاقات على هذا النحو والتنبؤ منها يساعد على الفهم أيضاً ، بل أنه يساعد على إختبار صحة المعلومات والقواعد ومراجعتها .

3- تنظيم الظروف وإستثمارها والتحكم فيها :

فالتحكم معناه تناول الظروف التي تحدث حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين ، وتزداد قدرتنا على التحكم كلما وضحت أهدافنا ، وتتضح أهدافنا نتيجة دراسة هذه الظروف والتنبؤ منها هكذا . وكل هذا لا يأتي إلا بدراسة جميع المتغيرات في المواقف وضبطها وتحديدتها حتى يمكن تعديلها .

فالعلاقة بين الفهم والتحكم علاقة وثيقة ، كما أن العلاقة بين التحكم والتنبؤ وثيقة أيضاً . فنحن لا نضمن الإرتفاع بمستوى تحصيل التلاميذ أو الإرتقاء بمستوى توجيههم إلا إذا درسنا جميع الظروف المحيطة بهم من إمكانيات مدرسية وطرق تدريس ومناهج ومواقف للمدرسين وظروف منزلية وغيرها ، ونحددنا ونضبطها ، وهنا يكون التفكير وسيلة لتحسين الظروف وتعديلها وتوجيهها .

4- رفض الحلول والحقائق المطلقة :

أى أن لا يسلم بها تسليماً دون النظر إلى أثرها في المواقف المختلفة . فالحقائق تبدأ فروضاً قابلة للصحة والخطأ ، حتى إذا أثبتت التجربة صحتها وأخطأها ، أو مناسبتها ، الفروض أو الأفكار ، توجه ملاحظة الموقف ودراسة عناصره وتحقق وسط هذا كله وهى تنشأ من الموقف وتكتسب وظيفتها ومعناها فى سياقه ومن فاعليتها فيه . ولهذا فإن التفكير العلمى يتجنب الأسلوب اللفظى والتجارب ، ومن التسليم بها دون التعرف على وظيفتها ومعناها .

التفكير والمعرفة

والتفكير العلمى بهذه الخصائص المثيرة يحدد ماهية المعرفة ووظيفتها وعلاقتها بالقيم والتربية .

المعرفة والخبرة :

فالمعرفة ليست هى القوى الذهنية التى تقف من الأشياء موقف التسجيل والمعاناة بل أنها تنشأ من مواقف المشاركة الفعلية للإنسان فى بيئته ، لأن المناهج العلمية الحديثة تبحث فى تغير الظواهر ، والعلاقة بين هذه الظواهر ، وما يحدث فيها من تغيرات هى موضوع المعرفة . فالإنسان جزء من عالمه الطبيعى الإجتماعى ، وأنواع تفاعله مع ظواهر صلابة تضاف إليه . فالمعرفة ليست أولية ، ولا سابقة على التجربة ، بل أنها تابعة من التجربة نفسها ، أى من الخبرة ، وهى ثمرة لها .

وبهذا المعنى ، فإن مصدر المعرفة ليس هو " العقل " وحده أو " الحس " وحده . ففى هذا فصل بين الإنسان والبيئة التى يعيش فيها من ناحية ، أو التقليل من إمكانية قدرته على التغيير ، ثم أنها تفصل بين جوانب الخبرة الإنسانية . فوحدة الخبرة أساسية ، وتكامل الإنسان مع بيئته طبيعية ، والتفاعل بينهما مستمراً ، ومعطيات " الحس " علامات لإختبار الأفكار ، وتوحى الأفكار بملاحظات حسية جديدة ، فالمعرفة ليست نسخة مكررة من الأفكار الموجودة من قبل ، والتى يتصورها "العقل" ، كما أنها ليست تصورات مستقلة عن الخبرة والحياة . وإنما هى إدراك الإنسان للعلاقات المختلفة بين الأشياء والأحداث ، والمعانى المختلفة التى تتضمنها هذه العلاقات والتى تحدد وظائف هذه الأشياء والأحداث الإنسانية المتغيرة .

وبوضع المعرفة داخل عمليات الخبرة ذاتها يتغير الموقف التقليدي الذى كانت تقفه المذاهب الفلسفية التقليدية من مشكلات المعرفة ، وهى تلك المشكلات التى تتعلق بالجزئى والكلى ، بالحس والعقل ، والإدراك الحسى ، والإدراك العقلى . فالعقل ذكاء قائم على إجراء التجارب ، ويحرر الإنسان من عبوديته للماضى الناشئة عن الجهل والمصادفات ، ويبشر بمستقبل أفضل ، ويعاون على تحقيق هذا المستقبل .

والمعرفة بهذا المعنى قرينة الذكاء وهى تعرض دائماً على محك الخبرة ، فليست الخطط التى يضعها الإنسان الإنشائى ، مجرد قطعية ، ولاتعدو أن تكون مجرد فروض تطبق عملياً ثم تفرض أو تصلح أو توسع بحسب مدى نجاحها أو فشلها فى إرشاد خبرتنا العملية . فالمعرفة مرنة ، ونسبية والذكاء وهو الوسيلة للحصول عليها - يعتبر نشاطاً يهدف إلى عملية تشكيل الظروف .

والمعرفة والتغير : والنظرة إلى المعرفة بهذا المعنى الوظيفى

يخرجها أيضاً من الدائرة الضيقة التى كانت تحصرها فى مجردات أو فى مراتب مثالية بعيدة عن الواقع بتغييراته ومشكلاته وأحداثه ، لتكون قوة ناشئة من خبرات الحياة المتغيرة ، وتستخدم لتوجيهها فى نفس الوقت .

فهى مجموعة من الإمكانيات تحفز الناس إلى معاودة بذل جهود جديدة تدفعهم إلى العمل على تحقيق أمور جديدة . فالمعرفة ليست كإدراك المتفرج لما ينظر إليه ، وليست تبريراً لأوضاع معينة ، وليست منفصلة قائمة بذاتها وليست حلية جمالية من المسئولية الخلقية . بل إنها تعنى الوسائل المادية والمناهج الفكرية التى توجه التغير الذى لا بد أن يحدث .

وقد أدت هذه النظرة إلى تعديل الموقف الأخلاقي للإنسان إزاء التغيير تعديلا عميقا ، فالتغيير فى نظره ليس إضطراباً أو تشاؤماً أو فسادا، والمعرفة ليست وسيلته للهروب فى هذا الإضطراب والتشاؤم والفساد . وإنما التغيير حقيقة ، ويعنى إمكانيات جديدة وغايات جديدة تعمل على إدراكها وتسعى وراء تحقيقها ويبشر بمستقبل أفضل ، فيرتبط التغيير بالتقدم بدلا من إقترانه بالسقوط والنكسة .

وما دامت التغييرات ستحدث على أية حال ، نتيجة تفاعل القوى الإجتماعية ، وصراع الإنسان مع بيئته بإمكانياتها ومشكلاتها ، فالمهم كل الأهمية أن نتعلم منها كل ما نستطيع أن نتعلمه حتى نستطيع أن نسيطر عليها ونوجهها نحو أغراضنا .

وبذلك لا تكون الأحوال والأحداث والمشكلات أمورا تتهرب منها ، ولا أمورا نوافق عليها ونقبلها على علاتها على نحو سلبي، بل تصبح أمورا نستخدمها ونوجهها . فهى إما عقبات تقوم على سبيل أغراضنا ، وإما وسائل لبلوغ هذه الأغراض وتحقيقها . وتصبح المعرفة بمعنى عميق ، معرفة عملية ، ولا تعد مجرد تأمل فى مجردات خالية المعانى والوظائف .

إجتماعية المعرفة: ووسط هذا كله ، تكتسب المعرفة صفتها إجتماعية فالمعارف والإتجاهات والمفاهيم ليست نتاج عقلى مطلق وإنما هى نتاج متفاعل مع الزمان والمكان الذى يعيش فيه الإنسان سواء كان فنانا أو عالما أو أدبيا أو صانعا .

فأهم مصادر المعرفة وتكوين التصورات الفكرية تلك المؤثرات التى تنبثق من الواقع الإجتماعى . ووظيفة الإنسان بذكائه أن يوجد العلاقات بين

أنماط من الأفكار والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات وبين الظروف الإجتماعية المختلفة التي تظهر فيها .

