الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعي وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة (مقاربة نظريّة)

تأليف: د. سمر أسّو

ISBN: 978-1-955094-65-8

LIBERTY PUBLISHING
New York-2023

Copyright © Samar Asso, Ph.D.

Doctorate in Educational Sciences. Over 18 years of experience teaching and developing education technology in MENA & GCC. Certified voice actor, skilled lecturer adept at building relationships and developing Arabic curriculums.

1.12.2023
by Liberty Academic Publishers
New York, USA

ALL RIGHTS RESERVED NO PART OF THIS BOOK MAY BE REPRODUCED IN ANY FORM, BY PHOTOCOPYING OR BY ANY ELECTRONIC OR MECHANICAL MEANS, INCLUDING INFORMATION STORAGE OR RETRIEVAL SYSTEMS, WITHOUT PERMISSION IN WRITING FROM BOTH THE COPYRIGHT OWNER AND THE PUBLISHER OF THIS BOOK.

New York, USA, «Liberty Publisher Of Books Ltd.» 2023 y.
-117 p.

ISBN: 978-1-955094-65-8

© Liberty Academic Publishers 2023
The digital PDF version of this title is available Open Access and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 license (http://creativecommons. org/licenses/by-nc/4.0/) which permits adaptation, alteration, reproduction and distribution for noncommercial use, without further permission provided the original work is attributed. The derivative works do not need to be licensed on the same terms.

Liberty Academic Publishers works to counter discrimination on grounds of gender, race, disability, age and sexuality.

Cover design by Andrew Singh

ISBN: 978-1-955094-65-8

الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة (مقاربة نظريّة)

تأليف: د. سمر أسّو

هذا الكتاب شكّل رسالة ماجستير في التّربية، نوقشت في معهد الآداب الشّرقيّة بجامعة القدّيس يوسف ببيروت، والآراء الواردة فيه تعبّر عن وجهة نظر صاحبتها.

فهرست المحتويات

الموضوع	الصّفحة
المقدّمة	4
الفصل الأوّل: مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ	12
تمهيد	13
أوّلا: الفلسفة وعلاقتها بالتّربية	14
ثانيًا: الفلسفة المثاليّة	18
ثالثًا: الفلسفة الواقعيّة	23
أ- الواقعيّة الكلاسيكيّة	25
ب- واقعيّة العصر الوسيط	26
ج- الواقعيّة الدّينيّة	26
د- الواقعيّة العلميّة أو الواقعيّة الطّبيعيّة	27
رابعًا: المذهب الطّبيعيّ	30
خاتمة	36
الفصل الثّاني: الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ	38
تمهيد	39
أوّلا: الواقعيّة كفلسفة تربويّة	39
أ- الواقعيّة الكلاسيكيّة	41
ب- الواقعيّة الدّينيّة	41
ج- الواقعيّة العلميّة	42
د- الواقعيّة الإنسانيّة (اللفظيّة)	43
هـ- الواقعيّة الاجتماعيّة	46
و- الواقعيّة الحسّيّة	48
ثانيًا: المذهب الطّبيعيّ التّربويّ	54
أ- المذهب الطّبيعيّ بمفهوم روسو	55
ب- ماهيّةُ التّربية السّلبيّة عند روسو؟	58
ج- أهداف التّربية الطّبيعيّة	59
د- أنواع التّربية في المذهب الطّبيعيّ	61
هـ- منهاج التّربية في المذهب الطّبيعيّ	62
و- المؤسسات التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ	63
ز- التّنظيم في المذهب الطّبيعيّ	64
ح- طرائق التّربية في المذهب الطّبيعيّ (مناقشة روسو في نظريّاته)	66
ط- أثر تربية روسو الطّبيعيّة في تربية القرن التّاسع عشر	71
خاتمة	73
الفصل الثّالث: واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة	74
تمهيد	75
أوّلا: التّدرّج في التّعليم	75

ثانيًا: التّكرار في التّعليم 80
ثالثًا: التّفرّغ لعلم واحد في التّعلّم 84
رابعًا: الصّناعة عمل وفكر- عقل وجسم 85
خامسًا: الملكة، ما هي؟ كيف تحصل؟ 90
سادسًا: "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ" 93
سابعًا: الشّدّة واللين في التّعليم 97
ثامنًا: الرّحلة في طلب العلم 99
تاسعًا: تعلّم اللغة كوسيلة فهم وإفهام 101
عاشرًا: موقف ابن خلدون من العقل ومن الفلسفة 103
خاتمة 107
الخاتمة 109
قائمة المصادر والمراجع 112

المقدّمة

مدخل

يعرف التّاريخ السّياسيّ انقطاعات وتحوّلات لا يعرفها تاريخ الحضارة بعامّة وتاريخ الفكر بخاصّة ذاك لأنّ النّظم التّاريخيّة تزول بزوال أهلها والقائمين عليها. أمّا الحضارة فكالنّهر العظيم تنبع من الإنسانيّة وتصبّ في تاريخ الإنسانيّة الشّامل. وإن كانت تتلوّن بلون الأمم الّتي تمرّ فيها، فهي لا لون لها في ذاتها ولا هويّة إلا هويّتها الإنسانيّة الأساس. فالحضارة الّتي كانت عند اليونانيّين حصادَ الشّعوب الّتي سبقتهم أو عاصرتهم انتقلت مصنّعة في مصانعهم العقليّة، والصّوريّون هم الّذين حملوها مطبوعة بأسلوبهم إلى إسبانيا ومنها إلى أوروبا والغرب بعامّة. والكلام على النّهضة الأوروبّيّة لا يكون كلامًا دقيقًا إذا قطعت عن مسار التّاريخ الحضاريّ هذا.

تحديد الموضوع

كانت بداية البحث العلميّ وتجديد الاهتمام في وقائع الحياة العمليّة إحدى الحركات الّتي تجلّت بها اليقظة في غرب أوروبا وعُرِفت هذه الحركة بالحركة الواقعيّة، إذ نشأت ردًّا على "الإنسانيين" و"المصلحين" في ذلك الوقت لتُشير إلى أنّ التّربية يجب أن تهتمّ بوقائع الحياة الفعليّة من جميع جوانبها. وكان الواقعيّون من المفكّرين والمؤلّفين في التّربية لا من العاملين في حقلها، وهم لاحظوا فشل التّربية في تلبيتها لشؤون الحياة الواقعيّة وفي القيام بواجبها على هذا الصّعيد فإذا بهم يهتمّون بمشاكلها، وكانت لهم أفكارهم ومواقفهم الّتي تحوّلت لاحقًا إلى ما يُعرف بالأدب التّربوي الكلاسيكي. ولمّا اتّفق أنصار "الواقعيّة" على ضرورة تغيير نوع التّربية الّتي نادى بها "الإنسانيّون" و"المصلحون" وعلى إبدالها بنوعٍ جديدٍ يُعدّ النّاشئة إلى القيام بالواجبات الملموسة والحياة الواقعيّة، تراهم اختلفوا على طرائق هذا الإعداد فانقسموا إلى واقعيين لفظيين، وواقعيين إجتماعيين، وواقعيين علميين، إلخ.

ركّز اللّفظيّون من هؤلاء، أمثال جون لوي فيف (Jean louis Vive[1])، على التّمسّك باللغات الكلاسيكيّة والآداب الكلاسيكيّة وجدّدوا في كلّ من أهدافها وطرائق تدريسها حتّى اتّسمت بالواقعيّة، كتركيزهم على معرفة الحضارات القديمة من خلال الآداب الكلاسيكيّة بُغية فهم المجتمع البشريّ والاستعداد للتّكيّف معه بصورةٍ أفضل، وقامت تربية الواقعيين اللفظيين على تنمية الإنسان الكامل.

وشدّد الواقعيّون الاجتماعيّون على ضرورة تأهيل الفرد للحياة الاجتماعيّة والتّكيّف الاجتماعيّ. ولأنّهم كانوا من رجال الأعمال فقد بحثوا عن تربيةٍ تُعدّ رجل العالم لحياة الحاضر من طريق الاحتكاك المباشر بالنّاس وبنشاطهم الاجتماعيّ لا عن طريق

---

[1]- خوان لوي فيف كاتب، وفيلسوف، ومربٍّ إسبانيّ. وُلِدَ عام 1493 وتوفّي عام 1540. من أعماله: الفساد الفنون بصفة عامّة، جدليّة الخطاب وغيرها.

https://plato.stanford.edu/entries/vives/

الكتب. وعلى رأس الواقعيين الاجتماعيين نذكر ميشال دي مونتين[2] (Michel de Montaigne) الّذي يؤمن أنّ التّربية هي فنّ تكوين رجال وليس تكوين اختصاصيين، والّذي يفضّل الحكمة والمحاكمة العقليّة والعادات المدنيّة والسّلوك المحتشم على مجرّد العلم والمعرفة اللفظيّة فقط. وفي حديثه عن وسائل التّربية الفُضلى يعتبر العالَم العظيم هو المرآة الحقيقيّة الّتي يجب أن ننظر إليها لكي نعرف أنفسنا كما يجب، وأنّ هذا العالَم هو الكتاب الّذي يجب أن يقرأه "الجنتلمان" الشابّ بمنتهى الدّقّة والاهتمام، فالأمزجة الغريبة المتعدّدة والطّوائف الكثيرة، والمحاكمات العقليّة المتعدّدة وكذلك الآراء والقوانين والعادات الّتي لا تُحصى، كلّ ذلك يعلّمنا أن نحكم بالصّواب على أعمالنا وأن نصحّح أخطاءنا ونزيد معرفتنا، ومن هذه الأسئلة يتعلّم الإنسان ما يجب أن يتعلّم ويجهل ما يجب أن يجهل.

ولمّا جاءت الاكتشافات والتّطوّرات العلميّة كنظريّة النّظام الشّمسيّ وتتبّع حركة السّيّارات والهندسة التّحليليّة وقانون الجاذبيّة وغيرها، نتيجة النّشاط العقليّ الجديد البعيد عن الدّراسة المدرسيّة، في القرنين السّادس عشر والسّابع عشر، وجد أنصار الواقعيّة الحسّيّة في كلّ من الاستقلال في التّفكير والمحاكمة الحرّة فائدةً لا بدّ من التّنبّه لها من خلال اتّباع نوع من التّربية قائم على المضمون العلميّ وتُطبّق فيه الطّريقة العلميّة. ومن ممثّلي الواقعيّة الحسّيّة نذكر ريتشارد مولكاستر[3] **(Richard Mulcaster)** وفرنسيس بيكون[4]، واضع كتاب "تقدّم التّعلّم"، وولفغانغ راتِك[5] (Ratke Wolfgang).

---

[2]- وُلد ميشال دي مونتين عام 1533 وتوفّي عام 1592. هو أرستقراطيّ فرنسيّ، محامٍ من مدينة بوردو، وكاتب وناطق حقيقيّ باسم الواقعيّة الاجتماعيّة، جمع آراءه في مقالين: الحذلقة والتّظاهر بالعلم، وتربية الأولاد. (فريد نجّار، تطور الفكر التّربويّ، ص 77.)

[3] - وُلِد ريتشارد مولكاستر في انكلترا عام 1531 وتوفّي عام 1611. هو عالِم في اللغة الانكليزيّة ومُدرّس ومؤلّف ومنظّر في التّعليم الليبرالي. عيّن مديرًا مدرسيًّا عام 1581 في مدرسة (تايلور)، أشهر مدارس لندن في ذلك الوقت، واشتهر بكتابه (الجزء الأوّل من الابتدائيّة)، كتب فيه 7000 كلمة إنكليزيّة، فاعتُمد كأوّل قاموس في الإنكليزيّة. وأعدّ منهجًا نموذجيًّا لتعليم اللغات: اللاتينيّة واليونانيّة والعبريّة.
https://www.britannica.com/biography/Richard-Mulcaster

[4]- وُلد فرنسيس بيكون في لندن عام 1561 وتوفّي فيها عام 1626. هو مستشار إنكلترا وفيلسوف وابن وزير العدل في عهد الملكة إليزابيث الأولى. عُيّن محامي العرش بعد دراسته الحقوق. فَقَدَ هذا المركز بعد اتّهامه بالرّشوة فسرعان ما وجد نفسه خارج الحياة العامّة. وضع كتابه "محاولاتٌ في علم الأخلاق والسّياسة"، وتميّز في كتاب "المنهج الجديد للعلوم" الّذي حدّد فيه مجموعة من المبادئ، سُرعان ما شكّلت أسس الابيستيمولوجيا، ولا زالت مُعتمدة حتّى الآن. وأهمّ ما جاء فيه هو المنهج المعتمد في العلم الاختباريّ والاستقرائيّ، وما يصفه من مراحل للبحث العلمي، كملاحظة الواقعات، ثمّ وَضْع فرضيّةٍ بواسطة المنهج الاستقرائيّ، فالتّحقّق الاختباريّ من الفرضيّة بجمع أكبر عدد ممكن من الواقعات. فضلًا عن الجداول الّتي وضعها للحضور والغياب، والدّرجات كوسيلة لعزل الأسباب الحقيقيّة لظاهرةٍ معيّنة. تفرّغ فرانسيس بيكون في الفترة الأخيرة من حياته لخدمة العلم والفلسفة.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 87.)

[5]- وُلِد وولفغانغ راتك في ألمانيا عام 1571 وتوفّي عام 1635. هو مربّ ومدرّس جامعيّ. اتّخذ فلسفة فرنسيس بيكون منهجًا في مسيرته التّعليميّة كالانتقال من المحسوس إلى المجرّد وكالتدرّج في التّعليم ممّا هو خاصّ إلى ما هو عام وكضرورة إتقان اللغة الأمّ قبل تعلّم اللغات الأجنبيّة. باءت المدارس الّتي أسّسها، في آوسبرغ وخارجها، بالفشل. وبالرّغم من حداثة الأفكار الّتي قدّمها في عصره لم تلقَ أعماله النّجاح الكافي على الصّعيد العمليّ. https://www.britannica.com/biography/Wolfgang-Ratke

الأمر اللافت للانتباه في الواقعيّة الحسّيّة أنّها تجمع بين كلّ من الواقعيّة اللفظية من جهة والواقعيّة الاجتماعيّة من جهةٍ أخرى، لتقوم على مبدأ أساس هو إنشاء فردٍ طبيعيّ ومجتمعٍ طبيعيّ من خلال العمل وفقًا لنواميس الطّبيعة، فيجب ألا تحاول التّربية قمع النّزعات الطّبيعيّة في الولد ووقف نشاطه الطّبيعيّ، بل يجب أن تساعد التّربية والتّعليم الطّبيعة على تحقيق الكمال، فالهدف من التّربية هو تمكين الإنسان من السّيطرة على الأشياء وزيادة قوّته عبر اعتماد المعرفة العلميّة. وتنبّه راتك إلى التّرتيب الطّبيعي الّذي يتطوّر فيه العقل، ولا تزال هذه الطّريقة مسيطرة على طرائقنا التّربويّة حتّى اليوم، ومن جملة المبادئ الّتي وضعها هذا المربّي تعليم كلّ شيء في ترتيبه الخاص وفقًا لسير الطّبيعة وضرورة تعلّم شيء واحد في كلّ مرّةٍ كما اهتمّ بمبدأ التّكرار وعدم الإجبار على التّعلّم، وتجنّب الحفظ الببّغائي.

ما يهمّنا هنا من تسليط الضّوء على الواقعيّة والمبادئ الرّئيسة الّتي قامت عليها هو الكشف عن صلتها الوثيقة بالتّربية الطّبيعيّة، إذ جاءت هذه الأخيرة، في القرن الثّامن عشر، لتُبنى عليها لاحقًا كلّ من النّزعات "السّيكولوجيّة" و"العلميّة" و"الاجتماعيّة" الّتي تميّزت في "التّربية الجديدة" في العصر الحديث، وأهمّ ما ركّزت عليه هذه الأخيرة هو الفرديّة واحترام الفرد والحقوق الشّخصيّة، ما برز بشكلٍ واضح عند جان جاك روسو[6]

---

[6]- وُلد روسو عام 1712 لأسرة بروتستانتيّة في مدينة جنيف في سويسرا، وتوفّي عام 1778. ماتت والدته بعد أسبوعٍ من ولادته، وتركه والده عام 1720 خوفًا من العدالة لمُشاجرة عنيفة قام بها، وعهد بروسو إلى خاله الّذي تَركه لأحد رجال الدّين المسيحيّين حتّى يرعاه، لكنّه سرعان ما عاد إلى خاله لاحقًا وكان مُساعدًا لكاتب أحد المكاتب القضائيّة. طُرِد من عمله بسبب الإهمال وأرسِل عام 1726 ليتمرّن عند أحد المصوّرين فتحوّل إلى كاذبٍ ولصٍّ كما يقول في كتابه "الاعترافات". انتقل عام 1728 إلى آنسي (Annecy) في فرنسا وعاش مع سيّدةٍ كاثوليكيّة فاعتنق مذهبها لاحقًا وبدأ بالتّرحال منذ العام 1729. بدأ روسو بقراءة القصص والرّوايات ثمّ المؤلّفات الأدبيّة والفلسفيّة في اليونانيّة والرّومانيّة والفرنسيّة الّتي وجدها في مكتبة والديه، وتعلّم اللغة اللاتينيّة والموسيقى والفلسفة وبعض العلوم الأخرى في أثناء إقامته عند السّيّدة دي وارنز (Madame de Warnes) عام 1730، قبل مغادرته إلى إيطاليا عام 1741 حيث عمل كاتبًا لسفير فرنسا مونتين، ثمّ عاد بعدها إلى فرنسا. عمل روسو عام 1740 مدرّسًا خاصًّا لأولاد حاكم مدينة ليون مابلي (Mably)، ثمّ قدّم مشروعًا عن التّسجيل الموسيقيّ للمجتمع الفرنسيّ للعلوم، وتزوّج بخادمةٍ وأنجب منها خمسة أولاد أودعهم في دار الأيتام لعجزه عن تربيتهم، ثمّ اشترك عام 1749 في مسابقةٍ علميّةٍ أدبيّةٍ حول دور النّهضة العلميّة والفنّيّة في إفساد الأخلاق أو إصلاحها، وتفرّد في تأييده لفكرة أنّ العلوم والفنون تؤدّي إلى تراجع القيم في عملٍ سمّاه "رسالة في العلوم والفنون" (Le discourse sur les sciences et les arts) ونال جائزةً على ذلك عام 1750. وكان له مؤلّفات أخرى: "مقالة في أصل التّفاوت بين البشر" (Discours sur l'origine de l'inégalité) عام 1755 و"هيلواز الجديدة" " La nouvelle Héloïse" عام 1761 و"العقد الاجتماعيّ" (Le contrat social) عام 1762 و"إميل" (Emile ou l'éducation) عام 1762 و"الاعترافات" (Les Confessions) عام 1765 و"قاموس الموسيقى"(Dictionnaire de musique) عام 1767. يعرض روسو في كتابه "مقالة في العلوم والفنون" حياة الإنسانيّة في العهود السّابقة للحضارة والثّقافة ويُسمّيها الحالة الطّبيعيّة، حيثُ كان يعيش النّاس البدائيّين حياتهم دون حقدٍ وكراهيةٍ وحسد، حيثُ كانت حياة الجماعة هي السّائدة حينذاك فيُضحّي الفرد من أجل الآخرين دون إكراهٍ إجتماعيٍّ وفي ظلّ التّسامح والمحبّة كقانون حتميّ يتحرّك في إطاره الوجود الإنسانيّ بأكمله. وكان هذا الواقع قبل ظهور الملكيّة الخاصّة للأراضي وقبل أن يُدجّن الإنسان الحيوانات حيثُ بدأ الصّراع على التّسلّط والسّيطرة والاستبداد، فظهر الحاكم ليُسيطر على الجماعة ويُرغم الضّعفاء على خدمته. وخصّص روسو لذلك مقالةً في "أصل التّفاوت بين البشر" ليشرح مرحلة تحوّل الإنسانيّة من حالة الطّهارة والحرّيّة إلى حالة العبوديّة والقهر. لاقى الفيلسوف روسو معارضةً شديدةً لكتابيه العقد الاجتماعيّ وإميل من قِبل البرلمان الرّئيسيّ وبتأييدٍ من المؤمنين والمُلحدين والمفكّرين، فصدر أمرٌ بحرق الكتابين بعد عشرين يومًا من=

(Jean Jacques Rousseau)، في كتابه "إميل"، فاهتمّ هذا المفكّر اهتمامًا خاصًّا بالمحافظة على الخير الطّبيعيّ والفضائل الطّبيعيّة في الفرد وكان كلّ همّه منصبًّا على جعل التّربية وسيلةً لبناء مجتمعٍ أفراده قادرون على تحقيق الفضائل الطّبيعيّة البدائيّة كالمساواة والأخوّة والبساطة والحرّيّة، فكلّ شيء يكون جيّدًا حين يخرج من يدي خالق الطّبيعة، ثمّ يفسد في يدي الإنسان. وقد جمع روسو بين مجموعةٍ من الأسس الّتي قامت عليها التّربية الواقعيّة؛ فهو يعتقد أنّ التّربية الطّبيعيّة تعدّ لنا الرّجل الطّبيعيّ ذا المهنة الواحدة وهي أن يكون رجلًا، وفي النّظام الطّبيعيّ كلّ النّاس متساوون في مهنتهم المشتركة الّتي هي الرّجولة، ومن يُعدّ إعدادًا صحيحًا للرّجولة لا يعجز عن إنجاز أيّ مهمّة تتعلّق بها.

بعد أن بيّنّا أهمّ النّقاط المشتركة بين الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ، نرى أنفسنا أمام السّؤال الآتي: ما هي علاقة الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ بواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في مقدّمته؟ وبتعبيرٍ آخر، ما الّذي دفع بنا إلى الظّنّ بوجود علاقة بين هذا المذهب التّربويّ الحديث ونظرة ابن خلدون في التّربية حين وضع المقدّمة؟ وإلى أيّ مدى تلتقي واقعيّة المذهب الطّبيعيّ واقعيّةَ ابن خلدون؟

هذه المذاهب التّربويّة الحديثة تشكّل القاعدة الّتي يأخذ بها عدد من البلدان المتقدّمة، وتسعى الدّول الّتي لا تزال في طور النّموّ ولا سيّما في العالم العربيّ إلى الاقتداء بها، فإذا بنا نراها تستورد بعض المناهج من الغرب علمًا أنّ ما يُساهم في سهولة الاقتباس هذا، أمدروسًا كان أم عشوائيًّا، هو تحوّل الأرض في الآونة الأخيرة إلى قريةٍ كونيّةٍ يسهل فيها تبادل المعلومات وامتزاج الثّقافات، غير أنّ هذا السّعي إلى الأخذ عن الغرب من هذه الواقعيّة وهذه التطوّريّة ليس ضرورةً حتميّةً، وقد كانت مقدّمة ابن خلدون إنجازًا فكريًّا مهمًّا لا سيّما "اكتشافه" علمًا جديدًا مستقلًا بنفسه، كما قال في مقدّمته "وكأنّ هذا علمٌ مستقل بنفسه فإنه ذو موضوعٍ وهو العمران البشريّ والاجتماع الإنساني وذو مسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال لذاته واحدة بعد أخرى وهذا شأن كلّ علم من العلوم وضعيًّا كان أو عقليًّا وأعلم أنّ الكلام في هذا الغرض مستحدث الصّنعة، غريب النّزعة، غزير الفائدة، أعثر عليه البحث وأدّى إليه الغوص"[7]، فعالج فيها، فضلًا عن المسائل الاجتماعيّة المختلفة، المسألة التّربويّة الّتي سنحاول أن نرى إلى خصائصها الّتي قد تكون أقرب إلى الواقعيّة الحديثة ممّا إلى أيّ فلسفةٍ تربويّةٍ أخرى.

لقد أثارت هذه المقدّمة جدلًا واسعًا نظرًا لما تحمله من منهجيّة في العرض ونظرًا لما تتميّز به من فصاحة في اللّغة والكلام، فضلًا عمّا تتمتّع به من عمق في المعالجة ومن جديد في الأفكار. كما تمّت الإشارة إلى معظم العلوم الّتي جاء بها علماء الغرب فرُدّت نظريات عدد كبير من هؤلاء إلى المصدر الأساس وهو مقدّمة ابن خلدون، بينما تحاشى قسمٌ آخر ربطَ الحديث من هذه النّظريّات بها. من هذه الخلفيّة بالذّات تنطلق حدود كتابنا

=نشرهما وسجن المؤلّف، فهرب روسو إلى سويسرا فحكمت عليه حُكمًا مُماثلًا ففرّ الكاتب مجدّدًا إلى إنكلترا ثمّ عاد إلى فرنسا وعمل ناسخَ نوتات حتّى توفّي عام 1778 جرّاء أزمةٍ قلبيّةٍ ودُفن في مقبرةٍ قريبةٍ من فرنسا، ثمّ نُقِل رفاته إلى البانثيون مدفن عظماء المفكّرين.
(علي وطفة، خالد الرّميضي، التّربية والطّفولة، ص 157- 163.)

[7]- ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 38.

هذا. ولكي نكون أكثر دقّة نفصح بالقول إنّ كلامنا سينحصر في هذا الكتاب على الواقعيّة في التّربية الطّبيعيّة بوجوهها المختلفة، لننظر فيما بعد ما يقوله ابن خلدون عن التّربية في الباب السّادس من المقدّمة بعنوان"في العلوم وأصنافها والتّعليم وطرقه وسائر وجوهه وما يعرض من ذلك كلّه من الأحوال" من مثل كلامه على "العلم والتّعليم طبيعي في العمران البشري" و"أنّ التّعليم للعلم من جملة الصّنائع" و"أنّ العلوم إنّما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة" و"أصناف العلوم الواقعة في العمران لهذا العهد" وما شابهها من عناوين في هذا الفصل تتكلّم على العلم والتّعليم، مع العلم أنّ هذه المواضيع في التّربية والواقعيّة قد جاءت في سياق معالجة ابن خلدون لهذه المواضيع الّتي أشرنا إليها في عناوين منفردة أو في سياق حديثه عن علم العمران فعلم الاجتماع فالتّربية، وهذا التّسلسل والتّداخل إذا ما دلّ على أمر فهو يدلّ على نظرة ابن خلدون المتميّزة إلى الحياة والمجتمع البشريّ وإلى كلّ ما يدور فيه من أمور، كما يدلّ هذا التّقاطع على نظرة ابن خلدون الكليّة إلى أمور الحياة، وكيف يتأثّر ويؤثّر بها كلّ عنصر فيها في غيره من العناصر كما هو الحال في موضوع التّربية.

إذًا، ما نجده عند ابن خلدون في المقدّمة يمكن أن يشكّل ما هو شبيه بالواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ، والّتي بدأت كردٍّ على طغيان "مذهب الأخلاق والدّين" وامتدادًا حتميًا لمسار الفكر النّهضويّ منذ القرن الرّابع كنتيجةٍ ضروريّةٍ لمجموعة العوامل الفلسفيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وشكّلت الحجر الأساس الذي بنت عليه المذاهب السّيكولوجيّة والمادّيّة والسّلوكيّة وتفرّعاتها جميعًا، فابن خلدون تطرّق في حديثه عن التّعليم وعن المواضيع التّربويّة إلى البحث في عدّة مبادئ، فنراه قد صنّف العلوم بين علوم مقصودة بالذّات وعلوم غير مقصودة لذاتها، وبهذا يلتقي الواقعيون ما جاء به العالِم التّونسيّ في تسخير بعض العلوم لأمور حياتيّة لها علاقة بواقع المتعلّم ومحيطه. كما بحث ابن خلدون في مبدأي التدرّج والتّكرار في التّعليم واعتبر الرّحلات أيضًا وسيلةً من وسائل المتعلّم فاتّفق بذلك مع الواقعيين الاجتماعيين، وحين حرص على عدم الخلط بين المسائل، كان حرصه مطابقًا للقاعدة الّتي سيضعها راتِك.

فضلًا عن ذلك كلّه تميّز ابن خلدون بالملاحظة المباشرة غير المقصودة في دراسته للأمور؛ فهو لم يتعمّد القيام بدراسةٍ تعتمد على الملاحظة كتقنية بل انطلاقًا من ملاحظةٍ غير مقصودة نتيجة لكونه مسؤولًا في الدّويلات المختلفة كوظيفة حجابة أو وزارة وما شابه، وكان متنقّلًا ومطّلعًا على قدرٍ كبيرٍ من المعلومات، وقادرًا على تقديم مقارنات اطّلع عليها بالملاحظة المباشرة، إذ انطلقت معلومات ابن خلدون حول العرب والبربر في شمال إفريقيا حتّى شملت الفرس واليونانيين والرّومانيين والأتراك وسواهم، وامتدّت هذه المعلومات إلى جماعات غير إسلاميّة كاليهود والمسيحيين والمجوس.

الإشكاليّة

يقول نعيم عطيّة[8] في كتابه "التّخطيط التّربويّ": "لكلّ نظامٍ تعليميّ الخطّة الملائمة له والممكنة ضمنه، وما يصلح تخطيطًا لنظامٍ تعليميّ معيّن لا يصلح لنظامٍ

---

[8]- نعيم عطيّة عالم نفس تربوي، أردنيّ الأصل. حائز على شهادة دكتوراه دولة من جامعة شيكاغو. وهو عضو في كلّ من جمعيّة علم النّفس الأميركيّة والرّابطة الأميركيّة للأبحاث التّربوية وجمعية ممارسي علم النّفس العلاجي والاستشارات السّيكولوجية في لبنان (سابقًا). يُزاول العلاج النّفسيّ والتّوجيه المهنيّ. من مؤلّفاته:=

آخر."[9]، في حين يكثر الكلام اليوم على اجتياح المجتمعات العربيّة بحضاراتٍ أجنبيّةٍ غربيّةٍ، وقد يُبالغ البعض بالكلام على تلوّث تراثنا بمفاهيم بعيدةٍ عنّا تأتينا بواسطة المدافعين عن العولمة وبخاصّةٍ على مستوى التّعليم والتّربية والحالة الفكريّة والثّقافيّة بعامّةٍ. ما يجعلنا نطرح التّساؤلات حول صدقيّة ما يُقال ومسوّغ هذا الخوف من الاجتياح والتّلوّث. فهل خلا تراثنا التّعليميّ والتّربويّ من مثل ما يُطرح اليوم عالميًّا لنخاف من الجديد ونتقوقع؟ ألا نجد في مؤلّفات فلاسفتنا الكثير من النّظريّات الّتي يُروّج لها اليوم؟ تساؤل يدفعنا إلى النّظر في مقدّمة ابن خلدون لنرى إلى ما كان يأخذ به من مبادئ تربويّةٍ وتعليميّةٍ لا نظنّ أنّها كانت بعيدةً عمّا نحن فيه. لذلك سنحصر همّنا في نقطةٍ واحدةٍ هي الواقعيّة في التّربية اليوم، لنرى ما كان فعلها عند ابن خلدون، ومدى التّطابق معها في ما نراه اليوم منها في المذهب الطّبيعيّ وتحوّلاته المختلفة. ويردّ فريد جبرائيل نجّار، في كتابه "تطوّر الفكر التّربويّ"[10]، الأسس الّتي قامت عليها مختلف النّظريّات التّربويّة الحديثة إلى القرون القديمة والوسطى، بيد أنّ التّغيّرات الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة الّتي وقعت في غرب أوروبا خلال القرنين الرّابع عشر والخامس عشر قد أثّرت في هذه العناصر الأساسيّة وعدّلتها ثمّ بلورتها في النّظريّات التّربويّة الّتي كانت سائدة في الآونة الأخيرة. وهو يعتقد أنّ أذواق الصّليبيّين تحسّنت إثر إقامتهم في الشّرق حيثُ زادت رغباتهم ومتطلّباتهم، وبعد أن اكتشفوا ما كان عند العرب من حضارة هي أفضل بكثير ممّا كان للأوروبيين في القرون الوسطى.

هذه حقائق موثّقة تزيد من اندفاعنا نحو البحث في هذا الموضوع، معتمدين بالدّرجة الأولى على المسار التّاريخيّ للمذهب الطّبيعيّ والواقعيّة، وما يحمله هذا المذهب من مظاهر تتطابق وأسس الواقعيّة التّربويّة في مقدّمة ابن خلدون.

التّساؤلات

- ما مفهوم الواقعيّة والأسس في المذهب الطّبيعيّ؟
- ما هي الواقعيّة التّربويّة؟ وكيف تظهر في المذهب الطّبيعيّ؟
- كيف تظهر واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة كأنموذج لما كان قبل الواقعيّة الحديثة في المذاهب الطّبيعيّة؟

الفرضيّات

- إذا وضعنا ابن خلدون في زمانه ونظرنا في مواقفه التّربويّة والتّعليميّة في المقدّمة فقد نجده قريبًا من الفلسفة الحديثة أكثر من قربه إلى أيّ فلسفةٍ تربويّةٍ قبله.
- إنّ الواقعيّة في التّربية الحديثة وكفرعٍ من التّربية الطّبيعيّة ليست بعيدةً عن واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة.

=قاموس التّربية وعلم النّفس (1960)، والتّقييم التّربويّ الهادف، وذكاء الأطفال من خلال الرّسوم (1982) وغيرها.http://arabpsynet.com/cv-psychologists/Atiyeh-cv.htm

[9] - نعيم عطيّة، التخطيط التّربويّ، ص 428.

[10]- فريد جبرائيل نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 18.

منهج المعالجة والتّقنيات المعتمدة

يقوم كتابنا في أساسه على المقاربة النّظريّة، نعالج فيه (كما أسلفنا) الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ من جهة وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة. وسنقوم بمعالجة جملة من المذاهب التّربويّة المندرجة في هذا السّياق لنكشف عن العلاقة القائمة بين الواقعيّتين، لكنّ هذه الخطوات جميعها لا يمكن القيام بها بشكلٍ غير منتظم، بل لا بدّ لنا من منهجٍ علميّ محدّد نلتزم به من أجل أن يتّسم كتابنا بالأسس العلميّة السّليمة. من هنا رأينا ضرورة اعتماد المنهج التّحليلي، فإذا أوضحنا في بداية دراستنا ماهية الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ وأهمّ الأسس الّتي تقوم عليها، ثمّ تناولنا نظريّة ابن خلدون التّربوية في مقدّمته، ودرسنا النّصوص الّتي جاء بها (هذا الأخير) فحلّلناها وفكّكناها ورددناها إلى خلفيّتها الأساس في عصر ابن خلدون، بات من السّهل علينا القيام بمقارنة واقعيّة ابن خلدون والواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ، كما بات من البداهة استنتاج أوجه الشّبه والاختلاف بين هاتين الفلسفتين التّربويّتين. وهكذا نكون قد وفّرنا لعرضنا الدّقّة والوضوح لنتمكّن في الختام من إثبات صحّة فرضيّاتنا أو نفيها، بناءً على شواهد نستشهد بها من خلال الأدبيّات الّتي عالجت الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ وما جاء عن لسان ابن خلدون في المقدّمة، وتحديدًا في الفصول الّتي يتحدّث فيها عن العلوم والتّعليم.

إذًا، نقصد بالمنهج التّحليليّ تفكيك النّصّ أو المسألة، وإرجاعها إلى أجزائها أو عناصرها الأساس، ثمّ محاولة ربطها بخلفيّاتها السّببيّة والبيئيّة المختلفة لاكتشاف المنطلقات الّتي انطلقت منها والأركان الّتي بنت عليها كالبداهة والمصادرة والقانون العلميّ وما شابه، وهذا يفرض علينا اطّلاعًا واسعًا ودقيقًا على الأعمال الّتي نحلّلها؛ فالتّحليل في النّهاية هو انطلاقٌ من معطيات معلومة لاكتشاف حقائق غير معلومة، فإذا حصّلناها نعود ونركّبها لنقدّم المكتشف محتجًّا عليه واضحًا في عمليّةٍ استنتاجيّةٍ محكمة.

تسويغ الخطوط الكبرى لمخطّط الكتاب

لا بدّ لنا بدايةً، وبعد معالجتنا للمقدّمة، أن ننتقل إلى العرض النّظري حيث سنتوقّف فيه عند تحديد المفاهيم، ونقصد بها هنا مفهوم الفلسفة الواقعيّة، ومفهوم التّربية الطّبيعيّة، الّتي سنعالج تشعّباتها. ثمّ ننتقل إلى دراسةٍ تحليليّةٍ لبعض مذاهب الفلسفة التّربويّة الطّبيعيّة من حيث العناصر الواقعيّة الّتي فيها بالمقارنة مع رؤية ابن خلدون للتّربية في زمانه والعناصر الواقعيّة فيها، حتّى نتمكّن في خاتمة الكتاب من تحديد أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف بين الواقعيّة في التّربية الطّبيعيّة وواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة، والإضافات الّتي جاء بها التّربويّون المحدثون بعد ابن خلدون.

تجدر الإشارة إلى نقطة مهمّة، في ما يخصّ الفصل الأوّل من الكتاب، إذ تفرض علينا طبيعة الموضوع، بادئ ذي بدء، توضيح العلاقة القائمة بين الفلسفة والتّربية، وبخاصّة أنّ التّربية تعبير يُترجم فكرًا محدّدًا. ولا يخفى أنّ فلسفات كثيرة قد ظهر بعضها ردًّا على بعضها الآخر، كالفلسفة المثاليّة الّتي شكّلت عنصرًا فعّالًا لما يُعرف بالفلسفة الواقعيّة، وكثُر الكلام على هذه الأخيرة في محاولات ردّ على الفلسفة المذكورة أوّلًا. حاولنا التّوقّف عند المواضيع الأساس الّتي تشكّل المفاصل الضّروريّة للمعالجة، كما حاولنا الحفاظ على التّوازن في عدد الصّفحات بين الأقسام جميعًا، ولكن بقي الفصل

الأوّل مميّزًا لأنّه محدود بطرح المفاهيم الخاصّة بالبحث، وهو مختلف عن الفصليْن الآخريْن حيث المجال فيهما للتّحليل والمقارنة وإبداء الآراء متاح لنا بشكلٍ أوسع، وهذا يفسّر إذًا اقتصار الفصل الأوّل على عدد صفحات أقلّ من صفحات الفصليْن الثّاني والثّالث. وتتمركز الخطوة الكبرى في الفصل الثّاني لأنّنا نعالج فيه الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ، وهما محوران أساسيّان لا يمكن الاستغناء عنهما، وغيابهما يسقط الإشكاليّة الّتي نحن بصدد معالجتها، كما هما ضروريّان لاحتوائهما على العناصر الّتي سنقارن مضمونها بواقعيّة ابن خلدون التّربويّة في الفصل الثّالث. وتكثر المقارنات في الفصل الأخير، فهو المحطّة الأخيرة تقريبًا قبل الخاتمة، حيث نعرض فيه أوجه الشّبه والاختلاف، الأمر الّذي يجعل من الفصليْن الأوّليْن أشبه بتمهيدات تمكّننا من الوصول إلى الإجابة المرجوّة عن تساؤلاتنا المطروحة أوّلًا.

الفصل الأوّل

مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ

الفصل الأوّل
مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ

تمهيد

إذا كانت الواقعيّة كمفهوم، هي أحد المحاور الكبرى الّتي يتشكّل منها كتابنا، فلا بدّ لنا بادئ ذي بدء من الإشارة إلى أنّ هذا المفهوم يعبّر عن فكرٍ فلسفيّ، ولكي يكون كلامنا عليه واضح المعالم، من البديهي أن نتوقّف عند شرح ما هو عام قبل الوصول إلى ما هو خاصّ، فنشير إلى ماهية الفلسفة باختصار لكي ننطلق بعد ذلك إلى الحديث عن الفلسفة الواقعيّة، فالواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ، متّبعين في عرضنا هذا منهجًا منطقيًّا لنكشف عن العلاقة القائمة بين واقعيّة المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون كما تقتضي طبيعة موضوعنا.

إنّ الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الفلسفة والتّربية أمر لا بدّ منه في هذا القسم من الكتاب، لأنّه يشكّل الخلفيّة الّتي يقوم عليها بحثنا. فإنّ ما نحاول أن نبيّنه في هذا الفصل هو ذاك المذهب الفلسفيّ الّذي صنع مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ، ونشأ في ظلّ ظروف زمانيّة ومكانيّة محدّدة لها مظاهرها الثّقافيّة والحضاريّة المختلفة. فما دام الفيلسوف يتمتّع بنظرةٍ خاصّة في رؤيته إلى الواقع وما وراءه، وما دام إنسانًا يتأثّر ببيئته وخصائص عصره، فهو بذلك يصبغ فلسفته بلونٍ تتداخل فيه خصائص حيثه [11] جميعًا. وباختلاف أفكار الشّعوب اختلافًا حطّ الزّمان والمكان أيديهما عليه، بات الفرق الحاصل في اختلاف وجهات النّظر بين الفلاسفة أمرًا بدهيًّا، حين نادى كلّ منهم بفلسفة تربويّة رآها المُثْلى في عصره أو في كلّ زمان وكلّ مكان على الإطلاق، كما هو حال الفلسفة المثاليّة وغيرها من المذاهب القديمة الّتي كانت سائدة قبل ظهور الفلسفات الأخرى في القرون الوسطى، وخصومتها مع الفلسفة الواقعيّة. هذا فضلًا عن أنّ موضوع التّربية متغيّر بمضمونه ويختلف ويتنوّع بتنوّع المذاهب الدّينيّة والعقائد السّياسيّة والاجتماعيّة وبتنوّع أهداف كلّ من هذه المذاهب والعقائد، ما يفسّر بالتّالي ظهور عدّة مدارس اشتقّت من مذهبٍ أساسيٍّ. فتحْتَ عنوان الواقعيّة تتبيّن لنا عدّة أنواع من الواقعيّة كالكلاسيكيّة والدّينيّة... سنبحث عن أثرها في التّربية في قسم لاحق من كتابنا، فإذا نجحنا في تحديد مفهوم الواقعيّة والمذهب الطّبيعيّ يسهل علينا بعد ذلك الانتقال للكلام على الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ.

فما علاقة الفلسفة بالتّربية؟ ما هي الفلسفة المثاليّة؟ ما هي الفلسفة الواقعيّة وما أنواعها؟ وما هو المذهب الطّبيعيّ؟ أسئلة سنحاول الإجابة عنها من خلال الاستعانة بعدّة مراجع أساس، كقاموس الفلسفة وتطوّر الفكر التّربويّ والأصول الفلسفيّة للتّربية وغيرها، مستأنسين بمراجع أخرى، بنسبٍ متفاوتة، وفق ما تقتضيه الحاجة إلى معالجة النّقاط المطروحة في هذا القسم.

---

[11]- كلمة حيث، نحتٌ جديد يُقصد به مُجمل الظّروف المُحدِقة بحدَثٍ أو كائنٍ. (راجع: إفرام البعلبكيّ، منهجيّة في النّقد مدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ. ذُكِرَت في صفحاتٍ كثيرة من هذا الكتاب.)

أوّلا: الفلسفة وعلاقتها بالتّربية

لمّا كانت التّربية عمليّة إعداد طفلٍ "وتوجيهه" نحو حالة البلوغ، لاحظنا من خلال تركيبتها الاشتقاقيّة بالذّات أنّها تشمل الجانب العقليّ والجانب النّفسانيّ أو الأخلاقيّ في آنٍ معًا، في حين أنّ التّعليم ينحصر في ما هو عقليّ ولا يتوقّف كثيرًا عند ما هو أخلاقيّ.

وبناءً على هذا التّفسير لطبيعة التّربية يتّضح الاختلاف القائم بين مبادئها باختلاف التّصوّر الّذي نكوّنه عن الإنسان ومصيره؛ من رابليه(François Rabelais[12]) الّذي كان يتطلّع إلى إعداد "إنسان يحشو عقله بالمعلومات" إلى مونتين الّذي كان يفضّل إعداد "عقل حسن التّنظيم"؛ ومن روسو الّذي كان يصرّ على إسهام الطّبيعة (يوحي منظر الطّبيعة للنّفس البشريّة بالمبادئ الأولى للأخلاق) إلى أوغست كونت (Auguste Comte[13]) الّذي كان، على عكس روسو، يشدّد على دور المجتمع في إعداد العقل وإصلاحه في الاتّجاه الصّحيح. ومع أنّ الحضارة الحديثة تتطلّب اليوم اختصاصيّين وتوفّر تعليمًا تقنيًّا متفرّعًا باطّراد، فإنّ تربيةً عامّةً إنسانيّة النّزعة تستطيع وحدها إعداد عمّال وتقنيّين قادرين على "التّحوّل من جديد" وباستمرار، وتدريجيًّا مع التّطوّر الّذي لا ينقطع في تقنيات العالم الحديث وتحوّلاته. وهدف التّربية، بادئ الأمر، هو التّعليم، ثمّ التّكيّف الاجتماعيّ، وأخيرًا إعداد القدرة على إصدار أحكام حرّة وشخصيّة[14]. ويبقى التّصوّر الّذي يوضع عن الإنسان ومصيره هو المُرشد الأكبر في سلك التّربية ضمن اتّجاهٍ معيّن وهو ما يسمّى بالفلسفة التّربويّة. فالفلسفة هي كلمة يونانيّة الأصل، كان الفيلسوف اليونانيّ فيتاغورس[15] أوّل من وضع لها معنى حرفيًّا محدّدًا هو حبّ الحكمة؛ "Philo" من كلمة "Philos" أي الحبّ و"Sophia" من كلمة "Sophos" وتعني المعرفة أو الحكمة، واعتبر فريق آخر من النّاس، كالمشّائين[16] مثلًا، أنّ الفلسفة هي البحث عن الحقيقة المطلقة وعن الجوهر الثّابت الّذي لا يتغيّر. واعتبر الإنسان الحديث،

---

[12]- وُلِد رابليه عام 1494 في فرنسا وتوفّي فيها عام 1553. هو راهب فرنسيّ ثمّ صار كاهنًا ومؤلّفًا وطبيبًا مشهورًا، وهو من مناصري الواقعيّة اللفظيّة أو الواقعيّة الإنسانيّة.

https://www.britannica.com/biography/Francois-Rabelais

[13]- أوغست كونت عالم فرنسيّ، ولد عام 1798 وتوفّي عام 1857، برع في كلّ من الفلسفة والاقتصاد والفيزياء والبيولوجيا والعلوم الفلكيّة والرّياضيّة، وهو مؤسّس علم البشريّة المعروف اليوم بالسوسيولوجيا، أي علم الاجتماع. ألّف مجموعة من الكتب في الفلسفة الوضعيّة، بحث فيها ما أسماه بالفيزياء الاجتماعيّة، ووضع نظريّة حول المراحل الثّلاث الّتي تمرّ بها البشريّة، وآخرها المرحلة الوضعيّة، حين يبدأ الإنسان بالبحث عن أصل الكون من خلال العقل والملاحظة العيانيّة والتّجريب، أي الكشف عن القوانين الفعليّة الّتي تتحكّم في الظّواهر.

https://www.britannica.com/biography/Auguste-Comte

[14]- ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 128.

[15]- فيتاغورس فيلسوف ورياضي إغريقيّ، عاش في القرن السّادس قبل الميلاد (571- 497 ق.م)، وضع نظريّة في علم الحساب عرفت باسمه، وهو يعتقد أنّ كلّ شيء مرتبط بالرّياضيّات ولذا يمكن التّنبّؤ بكلّ شيء وقياسه بشكل حلقات إيقاعيّة.

https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-10118/pythagore/

[16]- المشّائين كلمة مشتقّة من المشي أي التّنزّه. تُطلق على كلّ عضو في مدرسة أرسطو وسمّيت نسبةً إليه لأنّه كان يُلقي دروسه فيها وهو يتمشّى في حدائق أثينا.
(ديديه جوليا، م. س، ص405.)