وذلك يؤكد إرتباط الإتجاهات الفكرية بأنواع معينة من الظروف والتجارب البشرية فلا يقبلها على علاتها كما تبدو فى مظهرها اللفظى العام وإنما على ضوء مضمونها ومحتواها والقيمة التي تعطى لها ، ومدى إمتدادها إلى عالم الطبيعة والتجميد فى النظم والمؤسسات الإجتماعية .

فالعادل والحرية والمساواة وغيرها من المفاهيم والقيم تختلف فى محتواها ومضمونها من مجال إلى آخر ، ومن زمان إلى زمان ومن مكان إلى مكان . ومن هنا لا بد أن نفهم مدلولاتها وأبعادها على أساس العلاقات القائمة بينها وبين الزمان والمكان .

ونقدر أهميتها بما تؤديه من وظائف فى حياة الفرد والجماعة وتحكم على صدقها فى حدود إستجابتها وإجابتها لمشكلات الواقع الإجتماعى . وبعبارة أخرى ينبغى ألا يستند فهمها وصدقها على معيار مطلق مبرم لا يقبل النقص أو على منطلق سليم أو قيد لا يقبل الدفع ، وإنما ينظر إلى الفكرة - والمعرفة بصفة عامة نظرة وظيفية فى نطاق الأوضاع الإجتماعية والإقتصادية والنفسية العامة فى المجتمع .

مقومات الوظيفة الفكرية للتربية

تتضمن هذه المفاهيم الخاصة بالتفكير والمعرفة فى علاقتهما بالقيم ، نظرة جديدة إلى وظيفة التربية وعمل المدرسة . ذلك أنه على الرغم من أن المدرسة قامت فى الأصل لتحقيق وظيفة فكرية وعلى أساس أهمية الحقائق

والمعارف فى تحقيق هذه الوظيفة إلا أنها كثيراً ما تعرضت لعوامل سلبت هذه الوظيفة مضمونها وتأثيرها فى حياة الناشئين والشباب .
ولهذا فإن التربية اليوم مطالبة بمراجعة الأسس التى تقوم عليها وظيفتها الفكرية حتى تتكافأ مع مقتضيات العصر الذى تلو فيه مكانه المعرفة بمعناها الوظيفى والإتجاهات العملية وما تقوم عليه من قيم. يتطلب نوعاً معيناً من التربية يدور حول مفاهيم جديدة بشأن التفكير والمعرفة وموقف المتعلم منها .

التفكير والمعرفة وسائل لتغيير السلوك :

فموضوع التربية ليست المعرفة فى حد ذاتها ، بل هو التلميذ الذى نعمل على توجيهه وتنمية سلوكه وفق إتجاهات وقيم إجتماعية تحقق له النمو والقدرة على ممارسة الحياة وتنظيم أمورها ومواجهة مشكلاتها ، ومن هنا ، فإن المعرفة لا تعدو أن تكون وسيلة المدرسة فى تحقيق هذه الغاية . وبذلك ينبغى أن يكون التلميذ هو نقطة البداية ، والمعرفة وسيلته وأداته - تلتحم وتتفاعل فى سلوكه فى خبرات تعليمية .

فقد درجت المدارس على تزويد التلاميذ بالمعارف والحقائق لتربيته وتهذيبه إجتماعياً وخلقياً ودينياً ، ولم تنظر إليهم وإلى شخصياتهم نظرة شاملة ولمحيطهم الإجتماعى بما فيه من مؤثرات ومفاعلات .

ولهذا تغلبت الصفة اللفظية والأسلوب اللفظى على عمل المدارس وأصبح معيار التعليم قياس المحصول اللفظى لدى التلاميذ .

ان الوظيفة الفكرية للمدرسة تعنى تعميق معانى الأشياء والظواهر والعلاقات عند التلاميذ عن طريق خبرات تعليمية يكون فيها التغييرات السلوكية

هى معيار التعلم والمتعلم . ففرق كبير بين المعرفة وأثرها فى المواقف الإنسانية . ومن هنا فإن الخبرة هى وسيلة المعرفة ومجالها . فتعليم التلميذ معنى الحرية كمبدأ من المبادئ لا تكون بالكلام عنها ، أو بتردد ألفاظ وتعريف عنها ، وإنما عن طريق تفاعله فى مواقف تتجسدها وينفعل سلوكه بها ويتغير بمقتضاه .

فالمعرفة السليمة فى المدارس هى التى تكون منطلقا للتفكير والبحث والتحصيص والإضافة فى خبرات تعليمية مستمرة تلتحم فيها المعرفة بالتفكير ومن هنا فإن القضية ليست مفاضلة بين طريقة التفكير من ناحية ، وبين المادة الدراسية التى نسميها معارف وحقائق من ناحية أخرى .

ذلك أن التفكير العلمى لا وجود له من غير مادة ومن غير معارف وحقائق . أنه يصطنع المعارف والحقائق فروضاً فى البحث ، ويخرج منها معارف وحقائق كنتيجة من نتائجه فطريقة البحث العلمى ، لا تأتى بدروس فى الطريق وإنما يتعلمها التلميذ فى سياق معالجته للمعارف فى بحث مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا أو حقائق أخرى ، فالتفكير العلمى لا ينفصل عن المعارف والمعلومات والحقائق ، ولا ينفصل عن المشكلات وبخاصة مشكلات الحياة الواقعية .

نقل المعرفة وتعميق معناها :

فتنمية التفكير والأخذ بالمنهج العلمى تحقيقا للوظيفة الفكرية للمدرسة ، لا يعنى إسقاط أهمية المعرفة وأهمية ما تمثله المواد الدراسية من حقائق ومعلومات . فالقدرة على إصدار أحكام سليمة - أى القدرة على التفكير التأملى - ليست فطرية تولد مع التلميذ ، فبدون الوعى بثقافته وإدراكه

لعلاقاته بها ، لا يستطيع أن يكتسب المعانى التى تمكنه من المشاركة فى الحياة العقلية ولهذا فإن أى برنامج تربوى سليم ، يهدف إلى تنمية الإمكانات العقلية عند الناشئين ، لا بد أن يوفر الفرص التعليمية الكفيلة بنقل ثمرات الخبرات الإنسانية .

ولهذا فإن نقل المعرفة وما تنطوى عليه من معانى ومفاهيم يعتبر أساساً لتحقيق الوظيفة الفكرية للمدرسة فليس هناك ثمة تعارض بين حرية التلميذ والنمو كهدف من تربيته وبين التنشئة الإجتماعية ونقل المعرفة له - هذه المعرفة التى تمثل نتائج خبرات الجماعة التى ينتمى إليها .

فمن المسلم به ، أن لإكتساب المعانى - سواء كانت خاصة بموضوعات علمية أو جمالية أو خلقية ، تأتى بمشاركة التلاميذ فى ألوان من النشاط الإجتماعى ، وكذلك نتيجة دراسة الكتب وغيرها من مصادر المعرفة . ذلك أن التعلم من الكتب يحقق أعظم النتائج إذا ما إرتبط بخبرات مباشرة وسط علاقات إجتماعية مختلفة .

فتنمية الذكاء - أى تنمية القدرة على إصدار أحكام صادقة - لا يكون بالإعتماد على طرق آلية فى التعلم ونركز على ما إكتشفه الآخرون ونظمه فى تقسيمات معرفية ، بل سبيله توفير وسائل متنوعة ينمو بها التلميذ نتيجة خبراته المباشرة وسط ظروف بيئته الطبيعية والإجتماعية . فعن طريق هذا التفاعل المباشر بعالم الأفراد والأشياء يكتسب العادات والمعانى وألوان التذوق اللازمة فى نموه وإستجاباته فى الدوائر الإجتماعية المختلفة .