فيما بعد، الفلسفة مجهودًا منظّمًا ومستمرًّا يقوم به الإنسان من أجل إعطاء الحياة معنى، ويقول ألفرد دو فيني(Alfred de Vigny [17]) عن الفلسفة "هي ذلك العمل العقليّ النّقديّ المنظّم الّذي يهدف إلى تكوين المعتقدات حتّى تتميّز بدرجةٍ عاليةٍ من الاحتمال، حين لا يمكن الوصول على المعلومات المناسبة للوصول إلى نتائج تجريبيّةٍ تمامًا"[18]، وضمن هذا السّياق، تكون الفلسفة محاولةً للتّفكير في كلّ الحقيقة عن الكون بظواهره الطّبيعيّة وبظواهره البشريّة أيضًا .[19]

أثار ازدواج المعنى لمفهوم الفلسفة القديم تأويلين للفلسفة (الحكمة): واحدًا يعود إلى اعتبار الفلسفة معرفةً عقلانيّةً أو بحثًا عن فهمٍ عقلانيّ للأمور ويتمثّل في الفيزيائيّين الأيّونيّين[20] وهيغل[21] (Friedrich George Wilhelm Hegel) وغيرهم. والثّاني يرى أنّ الفلسفة بحث أخلاقيّ عن المصير الحقيقيّ للإنسان وتدرّب على الفضيلة أمثال سقراط (Socrates) [22] وكانط (Emmanuel Kant) [23] وغيرهما، أيّ أنّها "علم

---

[17] - وُلِدَ ألفريد دوفيني (Alfred de Vigny) عام 1797 وتوفّي عام 1863. هو شاعر وروائيّ ومؤلّف مسرحيّات فرنسيّ، مهَّدَ لظهور الرّومانسيين، وفرض أسلوبه الأدبيّ على معاصريه ولمّا يبلغ الثّلاثين من عمره، طغى على مجده قليلًا اشتهار لامارتين وهيغو في حياته، ولكنّه أخذ، في السّنوات الأخيرة، يتبوّأ مجدّدًا مركزه لدى دارسي الأدب. ويمتاز (دوفيني) من بين الرّومانسيين بعمق تفكيره، وقيام فلسفته على تشاؤم سام مترفّع، لم ينته بالشّاعر إلى اليأس أو إلى الإيمان المستسلم بل إلى الرّواقية والشّفقة، فهو يرى أنّ الألم مطهّر للنّفس، وأنّه دعامة الشّعر الأولى الّتي لا نهوض له إلا بها.

https://www.espacefrancais.com/alfred-de-vigny/#gsc.tab=0

[18]- عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 54.

[19]- عزّت جرادات وغيره، مدخل إلى التّربية، ص 31.

[20]- الأيّونيّون من الفلاسفة الأوائل الّذين تطلّعوا إلى تفسير الكون فبحثوا عن مبدأ الأشياء في عنصر من عناصر الطّبيعة، فرآه طاليس في الماء بينما ردّه أناكسيمانس إلى الهواء وهيرقليطس إلى النّار.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 391.)

[21]- وُلد هيغل في شتوتغارت عام 1770 وتوفّي في برلين عام 1831. هو فيلسوف ألمانيّ درس في جامعة توبنغن البروتستانتيّة وشاطر فيها رفيقيه هولدرلن وشيلنغ. عمل مربّيًا ثمّ مدرّسًا وكان أوّل مقال يكتبه بعنوان الفرق بين مذهبَي فيخته وشيلنغ. قامت تأمّلاته الأولى على الواقع الحسّيّ فاتّسمت بطابع الدّيانتين المسيحيّة واليهوديّة كما دلّت على اهتماماتٍ تاريخيّة. يلخّص كتابه "ظاهريّة الرّوح" الهمّ الّذي كان يشغله في الكشف عن روح ديانةٍ ما أو شعبٍ ما وفي صياغة مفاهيم جديدة تعبّر عن حياة الإنسان التّاريخيّة ووجوده ضمن شعبٍ أو تاريخٍ ما. ويعتبر هيغل في كتابه "علم المنطق" أنّ المعرفة المطلقة هي الغاية القصوى لكلّ تاريخٍ بشريّ. ويرتكز في كتابه "ظاهريّة الرّوح" على أنّ المشكلة الأساسيّة هي مشكلة تحقيق الإنسانيّة فينا وتحقيق النّزعة الإنسانيّة في التّاريخ. وهكذا كانت مؤلّفاته الأولى متّصلةً بالواقع الحسّيّ بينما استلزمت مؤلّفاته اللاحقة "كعلم المنطق" بتنشئةٍ خاصّة.
(ديديه جوليا، م.ن، ص 584- 585.)

[22]- وُلد سقراط في الوبيكه عام 470 ق.م وتوفّي في أثينا عام 399. هو فيلسوف يونانيّ عُرِف ب"محاورات" دوّنها أفلاطون نتيجة تأثّره بالحكم على معلّمه بالموت في كتاب "دفاعًا عن سقراط وأقريطون" ومحاورات "الفيدون، والمأدبة الثياتاتوس". اعتاد سقراط أن ينقد آراء النّاس فأنشأ نمطًا صار فيما بعد المثال الثّابت لحكمةٍ نابعةٍ كلّها من الذّات، وكان يقدّم نفسه عند ملاقاته النّاس في مجالس الشّعب والأعياد العامّة ودور التّربية على أنّه "ذلك الّذي لا يعرف شيئًا" فيُسائل النّاس ليقوّض التّربية ويزكّي التّفكير الشّخصيّ ويُبرهن بسخريته السّقراطيّة ما يريد أن يبرهنه، فهدفه توعية النّفوس أو "توليدها" كما كان يقول حتّى صدر حكم موته بتهمة إفساد الشّبيبة وتكريم آلهة غير آلهة المدينة في حين أنّه هيّأ الوعي اليونانيّ لرسالة المسيحيّة. كان سقراط ميّالًا إلى الرّوحانيّة الفيثاغوريّة وذوّاقًا للشّعر كأساسٍ لتصوّفه الرّاقد وراء عقلانيّته الأخلاقيّة ومظاهر الرّجل الخشنة.

عقلانيّ وتفسير متماسك للواقع". يقول هنري برغسون (Henri Bergson) [24]: "لمّا كانت الفلسفة قد سلّمت بقدرة العلم على التّعمّق في دراسة المادّة فقد احتفظت لنفسها بدراسة العقل"[25]، فالعلم يهتمّ بدراسة بنية المادّة أو الطّبيعة، بينما تتناول الفلسفة الإنسانيّ في الطّبيعة أو المادّة، فموضوع الفلسفة هو التّأمّل المعرفيّ أو العمليّ أو التّاريخيّ للتّجارب الحقيقيّة الّتي يخوضها الوعي البشريّ من أجل التّوصّل إلى الوحدة القائمة في وظيفةٍ واحدةٍ مشتركة بين مجموعة هذه التّجارب الّتي أطلق عليها بعض المفكّرين كهيغل أسماءً مختلفةً، عُرِفت بالفكر أو عقل الرّوح أو ماهية الإنسان أو معنى الأشياء.

من المُلاحظ أنّ الفلسفات الكبرى كفلسفة أفلاطون (Platon) [26] ورينيه ديكارت[27] (René Descarte) وسبينوزا[28] (Baruch de Spinoza) وكانط وهيغل

(ديديه جوليا، م. ن، ص 266- 267.)

[23] - وُلد كانط في كونيغزبرغ عام 1724 وتوفّي فيها عام 1804. هو فيلسوف ألمانيّ ومؤسّس الفلسفة النّقديّة. قضى حياته في الدّرس والتّعليم والتّأمّل. تناول في كتاباته الغنائيّة كلّ من طبيعة المادّة وتكوين العالم حتّى طوّر فلسفته في كتابه "نقد العقل المحض" عام 1781 فحاول فيه إثبات أنّ غاية الفلسفة لا تقتصر على تعميق معرفتنا بالعالم بل هي تتعدّى ذلك وصولًا إلى تعميق معرفتنا بالإنسان، فتحليل إمكانات العقل الأساسيّة تكشف عمّا يستطيع الإنسان معرفته وما يتعيّن عليه عمله فضلًا عمّا يمكن أن يأمله. استنتج كانط، من خلال تحليله لإمكانات الإنسان في المعرفة، أشكال المعرفة الرّياضيّة والمبادئ الأساسيّة في نظريّة نيوتن في الفيزياء. وأثبت أنّه لا يمكن أن يقوم العلم الماورائيّ في ظلّ غياب موضوع حقيقيّ يمدّ هذا العلم بمضمونٍ ما(راجع كتابه نقد العقل المحض). كما تناول كانط في كتابه"نقد العقل العمليّ" موضوع القانون الأخلاقيّ وأثبت فيه أنّ هذا القانون هو أعمق ما لدى الإنسان من إمكانيّةٍ في كيانه. وحاول كانط في كتابه "نقد ملكة الحكم" أن يوحّد بين فلسفته النّظريّة وفلسفته العمليّة ونظر إلى الإنسان من حيث هو معرفة وعمل وشعور. وقال روجيه في كانط إنّه "آخر الفلاسفة الدوغماتيين وأوّل الفلاسفة الحديثين" فهو آخر من بنى فلسفته على أساسٍ لاهوتيّ وأوّل من أدرك الطّابع المطلق للحرّية البشريّة، ويلخّص كانط نفسه ذلك حين قال "لقد وضعتُ للعلم حدودًا لأفسح في المجال أمام الإيمان".

(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 424- 426.)

[24]- وُلد برغسون في باريس عام 1859 وتوفّي فيها عام 1941. هو فيلسوف فرنسيّ ودكتور في الآداب، انتُخب عضوًا في الأكاديميّة الفرنسيّة وحصل على جائزة نوبل عام 1928. كانت له تأمّلات في التّصوّف الدّينيّ وهو ينطلق في تفكيره من فلسفة الأنا النّفسانيّ. كتب "محاولة في معطيات الوعي المباشرة" عام 1889 و"ينبوعا الأخلاق والفلسفة" سنة 1932. جُمِعت له سلسلةً من المقالات تناولت "الحدس الفلسفيّ" و"إدراك التّغيّر"، كما بحث في العلاقات بين الماورائيّة والعلم في كتابيه "الفكر والمتحرّك" و"الدّيمومة والتّزامن" عام 1922. تمكّن برغسون أيضًا من التّعبير عن نظريّة النّسبيّة عند أنشتاين بعد لقاءاتٍ عقدها معه. هو يحتلّ الآن مكانه الحقيقيّ في تاريخ الفلسفة الفرنسيّة. أنظر كتابيه "الفلسفة البرغسونيّة" و"جانكليفيتش".

(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 93.)

[25]- ديديه جوليا، م. ن، ص 379.

[26]- اسم أفلاطون الحقيقيّ أريسطوكليس ولد عام 428 ق. م في أثينا وتوفّي فيها عام 347، هو فيلسوف يونانيّ أرسطوقراطيّ الأصل، نال قسطًا من مقدّمات العلوم والرّياضيّات والفلسفة، تتلمذ على يد سقراط وكان مشغوفًا به. كتب في السّياسة وإدارة المجتمع وتكوين المدينة الفاضلة، وكان له حديقة خارج مدينة أثينا يُعلّم فيها عُرِفت بالأكاديميّة، فسُمّي أتباعه بالأكاديميين. وضع أفلاطون فلسفته المثاليّة في أثناء بحثه عن حقيقة الكون وما يُسيطر عليه من ظواهر ماديّةٍ ومعنويّةٍ، وعُرِف بأبي المثاليّة لأنّه كان أوّل من استعمل هذه الكلمة ضمن المصطلحات الفلسفيّة وقصد بها "النّموذج" أو "المثال" وعنى بها أيضًا سلسلةً من الحقائق المجرّدة التي تكلّم عليها وعُرِفت لاحقًا باسم"المُثُل الأفلاطونيّة". (انظر: ديديه جوليا، م.ن، ص 42-43.)

[27]- وُلد ديكارت في لاهاي عام 1596 وتوفّي في ستوكهولم عام 1650. هو فيلسوف فرنسيّ كلاسيكيّ فرض أسلوبًا فكريًّا على الفلسفة الفرنسيّة يقوم على "الأفكار الواضحة والجليّة" كما حرّر التّأمّل الفلسفيّ=

قامت عبر التّعمّق بدراسة العقل البشريّ من خلال العقل عينه ما يتطلّب إعدادًا شخصيًّا وسلسلةً من الامتحانات الشّخصيّة الّتي يمرّ بها الفيلسوف، وهذا يجعل منها علمًا وحكمةً ومعرفةً وامتحانًا في وقتٍ واحد، فالمشاركة الفعليّة والعمليّة تحدث في أثناء التّأمّل والتّفكّر. لذلك كلّه يكون للفلسفة معنى حصريّ وخاصّ بالفلسفة الأولى الّتي غايتها معرفة العقل أوّلًا، ومعنى آخر يهتمّ بتطبيق العقل الفلسفيّ على المعارف العلميّة والوقائع الإنسانيّة وعلى التّاريخ والاقتصاد والسّياسة والطّب[29]... وتظلّ الفلسفة، في نهاية المطاف، منهجًا عقلانيًّا علميًّا صارمًا في البحث عن الحقيقة وفي تفسير الظّاهرة.

إذا كانت الفلسفة تهتمّ بدراسة الإنسان، فهي تلتقي بذلك التّربية، لا بل تجعل من اهتمامها بها الجانبَ التّطبيقيّ لها إذ تتمّ تربية النّاشئين وفقًا للمبادئ الفلسفيّة الّتي تشكّل شخصيّاتهم[30]، ولا سيّما أنّ الفلسفة تدرس كلاًّ من الميتافيزيقيا والمعرفة وعلم القيم بمحاوره الثّلاثة: المنطق والأخلاق والجمال.

أمّا جون ديوي(John Dewey) [31]، أحد كبار المفكّرين التّربويين، فيقول في حديثه عن العلاقة بين التّربية والفلسفة: "إنّ الفلسفة اليونانيّة- وهي أوّل فلسفة نظاميّة معروفة- لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التّربية على عقول المفكّرين. "... فجميع مسائل التّربية هي نفسها مسائل الفلسفة. فالعلاقة بين الجسم والرّوح وبين المعرفة والأخلاق،

=من السّلطتين الدّينيّة والسّياسيّة. يؤمن ديكارت أنّ كلّ عقل حسن التّوجيه يمكنه الوصول إلى معرفة الحقيقة وأوضح ذلك في كتابه "مقالة في المنهج" عام 1637. يقوم نتاجه الفلسفيّ الأساسيّ على شكٍّ "منهجيّ" يطال كلّ الأشياء ويتوصّل في ختامه إلى استنتاجٍ حول وجوده، مفاده "أنا أفكّر إذًا أنا موجود"، فالفكر بنظره هو اليقين الأوّل الّذي يُساعده في تحديد وجوده وتحديد وجود الله إنطلاقًا من مفهومٍ داخليّ ومن خلال وجود العالم المادّيّ القائم على الشّعور بالعواطف الموجودة داخل الجسد. له كتابات عدّة منها "مقالة في المنهج" و"المراسلات" و"رسالة في أهواء النّفس"، كما كتب باعتباره عالم رياضيّات وفيزياء "مبادئ الفلسفة" عام 1644 وهو من وضع علم الهندسة التّحليليّة.

(ديديه جوليا، م.ن، ص 220- 221.)

[28]- وُلد سبينوزا في أمستردام عام 1632 وتوفّي في لاهاي عام 1677. هو فيلسوف هولّنديّ حُرِم دخول الكنيسة نتيجة موقفه المتحرّر من الممارسات الدّينيّة. تعلّم سبينوزا الفيزياء والهندسة والفلسفة الديكارتيّة على يد معلّمين مسيحيين. كتب في "علم مبادئ الأخلاق" عام 1675 عن مذهبٍ في الخلاص عن طريق معرفة الله بأسلوبٍ فلسفيّ عقلانيّ مطلق، ويقوم هذا المذهب على أنّ النّفس تشترك في ملكة الفهم الإلهيّ لذا يمكنها الخلاص. دعا هذا الكتاب إلى تربيةٍ حسّيّةٍ توصل الفرد إلى التّسليم بحضور الله عن طريق أعماق الفكر. أثّرت فلسفته في كلّ من فيخته وشيلنغ وهيغل. له عدّة كتابات مثل "الرّسالة اللاهوتيّة السّياسيّة" عام 1670، و"رسالة وجيزة في الله والغبطة في الإنسان وهنائه"، و"رسالة في إصلاح العقل"، و"مبادئ فلسفة ديكارت"، و"الخواطر الماورائيّة".

(ديديه جوليا، م. ن، ص 262- 263.)

[29]- ديديه جوليا، م. ن، ص 380.

[30]- عزّت جرادات وغيره، مدخل إلى التّربية، ص 31.

[31]- وُلد ديوي عام 1859 في برلنغتون نيويورك وتوفي في نيويورك عام 1952، هو فيلسوف وعالم نفس أميركيّ، ورائد علم تربويّ يقوم على البراغماتيّة، ويعتبر الذّكاء عاملًا من عوامل النّجاح وأداة في عداد أدوات أخرى. أنشأ مدرسة اختباريّة في شيكاغو أعدّ فيها أطفالًا من الرّابعة حتّى السّادسة عشرة، وهدف في هذا المشروع إلى إثبات مماثلة الحياة المدرسيّة الحياة الاجتماعيّة. من مؤلّفاته: قانون الإيمان التّربويّ، المدرسة والمجتمع، الدّيموقراطيّة والتّربية.

(ديديه جوليا، م.س، ص 228- 229.)

وبين الفرد والجماعة، أمور تبحثها التّربية كما تبحثها الفلسفة في كلّ زمان ومكان"[32]. وكان كبار الفلاسفة مِن أهمّ مَن كتب في الأمور التّربويّة أمثال أفلاطون الّذي وضع نظريّةً تربويّةً كاملةً في جمهوريّته، كما ساهمت فلسفة روسو الطّبيعيّة في قيام الحركة الطّبيعيّة في التّربية، وقال هربارت سبنسر(Herbert Spencer) [33]: "التّربية الحقّة لا تكون عمليّة إلا عن طريق الفلسفة الحقّة"[34]. وكلّ تربية تهدف إلى تكوين الإنسان، ولكن ما هو نمط الإنسان المراد تكوينه؟ إنّ الإجابة عن هذا السّؤال يمرّ وجوبًا بالإجابة عن ماهية الإنسان ومكانته في الكون، وهي قضيّة فلسفيّة[35]. ما هي نظرة الفلسفة المثاليّة؟ كيف تنظر إلى الكون؟ وكيف ترى الإنسان والغاية من وجوده؟

ثانيًا: الفلسفة المثاليّة

إذا أردنا الكلام على مذهبٍ فلسفيّ لا بدّ أن ندرك ماهية هذا المذهب أوّلًا، ثمّ طبيعته وميزاته لنتيقّن اختيارَ طريقة البحث فيه وقراءته قراءةً تخوّلنا الحديث عنه. ونحن إذا اعتبرنا المذهب الفلسفيّ كائنًا يعكس صورة من أوجده، وأنّ عناصره قد تكوّنت مزيجًا من مؤثّراتٍ تفاعلت فيما بينها، كان من الأجدى لنا أن نقف من هذا الموقف وقفة من ينظر إلى كائنٍ له هويّة وعمر وتاريخ تكوّن في بيئةٍ محدّدة ووُلد في ظروفٍ كان لها الأثر الكبير في تشكيل الصّورة الّتي هو عليها، فلا يمكن لنا أن نكوّن فكرتنا عن كائن ما من دون أن نبحث في ماضيه وأن نقرأ مراحل حياته لكي نتمكن من استيعابه حقّ الاستيعاب وإلا كانت معرفتنا به ناقصة ومبتورة وجزئيّة؛ فأيّ نقصٍ في المعطيات يؤدّي إلى خطأ تلقائيّ في إقامتك لأيّ معادلةٍ حسابيّة. ونحن هنا نقول معادلة حسابيّة لأنّنا بحقّ نقوم بعرض مجموعةٍ من المعطيات أوّلًا حتّى نتمكّن لاحقًا من الكشف عن العلاقات القائمة فيما بينها للخروج بنتيجةٍ منطقيّة لا تختلف طريقة الوصول إليها عن أيّ طريقةٍ حسابيّة وهذا منطق سديد. ومختصر الكلام هو أنّ الفلسفة الواقعيّة لم تنشأ من عدم، بل هي تمثّل الكائن الّذي نبحث عنه، ما يوضّح بالتّالي حاجتنا إلى العودة التّاريخيّة لمعرفة الظّروف الّتي نشأ فيها هذا الكائن، والعوامل الّتي أثّرت فيه لنتمكّن من فهم ماهيته، وبذا لن يكون توقّفنا عند عرض الملفّ التّاريخيّ لهذا المذهب الفلسفيّ أو غيره إطنابًا بل هو ضرورة للكشف عن أصله، فيتبيّن لنا نقيض ما يقوله برتراند رَسِلْ Bertrand) [36]

---

[32]- منير سرحان، في اجتماعيّات التّربية، ص 40.

[33]- وُلد سبنسر في دربي عام 1820 وتوفّي في برايتون عام 1903، وهو فيلسوفٌ إنكليزيّ أسّس الفلسفة التّطوّريّة واستنتج منها بعض مبادئ علم النّفس وعلم الاجتماع، من مؤلّفاته: مبادئ علم النّفس، المبادئ الأولى، مبادئ البيولوجيا، مبادئ علم الاجتماع. (راجع: ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص261.)

[34]- شبل بدران وغيره، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 32.

[35]- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 48.

[36]- وُلد رَسِلْ عام 1872 في تريلّك في بلاد الغال وتوفّي في بانرنديدرايس عام1970، هو عالم بريطانيّ في علم الرّياضيّات وعلم الاجتماع وعلم الأخلاق. وهو من أشهر علماء المنطق، تميّز بعمله مبادئ الرّياضيّات كما تألّق في علم الاجتماع بكتاب "دروب نحو الحرّيّة: الاشتراكيّة والفوضويّة والنّقابيّة"(1918). حاز برتراند راسل على جائزة نوبل في الآداب سنة 1950. برع في علم الأخلاق العمليّة حين كتب "الفوز بالسّعادة" (1930)، ونظرًا لتفوّقه في المنطق تمكّن من مخاطبة خروتشيف مباشرةً في الغرب خلال أزمة كوبا عام 1962. (ديديه جوليا، م.س، ص 238- 239.)

Russell): "ليس في تاريخ البشر ما يثير الدّهشة ويتعذّر تعليله كالظّهور المفاجئ للمدنيّة اليونانيّة."[37] لماذا المدنيّة اليونانيّة؟ لأنّنا في أثناء التّنقيب عن المذاهب الفلسفيّة الّتي نحن بصدد البحث عنها لتركين هذه الدّراسة، قذفت بنا جملة الأدبيّات التّي اطّلعنا عليها، لتكون مرجعنا الموثّق، نحو الفكر اليونانيّ، كبطنٍ أمّ خرجت منه هذه الكائنات الفلسفيّة، فشرعت في النّموّ والتّطوّر، لتخلّف لاحقًا المذاهب الفلسفيّة التّربويّة الحديثة الّتي سنتوقّف عند معالجتها في كلّ بابٍ من أبواب كتابنا. فترانا نتّجه في خطٍّ تاريخيّ متتابع، فيه محطّات تحوّليّة ظهرت فيها المثاليّة والطّبيعيّة والواقعيّة، كفلسفاتٍ أساس امتدّت يدها، من ظروفٍ مكانيّة وزمانيّة، لتطال الظّروف التّربويّة وسائر نواحي الحياة. ولكن على الرّغم من أنّ الفلسفة اليونانيّة بدأت مع طاليس[38] (Thalès) وسجّلت عدّة تطوّراتٍ، مدّة قرنيْن لتبلغ قمّتها من النّجاح، لم يكن المسار الّذي سارت فيه بمعزل عن أيّ من العوامل التّاريخيّة والجغرافيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وغيرها، بل على العكس، كانت المدنيّة اليونانيّة حصيلة المدنيّات الأخرى الّتي احتكّت بها، وتعاقبت على بلاد الإغريق. لكنّ اليونان تميّزوا من كلّ هؤلاء حينذاك، بالغربلة الّتي قاموا بها، فعملوا على البناء والتّوحيد، وأقاموا المذاهب الفكريّة عبر الإسقاط والتّخيّر، ليتمكّنوا من الخلق والابتكار. إنطلق الفكر اليونانيّ من الفكر الدّينيّ الأسطوريّ، وانتقل إلى الصّوفيّة مع ما جاء به فيثاغورس[39]، وتسلّم المسيرة الفكريّة بعده سقراط فأفلاطون الّذي جاء بمثاليّته المشتهرة وهكذا دواليك.

لن ندخل في تفاصيل ما كان قائمًا عند اليونان قبل سقراط، بل سنجعل من هذا الأخير نقطة الانطلاق لمعالجتنا إلى جانب أفلاطون وأرسطو[40] (Aristotle) لنكشف عن أوجه الشّبه والاختلاف بين هؤلاء الفلاسفة الثّلاثة وعلاقة ما جاءوا به بموضوعنا.

ظهر سقراط في أثناء خضوع الفكر اليونانيّ لنزعتيْن متقابلتيْن: نزعة ماورائيّة اهتمّت بالرّياضيّات والعلوم الفلكيّة والطّبيعيّة، ونزعة سوفسطائيّة أنكرت قيمة التّفكير

---

[37]- حنّا الفاخوري، خليل الجرّ، تاريخ الفلسفة العربيّة، ص 25.

[38]- وُلد طاليس في ملطية عام 624 ق.م وتوفّي عام 548، هو عالم رياضيّ وفيلسوف يونانيّ، يُقال إنّه نقل أسس علم الهندسة من مصر إلى اليونان، واعتبره أرسطو أوّل الفلاسفة الأيونيين. كان أوّل من تنبّأ بكسوف الشّمس عام 585 ق.م فاشتهر بذلك. يقوم مذهبه الفلسفيّ على أنّ الماء أصل العناصر وأوّلها، هذا المذهب كان الخطوة الأولى في فلسفة الطّبيعة والبداية لصياغة علمٍ منظّم في الطّبيعة. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 425- 426.)

[39]- ورد عن بعض المؤرّخين أنّ فيثاغورس فينيقيّ الأصل، استوطن صقلّية. تبعه بعض التّلاميذ فقلّدوه في الامتناع عن أكل اللحوم وبعض الحبوب وغيرها من الأمور بسبب اعتقادهم بالتّناسخ وكان غرضهم تعلّم الحكمة. (حنّا الفاخوري، خليل الجرّ، م.س، ص 29.)

[40]- وُلِد أرسطو في مقدونية عام 384 ق.م. وتوفّي في أوبه عام 322 ق.م، وهو فيلسوف يونانيّ بقي تلميذًا لأفلاطون مدّة عشرين عامًا. أسّس مدرسة المشائيّة، جمعت دائرة المعارف أبحاثه الّتي كانت عبارةً عن أفكار مدوّنة عن محاضرات في أربع مجموعات: الأورغانون أي الآلة فكان في أساس نشأة الفلسفة المدرسيّة. ووضع أرسطو تحديدات لكلّ من الاستنتاج والاستقراء ومفاهيم التّصوّر والحكم والتّعليل، كما وضع أفكاره في فلسفة الطّبيعة، وشرح في مجموعة الماورائيّات أصل الحركة في العالم انطلاقًا من الله. كما فصّل هذا الفيلسوف في كتاب علم مبادئ الأخلاق الموجّه إلى نيكوماك وكتاب السّياسة الكلام على علم الأخلاق العملي جمع فيه بين الآراء الرّجعيّة السائدة قديمًا والآراء المتجدّدة والعصريّة فأثّرت نظرته هذه في فلسفة القرون الوسطى. (راجع: ديديه جوليا، م.س، ص 28- 29.)

البشريّ لتجعل القيمة الكبرى للأساليب الخطابيّة. في ظلّ هذه الظّروف بنى سقراط فلسفته الخاصّة فآمن بوجود حقيقةٍ ثابتة ومُثُل مستقلّة عن الحقيقة المحسوسة ومعرفة صحيحة لا تقوم بمعزل عن الفضيلة، فدعا إلى اتّحاد العمل والفكر. واعتبر سقراط أنّ المعرفة تتمّ فقط بوجود نظام ثابت يقوم على وجود "آلهة عاقلة حكيمة" تدير شؤون البشر، وميّز بين هذا النّظام والعالم المثاليّ الثّابت الّذي لا يمكن الحواسّ النّفوذ إليه. لكنّه من جهةٍ أخرى وجد أنّ النّفس ذات قوّة مدركة مستقلّة عن الحواسّ وعن تأثير الزّمان فيها، واعتبر أنّ النّفس قبل نزولها الأرض قد عرفت حياةً أخرى تعرّفت من خلالها إلى الحقائق الإلهيّة الخالدة، ولمّا قال سقراط "اعرف نفسك" كان له نظرته الخاصّة؛ فالفضيلة، في رأيهِ، تحثّ الإنسان على معرفة القوانين الخلقيّة المستمَدّة من طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع. وهكذا شكّلت معرفة النّفس بمختلف جوانبها الأساس عدّة علوم، فموضوع علم النّفس معرفة قوى النّفس ونزعتها ومعرفتها، وموضوع علم ما وراء الطّبيعة معرفة جوهر النّفس وأصلها ومصيرها. أمّا موضوع علم المنطق فيدور على معرفة القوانين المنطقيّة للتّفكير الصّحيح، ويهتمّ أخيرًا علم الأخلاق بمعرفة طرق سلوك النّفس وفقًا لطبيعتها الخاصّة.[41]

هكذا احتلّ الإغريق مرتبة الصّدارة في تناولهم التّربية من منظارٍ فلسفيّ، فاهتمّ فلاسفة أثينا بالتّربية وكان همّهم الأوّل اكتساب الفضيلة ونقلها من جيلٍ إلى آخر، وبناءً على هذه النّظرة تمّ تحديد فضائل أساسيّةً خُلُقيّة وجسمانيّة على الفرد المتميّز أن يتحلّى بها. وكانت الغاية من التّربية عند الإغريق تحقيقَ الكمال والخير والجمال لمجتمعهم، وهذا يوضّح العلاقة بين السّياسة والتّربية ولا سيّما أنّ هذا الشّعب قد أخذ التّربية على أنّها وسيلة التّغيّر الاجتماعيّ وأداته الأولى الموجّهة وفقًا لمطالب المجتمع، وأثّر اهتمام هؤلاء بنواحي الإنسان العقليّة في رغبتهم في العلم من أجل العلم، فترى بحثهم امتدّ ليشمل الإنسان وما وراء الطّبيعة والأفكار السّامية .[42]

ولم يقصّر الإغريق في البحث عن أصل الكون وطبيعته؛ ففي القرن السّادس عشر ظهرت تفسيراتٌ جديدةٌ للظّواهر الطّبيعيّة، وتحوّل هذا التّفسير من نطاق الخيال إلى استعمال العقل مُترجمًا في محاولات البحث عن قوانين طبيعيّة منسّقة توجد وراء انتظام الظّواهر والأحداث المادّيّة.

المثاليّة هي "الاتّجاه الفكريّ الّذي يُخضِع كلّ شيء لمثال ينطلق منه ويهدف إليه ويحاول تجسيده في كلّ تحرّك من تحرّكات الذّات الهادفة إلى تحقيق ذاتها وفاقًا مع منطلقات يندر أن تنطبق على واقع الأشياء وماديّتها..."[43].

أمّا المثاليّة كمفهوم نقيض للواقعيّة فتشمل "التّرتيبات الفكريّة الّتي تميل إلى رفع العقل فوق مستوى الحواسّ والتّجربة..." أي أنّ اهتمامها يتعدّى التّعليل المحسوس للظّاهرة بالبحث عن عللها الثّابتة والمجرّدة لذلك هي تشمل دراسة المطلقات "في الذّهن البشريّ قبل احتكاكه بالواقع المدرك واطّلاعه، بالتّجربة، على تفاعلاته" .[44]

---

[41]- حنّا الفاخوري، خليل الجرّ، ، تاريخ الفلسفة العربيّة، ص 38.

[42]- سيّد إبراهيم الجيّار، دراسات في تاريخ الفكر التّربويّ، ص 44.

[43]- إفرام البعلبكي، منهجيّة في النّقد مُدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ، ص 79- 80.

[44]- إفرام البعلبكي، م. ن، ص 80.

وتعني المثاليّة كلّ نظامٍ فكريّ يميل إلى إعادة كلّ وجود إلى عالم الفكر وإلى العقل فلا يعترف بأيّ وجودٍ حقيقيّ للأشياء ما لم يُستمدّ من العقل. وفي سياق هذا التّفسير تندرج كلّ من المثالية الفرديّة والمثالية الكلّيّة. تنسب الأولى وجود الأشياء إلى الفكر الفرديّ، بيد أنّ الثّانية تردّه إلى الفكر بوجهٍ عام. وتمتدّ المثاليّة، باعتبارها تركيبةٍ فكريّة، إلى قضايا النّفس والأخلاق والسّياسة والاجتماع والفنّ والتّاريخ والمصير.[45]

اتّجهت فلسفة أفلاطون في القرن الرّابع قبل الميلاد نحو الاعتقاد بعالميْن، عالم المادّة وعالم الرّوح، وقدّم شرحًا مطوّلًا لكلٍّ منهما[46]. كان أفلاطون تلميذًا لسقراط فلزمه مدّة ثماني عشر سنة وأنشأ بعد موت معلّمه أكاديميّته ليعلّم الحكمة وكيفيّة إدارة المدينة وفقًا لمقتضيات العقل.

آمن أفلاطون أنّ المفاهيم الّتي تتيح لنا إدراك العالم بالفكر ليست سوى مجرّد علاقات عقليّة تعبّر عن "ماهيات معقولة"[47]. ظهرت مثاليّة أفلاطون بشكلٍ واضح عندما بحث في فكرة تحقيق العدالة عبر إقامة دولةٍ منظّمةٍ تنظيمًا مثاليًّا. ونظر إلى النّفس نظرةً خاصّةً وسلّم بوجود ثلاث قوى فيها: قوى العقل ووضعها في المركز الأوّل، ثمّ قوى النّفس الغضبيّة في القلب، وقوى النّفس الشّهوانيّة في البطن. دعا أفلاطون بعد ذلك إلى ضرورة تحقيق توازن قوى النّفس لضمان صحّتها بسيطرة العقل على الشّهوات لا سيّما إن أراد الإنسان بلوغ الطّمأنينة والسّعادة. وانطلاقًا من هذا المبدأ قسّم أفلاطون مدينته الفاضلة إلى طبقاتٍ: ذهبيّةٍ وفضّيّةٍ ونُحاسيّةٍ. خصّ الحكّام بالطّبقة الأولى للأمر والتّدبير على أن يتّصفوا بالسّيطرة على العقل، والطّبقة الثّانية تكون للجنود من أجل الحراسة والدّفاع عن المدينة وصفة هؤلاء هي الشّجاعة، أمّا العمّال وذوو الإنتاج والتّثمير فيشكّلون الطّبقة الثّالثة أي الفضّيّة، ورغم سيطرة الشّهوات عليهم لكنّهم يجعلون من العفّة فضيلتهم الأولى. ولمّا ساوى أفلاطون الفضيلة بالمعرفة حصر هذه الأخيرة بالفلاسفة فيتولّون الحكم لأنّهم أهل المعرفة وبذلك يصبحون أجدر النّاس به. ومن جهةٍ

---

[45]- إفرام البعلبكي، منهجيّة في النّقد مُدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ، ص 80.

[46]- ميّز أفلاطون عالم الحقيقة الّذي تسوده الأفكار العامّة الحقيقيّة المستقلّة الثّابتة الأزليّة الّتي لا تقبل التّعديل، من العالم الواقعيّ الّذي يشكّل ظلّ العالم الحقيقيّ (انظر: كتابَي الجمهوريّة والقوانين لأفلاطون، عرض فيهما أفكارًا فلسفيّة وتربويّةً حول طبيعة الدّول والمواطن فيها.) وأهمّ ما قامت عليه فلسفته مبدآن أساسيّان، يدور المبدأ الأوّل حول أزليّة الأفكار ودور العقل الإنساني، فحين يرى أفلاطون أنّ المعرفة هي أساس الفضيلة، وحين يُشدّد على العناية بالفكر والمعرفة، يُعبّر بذلك عن النّتيجة الّتي توصّل إليها بعد أن وجد الكون عبارةً عن عملٍ فكريّ كبير متكاملٍ، له جسم وروح، تعبّر عنهما ظواهر الطّبيعة. وإن كانت عناصر هذا الكون تتغيّر بحسب الظّروف تظلّ أصول الأفكار أزليّةً أبديّةً لأنّ الحقيقة الأصليّة مطلقة وثابتة وُجِدت قبل وجود العقل الإنساني الّذي تقع على عاتقه مسؤوليّة اكتشافها وفهمها في سبيل البحث عن الحقيقة الرّوحيّة المُطلقة، ولذلك يحتاج الإنسان إلى البحث باستمرار عن هذه الحقيقة، لأنّ بإمكانه الحكم على مدى مطابقة الأفكار لأصولها الأزليّة الأولى من جهة، ولأنّ إدراك الحقيقة بالنّشاط العقلي يُقرّبه من الفكر المطلق ويساعده على توجيه أفعاله من جهةٍ أخرى. أمّا المبدأ الثّاني فيصبّ على الفرق القائم بين عالم المادّة وعالم الرّوح بحسب الفلسفة المثاليّة، فالعالم المادّي فانٍ لا يستحقّ الاهتمام به لأنّه يعتمد على النّشاط العمليّ، أدواته الجسم وغايته مادّيّة على نقيض العالم الرّوحي حيثُ تشكّل القيم الرّوحيّة والمُثل العُليا في كلٍّ من الدّين والأخلاق الحقائق الخالدة وتجسّدان الخير والجمال ولأنّه يعتمد على التّأمّل العقليّ والتّفكير النّظريّ للوصول إلى المعرفة الحقّة. (منير سرحان، في اجتماعيّات التّربية، ص 43؛ شبل بدران وغيره، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 20؛ عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 60.)

[47]- ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 458.

أخرى، لم يُهمل أفلاطون النّظام العمليّ بل شجّع على تنشئة الأفراد الصّالحين للمجتمع الصّالح تنشئة عقل وفنّ ورياضة للتّحلّي بالصّفات اللازمة، ويحدّد مدى اكتساب هذه المؤهّلات الطّبقة الّتي يُسمح له بالانتماء إليها.

وضع أفلاطون حدودًا لأعضاء المدينة الفاضلة؛ فأدرج شروطًا لإنشاء أسرةٍ مستقلّةٍ، ونادى بالرّياضة البدنيّة والخلقيّة للرّجال والنّساء سواء بسواء لأنّها الوسيلة المُثلى وليعبّر عن إيمانه بأنّ النّفس والجسد عنصران متلازمان لجوهرٍ واحد وكان أرسطو من الدّاعين إلى إنشاء دولة هدفها تحقيق النّفع المشترك للجميع.[48]

نظرًا للعلاقة القائمة بين فلسفة المجتمع والتّربية فيه نرى أنّ الفلسفة المثاليّة انعكست على التّربية، فالمواد التّدرسيّة احتلّت الأولويّة عند أفلاطون في حين جاء التّدريب على المهن في المرتبة الثّانويّة لمن يحتاجها من الأفراد فقط وهؤلاء هم غير القادرين على العمل العقليّ فيتميّزون بتدريباتٍ خاصّة بهم. وكانت أحدث التّحليلات الّتي قام بها أفلاطون حين جاء بمسألة احتواء العقل على عدّة ملكات منفصلٍ بعضُها عن بعضٍ وتنمو بالتّدريب كالحفظ والصّبر والتّذكّر والمحاكمة، واتّفق بذلك مع مدرسة الملكات[49] النّفسيّة كما اتّفق مع مدرسة فردريك هربارتFrederich Herbart) [50]) في التّدريب العقليّ.

إذا ما عبّرت الفلسفة المثاليّة عن واقعٍ فهي تعبّر عن النّظام الاجتماعيّ الّذي نشأت في كنفه هذه الفلسفة في أثينا القديمة إلى جانب العديد من العوامل الأخرى الّتي ميّزت ذاك المجتمع من غيره من المجتمعات، ما يجعلنا نتساءل عن الفلسفة الواقعيّة الّتي نشأت بعد هذه الفلسفة، وعن الرّؤية الجديدة الّتي جاءت بها حول طبيعتَي الكون والإنسان وكيف تأثّرت بثقافة المجتمع الّذي انبثقت عنه.

الفلسفة المثاليّة إذًا تهتمّ بجوهر الطّبيعة الكونيّة وتحدّد جملةً من التّصوّرات والمبادئ الفكريّة كالحقائق الخالدة غير المتغيّرة من جهة، والعناصر العرضيّة المتغيّرة من جهةٍ أخرى، وتدعو إلى الاهتمام بالثّابت منها ودراسته، وهي تعتبر خالق الكون القوّة الخارقة لهذه الطّبيعة لأنّه أزليّ وهو جوهر الكون، في حين يبقى هذا الكون ناميًا ومتغيّرًا بعناصره. هذه الثّنائيّة وهذه القوّة الخارقة للطّبيعة تشكّلان المبدأ الأوّل الّذي تقوم عليه هذه الفلسفة.

---

[48]- حنّا الفاخوري، خليل الجرّ، تاريخ الفلسفة العربيّة، ص 48- 63.

[49]- الملكة صفة راسخة في النّفس، أو استعداد عقليّ خاصّ لتناول أعمال معيّنة بحذق ومهارة، مثل الملكة العدديّة، والملكة اللغويّة، وتُرادفها القوّة والقدرة والاستعداد الدّائم. وتحقيق ذلك "أنّه تحصل في النّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويُقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة، وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارستها النّفس، حتّى رسخت تلك الكيفيّة فيها، وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقًا". (جميل صليبا، المعجم الفلسفيّ، مادّة م ل ك.)

[50]- وُلد هربارت في أولدنبرغ عام 1776 وتوفّي في غوتنغن عام 1841. هو فيلسوف وعالم تربية ألمانيّ. درس طرائق بستالوتزي التّربويّة. تبع كانط في الفلسفة. أسّس مدرسةً في علم النّفس الدّيناميكيّ. له عدّة مؤلّفات منها: الموجز في المدخل إلى الفلسفة، وعلم النّفس كعلم دقيق، والماورائيّة العموميّة، وموسوعة الفلسفة. جاء بخمس خطوات أساسيّة في التّدريس هي الإعداد والتّقديم والمقارنة والتّعميم والتّطبيق.(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 575؛ عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 61.)

ويتمثّل المبدأ الثّاني الّذي يُنادي به المثاليّون في اعتبار الإنسان مركز الكون، لأنّ الدّنيا خُلقت لأجله، وهو يتميّز بالنّطق والتّفكير، وتقع عليه مسؤوليّة الاستثمار بعقله فيكتشف العالم المحيط به حتّى يصل إلى معرفة الحقيقة. والأهمّ من هذا كلّه هو نظرة المثاليّين إلى الإنسان بكلّه المتكامل من جسمٍ وعقلٍ أو من جوهرٍ ومادّةٍ لا انفصال بينهما، بل هما يُشكّلان معًا ثنائيًّا للقيام بالدّراسات العلميّة.

أمّا المبدأ الثّالث فيدور على التقاء العقل والعقيدة؛ فآمن المثاليّون أنّ الكنيسة هي مستودع الحقائق الثّابتة لحفظ نظام الكون واستقراره، فشأنهم هذا في تعظيم دور الكنيسة حتى وقتٍ طويلٍ لاحقًا. وأضاف توما الأكويني(Thomas Aquinas) [51]، في تأييده أرسطو، إلى ضرورة احترام التّفكير والتّعليل العقليّ ودراسة الطّبيعة جميعًا الاعتراف بالوحي والإلهام وعلم اللاهوت بناءً على مقولة أنّ "الخير متأصّل في طفولة الإنسان بوحيٍ إلهيّ، وأنّ واجب التّربية الدّينيّة إحياء الخير في النّفوس وإظهاره وتنميته"[52]. وكذلك تُساعد معرفة العالم الحقيقيّ في إرشاد السّلوكَيْن الفرديّ والاجتماعيّ وتوجيههما .[53]

إذا كانت مجموعة هذه المبادئ هي الأساس الّذي قامت عليه الفلسفة المثاليّة ولاقت تأييدًا من عدّة جهاتٍ مسؤولة في ذاك العصر، فهل ينفي ذلك وجود فلسفاتٍ أخرى مُعارضة؟ وهل هذه الفلسفات الأخرى بُنيت على أسسٍ رآها البعض أكثر إقناعًا ووضوحًا؟ ما هي هذه الفلسفات؟ وعلامَ ارتكزت في تفسير الإنسان والكون؟ سننطلق في الإجابة عن هذه الأسئلة إلى البحث في الفلسفة الواقعيّة؛ مبادئها الأساس، ورؤيتها المنطقيّة، كي نتمكّن من الخروج بخلاصةٍ توضح أهمّ ما قيل في طبيعة الإنسان والكون وغيرهما.

ثالثًا: الفلسفة الواقعيّة

تعرّف الموسوعة الفلسفيّة كلمة الواقع بأنّها وجود الشّيء كمقابل لعدم وجوده، وكمقابل للأشكال الأخرى الممكنة للوجود. وقد تميّز الواقع في تاريخ الفلسفة بوضوح عن الوجود بالفعل، وبمعنى آخر يعترف الواقع بوجود ذات الشّيء لمجرّد وجود الجوهر، بينما الوجود بالفعل يعني حضور ما هو جوهريّ أو غير جوهريّ. ويعبّر الواقع عن

---

[51]- وُلد توما الأكويني في روكازيكا في مملكة نابولي عام 1225 وتوفّي في فوسافونا عام 1274، وهو لاهوتيّ إيطاليّ من كبار لاهوتيي الكنيسة الكاثوليكيّة. انضمّ إلى الرهبنة الدّومينيكيّة بالرّغم من اختطاف إخوته له رجع إلى رهبنته مجدّدًا ولقّب بالملائكيّ. إثر هذه الحادثة درّس في باريس ثمّ عاد إلى إيطاليا وأقام في البلاط البابويّ وحاول التعمّق في دراسة فلسفة أرسطو الّتي بنى عليها مذهبه اللاهوتيّ، وحرّر بعدها كتابه الخلاصة اللاهوتيّة في باريس. حاول توما الأكويني التّوفيق بين فلسفة أرسطو العقلانيّة والإيمان المسيحيّ ووجد ضرورةً في العودة إلى الإيمان عندما يقع الفكر الفلسفيّ في تناقضاتٍ. ورغم تأثّر التوماويّة بفلسفة أرسطو لاقت تجاوبًا من قِبل آباء الكنيسة اليونانيين حتّى أصبح كتاب الخلاصة اللاهوتيّة، في أواخر القرن السّادس عشر، النّصّ الأساسيّ للدّراسات. (راجع: ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 154.)

[52]- منير سرحان، في اجتماعيّات التّربية، ص 46- 47.

[53]- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 254.

وجود شيء مع استبعاد كلّ ما هو عارض فيه أي ذاك الّذي لا يرتبط بالموجود المعيّن.[54]

الفكر الواقعيّ هو مدرسة أدبيّة تركّز على الحقيقة المتمثّلة في الحياة لا في الأوهام الرّومنطيقيّة، وهي تأخذ مواضيعها الأساسيّة المرتبطة بالواقع التّاريخيّ والاجتماعيّ ومن أثر البيئة على الفرد ناظرةً إلى المآسي الاجتماعيّة على أنواعها. والواقعيّة موقف فلسفيّ يؤكّد وجود الواقع بحدّ ذاته مستقلاً عن أيّ فكر آخر وهو هكذا يتناقض مع المثاليّة[55]، فيقوم على تأكيد أنّ معرفتنا تُدرك الواقع الحقيقيّ[56]، تعترف بالكينونة الفعليّة سواء أدركها العقل أم لا فكلّ من الحقيقة والمتعادلات المطلقة والمثل واقع لا يتأثّر بالإدراك. وتهتمّ الواقعيّة على الصّعيد الفكريّ العامّ بشؤون الحياة والإنسان انطلاقًا من الواقع الرّاهن، فتشكّل بذلك ركنًا من أركان الالتزام، وتكوّن المبدأ الرّئيس الّذي يُبنى على أساسه حدود الفكر السّياسيّ والتّربويّ الّذي هو "فنّ التّعامل مع الواقع وعلم التّخطيط للمستقبل بصدق وأصالة ليكون في خدمة الحياة والإنسان".[57]

هناك نوعان من الواقعيّة:

1- الواقعيّة السّاذجة، تؤمن بأنّ الواقع هو فهم مادّيّ تلقائيّ للعالم، كامن في كلّ شخص، وكلّ الأشياء موجودة مستقلّة عن الوعي الإنسانيّ.[58]

2- الواقعيّة المبنيّة على تأمّلٍ فلسفيّ[59] وقد تكون روحانيّة كالنّموذج الّذي أعطاه أفلاطون عنها، وحصرها في التّذكّر حيث يتمّ اكتشاف الحقائق الرّياضيّة الأوّليّة والمثل العليا الأخلاقيّة من جديدٍ بمجرّد التّفكير للدّلالة على وجود هذه الحقائق السّابق للعقل البشريّ وعلى حقيقتها في حدّ ذاتها.

أمّا الواقعيّة في الفنّ فتدعو إلى إعادة إنتاج صحيحة للواقع ومحاكاة الطّبيعة وهي تتعارض مع اتّجاهات الفنّ التّجريديّ. فالواقعيّة الاشتراكيّة هي نظريّة جماليّة تعتبر الفنّ شكلًا من أشكال الوعي الاجتماعيّ ووسيلةً تربويّةً بروليتاريّة المضمون وقوميّة الشّكل بحسب قول ستالين. نشأت الواقعيّة الاشتراكيّة في الاتّحاد السّوفياتيّ ثمّ انتشرت في الدّيمقراطيّات الشّعبيّة الأخرى وهي تتعارض مع نظريّات الفنّ للفنّ ومع المذهب الشّكليّ، ومع الفنّ التّجريديّ لا التّصوّريّ، ومع السّرياليّة والانطباعيّة.

---

[54]- لجنة من العلماء والأكاديميين، الموسوعة الفلسفيّة، ص 573.

[55]- Norma Abboud Zakaria, *Dictionnaire de didactique*, p. 374.

[56]- يعتقد المثاليّون مثلًا أنّ الوجود المحسوس هو الواقع الموجود فعلًا أمّا المُثُل الّتي يسمّونها الجواهر فوجودها ذهنيٌّ فقط. فالكائنات الجميلة هي الموجودة في الواقع أمّا الجمال فوجوده ذهنيٌّ فقط، وهكذا... فالحقيقة موجودة وكذلك وجودها واقعيّ، والأشياء الموجودة في العالم الخارجيّ ليست أفكارًا في عقول الّذين يُلاحظونها ولكنّها موجودةٌ حقيقةً ومستقلّةٌ عن العقل قائمةٌ بحدّ ذاتها.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 190.)

[57]- إفرام البعلبكي، منهجيّة في النّقد مُدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ، ص 81.

[58]- فسّر المثاليّون، أمثال بركلي وماخ، هذا النّوع من الواقعيّة بأنّه يضع الإنسان في موضع لا يتعامل فيه إلا مع إحساساته ولِذا لا يهمّه وجود عالم مادّيّ.
(لجنة من العلماء والأكاديميين، الموسوعة الفلسفيّة، ص 575.)

[59]- ديديه جوليا، م.س، ص 590.

كانت للفلسفة الواقعيّة أراؤها الخاصّة بطبيعة كلّ من العالم والإنسان والحقيقة والمجتمع والقيم والتّربية. فاعتبرت الواقعيّة العالم مستقرًّا وثابتًا، فيه جميع الحقائق الّتي يمكن اكتشافها بالتّحليل العلميّ الموضوعيّ، وهذه الحقائق هي القوانين الطّبيعيّة الّتي تسيطر على الكون والعالم والإنسان وهي مستقلّة عن إدراك هذا الأخير لها.[60]

أمّا الإنسان بطبيعته فهو كسائر الموجودات في الطّبيعة قابل للدّراسة للتّمكن من معرفته وفهمه، ومجتمع الإنسان يسير وفق قوانين طبيعيّة عامّة وشاملة وثابتة تحقّق نجاح الحياة بقدر إطاعة الإنسان لها وبقدر تكيّفه معها.

وتطوَّرَ مفهوم القيم بحسب الواقعيّين فكانت القِيم أوّلًا خالدةً، مستمرّةً، ثابتةً وعامّةً، كما تمّ اعتبارها معايير خلقيّة تحكم حركة الإنسان ويؤكّد ذلك ما جاء به عمانوئيل كانط إذ اعتبر القيم غير قابلة للتّبرير عمليًّا وتُفترضُ مُسبقًا لكنّها ضروريّةً للفعل الأخلاقيّ. لكن سرعان ما اعتبر الواقعيّون ومنهم الطّبيعيّون والتّجريديّون، أنّ القيم نابعةٌ من الواقع المحسوس وهي متغيّرةٌ ونسبيّةٌ يُمكن قياسها باصطناع وسائل علميّة وبحثيّة، وهي قابلة للبحث والتّحديد تحديدًا يُفسّر كونها فعلًا اجتماعيًّا. وهذا مهّد لدخول القِيم مباحث علم الاجتماع لاحقًا.[61]

شكّلت كيفيّة معرفة حقيقة العالم الخارجيّ نقطة خلافٍ بين الواقعيين فانقسموا إلى ثلاث مدارس: الواقعيّة الكلاسيكيّة أو الإنسانيّة، والواقعيّة الدّينيّة، والواقعيّة العلميّة أو الطّبيعيّة.

أ- الواقعيّة الكلاسيكيّة

ترجع هذه الفلسفة الكلاسيكيّة إلى الفيلسوف الأثيني أرسطو[62]، حين رأى أنّ العالم الواقعيّ هو عالم حقيقيّ بما فيه من أشياء ولا تسبقه الأفكار كما قال أستاذه أفلاطون. واعتبر أرسطو أنّ الموجودات في العالم الفيزيقيّ تتكوّن من المادّة الّتي لها عدّة أشكال يُمكن مشاهدتها وتزداد تعقيدًا بتعقّد الشّكل الّذي تتّخذه وصولًا إلى الشّكل الخالص وهو المحرّك الأوّل. وأمّا الإنسان، في نظر أرسطو، فيتكوّن من الجسم والنّفس، والجسم لا يُمكن أن يعيش بدون حلول النّفس فيه. كما حدّد أرسطو ثلاث مراتب لهذه النّفس: النّفس النّامية وهي الأولى، النّفس الحاسّة وهي الثّانية، والثّالثة هي النّفس العاقلة.[63]

---

[60]- عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 63.

[61]- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 210.

[62]- تعود الفلسفة الواقعيّة بجذورها إلى الفيلسوف أرسطو حين نقل الفكر اليونانيّ من عالم الخيال والمثل الّذي نادت به الفلسفة المثاليّة إلى عالم الواقع الّذي نعيش فيه، معتبرًا العالم الحسّي بما يحمله من تجارب وخبرات يوميّة المصدرَ الفعليّ للحقائق لا الإلهام والحدس كما يقول المثاليّون، وبناءً على هذه الفلسفة الّتي جاء بها نراه قد صنّف العلوم وفتح الباب أمام عدّة مذاهب تبنّت أفكاره فنادى بها كبار المفكّرين أمثال توما الأكويني، أغست كونت، وجون لوك، وبرتراند رسل وغيرهم. ويجد أرسطو أنّ السّعادة هي غاية الحياة وهي تتكوّن من علم الخير وعمل الخير، أمّا الدّولة فمسؤوليّتها تنمية قدرة الفرد على التّمتّع بملاذ الحياة وتربيته وإعداده لحياةٍ طيّبة. كما أولى أرسطو تربية الجسم اهتمامًا حتّى من قبل الولادة عبر النّظر في مَن يُسمح له بالزّواج ومَن لا يُسمح له به، واعتبر أنّ الموسيقى لها شأن كبير في تهذيب النّفس، وشدّد أيضًا على الطّريقة العلميّة أو الموضوعيّة في البحث.

(شبل بدران، م. ن، ص 68، 256؛ عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، م.س، ص 63.)

[63]- شبل بدران، م. س، ص 255.

ب- واقعيّة العصر الوسيط (1500- 1066)

هي اتّجاه في الفلسفة المدرسيّة في العصور الوسطى، يؤمن بأنّ للمفاهيم الكلّيّة وجودًا واقعيًّا سابقًا لوجود الأشياء المفردة. وأصل هذا الاتّجاه البحث في مسألة العلاقة بين المفهوم والعالم الموضوعيّ أو بين الكلّيّ والجزئيّ. شكّل هذا المذهب أساسًا للفلسفة الكاثوليكيّة وتأثّر به بعض أنصار الواقعيّة الدّينيّة .[64]

ج- الواقعيّة الدّينيّة

تأثّرت هذه الواقعيّة بفلسفة أرسطو وكان على رأسها القدّيس توماس الأكويني الفيلسوف وعالِم اللاهوت في العصور الوسطى. برعَ في تطويع تعاليم أرسطو للاهوت الكنيسة حتّى يخرج فيما بعد بِما عُرِف بالفلسفة المسيحيّة التّوماويّة.

تقوم هذه الفلسفة على الاعتقاد بحقيقة العالم المادّيّ ويعتبر أنّه موجود خارج عقل من يُلاحظه وأنّ المادّة والرّوح خلقهما الخالق. وقدّم التّوميّون أهمّيّة الرّوح على أهمّيّة الجسد باعتبارها ذات نوع أعلى من الوجود ولأنّ الله نفسه روح[65]. كما اعتبر هؤلاء أنّ معرفة الخالق تتمّ بالحدس والإيمان، والمعارف الأخرى تتمّ بالعقل والخبرة، أمّا القِيَم الدّينيّة والرّوحيّة فهي قيمٌ ثابتة كما جاءت في الكتب السّماويّة. نذكر من أنصار الواقعيّة الدّينيّة في العصر الحديث جاك ماريتان (Jacques Maritain) [66]وإتيان جلسون [67] (Etienne Gilson) ومحمّد عبده[68] وغيرهم.

آمنت الفلسفة الواقعيّة الدينيّة بأنّ الجسد والرّوح يُشكّلان طبيعةً واحدة، والهدف من الحياة هو العبادة، والإنسان حرّ ومسؤول عن أفعاله. أمّا العلم والتّعليم فمن وسائل نشر الدّين، وغايتُها الآخرة والفضيلة والأخلاق، ويؤيّد هذه الفكرة كلّ من الغزاليّ

64- لجنة من العلماء والأكاديميين، الموسوعة الفلسفيّة، ص 575.

65- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 257.

66- وُلد ماريتان في باريس عام 1882 وتوفّي في تولوز عام 1973. هو فيلسوف فرنسيّ عادى الفلسفة البِرْغسونيّة ودافع عن الفلسفة التّوماويّة المستحدثة. عمل جاهدًا على التّجديد الرّوحيّ في الفكر الكاثوليكيّ الفرنسيّ في فترة ما بين الحربين، وضع كتابَي: أولويّة البعد الرّوحيّ، والنّزعة الإنسانيّة المكتملة.
(راجع: ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 474.)

67- وُلد جلسون في باريس عام 1884 وتوفّي في يون عام 1978، وهو فيلسوف فرنسيّ درّس في عدّة أماكن. بيّن أثر الفلسفة المدرسيّة في فكر ديكارت، شارك في نقاشٍ حول مفهوم الفلسفة المسيحيّة عام 1931 فوضع خلاصة له في كتاب اسمه المسيحيّة والفلسفة، قام بعدّة أبحاث وساهم في إحياء دراسة القدّيس توما الأكويني وحدّد مفهوم الكينونة عنده. كتب في علم اللاهوت والفن وكان له كتاب: محن الحكمة من أرسطو إلى داروين ومن داروين إلى أرسطو.
(راجع: ديديه جوليا، م. ن، ص 175.)

68- وُلِد محمّد عبده عام 1849 في مصر وتوفّي في الإسكندريّة عام 1905. هو أحد أعلام النّهضة، التحق بالجامع الأزهر وحصل على الشّهادة العلميّة من هناك، درّس التّاريخ في مدرسة دار العلوم واشترك في ثورة أحمد عرابي ضدّ الإنكليز. أسّس صحيفة العروة الوُثقى. يُعدّ محمّد عبده من أبرز المجدّدين في الفقه الإسلاميّ في العصر الحديث وهو أحد دعاة الإصلاح وأعلام النّهضة العربيّة الإسلاميّة الحديثة. عُيّن قاضيًا في محكمة بنها في مصر فمستشارًا في محكمة الاستئناف عام 1981. وعُيّن لاحقًا في منصب المفتي ثمّ عضوًا في مجلس الأوقاف الأعلى. أسّس جمعية إحياء العلوم العربيّة لِنشر المخطوطات.
https://www.arabcont.com/magala/details-912-15-1

وإخوان الصّفا. جعلت هذه الفلسفة العالم أو الطّبيعة محكومةً بقوانين إلهيّةٍ تسيّر الكون، ووظيفة الإنسان دراسة العالم لمعرفة الخالق، وبِذا توفّق هذه الفلسفة بين العقل والدّين وتستغلّ العقل للدّفاع عن هذا الدّين بوجهٍ عامّ.[69]

د- الواقعيّة العلميّة أو الواقعيّة الطّبيعيّة

كان الفلاسفة البريطانيّون كفرانسيس بيكون وجون لوك (John Locke) [70]من المتحدّثين بالواقعيّة الطّبيعيّة الّتي جاءت بعد قيام العلم الطّبيعيّ في أوروبا خلال القرنيْن الخامس عشر والسّادس عشر، أمّا جان جاك روسّو فكان مؤسّس الفلسفة الطّبيعيّة في المجال التّربويّ .[71]

تعود هذه الفلسفة إلى روجيه بيكونRoger Bacon) [72]) في القرن الثّالث عشر. انطلق من المدرسة اللاهوتيّة السّائدة في جامعات العصور الوسطى ليبحث في الظّواهر الطّبيعيّة ويعتمد التّجريب، فكان أشهر هؤلاء الّذين نادوا بالواقعيّة العلميّة إذ جعل هدف البحث والاستقصاء العلميّ عمليًّا بعد أن كان ميتافيزيقيًّا وحدّد ثلاث مراحل للاستقصاء العلميّ في كتابه " "Novum Organum,1620فكانت: الملاحظة الدّقيقة للطّبيعة، وجمع المعلومات والحقائق، وتعميمات تُبنى وفقًا للعلاقات القائمة بين الحقائق الجزئيّة. واعتبر بيكون أنّ معرفة الحقيقة هي المعرفة الحقيقيّة الّتي تستحقّ الدّراسة وهي أهمّ من المعرفة الدّينيّة.[73]

تحدّد الواقعيّة الهدف من التّربية بإعداد الفرد إعدادًا يساعده على التّكيّف مع الطّبيعة، عبر فهم العالم المحيط به، وترى أنّ دور المدارس هو تلقين الصّغار المعارف الضّروريّة الممكنة للحياة بطريقةٍ منظّمة وأنّ "التّربية يجب أن تهتمّ بوقائع الحياة الفعليّة

---

[69]- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 258- 259.

[70]- وُلد جون لوك في رِنْجتون سمرستشاير عام 1632 وتوفّي في أواتس إسّيكس عام 1704. هو فيلسوف إنكليزيّ ومفكّر سياسيّ، إهتمّ بدراسة الفيزياء والكيمياء والطّبّ والسّياسة لفهم الواقع فساهم لاحقًا في إثراء الواقعيّة العمليّة وكان من ممثّلي النّزعة التّجريبيّة، وهو كاتب تربويّ ساهم في التّمهيد للحركة التّقدّميّة في التّربية الحديثة، وضع كتاب محاولةٌ لدراسة ملكة الفهم البشريّ لتفسير نظريّته في أصل المعرفة، وتوصّل إلى أنّ جميع المعارف والمبادئ العقليّة بخاصّة ناتجة من التّجربة والعادة. وضع جون لوك كتبًا أخرى في فلسفة القانون والتّربية فتعارضت فلسفته مع هوبس في القانون، واعتبر المسيحيّة الأولى الدّيانة الطّبيعيّة للقلب البشريّ. (شبل بدران، م.ن، ص261؛ ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 459.)

[71]- شبل بدران، م.س، ص 259.

[72]- وُلد بيكون عام 1214 في ألشستر في سومرست وتوفّي عام 1214 في أوكسفورد. هو فيلسوف وعالم إنكليزيّ عُرِف بلقب العلامة المُدهش. أسّس نفسه على دراسة أرسطو عندما دخل رهبانيّة الفرنسيسكان ثمّ أطلق العنان لنفسه في تطوير نظرته حول الكون، فألّف في النّظر وفي ما وراء الطّبيعة، كما كتب في الحساب الطّبيعيّ. ورسم صورةً إجماليّة لأغلب معارف عصره حين وضع كتاب المبادئ العامّة للفلسفة الطّبيعيّة، لكنّ الكنيسة أمرت بسجنه مدّة خمسة عشر عامًا لأنّ طروحاته بدت مشبوهةً. تميّز هذا العالم بالنّباهة فكان أوّل من لفت الانتباه إلى الخطأ اللاتينيّ في التّقويم. اعتُبِر مخترع بارود المدفع ولم يُعرف إن كان قد استمدّ هذه المعرفة من العرب.
(ديديه جوليا، م.س، ص 86- 87.)

[73]- شبل بدران، م.س، ص 260.

من جميع جوانبها"[74]، وهنا يبرز أيضًا دور المعلّم الّذي تقع عليه مسؤوليّة الإلمام بالمادّة الّتي يعلّمها، كما عليه أن يكون خبيرًا في استعمال آلات التّعليم .[75]

كانت نهضة أوروبا الفكريّة عودة إلى الينابيع أكثر ممّا كانت نهضة فكريّة إبداعيّة مبتكرة، إذ ركّزت على الإنسان كمصدر وحيد للقيم، وحاولت فصل الفلسفة عن الدّين مبتعدة بالعقل عن الغيبيّات، منصرفةً إلى التّشبّع بالآداب الكلاسيكيّة وإلى إنماء الرّوح الجماليّة ومفهوم الحرّيّة والفرديّة، وإلى تربية توازن في إنماء الجسم والعقل والأخلاق لتنشئة الإنسان الحرّ المستقلّ والقادر على الإسهام في الحياة الجماعيّة إسهامًا ذاتيًّا مميّزًا. أخذت هذه الحركة الإنسانيّة في الأساس طابعًا إصلاحيًّا تجدّديًّا سواء على الصّعيد الفرديّ أو الجماعيّ أو الدّينيّ أو الفكريّ؛ ولم تحدث أي تبدّل جوهريّ في الرّؤية إلى التّربية بل ظلّت هذه الأخيرة لديهم مجرّد وسيلة لإنشاء مجتمع كما يريد القائمون عليه سواء من منطلقات وجدانيّة أو من منطلقات عقلانيّة. غير أنّ هذه الحركة سرعان ما تحوّلت إلى واقعيّتيْن اثنتيْن: الواقعيّة بمعنى العمليّة، والواقعيّة بمعنى الاختباريّة التّجريبيّة الّتي سنكشف عن ثناياها لاحقًا في معالجتنا للتّربية عند ابن خلدون. وتحوّلت التّربية معها -أي الواقعيّة- من فكرٍ تأمّليّ تنظيريّ إلى علم تجريبيّ ينتظم ولو بخصوصيّة مميّزة بين العلوم التّجريبيّة الأخرى. وواقعيّة هذه الحركة تبقى إنسانيّة في موضوعيّة رؤيتها إلى الإنسان في حيثه الحياتيّ والعمليّ وفي لجوئها إلى العلم التّجريبيّ لإفادة الإنسان في واقع حياته المادّيّة ومساعدته على تحقيق ذاته في أبعادها الكيانيّة جميعها.

جاءت الواقعيّة العلميّة المُعاصرة بعد الواقعيّة العلميّة فأرست نظريّتها بناءً على فلسفتها الخاصّة حول طبيعة الكون وطبيعة الإنسان. فاعتبرت هذه الفلسفة الإنسان كائنًا بيولوجيًّا ذا جهازٍ عصبيّ متطوّر ويتمتّع باستعدادٍ اجتماعيّ طبيعيّ محكوم بتأثير البيئة الطّبيعيّة. وإن كان حرًّا فهذا في ظاهر الأمر، أمّا العالم الّذي يعيش فيه الإنسان فهو أيضًا محكوم بالطّبيعة وإذا كانت مهمّة الإنسان معرفة العالم ليتمكّن من التّكيّف معه كان لا بدّ له من التّجريب وسلك الطّريقة العلميّة لمعرفة الأشياء والعالم الخارجيّ. وإذا كانت مهمّة العلم القيام بدراسة العالم الحقيقيّ الواقعيّ، فإنّ مهمّة الفلسفة التّنسيق بين المفاهيم ومكتشفات العلوم بدقّةٍ وموضوعيّةٍ، وهذا يُفسّر سبب تشديد هذه الواقعيّة على تطبيق المناهج العلميّة ودراسة جميع جوانب الحياة البشريّة.

انبثَقَ من الواقعيّة العلميّة مدرستان: الواقعيّة الجديدة والواقعيّة النّقديّة. ولم يكن الخلاف قائمًا بين مدارس الواقعيّة حول التّسليم بوجود الموجودات بل كان حول كيفيّة إدراك هذه الموجودات؛ إذ رأى قسمٌ من الواقعيّين أنّ العقل يُدرك الموجود إدراكًا مُباشرًا، في حين رأى قسمٌ آخر أنّ العقل يُدرك هذا الموجود عن طريق الماهيّات، وبذلك تكون الواقعيّة النّقديّة متميّزة في رؤيتها للعقل على أنّه محايدٌ.

أمّا الفلسفة التّحليليّة الواقعيّة فهي من أحد مذاهب الواقعيّة النّقديّة، تهتمّ بتصنيف صدق اللّغة العلميّة والعاديّة، وترى أنّ الحقيقة تعتمد على المعنى في الوقت الّذي تجد فيه أنّ فهم مغزى الأشياء لا يتمّ إلا بالفحص العلميّ والمنطقيّ، لذلك كان من أهدافها الكبرى

---

[74] - فريد النّجار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 66.

[75]- عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 64.

تحليل الأحكام الّتي نُصدرها على الواقع. من هنا نتجت من هذه الفلسفة مدرستان: المدرسة التّجريبيّة المنطقيّة أو الوضعيّة المنطقيّة، ومدرسة التّحليل اللغويّ [76] (Logical empiricism)ومن أنصارها برتراند رسل وزكي نجيب محمود[77]. وهي تهدف إلى وضع قواعد لغةٍ تمثّل الكلمات والمفاهيم والقضايا بطريقةٍ تسمح بعد انتظامها باستعمال طريقةٍ رياضيّةٍ لتقديم حلولٍ موضوعيّةٍ. ومن مبادئ هذه الفلسفة جعل الفلسفة ذات وظيفة تحليليّة منطقيّة لا تأمّليّة، وتحرص على خلو التّأكيدات المعياريّة من المعنى كالخُلق والدّين والجمال باعتبارها غير قابلة للتّجريب أوالبرهنة وتعتبر أنّ كلّ حديث له معنى يتكوّن من فروضٍ تحليليّة أو تركيبيّة، وتؤمن أنّ القضايا التّركيبيّة تعود إلى قضايا لها صلة بخبراتٍ أوّليّة يمكن أن تمثّلها الرّموز المنطقيّة. [78]

يعود تاريخ المدرسة السّلوكيّة إلى عالم النّفس السّوفياتيّ إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) [79] حين لاحظ أنّ السّلوك هو استجابةٌ لمُثيرٍ معيّن وقد أوضح هذه العلاقة بالتّجارب الّتي قام بها على كلبه، فقال إنّ سلوك الإنسان قابلٌ للتّشكيل ما دام هذا السّلوك من صنع العادات الّتي هي بدورها قابلةٌ للصّنع والتّشكيل.[80]

---

[76]- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 255، 261- 263.

[77]- ولد زكي نجيب محمود عام 1950 في دمياط وتوفّي عام 1993 في القاهرة. هو أديب وفيلسوف مصريّ، ومن روّاد الفلسفة الوضعيّة المنطقيّة. حاز على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة لندن. كتب مقالات فلسفيّة في مجلّة الرّسالة للأديب العربيّ أحمد حسن الزّيّات، وشارك أحمد أمين في وضع ثلاثة كتب: قصّة الفلسفة اليونانيّة، وقصّة الفلسفة الحديثة، وقصّة الأدب في العالم. دعا إلى الفلسفة الوضعيّة، وعمل باحثًا عن سمات الهويّة العربيّة الّتي تجمع بين الشّرق والغرب وبين الحدس والعقل وبين الرّوح والمادة وبين القيم والعلم. ترك أكثر من أربعين كتابًا في ميادين مختلفة من الفكر والأدب والفلسفة، في مقدّمتها: المنطق الوضعيّ، موقف من الميتافيزيقيا، نافذة على فلسفة العصر، والشّرق الفنّان، وتجديد الفكر العربيّ، المعقول واللامعقول في تراثنا الفكريّ، ورؤية إسلاميّة وغيرها. كما ترجم إلى العربيّة عدّة كتب، منها: محاورات أفلاطون، وتاريخ الفلسفة الغربيّة، والمنطق "نظريّة بحث".

https://www.hindawi.org/contributors/64904748/

[78]- شبل بدران، م.س، ص 263- 264.

[79]- وُلد بافلوف عام 1849 في ريازان وتوفّي في لينينغراد المعروفة ببطرسبورغ (خارج المرحلة السّوفياتيّة) عام 1936، هو عالم فيزيولوجيّ وطبيبٍ روسيّ بدأ أبحاثه حول عمليّة الهضم، وعيّن لاحقًا استاذًا لعلم الصّيدلة فدعا إلى اعتماد المنهج الاختباريّ في الفيزيولوجيا. نال جائزة نوبل على الأبحاث الّتي قام بها ونُشِرت بعنوان محاضرات حول نشاط الغدد الهضميّة، وأهمّ ما ركّز عليه هو العلاقة القائمة بين الجهاز الهضميّ والبيئة، وكان الجديد الّذي جاء به في معالجته لهذه المسألة ردّة الفعل الاصطناعيّة الآلية الّتي قد يقوم بها الفرد، أي المنعكسات الشّرطيّة النّاتجة من مثيرٍ ما. وربط بافلوف بعدها، ومن خلال التّجارب الّتي أجراها، بين الفيزيولوجيا والنّفسيّة وبين الموضوعيّ والذّاتيّ في كتابه معطيات فيفيزيولوجية الرّقاد، وكتب مقالة "المنعكس الشّرطي" وخصّصها "للموسوعة الطّبّيّة السّوفياتيّة الكبرى"، ومفاد هذه الأبحاث المرتبطة ببحثنا أنّ لردّات فعل الذّكاء انعكاساتها في دائرة الوعي، أي بإمكان الإنسان التحكّم وتحديد التّصرّفات الواعية الّتي تبدو إراديّة بواسطة تشريطٍ عصبيّ مؤاتٍ. شكّلت أعمال بافلوف أساس علم نفس التّصرّف ودراسات المنعكسات الّتي تسمح للإنسان بالتّكيّف مع تقنيات معقّدة في الحياة.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 85- 86.)

[80] - "give me the specification and I'll give you the man".
(شبل بدران، م.س، ص 266)

تبع جون واطسن[81] (John Watson) بافلوف في المدرسة السّلوكيّة حين شرح علاقة البيئة بالسّلوك الإنسانيّ، وأظهر استعداده لرسم طفلٍ ما بالصّورة الّتي يُريد عن طريق الضّبط والسّيطرة على البيئة الّتي تُشكّله[82]. كان سكنر (Burrhus Frederic Skinner)[83] من كبار المساهمين في إذاعة المدرسة السّلوكيّة، وكان له كتاباته وتجاربه ونظريّاته الخاصّة المؤثّرة في المجال التّربويّ، لكنّه استبدل بتفسير بافلوف حول المُثير والاستجابة تفسيرًا آخر رآه أكثر إقناعًا إذ جعل للبيئة دورًا لا يقتصر فقط على الحافز والدّافع بل يتعدى ذلك إلى القدرة على الاختيار والاصطفاء، وهو بهذا التّفسير يعتبر سلوك الإنسان ذا وجهيْن في آنٍ واحدٍ، أي أنّه مسيطِرٌ ومُسيطَرٌ عليه. إذ يتلقّى الإنسان النّتيجة الّتي يتوقّعها من البيئة بعد أن يحكّم سلوكه في إطارٍ محدّد، وبالتّالي تُعطيه البيئة ما يتوقّعه ضمن هذا الإطار، بينما إذا أراد أن يحصل على نتائج مختلفة من البيئة فيكون حينذاك محكومًا بالقيام بأفعالٍ أُخرى ليلقى ما يرضاه ويتوقّعه.[84]

سنتوقّف عند نظريّات علم النّفس التّربويّ بشكلٍ خاصّ، في الفصل الثّاني من الكتاب، بعد أن نبيّن فيه وجهة نظر الفلسفات المطروحة في هذا القسم من النّاحية التّربويّة، من دون أن نتجاهل ولادة علم النّفس التّربويّ كردٍّ على الحركات الفكريّة الحاصلة في ميدان المذهب الطّبيعيّ.

رابعًا: المذهب الطّبيعيّ

المذهب الطّبيعيّ هو مذهب أدبيّ من أواخر الجيل التّاسع عشر، وهو امتداد للواقعيّة، بلغ ذروته سنة (1880) مع قصص إميل زولا[85] (Émile Zola). يهتمّ الفكر

81- وُلد واطسن في غرينفل، إحدى المقاطعات الكنديّة، عام 1878 وتوفّي في نيويورك عام 1958 وهو مؤسّس علم نفس السّلوكيّ أو ما يُعرف بالسّلوكيّة.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 589.)

82- "If we could control the environment of a child we could then engineer that child into any kind of person desired"(شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 266.)

83- وُلد سكنِر عام 1904، في پنسلڤانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوفّي عام 1990، هو عالم نفسانيّ أمريكيّ عُرف ببحوثه في عملية التّعلم، أو المعرفة، وإيمانه بالمجتمع الموجّه. ويعد سكنر نصيرًا ورائدًا للتعليم أو التدريس المُبرمج الذي تطبق فيه أسس المعرفة، التي يتم تحديدها في المختبر على التّدريس في فصول الدّراسة. بعد تخرجه مباشرة صار مهتمًّا بأعمال العالم النّفسانيّ السّلوكيّ الأمريكيّ جون واطسون والعالم النّفسانيّ الرّوسيّ إيفان بافلوف. ويعرف أيضًا كدارس لعلم النّفس السّلوكيّ، أي دراسة سلوك الإنسان الذي يمكن ملاحظته ومراقبته. وفي كتابه المعروف، الوالديّة الثّنائية (1948م)، أوضح سكنر فكرته عن المجتمع المثاليّ الموجّه معتمدًا على أسس المعرفة. وفي كتابه ما وراء الحرّيّة والكرامة (1971م) نادى سكنر بتقييد حرّيات الإنسان الّتي تقف عائقًا أمام تطوير المجتمع المثاليّ الموجّه. قضى سنوات عدّة يدرس تعلُّم الحيوان ووظائف الجهاز العصبيّ المركزيّ. أصدر سكنر أربعة مجلّدات من السّيرة الذّاتية: خصوصيّات حياتي (1976م)؛ التّجسيد السّلوكي (1979م)؛ مسألة النّتيجة المنطقيّة (1983م)؛ فوق انعكاس أبعد (1986م).
https://psychology.fas.harvard.edu/people/b-f-skinner

84- شبل بدران، م.س، ص 268.

85- وُلد إميل فرانسوا زولا عام 1840 وتوفي سنة 1908. هو كاتب فرنسي يمثّل نموذجًا للمدرسة الأدبيّة الّتي تتّبع المذهب الطّبيعي، وكان مساهمًا هامًا في تطوير المسرحيّة الطّبيعيّة، وشخصيّة هامّة في المجالات السّياسيّة وبخاصّة في تحرير فرنسا كمساهم في تبرئة من اتّهم زورًا وأدين ضابط الجيش ألفريد دريفوس. كتب إميل زولا العديد من المقالات والقصص القصيرة وأربع مسرحيّات وثلاث روايات. من بين أوائل كتبه (Contes à Ninon)، الّذي نشر في عام 1864. مع نشر رواية السّيرة الذّاتية "اعترافات كلود" في عام (1865).
https://www.livredepoche.com/auteur/emile-zola

الطّبيعيّ بإظهار الحقيقة انطلاقًا من تركيزه على الظّواهر الاجتماعيّة ومبادئ العلوم التّجريبيّة. فهذا التّيّار الفنّيّ الأدبيّ يزعم تجسيد الطّبيعة بشكلٍ دقيق رافضًا كلَّ نظرة مثاليّة إلى الواقع.[86]

كما يُقصد بالطّبيعة الكون المادّيّ، ولها عدّة تفسيرات إذ يفسّرها البعض بأنّها من مجموعة الصّفات الّتي تحدّد كائنًا ما أو شيئًا ما. وقد تعني أيضًا العالم المادّيّ بما فيه من مجموعة العلاقات أو القوانين. أمّا من وجهة النّظر الماورائيّة فالطّبيعة كليّة عضويّة كما يعتقد سبينوزا في موضوع العلم البشريّ، أي الطّاقة الخلاقة، ويفسّرها نوفاليس [87] (Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (Novalis)) وفريديريك شيلينغ (Friedrich Schelling) [88]بأنّها وسيط بين الإنسان والله بالمعنى الرّومنطيقيّ للكلمة بينما يراها برغسون، بالمعنى الحيويّ، تطوّرًا خلاقًا.

ويُقصد بالطّبيعة أيضًا ما لا ينتج عن الفنّ أو عن صناعة الإنسان. وتعني أيضًا مجموعة الميول أو الأمزِجَة الّتي تشكّل الفطرة مُقابل ما يمكن أن يضيفه إليه الفنّ أو الحضارة أو إرادة الفرد الخاصّة .[89]

ميّز العلماء بين علوم الطّبيعة كالفيزياء والكيمياء، وفلسفات الطّبيعة الّتي تنطلق من الشّعور الأصليّ عند الإنسان بأنّه يُشارك في الطّبيعة. وهذا الشّعور ظهر واضحًا عبر تاريخ الفلسفة عند الأيّونيين السّابقين لسقراط إذ اعتبروا الطّبيعة قوّةً حيويّةً فكان الشّعور بالنّظام القائم بالعالم وبعقلانيّة الأشياء.

انطلق تأمّل الفلاسفة القدماء من مشاهدة السّماء إلى الفلسفة الماورائيّة مع أرسطو[90] فرُدّت كلّ حركات الأشياء في العالم إلى قوّةٍ داخليّةٍ أو إلى ميل قد يبعث فيها

---

[86]- Norma Abboud Zakaria, *Dictionnaire de didactique*, p. 303, 304.

[87]- نوفاليس هو اسم مستعار للشّاعر فريدريش فون هاردنبرغ (Georg Philipp Friedrich von Hardenberg). وُلِد في سكسونيا الألمانيّة عام 1772 لأب بروتستانتيّ متديّن وثريّ جدًّا، فأثّر هذا في تربيته كثيرًا، وتوفّي عام 1801. درس الفلسفة في جامعة ييبنا سنة 1790 وصادق الشّاعر المعروف فريدريش شيلر. ثم درس القانون في لايبزغ حيث صادق فريدريش شليغل. وبعدها درس الرّياضيات وعمل مهندسَ مناجمَ. وقد صادف أن التقى الفتاة الجميلة اليافعة صوفي فون كون وهي في الثّانية عشرة من عمرها فأحبّها وأصبحت خطيبته عام 1795 بدون علم أبويها، ولكن موتها الفجائيّ، عام 1797 أثّرت كثيرًا في حياته فكتب (ترانيم إلى الليل) الّذي نُشِر عام 1800، وتحوّلت حياته إلى التّديّن الشّديد، حيث الحبّ والليل والموت لعبت أدوارًا كثيرة في حياته، وقد كان لهذا تأثير أيضًا في فاغنر في التّراجيديا المعروفة (تريستان وإيزولدا). يُعتبر نوفاليس شاعرًا رومانسيًّا حقيقيًّا، فهو شاعر الحبّ الصّوفيّ في الليل.

https://plato.stanford.edu/entries/novalis/

[88]- وُلد شيلينغ في ليونبرغ عام 1775 وتوفّي في باد راغاز عام 1854. هو فيلسوف ألمانيّ متأثّر بكانط، درس الفلسفة واللاهوت وألقى دروسًا في فلسفة الميثولوجيا والوحي. فلسفته عبارة عن سلسلة أعمال إبداعيّة فيها مزيج من العبقريّة والإدراكات الحدسيّة المتّسمة بالرّومنطيقيّة الطّبيعيّة. مرّ فكره بثلاث مراحل هي: فلسفة الهويّة وفلسفة العقل وفلسفة الدّين والميثولوجيا، أثبت فيها التّماثل المطلق بين العقل والعالم وتأمّل في الحقّ والأخلاق والفنّ كحيّز للانكشاف الإلهيّ في الأشياء. كما حاول إدراك معنى الأساطير والطّقوس والمبادئ العامّة لكلّ فكرٍ اختلاقيّ، وجهد لاستخراج معنى التّخيّليّ، وهو يؤمن بوجود نظام مطلق يسبق وجوده وجود الإنسان.

(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 286- 287.)

[89]- ديديه جوليا، م. ن، ص 297.

الحركة. ومع تطوّر العلم الحديث، بداية النّهضة الأوروبّيّة، صارت الطّبيعة موضوع علم الفيزياء فدلّت حينها على مجموعة الأشياء القائمة في العالم المادّيّ بحسب ديكارت وكانط. فرأى كانط أنّ الطّبيعة تنطبق على الكون كما اعتقد نيوتن من قبله. وضمن هذا السّياق صارت فلسفة الطّبيعة بحثًا عن المبادئ العقلانيّة الّتي تمكّننا من صياغة أكثر القوانين عموميّةً في علم الفيزياء فأعطاها طابع الماورائيّة.

تُلخّص مجموعة التّفسيرات للطّبيعة بين نظريّات حيويّة تهتمّ بدراسة كينونة الطّبيعة، ونظريّات عقلانيّة تركّز على معرفة الطّبيعة.[91]

وتُطلق كلمة الطّبيعيّ على معطيات الطّبيعة مقابل ما هو نتاج الثّقافة. فالدّيانة أو الأخلاق الطّبيعيّة الّتي نادى بها روسو وآمن بوجودها في قلب الطّفل متقدّمة على معطيات الشّعور أو العقل النّاتج من مشاهدة الطّبيعة.

أمّا بحسب التّفسير النّفسانيّ فتُستعمل كلمة الطّبيعيّ للدّلالة على مزاج الفرد الخاصّ به منذ ولادته مقابل المزاج المُكتسب عن طريق التّربية والأعراف.[92]

والمذهب الطّبيعيّ هو مذهب ينفي وجود ما يفوق الطّبيعة، كما هو حال فلسفة سبنسر المادّيّة[93] الّتي تفسّر تكوين الطّبيعة والكائنات الحيّة انطلاقًا من مبدأ حيويّ، وهذا المذهب الطّبيعيّ ينكر فكرة الخلق الإلهيّ. وقد حكمت الكنيسة الرّومانيّة على هذا المذهب بالهرطقة لأنّها وجدت أنّ المذهب الطّبيعيّ يقوم على إثبات صلاح الطّبيعة البشريّة وينكر ضرورة النّعمة بمعنى التّدخّل الفائق الطّبيعة. ويعني الطّبيعيّ كمذهبٍ اجتماعيّ تطوّر المجتمع البشريّ استنادًا إلى قوانين الطّبيعة كالمناخ والجغرافيا وغيرهما[94]، كما سنرى في الفصل الأخير من الكتاب في معالجتنا للتّربية عند ابن خلدون، ذاك الفيلسوف الّذي سبق نخبة من علماء التّربية الحديثين في إشارته إلى العلاقة القائمة بين الفرد ومحيطه، ومدى تأثير الطّبيعة البيئيّة بما فيها من عوامل متنوّعة في تشكيل سلوك الفرد وطباعه.

اعتمدت فلسفة الطّبيعة على التّعاطي في حقل العلوم الاجتماعيّة في أثناء ظهورها في القرن السّابع عشر في سبيل تحقيق مفهومٍ علمانيّ وعلميّ لقوانين الطّبيعة ما سيُساعد

---

[90]- يحصر أرسطو معاني الطّبيعة في خمسة: المادّة الّتي يتركّب منها الشّيء؛ العناصر أو الأركان ويُقصد بها الصّيرورة الّتي تعود إليها جميع الأشياء؛ ماهية الشّيء أو صورته؛ تولّد الشّيء القابل للنّموّ أو حدوثه، وأخيرًا مبدأ نموّ الشّيء أو صيرورته والغاية الّتي وُجِد من أجلها. وهو يعني في المعاني الأربعة المذكورة أوّلا القوّة والصّيرورة بينما يولي المعنى الخامس الأهمّيّة الكُبرى لاتّصافه بالغائيّة ولتعبيره عن كمال الشيء أو تحقيقه في أثناء وصوله إلى نهاية نموّه الطّبيعيّ. وتكون خلاصة هذا التّحديد الّذي وضعه أرسطو أنّ الطّبيعة "مبدأ عقليّ تحدث الأشياء بحسبه، أو غرضًا تسعى لتحقيقه". (ماجد فخري، أرسطوطاليس المعلّم الأوّل، ص 37.)

[91]- ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 297- 298.

[92]- ديديه جوليا، م.ن، ص 300.

[93]- خطّ فكريّ يؤمن بأنّ المادّة وحدها هي الوجود الحقيقيّ، ويرى المادّيّون النّفس كظاهرة من ظواهر حركة المادّة وفعلها. لا تقتصر المادّة هنا على المرئيّات بل تشمل أيضًا جواهر الأشياء وما لا تدركه الحواس فالإنسان يُدرك بالحواس بعض خصائص الأجسام المادّيّة لا المادّة نفسها، لأنّ العقل لا يمكنه الإحاطة بها إحاطةً كاملةً. والمادّيّة تيّار فكريّ قديم بلغ ذروته في النّهضة الأوروبّيّة مع شيوع التّفكير العلميّ والواقعيّة وغيرهما، وهي لا زالت حتّى اليوم من التّيّارات الفكريّة الشّائعة بقوّة. تهتمّ المادّيّة بتفسير قضايا النّفس والأخلاق والتّاريخ والسّياسة والاقتصاد والفنّ والمصير.
(إفرام البعلبكي، منهجيّة في النّقد مُدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ، ص 78- 79.)

[94]- ديديه جوليا، م.س، ص 502- 503.

في تحديد قواعد حياة البشر، ولا سيّما نشاطهم في مختلف المجالات، وهذا كوّن مفهوم "النّظام الطّبيعيّ للثّقافة"، وهو مفهوم فكريّ جعل من موضوعات الفلسفة أكثر وضوحًا من ذي قبل وساعد على فهم ماهيّة الإنسان. هذا التّحرّك الّذي نتج من ظهور فلسفة الطّبيعة وفّرَ فرصةً للتّعبير عن رغبات البشر وصنع من هذه الأخيرة عرفًا سائدًا لمعايير الحياة. كما أتاحت فلسفة الطّبيعة أيضًا المجال لإعادة النّظر في ماهيّة الإنسان؛ فثار العديد من النّاس على ما يقهر النّظام الطّبيعيّ في الحياة الواقعيّة للبشر وشجّعوا على الحرّيّة الكاملة في مجالي الفكر والأخلاق[95]. أمّا نحن فنقصد في حديثنا عن المذهب الطّبيعيّ ذاك المعنى الّذي نادى به روسو إذ يبني نظريّته في الطّبيعة على ثلاثة مبادئ رئيسة: يتلخّص الأوّل بصورة الكون أو العالم الخارجيّ وهو يحصره بالزّمان والمكان؛ فالأرض وما تحويه من موجودات ترسم الحدود القصوى للطّبيعة بشكلٍ شاملٍ. ويقوم المبدأ الثّاني على العالم الدّاخليّ عند الإنسان؛ فالطّبيعة الإنسانيّة تتمثّل بالغرائز وبالميول الأصليّة والقوى الدّاخليّة الّتي فطر الخالق الإنسان عليها، وهي طبيعة خيّرة لإنّها من صنع الله وحده. أمّا المبدأ الثّالث الّذي يقول به روسو فيدور على الطّبيعة الاجتماعيّة للوجود البشريّ.[96]

ثار كلّ من الفلسفة والعقل في القرن الثّامن عشر على الكنيسة والنّظم الاجتماعيّة والسّياسيّة الّتي كانت سائدة في ذاك العصر وهدفَ هذا التّمرّد إلى إنشاء مجتمعٍ مثاليّ إذ كان الصّراع قائمًا حينها بين حركتيْن متنازعتيْن: الأولى تشجّع على العقل وترأسها فولتير(François-Marie Arouet, Voltaire [97]) باعتباره صاحب قوّة فكريّة باهرة، وفي جهةٍ مقابلةٍ له، نادى روسو بالعواطف والمشاعر الدّاخليّة لكونها تعبيرًا صادقًا ومن الأفضل الاسترشاد بها في معرفة السّلوك القويم. ويقول ويلبرت مور (Moore Wilbert) في كتابه "تاريخ كمبردج": إنّ عطف روسو على سوء حالة الشّعب البيئيّة الّذي نتج من إهمال الطّبقة العليا هو ما قاده إلى الثّورة العنيفة، فوضع تعاليم جديدة معبّرًا عن الإيمان بالطّبيعة والرّجل العاديّ وتوفير سعادته في الحياة بدلًا من قانون العقل القديم، وظهر هذا التّصوّر بوضوح في كتاب روسو"La bruyère" حين رسم صورةً مخالفةً لأبّهة الملكيّة وحياة النّبلاء وبريق المجتمع، وكانت غايته من هذه الأعمال الّتي قام بها إظهار إيمان جديد في الإنسان، وصبّ المجتمع في روح جديدة، وإعادة بناء أساس الدّين وفق طبيعة الإنسان. وبالفعل لاقت محاولات روسو ترحيبًا من قِبل البعض وكان لها بصمتها العميقة في التّاريخ؛ ففي قراءتك للمؤرّخ مورلي (Morley) تراه قسم القرن الثّامن عشر إلى فترتين زمنيّتيْن: الأولى اعتبرها قديمة وهي الفترة الطّبيعيّة، والثّانية جديدة أسماها فترة التّنوير، ليوضح أهمّ التّغيّرات الّتي طرأت على ذلك العصر. وقارن بينهما قائلًا: "كانت أسس الحركة القديمة هي الإيمان بالسّلطة

---

[95]- بوكدان سيشودولسكي، التّربية والتّيّارات الفلسفيّة الكبرى، ص 27.

[96]- علي وطفة؛ خالد الرّميضي، التّربية والطّفولة، ص 163.