فالكتب والمواد الدراسية توسع آفاق التلاميذ وتعمقها ، وتكون وسيلة لتعسير مواقف الحياة وما فيها من ظواهر وعلاقات ، إلا أنها تكون

بديلا للخبرة المباشرة . فهي ، إذ توفر ما توصل إليه العلماء والمفكرين ، تساعد على تغذية الخيال ، وتحرر الفرد من التعصب أو ضيق الأفق ، إلا أنها فى حد ذاتها لا تكون الأساس لنمو الفرد ذلك أن تحصيل المعرفة وإخترانها قد لا يؤدي إلا إلى زيادة سيطرة اللفظية على التعليم ،

ولهذا فإن تحقيق النمو يتطلب مشاركة التلميذ فى خبرات حية يتبين فيها معانى المبادئ والقواعد و المفاهيم التى تتضمنها هذه المصادر الإنسانية عن طريق تطبيقها وإختبارها ومراجعتها فى هذه الخبرات . فنحن نبني شخصياتنا إذا ما ملكنا أفكارنا ، بمعنى أن نسيطر عليها لا أن تسيطر علينا وتكون أسيادها . وندرك مغزى المعانى التى أكتشفها غيرنا وصيغت فى قواعد ومبادئ إذا ما أدركنا قيمتها الوظيفية فى إطار خبراتنا .

ومن ثم فإن التربية الهادفة إلى نمو الأفراد ينبغى أن تشمل عملية إكتسابها المعرفة وتحصيلها وعملية البحث فيها ومن حولها . وبذلك ترتبط دراسة التراث الثقافى بعملية المشاركة فى شئون الحياة فى سياق الخبرة التى يعيشها التلميذ ، بحيث تتحول المعرفة التى يحصل عليها عن العلم المحيط به إلى أجزاء حقيقية من ناحيته .

أهمية الخبرة المباشرة فى تنمية التفكير والمعرفة :

والتأكيد على الخبرة المباشرة بالنسبة لنمو العقل يتضمن إعتبار الطريقة العلمية الطريقة الأساسية فى المدرسة التى تعمل فى خدمة القيم ، حيث أن إختبار الطريقة التى تشكل توجيه الناشئين يعتبر من أخطر الأمور فى تنظيم العمل المدرسى .

فليس هناك ثمة عامل أعظم تأثيراً على اتجاهات الناشئين العقلية والوجدانية من نوع الطريقة التي تنظم أسلوب خبراتهم ونظراتهم في تفسير الأوضاع التي يعيشون فيها والعوامل المحيطة بهم .

وبذلك فإن المدرسة في إضطلاعها الفكري ينبغي أن تقدر العلاقة العضوية بين الخبرة المباشرة ومصادر المعرفة المختلفة وبين طريقة التفكير . فليس أحدها بديلاً للآخر ، ومن ذلك إذا أرادت المدرسة شيئاً عن الزراعة فيمكنها أن توفر خبرة حقيقية يمارس فيها الأطفال تقسيم الأرض ، وتهيئة التربة للزراعة ، وإختبار البذور والنباتات ، وطريقة الغرس والمحافظة على التربة من الحشائش وطريقة تسميدها ، والتحكم في وسائل ريها ، وإستخدام وسائل مكافحة الآفات ومقاومة ما يضر الزرع وطرق العناية بالفاكهة أو الخضروات أو الأزهار التي يزرعونها وإلى جانب هذا كله ، يمكن أن توفر لهم المعلومات التي تحدد المبادئ العامة للزراعة والتي تشرح تفاصيل زراعة النباتات ، وهذه يمكن أن تؤدي إلى مزيد من الدراسات المنتظمة عن حياة النباتات ونوع التربة وغير ذلك من الموضوعات العلمية والفنية .

بل يمكن أن يتدرب التلاميذ على إستخدام الأدوات والمواد اللازمة في هذه الخبرة وكل هذه المعلومات والمهارات - الشفوية والمطبوعة - تعتبر ضرورية ولازمة لتوجيه التلاميذ نحو تحقيق المعرفة والأساليب المختلفة اللازمة للزراعة ، إلا أنها لا تعتمد إعتماً حقيقياً على طريقة جامدة ، تفرض عليهم من سلطة خارجية .

فالمعرفة كما تعبر عنها الكتب والمصادر نتاج خبرات وتجارب ، لم تؤخذ مستقلة وإنما في علاقاتها ووظيفتها في نشاط التلاميذ حيث تخضع

الملاحظة والأختبار والتقييم - وفي سياق هذا يدرك التلاميذ أهمية الخبرة في نشأة القواعد والمعلومات والنظريات ، كما يتعلمون معالجة الأمور المختلفة على أساس من المهارة والفهم ، وكيفية التنبؤ القائم على الملاحظة وإستقراء العلاقات وعن طريق هذا النشاط والمشاركة الفعالة في الخبرة - الموجهة بما إكتشفه الآخرون وبما تقدمه الكتب والمصادر وبما يقوم به المدرس من شرح وتفصيل - ينمي التلاميذ القدرة على تنظيم وسائل ملموسة وظروف واقعية لتحقيق نتائج ذات مغزى لهم .

فالطفل الذى يتعلم عن طريق مشاركته فى خبرات الحياة بأساليب علمية لا يكتسب فقط أساليب جديدة ومهارات ومعلومات جديدة وإنما يكتسب مع هذا كله نظرة جديدة إلى دور الإنسان وعلاقته بالعالم الذى يعيش فيه ويتمثل هذا فى خصائص جديدة تميز المدرسة بمعناها الجديد عن المدرسة فى إطار تقليدى .

القيم التربوية لممارسة التفكير

تنطوى الطريقة العلمية للتفكير والنظرة الجديدة للمعرفة على المضامين التربوية والإجتماعية الآتية :

1- القدرة على التمييز ومواجهة المشكلات :

فالطفل الذى يتعلم زراعة بعض النباتات سوف يتعلم كذلك أن الطبيعة كما هى رفيقة به أو بغيره دون بذل جهود ذكية مخططة . وبمعنى آخر ، سوف يتعلم - بعكس ما تذهب إليه وجهات النظر التقليدية - أن الطبيعة

ليست واحدة ، بل أنها متنوعة متعددة المظاهر ، وأن الشر ليس وهما أو خرافة بل إنه صفة حقيقية .

ففيما يتصل بالزراعة ، فإن الطبيعة تعنى إسمها عاما ينطوى على مجموعة مختلفة من الظروف والعوامل ، بعضها إيجابى وبعضها سلبى بالنسبة لخير الإنسان ومصالحه . ولا بد من التمييز بين هذه الظروف والعوامل ، لأن تؤخذ بصفة عامة فالبذور والتربة والمياه وضوء الشمس والأسمدة كلها أشياء طبيعية يكمن إستخدامها وإستغلالها كوسائل لتحقيق أغراض طيبة وإنتاج ملموس .

أما الآفات والحشائش والديدان وغيرها فهي أيضاً أشياء طبيعية ، ولكنها عوامل ضارة تعوق الأغراض الإنسانية وعن طريق خبراته اليومية سيتعلم الطفل ، أن التحكم فى هذا كله وفى غيره ، يعنى سلوكا ذكيا إزاء هذه الظروف والعوامل التى نسميها الطبيعة .

وهكذا يدرك ألوان الصراع بينه وبين الطبيعة وأنواع التناقضات فى الحياة ، سواء بين القوى الإجتماعية ومصالحها وبين الأنظمة المختلفة ، ويدرك فى نفس الوقت أنه يتعلم للتغلب على هذه المتناقضات ومواجهة ألوان الصراع .

ويتضمن كل هذا إدراكه بأن إستخدام تفكيره يخرج من السلبية ، ليكون قوة إبتكارية خلاقة ، عن طريق الإستخدام الذكى لظروف وإمكانيات الطبيعة والبيئة لتحقيق أغراض إنسانية .

وبذلك تتحرر التربية من النظرة التواكلية التى تفترض أن البيئة خيرة فى جملتها وتعمل فى خدمة مصالح الإنسان ، وأن الجهد الإنسانى الذكى

ليس مطلوباً باستمرار . كما أنها سوف تتحرر من النظرة التشاؤمية التي تفترض أن عوامل البيئة تعمل دائماً ضد مصالح الإنسان - وأن الإنسان لا بد أن يفشل مهما بذل من جهود للتحكم فيها - فبدلاً من هذا كله ، فإن العقلية العملية ستقدر أننا نعيش في عالم تمتزج فيه الإمكانيات والصعوبات ، وتلتحم فيه الموارد بالمشكلات وأن الرخاء والأمن في هذا العالم يتوقفان على فهم هذه الأمور والخصائص واكتساب القدرة على إستخدامها من أجل خير الإنسان وتقديمه .

2- تنمية القدرة على تحقيق الأفكار ومراجعتها :

وممارسة التفكير العلمي يعين الناشئين والشباب على إدراك مفهوم محدد عن معنى الحق . فالحق على أنواع ، وهذه الأنواع ليست صفات لازمة للظواهر والموجودات ، بل إنها صفات لأفكارنا بشأن طبيعة هذه الظواهر والموجودات . والفكرة أو المعنى ذا صفة إجرائية ، حيث أنها تكتسب مغزاهما وقوتها إذا فعلاً حقيقياً عندما توضع هذه الفكرة موضع الإختبار أو التجريب . وبهذه المعايير الإجرائية يختبر صدق الفكرة . ومعنى هذا أن العقلية العلمية تعتبر السلطة العقلية هي هذا المنهج العلمي الذي يمكن إنسان من إختبار أفكاره وتنميتها وتعميقها .

فالطفل الذي يقوم بزراعة حديقته أو حديقة المدرسة على سبيل المثال ، لا يقيس صدق أفكاره بمجرد التأمل فيها أو الإعجاب بها ، وإنما على ضوء ما تؤدي إليه من نتائج عملية في خبرته الحقيقية . وعلى هذا النحو ، ينبغي النظر إلى ما يستمده التلميذ من أفكار من الكتب المدرسية أو من أى مصدر

من المصادر ، فإن صدقها يتوقف على ما تؤدي إليه من نتائج فى الواقع الموضوعى الذى يعيشه .

وليس معنى ذلك ، إثارة الشك عند التلاميذ فهناك الكثير من المبادئ والقواعد والمفاهيم التى أثبتت الخبرات البشرية صدقها . غير أنه فى هذا العالم المتغير والذى يعتبر التغير من صفاته الأساسية، ينبغى أن تكون الطريقة العلمية وسيلة الإنسان لتحقيق ما يتعرض له من هذه المبادئ والقواعد والمفاهيم فى ضوء الظروف المتغيرة ، حتى يتحرر من الجمود ، وحتى يواجه المواقف والمشكلات المختلفة بفكر مفتوح وبهذا ينبغى لجميع المدرسين الحرص على تنمية طريقة التفكير السليم بين التلاميذ والتفكير الموضوعى العلمى بالذات ، بقدر ما يحرصون على تقديمهم للحقائق والمعارف .

فينبغى أن يطرح كل منهم على نفسه سؤالاً أساسياً ، وهو: هل هذا الذى أقدمه من مادة كفيل بإثارة التفكير ، وحفز التلاميذ على تحقيق الأفكار ومناقشتها وإستقراء المعانى من علاقاتها بالخبرات المختلفة المباشرة وغير المباشرة ؟ وهو سؤال لا ينبغى أن يطرحه مدرس العلوم وحده، إنما يطرحه كذلك مدرس الدين ، ومدرس اللغة العربية ومدرس الرياضيات ومدرس المواد الإجتماعية، ومدرس التربية الفنية ، وكل مدرس له تخصص من التخصصات فى المدرسة . بل أنه سؤال ينبغى أن يطرحه على أنفسنا ونحن نتيح لتلاميذنا فرصة القيام ببعض الأنشطة فى المدرسة وخارجها . فمن الملاحظ الان أن محور الشخصية والمقوم الرئيسى لها هو طريقة التفكير .

3- تنمية القدرة على إدراك الكليات والمفاهيم :

والأخذ بالتفكير العلمى ووحدة الخبرة فى تحقيق الوظيفة الفكرية للمدرسة يتعارض مع النظرة الجزئية إلى المعرفة والمواد الدراسية فقد درجت المدارس على تقديم المعرفة فى أقسام منفصلة . وتأکید التفاصيل فى كل قسم من هذه الأقسام ، والإعتماد على الطرق الآلية فى تحصيلها ، والسياق من أجل ذلك بوسائل مصطنعة منها الدروس الخصوصية والمساعدات الخارجية ، والطرق الآلية والحقيقة أن فاعلية المعرفة لا تكون بتفاصيلها وإنما فى معانيها التى تنشأ من التعرف على الكليات والمفاهيم .

فالحاجة تتمثل دائمة فى قيم التعليم الأساسية ، وذلك عن طرق المعانى وإخبارها وكذلك عن طريق إعتبار التفكير أمرا يتضمن على الدوام مذيجا من إدراك الحسى والذاكرة والخيال وبالتالي إعتبار البحث : يتضمن وظيفتى التحليل والتركيب للحقائق والمفاهيم ومن هنا ، فإن تطبيق المناهج - حتى بصورتها التقليدية - والأخذ بمبدأ المواد الدراسية ، ينبغى أن يقوم البحث عن خيط ينضم فيه تكامل المواد من ناحية ، ويساعد على الوصول إلى المفاهيم والمدرجات الكلية من ناحية أخرى . وهذا الخليط هو التفكير العلمى على التحليل والتركيب عن وحدة الخبرة التربوية .

4- تنمية القدرة على مواجهة التغير :

والأخذ بالتفكير العلمى لتحقيق الوظيفة الفكرية للمدرسة يعنى كذلك تمكين الناشئين والشباب من ملاحظة التغير وفهم أسبابه ، والنظر إلى المعرفة على أنها وسيلة متطورة تمكن الإنسان من السيطرة على هذا التغير

وإحداث المزيد منه . فإعتبار المعرفة منتهية مطلقة مجردة يتناقض مع طبيعة العصر وخاصيته الأساسية ، وهى التغير فنحن نعيش تغيرات متلاحقة سواء فى العلم ذاته ، أو فى تطبيقاته وفى مجالات الحياة المختلفة وفى علاقات الأفراد والجماعات على السواء .

وفى كل يوم تبدو لنا المعرفة - فى تطورها - وكأنها غير مكتملة ونسبية فى صدقها وصحتها . فهى دائما خاضعة للتعديل والإضافة والمراجعة والتغير . فالعالم اليوم بقدر التغير كحقيقة وضرورة ، والمعرفة كذلك لا بد وأن تخضع لهذه الحقيقة .

وكانت الحرفة تقوم كذلك على مهارات بسيطة تنقلها الأجيال وتتوارثها . أما اليوم ، فقد أصبح التغير هو القاعدة ، والسكون هو الإستثناء . فقد كان للعلم أثره العميق على تغيير النظرة إلى الطبيعة وحركة المجتمع ، وجاءت التكنولوجيا لتحديث ثورة مستمرة فى أساليب الحياة ، وعلاقات الناس ، وإتضح التفاعل بين القوى الإجتماعية والصراع بينها من أجل حياة أفضل ، وتغيرت النظرة إلى تركيب العلاقات الإجتماعية ، وبرز دور الرجل العادى والجماهير بصفة عامة فى التحرك الإجتماعى ، وكان لا بد للمعرفة وسط هذا كله أن تأخذ صفة جديدة ، ووظيفة جديدة . إذ كان لا بد أن تتكون وأن تتفاعل مع هذه التطورات فقد أدت هذه التطورات نفسها إلى ظهور معارف جديدة ، ومهارات جديدة .

بل إن التغير ذاته فرض ضرورة الحركة والسرعة فى إستنباط الأساليب الجديدة والمعارف الجديدة سواء فى ميادين الزراعة أو الصناعة أو الثقافة أو بين الجماعات والأمم ، ومن ثم أصبحت المعرفة لا تعرف حدودا ، فهى

متطورة متغيرة فما كان يقينا مألوفا في الماضي أصبح معوقا شاذا في الوقت الحاضر ، ومن ذلك أساليب الزراعة والصناعة . فقد إستبدلت المعرفة الخاصة بالألات البدائية أو بالبخار بالمعرفة عن الألات الحديثة وعن الذرة وظهر العقل الألكترونى ليغير من تصورات الإنسان عن نفسه وعن قدرته على التحكم والتوجيه .