[97]- وُلد فولتير في باريس عام 1694 وتوفّي فيها عام 1778. هو أديب فرنسيّ وكاتب مسرحيّ وجدليّ ماهر وصِحافيّ ومؤرّخ وعالم أخلاقيّ ومُدافع عن الحرّيّة والتّسامح. من مؤلّفاته: الرّسائل الفلسفيّة، مبادئ فلسفة نيوتن، كانديد، القاموس الفلسفي، النّبيّ محمّد، محاولة في دراسة العادات، رسالة في التّسامح.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 379.)

المقدّسة، والطّاعة التّامة لإرادة هذه السّلطة المزعومة، والأمل في حسن الثّواب العظيم. أمّا أسس الحركة الجديدة فكانت هي الحبّ الكامل لبني الإنسان، والإيمان الّذي لا يتزعزع بالطّبيعة البشريّة، والبحث الدّائب عن العدل، والطّموح الكبير إلى الرّقي والشّعور بالسّعادة، لأنّ الآخرين قد يجنون ثمرة غرسنا".[98]

ونحن لن نتطرّق إلى نقد نظرة الطّبيعيين إلى الدّين لأنّ ما يعنينا هنا هو إلقاء الضّوء على النّقاط الإيجابيّة الّتي قدّمها هؤلاء على الصّعيد الإنساني، وكيفيّة رؤيتهم للإنسان رؤيةً كليّةً لا تمييز فيها لطبقةٍ اجتماعيّة على حساب طبقةٍ أخرى. ويبقى المهمّ أن نشير إلى أنّ الطّبيعيين قد آمنوا بالدّين على أنّه أساس في المجتمع الإنسانيّ لأنّه كان عاملًا أساسيًّا في التّجارب الإنسانيّة وانعكس على الرؤية التّربويّة في إعداد الأجيال الصّاعدة. ومثلما نَبَعَت المبادئ العظيمة لتحرير الرّجل العاديّ من تعاليم روسو نبعت إلى جانبها المبادئ التّعليميّة لتحرير الطّفل. فكما يدعو "العقد الاجتماعيّ إلى استقلاليّة أمريكا ودستورها، كذلك كتاب "إميل" (Emile) يعرض آراءً تربويّةً خاصّة برياض الأطفال ووظيفة المدارس الأساسيّة الحديثة والفكرة الحديثة بأكملها عن التّربية. وتبقى التّجارب الحياتيّة الّتي خاضها روسو المادّة الفاعلة الّتي حثّته على التّعبير عن الطّبيعة وحاجة الطّفل إليها في النّمو والنّضج داخل بيئة سعيدة وسليمة. وإنّه على الرّغم من مظاهر التّعصّب الّتي أبداها روسو في مواجهته النّظام السّياسيّ والاجتماعيّ في عصره، وعلى الرّغم من الصّراعات والتّقلّبات الّتي مرّ بها في حياته المليئة بالمغامرات وعدم الاستقرار بين القوّة والضّعف والصّدق والخداع، لا يمكننا تجاهل أثره العميق في وضع الأعمدة الأساس للتّربية الحديثة والّتي عبّر عنها بأسلوبٍ عاطفيّ وانفعاليّ قد يبدو في أحيانٍ كثيرة تعبيرًا منطقيًّا لا مفرّ منه ما دام قد وُجِد في ظروفٍ حادّة التّناقض مع المشاعر والحواسّ، ومتّجهة اتّجاهًا صاعدًا نحو العقل المحض وبعيدًا عن الطّبيعة، فقال نابليون فيه: "لولا كتاب "العقد الاجتماعيّ" لما قامت للثّورة الفرنسيّة قائمةً"[99]. وكان روسو أوّل من نادى بحقوق الرّجل العاديّ السّياسيّة والاجتماعيّة كما نادى بحقّه في التّربية منذ ولادته[100]، فهو يعتقد أنّ الإنسان يمكنه أن يستفيد الكثير من ارتباطه بالطّبيعة أكثر من اتّصاله بالكتب أو بالأذكياء من الزّملاء، وأنّ النّمو الحقيقيّ يكون بإزالة جميع العقبات وترك النّزعات الطّبيعيّة تسير في مجراها الطّبيعيّ، وهذا الاعتقاد هو إحدى النّتائج الّتي توصّل إليها نتيجة تجربةٍ خاصّة خاضها في حياته، وهو حين قال: "إنّ العلم والفنّ والحكومة كما كانت قائمة وقفت حائلًا دون تحقيق ذلك، ومن ثمّ كانت أهدافًا للتّحطيم"[101] قَصَدَ إشعالَ الثّورةِ، فسعادة الإنسان ورفاهيته، في رأيه، هي حقوق طبيعيّة لكلّ فرد وليست حكرًا على طبقة معيّنة، لا بل على الهيئات الاجتماعيّة الشّرعيّة والتّربية تحقيق هذا الحقّ

98- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 226.

99- علي وطفة، خالد الرّميضي، التّربية والطّفولة، ص 156.

100- قال مورلي: "لقد كان روسو أوّل من رفع صوته في جنبات أوروبا المهذّبة، وجعلها تصغي إلى تلك الأصوات الغريبة، وتلك الأصداء المنبعثة من غياهب الظّلام المبهم الّذي تتحرّك فيه جماهير الشّعوب.".(بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 230.)

101 - بول مترو، م. ن، ص 230.

الشّرعيّ وليس غيرهما[102]. وهذه الدّعوة بالذّات تلخّص علاقة التّحوّلات التّاريخيّة والسّياسيّة بالنّمو الفكريّ وما فيه من آثار مباشرة على الصّعيد التّربويّ ما دامت التّربية عمليّة تمتصّ ما يحيط بها من ظروفٍ اجتماعيّة وسياسيّة وتاريخيّة ودينيّة وفلسفيّة بوجهٍ خاصّ. وتبقى الرّؤية الجديدة الّتي نادى بها هذا المفكّرُ المسوّغَ الأساسَ لاهتمامنا بدراسة الفكر الطّبيعيّ عند روسو في التّربية، فالمذهب الطبيعيّ مذهب فلسفيّ في الأساس، له امتداداته على المستويات الفكريّة جميعًا، ويظلّ ما نهتمّ به نحن على وجه الخصوص الإمدادات الّتي تُعتبر دائمًا أساسًا في كلّ التّحوّلات السّياسيّة والاجتماعيّة عبر التّاريخ.

يُعتبر روسو خير مثال للفيلسوف المتأثّر ببيئته؛ والّذي يضع فلسفته انطلاقًا من خلفيّةٍ تتداخل فيها خصائص حيثه جميعًا من ظروفٍ مكانيّة وزمانيّة تحمل معها ما تحمله من العقائد الدّينيّة والمذاهب الفكريّة، السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والعلميّة، وهو يتربّع على رأس هرم النّزعة الطّبيعيّة في التّربية. ففي العقد الثّاني من القرن الثّامن عشر ظهر المفكّر والأديب الفرنسيّ جان جاك روسو ليُشكّل بكلّ من إنتاجه الفكريّ وفلسفته في الحرّيّة منطلقًا للفكر الحرّ في جميع أنحاء أوروبا، وبرز حينذاك كواحدٍ من ألمع الزّعماء المناصرين للفلسفة الطّبيعيّة، وبحث في مجالَيِ التّربية والفكر السّياسيّ والاجتماعيّ، إذ ابتكر عبر كتابه "إميل" نموذجًا للحرّيّة، وثار على القهر والعبوديّة ووضع جملةً من التّصوّرات والعقائد التّربويّة، كما سنرى في الفصل الثّاني من هذا الكتاب. وصبّ الزّيت بكتابه العقد الاجتماعيّ ((Le contrat socialعلى نيران الثّورة الفرنسيّة عام 1789، فاقتدى به ثوّار ذاك العصر وقال كانط: "إنّي أعتبر روسو نيوتن عصره لاكتشافه العنصر الأخلاقيّ بوصفه المكوّن الرّئيس للطّبيعة الإنسانيّة، مثلما اكتشف نيوتن المبدأ الّذي ربط بين جميع قوانين الطّبيعة الفيزيقيّة."[103]، ولا سيّما أنّ كانط كان من الدّاعين إلى التّجربة القائمة على وعي محدّد من النّاحية التّجريبيّة، وإلى تجربة "صدمة"، وإلى شعور معيّن بالواقع .[104]

نمط الحياة الّذي عاشه روسو، من شغف بالمطالعة وتعلّمٍ للرّياضيّات والعلوم وتجوال على القدميْن وترحالٍ مستمرٍّ وتواصلٍ مع أهل الصّحافة والعلماء والمفكّرين ورجال الدّين، أثَّرَ في تكوين طابع التمرّد والثّورة لديه فتعطّش للحرّيّة وامتلك حسًّا أدبيًّا متميّزًا وبرع في فنّ الخطاب. ولكن، رافقت مميّزاته الشّخصيّة هذه رهافة الحسّ وحبّ العطاء في وقتٍ واحد، فقال: "لم أكن أملكُ أيّ فكرة عن الأشياء في الوقت الّذي كنتُ أعرف فيه كلّ العواطف والمشاعر، ولم أفكّر في شيء تفكيرًا بل أحسستُ كلّ شيءٍ إحساسًا"[105]. وهذا يُسلّط الضّوء أمامنا على الأهمّيّة الّتي يوليها روسو للعاطفة والحسّ في نظرته لنفسه وللحياة. كما يرى أنّ الخير يكمن في طبقات الطّبيعة على اختلاف أبعادها، أيّ في كلّ من الكون والإنسان والمجتمع، وعودة الإنسان إلى الطّبيعة في مختلف الأبعاد. هذه تشكّل المخرج الوحيد من الحالة المأسويّة الّتي يعيشها[106] ولا سيّما

---

[102]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص232.

[103]-علي وطفة، خالد الرّميضي، التّربية والطّفولة، ص 156.

[104]- ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 458.

[105]- علي وطفة، خالد الرّميضي، م.س، ص 162.

[106]- علي وطفة، خالد الرّميضي، م. ن، ص 164.

أنّ نظرته تقوم على اعتبار العقل شيئًا غير طبيعيّ، وعارض فكرة أنّ العالم الخارجيّ يُشكّل عقلنا. وهذه النّزعة الّتي أحدثها روسو لصالح الطّبيعة، والثّورة الّتي قام بها في وجه العواقب الاجتماعيّة والجماليّة للرّأسماليّة النّاشئة في أواخر القرن الثّامن عشر، قامت على أساسها النّزعات "السّيكولوجيّة" و"العلميّة" و"الاجتماعيّة" الّتي تميّزت بها التّربية الحديثة، كما سنبيّن في الفصول اللاحقة من الكتاب. وكذلك أثّرت في الفلسفة التّربويّة ككلّ ولا سيّما مع ظهور الفرديّة واحترام الفرد والحقوق الشّخصيّة، فتبدّلت النّظرة إلى الأهداف التّربويّة بمضمونها وتغيّرت معها طبيعة الممارسات التّربويّة، ومع إصرار روسو المستمرّ على أنّ العقل هو الملكة الّتي أغوت الإنسان بالتّخلّي عن حالة الطّبيعة ليصير متمدّنًا.[107]

أثار الفكر الطّبيعيّ عند روسو تفسيرات متفاوتة عند محاولة تفسيره تربويًّا، ففَهِمَ البعض أنّ التّربية وفقًا للطّبيعة تعني اكتشاف النّواميس الطّبيعيّة وصياغتها وتطبيقها، بينما رآها البعض تحتّم على المربّي أن يراقب الطّبيعة ويتعلّم منها ويدرس طرقها ويبني طرائق التّربية عليها. وذهب فريقٌ ثالث إلى البحث في طبيعة النّموّ البشريّ لمعرفة طبيعة المتربّي.

خاتمة

أوضحت التّعريفات الّتي قدّمناها في هذا الفصل، بين مثاليّة وواقعيّة، الفرق الحاصل بين الفلسفتيْن. ففي حين برزت المثاليّة كفلسفة تبرّر كلّ معطيات الوعي، وهي فلسفة تفسيريّة ترى أنّ الإنسان الحقيقيّ يبقى خارج الفلسفة، عبّرت الفلسفة الحديثة، الكثيرة الاهتمام بالواقع الحسّيّ والملتصقة بالحياة، بوضوح عن اتّجاهاتٍ واقعيّة. والمثاليّة التّي تُعتبر نظريّة تتعلّق بمدى معرفتنا، تعارضت والواقعيّة المؤمنة بأنّنا نعرف الأشياء كما هي حقًّا في ذواتها.

وفي ظلّ هذا الترجّح القائم بين الفلسفتيْن المثاليّة والواقعيّة، في كيفيّة النّظر إلى الوجود وطبيعة هذا الوجود وعناصره، نتجت عدّة مذاهب في ضوء المدرسة الطّبيعيّة ترجمت أسس هذه الفلسفات وأثرها في العمل التّربويّ، كما اشتقّت منها علوم متنوّعة، لا سيّما في مجال علم النّفس التّربويّ الّذي تأثّر بهذه الفلسفات فأنتج فكرًا مدعّمًا بالأبحاث وأجرى تجارب لا حصر لها في محاولات جدّيّة للدّفاع عن المذهب الطّبيعيّ، وتفسير ماهية الكائن البشريّ من كيفيّة عمل الدّماغ وتكوين المعرفة إلى كيفيّة تكوين السّلوك

---

[107]- "أكاد أجرؤ على تأكيد أنّ حالة التّفكير هي حالة مضادّة للطّبيعة، وأنّ الإنسان الّذي يتأمّل هو حيوان فاسد... العقل هو الّذي يولد الأنانيّةَ ويقوّي التّفكيرُ تلك الأنانيّةَ. فالعقل هو الّذي يجعل الإنسان مستغرقًا في ذاته بعيدًا عن الآخرين، والعقل هو الّذي يقطع صلته بكلّ ما يضايقه ويُحزنه...". وقال روسو أيضًا: "وفي اكتشاف وتتبّع الطّرق المنسيّة والمفقودة الّتي كان يجب أن تقود الإنسان من الحالة الطّبيعيّة إلى الحالة المدنيّة... لن يتفادى أيّ قارئ متمعّن أن تستوقف نظره المسافة الهائلة الّتي تفصل بين الحالتين، وفي هذا التّعاقب البطيء للأشياء سيرى حلًّا لعدد لامُتناهٍ من المشاكل الأخلاقيّة والسّياسيّة الّتي عجز الفلاسفة عن حلّها... وسيفسّر كيف أنّ النّفس والانفعالات البشريّة تغيّرتا على نحو غير محسوس، وأنّهما إن صحّ القول غيّرتا طبيعتهما، ولماذا غيّرت حاجاتنا وانفعالاتنا في المدى الطّويل موضوعاتهما؟ ولماذا مع اختفاء الإنسان الأصليّ تدريجيًّا لم يعد المجتمع يقدّم لعيون الرّجال الحكماء أيّ شيء إلا تجمّعًا من بشر مصطنعين وانفعالات متكلّفة هما من فعل هذه العلاقات الجديدة وليس لهما أيّ أساس حقيقيّ في الطّبيعة...؟" (ديفيد هوكس، الإيديولوجيّة، ص 41- 42.)

والتّفاعل البشريّ بأبعاده المتشعّبة، لأنّ الهدف الأساس عند هؤلاء كان تربية الإنسان السّويّ طبيعيًّا لإنشاء مجتمع طبيعيّ متكامل انطلاقًا من العمل على اكتشاف القوانين الطّبيعيّة للسّيطرة عليها والإفادة منها في خدمة الإنسان والمجتمع. إنّ في البشر، في رأيهم، قابليّة للتّطوّر وبلوغ الكمال، وإنّ للتّربية شأنًا كبيرًا في إحداث هذا التّطوّر والبلوغ به إلى كماله سواء على صعيد الفرد أو على صعيد الجماعة. فالهدف الأخير من التّربية إذًا هو معرفة القوانين الطّبيعيّة والسّيطرة عليها وعلى الأشياء واستعمالها لحياة عمليّة نافعة، بشكلٍ لا يتعارض مع طبيعة المربّى ولا يقمع نزعاته أو يحدّ من نشاطه الطّبيعيّ، بل يحْدث بانسجام كلّيّ مع قانون التّطوّر العامّ كما سنشرح لاحقًا عند كلامنا على التّربية الطّبيعيّة في نظر روسو، وعلى ما جاء به مذهب النّماء السّيكولوجيّ، وعلى نظريّة جان بياجيه في نمّو الطّفل.

سنهتمّ بدراسة بعض الفلسفات كالفلسفة الواقعيّة والفلسفة الطّبيعيّة من النّاحية التّربويّة في القسم الثّاني من هذا الكتاب كما سنعالج أبرز النّظريّات في علم النّفس التّربويّ والّتي انطلقت من المذهب الطّبيعيّ لتفسير واقعيّته ونفعيّته، ونحاول الكشف عن أهمّ المستجدّات الدّالة على علاقة الواقعيّة التّربويّة بالمذهب الطّبيعيّ.

الفصل الثّاني

الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ

الفصل الثّاني
الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ

تمهيد

خصّصنا هذا القسم من الكتاب لِبَحْث مفهوم الواقعيّة كفلسفةٍ تربويّة، فسترانا نتوقّف عند عرض أنواعها، بالتّدرّج التّاريخيّ الذّي ظهرت به، ذلك لأنّ الوجه الأخير من وجوهها ارتكز على ما هو حسّيّ ومتّصل اتّصالًا وثيقًا بالطّبيعة. وهذا يسهّل علينا معالجة المذهب الطّبيعيّ في الشّقّ الأخير من هذا الباب، محاولين الكشف عن ماهيته؛ وكيف تظهر الواقعيّة فيه، مجيبين عن الأسئلة الآتية: ما هي التّربية على الطّبيعة؟ كيف فسّرها البعض؟ ما هي محاولات تطبيقها؟ ما هي الأسس الّتي جاء بها روسو في كتابه إميل؟ وكيف تظهر الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ؟ وغيرها من الأسئلة، معتمدين بشكلٍ خاصّ على كتاب تطوّر الفكر التّربويّ لفريد النّجّار، والمرجع في تاريخ التّربية لبول مترو، وكتاب المدخل إلى التّربية والتّعليم لعبد الله الرّشدان ونعيم جعنيني، مراجع نستأنس بآراء أصحابها الّذين عُنوا بمعالجة الفلسفات التّربويّة الّتي نحن بصدد طرحها.

أوّلًا: الواقعيّة كفلسفة تربويّة

"التّربية الواقعيّة هي التّربية الّتي تجعل من الحوادث الطّبيعيّة والمؤسّسات الاجتماعيّة لا اللغات ولا الآداب موضوع الدّرس في المدارس".[108]

الفلسفة الواقعيّة -الّتي سبق أن عرّفناها بشكلٍ مفصّل في القسم الأوّل من الكتاب- تعود بتاريخها إلى أرسطو حين حوّل الفكر اليونانيّ من عالَم المُثُل إلى العالم الّذي نعيش فيه، فاعتبر العالم الحسّيّ مصدرًا للحقائق بدلًا من الإلهام أو الحدس كما فعل المثاليّون. واهتمّ أرسطو بتصنيف العلوم فكان تجريبيًّا يؤمن بالخبرات اليوميّة. فانشقّ عن هذه النّظرة روّاد واقعيّون كأوغست كونت وجون لوك وبرتراند رسل....

آمن جون لوك بالتّجربة كمصدر للمعارف؛ فالعقل يولَدُ كصفحةٍ بيضاء كما تقول المدرسةُ الأرسطيّةُ المشّائيّة لا تحتوي على أيّ أفكارٍ سابقةٍ كما تدّعي المدرسة المثاليّة الأفلاطونيّة، بل تتكوّن عن طريق الحواس الّتي تنقل المشاهدات الحسّيّة إلى القوالب العقليّة المعروفة بالمقولات العشر. وتطوّرت هذه الفلسفة فبلغت المجال الصّناعيّ وأتاحت الفرصة لدخول دراسات تحليليّة تساهم في تحديد طرق مثاليّة للقيام بالأعمال، وهذا جعل من وظيفة المدرسة إعداد الطّفل للعمل الّذي يُلائمه. واتّفق الواقعيّون على أنّ العالم الواقعيّ فيه كلّ الحقائق؛ هو مستقرّ وثابت يمكن اكتشاف ما فيه عبر التّحليل العلميّ

---

[108]- وُلِدَ رينيه إدوارد كلاباريد (René Édouard Claparède) في مدينة جنيف في سويسرا عام 1873 وتوفّي فيها عام 1940. هو طبيب أعصاب وعالم نفس، من أتباع ديوي، سار على مبدأ مفاده أنّ الطّريقة البيداغوجيّة يجب أن تنطلق من اهتمامات المتعلّمين، فجعل من اللعب البيداغوجي مركز طريقته التّربوية.
من مؤلّفاته: رابطة الأفكار وعلم نفس الطّفل والتّعليم التّجريبيّ.
https://www.britannica.com/biography/Edouard-Claparede
عبّر كلاباريد عن الفلسفة الطّبيعيّة بكون"الطّفل ابن الطّبيعة قبل أن يكون ابن الرّجل، فعلاقة الطّفل بالطّبيعة علاقة حيويّة مربّية تفوق تأثيراتها تأثيرات العلاقة الاجتماعيّة الّتي تربط الطّفل بأبيه".(أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 105.)

الموضوعيّ، وهي حقائق مستقلّة عن إدراكنا لها، وهي عبارة عن قوانين طبيعيّة تسيّر الكون والعالم والإنسان، وهذا الأخير هو كائن كسائر الموجودات في الطّبيعة تتمّ دراسته كغيره من هذه الموجودات.

تتعارض نظريّة الواقعيين مع نظريّة المثاليين حول طبيعة الحقيقة على الرّغم من اعتراف الطّرفين بدرجة جمودها. بيد أنّ العالم الحسّيّ قادر بحسب الواقعيين على القيام بالتّحليل الموضوعيّ والطّرق العلميّة للتّوصّل إليها. ويرى الواقعيّون أنّ المجتمع تحكمه قوانين طبيعيّة عامّة وشاملة لا تتغيّر ويمكن الإنسانَ فهمُها، وعبر إطاعته لها يحقّق النّجاح ويسمح للمجتمع بالسّير طبيعيًّا لا سيّما إن وُجِد التّكيّف بين الفرد ومجتمعه .[109]

كما تؤمن الواقعيّة بإحداث التّغيّر، فقط في حال اتّجه ذلك نحو اكتشاف حقائق وقوانين جديدة تنسجم مع المعارف السّابقة لها. والمشاركة الجماعيّة أمر إيجابيّ إذا ما تمّ حدوثها، على أن يُعطى المتعلّمون الفرصة لِلُّجوء إلى المرشدين المختصّين في أثناء مواجهتهم لبعض المشاكل من أجل اقتراح حلول مناسبة لها. ويوافق الواقعيّون على أنّ القيم ثابتة، أمّا الجماعيّة منها فهي في صميم النّظام الطّبيعيّ والمبادئ الشّاملة الّتي تحكم هذا النّظام. وهدف التّربية في نظر هؤلاء، إعداد الفرد بغية تكيّفه مع المجتمع والبيئة الّتي تحيط به من دون تدخّل منه في تشكيلها، ويتحقّق ذلك عبر فهم الإنسان للعالم الّذي يدور حوله. وتتمّ معرفة العالم عبر المدرسة لتعليم ما هو ضروريّ للحياة، وكلّما كان المعلّم ملمًّا بمادّته يصبح قادرًا على استعمال ما توافر لديه من آلات ووسائل ونجح في تحقيق هدفه[110]. تكلّم ابن خلدون على طبيعة الفرد الاجتماعيّة وما يمتلكه من غريزة تدفع به نحو التّجمع، وحاول أن يكون واقعيًّا في نظرته إلى العلاقة بين الفرد والمحيط دارسًا تاريخ المجتمع البشريّ ومشيرًا إلى المسارات التّحوّليّة الّتي ينحوها بلا انقطاع عن المؤثّرات الواقعة، ولم يقلّل من أهمّيّة المعلّم أو من دوره الفاعل في عمليّة التّعليم والتّربية، كما سنبيّن ذلك بوضوح في الفصل الثّالث.

ظهر الاهتمام بالواقعيّة في القرن الخامس عشر بشكلٍ شخصيّ ثقافيّ فتجلّت بشكلٍ أدبيّ، بينما ساد الاهتمام بالواقعيّة في القرن التّالي بشكلٍ دينيّ إجتماعيّ هدفه الأخلاق والإصلاح، ثمّ اتّخذت الواقعيّة شكلا فلسفيًّا علميًّا واسع النّطاق في القرن الثّامن عشر، حتّى أمكننا القول إنّ هذه الحركة جاءت تكملةً للنّهضة وليست نتاجًا طبيعيًّا لها فقط حتّى عُرِفت بالحركة العلميّة الأولى، وتدعم المدرسة السّلوكيّة النّفسيّة[111]، في علم النّفس التّربويّ، هذه الفكرة عبر اعتماد النّظريّة التّرابطيّة بين المثير والاستجابة، ومن قادتها واطسن وثورندايك.(Edward Lee Thorndike) [112]

---

[109]- راجع: عبد الله الرّشدان، نعيم الجعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 63- 65.

[110]- عبد الله الرّشدان، نعيم الجعنيني، م.ن، ص 64.

[111]- راجع: فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 106، 107.

[112]- ولد ثورندايك في وليامزبورغ في ولاية ماساشوستس عام 1874 وتوفّي في نيويورك عام 1949، هو عالم نفسانيّ أميركيّ، واحد من مؤسّسي علم النّفس السّلوكيّ، اهتمّ بدراسة الأواليّات الّتي يتمّ بموجبها اكتساب المعارف.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 160.)

أ- الواقعيّة الكلاسيكيّة

يقول أرسطو: "الإنسان حيوان عاقل"، لذا الهدف من التّربية تحقيق حياة منطقيّة معقولة تساعد الإنسان على فهم الحياة من أجل التّكيّف فيها، وذلك عبر التّزوّد بالمعارف والمعلومات حول الواقع بطريقة منطقيّة منظّمة، وهذا يفسّر نظريّة الواقعيّين الكلاسيكيّين أنّ المناهج الّتي تُعطى للمتعلّم ينبغي أن تكون ثابتة منطقيّة، على أن يتضمّن المنهاج ما يسمّى بالفنون الحرّة .[113]

يحتلّ المعلّم أهمّيّة كبرى عند الواقعيّين الكلاسيكيّين؛ فعليه أن يحدّد المعرفة الّتي ينبغي أن يتعلّمها الطّفل، ويحثّ على إشباع اهتماماته وحبّ استطلاعه إذ غالبًا ما تكون إرادة الطّفل للمعرفة أقلّ أهمّيّة ممّا ينبغي معرفته[114]. وعلى المعلّم تقسيم درسه إلى عناصر أساس يُحَضِّرُ وفقًا لها مثيراتٍ واستجاباتٍ مطابقةً لتحقيق إقبال التّلاميذ على التّعلّم حيث ترافق كلَّ استجابة مرجوّة مكافأةٌ تُقابلها[115]. وإذا اتّبعت المكافأة في سبيل تدعيم الاستجابات الصّحيحة فإنّ المعلّم يعمد إلى العقاب في حال المخالفات، على أن يبقى للموجّه دور في إرشاد التّلاميذ. وقد تناول هذا الموضوع عالم النّفس سكنر لاحقًا، بعد ولادة علم النّفس التّربويّ، في نظريّته المعروفة في التّعزيز والتّحفيز، لمساعدة التّلميذ على اكتشاف الدّافع الذّاتيّ للعمل بحيث يصبح الاجتهاد صفةً ملازمةً للسّلوك، وتبرهن هذه النّظريّة أيضًا على أنّ التّشجيع يفيد المربّى في حين يُحدث التّوبيخ نقيض ذلك، وقد سبقهم ابن خلدون إلى الكلام على العقاب والتّشجيع، كما سنرى في القسم الثّالث من الكتاب لدى معالجتنا للشّدّة واللين في التّعليم عند ابن خلدون.

يتّفق الواقعيّون، على الرّغم من اقتناعهم بعدم ضرورة تحديد مكانٍ معيّن لممارسة التّعليم، على أن يتم إنشاء مدارس حديثة تتوافَر فيها الأجهزة اللازمة.

اعتمد الواقعيّون الكلاسيكيّون التّلقين والتّدريب الشّكليّ أسلوبًا في التّدريس، أي تزويد العقل بالحقائق الرّئيسة لحفظها وتخزينها واستحضارها عند الحاجة. أمّا فحوى التّدريب الشّكليّ فيَنطلق من رؤية أرسطو للعقل البشريّ؛ إذ يعتبر هذا العقل مقسّمًا إلى مجموعة من الملكات الّتي تحتاج إلى تدريب ومران لتصبح قادرة على العمل في كلّ اتّجاه، وهذا يجعل من شحذ العقل بالأفكار والعلوم الهدف الأساسيّ للتّربية، فضلًا عن دعم عمليّة التّعلّم باتّباع التّرتيب المنطقيّ للمادّة والحفظ والاسترجاع والتّكرار[116]. لقد تكلّم ابن خلدون على ذلك سابقًا بتشديده على التّكرار والتّدرّج في التّعليم، كما سنرى لاحقًا.

تلتقي الواقعيّةُ الكلاسيكيّة هنا المثاليّة في ما نادت به، ولكنّ الاختلاف بينهما يكون حول الهدف من التّربية. فهل هو الإعداد للحياة الواقعيّة أو للحياة المثاليّة؟

ب- الواقعيّة الدّينيّة

يضيف الواقعيّون الدّينيّون إلى ما جاء به الكلاسيكيّون تنميةَ الجانب الرّوحيّ والأخلاقيّ إلى جانب تنمية العقل، وذلك من خلال التّربية الدّينيّة للمتعلّم. فالهدف من

---

[113]- شبل بدران، الأصول الفلسفيّة للتّربية، ص 272.

[114]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 272، 273.

[115]- عبد الله الرّشدان، نعيم الجعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 65.

[116]- بول مترو، م.س، ص 274.

التّربية في نظر هؤلاء هو الإعداد للحياة الآخرة، وبذلك يدخل الدّين في المناهج ويكون المحور الأساس الّذي تقوم عليه المواد الأخرى .[117]

ج- الواقعيّة العلميّة

تميّزت الواقعيّة العلميّة من الواقعيّتين الكلاسيكيّة والدّينيّة باعتبارها التّربية عمليّة توافق بين الفرد والبيئة المتغيّرة بما يحقّق التّوازن العقليّ والجسميّ للفرد مع بيئته المادّيّة والاجتماعيّة، وهذا يفسّر تركيز هذه الواقعيّة على دراسة المعرفة العلميّة، وتطبيق المناهج الّتي تدرس جميع جوانب الحياة البشريّة من دون إهمال منها للإعداد المهنيّ بحسب ما يلائم التّلميذ، والتّشجيع على الاكتشاف العلميّ للتّقدّم والحفاظ على الحياة[118]. كما ترى الواقعيّة العلميّة أنّ المناهج الّتي تحقّق هذا التّوافق هي العلوم الطّبيعيّة والرّياضيّات إلى جانب المواد المهنيّة، وبذا يقوم المنهج الدّراسيّ على مبدأين: يراعي الأوّل مكانة الفرد وحاجاته، ويركّز الثّاني على منفعة مواد الدّراسة للمتعلّم بحسب لوك .[119]

إذًا، بنى الواقعيّون منهاجهم الرّسميّ على حقائق العلماء حول العالم الواقعيّ الّذي يُحيط بنا كالعلوم والمواد الاجتماعيّة من دون إهمالٍ للتّعليم المهنيّ[120]. وارتكزت طريقة التّدريس عند هؤلاء العلميين على التّشجيع والتّحفيز لاكتشاف المعارف العلميّة، وهذا يفرض على المعلّم تهيئة الموقف التّعليميّ للحصول على استجابة التّلاميذ الملائمة. ولعب استعمال الآلات التّعليميّة دورًا فعّالًا في مساعدة المتعلّم على الاكتشاف الذّاتيّ للحقائق[121]، ولِذا كان لا بدّ للمعلّم هنا أن يتّسم بالخبرة والتّخصّص في مجال التّعليم، وخصوصًا المادّة العلميّة الّتي يعلّمها، فيكون هو المطّلع السّبّاق على أحدث الحقائق والاكتشافات ليتمكّن لاحقًا من حثّ تلاميذه على اكتشافها.[122]

تظهر هنا أهمّيّة علم النّفس التّربويّين لتلبية حاجة المعلّم السّاعي إلى تحقيق النّجاح في أداء عمله، فيتناول هذا العلم خصائص التّعلّم وآليّاته ليزيد من فعاليّته. فالمعنى الحديث الّذي قدّمه الواقعيّون للتّربية لا يهمل طبيعة المتعلّمين؛ بل على العكس، يحترم نفوسهم ويسعى إلى تطوير شخصيّاتهم وتوظيف طاقاتهم في سبيل التّقدّم في المجتمع، بعد أن اقتصر تفسير التّربية بالمفهوم التّقليديّ على أنّها عمليّة سهلة تتطلّب من المعلّم الالتزام بالكتاب المقرّر والمنهج وإدارة الصّفّ. دفع اهتمام الواقعيّين بطبيعة الإنسان علماء النّفس التّربويّين إلى التّنقيب عن مبادئ ونظريّات تساعد المعلّم على إثارة اهتمام تلاميذه وحثّ الفضول فيهم من أجل الإقبال على المعرفة وصولًا إلى تحقيق الذّات. ويعني هذا الكلام أنّ علم النّفس التّربويّ أشبه بجسر عبور بين التّربية وعلم النّفس، لاهتمامه بدراسة السّلوك وما يضطلع به من دورٍ فعّال في إعانة المعلّم على حلّ العديد من المشاكل السّلوكيّة الّتي تعترضه في إدارة صفّه، كما يقدّم له أساليب علميّة ترسم إطارًا نظريًّا أساسًا ينطلق منه

---

[117]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 276.
[118]- بول مترو، م. ن، ص 278.
[119]- بول مترو، م.ن، ص 278.
[120]- عبد الله الرّشدان، نعيم الجعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص65.
[121]- بول مترو، م. س، ص 280.
[122]- بول مترو، م.س، ص 280- 281.

المعلّم لممارسة مهنته باحتراف. فيهتمّ علم النّفس التّربويّ بدراسة خصائص المعلّم (الاتّجاهات نحو التّعليم، الكفايات، الاتّجاهات نحو الطّلبة، شخصيّة المعلّم، تقدير المعلّم لذاته) ونظريّات التّعلّم (استراتيجيّات التّعلّم والتّعليم) ومحتوى التّدريس (المنهج، أهدافه، فلسفته ومضمونه)، ولا سيّما أنّ علم النّفس التّربويّ يسلّم بأنّ المعلّم هو صاحب القرار وهو من تقع عليه المسؤوليّة لحلّ المشكلات الّتي يواجهها مع تلاميذه من دون التّغاضي عنها أو تأجيلها. فتوبيخ المعلّم للتّلميذ الذّي يثير مشاكلَ في الصّفّ، أو تجاهله أو إرساله إلى إدارة المدرسة لاتّخاذ قرار في حقّه أو استدعاء الأهل لدراسة حالة التّلميذ وتفهّم ظروفه أو مناقشة التّلميذ شخصيًّا حول سلوكه، كلّها قرارات تقع على عاتق المعلّم ويهتمّ علم النّفس التّربويّ بتحليل نتائجها وكيفيّة تأثيرها في سير العمليّة التّربويّة وفقًا لنظريّات مختلفة، نذكر منها نظريّة الثّواب والعقاب وقانون الانطفاء[123] وغيرهما. ولكن كيف يختار المعلّم القرار الأنسب لحلّ هذه المشكلات؟ لا بدّ له هنا من الاطّلاع على النّظريّات العلميّة الخاصّة بتفسير ذلك، والّتي شرحت للمعلّم مطوّلًا الخصائص الضروريّة الّتي عليه أن يتمتّع بها من أجل تحبيب المادّة الّتي يعلّمها إلى التّلاميذ، ويساعدهم على الاستمراريّة في تكوين المعرفة، كأن يتفهّم مشاكلهم ويحاورهم، ويلبّي حاجاتهم الأساس، ويعاملهم بصدق واحترام، وأن يكون لهم قدوة يَحتذونها، كما يؤثّر معدّلُ ذكاءِ المعلّمِ أيضًا في تفعيل عمليّة التّعلّم وإلمامه بالمادّة وبالمعلومات الّتي يقدّمها لهم، إلى جانب حماسته وإخلاصه لمهنته، والديمقراطيّة الّتي يتمتّع بها في إدارته للحوار مع التّلاميذ، وغيرها من الخصائص الإيجابيّة الّتي سبق أن كتب عنها ابن خلدون بلغته الخاصّة في المقدّمة الّتي وضعها كما سنشير لاحقًا، فضلًا عن أسبقيّة هذا العالم إلى الأسس التّربويّة الّتي جاء بها، والّتي لم تحتلّ المكانة الكافية عند علماء عصره، بل تراها أخذت مجالًا واسعًا بعده بفضل تقدّم العلم الحاصل.

د- الواقعيّة الإنسانيّة (اللفظيّة) [124]

كان هدف الواقعيّة اللفظيّة إعداد الفرد الصّالح لمحيطه، وخير طريق لتحقيق هذا الهدف معرفة الحضارات القديمة، من أجل معرفة المعلومات العلميّة والتّاريخيّة والاجتماعيّة الّتي يحويها هذا الأدب[125]، فضلًا عن تنمية الإنسان الكامل تنميةً تؤهّله

---

[123] - قانون الانطفاء (Low of inhibition) يحدث عند تكرار حدوث الاستجابة عدّة مرّات من دون تقديم تعزيز. وقانون الانطفاء التّجريبيّ يحدث عند تكرار تقديم المثير الشّرطيّ من دون أن يتبعه المثير الطّبيعيّ فتتضاءل الاستجابة الشّرطيّة تدريجيًّا ويحدث لها انطفاء. وينصّ قانون الانطفاء (Eitinction) على أن يتكرّر تقديم المثير الشّرطيّ من غير أن يصحبه المثير الطّبيعيّ، يؤدّي إلى كفّ حدوث الاستجابة الشّرطيّة الّتي كانت مُصاحبةً لها.

[124]- لم ينقطع الواقعيّون اللفظيّون عن مفاهيم الإنسانيين، بل اتّفقوا معهم على أنّ الكتّاب القُدامى أنتجوا أسمى ما يستطيع العقل البشريّ الوصول إليه، بينما اختلفوا من حيث هدف الدّراسة. فرغم إنسانيّة المضمون أو المنهاج اتّسمت تربيتهم بالواقعيّة في الهدف والطّريقة. نذكر من الواقعيين اللفظيين كلاً من توماس مور (Thomas More) وبرغز (Bruges) وفرنسوا رابليه (François Rabelais) وجوان لوي فيف (Juan Luis Vives)) وجون ميلتون (John Melton).

[125]- وجدت الواقعيّة اللفظيّة ضرورةً في معرفة كلّ من المجتمع البشريّ والدّوافع الإنسانيّة والطّبيعيّة والمؤسّسات والعلاقات بعالم الإنسان وعالم الطّبيعة. وألحّ جون لوي فيف على أنّ واجب التّربية تنمية الشّخصيّة والفضائل المسيحيّة والكفاءة في الأعمال التّجاريّة، وهو يرى أيضًا أنّ كلّ شيء يخضع للدّين والأخلاق والتّطبيق، وإذا كان الأدب أساس التّعلّم فالهدف من الدّرس تنمية الأخلاق والمقدرة. يقول خوان=

لجميع حاجات الحياة العمليّة، والعمل على تطبيق كلّ ما يتمّ تعلّمه، واعتماد التّنويع في التّربية، والنّظر إلى الكتاب كوسيلة أساس للتّعلّم وتأكيد النّوع الأدبيّ من حيث المنهاج .[126] فاعتمد رابليه، على سبيل المثال، التّنويع بوضع جزءٍ من كلّ شيء، وترك الحرّيّة للتّلميذ في اختيار ما يُناسبه ويحتاجه. وتضمّن هذا المنهاج التّمارين البدنيّة والألعاب الرّياضيّة والكتاب المقدّس والممارسات الدّينيّة والآلات الموسيقيّة، كما اهتمّ بالقراءات الفكريّة في العلوم والتّاريخ والرّياضيّات والفلك والأدب القديم في اللاتينيّة والعبريّة والكلدانيّة والعربيّة. وتطرّق خوان لوي فيف إلى منهاج التّعليم العالي فاهتمّ بدرس اللاهوت والقانون والطّبّ والهندسة والعلوم السّياسيّة وفنون الحرب الفنّيّة والمهنيّة. ولم يهمل المرأة أيضًا في التّعليم، لكنّه جعل من مهامها تعلّم اللغة الأمّ واللاتينيّة والدّين والأخلاق، لأنّه حصر وظيفتها في الاهتمام بالأطفال وإدارة المنازل فقط.[127]

صبّ الواقعيّون اللفظيون اهتمامهم على أهداف التّربية ومنهاجها وتقدّموا ببعض المقترحات المتباينة لتنظيم العمل المدرسيّ وترتيبه، فرأى رابليه مثلًا، أنّ لكلّ تلميذ مربّيًا يقطن معه، ويُخصّص لكلّ ساعةٍ من ساعات نهاره غرضًا تربويًّا يعمل على تحقيقه ويهيّئُ له جوًّا لا يضيّع فيه الوقت بدون تعلّم شيء مفيد، كأن يضعه بصحبة متعلّمين يُحسّنون شخصيّته لتكون المدرسة نموذجًا للحياة بجميع نشاطاتها. بينما ترك فيف التّربية على عاتق الوالدين؛ الأب يدير تعليم الولد الّذي لا يتابعه مربٍّ خاصّ إلا في حالاتٍ نادرة .[128]

=لوي فيف: "هذه هي ثمار درسنا، هذا هو هدفنا، وبعد أن نكتسب المعرفة يجب أن نتّجه لتحويلها إلى شيء مفيد ونستخدمها في سبيل الخير العامّ". ويرى رابليه: "هدف التّربية تكوين الإنسان الكامل جسديًّا وخلقيًّا وعقليًّا، الإنسان الماهر في الفنّ والصّناعة". كما يؤكّد ملتون، أحد أنصار الواقعيّة اللفظيّة، التّربية الشّاملة قائلًا: "إنّي أطلب تربيةً كاملةً وشاملةً تحضّر الإنسان للقيام بجميع مهام الحياة، - الخاصّة والعامّة، في الحرب وفي السّلم-، بصدق ومهارة وشهامة". وهو يؤمن بأنّ: "ما اللغة إلا وسيلة تنقل إلينا الأشياء النّافعة الّتي يجب أن نعرفها". (فريد النّجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 69- 70.)

[126]- فريد النّجّار، م. ن، ص 70.

[127]- وضع كلّ من رابليه وفيف وملتون منهاجًا للدّروس اعتبروه جامعًا واسعًا وشاملا لكلّ شيء، لكنّهم بالغوا من جهةٍ أخرى في تقدير قدرة العقل البشريّ العاديّ على استيعاب المعرفة. وركّز فيف بدوره على اللغة الأمّ واللاتينية بالدّرجة الأولى واعتبرها واجبًا على الأهل والمعلّمين لِكونها لغةً عالميّة تسهّل الاتّصال بين مختلف علماء العالم بهدف نشر الكتب والدّين المسيحيّ الكاثوليكيّ. وشدّد فيف أيضًا، كما فعل رابليه من قبله، على التّطبيق ولا سيّما في القواعد، وعلى دراسة الرّياضيّات والعلوم الطّبيعيّة والفيزيائيّة كالفلسفة والأدب إلى جانب التّاريخ والجغرافيا. كما نصح بفهم المحتوى في قراءة الكتب. وتركّز اهتمام ملتون على كلّ ما تراكم من المعرفة القديمة كمضمون الأدب الكلاسيكيّ اليونانيّ واللاتينيّ وكلّ من الكتب العبريّة والكلدانيّة والسّريانيّة والإيطاليّة، وطرح كلاًّ من العلوم الطّبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة والرّياضيّات والفلسفة في المنهاج، ووافق على التّربية البدنيّة والتّدريب العسكريّ باستثناء الألعاب الحرّة وألعاب المباراة. ولم يُقلّل من شأن التّعليم الأخلاقيّ والتّربية البدنيّة وقراءة الكتاب المقدّس والآداب القديمة الأخرى، فتراه في هذه النّقطة يتوافق مع زميله الواقعيّ اللفظيّ رابليه، بينما يختلف مع فيف ويحذف القواعد من المنهاج. وهذا يوضح أنّ المنهاج عند الواقعيين اللفظيين قد اعتمد بالدّرجة الأولى على الكتاب وتميّز بشموليّته للمواضيع وتنوّع اللّغات. (فريد نجّار، م.ن، ص 71- 72- 73.)

[128]- كما خصّص فيف السنّ السّابعة لدخول الولد المدرسة على أن لا يصحبه أكثر من مُرَبٍّ واحد، ويتقاضى المعلّمون أجورهم من الاعتمادات العامّة فقط. واختيار موقع المدرسة مسألة دقيقة إلى جانب ضرورة الاهتمام بتصميم البناء وتوفير المعدّات والتّجهيزات اللازمة فيه. أمّا ميلتون فنراه قد تطرّق إلى تفاصيلَ أخرى في حديثه عن المدرسة إذ شجّع على تأسيس مؤسّسة واحدةٍ للتّعليم تضمّ الثّانويّة والجامعة وعدم الفصل بينهما.=

أهمّ ما تميّز به الواقعيّون اللفظيّون كان جعْلَ العمليّة العقليّة حجرَ أساسٍ بنوا عليه طرائقهم في التّعليم. فأوصى رابليه باعتماد الطّريقة "العرضيّة" للتّعلّم، ونصح باعتماد الوسائل الجذّابة لجعل التّعليم مُبهجًا واستبدل العفويّة بالسّلطة عبر النّشاط الطّبيعيّ الحرّ في الهواء الطّلق، وكان من توصياته اتّباع رغبات التّلميذ الطّبيعيّة واستعمال الكتب والمراجع في البحث والنّقاش ووضع التّفكير في مكانةٍ تسبق الحفظ، ووجد فائدةً كبرى في مشاهدة التّلاميذ للطّبيعة عبر الاحتكاك المباشر بها وقراءة الكتب الكلاسيكيّة .[129]

اتّفق الواقعيّون الإنسانيّون مع الإنسانيين الكلاسيكيين من حيث حصر موضوع الدّرس باللغات والآداب الكلاسيكيّة لكنّهم اختلفوا في تحديد الهدف من الدّراسة، فكان همّ الفريق الثّاني تنشئة رومان جدد يُبدعون أدبًا لاتينيًّا جديدًا، بينما وجد الواقعيّون الإنسانيّون ضرورةً لتمكين الفرد من السّيطرة على حياته من النّاحيتين الطّبيعيّة والاجتماعيّة وذلك من طريق تعرّف حياة القدامى، واللجوء إلى آداب اليونان والرّومان فقط، ولم يهملوا أهمّيّة العناية بالتّربية الجسديّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة، ونصحوا المتعلّم باللجوء إلى محيطه في سبيل فهم النّصّ الأدبيّ، مُعتبرين دراسة الحياة من الآداب أسلم من دراسة الحياة نفسها دراسةً مباشرةً.