بل كان لا بد للقيم ذاتها أن تتغير فى معناها ووظيفتها . فما كان عدلا فى النظم الإقطاعية ، أصبح ظلما وسط علاقات ديمقراطية ، وما كان حرية فى النظم الرأسمالية أصبح إحتكارا فى النظم الإشتراكية . ويرجع هذا الإختلاف - كما هو واضح - إلى الإختلاف فى السياق الإجتماعى . ولا يقف تأثير المواقف الإجتماعية ، والتغير الإجتماعى على المعارف الإجتماعية والخلقية ، وإنما تمتد إلى المعارف العلمية والرياضية نفسها .

فمفهوم العلم الآن غير مفهومه فى الماضى . ومن ذلك توجيه العلم للمجتمع وإلى مجالات التطبيق ، بدلا من عزله وإستمراره فى إطاره النظرى المجرى . فمقياس العلم الآن هو الذى ما يتمخض عنه من تطورات إجتماعية وتكنولوجية فى حياة الناس . بل أن موضوع البحث العلمى فى أكثر الأحيان هو المجتمع بمشكلاته وتطوراته ومتطلباته . وخرجت بذلك الحقائق والمعارف من عزلتها بتأثير شيوع إستخدام الطريقة العلمية من أجل إختبارها فى مجال الحياة فلم تعد محدودة فى مصادرها وموضوعها ، بل أصبحت هذه الموضوعات والمصادر متنوعة .

ومن هنا أصبح لزاما على المدرسة النظر إلى كل فكر فى سياقه الإجتماعى ، وفى ضوء مشكلات المجتمع وحاجاته . فالتاريخ والأدب والعلوم

وغيرها ، لا تطلب لذاتها ، وإنما تطلب لأيضاح الواقع وزيادة القدرة على تفسيره وتقرير أبعاده ومواجهته ، كما ينبغي أن تسقط المدرسة صفة الإطلاق والثبات عن المعارف والحقائق والمواطنة السليمة فى مجتمعنا المعاصر ، وتكوينها ، يتطلب مسئولية جديدة من جانب المدرسين وهى ألا يقفوا بالمعرفة عند حدود مصادر مألوفة مثل الكتاب المدرسى ، أو إكتسابها صفة الإطلاق بإغلاق باب الحوار والمناقشة والتجريب .

ذلك أن المدرس الناجح هو الذى يجعل التلاميذ يحسون أنهم على طريق لا متناه مع المعارف والحقائق ، راغبين فى مزيد منها ، يؤمنون بأن هذا الحد قابل لمزيد من التصحيح والتطوير والإضافة .

وينبغى أن يصدق هذا على جميع الحقائق التى يحصل عليها التلاميذ علمية كانت أم تاريخية أم جغرافية أم دينية . وسبيل ذلك أن تقدر حقيقة التفاعل بين التلميذ ومصادر المعرفة وعناصر بيئته ، وأن تجعل المدرسة نقطة البداية فى العملية التربوية خبرات التلاميذ أنفسهم ومشكلات البيئة .

ومن ثم تصبح وظيفتها تقديم المعارف والحقائق مع تحويلها من خارج وجود التلميذ إلى وجود هذا التلميذ وإلى واقعه وسلوكه . وقد يكون هذا هو السبيل إلى تمكين هذا التلميذ خلال نموه من القدرة على فهم المعرفة وصنعها، وتخليق الصفات الإبتكارية الخلاقة فيه .

فإذا كان هدف التربية فى المجتمع الديمقراطى تكوين المواطن على نحو يجعله قادرا على الحركة والتفكير والتغيير ، فإنها ينبغى أن تمكن هذا المواطن من القدرة على إستخدام المعرفة فى الحياة على نحو يحقق له السيطرة عليها وتطبيقها والتوليد منها ، ومراجعتها والإضافة منها. وفى كل

هذا ينبغي أن تلتحم المعرفة والخبرة غير المباشرة بخبرة التلميذ المباشرة . ذلك أن التعارض بينهما بين الجمود والحركة ، وبين عالم التلميذ والعالم الواقعي ، وبين المعرفة والمجتمع .

5- إرتباط الفكر بالعمل والنظر بالتطبيق :

والوظيفة الفكرية للمدرسة لا تعنى مجرد الإهتمام بالطريقة العلمية فى تحصيل المعرفة أو مناقشتها فى ضوء الواقع الذى يعيش فيه التلاميذ . فقد سبقت الإشارة إلى أن مفهوم الخبرة التربوية يتضمن مزج الفكر بالعمل فكل فكرة وكل معرفة ليست إلا خطة عمل . ومن أجل هذا فهى لا تكتمل إلا بوضعها موضع العمل والفعل . وكل معرفة نظرية تظل فرضاً بل تكون مجرد ألفاظاً إذا لم نحكمها بالفعل والواقع والعمل ، وفى سياق فعلها فى العمل تثبت صحتها وسلامتها فالمعرفة ناقصة بغير العمل والفعل والتطبيق ، كما أن العمل والتطبيق إمتداداً طبيعياً للمعرفة : بل إن هذا المفهوم يتضمن معنى جديداً للعقل ووظيفته .

فالعقل - أى الذكاء - ليس هبة تأتى من فوق الطبيعة ، وإنما هو يتولد وينمو ويتشكل ويتضح من خلال تفاعل الإنسان مع واقعه ، ومن خلال فعله العلمى وعمله العلمى . وفضلاً عن ذلك ، فإن العمل أصبح له صفته الإجتماعية الإنسانية حيث أنه يتضمن علاقات إجتماعية ، ويحفز الإنسان على إستخراج أفضل ما لديه من إستعداد وإمكانيات وعن طريقه يحقق الإنسان لنفسه ذاته وحقه ومسئوليته .

وبذلك يخرج العمل من إطاره التقليدى الذى هبط به فى الماضى وجعله بعيداً عن المعرفة وعالم الأفكار ، وبذلك فصلت المعرفة عن الواقع ،

ورتبت الناس فى طبقات ، أفضلها تلك التى يعمل أفرادها بأيديهم ويكدحون بعرقهم . غير أن التغير الذى حول فكر الإنسان عن هذه الفلسفات وأثرها فى الحياة الإجتماعية ، وقد أبرز قيمة العمل وأثره ، بل إن هذا التغير السريع الذى كان وليد الأخذ بالعلم وتطبيقاته ، قد فرض على العمل نفسه مطالب العلم . ومن ثم لم يعد العمل ساذجاً ، رتيباً كما كان ، بل أصبح العمل والمعرفة متلازمان . وكان تحرك المجتمعات الحديثة نحو الديمقراطية والديموقراطية السليمة بالذات ، وما تعنيه من تذويب الفوارق بين الطبقات ، يعنى بين ما يعنيه سقوط كل حد فاصل بين العلم والعمل ، وبين النواحي النظرية والعملية .

ومن هنا ، تتفق الفلسفات الحديثة بل والنظم الإقتصادية المختلفة على أن العمل مولد الفكر وأن وضوح أى فكرة لا يكون إلا من خلال فعل هذه الفكرة فى الواقع . ولهذا ، فإنه ينبغى أن تتحول المدارس من صناعة الكلام ، وحصص وظيفتها فى معارف ودرجة ، لتتنقل التلاميذ إلى مواقع النشاط والعمل ، وتتيح لهم فرص التفاعل معها وصولاً إلى المعارف وما يتصل بها من إتجاهات ومهارات . ومن هنا، كان لا بد من نظرة جديدة إلى المناهج وتغييراً جذرياً فى محتواه وطرق تدريسه ، كما يتطلب إمكانيات مدرسية جديدة ونظرة جديدة إلى المدرسة ، وإلى علاقتها بالبيئة ودنيا الأعمال .

6 - تربية الرأى العام على أساس الموضوعية :

والأخذ بالطريقة العملية فى تحقيق الوظيفة الفكرية للمدرسة يهدف إلى تكوين رأى عام مستنير حول القضايا والمشكلات المختلفة على

أساس البصر بالحقائق وإملاك وسائل علمية يتحقق لها الإجتماع، وتكون السبيل إلى إختيار الأفكار والآراء ووجهات النظر.