من المُلاحظ إذًا أنّ هدف الإنسانيين الكلاسيكيين كان دراسة الأدب من أجل الأدب، وهي دراسة العنصر الأساسيّ في العمليّة التّربويّة بالنّسبة لمفهومنا الحاضر لها، ألا وهو المتعلّم، وذلك عبر وضعهم مادّة التّعليم في مرتبةٍ تفوق مرتبة التّلميذ، وهذا يدلّ على الإهمال الحقيقيّ للإنسان بمفهومه الواقعيّ للكلمة، على الرّغم من أنّ الواقعيين الإنسانيين قد جعلوا من دراسة الإنسان للبيئة المحيطة به وسيلةً أساسيّة لفهم النّصّ الأدبيّ، وهذا يُشير أيضًا إلى التّرتيب المماثل لهؤلاء من حيثُ تحديد أهمّيّة عناصر العمليّة التّربويّة الّتي تراوح أبعادها بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة. إلا أنّهم لم يُهملوا حاجة الفرد إلى بناء سلطته اللازمة من خلال تحصيل معرفةٍ تعود فائدتها على منحه القدرة على التّفاعل بشكلٍ ملائم مع الطّبيعة ومع المجتمع. ولا يمكننا أن نغضّ النّظر عن تلك النّظرة الشّموليّة إلى الفرد والّتي يتمتّع بها هؤلاء. فلم يرمز المتعلّم لهم إلى مجرّد عقل بل هو

=عُرف هذا النّوع من المؤسّسات بالأكاديميّة الّتي تضمّ تلاميذ تراوح أعمارهم بين الثّانية عشرة والواحدة والعشرين، تُقام في بيتٍ رحبٍ وأرضٍ واسعةٍ تستوعب ما يُقارب مئة وخمسين طالبًا يُتابعهم عشرون معلّمًا على رأسهم مدير واحد، وينتقل التّلاميذ من الأكاديميّة إلى كلّيّة الحقوق أو الطّبّ فقط للتدرّب على مهنةٍ محدّدة. ويعتمد توفير عدد من الأكاديميّات على حاجة البلاد لذلك. (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص73- 74.)

[129]- كان فيف الرّائد الأوّل لعلماء علم النّفس الحديث حين أشار في بحثٍ أعدّه إلى مفهومٍ واضحٍ حول الإدراك الحسّيّ والنّموّ الطّبيعيّ للمعرفة في عقل الفرد. ونادى بالتّركيز على مسألة تكييف التّعليم وفقًا لقدرة المتعلّم ورغبته، واقترح حينها إدخال التّلميذ المدرسةَ مدّة شهرٍ قبل افتتاحها من أجل التّعرّف على قابليّته بدقّة. وخصّص أربعة اجتماعاتٍ تُعقَدُ خلال السّنة الدّراسيّة وتُناقش في خلالها شؤون التّلاميذ من حيث التّقدّم والنّجاح والقابليّة على التّعلّم. وهاجم ميلتون بدوره حفظ القواعد ورفض كذلك تقليد النّماذج اليونانيّة واللاتينيّة والكلاسيكيّة، بينما شجّع على جعل فهم محتويات الكتب أساسًا للقراءة الواسعة الشّاملة، كما أصرّ على تنشيط القراءة بالبحث مع المعلّم، والمحاضرات عبر الحضور إلى الأكاديمي وعبر السّفر في إنكلترا وإلى خارج البلاد.(فريد نجّار، م. ن، ص 76- 77.)

كائن بشريّ له أهمّيّته الفكريّة، كما أنّ له قدراتٍ جسديّة وأخلاقيّة واجتماعيّة لا تقلّ أهمّيّتها عن أهمّيّة فكره.[130]

هـ الواقعيّة الاجتماعيّة

اعترض الواقعيّون اللفظيون على التّربية الكلاسيكيّة لضيق أفقها، فرأوها لا تفيد الفرد من حيث إعداده للحياة أو للعيش مع الآخرين، واعترفوا بفشلها في تأهيل الفرد للحياة الاجتماعيّة والتّكيّف مع الآخرين. وكان الواقعيّون الاجتماعيّون أرستقراطيّين من الطّبقة العليا ومن رجال الأعمال، اهتمّوا بإعداد أولادهم إعدادًا فعّالًا في الحياة العامّة، فكان هدفهم إعداد "الجنتلمان" أي "رَجُلُ العالَم"، عبر الاحتكاك المباشر بالنّاس وبنشاطهم الاجتماعيّ لا من طريق الكتب، كما جاء في الواقعيّة اللفظيّة، بل اعتبر الاجتماعيّون من أصحاب الواقعيّة أنّ اللفظيين يُعدّون أبناءهم لحياة الماضي لا الحاضر باعتمادهم على الكتب في تربية أولادهم. ونذكر من دعاة الواقعيّة الاجتماعيّة ميشال دو مونتين.

إذًا، جاءت الواقعيّة الاجتماعيّة ردًّا على الواقعيّة الإنسانيّة بعد أن تبيّن للمربّين أنّ الثّقافة الإنسانيّة تحضير ناقص للحياة. ولخّص ذلك مونتين في حديثه حين قال "إذا كانت التّربية لا تحسّن استعداد النّفس وتقوّي محاكمات العقل فإنّي أفضّل أن يقضي تلميذي وقته في لعب التّنس..." فإذا التحق التّلميذ خمسة عشر عامًا بالمدرسة وعاد منها سخيفًا غريبًا غير صالح للصّداقة والعمل وقد زاد إتقانُه لليونانيّة واللاتينيّة من عجرفته، كان لا بدّ من إعادة النّظر في التّربية والمرجوّ تحقيقه منها، فتكوينُ محاكمات الطّفل وتقويةُ مواهبه للقدرة على القيام بعملٍ ناجح سارٍّ في الحياة هو خير هدف. أمّا الرّحلة والسّفر في سبيل اختبار العالم والتّعرّف إلى النّاس فيُمكّن الإنسان من الحصول على معرفةٍ عمليّة وثقافة صحيحة لا سيّما عبر الاحتكاك بالمصدر الأساس الّذي يوفّر هذه المعارف بدلًا من القراءة عنها قراءة سطحيّة.

---

[130]- يقول إراسموس (Desiderius Erasmus Roterodamus)، أحد ممثّلي الواقعيّة الإنسانيّة: "المعرفة معرفتان: معرفة الأشياء ومعرفة الكلمات، وإذا كانت معرفة الكلمات يجب أن تسبق معرفة الأشياء فإنّ معرفة الأشياء هي الأهمّ". وهنا يكمن لبّ القيمة الواقعيّة الّتي يُبيّنها حول أهمّيّة المعرفة. ويؤيّده في ذلك أيضًا رابليه الّذي تعود أهمّيّته التّربويّة إلى تأثيره في كلّ من مونتين وروسو ولوك، فنادى بتربيةٍ تقود إلى حرّيّة الفكر والعمل عوضًا عن الخضوع لسلطة المدرّسين أو رجال الدّين... واهتمّ بالعلوم لتأثّره بدراسة الطّبّ ورأى أنّ أهمّيّة الكتب تكمن في قيمة مضمونها ومدى الخدمات الّتي توفّرها لحياة الفرد، كما شجّع المعلّم على استعمال الألعاب الرّياضيّة في تحفيز نموّ الطّفل ونصح بالتّرغيب وإثارة التّشويق في التّعليم. وكانت اللغات اليونانيّة واللاتينيّة والعبريّة والعربيّة والكلدانيّة والتّاريخ والرّياضيّات والفلك والحقوق والشّريعة والفلسفة إلى جانب العلوم الطّبيعيّة ودراسة المعادن والطّبّ وما توافر من علومٍ ومعارف، من المواد الّتي حرص على إدخالها في المنهاج وأضاف جون ميلتون فكرةً أساسًا ألا وهي أن يلتحق الولد في سنّه الثّانية عشرة بالمدرسة ويُتابع دراسة هذه المواد حتّى الحادية والعشرين، وأبرز أهمّيّة الفنون والأخلاق والاقتصاد والسّياسة والمنطق والبيان والخطابة والإنشاء، وقال في حديثه عن التّربية: "التّربية الكاملة الكريمة تلك الّتي تعدّ الإنسان لأداء الأعمال الخاصّة والعامّة في السّلم والحرب، بإحكام ومهارة وشرف".(راجع: فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، ص 107- 110).

وُلِد إراسموس (Desiderius Erasmus Roterodamus) في هولندا عام ?1467 وتوفّي في سويسرا عام 1536، لُقّب بحكيم روتردام. هو باحث وكاهن كاثوليكيّ وواحد من أبرز رموز عصر النّهضة الأوروبيّة، كان داعية سلام ومدافعًا عن التّسامح ومجدّدًا في الدّين وفي الفلسفة. تميّز بثقافةٍ واسعة معتبرًا العلم والمعرفة وسيلتين أساسيّتين لتحرّر الإنسانيّة ولمقاومة العنف. من مؤلّفاته: مديح الجنون (In praise of folly).
https://plato.stanford.edu/entries/erasmus/

رمى الواقعيّون الاجتماعيّون إلى "إعداد الشّابّ الأرستقراطيّ ليعيش عيش "الجنتلمان" في عالم الأعمال". واعتقد مونتين أنّ التّربية هي فنّ تكوين رجال وليس تكوين اختصاصيّين، وهي نوعٌ من البراغماتيّة[131]. كما طالب بالتّربية الفرديّة لإعداد رجال أعمال ذوي آراء ومحاكماتٍ عمليّة وسليمة. وجعل مونتين أيضًا التّدرّب على أخذ القرارات للعيش بنجاح في مرتبة تفوق حفظ المعلومات أهمّيّةً[132]، ولكن طغى الطّابع الأرستقراطيّ على هذه التّربية الّتي يقول بها بسبب اهتمامه بتربية أبناء الطّبقة العليا من جهةٍ، وقولبة الفقراء في المعمل أو المشغل من جهةٍ أخرى.[133]

تأثّرت أنواع التّربية الّتي نادى بها الواقعيّون بالهدف التّربويّ الّذي وضعوه، فتميّزوا بالتّربية العمليّة لا المهنيّة ولا الحرفيّة من أجل إعداد رجال أعمال واقعيين ماهرين، واهتمّوا بتكوين المهارات للتّمكّن من العيش بانسجامٍ مع الآخرين والمشاركة بجميع نشاطات الحياة، وأخذوا بعين الاعتبار الحالات الشّاقّة الّتي يُمكن أن يتعرّض لها الفرد في الحياة، فنادوا بتربيةٍ شاملة، بدنيّة وأخلاقيّة وفكريّة، تجعل من الفرد عنصرًا صلبًا. واقتصرت أهمّية الكتاب عند مونتين على مشاركة الكتّاب اختباراتهم في الوقت الّذي وضع فيه الواقعيوّن اللفظيّون الكتاب في أولى مراتب وسائل التّعليم المعتمدة في منهاجهم، وكرَديفٍ لهذا الكتاب رأى مونتين أنّ الفائدة الحقيقيّة للتّلاميذ تكمن في الاختبار، وطالب بإضافة مواضيع إلى المنهاج ففضّل كلاً من اللغة الفرنسيّة واللغات الحديثة المعاصرة على اللغتين القديمتين اللاتينيّة واليونانيّة، لاستعمالها في الحديث والأعمال وفي السّفر[134] وفي التّعامل مع الآخرين، وتصدّر السّفر -وفقًا لهذه النّظرة- الوسائل الّتي اعتمدها الواقعيّون الاجتماعيّون في إعداد تلاميذهم[135]. ابن خلدون سبق مونتين إلى الكلام على السّفر في فصل أفرده في المقدّمة بعنوان "في أنّ الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التّعلّم"، كما سنرى تفصيلًا في القسم الثّالث من الكتاب.

---

[131]- البراغماتيّة مذهب تجريبيّ يتّخذ القيمة العمليّة أي النّجاح معيارًا للحقيقة. يمثّل هذا المذهب وليم جايمس وشارل بيرس وجون ديوي وغيرهم. يشترط هذا المذهب استخراج تطبيقات عمليّة للتّسليم بصحّة القوانين أو النّظريّات العلميّة. وتتعارض البراغماتيّة مع المذهب العقلانيّ لأنّها تعتبر "كلّ ما هو مجدٍ فهو إذًا صحيح"، ولذا يجدر بالنّاس تعلّمه. عرف هذا المذهب عصره الذّهبيّ في أواخر القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 91.)

[132]- يقول مونتين: "أفضّل المحكمة والمحاكمة العقليّة والعادات المدنيّة والسّلوك المحتشم على مجرّد العلم والمعرفة اللفظيّة فقط".
(فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 78.)

[133]- فريد نجّار، م. ن، ص77- 78- 79.

[134]- يقول مونتين: "لو كان لي ولد لأرسلته إلى الخارج وهو يافع ليحتكّ ذكاؤه بذكاء الآخرين: إنّ هذا العالم الواسع هو المرآة الحقيقيّة الّتي يجب أن ننظر فيها لنتعرّف على حقيقة أنفسنا. والخلاصة فإنّ العالم هو الكتاب الّذي أريد النّبيل النّقيّ أن يدرسه بأشدّ انتباه".(فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 111.)

[135]- يقول مونتين: "هذا العالم العظيم هو المرآة الحقيقيّة الّتي يجب أن ننظر إليها لكي نعرف أنفسنا كما يجب. إنّي أفضّل أن يكون هذا العالم هو الكتاب الّذي يجب أن يقرأه الجنتلمان الشّابّ...".
(فريد نجّار، م.س، ص 79.)

لم يؤيّد مونتين فكرة المدارس والكلّيّات[136] إذ اعتبر أنّ فائدتها تقتصر على تزويد التّلميذ اللغتين اليونانيّة واللاتينيّة، وبذلك يزيد من غطرسة التّلميذ وغروره ولا يؤهّله للعمل أو للمعاشرة، فوافقه على ذلك رابليه واستبدل بالمدارسِ المعلّمَ أو ما عُرف حينها ب"Tutor"، إذ يظهر حرص الأهل على اختيار المعلّم الفرد لابنهم والتّثبّت من حسن اختيارهم هذا بالمتابعة والمراقبة.[137]

وحاول مونتين في حديثه عن التّربية أن يجعل لها قيمة نفعيّة، فنادى بانتقاء المواد الّتي تجعل الفرد حرًّا إلى جانب المواد الّتي تزيد من تثقيفه في الحياة، على أن يتمّ انتخاب ما يفيد مباشرة[138]، واختار طريقةً للتّربية تتلاءم مع الهدف الّذي وضعه لها. فإذا أراد الفرد أن تكون التّربية نفعيّة تعلّم ما ينفعه في عمله وحياته، فخير طريقة لتحقيق الأفكار هو أن تتمثّل المعرفة في السّلوك .[139]

و- الواقعيّة الحسّيّة [140]

136- لكنّ مونتين على الرّغم من ذلك لم يلغِ دورها كلّيًّا بل نصح بالسّفر والرّحلات جاعلًا الهدف من ذلك هدفًا أخلاقيًّا نفعيًّا. وكان يؤمن بقيمة الرّياضة البدنيّة وتدريب الحواس مؤيّدًا اعتقاد القدماء بأنّ العقل السّليم في الجسم السّليم، وكان يرى أنّ الهدف من التّربية هو الفضيلة، فقال إنّ على المعلّم "أن يُشعر تلميذه بأنّ عظمة الفضيلة الحقيقيّة وقيمتها تتجلّى في سهولة القيام بها وفائدةِ هذه الممارسة والسّرورِ الّذي تسبّبه، كما يُشعره بأنّ الحصول على الفضيلة إنّما يكون بالنّظام والسّلوك الحسن لا بالقوّة... الفضيلةَ هي أُمّ المسرّات البشريّة كلّها. وهي تجعل هذه المسرّات نقيّة وأبديّة لأنّها تجعلها مشروعة. وهي تُبقي على الرّغبة في هذه المسرّات عن طريق إبقائها معتدلة".
(راجع: فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 111- 115.)

137- لاقى هذا النّظام، نظام المعلّم الفرد، ترحيبًا كبيرًا فتراه انتشر في كلّ من فرنسا وإنكلترا وبوجهٍ خاصّ في الأُسَر النّبيلة. وانتشرت من جهةٍ أخرى مدارس الأكاديمي بسرعةٍ وفاعليّةٍ، وبخاصّة في ألمانيا، وذلك تلبيةً لرغبات الأهل الّذين تأثّروا بمونتين وكان الهدف منها تربية "الجنتلمان" لا الشّابّ "المتحذلق" وتعليمه اللغات الحديثة والرّياضيّات والفنون العسكريّة كما في مدارس النّهضة واليسوعيّين. وأدّى التّمييز الاجتماعيّ بين الطّبقتين البرجوازيّة والأرستقراطيّة إلى تمييزٍ في التّربية إثر حرب الثّلاثين، الممتدّة بين سنتي 1618 و1648، حيثُ قَوِيَ مركز الأرستقراطيين، وخرج حينها أبناء النّبلاء من المدارس الثّانويّة الكلاسيكيّة ودخلوا مدارس خاصّة بهم تُعدّهم للشّؤون المدنيّة والعسكريّة وتعلّمهم اللغة والأدب الفرنسيّين وتدرّبهم على المنجزات الاجتماعيّة وتوفّر لهم العلوم السّياسيّة والتّاريخ والجغرافيا والرّياضيّات والعلوم العسكريّة والتّربية البدنيّة. تتمثّل المعرفة في نظر مونتين عبر ترجمة الأفكار بالسّلوك؛ فالحقائق يجب أن تُستخدم، كما أنّ العمل يجب أن يُقلّد. ويكون تعلّم اللاتينيّة بالنّطق وتعلّم اللغات الأخرى الأجنبيّة بالسّفر إلى البلاد الأجنبية والتّحدّث إلى شعوبها. وعلى التّعليم أن يكون مبهجًا وجذّابًا، كما لا بدّ من تشجيع قدرة التّلميذ على التّمييز والانتقاد والتّفكير المستقلّ والعمل الذّاتيّ. يقول مونتين إنّ الحفظ غيبًا وحده ليس بمعرفةٍ مطلقًا، أي أنّ المعرفة بالحفظ غيبًا لا تكون معرفةً البتّة.". (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 80- 81.)

138- قال مونتين: "سُئل أجسيلوس عمّا يجب أن يتعلّم الأطفال فأجاب: ما سوف يعملون حين يصبحون رجالا"، فأراد مونتين أن يتعلّم التّلميذ ما يمكنه من العلوم وما يجعله حكيمًا طيّبًا ثمّ تُتاح له الفرصة ليختار لنفسه ما يُسعده. (راجع: فاخر عاقل، م.س، ص 111- 115.)

139- قال مونتين: "أمّا المعرفة الحقيقيّة فتتجلّى في السّلوك" و"خير الفنون فنّ الحياة الجديدة. ويجب أن يطبّق الطّالب هذا الفنّ في حياته لا في ما يتعلّم". (راجع: فاخر عاقل، م. ن، ص 111- 115.)

140- المذهب الحسّيّ، يمثّله ايتين بونو دي كوندياك، أحد أبرز رجالات التّنوير الفرنسيّ، ولد عام 1714، وتوفّي 1780. اهتم باكرًا بالفلسفة، فكتب "رسالة في المذاهب" عام 1749، شرح فيها أهمّيّة الإدراك والانتباه والتّذكّر، وميّز الذّاكرة عن التّصور وعن التّعرف، وبيّن فضل الانتباه في تولّد المعرفة. يقضي المذهب الحسّيّ بأنّ معارفنا تصدر كلّها عن الإحساسات، وهذا المذهب هو شكل من أشكال المذهب التّجريبيّ.
https://plato.stanford.edu/entries/condillac/#Works

ركّزت التّربية عند الواقعيّين الحسّيّين على البحث عن الحقيقة الّتي نجدها في قوى الطّبيعة ونواميسها، وهدفت إلى إنشاء فردٍ طبيعيّ ومجتمعٍ طبيعيّ بالعمل وفقًا لنواميس الطّبيعة باعتبار الطّبيعة المصدر الوحيد الّذي يشكّل الوقائع الحقيقيّة، فركّز الحسّيّون على اكتشاف المعرفة الجديدة كوسيلةٍ لإخضاع قوّة الطّبيعة لخدمة الإنسانيّة وتحقيق المنافع الّتي يجنيها الإنسان من عمله اليوميّ[141]. كما بحثوا عن القوانين الطّبيعيّة في العالم الخارجيّ، وفي كيفيّة عمل أجزاء العقل الدّاخليّة كجزءٍ من نواميس الطّبيعة[142]. وشدّدوا على النّظرة السّيكولوجيّة والاجتماعيّة والعلميّة للفرد فتمّ الانتقال من الحديث عن عمل الذّاكرة فقط إلى الكلام على تربية أساسها الإدراك الحسّيّ، بتسليم منهم أنّ المعرفة الحقيقيّة تتمّ بالأساس عن طريق الحواس، وصبّوا اهتمامهم على الاكتشافات الحديثة في حقل الطّبيعة واحترام حوادثها واعتبارها منبع المعرفة والفضيلة. ولأنّ التّربية بحدّ ذاتها عمليّة طبيعيّة لا اصطناعيّة فإنّ القوانين والمبادئ الّتي يجب أن تُبنى عليها التّربية موجودة في الطّبيعة. هذه النّظرة الحديثة الّتي جاء بها ممثّلو هذه الحركة أتاحت الفرصة للبحث عن علم أو فلسفة حديثة للتّربية قوامها البحث العلميّ، كما أدّت إلى طرح المنهاج المدرسيّ وللأخذ بمنهاج يحوي العلوم الطّبيعيّة ويتّصل بالحياة الحاضرة، واشتقّ منها مبدأ النّماء السّيكولوجي الّذي اهتمّ عالم النّفس جان بياجيه(Jean Piaget [143]) بدراسته،

---

[141]- سمّيت هذه النّزعة بالواقعيّة العلميّة وكانت بداية الحركة العلميّة في التّربية، وقد جاءت نتيجةً للاكتشافات العلميّة في القرنين السّادس عشر والسّابع عشر، وحصيلةً لنشاطٍ عقليّ من حيث الملاحظة والتّفكير، وهذا حفّز على اتّباع نوعٍ جديدٍ من التّربية يقوم على المضمون العلميّ الّذي تُطبّق فيه الطّريقة العلميّة.
(فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 82.)

[142]- وجد مولكاستر أنّ نزعات الولد الطّبيعيّة وما يقوم به من نشاط أمور لا بدّ أن تحترمها التّربية في سبيل تحقيق الكمال، ويقول مولكاستر: "يجب ألا تحاول التّربية قمع النّزعات الطّبيعيّة في الولد ووقف نشاطه الطّبيعيّ، بل يجب أن تُساعد التّربية والتّعليم الطّبيعة على تحقيق الكمال." ورأى بيكون، إلى جانب ذلك، أنّ هدف التّربية تمكين الإنسان من السّيطرة على الأشياء وزيادة القوّة البشريّة عن طريق تحقيق المعرفة العلميّة، فقال: "ما الإنسان إلا خادم الطّبيعة ومفسّرها، ولا يمكنه أن يأمرها إلا بإطاعتها، ولذلك تلتقي المعرفة البشريّة والقوّة البشريّة في الإنسان."، وسعى إلى اكتشاف المعرفة العلميّة وتنظيمها، فجعل بذلك من البحث العلميّ هدفًا عمليًّا لا "ميتافيزيقيًّا" حيثُ يكون هدف التّربية تمكين الفرد من السّيطرة على الأشياء لزيادة سلطته على الطّبيعة، وبذا يكون درسُ الطّبيعة علميًّا أساسًا لكلّ تقدّمٍ بشريّ. فقال بيكون، في أحد كتبه، في أثناء الحديث عن تصميمٍ للكمال(U topia) بأهمّيّة إنشاء مؤسّسةٍ للبحث العلميّ وتطبيق النّتائج العلميّة لزيادة خبرة الإنسان ورفاهيّته. أيّده حينها العديد من ذوي العقول النّيّرة واعتبروا أنّ التّربية هي الوساطة الرّئيسة لتحسين الفرد والمجتمع. شجّع كومينيوس على اكتشاف نواميس الطّبيعة الّتي تسير بموجبها عمليّة التّعلّم من أجل الوصول إلى طريقةٍ تربويّة تنسجم مع عقل الطّفل لتلقينه المعرفة الّتي قام باكتشافها. على الرّغم من نظرة كومينيوس المتّسمة بالنّزعة الدّينيّة -حين قال إنّ هدف التّربية يكمن في تحقيق "السّعادة الأبديّة مع الله" وذلك بالحياة الصّحيحة على الأرض- تظلّ التّربية في نظره العنصر المجدّد للحياة البشريّة عبر تعليم كلّ شيء لكلّ إنسان، فقال: "إنّ الرّحمة تُلزمنا ألا نحجب عن الجنس البشريّ ما خصّصه الله لإفادة الجميع، بل أن نفتح الباب على مصراعيه للجميع."، وفي ذلك دعوة إلى المساواة بين حقوق البشر تنبع من خلفيّةٍ طبيعيّة النّظرة وهي احترام طبيعة الفرد البشريّة.
(فريد نجّار، م.ن، ص 83- 84- 85.)

[143]- ولد بياجيه في نيوتشاتل عامّ 1896، وتوفّي في سويسرا عامّ 1980. هو عالم نفس وعالم تربية سويسريّ. ومن مؤسّسي علم نفس الطّفل، ورائد من روّاده. بحث في تطوّر الفكر واللغة عند الطّفل وفق مراحل معيّنة. وميّز بين الطّفل والبالغ من حيث الطّبيعة. له عدّة مؤلّفات، منها: مدخل إلى الابيستيمولوجيا التّكوينيّة، واللغة=

وأشار إلى أنّ جان جاك روسو قد تكلّم عليه في المذهب الطّبيعيّ. ونحن بدورنا سنشير لاحقًا إلى أنّ ابن خلدون قد سبقهم جميعًا إلى الكلام على الحواسّ والذّاكرة وتأثير الطّبيعة في الفرد، ولكن بأسلوبه التّعبيريّ الخاصّ والمحكوم بظروف التّقدّم العلميّ في عصره؛ فحين عجز عن إثبات ما يقول نجح من جاء بعده أمثال جان بياجيه وغيره، في تثبيت ما يُقال في هذا المجال بطريقة علميّة مرفقة بأدلّة وبراهين ملموسة تمّ التّوصّل إليها من خلال التّجارب الّتي أجريت في المختبرات وفي غيرها.

أكّد الواقعيّون الحسّيّون التّربية العلميّة فجعلوا منهاجهم شاملًا لكلّ أنواع المعرفة، وفسحوا المجال أمام الجميع للدّرس في مدارس واحدة فتميّزوا بالحسّ الدّيمقراطيّ، لا سيّما في المدارس الابتدائيّة، فعملوا على نشر التّربية وتكييفها وفقًا لحاجات الشّعب. ونتج من هذا التّغيّر الحاصل في المواضيع التّربويّة والأهداف الحديثة حاجة ملحّة إلى وضع طريقةٍ تتناسب مع التّطوّرات المطروحة حينها. فأوجد فرانسيس بيكون، تلبيةً لذلك، طريقةً تُعلّم بها كلّ المواضيع لكلّ الأطفال. واتّفق هنا كلّ من كومينيوس (John Amos Comenius[144]) وبيكون على مبدأ مفاده أنّ المعرفة متى ما انتظمت جيّدًا استطاع الرّجل العاديّ تعلّمها، وقد نشأ لاحقًا علم خاصّ بذلك هو علم تكوين المعرفة الذّي اهتمّ بدراسة كيفيّة عمل الدّماغ واستراتيجيّات التّعلّم والنّظريّات التّعلّميّة، كما فعل بنجامين بلوم(Benjamin Bloom[145]). وسنهتمّ بشرح ما جاء به هؤلاء في القسم الثّالث من الكتاب.

=والفكر عند الطّفل، وتصوّر العالم عند الطّفل، وعلم نفس الذّكاء، وغيرها. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 108).

[144]- اسم جون عاموس كومنيوس الأصليّ جان عاموس كومنسكي. وُلِد عام 1592 في تشيكوسلوفاكيا السّابقة وتوفّي عام 1670. هو تربويّ وزعيمٌ مسيحي تشيكيُ. انتقد البرامج التّربوية الموجودة في عصره. ودعا إلى إعادة تنظيم التّعليم. وهو واحد من أفضل معلّمي الواقعيّة الحسّيّة وهو أوّل من نادى بضرورة تسلية الطّفل إلى جانب تعليمه، واعتبر غاية الإنسان القُصوى هي السّعادة في الآخرة، والتّربية تحقّق هذه الغاية ولكن دون حاجةٍ إلى قمع الرّغبات الطّبيعيّة والغرائز والعواطف. ويُشجّع على معرفة النّفس والأشياء لأنّ هدف التّربية في نظره المعرفة والفضيلة وحبّ الله. لم يشتهر في عصره ولم يعرف أثره على الأجيال إلا بعد قرنين من الزّمان من خلال كتاباته المختلفة، بالإضافة إلى استنباطه العديد من الطّرق العلميّة لتعليم اللغات. شرح كومينيوس نظامه التّعليميّ في كتاب اسمه "فن التّعليم العظيم (Didactica Magna) (عام 1635م). واقترح فيه أن ينظَّم التّعليم في مراحل متدرّجة تبدأ من الأسهل إلى الأصعب. كما طالب المعلّمين باعتماد اللطف واللين بدلًا من التّأديب الخشن القاسي، وأن يخصّصوا دروسًا معينة باللغة الأم للطّلاب بدلًا من اللغة اللاتينية. من كتبه: باب اللغات المفتوح، الدّهليز، عالم المحسوسات المصوّرة، تنظيم التّعليم.

https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius

ورد عن كومينيوس أنّه قال: "يجب أن يتعلّم الجميع بعضهم من بعض، بقدر ما يمكن، ذلك لكي يحرّك بعضهم بعضًا ويحثّوا بعضهم بعضًا.". (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 85.)

[145]- وُلد بنجامين بلوم عام 1913، وتوفّي عام 1999. هو عالم تربويّ أمريكيّ، عمل مستشارًا تربويًّا لعدّة دول في العالم في مجال التّعلم وأهدافه وتقويمه. كان يؤمن بالخبرة المباشرة والتّجربة، وأنّ التّعلم في أساسه هو جهد يبذل لأجل الاستفادة الكاملة من طاقات المتعلّمين، كما أنّه تمرين في التّفاؤل. من أهمّ مبادئه التّربويّة البحث الاستقصائي. وقد كان شغوفًا بالاكتشاف والوصول إلى المعلومات بنفسه، إذ كان يقول لتلاميذه أنّ البحث والاستقصاء والوصول إلى نتائج يؤدّي إلى نشوة ما بعدها نشوة. أهمّ ما جاء به هو تصنيف الأهداف التّربويّة الّتي عُرفت باسمه، وهي المعرفة والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب فالتّقويم، وهي على شكلٍ هرميّ، قاعدته المعرفة ورأسه التّقويم المعتمد على تقديم الأدلّة والبراهين من خلال التّفكير العلميّ النّاقد، وأفاد بلوم أنّ=

وأهمّ ما ارتكزت عليه المدارس الابتدائيّة عند الواقعيّين الحسّيّين هو تعليم القراءة والكتابة، واحتلّت اللغة الإنكليزيّة، فضلًا عن الرّسم والموسيقى والألعاب والتّمارين الرّياضيّة واللغات اللاتينيّة واليونانيّة والعبريّة والألمانيّة، مكانةً كبرى في الصّفوف الثّلاثة الأولى وأتيح المجال لتعليم اللغات الأخرى في الصّفوف العليا، كما تمّ تخصيص جزء لكلّ من الحساب والغناء والدّين. وكان بيكون أوّل من نادى ببناء المنهاج، وخصّص قسمًا كبيرًا منه لدراسة الظّواهر الطّبيعيّة، وعمل على زيادة المعرفة في المنهاج وعدم الاكتفاء بما دوّنته الكتب، وجعل من البحث عن المعرفة وظيفةً من الوظائف الّتي يقوم بها المربّي النّاجح[146]، وطرح لذلك فكرة العودة إلى الطّبيعة لإجراء التّجارب فيها، من أجل القيام بعمليّة ربط لما يتمّ مشاهدته، بطريقةٍ تمكّنه من الوصول إلى إنشاء تعميمٍ يشكّل المعرفة وتطبيقها بشكلٍ صحيح. عُرفت هذه الطّريقة بالاستقراء، ويُقصد بها اكتشاف المعرفة وتصنيفها. ورَفَضَ الرّياضيّات في العلوم من جهةٍ أخرى.

رأى بيكون أنّه من الواجب أن تكون الحياة العقليّة مثمرةً من طريق جعلها عمليّة. وإثمار المعرفة يكون من طريق بناء الحياة الفكريّة على أساسٍ جديد هو الطّبيعة، وهذا الأساس هو الفيزياء. أمّا الفلسفات الأخلاقيّة والسّياسيّة نفسها فيجب أن يصبح لها معان جديدة بتأسيسها على العلوم الطّبيعيّة أو إرجاعها إليها. وكان من المعيب في نظره "أن تسيطر مكتشفات القدامى على حدود عالم الفكر"، فنصح بتوجيه "الدّراسة نحو حوادث الطّبيعة باعتبارها الواسطة الوحيدة لخلق التّوازن بين المعرفة والعمل". أمّا الغاية من علم التّربية عند بيكون فكانت سيادة الإنسان على الأشياء. ولمّا كان التّقدّم العلميّ في عهده مبنيًّا على المُصادَفة أراد أن يستبدل هذا الأساس بالتّدبير معتقدًا أنّ "المصادفة نادرة ومتأخّرة ولا نظام لها، بخلاف الفنّ الّذي يعمل باستمرار وسرعة ونظام" فوضع قواعد من الاكتشاف وجعل هدفه في الطّبيعة أُمَّ معرفة الطّبيعة، لأنّها الطّريق الوحيد لهذا الحكم، عبر الملاحظة والبحث والتّجريب، والحواس الّتي تراقب هي خير دليل إلى الحقيقة، أمّا التّجربة فهي أقوم استنتاج لها[147]. ورأى كومينيوس ضرورةَ وضع منهاجٍ شامل يضمّ كلّ الموضوعات الّتي يجب أن تُدرّس، ما دام الهدف من التّربية معرفة كلّ شيء وقول كلّ شيء وفعل كلّ شيء. وبالاتّفاق مع النّفعيّة الّتى نادى بها بيكون نفسه، تمّ التّسليم بأهمّيّة التّطرّق إلى كلّ معرفةٍ نافعةٍ بشكلٍ عامّ إن لم يكن بالتّفصيل. ولم يُهمل رغبات الطّفل وخصائصه العمريّة فأعطى المرح والنّكتة قيمةً كجزءٍ من منهاج التّربية، ونصح بضرورة استمداد المنهاج انطلاقًا من مختلف جوانب رغبات الولد واهتماماته، وطلب إعادة دروس كلّ مرحلةٍ من مراحل التّعلّم في المرحلة الّتي تليها .[148]

=الأهداف المذكورة تتمّ في مستويات ثلاثةٍ، المستوى الحسّ-حركيّ، والمستوى الوجدانيّ، والمستوى المعرفيّ. https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Benjamin_Bloom

[146]- قال بيكون: "المربّي الحقيقيّ يجب أن يعمل جاهدًا كالنّحلة، يجمع المعرفة، من حيثُ يستطيع، ثمّ ينظّم كلّ ما يجمع في بناءٍ واحد." (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 87.)

[147]- راجع: فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 116- 122

[148]- تضمّن منهاج كومينيوس الثّلاثيّات والرّباعيّات أي القواعد والبلاغة والخطابة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى والفيزياء والجغرافيا والتّاريخ والأخلاق والدّين، وشجّع على الفنون اليدويّة والصّناعيّة واللعب. وجد كومينيوس التّاريخ مادّةً أساسيّة لا بدّ للفرد من تعلّمها من أجل فهم الحياة. واعتبر اللغة وسيلةً لبحث=

أجمع الواقعيّون الحسّيّون على أنّ المدارس هي الوسائل المثاليّة للتّربية، وآمن مولكاستر بضرورة تعليم البنات والصّبيان، ونصح بتطوير المدارس الابتدائيّة والثّانويّة والجامعيّة، كما شجّع على الاهتمام بالبناء المدرسيّ كالتّهوئة والإنارة والملاعب الفسيحة. بينما شدّد كومينيوس بدوره على إعداد نظامٍ تربويٍّ مُحكم وواضح، فقسّم المدارس إلى أربعة أنواع: مدرسة الأمّ "ني" (Knee) وتقوم في كلّ بيت، مدرسة اللغة القوميّة (الابتدائيّة) تقوم في كلّ قرية، المدرسة اللاتينيّة (الثّانويّة) تكون في كلّ مدينة، وأخيرًا الجامعة في كلّ مقاطعة. وأضاف إلى هذه الأنواع كلّيّة النّور الّتي تُقام في بقعةٍ من العالم للدّراسات والبحوث العليا. ولأنّ كومينيوس اعتبر الكتاب وسيلةً أساسًا في التّعليم وضع كتبًا مدرسيّة لاستعمالها في المدارس حتّى يتوافر لكلّ تلميذ كتاب مدرسيّ خاصّ به يضمّ المواضيع والدّروس نفسها للجميع[149]. ولم يتغاضَ عن أهمّيّة المعلّم كوسيلة لتحقيق أهداف التّربية، فأوصى بإقامة مدارس تدريبيّة خاصّة بمهنة التّعليم مع تخصيص رواتب كافية لمهارات المعلّمين، وبحث كلّ من راتْكِ وكومينيوس في طرق التّعليم نظرًا لتأثيرها في نجاح التّربية.[150]

نظّم الواقعيّون الحسّيّون مدارسهم بناءً على قدرات التّلاميذ الطّبيعيّة كي يتمّ تسيير النّظام وفقًا للنّواميس الطّبيعيّة لنموّ الولد، وهذا يفسّر اتّباعهم لنظام "السّلّم".

خصّص مولكاستر المدرسة الإبتدائيّة من أجل تعليم الأولاد بين السّتّ سنوات والاثنتي عشرة سنة اللغة القوميّة وأتاحها للذّكور والإناث في سبيل تعلّم القراءة والكتابة، وقدّم تعلّم اللغة الأمّ على اللغة اللاتينيّة ونصح بحسن إتقانها، لكنّه لم يفتح المجال أمام الجميع للإفادة من الدّروس العالية في اللغة الكلاسيكيّة.

اتّفق راتِك مع مولكاستر في تنظيم المدرسة على أساس السّتّ سنوات لكنّه مزج بين التّعليم الإبتدائيّ والتّعليم الثّانويّ وخصّص الصّفوف الثّلاث الأولى لتعليم اللغة الأمّ، والصّفّ الرّابع للّغة اللاتينيّة، والصّفّ السّادس للّغة اليونانيّة. أمّا التّدريس عمومًا فيكون باللغة الأمّ ومن خلالها يتمّ تدريس اللغات الأخرى .[151]

وزاد الواقعيّون الحسّيّون من إصرارهم -الّذي سبقهم إليه اليونان- على حاجة الطّفل إلى معرفة الفكرة لا الشّكل وفهم المضمون قبل الكلمات حتّى توصّلوا، كنتيجةٍ لإصرارهم هذا، إلى تحتيم استعمال اللغات القوميّة في السّنين المدرسيّة الأولى وبذلك أنتجت إصلاحًا دائمًا وعمليًّا.

=الشّؤون العمليّة والعلميّة، فتضمّن المنهاج الثّانويّ والجامعيّ كلاًّ من اللاتينيّة واليونانيّة والعبريّة، كما نقل درس اللغة من الألفاظ إلى الأشياء لفهم معانيها. (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص87- 88.)

[149]- فريد نجّار، م. ن، ص 89.

[150]- لبّى أوغست هرمان فرانك (قائد المذهب اللوثري)، نداء الواقعيين الحسّيين عبر إنشاء مجموعةٍ من المعاهد في "Halle" وعقد حلقةً تربويّةً لتدريب المعلّمين للمدارس الابتدائيّة الشّعبيّة الجديدة، كما أنشأ مدرسةً ثانويّةً حديثة تدرّس العلوم واللغات الجديدة والكلاسيك اللاتينيّ واليونانيّ القديم. وانضمّ يوليوس هاكار(Julius Hecker) إلى أستاذه أوغست هرمان فرانك في مسيرته فأنشأ "مدرسة واقعيّة"(Realschule) في برلين للتّعليم الثّانوي، واهتمّت بتدريس العلوم الصّرف والعلوم التّطبيقيّة. وكانت هذه أولى المدارس الواقعيّة في ألمانيا وهي تُساوي اليوم المدرسة الثّانوية (الجمنازيوم) للإعداد للجامعة. (فريد نجّار، م.ن، ص 89- 90.)

[151]- راجع: فريد نجّار، م. ن، ص 91- 92.

انطلق كومينيوس من نموّ الولد السّيكولوجيّ الطّبيعيّ ليتمكّن من وضعِ نظامٍ مُتدرّجٍ كاملٍ، فاقترح سلّمًا متناسقًا تقود كلّ مرحلةٍ تعليميّةٍ فيه إلى المرحلة الّتي تَليها. وكان مجموع هذه المراحل أربعًا، تمتدّ كلّ واحدة منها على ستّ سنوات .[152]

تطرّق روسو، صاحب المذهب الطّبيعيّ، إلى مسألة تقسيم المراحل التّعليميّة للولد، مؤمنًا بالخصائص العمريّة لكلّ مرحلةٍ، كما سنرى لاحقًا في كلامنا على المذهب الطّبيعيّ، وكما سنشير أيضًا إلى النّظريّة الّتي وضعها عالم النّفس جان بياجيه في هذا الصّدد، كما ذكرنا سابقًا.

نستلخص ممّا تقدّم عرضه أنّ الفلسفة الواقعيّة تُعمل العقل في كلّ ما له قدرة على تجريبه أيّ في كلّ ما يُلامس واقع الحياة المَعيشة وواقع الطّبيعة في قوانينها وثوابتها في الظّواهر الّتي يُدركها العقل[153]، فهي تلك الّتي تبني على أهدافٍ حسّيّة لتحقيق غرضٍ مادّيّ نفعيّ يُمكن أن يُفاد منه في مجالات الحياة العمليّة، ذلك كلّه انطلاقًا من تجارب حسّيّة ومشاهدات مَعيشة واختبارات اجتماعيّة على مستويات متنوّعة بعيدًا عن أيّ تنظير فلسفيّ أو شعارات أيديولوجيّة أو دينيّة.

لا شكّ أنّ التّطوّر الأكبر في الفكر التّربويّ كان مع المذهب الطّبيعيّ الّذي جاء كامتداد حتميّ لمسار الفكر النّهضويّ منذ القرن الرّابع عشر، وكنتيجةٍ ضروريّة لمجموعة العوامل الفلسفيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، ولقيام الحركات الإصلاحيّة، ولسيطرة النّهج الأمبريقيّ[154] في التّفكير والّذي أصبح الأساس الّذي بنت عليه المذاهب السّيكولوجيّة والمادّيّة[155] والسّلوكيّة وتفرّعاتها جميعًا. فإدراك الإنسان ذاته كائنًا مدرِكًا

---

[152]- المرحلة الأولى هي منذ الولادة حتّى السّتّ سنوات، تكون في البيت أو مدارس الطّفولة أو الأمّ ني، اعتبرها مرحلةً تكوينيّة مهمّة فوضع كلّ ما يجب أن تتناوله التّربية في هذه المرحلة وتطرّق إلى الحديث عن إقامة مدارس إبتدائيّة في كلّ قريةٍ للأولاد ما بين السّادسة والإثني عشر سنة، ويكون الهدف من المدارس الإبتدائيّة تربية الحواس وتأمين الخبرات الحسّيّة. وتركَ إمكانيّة الإلتحاق بالمدرسة الثّانويّة اللاتينية لمن تراوح أعمارهم بين الإثني عشر والثّامنة عشر سنة وأرادوا أن يتعلّموا مهنةً ما، والهدف منها التّدريب على فهم المعلومات الّتي تمّ تعلّمها وإعطاء رأي أو حكم فيها، وهي مُتاحة دومًا لكلّ من يُمكنه الإستفادة منها، أمّا من يُثبت جدارةً خلقيّة ويجتاز الإمتحانات الصّعبة فيُجاز له الدّخول إلى الجامعة لمدّة ستّ سنوات أي من سنّ الثّامنة عشر حتّى الرّابعة والعشرين. ولا بدّ حينها من توفير جامعةٍ في كلّ مقاطعة إلى جانب إقامة مركزٍ للبحث العلميّ كما بيكون. وشجّع كومينيوس المتخرّجين المتفوّقين على السّفر في العالم.

[153]- كانت المدارس الألمانيّة أوّل من طبّق روح التّربية الواقعيّة الحسّيّة Real- Schulen، تأسّست عام 1747، والمجامع العلميّة الإنكليزيّة Academies عام 1689 حيثُ طبّقت المبادئ الواقعيّة بصورة منظّمة. وكانت جامعة هال Halle، أسبق الجامعات الّتي تأثّرت بهذه الأفكار الجديدة وكانت الجامعة الأولى الّتي قبلت الشّعار الألماني "حرّيّة التّعليم والتّعلّم". (راجع: فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 128.)

[154]- "إنّ فعاليّات البحث العلميّ الّتي تعتمد على ملاحظات دقيقة وتؤدّي إلى معرفةٍ يقينيّة يمكن أن توصَف بالتّجريبيّة (Empirical). وهذا الرّأي تأخذ به الفلسفة الّتي تعرّف كلمة "تجريبيّ" بأنّ "لها علاقة بالخبرة وتشير إلى الحياة الواقعيّة الفعليّة". كما أنّ الفلسفة تعرّف الطّريقة التّجريبيّة (Empiricism) بأنّها "فرضيّة عن مصادر المعرفة... عن مصادر الأفكار، المفاهيم، الكون... ممارسة... طريقة... أو منهج بحث، تعتمد على ملاحظة مباشرة أو ملاحظة آنيّة"... وكما صرّح دوركايم، أنّ المعرفة التّجريبيّة تأتي نتيجة ملاحظاتنا للفعاليّات". (فؤاد البعلي، ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث، ص 34.)

[155]- المادّيّة مذهب لا يقرّ بسوى المادّة جوهرًا للأشياء، وينكر على العموم وجود النّفس والآخرة والله. وتعتبر معرفتنا بالإنسان مجرّد امتداد لمعرفتنا بالطّبيعة. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 469.)

ومعرفته أنّه يعرف ميزات لا يظهر أنّه يُشاركه إيّاها أيّ حيّ آخر –كما أسلف ابن خلدون في مقدّمته- هذا الإدراك كان في أساس التّهديف التّربويّ المتعمّد كما أشرنا سابقًا. أمّا بناء الذّاكرة وبُعدِها العلميّ والثّقافيّ فميّزة ثانية كانت في أساس إدخال التّعليم التّلقينيّ في صلب أهدافه التّربويّة. أمّا انتصاره للمنهج الأمبريقيّ وللمعرفة الواقعيّة وللمنطق التّجريبيّ واعتقاده بوحدة القوى العقليّة والجسديّة في ذاته، فقد أعاداه إلى الجذور الطّبيعيّة في تكوينه الجوهريّ وكأنّه عاد ليُعقلن المنطلقات العفويّة الّتي بنت عليها وبدون تفلسف التّربية البدائيّة في سلوكيّتها وذريعيّتها وقنّتها في مساقاتٍ تهديفيّة آنية يقرّرها في ضوء التّجارب المستمرّة الّتي تشكّل الرّكن في التّربية الحديثة.