فكثيراً ما يذهب الناس إلى وجهات نظر مختلفة وآراء قد تكون متضاربة ، وقد تستخدم الحقائق وسائل لتبرير مواقف متعارضة . غير أن الطريقة العلمية قد تكون السبيل إلى تقليل التعصب فى مناقشة الأمور الإنسانية بإزالة الجمود والنزعات القصيرة ، إذ تهدف إلى تنمية السلوك العاقل الموجه بالحقيقة والقائم على الإيمان بالتجريب والإختبار فهى طريقة تحقق التعاون بين الناس للوصول إلى الحقائق ومناقشة التناقص بين القيم الثقافية وبين المصالح المختلفة .

وبمعنى آخر فإنها تهدف إلى تحقيق الموضوعية وإتاحة الفرصة لجميع القادرين على البحث للتعرف على الحقيقة والوصول إلى مصادرها ومن ثم فإنها تختلف عن الطرق الذاتية والأحكام الذاتية والإحتقار فى الغيبات ، والبديهيات ، إذ تؤكد الملاحظة والتجريب والحكم على الأشياء والآراء بنتائجها . ومن هنا ، فإن تدريب الناشئين والشباب على التفكير العلمى يعنى تحقيق الأساس السليم الذى يقوم عليه الرأى العام المستنير ، وهو يخلص التعليم من ناحية أخرى من الأساليب الذاتية ، ومن السلبية ، ومن النزعات الفردية . بل أنها تحقق للمدرسة دوراً أساسياً فى مواجهة الدعاية . وفرق بين الدعاية وهى إستغلال العاطفة ومحاولة الوصول إلى أغراض سريعة ، وبين المعرفة القائمة على التحليل العلمى والبصر بالنتائج .

وتزداد أهمية هذا الدور الذى ينبغى أن تقوم به المدرسة فى المجتمعات المفتوحة . فنحن فى مجتمعنا على سبيل المثال تأتينا الحقائق من

شئى الجوانب ، تأتينا من الشرق ومن الغرب وتأتينا من حاضرنا ومن تأملاتنا فى المستقبل ، ومن ماضينا وتأتينا من خلال تفاعلاتنا بالواقع . وكل هذا لا بد أن يترتب عليه تعدد فى وجهات النظر وتعديل فى المعرفة ، ونسلم فى النهاية بأن المعارف والحقائق قابلة للنمو والتطور . ونحن نقدر كل هذا ، ولكننا ينبغى أن نقدر أهمية التفكير العلمى لتحويل هذه الحقائق إلى مادة مهضومة يتقبلها واقعنا . وتزيده تطورا لا أن نأخذها مسلمات أو شعارات .

فالتفكير العلمى يعتبر مدخلاً لازماً لتحقيق صحة ما نأخذ به من أفكار إذ يقوم أساساً على أن الخطأ والصواب لأية فكرة أو عقيدة يعتبر رهنا بفعالها ونتائجها فى الخبرة الإنسانية . ويعتبر سلطة أى مبدأ أو فكرة أو قيمة ليست فى طبيعة مصدرها - وإنما فى مدى أثرها على الواقع ، وفى نتائجها على حياة الناس . فالمجتمع المفتوح يرحب بكل فكر على أساس إخضاعه للاختبار بهذه الأساليب الإجرائية. وليس معنى ذلك أن المدرسة مطالبة بتحليل وإختبار جميع النتائج التى توصل إليها الخبراء والعلماء فى ميادين التخصص المختلفة ، أو أنها مطالبة بتحليل قيم أساسية والتشكك فيها .

ولكن معنى هذا تنمية هذا الإتجاه العقلى لدى الناشئين والشباب ليتمكنوا من تقدير قيمة هذه النتائج والقيم فى مجال الخبرات الإنسانية وتبين وظائفها ومعانيها فى حياتهم . فقد يصعب على المريض فى كثير من الحالات ملاحظة وتفسير المعرفة التى يعتمد عليها الطبيب فى تشخيصه ، ولكنه يثق حياته بين يديه لثقته فى الوسائل العلمية التى يستخدمها هذا الطبيب . فسلطة الخبير تقوم أساساً - وفى التحليل النهائى - على سلطة الطريقة

العلمية بإعتبارها سلطة ذات صفة عامة ، يتفهمها الناس بصفة عامة ويقبلون ما تسفر عنه من نتائج .

ومن هنا ، فإن وظيفة المدرسة أن تهيب للناشئين والشباب فرصة مواجهة المواقف فى هذا العالم المتغير ، بتمكينهم من الإتجاهات العقلية العلمية . حيث أنها تضع ثقتهم فى التفكير العلمى كوسيلة لإختبار الأفكار والآراء والحقائق ، وتوفر الولاء لما يتحقق له الإجماع عن طريق هذا البحث المفتوح .

ويمكن لجميع المدرسين على إختلاف تخصصاتهم الإسهام فى تنمية هذه الإتجاهات العقلية ، وبذلك يتحقق للناشئين وحدة الفكر ، لا عن طريق الإعتماد على سلطة فوقية أو عن طريق الدعاية والإثارة ، أو عن طريق عمليات فردية تقوم على مجرد التخيل ، وإنما عن طريق إستخدام ما يتوفر من حقائق كبدائية لتحقيق التعاون من أجل الوصول إلى مزيد من المعارف . وبذلك تكتسب الطريقة العلمية صفتها الإجتماعية .

ممارسة التفكير داخل المدرسة:

كثيراً ما تصطدم هذه المقومات الرئيسية التى تشكل الوظيفة الفكرية للمدرسة بما ورثته من إطار تقليدى . فقد يذهب المعلمون إلى أن الآخذ بالتفكير العلمى يعنى أن تحتل طريقة حل المشكلات مركز الصدارة فى العملية التربوية وأن تستبعد جميع المظاهر الأخرى لوجه نشاط الفصل لتحتل أماكن أقل أهمية بكثير ومن ثم تثار اسئلة هامة يطرحها المعلمون " هل لدينا وقت لهذا ؟ وهل نستطيع إتمام المقرر ؟ وهل سيكون لدى التلاميذ الذين يتكلمون بهذه الطريقة المعلومات التى هم فى حاجة إليها عندما ينقلون إلى المعرفة

المثالية ؟ وما هو مستوى التلاميذ الذين يعملون بهذه الطريقة إلى غيرهم
 "و"أليس جديراً بنا أولاً أن نغير من نظام المدرسة بحيث نوفر لها الإمكانيات
 اللازمة الأمر الذى يبدو بعيد الاحتمال أما الإنفجار التعليمى ؟ .

أن هذه الأسئلة وغيرها يطرحها النظام التعليمى وأنماط التدريس
 القائمة ، ولا يمكن تجاهلها ، ذلك إن المعلم فى حاجة إلى الأمن ، شأنه فى
 ذلك شأن التلاميذ وتوفر الأمن يعنى مراعاة هذا الذى يقوم عليه التعليم حالياً
 . إذ تحتل المعرفة بتقسيماتها مكاناً هاماً فى العمل التربوى . ويشعر المعلمون
 بأنهم مضطرون إلى توصيلها لتلاميذهم . كما يشعر التلاميذ أن واجب
 المدرسة تقديم هذه المعرفة وتمكينهم منها ، ما دامت هى معيار تقدمهم ومن
 هنا فإن المسألة الأساسية التى ينبغى أن يطرحها المعلمون على أنفسهم ،
 هى كيفية إكتساب المعرفة بأفضل الطرق ، وبالتالي كيف يمكن ممارسة
 التفكير فى مجال المدرسة بوضعها الحالى ، وفى الفصل الدراسى بإعتباره
 الوحدة التى مازالت قائمة لتنظيم العمل بالمدرسة .

إن أحد ردود الأفعال التى أضرت بالتعليم أحياناً ، ضد التدريس
 الشكلى الذى إنتزع منه التكرار والحفظ كل إهتمام أو حيوية هى أن ندير
 ظهورنا للمعرفة بحثاً وراء " خبرات الحياة الحقيقية " "ومشكلات الحياة
 الحقيقية " لإستخدامها كوسائل تحقق بها مستويات أفضل من التدريس ،
 ولإكتشاف العوامل الوراثية الضرورية لتهيئته المواقف المناسبة للتعلم .