تنطلق الواقعيّة من واقع الإنسان كمادّةٍ وحياة، وتحاول أن تربّيه انطلاقًا من تربية عناصر تكوينه أي تربيةٍ عقليّة وجسديّة، وبتربية إرادته (تربية أخلاقيّة)، وتربية ذكائه الانفعاليّ (تربية وجدانيّة وعاطفيّة)، فتعدّه من أجل الحياة الّتي سيحياها هنا والآن، بقطع النّظر عن البحث في مسائل المبدأ والمعاد، وتعلّمه جمع معارفه من الواقع ليفيد من قوانين الطّبيعة ويتكيّف معها ويواكبها في تطوّراتها وتحوّلاتها. ولكن ما المقصود بالمذهب الطّبيعيّ؟ وكيف تظهر الواقعيّة فيه؟

ثانيًا: المذهب الطّبيعيّ التّربويّ

ظهر المذهب الطّبيعيّ في القرن الثّامن عشر، في ظلّ مجموعة من العوامل والظّروف الضّاغطة، ليعبّر عن حاجاتٍ جمّة إلى التّغيير من جهة، وليشير إلى بطلان العديد من العادات والإيديولوجيّات الّتي سادت تلك المجتمعات من جهةٍ أخرى، فانبثقت الثّورات الفكريّة في البُداءة على شكل محاولات تنكر البعد عن الواقع وتسعى إلى التّحسين وإعادة صياغة المفاهيم، فأصابَ الشّكُّ الوجودَ بموجوداته، من طبيعة وأفكار ورؤى وغيرها، ونشطت الحركة الفلسفيّة في محاولات للبحث عن إجابات تلبّي حاجات المجتمع ومتطلّباته، وترى طريقها المباشر لتطبيق ذلك في الميدان التّربويّ. فأين نريد أن نكون غدًا؟ وكيف؟ أسئلة تجيب الفلسفة عنها، والتّربية تجعل منها واقعًا. فيشكّل المذهب الطّبيعيّ اليوم الأساس لكثير من البنيان السّياسيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ في معظم بلدان العالم، ليؤكّد الفرديّة واحترام الفرد والحقوق الشّخصيّة، وليرسم كلاً من النّزعات السّيكولوجيّة والعلميّة والاجتماعيّة في التّربية الجديدة في العصر الحديث، كاستمرار لبعض مظاهر الواقعيّة الحسّيّة وكسابقة لحركة التّكامل والنّماء السّيكولوجيّ في القرن التّاسع عشر، والمبنيّة على أسس جمّة مثل "اكتشاف النّواميس الطّبيعيّة وصياغتها وتطبيقها في عمليّة التّربية"، و"التّربية بحسب القوانين الطّبيعيّة للنّموّ البشريّ الّذي يبدأ بفهم طبيعة نموّ الفرد وتحديد هدف التّربية وطرقها وفقًا لطبيعة الإنسان"، و"العودة إلى ما هو طبيعي وترك كلّ ما هو مصطنع".[156]

هذه الرؤية هاجمت حياة الطّبقة العليا المتمادية في التّصنّع وتعليم الأولاد الأمور المصطنعة. وأسِفَ هؤلاء لفقدان الحياة البسيطة وتخصيص المربّيات والممرّضات، إذ

---

[156]- ما جاء به كلّ من أفلاطون، وكونتيليان، وأستشام aschamوكومينيوس، تعبير اكتمل في القرن التّاسع عشر على أيدي السّيكولوجيين. (فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص117- 118.)

"المذهب الطّبيعيّ يعني العودة إلى حياة البيت البسيطة المُبهجة والعناية بالأولاد عنايةً طبيعيّة". ويلتقي المذهب الطّبيعيّ بذلك العقلَ فقط، بتأكيد حقوق الفرد، والثّورة على سلطة الدّولة المطلقة وسلطة الكنيسة التّعسّفيّة، والثّورة على أرستقراطيّة الدّمِ والفكر أيضًا، مطالبًا بالعودة إلى الحالة الطّبيعيّة البسيطة الّتي تسيطر عليها المشاعر البسيطة الّتي يشترك فيها كلّ النّاس، فهي إذًا نزعة ديمقراطيّة.[157]

أ- المذهب الطّبيعيّ بمفهوم روسو

إنّ علم التّربية نفسه، وما تفرّع منه من علم النّفس التّربويّ وعلم الاجتماع التّربويّ، كان ثمرةً من ثمار المذهب الطّبيعيّ ورؤيته المتجدّدة إلى الإنسان كمصدر للقيم وللسّلطة وللحقّ، على الرّغم من تواصله الطّبيعيّ مع المذهب الواقعيّ في تجريبيّته ووثوقه بالنّفعيّة في الحياة العمليّة الّتي تقرّرها الحاجة الإنسانيّة قبل كلّ شيء. والتّربية وفاقًا مع الطّبيعة قد تعني اكتشاف القوانين الطّبيعيّة وصياغتها وتطبيقها في العمليّة التّربويّة، فنراقب الطّبيعة ونتعلّم منها ونبني على أساس ما نكتشفه من قوانينها بقطع النّظر عن أيّ خلفيّة عقيديّة (إديولوجيّة) وقيم جماليّة أو أخلاقيّة موروثة، وانطلاقًا من كون المربّى كائنًا طبيعيًّا بفرادةٍ وجوديّة وخصوصيّة ذاتيّة مميّزة. وقد تعني أيضًا اكتشاف قوانين الطّبيعة في النّموّ البشريّ، فنربّي الفرد انطلاقًا من معرفتنا طبيعة نموّه وتطوّر العمليّة التّربويّة هذه نوعًا وكمًّا ونهجًا مع تطوّر هذا النّموّ واتّساع القدرات الإنسانيّة المتنامية لهذا النّوع أو لهذا الكمّ أو لهذا الكيف. وقد تعني أيضًا العودة إلى ما هو طبيعيّ في الإنسان كمقياس للخير والشّرّ وترك ما هو متكلّف ومصطنع لأنّه مصدر العبوديّات وما تولّده من سوء وضرر.

قد تكون العودة إلى مبادئ جان جاك روسو مساعدة على المنطلقات الأساس للتّربية على الطّبيعة الّتي، بعد تعديلات قليلة عليها، شكّلت الرّكن في المفاهيم التّربويّة الحديثة لدى الدّول والمؤسّسات المتحرّرة من الخلفيّة العقيديّة الغيبيّة على أنواعها.

لمع نجم روسو في العام 1749 في أثناء اشتراكه في مسابقةٍ أدبيّةٍ نظّمتها أكاديميّة (ديجون)، ودارت حول "هل عَمِلَ تقدُّمُ العلوم على تطهير الأخلاق أو على فسادها؟" فأثار روسو –في نفيه القاطع- جدلًا كبيرًا واستحوذ على موافقة الجماهير وكان له بذلك أثر فعّال في تسليط الضّوء على ما عُرف بالمذهب الطّبيعيّ الثّائر على المثاليّة السّائدة في ذلك العصر، ولا سيّما في المجتمع الفرنسيّ. ومثّل روسو بوجوده حالة الرّجل البدائيّ الّذي تعرّض للكذب والخيانة والغشّ والقسوة الّتي اتّسم بها واقع الحياة الاجتماعيّة، على نقيض الحياة الّتي تصوّرها، ورأى فيها التّلقائيّة والقوّة في اعترافها بقيمة الفرد وتقدير مواهبه الخاصّة، وفي ما تخلقه من روابط الأُلفة والتّعاطف الّتي يؤمن بها الإنسان في لحظات توقه إلى الاستقلال والتّحرّر من انحلال التّقاليد، فآمن بالحياة الدّيمقراطيّة ووجدها تفوق الذّكاء والثّراء والثّقافة السّائدة في المجتمع الأوروبّيّ من حيث القيمة، واستبدل بالشّفقة القانون والتّقاليد والعادات كفضيلة بدائيّة، إذا ما تمّ سلكها، عاش الإنسان بهناءٍ وسعادة.

---

[157]- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، 119 .

جعل روسو من هذا المبدأ أساسًا لكتاباته في التّربية، فإنّ عدم المساواة بين الغنيّ والفقير هو وليد نشوء الاختلافات في القدرات الطّبيعيّة، وفي الملكيّات الشّخصيّة، وما صحبها من فوارق اجتماعيّة تبعتها مجتمعات سياسيّة انتظمت لتحمي المجتمعات السّياسيّة. ولهذا جعل روسو من هدفه الأساس استبدال كلّ ما هو تقليديّ واجتماعيّ، في سبيل تحقيق السّعادة الّتي تتمّ عبر الإيمان المطلق بطبيعة الإنسان، مناديًا بالحكومة الطّبيعيّة، فوضع تصوّرًا خاصًّا به حول المجتمع الّذي يريد، على أن ينسجم هذا المفهوم وتصوّره للفرد أوّلًا. وهذا ساعده لاحقًا على صياغة نظام كامل متكامل حول "إميل". فالخطوة الأولى لإعادة بناء المجتمع في نظره، تكون من خلال إعداد الجيل الصّاعد بتربية تصنع هذا المجتمع الّذي يُنادي به، وبحسب قوله، لَمْ تصبح الحياة الهمجيّة هي الحياة المثاليّة، ولكنّ الحياة المثاليّة الحقيقيّة هي الحياة في مجتمعٍ منظّم تحت زعامة حكم الشّعب... يمكنه أن يتخصّص لخلق حياة مثاليّة خليقة بالرّجلِ الطّبيعيّ، حيث الحرّيّة مكفولة، وحيث الآداب والعلوم في مثل هذا المجتمع مسايرة له" .[158]

رأى روسو فائدةً في نزع الطّفل من والديه وعزله عن المجتمع وتسليمه لمربٍّ مثاليّ يربّيه محتكًّا بجمال الطّبيعة وعجائبها. وانطلق روسو في تصوّره للتّربية الحقيقيّة من قول "كلّ شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكلّ شيء يفسد بين يدي الإنسان..."[159]، واعتبر أنّ الاتّجاه الصّحيح الّذي يسلكه الفرد تربويًّا لا بدّ أن تتلاءم فيه الطّبيعة والإنسان والأشياء. ولمّا كان الإنسان يسيطر على نفسه وعلى الأشياء ويعجز عن السّيطرة على قوّة الطّبيعة، كالنّموّ الطّبيعيّ لملكاتنا، صار محكومًا بإخضاع تربية الإنسان والأشياء للطّبيعة. فإذا أردت أن تخضع الطبيعة لك فاخضع لقوانينها كما يقول فرانسيس بيكون.

ما دامت الطّبيعة عادة فالتّربية عادة، والميول الفطريّة الّتي لا يغيّرها التّثقيف أو التّزييف أو الإيحاء هي قوام الطّبيعة، وتُطبّق على كلّ ما يمكن الحصول عليه عبر تقليد الغير بالإيحاء أو بإطاعة الأوامر. يقول روسو: "والعادة الوحيدة الّتي يجب أن يسمح بها للولد هي ألا يألف أيّ عادة."[160]. فالتّربية وفقًا لقوانين الطّبيعة تعني أنّ "الأحكام الغريزيّة والانفعالات الفطريّة، والغرائز الطّبيعيّة، والآثار الأولى هي أصدق أساس للعمل من التّفكير والحذر، والخبرة النّاشئة عن الارتباط بالآخرين .[161]

قصد روسو بالمدلول الأساس للحالة الطّبيعيّة المدلول الاجتماعيّ في دولة طبيعيّة أساسها المبدأ السّياسيّ الحقيقيّ الّذي عليه ينشأ نوع نبيل من الحياة الاجتماعيّة، قوامه المعرفة الحقيقيّة للإنسان، على أن لا يكون معنى الرّجل الطّبيعيّ هو الإنسان الهمجيّ، بل الإنسان الّذي يسير وفقًا لأحكام الطّبيعة وقوانينها. هذا ما كشفت عنه التّجارب العلميّة حول طبيعة النّفس في علم النّفس وكيفيّة عمل الدّماغ بما فيه من أنواع ذكاء مختلفة

158- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 235- 236.
159- جان جاك روسو، إميل أو التّربية، ص 77.
160- بول مترو، م.س، ص 236- 237.
161- بول مترو، م. ن، ص 238.

وذاكرة وغيرها... وكيف أنّ هذه العلوم شكّلت أساسًا عمليًّا في وضع طرق تعليم أساسيّة جعلت من التّعليم عمليّة فعّالة .[162]

تهدف التّربية، بمفهوم روسو، إلى تكوين الإنسان الطّبيعيّ المتخلّص من "الطّبيعة الحضاريّة". وحدّد خصائص الإنسان الطّبيعيّ بكون معارفه صالحة للتّطبيق في الواقع الّذي يعيش فيه، وملكاته العقليّة والفكريّة أكثر تطوّرًا من ذاكرته، وبكونه يتمتّع بخصال أخلاقيّة عالية مثل الصّدق والإخلاص والفضيلة والشّوق إلى مساعدة الآخرين، وهي خصال موجودة في الضّمير الفطريّ .[163]

توقّف روسو عند مسألة الهدف من تربية الطّفل، وتساءل جاعلًا من الأمر اختيارًا بين اثنين: هل المطلوب خلقُ الرّجل أو المواطن المتمدين؟ يوحي ذلك، للوهلة الأولى، أنّ روسو ضدّ المجتمع وبالمطلق، بينما إذا نظرنا إلى نظريّته ككلّ متكامل وجدنا أنّه يهاجم مجتمع القرن الثّامن عشر. ففي الجهة المقابلة، تحدّث روسو مطوّلًا عن الدّولة الطّبيعيّة بما يعني أنّه يوافق على إنشاء دولة طبيعيّة راقية تنشأ وتتطوّر وفقًا لمبدأ إجتماعيّ يدور حول حرّيّة الفرد بدلًا من السّلطة "الغاشمة". كما فعل كلّ من كانط وهيغل وهربارت وفروبلFriedrich Wilhelm Fröbel) [164]). وهو المبدأ الأوّل للطّبيعة عند روسو.

بينما تمثّل المدلول الثّاني في نظرته إلى الرّجل الطّبيعيّ على أنّه وحدة كاملة في حدّ ذاته، على نقيض الرّجل المُتَمَدْنِن. فالأوّل حرّ يعتمد على نفسه أو على زملائه، بينما يكون المُتَمَدنِن جزءًا من وحدة، يعتمد على غيره وترتبط قيمته بعلاقته بالكلّ، أي علاقته بالنّظام الاجتماعيّ، فيقول: "الحكمة البشريّة جميعها لا تحتوي إلا على تحكّمات استعباديّة، فعاداتنا لا تعدو أن تكون إذلالًا واستعبادًا، وكبتًا، وألمًا، فالرّجل المُتَمَدِنِن يولد ويعيش ويموت في حالة عبوديّة، يُلَفُّ عليه القماط يوم يولد، يوثق بالكفن ويغلق عليه التّابوت يوم يموت، وما دام حيًّا محافظًا على مظهره الإنسانيّ فإنّه يكون مقيّدًا بأغلال الأنظمة المختلفة".

لكنّ كيف نربّي الفرد الّذي يعيش في مجتمع على أنّه وحدة مستقلّة؟ ماذا يفعل إذا تضاربت الطّبائع؟ ولولا أنّ الفروق الفرديّة مسألةً طبيعيّة من صلب الطّبيعة لما وجد الإنسان حاجة إلى تهذيب هذه الطّبائع ضمن إطار "الاجتماعيّ"، ولولا أنّ طبيعة الإنسان

---

[162]- تنفي المدرسة السّلوكيّة وراثة الخاصّيّات الذّهنيّة والملكات والقدرات وتُشدّد على الاكتساب في تشكيل شخصيّة الفرد. يقول جان لوك، وهو واحد من أنصار هذه المدرسة: "يولد الطّفل كالصّفحة البيضاء لا رمز مكتوب عليها. وأنّ أغلب الرّجال قد وصلوا إلى ما وصلوا إليه، سواء هم الآن في القمّة أو الحضيض، عن طريق التّربية". ويوافقه واطسن في ذلك عندما يقول: "أعطني اثني عشرة طفلًا سليمي الأجسام فإنّني سأعِدُك بأنّي سآخذ منهم واحدًا وسأروّضه حتّى يصبح الاختصاصيّ الّذي تريد: طبيبًا أو قاضيًا أو فنّانًا أو تاجرًا، وحتّى متسوّلًا أو سارقًا، وذلك مهما كانت الملكات والقدرات والخاصّيّات الّتي يتمتّع بها أجداده". (أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 83، 84.)

[163]- أحمد شبشوب، م. ن، ص 78.

[164]- وُلِد فريدريك ولهلم فروبل في الرّيف الألمانيّ عام 1782 وتوفي عام 1852. درّس في معهد بستالوتزي بعد أن التحق طالبًا في هذا المعهد. درّس في سويسرا، وعاد بعدها إلى ألمانيا ليُنشئ أوّل روضة للأطفال. اهتمّ بالأغاني واللعب في التّعليم، أطلق عليها اسم "الهدايا"، وابتكر مجموعة من الألعاب لا زالت معروفة باسم "هدايا فروبل" حتّى اليوم. ألّف عدّة كتب، منها: تربية الإنسان، وقانون الوحدة.
https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Froebel

أو ميوله تحمل بذورًا اجتماعيّة لما تشكّل المجتمع أساسًا. ماذا إن كانت ميول الإنسان نحو تكوين المجتمع عمليّة طبيعيّة بحدّ ذاتها؟

يدور المدلول الثّالث للطّبيعة بحسب روسو حول "أنّ المدن ليست سوى مقابر للجنس الإنسانيّ "من النّاحية الخلقيّة وأيضًا الطّبيعيّة"[165]. من المُلاحظ أنّ روسو هنا قد بالغ في تعبيره مؤمنًا أنّ الإنسان الّذي يعيش في المدينة هو إنسان من دون حياة، لا يتمتّع بالخصال الخلقيّة، ويتّصف بالتّصنّع. ونحن نخالفه الرّأي في ذلك مشيرين مجدّدًا إلى أنّ الإنسان الّذي انتقل من العيش في الطّبيعة إلى التّوسّع في العمران وإنشاء المدينة، هو إنسان يلبّي حاجاته الواقعيّة ويسعى إلى التّطوّر والإنتاج الصّناعيّ وغيره. فالإنسان منّا، كما أسلفنا، هو مخلوق متميّز بعقله يسعى إلى توفير حاجاته ويعبّر عن هذه الحاجات بإنتاجات متنوّعة وأساليب متطوّرة جيلًا بعد جيل، وما هذا التّمدّن إلا وجهٌ من وجوه هذه الحاجات وهذا التّطوّر، وفكرة المدينة لم تنشأ من عدم بل هي نتيجة الطّبيعة الّتي ينمو في إطارها المجتمع البشريّ. وإذا كان إنسان المدينة كما قال روسو عديم الخلق وميّت من حيث الطّبيعة، فهل يعني ذلك أنّ كلّ من يعيش في الطّبيعة هو كائن حيّ وكامل لا عيب فيه؟ وما هو المقياس الّذي يقرّر روسو على أساسه هذا التّصنيف؟ على الرّغم من حقيقة اختلاف حياة المدينة عن الحياة في القرى وفي أحضان الطّبيعة، وعلى الرّغم من تعرّض الفرد لمثيرات خارجيّة قد تزداد كمًّا نتيجة الازدحام الحاصل في المدينة، فذلك لا يفسّر اعتبار روسو للمُتَمَدِنِ فردًا عديمَ الأخلاق، بل على العكس، لماذا لا يمكننا القول إنّ هذا المُتَمَدِنِ هو شخص معرّض للاحتكاك بالآخرين على نطاق أوسع من فرد الطّبيعة؟ فتلك العلاقات المتشابكة والمطّردة في المدينة تزيد من خبرة الفرد الاجتماعيّة وتعود عليه بمنفعةٍ معنويّة من حيث الخبرات. وأمّا الإنسان ذو الميول المُعْتَبَرة لأخلاقيّة فلا يوجدُ في مدينةٍ أو في قريَةٍ، فهو، إذا وُجِد، يوجَدُ في أيّ مكانٍ لأنّ الطّريقة الّتي يسلكها في تفاعله مع المحيط تنبع من طبيعةٍ فيه. فكيف يفسّر روسو الرّوادع النّفسيّة والنّموّ القِيَميّ عند الأفراد؟ إنّ الاستعداد الدّاخليّ لدى الإنسان نحو الخير ونحو الشّرّ هو ما يحدّد مسبقًا المسار الّذي تتّجه فيه أخلاقه أينما وُجد، ويبقى مفهوم الخير ومفهوم الشّرّ في الختام مسألة نسبيّة.

ب- ماهيّة التّربية السّلبيّة عند روسو؟

شجّع روسو على تربية الطّبيعة وفق طريقة الحرّيّة المنظّمة، ووقف في وجه الآراء الّتي سادت في الطّبيعة البشريّة وطبيعة الطّفل بوجهٍ خاصّ والتّعاليم الدّينيّة والتّربويّة السّائدة حينذاك، لذلك نادى بالتّربية السّلبيّة الّتي "تحافظ على القلب من الرّذيلة، وعلى العقل من الزّلل"، وآمن بالنّموّ الحرّ الطّليق لطبيعة الطّفل ولقواه ولميوله البشريّة كوسيلةٍ تربويّة، على شرط ألاّ تجرح إرادته، فتحُلُّ الخبرةُ محلّ القانون ولا تعطي الطّفل ما يريده بل ما يحتاج إليه، ولا تدعه يعرف الطّاعة إذا عمل ولا السّلطة إذا عمل غيره له. بل دعه يقدّر حرّيّته بدلًا من السّيطرة عليه لأنّ كلّ درس تدخله إلى عقله يزرع رذيلةً في قلبه.

---

[165]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 239.

أراد روسو من التّربية السّلبيّة أن تكون مخالفة للنّظم التّربويّة المعتمدة في زمانه، والّتي تكوّن العقل قبل الأوان وتلقّن الأطفال واجبات الرّجال. لذا، يجب تمرين وسائل التّعليم قبل إعطاء المعلومات، أي تدريب الحواس تدريبًا منظّمًا، فهذه هي التّربية السّلبيّة. وقال روسو: "فالتّعليم السّلبيّ لا نعني به فترة سكون وكسل، بل هو أبعد من ذلك. وهو لا يسبّب الفضيلة، ولكن يحمي الفرد من الرّذيلة. ويوجّه الطّفل إلى السّير في الطّريق الّذي يؤدّي به إلى الصّدق حتّى يصل إلى السّنّ الّتي يفهم فيها الصّدق ويعرف محاسنه، وإلى أن يكتسب القدرة على معرفته ومحبّته" .[166]

راعى روسو، إذًا، قدرات الطّفل في سنيه الأولى، واحترم عجزه عن تكوين المفاهيم المجرّدة، واستفاد من الوقت في جعل هذه المرحلة تمهيدًا لمرحلةٍ تعليميّة لاحقة. وركّز، في التّربية السّلبيّة الّتي نادى بها، على تربية البدن، ووجد أنّ خير مكان لذلك يكون في الرّيف حيث الهواء الطّلق؛ فاستنكر العلاج الطّبّيّ وأوصى بالأغذية والأطعمة البسيطة، كما حدّد وقتًا للتّربية العقليّة بعد بلوغ السّنّ الثّانية عشرة؛ أي بعد أن تنتهي، بحسب قوله، فترة الرّكود العقليّ والثّبات الفكريّ. ولم يهمل روسو النّاحية الأخلاقيّة لدى الولد، فجعل من القانون الطّبيعيّ طريقةً في تطبيقها[167] كأن يُترك الطّفل، في حال عدم خضوعه لقوانين الطّبيعة، حتّى يستنتج بنفسه نتائجها عليه. لكنّ هذه النّظرة الّتي يتّسم بها روسو في رؤيته للتّربية الأخلاقيّة تُظهر وجهًا من التّناقض عنده؛ إذ كيف له أن يطلب ذلك من المربّى، وفي الوقت عينه تراه يعترف أنّ الطّفل في هذه المرحلة العمريّة لا يستطيع أن يعقل، أو أنّه قد اعتمد على إدراك الطّفل لهذه الأمور في المرحلة العمريّة اللاحقة؟ كما قد ينتقده البعض في هذه النّاحية نظرًا لتجاهله خبرة الآخرين ولمخاطرته بالنّتائج الّتي تنجم عن مثل هذا المنطق، فما يمكن أن تصحبه مثل هذه الأعمال من نتائج هو أمر غير مضمون، ويؤدّي هذا الإعداد إلى الحكم على الأعمال من نتائجها بدلًا من دوافعها، وفي ذلك تحذير لا بناء للأخلاق. كما نرى روسو مقصّرًا في ترتيب أولويّاته، إذ أعطى الطّبيعة الأفضليّة من خلال التّقيّد بمفعولها حين نسي أنّ هذه الطّبيعة قد تكون بحدّ ذاتها مضرّة للفرد. فهل يُعقل أنّ مرض الطّفل بسبب البرد أصحّ من تدخّل الآخرين في سلوكه؟ جعل روسو الطّفل هنا في مرتبة الحيوان فتجاهل قدراته العقليّة واتّخذ من ترويض الغرائز، عبر تأديب الطّبيعة للإنسان، طريقةً مثاليّة في تربيته خلقيًّا. وكيف يفسّر روسو عبارته هنا حين يقول "كلّ شيء يفسد بين أيدي البشر"؟ هل تدخّل الأمّ هنا لحماية طفلها من البرد على الرّغم منه أمر أشدّ إفسادًا من تأديب الطّبيعة له عبر إصابته بالمرض؟

ج- أهداف التّربية الطّبيعيّة

رمى المذهب الطّبيعيّ إلى المحافظة على الخير الطّبيعيّ والفضائل الطّبيعيّة في الفرد، وتكوين مجتمع يعترف بحقوق الفرد الطّبيعيّة، حيث يستطيع أفراده تحقيق الفضائل الطّبيعيّة البدائيّة كالمساواة والأخوّة والبساطة والحرّيّة. من هنا، ركّز روسو على التّربية

---

[166]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 240- 242.

[167]- وافقه في ذلك كلّ من هربارت وسبنسر.

السّلبيّة الّتي تقوم على سياسة عدم التّدخّل، قائلًا: "كلّ شيء يكون جيّدًا بين يديِ الإنسان... "ففي تجنّب ما هو مصطنع في المجتمع فرصة لإظهار الخير الطّبيعيّ في الولد بحرّيّة وتلقائيّة.

وشدّد روسو على النّموّ الحرّ لمواهب الولد وتثقيف طبيعته الفرديّة بذاته. كما أولى كلاًّ من إمكانات الطّفل وميوله وغرائزه ومشاعره اهتمامًا خاصًّا، وأوصى بإعطائها جميعًا الحرّيّة الكافية للتّعبير عن نفسها تعبيرًا كاملًا، ولم ينظر إلى الطّفل كوحدةٍ مستقلّة لا علاقة لها بالمحيط أو المجتمع، بل على خلاف ذلك، أوجد اقتراحًا مناسبًا ورسم صورةً جديدةً لمجتمعٍ جديد يُلائم إميل ويكون بديلًا ممّا كان سائدًا في ذاك العصر، على أن يُبنى هذا المجتمع على أساسٍ مفاده "نظام الطّبيعة" ويُكيَّف وفقًا لخِصال الفرد وإمكاناته الطّبيعيّة، ليدخلهُ ويخوض جميع العلاقات البشريّة فيه بحماسةٍ وفعاليّة، كما يمكنه أن يحيا فيه أيضًا حياة الإنسان الطّبيعيّ إلى أقصى حدٍّ ممكن. ولم يُلغِ روسو المؤسّسات الاجتماعيّة من هذا المجتمع الّذي يُنادي به، بل أعطى كلًا من الكنيسة والدّولة والعائلة والمدرسة مبادئ الطّبيعة الأساسيّة لتكون مؤسّسات حضاريّة فعّالة تتكيّف وفقًا لحاجات الإنسان الطّبيعيّ.

أمّا في ما يخصّ العلاقات البشريّة، فقوامها عقد متبادل يحترم الحرّيّة الشّخصيّة والمساواة باعتبارها حقوق الإنسان الطّبيعيّة. ووجد روسو ضرورةً لدى الأفراد في أن لا يجدوا شكلًا للاتّحاد يحمي الفرد، ويُدافع عن مصالح كلّ عضو فيه بكامل القوى البشريّة، بل يبقى الفرد في هذا الاتّحاد –على الرّغم من اتّحاده بالجماعة- خاضعًا لنفسه وحرًّا كما كان، لأنّ المجتمع الطّبيعيّ في نظر روسو، هو المجتمع الّذي يتعاون أفراده لحماية بعضهم البعض، مع الحفاظ على الحرّيّة الفرديّة.

وجّه روسو المنهج الّذي نادى به لأولاد الطّبقة العليا، لأنّه اعتبرَ الفقراء بعيدين عن خطر التّربية المصطنعة الّتي يتعرّض لها الأغنياء ما داموا في حضن الطّبيعة. فالفلاح مثلًا، تنشأ فيه الفضائل الطّبيعيّة كالمساواة والبساطة بشكلٍ تلقائيّ، فناشد أن يُنقَل الولد إلى الرّيف حيث الاحتكاك الحرّ بالطّبيعة حيث لا تقاليد ولا مواقف اجتماعيّة مصطنعة يُلزم التّكيّف بها .[168]

أهمّ ما آمن به روسو أنّ التّربية ليست إعدادًا للحياة بل هي الحياة نفسها، فضلًا عن منع التّدخّل والتّسلّط وإتاحة الحرّيّة للأفراد وعدم قمع رغباتهم واهتماماتهم الطّبيعيّة.

هناك تفاوت واختلاف بين ما يعتبره روسو طبيعيًّا وما يراه الآخرون أنّه الطّبيعيّ، فروسو قلّل من دور العقل وعوّض عنه بالتّعلّم من الطّبيعة مباشرةً، واعتبر الشّكل الّذي كان عليه المجتمع الّذي عايشه بعيدًا عن الطّبيعة، ونادى بالعودة إلى ما هو طبيعيّ. ولكن كيف يرى روسو أنّ ما آل إليه المجتمع حينها ليس شكلًا من أشكال تطوّر المجتمعات؟ ألا يدلّ ذلك على أنّ هذا المفكّر أراد أمورًا وقيّم مظاهر مجتمعه وفقًا لمعايير لا تنسجم مع معايير زمانه؟ فما يختلف به سعيُ الإنسان إلى حاجاته عن سعي الحيوان إلى حاجاته هو أنّ الإنسان، فضلًا عن الغرائز المشتركة بينه وبين الحيوان، يسعى إلى هذه الحاجات في ضوء غريزة العقل الّتي هي خصوصيّة إنسانيّة، إذ لم يثبت إلى الآن أنّ

---

[168]- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ،121 -120 .

حيوانًا يتساوى معه بها. فكيف نربّي على الطّبيعة من دون الأخذ بهذا الفارق الأساس بين تجمّع الحيوان واجتماع الإنسان، وبين السّعي بالغريزة العمياء والسّعي المستنير بغريزة العقل؟

د- أنواع التّربية في المذهب الطّبيعيّ

التّربية الطّبيعيّة هي تربية حرّة بخلاف تربية التّخصّص الّتي كانت سائدة في عصر روسو، كإعداد العمّال والمواطنين وأعضاء المجتمع. فهو وجد أنّ مثل هذا الإعداد المتخصّص من شأنه أن يُخضع بعض أفراد المجتمع للبعض الآخر، بينما من الأجدى أن تكون مهمّة التّربية، في نظره، إعداد الرّجل القادر على تولّي أموره بنفسه من خلال إلمامه بهذه الأمور جمعاء، وذلك أمر يصعب تحقيقه ما لم يتمّ استبدال التّثقيف بالتّدريب على الحفظ أو التّخصّص الضّيّق. فالنّاس متساوون في مهنة واحدة هي الرّجولة، الّتي تعني القدرة على إنجاز أيّ مهمّة، ويقول روسو في ذلك: "لا فرق إن كان نصيب تلميذي أن يخدم الجيش أو الكنيسة أو المحكمة، فالطّبيعة تدعوه إلى الحياة البشريّة، ففنّ العيش (الحياة) هو المهنة الّتي أريد أن أعلّمه إيّاها. وعندما يتركني لا يهمّني إن أصبح قاضيًا أم جنديًّا أم كاهنًا، يهمّني في الدّرجة الأولى، أن يكون رجلًا، وأن يُحقّق كلّ ما يُمكن أن يحقّقه الرّجل"[169]. والقصد من تعليم إميل المهنة هو الاستعداد لفهم العلاقات الإجتماعيّة وليكون قابلًا للتّكيّف وفقًا لظروف الحياة الصّناعيّة المتبدّلة وتبدّل المجتمع، بدلًا من السّعي وراء تحقيق أهداف مهنيّة. ويرى روسو أنّه ما دام كلّ الأفراد متساوين في دستورهم يجب إذًا أن يدرسوا معًا وبطريقةٍ واحدة، فالتّربية هي ميزة كلّ إنسان حرّ كما هي حقّ من حقوقه الطّبيعيّة، ولذا تميّزت تربيته بكونها ديمقراطيّة عامّة لجميع النّاس تقوم على الحرّيّة والمساواة والأخوّة.

اهتمّ روسو بالتّربية البدنيّة والتّربية الصّحّيّة معتمدًا في ذلك على التّربية السّلبية وترْك الطّبيعة تأخذ مجراها، وأوصى ببعض الأمور كعدم حصر الطّفل بالأقمطة أو منعه عن الحركة والصّراخ، وجعل وظيفة الاهتمام به محصورةً بأمّه، على أن يتعرّض للبرد والحرارة والخطر بمقدار معقول حتّى يتعوّد ذلك ويصير شجاعًا وجريئًا. كما شجّع على السّماح له بالتّحرّك ركضًا وسباحةً وتسلّقًا ولعبًا بشكلٍ طبيعيّ وفي الهواء الطّلق. ولم يُهمل التّربية الخلقيّة على أن تتمّ بشكلٍ طبيعيّ، وحرّم التّربية الخلقيّة العقلانيّة معتبرًا الطّفل عاجزًا عن فهمها، ورفض لذلك تعليم الأخلاق بالقوانين الأخلاقيّة والتّاريخ والأساطير... وآمن بأنّ هذا النّوع من التّربية يتكوّن نتيجة الخبرة، لا التّعليم، وعن طريق العقاب الطّبيعيّ.

أمّا التّربية الفكريّة فتتمّ بتربية الحواس وتنمية التّمييز الحسّيّ والتّعبير الحرّ عن الأفكار، حين يكون كلّ من الرّغبة والفضول الطّبيعيين الحافز على كسب المعرفة، وعلى المعلّم توفير الفرص الملائمة للتّدريب على الملاحظة العلميّة والتّنقيب والاستنتاج وتهميش الكتاب. ولا يتمّ التّعليم الدّينيّ قبل الخامسة عشرة نظرًا لما يتطلّبه اللاهوت من قدرةٍ إدراكيّة. وكان لروسو ديانة خاصّة به، غير الموصى بها، يُنادي فيها بتفسيرٍ طبيعيّ

---

[169]- جان جاك روسو، إميل أو التّربية، ص 36.

إلهيّ للحياة، ويؤمن بفكرة توصّل كلّ فرد بنفسه إلى الإيمان أو الدّين، فأيّده الطّبيعيّون بشعار يقول إنّ الدّين "يأتي من القلب وليس من الدّماغ، فيجب أن يحسّه الإنسان لا أن يفكّر فيه" .[170]

هـ منهاج التّربية في المذهب الطّبيعيّ

أراد روسو الابتعاد عن الأفكار التّقليديّة المستمدّة من المجتمع المصطنع، والأخذ برغبات الولد النّابعة من صميم طبيعته. لذلك، كان هدفها تفتيح قوى الولد لسدّ حاجاته الطّبيعيّة وتكوين المنهاج من النّشاطات الّتي تلبّي حاجات الحياة. فبدلًا من التّقيّد بالكتب المدرسيّة الّتي "تُعلِّمُنا التّحدّث عن أشياء لا نعرفها" يجب تدريب الحواس والعضلات والنّطق فتزول الحواجز بين الولد والطّبيعة. وحصر تعلّم اللغات فقط باللغة الأمّ، وتجنّب المواضيع الأخرى كالقراءة والكتابة والأدب والتّاريخ. وارتكز البرنامج التّربويّ الّذي وضعه على النّشاطات الحسّيّة العضليّة، فشجّع على الرّكض والقفز والتّسلّق والسّباحة، وأولى أهمّيّةً التّمييزَ الحسّيّ كالعدّ ووزن الأشياء وقياس المسافات والغناء، واعتمد على النّطق والرّسم للتّعبير الحرّ عن الأفكار، وأضاف كلاًّ من الزّراعة والنّجارة وغيرها من الحِرَف لتدريب الإدراك الحسّيّ، وكان كلّ من الحساب والهندسة نوعًا من النّشاط الاختباريّ في حياته الطّبيعيّة. أمّا المواضيع التّفكيريّة فتُعرض عليه في مرحلةٍ لاحقة من النّضج، كعلم الفلك والجغرافيا والزّراعة والفنون، على أن يُهَيِّئَ إميل بنفسه الأجهزة الخاصّة لدرس العلوم الطّبيعيّة وطوبوغرافيا الأرض لتكون وسيلة بديلة من الكتاب في درس الجغرافيا.

لم يُهمل روسو النّاحية الاجتماعيّة في تربية إميل بل خصّصها بمن هم فوق الخامسة عشرة من العمر، إذ يدرسون الطّبيعة البشريّة ويدخلون المؤسّسات الاجتماعيّة كالسّجون والمشاغل والمستشفيات ويُشاركون بألعاب الجماعة. وتكون دراسة التّاريخ طريقةً للتّعرّف على كيفيّة العيش مع الآخرين. بعد ذلك، يُدَرَّس إميل النّظام الاقتصاديّ والدّستور السّياسيّ والتّصنيف الاجتماعيّ في أوروبا، ويُمكنه في هذه المرحلة أن ينتقل إلى دراسة العلوم الطّبيعيّة بطريقةٍ مجرّدة، ويتوسّع لغويًّا في دراسة اللغات القديمة والآداب الحديثة، على أن يشمل تعلُّمه كلاًّ من الفلسفة والدّين لتنمية السّلوك الاجتماعيّ الصّحيح الّذي يسمح له بالمساهمة في تحسين النّظام الاجتماعيّ، ويُتيح له اكتشاف دستور الكون الخُلقيّ المنطقيّ والدّافع الحيويّ لخدمة الآخرين.

خصّص روسو قسمًا من كتاب إميل للكلام على صوفيا، وإنّ أوّل ما لفت انتباهنا في حديث روسو عنها، أنّ تربيتها محكومة بما ستكونه في المستقبل عندما تصبح رفيقة إميل في حياته، فهنا يُناقض روسو نفسه حين نادى بأن يتعلّم كلّ فرد لنفسه وأن يهتدي في ذلك بحاجاته وحقوقه الذّاتيّة. وأضاف روسو: "إنّ المرأة المثقّفة وباء لزوجها، ولأطفالها ولعائلتها ولخدمها ولكلّ فرد" .[171]

---

[170]- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 123- 124.

[171]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 251.

قصد روسو في كلامه على إميل تربية الطّفل الذّكر، وهو بذلك جعل من نفسه متحيّزًا لجنسٍ دون آخر، أو ربّما يراه البعض في ذلك واقعيًّا، قد تقبّل الفرق بين الذّكر والأنثى، والعلاقة الّتي تتشكّل بينهما في محاولة تكيّفهما في الحياة، وما تفرضه الطّبيعة عليهما من قوانين، ووجد ضرورة في انتماء صوفيا لإميل، ولا بدّ لها أن تتبعه وتتولّى مهامَّ خاصّة بها كزوجة وأمّ.

حصر روسو دور المرأة في إسعاد الرّجل، فلا داعي لأن تكون لها شخصيّة مستقلّة لأنّ عملها مقتصر على أن تتحلّى ببنية قويّة لإنجاب أولاد أقوياء، ولا يخلو الأمر من تعلّمها الغناء والرّقص والتّطريز والتّفصيل لتؤدّي دورها بفعاليّة. ولكونها المسؤولة عن توفير جوّ صالح لعائلتها، فمن الضّروريّ أن تخضع لتعلّم مبكر في الدّين والأخلاق.[172]

تفسيرنا هذا لا يعني تأييدنا لنظرة روسو في صوفيا ودورها في الحياة تأييدًا مطلقًا، بل على خلاف ذلك، فربّما إذا أبدينا رأينا قد نخوض في جدالٍ عميق حول العصر ومتطلّباته، وهذا لا يدخل في نطاق بحثنا الآن.

و- المؤسسات التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ

تقع مسؤوليّة تربية الطّفل، في رأي روسو، على عاتق الأهل في المرحلة الأولى، وعليهم بذل مجهودهم لتنمية طبيعة الولد.

وتبدأ التّربية في العائلة ثمّ تنتقل إلى السّلطات العامّة -أي الدّولة- وهي المسؤول الثّاني عن ذلك. لهذا السّبب أوصى روسو في كتاب "الاقتصاد السّياسيّ" بنظامٍ عامّ للتّعليم الرّسميّ، ودارَ جوهرُ توصيته هذا حول الحدّ من التّمييز بين أفراد المجتمع، إذ قال: "إنّ التّعليم الرّسميّ بحسب القوانين والأنظمة الّتي تضعها الدّولة هو من أهمّ القواعد الّتي تقوم عليها الدّولة الشّرعيّة. فإذا ما تربّى الأولاد في جوٍّ من المساواة، وإذا ما تشرّبوا قوانين الدّولة والقواعد العامّة، وإذا ما تعلّموا أن يحترموا هذه القواعد فوق كلّ شيء، وإذا ما أُحيطوا بالأشياء والأمثلة الّتي تذكّرهم دومًا بالأمّ الحنون الّتي تغذّيهم، وتسهر على راحتهم، إذا تمّ كلّ ذلك فإنّنا لا نشكّ البتّة أنّهم يتعلّمون أن يُحبّوا بعضهم بعضًا كإخوان".

صوّر روسو المؤسّستين التّربويّتين بالعائلة المثاليّة، وحدّد وظيفة الأب بالمعلّم الطّبيعيّ للبنين، ووظيفة الأمّ أن تكون معلّمة طبيعيّة للبنات. فأب حنون أمّيّ خير من معلّم ماهر. وإذا ما كان الولد يتيمًا أو ما شابه، يهتمّ به معلّم خاصّ مثاليّ[173] صغير السّنّ، لا يقبل أجرًا لخدماته، وذو ذوق رفيع ومشاعر عالية. على أن يواكب المعلّم تلميذه خمسًا وعشرين سنة، ويكون موالِيًا أمينًا لمهنته، وأن يختار ممرّضةً تلبّي حاجات تلميذه ويشترك كلّ منهما في تربية الولد وفقًا لنواميس الطّبيعة. وتبقى الطّبيعة هي المؤسّسة الأنسب الّتي قد يختارها الطّبيعيّون لأبنائهم.[174]

---

[172]- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 124- 127.

[173]- ما يؤكّد نظرة روسو المثاليّة إلى المعلّم قوله: "هناك مهن شريفة بحيث لا يستطيع أحد أن يُمارسها من أجل المال إلا ويثبت أنّه غير أهل لها". (فريد نجّار، م.ن، 128).

[174]- فريد نجّار، م.ن، 129-127 .

ز- التّنظيم في المذهب الطّبيعيّ

قسّم روسو التّعليم إلى عدّة مراحل، وجعل لكلّ مرحلةٍ مميّزاتها الخاصّة وفقًا لمراحل النّموّ الّتي يمرّ بها الولد، فاعتبر أنّ الطّفل، من الولادة حتّى النّضج، يمرّ بحقبات الجنس البشريّ في تقدّمه من الهمجيّة حتّى الحضارة. يبدأ كحيوانٍ ثمّ مخلوقًا مفكّرًا ثمّ يُصبح متوحّشًا ثمّ منعزلًا ثمّ مخلوقًا مفكّرًا فإنسانًا اجتماعيًّا. وبناءً على ذلك أوصى روسو بإعداد منهاجٍ خاصّ وطرائق لكلّ مرحلةٍ فيه.[175]

1- المرحلة الأولى: الطّفولة

تمتدّ من الولادة حتّى السّنة الخامسة. وفيها يكون الولد ضمن حالة الطّبيعة؛ حاجاته قليلة، أعماله تتّسم بشكلٍ آليّ، لا قوّة لديه على التّفكير، وتسيطر عليه مشاعره البسيطة.

يهتمّ الأب والأمّ بالطّفل في هذه المرحلة، ولا سيّما في إعداده الجسميّ، في ظلّ بيئة قرويّة تسودها الحرّيّة والألعاب والتّمرينات بهدف تقوية الجسم. فيعتقد روسو أنّ "كلّ ضعف يخلق ضعفًا- فالطّفل لا يكون سيّء الخلق إلا لأنّه ضعيف، فإذا قوّيته تحسّن. فالّذي يمكنه أن يفعل كلّ شيء لا يعمل شيئًا رديئًا". وإلى جانب ذلك، علينا العمل على تكوين مفرداته اللغويّة "فإنّه من الضّرر عليه أن يكون لديه كلمات أكثر من أفكاره، وأن يعرف كيف ينطق بكلمات أكثر من قدرته على التّفكير"[176]. ولكن كيف استطاع روسو أن يعرف حدود فكر الطّفل في هذه السّنّ؟ وما هي هذه الحدود؟ وكيف يمكن أن يعمل الفكرُ من دون لغة؟ أوليست اللغة وسيلة التّفكير؟

2- المرحلة الثّانية: الولوديّة

تمتدّ من السّنة الخامسة حتّى الثّانية عشرة، ويكون الولد حينها في حالة الهمجيّة، ويكون عديم الأخلاق وتسيطر عليه مشاعره النّاشطة؛ بحسب روسو.

هاجم روسو التّربية الّتي كانت سائدة في عصره، في أثناء حديثه عن تربية الطّفل في هذه المرحلة العمريّة، فشدّد على عدم إرغام الطّفل على التّفكير[177]، ونادى بالطّفولة

175- "الكلّ عمر وكلّ فترة في حياة الفرد مزاجها الخاصّ بها ونوع من النّضج الّذي تتفرّد به." (أحمد شبشوب، علوم التّربية، 66).

176- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 244.

177- عندما تُفرض المعلومات تقتل الشّوق إلى المعرفة حيث يحصل التّعليم الحقيقيّ. لذلك ركّز روسو على النّزول إلى الطّبيعة بدلًا من الخضوع للكتب، وأعطى الطّفولة معنى إيجابيًّا قائلًا: "غالبًا ما نرى النّاس يتذمّرون من مرحلة الطّفولة، لكنّهم نسوا أنّ الجنس البشريّ يندثر لو أنّ الإنسان لا يبدأ حياته بأن يكون طفلًا، فالأولاد ينظرون إلى الأشياء ويفكّرون ويحسّون بها على طريقتهم الخاصّة. ارتأى روسو أيضًا الطّبيعة في وضع منهاج الأطفال "انظروا إلى الطّبيعة واتّبعوا المنهاج الّذي تسطّر. إنّ الطّبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالًا قبل أن يكونوا كهولًا". وهذا ما يبرهنه علم النّفس العلاجيّ، فيقول كارل روجرس(Carl Rogers) بمبدأ وحدانيّة النّفس حيث "كلّ فرد وحيد ولا يمكن أن تعينه تجربة الآخرين على تحقيق ذاته"، ويعترف بمبدأ التّماثل قائلًا: "تتمثّل السّعادة بالنّسبة لكلّ فرد في أن يكون مماثلًا لنفسه. وما المرض النّفسانيّ سوى فقدان الفرد لتماثله مع نفسه". (أحمد شبشوب، م.س، ص 68.)

وُلِدَ كارل روجرس عام 1902 وتوفّي عام 1987. هو عالم نفس أمريكيّ، قام (مع أبراهام ماسلو) بتأسيس التّوجّه الإنسانيّ في علم النّفس السّريريّ. ساهم أيضًا بتأسيس العلاج النّفسيّ غير الموجّه والذي سمّاه في البداية العلاج النّفسيّ الزّبونيّ المُتمركِز ثمّ غيّر الاسم إلى العلاج النّفسيّ المتمركز بالشّخص ليُثبِت أنّ نظريّته يمكن=

من أجل الطّفولة، لا تربية طفل اليوم من أجل أن يكون رجل الغدِ، وقال: "مرّن جسم الطّفل، وأعضاءَه وحواسّه، وقواه، ولكن دع عقله في سُباته بقدر الإمكان"، فحطّ بهذا القول من قدر القراءة وما يمكن أن يتعلّمه الطّفلُ عرضًا منها، مؤمنًا بقدرته على تعلّم الحكم والتّنبّؤ والتّفكير من خلال الأشياء المتّصلة به[178]. نحن بدورنا نؤيّده من حيث تربية الحواسّ؛ فالحياة الواقعيّة هي مصدر ما تمّت صياغته في المناهج التّعليميّة فتحوّل لاحقًا إلى رموز وقصص وقواعد.

3- المرحلة الثّالثة: الفتوّة

تمتدّ من الثّانية عشرة حتّى الخامسة عشرة، تقلّ فيها سيطرة مشاعر الفتى عليه، إلاّ أنّه على الرّغم من انعدام أخلاقه، يبدأ الفكر والمحاكمة العقليّة والفضول بِحثّه على البحث عن طبيعة الأشياء.

في هذه المرحلة الوحيدة يجب الاهتمام بإمداد الطّفل بالمعلومات والمعرفة إذ تزداد قوّة الطّفل وينمو نشاطه، وحينها يتمكّن من الاحتفاظ بمدّخراته المعرفيّة لنفسه، في أثناء فترة التّعليم والدّراسة والملاحظة، على أن يكون كلّ من حبّ الاستطلاع والرّغبة الفطريّة في السّعادة الدّافع للتّعلّم. كما يكون معيار كلّ شيء فائدته العلميّة، "فعلينا إذن أن نُخرِج من دراستنا المبدئيّة فروعَ المعرفة-تلك الفروعَ الّتي لا يميل إليها الإنسان بطبيعته- ولنقتصر على تلك الفروع الّتي تدفعنا غرائزنا إلى تتبّعها"[179]، فميَّزَ روسو بذلك، المعرفة من الحقائق لاختيار المفيد منها.

إنّ التّقدّم في المعرفة يُبعد عن الحقيقة لأنّ الغرور الّذي يصيب صاحب المعرفة يدفعه إلى إطلاق أحكامٍ قد تكون بأغلبها فاسدة، لذلك قال روسو: "يجب أن لا نوضع حيث نخدع أنفسنا، فسوف نكون سعداءَ ونحن جهلاءُ أعظمَ ممّا لو كنّا على بعض العلم"[180]. وقال أيضًا: "ومن المحقّق أنّ الجمعيّات العلميّة الأوروبّيّة ليست سوى مدارس شعبيّة لفساد الحقيقة..." [181].

ووضّح روسو هدف تعلّم إميل الحرفة بقصد التّغلّب على العقائد الفاسدة الّتي تحطّ من قدر هذه الحرفة لا بقصد معرفة هذه الحرفة. كما شرح طويلًا عن المزايا الاجتماعيّة الكامنة في مظاهر النّشاط اليدويّ والصّناعيّ. ويستنتج روسو هنا أنّ إميل أصبح غلامًا

=تطبيقها في كلّ التّفاعلات بين الأشخاص. اعتقد روجرز أن الدّافع الأساسيّ لأفعال البشر هو الرّغبة في التّحقيق الذّاتيّ وأنّ المشاكل النّفسية تأتي من عدم التّلاؤم بين "الذّات" و"الذّات المثاليّة" و"الذّات العمليّة". يمكن تلافي عدم التّلاؤم هذا من طريق تربية تشدّد على التّقبّل غير المشروط، الاستعداد لتقبّل شرعيّة مشاعر الإنسان وأحاسيسه. ويرى روجرز أنّ الفجوة بين المسموح به وبين الإحساس الذّاتي قد تؤدّي إلى الكبت، لِذا شدّدَ على مساوئ الكبت مَثَلَهُ مَثَلُ سيجموند فرويد ولكنّه اختلف عن فرويد بقوله إنّ الكبت ليس أمرًا محتمًا. ويختلف روجرز عن فرويد أيضًا بنظرته المتفائلة للطّبيعة الإنسانيّة.

https://www.verywellmind.com/carl-rogers-biography-1902-1987-2795542

[178]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 245.

[179]- بول مترو، م.ن، ص 239.

[180] - بول مترو، م.ن، ص 246.

[181]- يفرض المنهج المدرسيّ على المتعلّم محتويات لم يقتنع بضرورة تعلّمها. ويعلّم الطّفل سلوك التّقبّل وهو سلوك يقتل التّفكير عنده. هذا التّعليم يكرّس مجّانيّة المعارف واعتباطيّة تَعَلُّمِها تَكَبُّدٌ لأنّ المُمسِك بزمام السّلطة المؤسّساتيّة يفرضها. من هنا هاجم روسو تعليم الطّفل الحساب والقراءة واللغات الأجنبيّة، ودعا إلى طرحها والأخذ بالتّربية الحركيّة. (أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص65- 67.)

هادئًا صبورًا حازمًا وشجاعًا، اكتسب بعض المعرفة انطلاقًا من خبرته[182]. ولكن كيف تأكّد لروسو أنّ نتيجة التّقيّد بقوانين تربية إميل هي نتيجة مضمونة؟ هل جرّبها، أو دعا إلى الخبرة النّاتجة من الواقع وقام هو بما يناقض ذلك؟ كيف يتّسم إميل بهذه الصّفات ويصبح ذا معرفة بعد مرور وقت من العزلة؟

4- المرحلة الرّابعة: المراهقة

تمتدّ من الخامسة عشرة حتّى العشرين، حين يصبح المراهق اجتماعيًّا، فيعجز عن سدّ حاجاته بنفسه، وتبدأ حياته الجنسيّة الّتي قد تنتهي بالزّواج. ويدخل مرحلة التّفكير المجرّد والتّخيّل والتّفكير الاستدلاليّ .[183]

بعد تكوّن جسم إميل وحواسه وعقله يحين الوقت ليتشكّل قلبه؛ بحسب روسو. وهنا تكون محبّة الذّات هي محرّك العواطف، والهدف منها حماية هذه الذّات وتكوينها. كما لا بدّ، في هذه المرحلة، من تدريب إميل على العلاقات الاجتماعيّة ومحبّة الآخرين؛ أي تنمية الوجدان وتقويم الأخلاق، كتلبية نداء الفقراء والمساكين ومساعدتهم وحمايتهم، فذلك من أكبر دعاة السّلم (روح السّلام هي نتيجة تربية إميل)، ولا سيّما أنّ إميل لم يعرف قبل ذلك إلاّ وجوده المادّي. ويقول روسو: "لا تعلّمهم شيئًا من الكتب يمكن أن يتعلّموه بطريق الخبرة."[184]، وهذا يعني الابتعاد عن التّلقين الفائض.

وفي الحديث عن التّربية الدّينيّة يقول روسو: "ففي السّنّ الخامسة عشرة لم يعرف إميل أنّ له روحًا، وقد يظلّ كذلك حتّى السّنّ الثّامنة عشرة إذ إنّ الأوان لم يَحِن بعدُ لأن يتعرّف عليها، وهو إذا أسرع في التّعرّف عليها وقع في خطورة عدم معرفتها" .[185]

لم يبتعد جان بياجيه كثيرًا عمّا جاء به روسو، ولكنّه تميّز بالدّقة العلميّة الّتي طرح فيها مسألة النّموّ المعرفي وقدرات الفرد المتنامية سنةً تلو الأخرى، وبدورنا سنُشيرُ لاحقًا إلى ابن خلدون الّذي عالج قبلهما هذه المسألة، معتمدًا على الملاحظة، وكيف ظهر ذلك في كلامه على التّدرّج في التّعليم وتفاوت الاستعدادات لتقبّل المعرفة بين الصّغار والكبار.[186]

ح- طرائق التّربية في المذهب الطّبيعيّ

اتّفق روسو مع الواقعيين الحسّيين على تأكيد ضرورة مراقبة الطّبيعة وإطاعة نواميسها في كلّ طرائق التّربية، فجعل الولد مركز التّربية وأراد أن يبني جميع أساليب التّعليم وطرائقه على نتائج درس جهاز الولد الموروث وغرائزه الطّبيعيّة ورغباته، وتعبيره ونشاطه الطّبيعيّين.

182- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية،247 .

183- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 128، 130.

184 - بول مترو، م.س، 249 .

185- بول مترو، م. ن، ص 249-251.

186- راجع: غسّان يعقوب، تطوّر الطّفل عند بياجيه، ص 73- 97.

هذا الّذي نادى به روسو يصبّ في صميم مذهب التّكامل والنّماء السّيكولوجيّ الّذي سعى إليه كلّ من بستالوتزي (Johann Heinrich Pestalozzi [187]) وهربارت وفروبل، وبخاصّةٍ بعد أن وضع ثلاثة مبادئ هامّة للتّعليم، هي: مبدأ النّموّ، مبدأ نشاط التّلميذ، مبدأ الفرديّة.

كما استبدل روسو بمتطلّبات المجتمع المصطنع المتطلّبات والحاجات الطّبيعيّة معتبرًا حاجات الحياة الطّبيعيّة الدّافعَ الأساسيّ للنّموّ البشريّ، فرتّب عمليّة التّربية وفقًا لترتيب الطّبيعة بدءًا بالحاجة فالنّشاط (أو العمل) ثمّ الخبرة وأخيرًا المعرفة. وأوضح أنّ عمل المعلّم توجيه التّلميذ توجيهًا ييسّر له السّير وفق هذا التّرتيب الطّبيعيّ، بدلًا من إجباره على التّعلّم. ووجد روسو أهمّيّة في إشراك التّلميذ بالإعداد والصّنع لكلّ ما هو قادر على صنعه، وأن لا يُقدَّم له شيء هو قادر على تحصيله بنفسه، سعيًا وراء تحقيق التّعليم بالنّشاط الذّاتيّ بفعّاليّة، فقال: "لا ريب أنّنا نفهم الأشياء الّتي نتعلّمها بأنفسنا بوضوحٍ أكثر ودقّة أكبر من تلك الّتي يُعلّمنا إيّاها الآخرون". [188]

راعى روسو، في ثورته للطّبيعة، الفروق الفرديّة بين الأطفال، وجعل سماتِ نموّ التّلميذ وطبيعتَه الخاصّة ورغباتِه وحاجاتِه فوق كلّ اعتبار، وفي مرتبةٍ تفوق رغبات المجتمع وحاجاته، ومنع إدخال الأفراد في أيّ قالبٍ يجبرهم على الانسجام مع المجتمع، بل جعل العامِل سيّدًا على العمل، كما جعل الولد ملكًا في تربيته حيث كلّ شيء يُسيّر وفقًا لحاجاته. أثّرت هذه النّظرة في موضوع الانضباط ووضعت له قواعد جديدة، فأحلّ روسو العقاب الطّبيعيّ مكان كلّ من التّوبيخ والضّرب والمديح، قائلًا: "إنّ الانضباط الّذي يقمع الدّوافع الطّبيعيّة ويُعيقها هو الّذي يُربك الطّبيعة البشريّة ويؤخّرها لا بل ينسفها" . [189]

التّربية عمليّة يُمارسها الكبار على الصّغار ممارسةً تمنح الفريق الأوّل حدًّا من السّلطة، ولكن هل الكبير صاحب النّفوذ وصاحب القرار أولى بتحديد المسار الّذي يريد من الطّفل أن يسلكه؟ وإلى أيّ حدّ يمكن أن يصبّ هذا التّدخّل في مصلحة الولد؟ وهل الغوص في مسألة التّربية خدعة مقنّعة تؤول منافعها إلى المجتمع بحجّة تربية الفرد؟ تتضارب الآراء بين طرفٍ يؤيّد التّربية الطّبيعيّة أي ترك الحرّيّة للطّفل في سلك المسار الّذي ترغبه أهواؤه وتختاره له غرائزه واهتماماته، وفريق آخر يرى أنّ تحديد مجموعة من المعايير لتربية الطّفل عليها مسألة جوهريّة.

إذا بحثنا في جوهر النّظريّة الأولى وجدنا فيها أمرًا يصعب تحقيقه؛ فالطّفل في عمليّة التّربية هو الطّرف العاجز لأنّه أقلّ معرفةً من المربّي، وخبرتُه أدنى من خبرة الفرد الّذي يهتمّ بتربيته سواء بطريقةٍ مباشرة أو غير مباشرة. فكيف له أن يختار اتّجاهًا محدّدًا

---

[187]- يوهان هينريك بستالوتزي مربّ ومصلح تربويّ سويسريّ وُلِدَ في سويسرة عام 1746 وتوفّي عام 1827. أسّس عددًا من رياض الأطفال والمدارس الابتدائيّة، وخصّص بعضها للفقراء. تأثّر بستالوتزي بأفكار المربّين الّذين سبقوه كأفلاطون وروسو وآمن بتغيّر المجتمع وتطوّره بإصلاح تربية الفرد. وأسند للتّربية أثرًا مهمًّا في تربية الطّفل فدعا إلى تركه يتفاعل معها ليكتشفها ويتعلّم منها ويكوّن تجاربه من وَحيِها بدون وسائط. من مؤلّفاته: مذكّرات أب، وهكذا تُعلِّم جيرترود أبناءها.

https://www.britannica.com/biography/Johann-Heinrich-Pestalozzi

[188]- فريد النّجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 130.

[189]- فريد نجّار، م.ن، ص 130- 132.

وهو لا يعرف إلى أين قد يؤدّي به؟ وفي الوقت نفسه، نجد في نظريّة روسو "العودة إلى الطّبيعة"، ابتعادًا عن القوانين الاجتماعيّة الّتي غلّفت المحيط وأبعدته عن الأصول الإنسانيّة وحقيقة الفرد الواقعيّة. كما نرى أيضًا أنّ المعايير الّتي يضعها بعض المفكّرين، والّتي تكون مسبقة وإن كانت لا تراعي الهوس نحو الطّبيعة الّذي يُنادي به روسو، لم تأتِ من عدم. فما الّذي يميّز المربّي من المتربّي سوى المعرفة والتّجربة الّتي توصّل إليها أحدهما قبل الآخر؟ وما الفائدة من اطّلاع المتربّي على العلوم ومستجدّاتها؟ إن خير حلّ هو ذلك الّذي تقدّمه لنا الدّراسات العلميّة حول الكائن البشريّ والمجتمع والطّبيعة، كلّ هذه العناصر في آنٍ واحد دون النّظر في أحدها مستقلًا عن الآخر، وليس ذلك إلاّ لأنّ هذه العناصر مجتمعةً يتفاعل بعضها مع بعض في سياقٍ محدّد فتولّد محيطًا معيّنًا لا يوجد إلا بوجودها جميعًا، فلا يمكن أن أنظر من زاويةٍ واحدة في الغرفة وأدّعي أنّي أرى الغرفة رؤيةً دقيقةً وشاملة ما لم أجرّب الزّوايا الأخرى الموجودة فيها. وما يميّز هذه العلوم أيضًا أنّها حقيقة مثبتة بالتّجربة، وإن كانت هذه الحقائق والعلوم متجدّدة مع مرور الزّمان، أو قد تتبدّل بعض خلاصاتها أو تتغيّر، فذلك لا يدلّ إلا على صحّة ما نقوله حول التّفاعل الحاصل بين الفرد والمجتمع والطّبيعة، وكلّ الاكتشافات الّتي يتمّ التّوصّل إليها يبقى من الأجدى تجربتها ومواكبتها على الوقوف عند معايير ثابتة ورؤيةٍ محدودة لا تراعي خصائص الواقع المتبدّل.

لن نخوض في جدالٍ حول ما إذا كانت التّربية تهدف إلى تحقيق مصلحة الفرد أم تدافع عن مصلحة المجتمع وتحميه، لأنّنا لا يمكن أن ننظر إلى الفرد من دون أن نعتبره كائنًا اجتماعيًّا كما هو حاصل في نظرتنا إلى المجتمع حيث يستحيل أن يكون دون اجتماع أفراده، فلا وجود لأيّ منهما من دون الآخر. ولأنّ خير الأمور أواسطها، وانطلاقًا من رؤيةٍ تربويّةٍ منطقيّةٍ علميّةٍ، نجد أنّ العلوم هي خير موجّه في تحديد المسار السّليم لرسم تربيةٍ منطقيّة مقنعة، فلم يُميَّز الإنسان بعقله ولا التّدوين اعتُمِد إلاّ لغاياتٍ، إذ لكلّ منهما أسبابٌ تصبّ في مصلحةٍ الإنسانيّة، وتهدف إلى الحصول على نوعٍ راقٍ من الحياة، يحقّق السّعادة للإنسان، وأهمّ ما يمكن الاقتناع به أنّ المطلق غير موجود وإن وُجِد فهو ليس من صنع الإنسان. وإذا كان ما يصنعه الإنسان مبنيًّا على التّجربة ومحكمًا بوثائق، فهو أجدى من اتّباع نظريّات سُجّلت واعتقد البعض أنّها نتائج مطلقة. فما دام الإنسان مستمرًّا في مسار الاكتشافات العلميّة حول الطّبيعة. لا بدّ له من التّسليم بمسألة التّغيّر. فإن كان في محاولات روسو ثورة على القديم فذلك لا ينفي حاجتنا اليوم إلى الثّورة على ما جاء به هذا الفيلسوف، على الرّغم من اقتناعنا بالكثير من المبادئ الّتي خطّها في التّربية فأثبت العلم صحّتها ولا زالت حتّى اليوم تمثّل وجهًا من وجوه المسلّمات.

إذا كان روسو يُنادي بالعودة إلى كلّ ما هو طبيعيّ، وجعل الهدف من تربية الطّفل تلبية الحاجات الطّبيعيّة، لم يَعد هناك نزاع على ما هو مصطنع. فإذا ما نظرنا اليوم في الحاجات الّتي تشكّلت بأغلبها وفقًا للنّظام الاجتماعيّ السّائد، حتّى باتَ يُنظر إليها على أنّها جزء لا يتجزّأ من الحاجات الطّبيعيّة، وجدنا أنّ الموازين قد اختلفت ولن ينفع أن نقيس أو أن نحسب حساباتنا وفقًا للمعايير الّتي وضعها روسو، أو أن نكتفي بما جاء به ونسلّم له تسليمًا نهائيًّا. أوّلًا، لأنّ ما وضعه روسو، على الرّغم من مطابقته للمنطق في أغلب الأحيان، يبقى نظريًّا ويظلّ مربوطًا بزمانه وبيئته، ولا يتعدّى كونه خاضعًا لِما كان سائدًا

في عصره. كما أنّنا يجب أن لا ننسى أنّ ما أتى به، حين خضع للتّجربة الفعليّة ووُضِع في ميزان العلوم الحديثة، قد صحّ بعضه وبطَل بعضه الآخر. زِد على ذلك كلَّ ما تمّ اكتشافه في الفترة الزّمنيّة المنقضية من حينه حتّى اليوم على الأصعدة جميعها سواء الإنسانيّة – كأفراد- أوالاجتماعيّة أوالعلميّة الّتي تبحث في المجالَين المذكورَين أوّلًا، مع العلم أنّ عمليّة التّربية تتأثّر عناصر بعضها بعناصر البعض الآخر وإذا ما تغيّر أحدها أصاب، في تغييره هذا، كلّ ما هو متّصل به من دون استثناء. فلننظر اليوم، على سبيل المثال، إلى الدّور الفعّال الّذي حقّقته المرأة في المجتمع، ولنتأمّل ما قامت به من إنجازات على الصّعيد العلميّ. ولنتصوّر معًا، من جهةٍ أخرى، أنّنا التزمنا وصيّة روسو حين تكلّم على "صوفيا"، واستغنينا عن الإنتاج الّذي حقّقته المرأة في العصر، هل كنّا وجدنا، في تصوّرنا هذا، ما يتماشى مع حاجاتنا، أو الواقعُ تعبير طبيعيّ عن كائن طبيعيّ أتيحت له الفُرص المُلائمة ليُعبّر عن قدراته الطّبيعيّة فسار في منحى طبيعيّ ونجح في إثبات نفسه؟ وكيف ننظر نحن اليوم إلى المرأة الّتي لا تُتابع تحصيلها العلميّ أو تُعرض عليها فرصة العمل فترفضها؟ هل معاييرعصرنا تتناسب مع معايير روسو؟

وقفت نظريّة روسو في التّربية الطّبيعيّة في جهةٍ معارضة للتّربية القائمة على الجهد الصّناعيّ؛ فهذه الأخيرة تقوم على وجهة نظر سيكولوجيّة تعتبر أنّ العقل يتكوّن من مجموعة متباينة من الملكات تنمو بحسب ما يناسبها من أعمال تكمن قيمتها في مدى صعوبة العمل الّذي تؤدّيه وعلى رأسها ملكة التّفكير، فتدرّبُ التّفكير بالرّياضيّات العقليّة والمجادلات المنطقيّة واللغات، وتجعل من تدريبات الذّاكرة أساسًا للملكات الأخرى، فتعزّز الحفظ وإن كان لا صلة له بطبيعة الطّفل، وهي بذلك غالبًا ما تكون نتيجة لمؤثّرات خارجيّة، تعتمد على كسب المعلومات في المرتبة الأولى ولا تؤمن بالحواس فتنكر كونها أساسًا للمعرفة وتقيس قيمة ما يُعلّم بالمجهود العقليّ والبعث على الاشمئزاز العاطفيّ، وتعدّ الطّفل للحياة المقبلة البعيدة عن حياة الطّفولة عينها فتعمل على صياغة الطّفل ضمن معايير يحدّدها الكبار، كما تفرض طريقة التّفكير التّقليديّة وتنظر إلى العواطف البشريّة على أنّها شرّ. بينما يختصر روسو التّربية الطّبيعيّة باعتبارها وليدة عمل الغرائز والميول ولِذا هي عمليّة توسيع للقوى الطّبيعيّة الّتي تُحْدث نموًّا من الدّاخل فتكون الحياة بحدّ ذاتها.

ويقول روسو: "سر دائمًا على عكس النّظم الموضوعة تجد نفسك على صواب في معظم الأحيان"، قاصدًا بذلك الثّورة على التّربية الصّناعية القائمة على النّظم الاجتماعيّة والّتي تعتبر الطّفل رجلًا مصغّرًا عليه تقليد سلوك الكبار ولا سلطة له وإنّما السّلطة تكون عليه .[190]

ظهر في المؤلّفات الأدبيّة قبل روسو كيفيّة خضوع الطّفل لقواعد الكبار ومناهجهم وطريقتهم في التّعليم وتقويمهم هذا ينفي بالضّرورة وجود الطّفل في الحياة الرّاقية، وردّ روسو على ذلك قائلًا: "مهما يكن الأمر فتجنّب كلّ شيء من شأنه أن يجعل عمل الطّفل شاقًّا، إذ إنّنا لا نهتمّ مطلقًا بكمّيّة المعلومات الّتي يتعلّمها الطّفل بقدر ما نهتمّ بأنّه لا يعمل شيئًا ضدّ رغبته". فيؤمن روسو بالرّجل الّذي ينمو نموًّا طبيعيًّا جيّدًا، لا بالرّجل الّذي يلمّ بكثير من أنواع المعرفة والثّقافة الاجتماعيّة بحسب وجهة نظر التّربويين الصّناعيين.

---

[190]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 252.

يكمن في هذا الاعتقاد احترام للفروق الفرديّة مناقض لتطبيع الأفراد كما لو أنّ لا فرق بينهم، كما في ذلك اتّجاه نحو حرّيّة النُّضْجِ وعدم التّحكّم في الميول لتصبّ قسْرًا في قنواتٍ ثابتة ومحدّدة مسبقًا.

يشجّع روسو التّربية الانفعاليّة حين يقول: "فإنّ تأثّر الطّفل بأساليب التّربية غير الطّبيعيّة كثيرًا ما ينتج منه تكوُّن شخصيّة توصف كثيرًا بأنّها شرّيرة بطبيعتها وقد يكون للأطفال العذر في ذلك. فأنت تقول إنّ لغتهم الأولى هي الدّموع وأنا جدّ مصدّق لذلك. فمنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضدّ رغباتهم، والهديّة الأولى الّتي تقدّمها لهم هي الأغلال والقيود واهتمامك الأوّل بهم يأتي في صورة التّعذيب"[191]. وبينما تنادي التّربية الصّناعيّة بحثّ الطّفل على اكتساب المعرفة، يركّز روسو على استمالة الطّفل لتقبّل أيّ مسألة من المسائل والانتقال من المحسوس إلى المجرّد. ويقول روسو: "للطّفولة سلوك حسّي وفكريّ وانفعاليّ تختصّ به. وأنّ من الحماقة أن نطالب الطّفل بسلوك الكهول... فلو كان الأطفال قادرين على التّفكير السّليم، لما احتاجوا إلى التّربية" .[192]

وقال أيضًا: "لنا الحقّ أن ننتقل من الموضوعات الحسّيّة إلى الموضوعات العقليّة، ولكن يجب ألا يكون هذا الانتقال سريعًا، لأنّه لا يمكننا الوصول إلى المرحلة الثّانية إلا عن طريق الأولى. فلنجعل الحواس دائمًا مساعدة لنا في العمليّات العقليّة البدائيّة، وليكن كتابنا في البداية هو ذلك العالم الّذي نعيش فيه، ولتكن معرفتنا مقصورة على الحقائق الثّابتة: "فالطّفل الّذي يقرأ في كتاب لا يفكّر، ولكنّه يقرأ فقط فهو لا يستقبل معلومات وإنّما يحفظ ألفاظًا".[193]

تأكيدًا منّا لما يقوله هذا المفكّر، نشير إلى أنّ المناهج الحديثة الّتي وُضِعت، بعد مجموعةٍ من الدّراسات حول التّربية، بنت منهجها انطلاقًا من هذا المبدأ. كما كشفت الدّراسات عن وجود عدّة أنواع للذّكاء كالذّكاء البصريّ، السّمعيّ، اللغويّ... وغيرها. على أنّ كلّ نوع من هذه الأنواع يعتمد بشكلٍ بارز على حاسّة من الحواسّ، فضلًا عن أنّ ذاكرة الإنسان تتفرّع منها عدّة أقسام كذاكرة البصر وذاكرة السّمع واللمس والشّمّ وغيرها... وهذا يعني عدم انحصار الذّكاء في اتّجاه واحد من جهة، وما ينجم عن اتّصال الحواس بالذّاكرة في أثناء تنمية الفكر وتفعيل وظيفته من جهةٍ أخرى. من أجل ذلك كلّه، نرى المناهج التّعليميّة الجديدة قد جعلت من وسائلها التّعليميّة وسائل متعدّدة الأنواع كالصّور الملوّنة والنّصوص المسموعة وأدخلت أنواعًا مختلفة من الأنشطة الحسّ-حركيّة وغيرها لتسهيل التّعليم وتعزيز قدرات الطّفل على اختلافها. وهذا الإعداد انبثق منه، كعامل من العوامل المؤثّرة في تطوّر الإنسان، انتاجات علميّة إيجابيّة ساهمت في تقدّم الاكتشافات الّتي نتجت من وجود العقل البشريّ وما يخضع له من تدريباتٍ فعّالة حديثة.

تحدّد طبيعة الطّفل، وفقًا لروسو، تطوّر العمليّة التّربويّة كما تحدّد خبرته وسيلتها. ويؤيّد روسو في ذلك كلّ من بستالوتزي وهربارت وفروبل. فيقول بستالوتزي: "أيّها

---

[191]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص253- 254.

[192]- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 105.

[193]- أحمد شبشوب، م. ن، ص 105.

النّاس كونوا إنسانيين، وهذا أوّل واجب عليكم: اعطفوا على الطّفولة، وشجّعوا ألعابها ونشاطها السّارّ وغرائزها المحبوبة" .[194]

ط- أثر تربية روسو الطّبيعيّة في تربية القرن التّاسع عشر

اتّسمت تربية روسو بنزعات متنوّعة، فتظهر نزعته للفرديّة بوضوحٍ في أثناء اعترافه أنّ لكلّ فرد طبعه البشريّ الخاصّ، فأيّده في ذلك (فنتنال) حين قال: "كما أنّ التّربية الفاسدة عاجزة عن إفساد طبائع الفرد الصّالح، فإنّه ليس بإمكان التّربية الصّالحة أن تخلق الطّباع الحسنة" وقال (آلان): "إنّي أعتقد بأنّ الطّبائع الفرديّة لا تتغيّر في جوهرها"، و"طبقًا لقانون الحياة الفرديّة الّذي لا يمكن أن يُقلّد، فإنّه يوجد بالنّسبة لكلّ شخص طريقة أخلاقيّة خاصّة به: فهو شجاع وكريم وحكيم بحسب طبعه لا كما أردته أنت... فهو لا يمكنه استعمال فضائلك، لأنّ فضيلته خاصّة به". وأضاف ربول: "الطّبيعة تفيد كذلك الطّباع الّتي يختصّ بها كلّ طفل، وكذلك طريقته الانفعاليّة والعمليّة. فكلّ تجاهل لهذه الحقيقة من شأنه أن يجرّ المربّي إلى تكبيل الطّفل في قوالب جاهزة مسبقًا وإجباره على أن يتّخذ لنفسه سلوك الآخرين بينما التّربية لا تقصد "صناعة كهول" بقدر ما تقصد إعانة كلّ فرد على تحقيق ذاته" .[195]

وتتّضح النّزعة النّشوئيّة عند روسو حين قال: "لقد قرّرت الطّبيعة أن يكون الطّفل طفلًا قبل أن يصبح كهلًا. وإذا ما أردنا تغيير هذا القانون فإنّنا نصنع ثمارًا سابقة لأوانها، منعدمة النّضج، فاسدة المذاق"[196]، توسّع في نظريّته هذه علم النّفس النّشوئيّ على يَدِ كلّ من فالون وفرويد وجان بياجيه في دراستهم للطّبيعة التّطوّريّة للطّفل، ويقول بياجيه: "لا أعتقد أنّ هدف التّربية هو التّعجيل بنموّ الطّفل فالغاية تبقى في استغلال إمكانيّات الفرد في المرحلة الّتي يمرّ بها نموّه.".[197]

ولا تخفى النّزعة الإنسانيّة الّتي تميّزت بها تربية روسو حين اعتبر الإنسان متفرّدًا بخاصّيّات لا تشاركه فيها الكائنات الأخرى، كالذّكاء واللغة والقوانين الاجتماعيّة والأخلاقيّة، وكلّها ثوابت إنسانيّة نجدها في مظاهر شكليّة مختلفة، في كلّ المجتمعات الإنسانيّة. والتّربية عندما تسود كلّ المجتمعات تشكّل دليلًا حيًّا على القواسم المشتركة بين البشر، وكما يقول "ربول" إنّك لن تجد "تربية قادرة على تعليم الحيوانات النّطق والتّفكير" .[198]

واتّسم فكر روسو التّربويّ بنزعة سيكولوجيّة نادى بها كلّ من فروبل وهربرت وبستالوتزي، إذ دارَ على الاعتقاد بأنّ التّربية عمليّة طبيعيّة تبدأ من الغرائز الفطريّة والرّغبات البشريّة الّتي لا يجنيها الإنسان إلا من خلال احتكاكه بغيره من النّاس، كما تبدأ من الدّوافع إلى العمل، وتوجّهها المبادئ المشتقّة من دراسة عقليّة الطّفل ونموّه، ومن عقليّة البالغ وكيفيّة عمله. وتمَثَّل فكرُه أيضًا بنزعة علميّة من خلال اعتبار الحقائق

194- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 257.
195- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 79.
196 - أحمد شبشوب، م. ن، ص 80.
197- أحمد شبشوب، م. ن، ص 81.
198- أحمد شبشوب، م. ن، ص 82.

والظّواهر الطّبيعيّة قوام مادّة التّربية، فضلًا عن الاهتمام والارتباط والاتّصال الدّائم بالطّبيعة أكثر من الاتّصال بالإنسان. كما يقوم، ما جاء به هذا المفكّر، على نزعةٍ اجتماعيّة تؤمن بأنّ التّربية يجب أن ترمي إلى تنمية فضائل الإنسان البدائيّ، وتهيّئُ الفرد ليعيش في مجتمع يهتمّ كلّ شيء فيه بعمله الخاصّ ويشعر بارتباطه بغيره شعور العطف والرّحمة، وهكذا انطلاقًا من الفرديّة يتمّ الاهتمام بالتّربية الاجتماعيّة.[199]

التّربية الحرّة، بالمعنى الحديث، هي التّربية الّتي تعدّ الإنسان لمهنته وحياته كمواطن مستنير ولجميع مظاهر نشاطه في الحياة. فهناك علوم أساس يلمّ بها الفرد ثمّ يختار اختصاصًا يمتهنه إلى جانب الأصول العلميّة والفنّيّة للمهنة الّتي اختارها بحرّيّة، فتوضع بعض المواد الاختياريّة أمامه وتفتح أمامه الفرصة للانفتاح والتّطوّر على شرط أن يلتزم مبادئ مهنته ويلم بها إلمامًا شاملًا. والتّربية الحرّة هي الّتي تشمل أعظم أنواع الثّقافة للحياة الّتي تهدف للإعداد لها. كما يركّز التّربويّون العلميّون على حرّيّة اختيار الفرد للمواد نظرًا لعجزه عن الإحاطة بها جميعًا وبهذا يتمّ الاختيار وفقًا للميول إذ لهذا خلفيّة تقوم على أساس علم النّفس في احترام ميول الفرد.

ولمّا رأى بيكون، أحد مؤيّدي روسو، أنّ الغرض من التّربية إعداد الفرد للحياة إعدادًا كاملًا، وجد نفسه يطرح قضيّةً حول كيفيّة عيش الإنسان على الصّعيد المادّيّ والأصعدة الأخرى جميعها. وهذا الإعداد الكامل الّذي يُنادي به يعتبره كامنًا في القدرة على ضبط السّلوك وتوجيهه توجيهًا صالحًا في جميع الاتّجاهات، ويتطلّب البحث في المنهاج التّربويّ ومدى تلاؤمه مع الهدف المنشود. وحاول بيكون أن يبني إجابته على أساسين ضروريّين في الإعداد للحياة الكاملة، وهما المعرفة اللازمة لتكوين الإنسان فرديًا واجتماعيًّا، وكذلك تنمية القدرة على استخدام هذه المعرفة وتوظيفها. وبناءً على ذلك يكون السّؤال التّالي الّذي يطرحه كلّ من بيكون وروسو: أيّ معرفة هي الأهمّ؟ حاول سبنسر الإجابة عن هذا السّؤال من خلال تصنيف المعارف في عدّة مراتب، من حيث الأهمّيّة، كالموادّ الّتي تؤدّي إلى المحافظة على الذّات كعلوم الفيسيولوجيا والصّحّة والطّبيعة والكيمياء، والمواد الّتي تحافظ على الذّات بطريقةٍ غير مباشرة كالعلوم والفنون لكسب القوّة وللحصول على الملبس والمأوى، والمواد الّتي بها نعرف كيف نربّي أولادنا، والمعرفة المتعلّقة بالحياة الاجتماعيّة والسّياسيّة، ومعرفة الأدب والفنّ وعلم الجمال واللغات الأجنبيّة وآدابها، وهي معارف كماليّة يكون لها منزلة كماليّة في المواد التّربويّة.

يتناقض هذا الاتّجاه مع ما كان سائدًا في أثناء حركة النّهضة الّتي أولت اللغات والآداب اهتمامًا بالغًا. ويقول سبنسر إنّ الحصول على المعرفة ذات القيمة الكبرى يمدّ الفرد بالقدرة على استعمالها واعتبر أنّ دراسة العلوم الطّبيعيّة ينشأ عنها حسن تدريب الذّاكرة وحسن استخدام القدرة على الفهم والحكم، وهو يؤيّد بستالوتزي في عدّة مبادئ، كالانتقال في التّعليم من البسيط إلى المركّب ومن الحسّيّ إلى المعنويّ ومن العمليّ إلى النّظريّ، وأن تكون التّربية سارّة. كما يؤيّد سبنسر روسو في أنّ التّربية الخلقيّة يجب أن تكون نتيجة لتحمّل الطّفل العقاب النّاتج من عمله .[200]

---

[199]- بول مترو، المرجع في تاريخ التّربية، ص 258.

[200]- بول مترو، م.ن، ص 377، 382- 384، 385.

خاتمة

اهتمّت الواقعيّة بالعالم الحسّيّ واعتبرته مصدر الحقائق الأوّل والأهمّ، وآمن جون لوك بالتّجربة، كما آمن الواقعيّون بقدرتهم على إحداث التّغيّر عبر اكتشاف قوانين وحقائق جديدة. وزادت الحركة الواقعيّة من الاهتمام بتربية الفرد المتكيّف في المجتمع، فوجّهت دراساتها للبحث في الكائن البشريّ حتّى وضعت المدرسة السّلوكيّة نظريّاتها على يد علماء كثر على رأسهم واطسن وثورندايك. وازداد الكلام على الدّماغ البشريّ وضرورة تنظيم المعلومات والإفادة منها. وفي سبيل تحقيق الغايات المنشودة من التّربية، لا بدّ من إعداد المعلّم إعدادًا حسنًا، كما لا بدّ من اطّلاعه على مجموعة من القضايا ليكتسب استراتيجيّات علميّة في التّعليم من جملتها التّحفيز والمكافأة كما جاء على لسان سكنر. ونظرت الواقعيّة الدّينيّة من زاوية أخرى إلى الفرد فنادت بتنمية الجانب الرّوحيّ والأخلاقيّ. وكان منهاج التّدريس من الهموم الّتي حملتها الواقعيّة فانطلقت من أساس هو تلبية حاجات الفرد ومراعاة مكانته وجعل المادّة الّتي يتعلّمها ذات منفعة، فكثر لذلك الكلام على المهن وأنواعها، واهتمّ الواقعيّ اللفظيّ رابليه بمسألة الحوار والتّفكير قبل الحفظ ونادى بتربية شاملة فمهّد لبلورة ما يسمّى بالتّربية التّكوينيّة. وفي سياق البحث في المعرفة كوسيلة تمنح الفرد القدرة على التّفاعل مع الطّبيعة والمجتمع، اهتمّ الواقعيّ الاجتماعيّ مونتين بالسّفر والرّحلة وأكّد ضرورة تمثّل المعرفة في سلوك المربّي. وحين بحث الواقعيّون الحسّيّون أمثال بيكون وكومينيوس في تكوين الإنسان والذّاكرة والسّلوك والمعرفة، اتّضحت معالم المذهب الطّبيعيّ مع جان جاك روسو ووضع بعده كلّ من بلوم والغشتالت[201] نظريّات هامّة في علم تكوين المعرفة، واحتلّت كلّ من قضايا الحواس والتّربية الموسوعيّة أولى مراتب الاهتمام عند هؤلاء، وبخاصّة عند روسو الّذي أوصى بالاهتمام باستعدادات الطّفل ومراعاة مراحل نموّه، وفصّل بياجيه بعده كيفيّة تطبيق ذلك، كما شرح أنصار مذهب النّماء السّيكولوجيّ أمثال فالون وغيره هذه المبادئ.

كيف يلتقي الواقعيّون والمذهب الطّبيعيّ واقعيّة ابن خلدون؟ هذا ما سنراه في معالجتنا للقسم الثّالث من هذا الكتاب.

201- الغشتالت جماعة ألمانيّة انتقلت إلى أميركا على رأسها العالم كوهلر، سرعان ما تطوّرت في الثّمانينيّات على أيدي الأميركيّين فأطلقوا عليها اسم النّظريّات التّعلّميّة، وهي تدرس القدرة على فهم كيفيّة عمل الدّماغ وكيفيّة تسهيل فهم المعلومات. أعطت هذه النّظريّة نموذجًا عن استراتيجيّات الذّاكرة وبالتّالي استراتيجيّة التّعلّم لتفعيل أعمال التّفكير وتغذيتها. كما اهتمّت بما هو وراء المعرفة، أي كلّ الاستراتيجيّات الّتي ينتجها المتعلّم، كمهارات للتّفكير، للتّعلّم وحلّ المسائل، فالتّفكير النّاقد. فكيف نعلّم التّلميذ التّفكير وكيفيّة تطوير نفسه، باتت من أهداف التّعلّم بدلًا من الحفظ والتّلقين.

الفصل الثّالث

واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة

الفصل الثّالث
واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة

تمهيد

إنّنا إذ ننطلق من اعتبار الإنسان حيوانًا اجتماعيًّا كما يكرّر الفلاسفة الّذين سبقوا ابن خلدون، نرى إلى هذا الفيلسوف يتبنّى رأيهم ويلفت النّظر إلى أنّ عددًا كثيرًا من الحيوانات الأخرى تعيش في تجمّعاتٍ ولكنّها تجمّعات غريزيّة تسودها الحاجة العفويّة إلى التّساكن، أمّا الاجتماع البشريّ فيمتاز من هذه التّجمّعات بأنّه اجتماع منظّم بالعقل، ويكون من الطّبيعيّ أن نعتبر أنّ "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ" كما قال ابن خلدون، وهو المبدأ الّذي ينطلق منه كما سنرى للكلام على التّربية والتّعليم في المقدّمة. لذلك سنحاول في هذا الفصل، وانطلاقًا من هذا الرّأي بالذّات، أن نتكلّم على منهج ابن خلدون التّعليميّ وعلى فلسفته التّربويّة كما ترد في المقدّمة، من أجل أن نتمكّن فيما بعد من إجراء المقارنة الضّروريّة الّتي نظهر من خلالها إلى أي حدّ تلتقي واقعيّةُ المذهب الطبيعيّ واقعيّةَ ابن خلدون، والّتي تخدم الإشكاليّة الّتي أشرنا إليها في مقدّمة الكتاب، واقعيّة المذهب الطّبيعيّ وواقعيّةَ ابن خلدون التّربويّة في مقدّمته، فنتكلّم هنا على التّدرّج والتّكرار والتّفرّغ لعلم واحد، وعلى ماهية الملكة وكيفيّة حصولها وكيف أنّ العلم والتّعليم طبيعيّان في العمران البشريّ، وعلى الشّدّة واللين في التّعليم، وعلى اللغة كوسيلة فهم وإفهام، وعلى موقف ابن خلدون من العقل ومن الفلسفة، وعلى اعتباره الصّناعة عملًا وفكرًا.

اعتمدنا في هذا الفصل على مقدّمة ابن خلدون مصدرًا أساسًا يفيدنا بأهمّ الآراء التّربويّة الّتي جاء بها. كما قدّم لنا كتاب ناصيف نصّار "الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون" رؤية واضحة عن فكر ابن خلدون في كتابه، وكتب أخرى في علم النّفس التّربويّ: لعبد العلي الجسمانيّ منها كتابه "علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة"، و"علم النّفس المعاصر" للمؤلّف حلمي المليجي، وغيرها.

أوّلا: التّدرّج في التّعليم

التّدرّج في العلم مسألة أساسيّة شدّد عليها ابن خلدون وجعلها أصلًا من أصول التّعليم السّليم، تقي المتعلّم التّعقيدَ وتحفّزه على الإقبال على العلم باستمرار. فأوصى بطرح مسائل العلم على المتعلّم بشكلٍ مجمل أوّلًا، مراعاةً منه لقوّة العقل واستعداده لقبول ما يرد عن الفنّ الّذي يتعلّمه، فيرى الغاية الأولى من التّعليم أشبه بتمهيدٍ يُشكّل ملكة جزئيّة ضعيفة لدى المتعلّم، يتمّ تكوينها بالتّقريب والإجمال والأمثلة الحسّيّة، كما نصح بعدم البدء بمسائل العلم المعقّدة على أنّها تمارين وعدم البدء بغايات الفنون ومبادئها.[202]

---

[202]- "إنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجًا ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة". (عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 83؛ ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 449؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 109، 112.)

أكّدت دراسات علماء نفس التّربية لاحقًا حقيقة ما جاء به ابن خلدون منذ زمنٍ بعيد، فجاءوا بما يُعرف اليوم بالنّظريّات المعرفيّة التّدريسيّة، من أنصارها جيروم برونر(Jerome Bruner [203]) وروبرت غانييه(Robert Gagné [204]) وغيرهما، ووضعوا المعلّم في أساس عمليّة التّعليم من حيث التّركيز على أهمّيّة المعرفة، ولم يتهاونوا في أهمّيّة التّمهيد والرّبط والتّحضير لدخول معارف جديدة انطلاقًا من المعارف السّابقة حيث يحدث التّراكم المعرفيّ ويُساعد المتعلّم على التّثقّف والإبداع.

يعرض ابن خلدون في فصل "في تعليم الوِلْدانِ واختلاف مذاهب الأمصار الإسلاميّة في طرقه"[205] الطّرائق المتّبعة في تعليم الصّغار في مختلف البلدان كأهل المغرب والأندلس، ويُقارن بين هذه الطّرق وحسناتها ومحاذيرها كمن درّس القرآن مصحوبًا بعلومٍ أخرى ومن لم يفعل، وبين من درّس القرآن مصحوبًا بعلومٍ أخرى وإنّما انقطع سند التّعليم في آفاقهم... وقال: "التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه".[206]

انطلق ابن خلدون في البدء من الاعتراف بكون تعليم القرآن شعار الدّين، لما يسبق فيه من رسوخ الإيمان وعقائده من الآيات والحديث[207]، ولِكون التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخًا، وبعد تعلّمه يأتي تحصيل الملكات الأخرى. بعد ذلك، تكلّم على التّعليم في الأندلس حيثُ اتّبِع تعليم القرآن مصحوبًا برواية الشّعر وقوانين العربيّة وتجويد الخطّ والكتاب، وفسّر نتائج هذا النّهج من التّعليم لدى تلك الشّعوب ببراعتهم اللغويّة وتقصيرهم في العلوم، لابتعادهم عن القرآن والحديث لِكونه أساس العلوم، ثمّ انطلق في حديثه لوصف التّعليم عند أهل إفريقية وأهل المشرق ...[208]

---

[203]- وُلِد جيروم برونر في مدينة نيويورك عام 1915 وتوفي عام 2016. هو عالم نفس أميركي ومرشد نفسيّ وأستاذ جامعيّ، بحث في مجال علم النّفس المعرفيّ وطوّر نظريّة التّعليم المعرفيّة. اهتمّ برونر بموضوع الذّاكرة والإدراك الحسّيّ واللغة والنّموّ العقليّ وكيفيّة تعلّم الأطفال. من كتبه: عمليّة التّربية، وحديث الطّفل، والأفعال ذات المعنى، وثقافة التّربية.

https://psychology.fas.harvard.edu/people/jerome-bruner

[204]- وُلِد روبرت غانييه عام 1916 في ماساشوستس وتوفّي عام 2002. هو أستاذ في علم النّفس وعلم النّفس التّربويّ. شغل منصب مدير البحوث في المعهد الأميركي للأبحاث في بيتسبرغ. طوّر غانييه تصميم النّظم التّعليميّة، ووضع ثمانية أنماط من التّعلّم وزّعها في أربعة أطوارٍ أُدْمِجَت في تصميم نُظُم الحاسب الآليّ. من مؤلّفاته: شروط التّعلّم، وأصول تكنولوجيا التّعليم.

https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/robert-mills-gagne

[205]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 537.

[206]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.ن، ص 538.

[207]- القرآن عند المسلمين هو أصل الدّين ومصدر العلوم الإسلاميّة وقاموس اللغة العربيّة، وهم ركّزوا على تحفيظ الصّغار القرآن لأنّ ذاكرة الصّغير قويّة لِما يودع فيها في هذه السّنّ. فاعتمدوا هذه الطّريقة للاستفادة من استعداد الصّغير للحفظ، ثمّ توجّهوا إلى الفهم بعد مرور السّنين الأولى من الدّراسة.
(محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 98، 100- 101.)