ومع هذا فالحقيقة هى أن الحياة توجد حيثما يوجد الأفراد ، ولسنا فى
 حاجة إلى ترك حجرة الدراسة للبحث عنها . فهى جزء من الحياة ، وقد تكون
 جزءاً مملاً فى بعض الأحيان غير أنه من ناحية أخرى ، قد يؤخذ مفهوم

التعليم عن طريق مواقف الحقيقة " شعارا يؤدي إلى بعض الملل كذلك . فقد نستطيع أن نأخذ التلاميذ من حجرات الدراسة ليواجهوا مشكلات الحياة في المجتمع وجهاً لوجه ، ولا نحقق شيئاً أكثر مما يحققه المؤلفون الذين يعرضون قوائم لبعض المشكلات التي ينبغي أن تدور حولها الدراسة والتفكير . وقد تكون زيارة مصنع أو متحف أو زيارة بعض المؤسسات أو غير ذلك من النشاط ، شيئاً مملاً لبعض التلاميذ لا يختلف في ذلك عن متابعة موضوعات الكتب المدرسية . أما الشيء الحقيقي الذي يجب أن تعمل من أجله المدرسة - حتى بوضعها المؤلف - هو البحث في خبرة التلميذ، وما يدخل فيها ، وطريقة تفسيره لها بطريقة ذات معنى حتى يستطيع ضبط الخبرات التالية .

ولهذا ينبغي أن توجه جهود المعلم لكي يجعل من عملية التعلم عملية حيوية ذلك أن الموقف الذي يجد فيه نفسه وتلاميذه موقف حقيقي لا يقل في ذلك عن أي موقف آخر يجد فيه نفسه أو تلاميذه على الإطلاق ، وقد تعمل المسالك الجديدة على أن يكون ذلك الموقف أثر حفزاً وترغيباً وبهذا تزيد من الشكل الفكري .

وقد تكون الطريقة المناسبة التي في متناول كل من يقوم بالتعليم ، هي أن يعالج التدريس كما لو كان هو العملية التي تعتبر فيها متابعة الأفكار المشكلة الأساسية إلى وضعها موضع الإعتبار. وقد يكون عليه في هذه الحالة أن يدمج تلاميذه في هذه العملية فيشعرون بإشترآكهم في عملية الإكتشاف المثيرة ، ويتبعون مضمون المعارف فيقبلونها ، وتؤدي إلى النتائج السلوكية المرغوبة . وبذلك يكون المطلب الأساسي على المعلم هو أن يدرك

أن تعلم التلاميذ طريقة للتفكير يعتبر أفضل بكثير من تعلمهم أى مجموعة من الحقائق .

مسئوليات المدرسين نحو تنمية التفكير:

وقد أوجد عقبات كثيرة يجب أن يجتازها المعلمون إذا ما قرروا أن عادات التلاميذ واتجاهاتهم التى يظهرونها فى عملهم اليومي هى العوامل المحددة لتقدم نمو تفكير تلاميذهم أو إعتراض سبيله ومن هنا ينبغى للمعلمين أن يدركوا أن التلاميذ ليسوا مهرة بما فيه الكفاية ، وأن نقص هذه المهارة أو زيادتها يرتبط ارتباطاً مباشراً بوجودها عندهم أو إفتقارهم إليهم . فقد يتعلم التلاميذ والمعلمون معا . وهذا ما ينبغى أن يكون ، ومع ذلك فلا بد أن تنبثق القيادة من المعلمين أنفسهم . وهنا لا بد أن يراجع المعلم موقفه من تلاميذه على بعض الأسس مثل :

أن ينظر المعلم إلى الموقف التعليمى على أنه رياضة فكرية ، تتفاعل فيها ما يوجهه من أسئلة إلى تلاميذه مع إجابات هؤلاء التلاميذ وأسئلتهم . فإحتكاك الفكرة بالفكرة فى سياق تبادل وتفاعل فكرى هو السبيل إلى توليد المعانى وتعميق المفاهيم والتخلص من اللفظية التعليمية ، وطرح الأسئلة التى يسألها لتلاميذه على نفسه ليتأمل جدواها ، وأثرها فى حفز التفكير بين التلاميذ حتى يكون التفكير هو سبيل الخبرة التربوية وإعادة بناء معانيها .

أن يحرص المعلم على إختبار المعانى بالمناقشة والتحليل وعن طريق خبرات متجددة ، فخبرات التلاميذ الماضية يمكن أن تكون نقطة بداية لخبرات جديدة ، وما لديهم من معارف فى حاجة إلى مزيد من العمق والإتساع .

وإذا كان الكتاب المدرسى يقدم لهم جديداً ، فإن هذا الجديد لا يصبح ذا معنى بالنسبة لهم إلا إذا تفاعل مع خبراتهم السابقة وبما اكتسبوه منها. وهنا لا بد أن تكون المسؤولية مشتركة بين المعلمين جميعاً ، حيث أن التفكير لا يقتصر على مجال دون آخر ، أو على مادة دون مادة فمدرس التاريخ شأنه شأن مدرس العلوم ، مطالب بأستخراج المعانى وتحليلها مما يقدمه من حقائق . وهكذا بالنسبة لجميع المدرسين ، فالنظرة الشاملة السليمة فى عملية التعليم ينبغى أن تبدأ من التلميذ ومن واقعه ، وتنتهى بهذا التلميذ وسلوكه وبواقعه .

أن يحرص المعلمون على تجنب النظرة الجزئية الذرية إلى المواد الدراسية وموضوعاتها . ذلك أن التعليم السليم - أى إعادة بناء الخبرة - مسألة ملائمة وإعادة ملائمة فى كليات ذات معنى للأشياء المعروفة . فالمعانى هى مركز عملية التعلم ومن ثم فهى مركز التفكير . ومعنى هذا لا بد من تأكيد أهمية الإطار الإجتماعى الذى تبرز فيه معانى الحقائق والأشياء والظواهر . وهذا هو السبيل إلى تنمية الدقة والموضوعية .

أن يحرص المعلمون على تجنب الشواهد التواترية والأمثلة الدارجة ، وأن ينموا فى طلابهم الإعتماد على المصادر الأصلية ذلك إن إعتماد الطلاب على أنفسهم وتحقيق الأسباب التى يبنى عليها تفكيرهم هى خير وسيلة لتنمية هذا التفكير وممارسة البحث والإستقصاء .

أن ينظر المعلمون إلى عملية تنظيم المادة فى علاقتها بطريقة التفكير . فالمنهج والطريقة مرتبطان أشد الإرتباط ، فوضع المنهج فى مقدمة الطريقة ، يعنى تجميده وممارسة التفكير دون موجّهات من الحقائق ، يعنى فراغاً .

ومن هنا ، ينبغى النظر إلى الطريقة على أنها السبيل أمراً مناقضاً للمادة الدراسية ، بل إنها التوجيه الفعال لها وتحقيق النتائج المرغوب فيها ومن ذلك على سبيل المثال ، ضرورة وضوح الهدف من المشكلة أو الموضوع أو القضية التى تكون محتوى الدرس أو الخبرة التعليمية ، وتتخذ التفاصيل على أنها وسائل لتكوين المفاهيم والمدرجات الكلية لا أن تكون غاية فى ذاتها ويتم تنظيمها على هذا الأساس فى وحدات كلية .

أن يتخذ المعلمون الوسائل المختلفة مثل الأعمال التحريرية على أنها وسائل لتنمية التفكير لا على أنها غايات فى ذاتها . فلا بد أن تتحول الإمكانيات إلى وسائل تشجيع التلاميذ على إكتشاف وتوسيع دائرة معلوماتهم النامية بطريقة نامية ، لا أن تكون وسائل ضغط وإرهاق تهدف إلى التريد والتكرار . فالإمتحانات قد تكون وسيلة لتأكيد مبدأ الفهم والكشف عن العلاقات بين الحقائق والإستخدام الحكيم للتلخيص يمكن أن يكون وسيلة أخرى فعالة لتكوين مجال ثانى مستمر .

إذ يمكن أن يقوم المعلم أو جماعات صغيرة من التلاميذ بعمل الملخصات التى تقوم على مناقشة وتبادل الآراء والتمييز بين النقاط المختلفة وحسن الإختيار بينها وتنظيمها مع الإهتمام بإستقراء المفاهيم والقواعد والمبادئ والتأكيد على إستخدام الإيضاح بالوسائل المعينه فى معالجة الأفكار - سواء كان من جانب المدرس أو التلاميذ - أمر ضرورى لخلق جو تأملى فى حجرة الدراسة ، فلايضاح وسيلة لإختبار إستيعاب الفرد للفكرة ولربط الأفكار العامة التى توضح حياتنا بخبرات الأطفال الصغار ، وتكون الأستجابة الإدراكية وتنقيحها . وتشجيع التلاميذ على الكتابة الجدية ، فرصة أخرى تتاح

لكل معلم لخلق جو تأملى إذ يجب أن تساعد التلميذ على إكتساب المهارات اللازمة فى تحقيق حسن التعبير مثل ضبط العبارات وعرضها والإهتمام بالمعانى والعلاقات وإستقراء المفاهيم . وفى هذه الحالة قد يعمل المعلم على إثارة إهتمام التلميذ بنفسه وبتفكيره فيربط بين عمله التحريرى ومهاراته فى الكتابة وبقدرته على التفكير ، وأن يستغل تعليقاته على الإخطاء وسيلة لمزيد من التحسين والإرتقاء بمستوى الكتابة والتعبير وصياغة الأفكار والربط بينها .

ضمانات أساسية للمعلم من أجل ممارسة التفكير :

وإذا كانت هذه بعض المداخل لتحريك العملية التربوية على أساس الأخذ بالتفكير وتأكيد أهميته حتى فى إطارها المألوف فإن التعليم فى مجتمعنا الحاضر وفى هذا العصر بالذات مطالب بأن يطالب بسقط الكثير من المفاهيم التى تحول بينه وبين تحقيق وظيفته الفكرية كاملة .

فإعتبار العمل قيمة عليا ، والنظر إلى المعرفة فى علاقتها به وبمطالب التغيير الإجتماعى ، بموقف الإنسان من هذه المطالب ، يعنى ضرورة تحويل المدرسة من مدرسة كلام ورموز إلى مدرسة مجالات منتظمة ومنظمة يقوم النشاط التعليمى فيها على أساس إلتحام الدراسات العلمية بالدراسات العملية وجعل المعرفة والعمل وحدة متكاملة ، وتوجيه العملية التربوية بمكنوناتها ووسائلها إلى تنمية الصفات الخلاقة فى سلوك التلاميذ .

ومن هذا المنظور لا بد من توفير شرطين أساسيين :

الأول : تشجيع المعلمين على التجريب فى ضوء التطورات العلمية الحاصلة فى مجال التعليم وفى المجالات الأخرى . فإن كل موقف تعليمى يختلف عن المواقف التعليمية الأخرى كإختلاف المعلمين بعضهم عن بعض

وعلاوة على هذا ، فليس المعلم بالعامل الوحيد الذى يسبب هذا الأختلاف . وأن كل فصل بالمدرسة متميز عن غيره بحكم الفروق التى توجد بين التلاميذ كما أن لكل بيئة خصائصها الفريدة . إن ما تشترك فيه المدارس وحجرات الدراسة هو إتاحة الفرصة للمبادأة بخلق جو تأملى يمكن أن يتم فيه التدريس والتعلم ، وأن ننمى هذا الجو بإيطار يجعل جميع جوانب العمل بالمدرسة وحجرة الدراسة تسهم فى نمو الجو . ذلك أن وظيفة التجريب هو مساعدة المدرسين على جعل طرائفهم ومفاهيمهم وأساليبهم فى تحسن مستمر للإسهام فى تغيير التعليم نفسه، وتغيير علاقته بالمجتمع الذى يعيش فيه على نحو يحقق للتعليم والمجتمع على السواء القوة والفاعلية ولا يكون ذلك إلا بالإبتعاد عن تلبس الجديد بالقديم من الأساليب والمفاهيم ، ودراسة الظروف المختلفة وإستقراء ما فيها من مشكلات معوقة للأهداف المتطورة وإستنباط الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف .

ثانى : قيام مديرى المدارس والمشرفون بدور القيادة التربوية تجاه المعلمين - أى إثارة الرغبة ، والمساعدة فى صياغة المشكلات وتقديم الفروض . وإستخدام معرفتهم الأوسع بالمواقف التعليمية لمساعدة المعلمين فى إختبار الفروض التى يجدون أنها جديرة بالتطبيق . فكما أنه يجب أن يستثار المعلمون .

ومن هنا فإن الإدارة المدرسية ينبغى أن تخرج من مفهومها التقليدى لتكون عمليات فنية وتنظيم للعلاقات الإنسانية من أجل أهداف مشتركة يتطلب تحقيقها تخطيطاً مشتركاً وتقيوماً مستمراً . فالوظيفة الفكرية للمدرسة ليست من مسئولية المعلمين وحدهم فى أثناء عملهم مع التلاميذ فى الفصول، بل

أنها شركة بين المعلمين وجميع أطراف العملية التربوية وفوق مقدمتهم مديري المدارس والمشرفين الفنيين ومن أولى وظائف هؤلاء في هذا المجال ، العمل على تنظيم وسائل الإتصال بينهم وبين المعلمين ، لتكون مفتوحة دائماً وفعالة في التأثير على الجو المدرسي ، ثم أنه ينبغي أن تتوافر فيهم النظرة الشاملة الثاقبة لجميع المشكلات التي تضيء على الموقف التعليمي صفته الفنية وتحرره من القيود والرتابة . وبذلك يجب ألا يفترض أى إدارى أن التيار المستمر لوسائل الإتصال عن طريق الكلمة المطبوعة التي يوجهها لهيئة التدريس - مهما أعمل الفكر في تدوينها ، ومهما أعدت وصيغت في عبارات جذابة مقبولة - ستكون بديلاً للحوار عن طريق المؤتمرات والاجتماعات التي يدرك فيها الجميع وجهات النظر المختلفة ، ويعرضونها للبحث والتحليل من أجل الوصول إلى إجماع حول أفضل الطرق لتوجيه التلاميذ .

إن الإلتزام بإيجاد الظروف التي تيسر للمعلمين الحرية في أن يقوموا بالتدريس ، وتيسر للتلاميذ الحرية في أن يتعلموا المحافظة عليها ، هو الأساس السليم لإدارة المدرسية ووظيفة الإشراف الفني ، بل أنه مقياس الحكم على جودة كل منهما . فعلمية التربية ، عملية متكاملة ، يؤثر فيها كل من يتصل بها تأثيراً مباشراً أو غير مباشر . وموضوعها - في التحليل النهائى - هو تكوين المواطنة السليمة ، والإدارة المدرسية هي الوسيلة الحقيقية لتجسيد جميع المفاهيم والمبادئ التي تمكن المدرسة بوسائلها المختلفة من تحقيق هذه الغاية .

والإلتزام بهذه الغاية في خلق الظروف التربوية . داخل المدرسة والمحيط الثقافى العام - التي يعتمد عليها النمو المستمر للأفراد الأحرار هو

الذى يتطلب من الإدارة المدرسية إتخاذ موقف إيجابى ، وهو الإلتزام الذى

يمثل تقبل الواجب الفريد الذى يقع على عاتق المدرسة وهو:

- 1- نقل المعرفة والقيم حتى لا تضيع مكاسب الماضى .
- 2- إعادة بناء المعرفة والقيم حتى تصبح مكاسب الماضى والحاضر خطوات أولى لمستقبل أفضل .
- 3- الإسهام فى بناء هذا المستقبل بأساليب العصر .

المراجع

- 1- حسان محمد حسان :- أصول التربية ، ط3 ، دار الكتاب الجامعي ، 2004 .
- 2- سعيد اسماعيل على : فقه التربية مدخل الى العلوم التربوية ، دار الفكر العربي ، 2005 .
- 3- محمد الشيبيني : أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية ، دار الفكر العربي ، 2000 .
- 4- محمد الهادى عفيفي : فى اصول التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1994 .
- 5- محمد حسن العمائيرة : الأصول التربوية ، دار المسيرة ، 2002 .
- 6- محمد لبيب النجيبى : مقدمة فى فلسفة التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1989 .