[208]- راجع: عبد الرّحمن ابن خلدون، م. س، ص 537- 540؛ محمود عبد المولى، م. س، ص 98.

نلاحظ في هذا الفصل أنّ ابن خلدون قد أعطى أمثلةً عن الفرق بين طرق التّعليم لدى الشّعوب، معتمدًا على الملاحظة كطريقةٍ في علم الاجتماع، ليتناول نقطة أساسيَّةً في موضوع التّربية وطرق التّعليم، كما ظهرت عنده، إلى جانب رؤيته النّفسيّة للمتّعلم، نظرة بيولوجيّة سبق فيها العديد من مفكّري الغرب التّربويين الحديثين كأصحاب مذهب النّماء السّيكولوجيّ، الّذين خصّصوا قسمًا وافرًا من دراساتهم للبحث في كيفيّة عمل الدّماغ الإنسانيّ في أثناء عمليّة التّعلّم، فتراه في هذا الفصل من المقدّمة، يتكلّم على الفكر الإنسانيّ كطبيعةٍ مخصوصة ووجدان حركة للنّفس في البطن الأوسط من الدّماغ. ويذهب بعد ذلك ليشرح مسألة المنطق والحدس والإلهام، ويهدي المتعلّم -في حال وقعت الحيرة في قلبه لتبيان أمرٍ ما- بترك الأمر الصّناعي والرّجوع إلى فضاء الفكر الطّبيعيّ الّذي فُطِر عليه[209] إيمانًا منه بأنّ المنطق هو ضابط حركة الفكر...[210]

تتّضح لنا، بعد عرض هذه الملاحظات الخلدونيّة التّربويّة، الخلفيّة الواقعيّة الّتي ينطلق منها هذا المفكّر، إذ يربط واقع تكويننا العضويّ بنموّ التّعليم وتطوّره ويردّ القوى العقليّة إلى قوانا البشريّة واستعداداتنا البيولوجيّة، فتراه، بناءً على هذا المبدأ، قد قسم مراحل التّعليم إلى قسمين: مرحلة أولى قبل سنّ الرّشد، تتضمّن تعليم القرآن وإرساخ الإيمان والعقائد في فكر الأطفال ونفوسهم، على أن يصحب تعليم القرآن علوم اللغة نظرًا لعلاقتهما المنطقيّة والوظيفيّة[211]. ومرحلة ثانية بعد سنّ الرّشد، وهي مرحلة التّعليم الثّانويّ أي تحضير العلماء والفقهاء والاختصاصيّين، إلا أنّ ذلك لا ينفي تجاوز ابن خلدون التّربية الفقهيّة، كما بحث في التّربية المتعلّقة بالحياة والمعاش والمرتبطة بالعمران والواقع التّاريخيّ والحضاريّ للمجتمعات.[212]

وفي إطار المقارنة بين ابن خلدون والواقعيين نشير مجدّدًا إلى ما قام به كومينيوس، أحد أنصار المذهب الواقعيّ، من تصنيفٍ لكلّ علم وفنّ على أصلٍ عامّ، متدرّجًا من البسيط المعروف إلى ما يليه، وبنى في كتبه كلّ باب على ما قبله ليسهل فهمه ولتوضيح الصّلة بين مسائل العلم. ووجد كومينيوس في تحديد عمليّة التّعليم ثلاث طرق توصل إلى المعرفة هي الحواس والعقل والكشف الإلهي، و"الخطأ ممتنع إذا حوفظ على التّوازن بين الثّلاثة". ووضع للتّعليم مبادئ تسعة، استبدال التّقدّم المباشر للشّيء أو الفكرة بالوصف والرّمز، وحرص على التّطبيق العمليّ في الحياة اليوميّة لكلّ ما يتمّ تعلّمه، واعتمد البساطة في التّعليم، ووجد ضرورة البحث في طبيعة الأشياء عبر الاطّلاع على أصلها وأسبابها، والتّوقّف عند المبادئ العامّة قبل الخوض في التّفاصيل، وآمن بوجوب تعلّم أجزاء الشّيء بحسب ترتيبها ووضعها وعلاقتها بعضها ببعض، ونصح بالتّدرّج وتعلّم شيء واحد في كلّ وقت وعدم الانتقال إلى موضوع جديد قبل التّثبّت من السّابق، وشدّد على الفروق بين الأشياء لتوضيح المعرفة الّتي يحصّلها الطّفل عن طريق هذه الأشياء.[213]

---

[209]- راجع: عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 535- 536.

[210]- سنفصّل لاحقًا هذه الفكرة في كلامنا على موقف ابن خلدون من العقل والفلسفة.

[211]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 87.

[212]- عبد الأمير شمس الدّين، م. ن، ص 88.

[213]- فاخر عاقل، التّربية قديمها وحديثها، ص 123- 128.

أمّا إذا أردنا الكلام على المذهب الطّبيعيّ، لمقارنته بوجهة نظر ابن خلدون التّربويّة، فتجدر بنا الإشارة أوّلًا إلى وجود مذهبين في الطّبيعة: الأوّل يخصّ مذهب جان جاك روسو بشكلٍ مباشر، أمّا الثّاني فيُعرف بالمذهب الطبيعيّ الجديد الّذي جاء من المذهب الطّبيعيّ مهذّبًا على يد كلّ من بستالوتزي وهربارت وستانلي هول. ونحن هنا بصدد الإشارة إلى كلّ من المذهبين وكلامنا عليهما سيكون متداخلًا.

بالعودة إلى مذهب روسو الطّبيعيّ، نرى أنّه جعل الولد، في النّظريّة الّتي وضعها، محورًا للعمليّة التّربويّة فأشار إلى ما يتمتّع به الطّفل من خصائص نموّ طبيعيّة، تحتاج إلى النّضج في جوٍّ يخلو من التّدخّلات الخارجيّة المصطنعة أو من سيطرة الرّاشدين لأنّ ذلك يؤخّر نشوء الولد الطّبيعيّ. كما آمن روسو بخضوع التّربية لحاجات الطّفل وليس العكس، فقال إنّ هدف التّربية هو التّمسّك بالنّاموس الطّبيعيّ[214]. هذه الأفكار جاء بها روسو حين وضع كتابه "إميل"، فافتتحه قائلًا: "كلّ شيء صنعه خالق البرايا حسن، وكلّ شيء يفسد بين يَدَيِ الإنسان"، أي أنّ الطّبيعة خيّرة والإنسان يفسدها.[215]

يشبه تقسيم العلوم عند ابن خلدون برامج التّدريس الّتي رتّبتها بلدان مختلفة في القرن التّاسع عشر، منها نمط الدّروس المتوسّعة المتمركزة. في النّمط الأوّل، تتوالى المباحث من أوّل الدّراسة إلى آخرها وتتوالى الزُّرود في سلسلة واحدة فيتّصل كلّ بحث بما قبله وبما بعده على شكل سلسلة. أمّا في النّمط الثّاني، فتكون المباحث مرتّبة على حلقات متحدّدة المركز ومتدرّجة من حيث الاتّساع تدخل كلّ حلقة في ما بعدها ويكون المركز مشتركًا بين كلّ هذه الحلقات0. أمّا إذا نظرنا في الدّراسة الابتدائيّة السّائدة في فرنسا فإنّنا نراها في ثلاث دورات: أولى ومتوسّطة وعليا، تُطرح المباحث من الاختصار والبسيط إلى الموسّع والمفصّل إلى شكلٍ أوسع وأتمّ في تكرارات ثلاثة.

سبق ابنُ خلدون، في تركيزه على مبدأ التّدرّج في التّعليم، عالمَ النّفس التّربويّ جان بياجيه الّذي تأثّر بدوره بجان جاك روسو[216]، في الكلام على قدرات الطّفل واستعداداته البيولوجيّة للتّعلّم، واضعًا نظريّة النّمو المعرفيّ الّتي أشرنا إليها في القسم

214- فريد، نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 132.

215- قال "فيكو (Vico): بحسب رأي ابن خلدون، المدينة ظاهرة طبيعيّة تمرّ بمراحل نشوء وتطوّر ورفاه ثمّ تدهور؛ وهي جوانب من نظريّته الجدليّة(الدايلكتيكيّة). وخصائص أهل الحضر سببها التّرف الّذي يأتي نتيجة ضعف التّضامن الاجتماعيّ أو اضمحلال العصبيّة". و"كما اعتقد روسو بأنّ التّرف والملذّات والدّعة تفسد الشّخصيّة وتجعل النّاس يفقدون الخصائص"الجيّدة".(فؤاد البعلي، ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث، ص 111- 112).

216- أرجع فريد نجّار في كتابه "تطوّر الفكر التّربويّ" وفي تأريخه للمذهب الطّبيعيّ، الحركة الطّبيعيّة إلى روسو فقال: "ويبشّر هؤلاء ... أنصار الحركة الطّبيعيّة، تلك الحركة الّتي بدأها روسو..." بينما في الحقيقة، هي نظريّة تعود جذورها إلى زمنٍ بعيد حين قال ابن خلدون تحت عنوان "أهل البدو أقرب إلى الخير من أهل الحضر" في المقدّمة الّتي أعدّها: "إنّ النّفس، إذا كانت على الفطرة الأولى، كانت متهيّئة لقبول ما يرد عليها من خير أو شر... وأهل الحضر، لكثرة ما يعانون من فنون الملاذ، وعوائد التّرف، والإقبال على الدّنيا، والعكوف على شهواتهم منها، قد تلوّنت أنفسهم بكثيرٍ من مذمومات الخلق والشّرّ، وبعدت عليهم طرق الخير ومسالكه...".(عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 123). وورد عنه أنّه قال: "إنّ غاية العمران هي الحضارة والتّرف، وأنّه إذا بلغ غايته انقلب إلى الفساد وأخذ في الهرم، كالأعمار الطّبيعيّة للحيوانات". (يوحنا قمير، مقدّمة ابن خلدون، ص 39).

الثّاني من الكتاب. وهذا يدلّ على أسبقيّة ابن خلدون في نظرته إلى واقع الإنسان الطّبيعيّ وفي احترامه لخصائص هذه الطّبيعة.

لحق جان بياجيه جان جاك روسو للكلام على المراحل العمريّة للطّفل واستعداداته للتّعلم في كلّ مرحلة، فكشف عن الفرق الحاصل "في الطّبيعة" بين عالم البالغ وعالم الطّفل، وأجرى أبحاثًا حول تكوّن الذّكاء البشريّ ساقته إلى دراسة أرقى مظاهر الذّكاء، ولا سيّما الفكر العلميّ، ففتح أمام علم النّفس التّكوينيّ أفقًا جديدًا للأبحاث. عُرفت نظريّته بالنّموّ المعرفيّ، وتقوم على مبدأ أساس مفاده أنّ الدّماغ هو آلة التّفكير، وأنّ معرفة ما يدور في الذّهن وتمثيله يضيف بعدًا كبيرًا إلى النّموّ المعرفيّ عند الإنسان وفهْم آليّته الذّهنيّة. فعِلم النّفس المعرفيّ هو علمُ فهمِ تفكيرِ الإنسان وأدواته وأسباب اختلاف معالجاته الذّهنيّة في المواقف البسيطة والمتطوّرة. ويتضمّن الاهتمام بالنّموّ المعرفيّ من وجهة نظر بياجيه عاملين معرفيين هما: البِنْية المعرفيّة[217] والوظائف الذّهنيّة[218]. والنّموّ المعرفيّ هو أشبه بسلسلةٍ من عمليّات اختلال التّوازن واستعادة التّوازن[219] في أثناء التّفاعل مع البيئة باستعمال عمليّتَيِ التّمثّل[220] والمواءمة[221] بصورةٍ متكاملة. يحدث الانتقال من مرحلة نمائيّة عقليّة إلى المرحلة الّتي تليها بصورةٍ تدريجيّة نامية منظومة في نسق هرميّ، تشكّل المرحلة الحسّ-حركيّة، ومرحلة ما قبل العمليّات العقليّة، ومرحلة العمليّات الحسّيّة أو التّفكير المادّيّ، وأخيرًا مرحلة العمليّات العقليّة المجرّدة. تبدأ المرحلة الأولى،

---

[217]- البِنْية المعرفيّة هي حالة التّفكير الّتي تسود ذهن المتعلّم في مرحلة من مراحل النّموّ المعرفيّ. ويفترض أنّ هذه البنية تنمو وتتطوّر مع العمر عن طريق التّفاعل مع المواقف والخبرات لأنّ الخبرة تتضمّن التّفاعل، وكلما نما الطّفل وتطوّر وتفاعل مع الخبرات والمواقف، أدّى به ذلك إلى تغيّر في حالة بنيته الذّهنيّة المعرفيّة. تمثّل البنى المعرفيّة استعدادات بمنزلة قوالب فارغة لدى الوليد يملؤها الطّفل بالتّفاعل والخبرة والمعرفة، وبذا كلّما امتلك الطّفل بنى خبراتيّة غنيّة أصبح قادرًا على توليد معرفة وخبرات غنيّة، ويولّد من الخبرات الّتي يواجهها حلولًا ومعالجات متقدّمة على تلك الّتي يقدّمها من هم أفقر خبرةً.
https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

[218]- تتضمّن الوظائفُ الذهنيّة العمليّاتِ الّتي يستعملها الطّفل في تعامله مع متغيّرات البيئة وعناصرها، وهي حالة عامّة للنّشاط الذّهنيّ. يركّز بياجيه على الجانب الفطريّ في الوظائف الذّهنيّة مفترضًا أنّ هذا العامل يكاد يكون مستقرًّا نسبيًّا ولكنّه يتطوّر ويتّسع وتزداد كفايته ووظيفته. أمّا الوظائف الذّهنيّة فهي امتدادات بيولوجيّة فطريّة ضروريّة للنّمو المعرفيّ وتطوّره، وترتبط فعاليّة تنشيطه ووظائفه بمدى استعمال صاحبها لها، فتُحدَّد بناءً عليه استعمالاتُ الوظائف وتعدّدها طبيعة عمليّات الذّهن لدى الطّفل.
https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

[219]- يحدث النّموّ المعرفيّ عندما يواجه الطّفل موقفًا يؤدّي إلى اختلال التّوازن عنده بين ما لديه من قدرات واستراتيجيّات وما يتطلّبه الموقف المواجه. وهذا يَضطرّ الطّفل إلى تطوير ما لديه، وإعادةِ تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجِدّة عليه.
https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

[220]- التّمثُّل هو عمليّة تحويلٍ أو تغييرٍ لما يواجهه الطّفل من أشكال معرفيّة أو أشياء تناسب أبنيته المعرفيّة الحاضرة أو تلائمها. فهو عمليّة يتمّ من خلالها تشويه الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لديه من خبرات.
https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

[221]- المُواءَمة هي عمليّة تحويلٍ أو تغييرٍ للبنى المعرفيّة الحاليّة المتوافرة في خبرات الطّفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبّهات أو المدرَكات الّتي يواجهها.
https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

عند بياجيه، من الولادة حتّى تمام السّنتين، وتلعب دورًا بارزًا في عمليّة النّموّ المعرفيّ، وهي مرحلة تطوّر الصّور الأوّليّة للأشياء كخطط ذهنيّة ناجمة عن التّفاعلات الذّهنيّة الّتي يجريها الطّفل في البيئة من حوله. يستطيع الطّفل في هذه المرحلة التّمييز بين نفسه والأشياء، ويستطيع أن يطوّر مفهوم ثبات هذه الأخيرة، كما يستطيع أن يبحث بعد الشّهور الأولى عن الأشياء المستترة عن حواسه، وتنتهي هذه المرحلة بظهور درجة بسيطة من التّذكّر والتّخطيط والتّخيّل والتّظاهر. وتتميّز المرحلة الثّانية، أي من السّنتين إلى السّنة السّابعة من العمر، بظهور الوظائف الرّمزيّة واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثّرات البيئيّة، ويكون تفكير الطّفل في هذه المرحلة غير منطقيّ لأنّه يعتمد على الحواس. بينما يبدأ الطّفل في المرحلة الثّالثة الممتدّة من السّنة السابعة إلى الثّانية عشرة من العمر، بالتّفكير المنطقيّ الحسّيّ وليس المجرّد، أي يعتمد على ما هو حسّي ومادّيّ في التّفكير. وتتميّز المرحلة الأخيرة، من السّنّ الثّانية عشرة حتّى الخامسة عشرة فما فوق، بتشكيل أسس النّموّ الخلقيّ والاجتماعيّ للفرد، ويصل تفكير الفرد إلى درجة عالية من التّوازن المعرفيّ، وتظهر قدرته على التّفكير العلميّ، وتقوده الموضوعيّة المتزايدة وعمليّة التّنشئة الاجتماعيّة إلى التّفكير في العلاقات الاجتماعيّة المتبادلة.

إذًا، يلتقي علمُ النّفس الحديث ابنَ خلدون في وضع مسألة الاستعداد العامّ للمتعلّم على رأس العوامل المساعدة على التّعلّم، وتعني وجود نضج بيولوجيّ وعقليّ يسمح باكتساب المعلومة الجديدة وفهمها، كمفهومَيِ الميزان والنّسبيّة اللذَين اهتمّ بياجيه بدراستهما، وهي من المفاهيم الّتي يعجز من لم يتمّ السّابعة عن اكتسابها.

إنّ المبادئ الّتي جاء بها ابن خلدون في هذا الفصل، كانت الأساس الّذي بنى عليه أصحاب المذاهب المتفرّعة من المذهب الطّبيعيّ لاحقًا؛ كمذهب التّكامل والنّماء الطّبيعيّ أو السّيكولوجيّ، والتّقدّمية المثاليّة (كلباتريك)، والمذهب السّلوكيّ والذّريعيّ وما شابه، فانظر مثلًا كيف شدّد على مسألة التّكرار في التّعليم، والاهتمامَ الّذي لقيَه هذا الموضوع عند المربّين الحديثين.

ثانيًا: التّكرار في التّعليم

تكلّم ابن خلدون على عدم إرهاق فكر الطّالب، والإحاطةِ بطبيعة هذا الفكر، أي مراعاة طبيعة الفكر الإنسانيّ الّذي ينمو ويتطوّر تدريجيًّا ويتأثّر بما يكتسبه من معلومات ومهارات، وما يُعرض له من خبرات تتحكّم بسلامة نموّه ونجاحه كيفًا وكمًّا.[222]

كما يُعرّف أحمد عزّت راجح[223] التّفكير بأنّه: "كلّ نشاطٍ عقليّ يستخدم الرّموز كأدواتٍ له، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والأحداث والمواقف برموزها بدلًا من

222- فؤاد إفرام البستانيّ، دائرة المعارف، ص 37؛ ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 451؛ عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 84؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 110، 111.

223 - وُلِد في مصر عام 1908 وتوفّي عام 1980. هو عالم من علماء النّفس المصريّين، درّس في جامعة الاسكندريّة، ومن مؤلّفاته: أصول علم النّفس، علم النّفس الصّناعيّ، والأمراض النّفسيّة والعقليّة.
https://ektab.com/%D8%A7%D8%AD%D9%85%D8%AF-%D8%B9%D8%B2%D8%AA-%D8%B1%D8%A7%D8%AC%D8%AD/

معالجتها فعليًّا وواقعيًّا." وهو "عمليّة يسبقها التّعلّم إذ يتمّ التّفكير في ما تمّ تعلّمه كما أنّه يعلّم ما لم يتمّ تعلّمه من خلال التّفكير في ما تمّ تعلّمه."[224]. وتتعدّد العمليّات العقليّة الّتي يقوم بها التّفكير من تخيّل وتذكّر وتصوّر وفهم واستدلال وتعليل وتصميم وتخطيط ونقد. فيعتمد التّفكير إذًا على كلّ من الاسترجاع وإعادة تنظيم الخبرات السّابقة للابتكار وحلّ المشكلات، وتبقى غاية التّعليم القصوى، كما يقول عالم النّفس التّربويّ برونر، أن تعلِّم المتعلّمَ كيف يفكّر.

يعتمد التّفكير في عمله على الصّور اللفظيّة البصريّة والسّمعيّة والكلام الباطنيّ وعلى اللغة كما يشدّد واطسن مؤسّسُ المدرسة السّلوكيّة. تتدرّج مراحل التّفكير من الإدراك الحسّيّ، إلى التّصوّريّ، فالمجرّد. يعتمد الأوّل على المحسوسات كما يحصل مع الأطفال الّذين يدور تفكيرهم حول ما هو مفرد محسوس، وذلك انطلاقًا من خبرتهم في إدراك الجزئيّات. أمّا الثّاني فيعتمد على الصّور الحسّيّة، بينما يعتمد الثّالث المجرَّد على معاني الأشياء والألفاظ والأرقام. وقد تتداخل مستويات التّفكير في أثناء التّصدّي لحلّ مشكلةٍ ما بنسبٍ متفاوتة.[225]

انطلاقًا من أبحاث بياجيه حول النّموّ العقليّ عند الطّفل، والّتي أساسها التّربويّ إتاحة المجال للطّفل لاستخدام تفكيره من خلال معالجته ذاتيًّا للأشياء المادّيّة الموجودة في بيئته، فيجرّبها ويختبرها بنفسه ليتنشّط عقله وليوجّه تفكيره توجيهًا بنّاءً. وانطلاقًا ممّا جاء به "بيل"[226]، يبرز دور المربّي في تهيئة الظّروف الملائمة للطّفل كي يتعوّد التّفكير لحلّ مشكلات حياته؛ فلا بدّ، بدايةً، من أن يدرك الطّفل أهمّيّة الخطوات المنطقيّة المتتالية للتّفكير وهي: الإدراك العامّ للموقف، الإدراك الفرضيّ الموضوعيّ، ثمّ التّحقّق فالتّثبّت، وذلك ليتحكّم أكثر في تفكيره ويُلمّ بإطاره العامّ.

أمّا مستويات التّفكير العقليّ فيمكن تلخيصها بالمستوى المعرفيّ أو الإدراكيّ أي معرفة الشّيء، ثمّ التّفكير التّذكّريّ أي استعادة الخبرات السّابقة، فالتّفكير الإبداعيّ عبر الرّبط بين الجديد والخبرات السّابقة، وأخيرًا التّفكير التّقييميّ أي تقييم عناصر الشّيء مع المقارنة والوصف والتّحديد، وهي من أوثق عمليّات التّفكير اتّصالًا بالذّكاء، بدليل قول ألفرد بينيه(Alfred Binet [227]) عام 1916 "الحكم العقليّ الصّحيح، والفهم الجيّد

224- صالح أبو جادو، علم النّفس التّربويّ، ص 91.

225- عبد العليّ الجسماني، علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة، ص 147؛ عبد الله الرّشدان، نعيم الجعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 246.

226- في كتابه "تفكير الطّالب" عام 1967، حول خبرات الفرد المكتسبة ذاتيًّا بأنّها "ذات أهمّيّة بالغة للنّموّ الفكريّ، وأهمّيّتها من هذه النّاحية بالنّسبة إليه كأهمّيّة الطّمأنينة والمحبّة واستقرار حياته الانفعاليّة على نحوٍ رغيد لكي ينمو ناضجًا موزون الشّخصيّة".(عبد العلي الجسماني، م. س، ص 146، 157.)

227- ولد ألفرد بينيه في نيس عام 1857 وتوفّي في باريس عام 1911، هو عالم نفس فرنسيّ ومؤسّس علم النّفس الاختباريّ الّذي وجّهه نحو دراسة الذّكاء. أسّس بالتّعاون مع الفرنسيّ ثيودور سيمون (Theodore Simon) أوّل سلّم قياسيّ للذّكاء سالكًا بذلك منهج الرّوائز العقليّة. له عدّة مؤلّفات، منها: علم نفس التّعليل، والمغناطيس الحيوانيّ، والتّبدّلات في الشّخصيّة وغيرها. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 113.)

والاستدلال السّليم كلّها تعتبر من عناصر الذّكاء الأساسيّة."[228]، فالتّفكير عمليّة تتأثّر بالبيئة كثيرًا.

التّفكير إذًا، شعوريّ عقليّ، غرضيّ في مراميه، منطقيّ في خطواته، يعتمد على التّصوّر والتّخيّل والتّأمّل. ويعتمد في خطواته على سائر عمليّات النّشاط العقليّ ومكنوناته ومن بينها التّصوّر والتّخيّل.[229]

من هنا جعل ابن خلدون من التّكرار طريقةً لا غنى عنها لمرّاتٍ ثلاث. يلحق مرحلة التّمهيد الأولى تكرارٌ ثانٍ مصحوبٌ بتلقين هذا الفنّ والخروجُ منه بتكرار ثالث ينتقل فيه المتعلّم من الفهم الإجماليّ إلى الشّرح والبيان والخوض في مسائل الشّبه والاختلاف في هذا الفنّ، خوضًا يعني مزيدًا من الاطّلاع على تفاصيله.

أثبت عالم النّفس هارلو(Harry Frederick Harlow) [230] ما سبقَنا إليه ابن خلدون بعصور، وهو أنّ التّعلّم يحدث عن طريق التّبصّر المكتسب، والتّبصّر يحصل عبر التّعلّم وبعد تكرار التّجارب والخبرات.

وتنبّه ابن خلدون، في الوقت نفسه، إلى مسألة الفروق الفرديّة بين البشر باعتبارها مسألة طبيعيّة، فأشار إلى ذلك ناصحًا بمراعاة قوّة عقل المتعلّم واستعداده لقبول ما يُلقى عليه من علم. أشار إلى هذا الأمر قائلًا: "وهو كما رأيت يحصل في ثلاثة تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقلّ من ذلك بحسب ما يُخلق له ويتيسّر عليه..."[231]، وفي سياق

228- عبد العليّ الجسماني، علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة، ص 157؛ عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 243.

229- أثبتت دراسات جولتن (Francis Goltan) أنّ الأطفال يتمتّعون بقدرةٍ عالية على التّصوّر أكثر من الكبار ولا سيّما أنّ عنايتهم بالدّراسات الفكريّة المجرّدة الخالصة في أثناء التّفكير أثناء معالجة المسائل تجريبيّة عامّة ضئيلة، على نقيض الكبار. فضلًا عن اعتماد الأطفال على حواسهم أكثر من المجرّدات، إذ حتّى في مرحلة ما قبل المراهقة يظلّ التّفكير قائمًا على التّجسيم الممثّل لما هو في البيئة، على الرّغم من نموّ التّفكير المجرّد. كما دلّت الدّراسات -حول تصوّر المتعلّمين في المدرسة الابتدائيّة- على ربط تصوّرهم بخبراتهم المكتسبة خارج المدرسة، فهي تستأثر باهتمامهم على نحوٍ خاصّ، وشاركوا فيها بحواسهم وارتبطت بأغلب حركاتهم، ولا سيّما إذا كانت الصّور العقليّة المكوّنة متعلّقة برؤية الأشياء وعملها لا بمجرّد سماعها. من هنا كانت وسائل الإيضاح في التّعليم ذات دور فعّال في تثبيت المادّة المدرّسة وبخاصّةً إن كانت هذه الوسائل بصريّة وعمليّة، كما لا بدّ من ربط ما يتعلّمه المتعلّم بالبيئة خارج المدرسة. فضلًا عَن إشراك أكثر من حاسّة واحدة في التّعلّم والحفظ لاستثارة أكبر قدر ممكن من أنواع التّصوّر.
(عبد العليّ الجسماني، م. س، ص 160.)
فرانسيس جولتن عالم بريطاني الأصل، وُلِد في انكلترا عام 1822 وتوفّي عام 1911. حقّق إنجازات في علوم مختلفة منها: علم الانثروبولوجيا وعلم النّفس وعلم الأحياء والإحصاء والأرصاد الجويّة، فكان أوّل من وضع خريطة للمُناخ وكان أوّل من ابتكر مصطلح "تحسين النّسل". وكان عضوًا ناشطًا في الجمعيّة البريطانيّة لتقدّم العلوم. خلص في الدّراسة الّتي قام بها حول السّلوك الوراثي عام 1875، إلى أنّ الأدلّة تؤيّد الطّبيعة بدلًا من التّنشئة.

https://www.britannica.com/biography/Francis-Galton

230- وُلد هاري فريدريك هارلو سنة 1905 وتوفّي سنة 1981، هو عالم نفس أميركيّ اشتهر بالتّجارب الّتي أجراها على القرود ليؤكّد أهمّيّة تقديم الرّعاية والرّفق في التّنمية الاجتماعيّة والتّنمية المعرفيّة.
https://www.verywellmind.com/harry-harlow-biography-1905-1981-2795510

231- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 533.

احترامه للفروق الفرديّة من جهة وطبيعة العقل البشريّ من جهةٍ أخرى، جعل ابن خلدون من تكرار العلم مرّاتٍ ثلاثًا على المتعلّم قاعدةً تعليميّة ضروريّة لتحصيل ملكته تحصيلًا وافيًا. كما يركّز علم النّفس التّربويّ لاحقًا بدوره على الفروق الفرديّة كأساس في عمليّة التّعلّم والتّعليم؛ فالمعلّم المطّلع يُدرك هذه المسألة كفروقات التّلاميذ من حيث القدرة على الالتقاط. وعلى المعلّم أن يعدّل في سرعة شرحه موقفًا من المواقف الّتي لا بدّ من اعتمادها لمصلحة المتعلّمين بهدف تحقيق التّوازن في الشّرح، ومن المفيد التّوقّف عند محطّات وطرح أسئلة يُتابع المعلّم درسه على أساسها أو يُعيد شرحه، ومن هذا المنطلق عينهِ جاء اهتمام ابن خلدون بالمناقشة والفهم والحوار بين المعلّم والمتعلّم.

وتيقّظ ابن خلدون أيضًا لِمسألة النّسيان الّذي يصيب الإنسان في حال حدوث تقطّع بين مجالسه العلميّة، فقال: "ينبغي أن لا تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنّه ذريعة إلى النّسيان...". وقال: "إذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرةً عند الفكرة مجانِبة للنّسيان، كانت الملكة أيسر حصولًا وأحكم ارتباطًا وأقرب صبغة لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره..."[232]، وقد أوصى علم النّفس التّربويّ بالتّكرار كواحد من مبادئ التّعليم النّاجح.

تتفاوت مستويات التّفكير ونوعيّته بين الأفراد فتُحدِث بينهم فروقًا فرديّة يمكن ردّها إلى عدّة عوامل، كالمعرفة السّابقة الّتي يُقصد بها المعلومات العامّة المختزَنة والّتي تكوّن خبرات الفرد السّابقة، والذّكاء العامّ المقصود به القدرة على حلّ المشكلات العامّة الحاصلة في الحياة، إذ يتّسم أصحاب هذا النّوع من الذّكاء بامتلاكهم للمعاني الكلّيّة المجرّدة ومقدرتهم على تداول العلاقات بين الأفكار المجرّدة، وضبط الانتباه، كعنصر أساس وفعّال يؤثّر في أسلوب الفرد الانتقائيّ للمشكلة ككلّ متكامل له أجزاء وعناصر محدّدة، فضلًا عن طلاقة التّخيّل كعامل مهمّ فيه كلّ من المعرفة والعزم الإراديّ، والذّكاء يؤدّي بالفرد إلى إيجاد أفكار جديدة مختلفة عن تلك القديمة المرتبطة بمعرفته السّابقة.[233]

النّسيان-بحسب مفهوم ابن خلدون- آفة العلم، تُعالج بالتّتابع والتّكرار، لأنّ ذهن الطّالب ملكة تنمو وتزداد استعدادًا وقابليّة بالتّدرّج من خلال التّفهّم واكتساب طرق التّفكير وإعمال الذّهن. وهذه الملكة الذّهنيّة لها قابليّة النّموّ والاتّساع، ومن هذا المنطلق يتفاوت التّحصيل العلميّ من بلدٍ إلى آخر ومن زمنٍ إلى آخر وفقًا لمدى المعرفة بالقوانين والمبادئ واكتساب هذه الملكة وطبيعة نموّها وطرق تربيتها. ويقول ميشال دي مونتين في هذا الصّدد: "رأس حسن التّكوين خير من رأس مملوء" وكذلك تقول نظريّة البناء المعرفيّ[234]، كما يؤيّده أيضًا العالم التّربويّ السّويسريّ بستالوتزي[235]، وغيرهما.

وفي جهةٍ مقابلة للنّسيان، نُشير إلى الذّاكرة كفعلٍ مناقض له. والتّذكّر، بحسب علماء النّفس، هو "استيحاء ما تعلّمناه سابقًا واحتفظنا به"، وهو بذلك يتضمّن التّعلّم والاكتساب والوعي والاحتفاظ. كما أنّه عمليّة معقّدة قد تتضمّن إرساخ استعدادات معيّنة

---

[232]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 534.

[233]- حلمي المليجي، علم النّفس المعاصر، ص 395.

[234]- فؤاد إفرام البستانيّ، دائرة المعارف، ص 37؛ عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق ص 85.

[235]- محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 111.

والاحتفاظ بها، وهو استرجاع للخبرات الّتي خلّفت وراءها تلك الاستعدادات. وعمليّة التّذكّر تتطلّب خطوات سابقة هي الحفظ والاستيعاب والاستحضار(أو التّعرّف).[236]

آمن أنصار مذهب النّماء السّيكولوجيّ أمثال داروين ولامارك وسبنسر، بعد ابن خلدون، بأنّ التّربية عمليّة إنمائيّة تتمّ من داخل الفرد في تفاعله مع بيئته ومع المنبّهات الّتي يتعرّض لها ويتجاوب معها وتُكسبه خبرةً ونموًّا واستعدادًا جديدًا لخبراتٍ جديدة ومستمرّة باستمرار ارتباطه بالحياة وتفاعله في حيثه جميعًا (فالون، وبياجيه في كلامه على نموّ الذّكاء وهيكلة الذّكاء وتنوّع الذّكاء). النّماء هو إشارة إلى التّطوّر في الكائن الحيّ، والسّيكولوجيّ هو إشارة إلى مجمل القوى العقليّة والجوارح الّتي تكوّن الذّات البشريّة في فعلها وانفعالها، والّتي يحاول أصحاب هذا المذهب ضبط نموّها وتطوّرها من داخل المربّى وتِقْنيّتِها في مسارها الطّبيعيّ لا بفرض مقاييس البالغين عليه وتوجيهه في مسار مصالحهم. ما يهمّ النّمائيين هو الإنسان الولد قبل أيّ شيء آخر؛ فعليك أن تبدأ بمعرفة إمكاناته الطّبيعيّة وقدراته الموروثة وما يمكنه أن يصير إليه، وأن تعمل على إنماء ما بين يديك لا على إلباسه ما ليس منه وما ليس له.

إنّ وضوح الرّؤية لوحدة الإنسان الجوهريّة -سواء في المنظار الفلسفيّ التّقليديّ أو من المنظار الفلسفيّ المادّيّ والنّشوئيّ الحديث- حوّل هذه الحركة مع تطوّر العلوم الاختباريّة إلى مؤسّسةٍ فعليّة لعلم النّفس التّجريبيّ فعلم النّفس التّربويّ.

إنّ طبيعة الحياة واحدة في الوجود ظهر بمظاهر حيّة متنوّعة، والأفراد من البشر خلايا مترابطة في وحدة كونيّة متنامية، والسّهر على إنماء هذه الخلايا انطلاقًا من طبيعة وجود ما هو اشتراكٌ في عمليّة النّشوء والتّرقّي الكونيّة، إنّما هو اشتراك ذكيّ لصدوره عن كائن ذي عقل هو الإنسان. هذا فضلًا عن أنّ الإنسان كأيّ كائن عضويّ آخر يختصر في تكوينه ومولده ونموّه وبلوغه وهرمه دورات تطوّريّة طويلة تجعل تحويله من كائن هو عليه إلى كائن نريده عمليّة مستحيلة تربويًّا. ما بوسعنا أن نقوم به وما يجب أن نقوم به -بحسب النّمائيين- هو أن نساعده على تحقيق ذاته بإكسابه سلوكًا مؤاتيًا لطبيعته ولاستعداداته الموروثة عن طريق خلق الحوافز الّتي تلقى استجابةً لديه وقبولًا، فيأتي النّموّ بمقدار تزايد الملكات وإنماء الارتباط بين الحوافز والاستجابة العصبيّة لها، وهذا يدفعنا إلى الكلام على السّلوكيّة في التّربية، وخصوصًا في معالجتنا لمسألة الملكة عند ابن خلدون.

ثالثًا: التّفرّغ لعلم واحد في التّعلّم

أضاف ابن خلدون، إلى ما سبق، عدم الخلط بين علميْن في وقتٍ واحد، حرصًا على تركيز عمل الفكر في موضوعٍ واحد وعدم وقوعه في تشابك الأفكار وتعقيدها. فالتّفرّغ لفنّ واحد أسلم وأنفع، وورد عنه: "ومن المذاهب الجميلة والطّرق الواجبة في

---

[236]- عبد العليّ الجسماني، علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة، ص 147؛ صالح أبو جادو، علم النّفس التّربويّ، ص 91؛ عبد الله الرّشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، ص 246؛ سيّد خير الله، علم النّفس التّربويّ، ص 117.

التّعليم أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معًا فإنّه حينئذٍ قلّ أن يظفر بواحدٍ منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر..." .[237]

وأشار إلى ذلك مرّةً أخرى في فصل "في من حصلت له ملكة في صناعة فقلّ أن يجيد بعدها ملكة أخرى"[238]. ينطبق هذا المبدأ على ملكة الصّناعة أو العلم على حدّ سواء وتفسير ذلك يعود أنّ "الملكات صفات للنّفس وألوان فلا تزدحم دفعة..." وهذا "بيّنٌ يشهد له الوجود". فإذا تمّ الإقبال على ملكة أخرى كان التّقصير أمرًا محتومًا.

وعدم الانتقال من فنٍّ إلى آخر قبل فهمه، يكون فيه مراعاة لاستعداد عقل المتعلّم لاكتساب ملكة بعد أخرى، مكتسبًا لكلّ واحدةٍ على حدة، وحين تهيّئُ الأولى للثّانية، وتبثّ عنده النّشاط للإقبال على مزيدٍ من العلم .[239]

كلّما تطوّر الانتباه نمت الذّاكرة، والعمليّات الذّهنيّة لتخزين المعلومات وحفظها إلى جانب تطوّر تقنيات التّذكّر من السّهل إلى المعقّد. وفي مرحلة التّعليم الأساسيّ يدخل الطّفل عالمًا يُطلب منه فيه حفظ الكثير من المعلومات، فيلجأ إلى التّكرار في عامه السّادس كوسيلةٍ فعّالة، وينتقل تدريجيًّا نحو وسيلةٍ أخرى في الحفظ كالتّنظيم، وهذا يُشير إلى تطوّر المهارة الذّهنيّة في تنظيم المعلومات وهو في عامه التّاسع. أمّا في الحادية عشرة من عمره فينتقل إلى التّوسيع، أي خلق علاقة بين معلومتين من مجموعتين مختلفتين، فيترجم الطّفل المعلومات إلى صور ثمّ يربط هذه الصّور ضمن علاقةٍ من ابتكاره. ومن خلال التّنظيم والتّوسيع يمكن إدماج المعلومات في قوالب تقوّي الذّاكرة البعيدة المدى، ويُظهر الأطفال القادرون على هذا النّوع من الحفظ اندفاعًا مميّزًا تجاه التّعلّم، ويكتسبون المعلومات بصورةٍ أسرع فتكون قاعدة المعرفة الأساسيّة عندهم أكبر ممّا هي عند الأولاد الّذين لا يملكون الوظائف المعقّدة للحفظ.[240]

رابعًا: الصّناعة عمل وفكر- عقل وجسم

يفسّر ابن خلدون الصّناعة باعتبارها ملكة في أمرٍ عمليّ فكريّ، يختصّ الشّقّ العمليّ بالجسم والحواس، وتتمّ فائدته ويرسخ بالعقل وتكرّر الفعل. فالصّناعة تُنقل بالمباشرة لتكون أتمّ فائدة وأوعب وأكمل. وما دامت الملكة صفة راسخة تنجم عن استعمال الفعل وتكراره لترسخ صورته، يكون نقل المعاينة أوعب من نقل الخبر.

لم يتهاون ابن خلدون في الأسس الضّروريّة لإكساب صاحب الصّناعة بالعقل الفريد، كالإلمام بما هو نظريّ وعمليّ، وممارسة العمل مباشرةً وتكراره ومدى تأثير كلّ من مهارة المعلّم وإتقانه الصّناعة وطاقاته واستعداداته في إحراز نتائج مرغوب فيها، فتراه يتكلّم في فصل "في أنّ الصّنائع لا بدّ لها من العلم"[241] على ما هو بسيط من الصّنائع ويختصّ بالضّروريّات، وما هو متقدّم تتوافرُ الدّواعي لنقله فيكون سابقًا في

237- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 534.

238- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 405.

239- فؤاد إفرام البستانيّ، دائرة المعارف، ص 37؛ عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق ص 84؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 112.

240- حلمي المليجي، علم النّفس المعاصر، ص 395.

241- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.س، ص 399- 400.

التّعليم وتعليمُه ناقصًا، حيث يُخرج الفكر أصناف الصّنائع ومركّباتها من القوّة إلى الفعل تدريجيًّا وبالاستنباط، كالحياكة والجزارة والنّجارة والحدادة وصنف آخر من الصّنائع المركّبة للكماليّات، وبعض آخر يختصّ بأمر المعاش قد يكون ضروريًّا كالوراقة (معاناة الكتب بالاستنساخ والتّجليد والغناء والشّعر وتعليم العلم) وصنائع غير ضروريّة كالجنديّة.

وفي سياق الحديث عن الاستعدادات والمهارة والممارسة لبناءالسّلوك المهاريّ، تتّضح لنا مجدّدًا دراية ابن خلدون للعوامل النّفسيّة وكيفيّة عمل الدّماغ في إتقان الصّناعة، وهذا جاءت به المدارس السّلوكيّة النّفسيّة لاحقًا لتفسّره علميًّا وتدعمه ببراهين مادّيّة مُستقاة من تجارب علميّة واقعيّة، قامت على ملاحظة نشاط الدّماغ انطلاقًا من الحوافز الحسّيّة المقدّمة له خلال تجارب من نوع علم النّفس العياديّ والطّبّ النّفسيّ بعامّة، ذلك لأنّ في تضاعيف الدّماغ تجاويف متنوّعة الوظائف تنشط انطلاقًا من الحافز المادّيّ كالأكل والشّراب والجنس واللعب وما شابه، ممّا يُقدّم للحواس لتتفاعل به وتنقله إلى الدّماغ. ومن جملة العوامل المساعدة على التّعليم، والّتي وضعها علم نفس التّعلم، عمليّة التّدريب والممارسة، وهي عامل مهمّ عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء؛ فكلّما تدرّب المتعلّم على النّشاط الّذي يقوم به نجح في التّقدم. فليس حفظ المعلومات هو الهدف من التّعلّم بل المقصود بناء المهارات والكفايات المعرفيّة وغيرها.

كما أراد ابن خلدون تنشئة الأطفال على الصّناعة فكرًا وحسًّا، مؤمنًا بأنّه يسهل على هؤلاء الأطفال بفضل فطرتهم قبول ملكاتها واستعدادهم الحسن لها، فتتحوّل إحساسات المتعلّم إلى أفكار عبر معالجة الأشياء ومباشرتها وعدم الاكتفاء بالوصف والبلاغة والمجاز، كما قال جان جاك روسو لاحقًا: "لا تقدّموا للطّفل أبدًا خطبًا لا يستطيع سماعها، ودَعوا الوصف والبلاغة والمجاز، واكتفوا بأن تعرضوا عليه الأشياء في حينها، لتتحوّل إحساساته إلى أفكار" .[242]

اهتمّت جماعة الغشتالت لاحقًا بدراسة ما يعرف بنظريّة "الكلّ المنبني، في علم النّفس، وعمل كوهلر -كواحد من أفرادها- على القرد وكيفيّة تركيبه للصّناديق بعضِها فوق بعض كفكرة تولّدت لديه بعد رؤية الصّناديق وبعد عدّة محاولات قام بها، واستعملها أخيرًا كوسيلة توصّل إليها للحصول على الموزة الّتي يريد أن يأكلها وكانت موجودة على مسافة بعيدة عنه، وفسّرت هذه التّجربة عمليّة تخمّر الأفكار الّتي أدّت إلى لمعان للفكرة الجديدة. وانطلاقًا من هذه النّظريّة دُرّست القراءة الكلّيّة؛ كأن تُرافق مثلًا كلمة التّفاحةَ صورتُها في تعليم حرف التّاء، فصار هناك تصوّر كلّيّ للكلمة من أجل تعلّم الحرف تعلّمًا ساعد المتعلّمَ بهذه الطّريقة والرّؤية الكلّيّة على الفهم.

وأشار ابن خلدون إلى عدم الغوص بعيدًا في التّجريد والتّعميم في أثناء التّعليم، بل الانطلاق من الواقع كمعيار في الأحكام العقليّة والانطلاق من النّقل في الأحكام الشّرعيّة. وما يهمّنا هنا هو الأحكام العقليّة حيث يرى ضرورةً في عدم مفارقة نظرة المتعلّم للمواد المحسوسة، ثمّ التّحقّق منها قبل إرساخها في الذّهن والحكم عليها وعدم مجاوزتها في غرضه... هذا الموقف يدلّ على العناية ببناء فكرٍ منهجيّ واقعيّ يمرّ بمراحلَ متدرّجة تنطلق من العالم المحسوس إلى المجرّد من الأفكار، يتفاعل فيها الفرد وفقًا لاستعداداته

---

[242]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 69.

الشّخصيّة في تكوين معرفته للأشياء وخبرته فيها، تكوينًا يُبنى على الواقع وتكون الصدقيّة أساسًا له، من جهة، ويشدّد على قيمة التّفكّر والتّحقّق والتّأمّل والتّيقّن والمباشرة قبل إطلاق الأحكام من جهةٍ أخرى. أليست هذه الرّؤية هي أساس النّظريّات التّربويّة الحديثة الّتي انطلاقًا منها وضعت مدارس اليوم مناهجها المدرسيّة، مراعيةً في ذلك المنهاج التّدرّجَ في عرض المعلومات وتكرار بعضها ودعمها بالصّور ووسائل الإيضاح السّمعيّة والبصريّة وغيرها كالرّحلات والأنشطة، ووفّرت لها المختبرات وآلاته؟

يتوسّع ابن خلدون في كلامه على هذا المبدأ في فصل "في أنّ الصّنائع تُكسِب صاحبها عقلًا وخصوصًا الكتابة والحساب"[243]، فيعتبر خروج النّفس النّاطقة للإنسان من القوّة إلى الفعل مرهونًا بتجدّد العلوم وإدراك المحسوسات، حيث تنتقل القوّة النّظريّة إلى الإدراك بالفعل وتكوّن عقلًا محضًا، إذ هذا العقل يكوّن ذاتًا روحيّة فيستكمل وجودها. كما يرى أنّ كلّ نوع من العلم وكل صنعة تنتج قانونًا علميًّا يستفيد منه، فيقول "التّجربة تفيد عقلًا والحضارة الكاملة تفيد عقلًا لأنّها مجتمعة من صنائع في تدبير المنزل ومعاشرة أبناء الجنس وتحصيل الآداب في مخالطتهم... والكتابة... تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصّنائع فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات، وهو معنى النّظر يُحتاج فيه إلى استدلال كثير فيبقى متعوّدًا للاستدلال والنّظر وهو معنى العقل"[244]. يسبق هذا الكلامُ نظريّةَ كوهلر الّتي أشرنا إليها سابقًا، مع العلم أنّ علم تكوين المعرفة، وفي تقسيمه للمجال المعرفيّ عند الإنسان بين مهارات معرفيّة من جهة واستراتيجيّات معرفيّة، قد وضع ثلاث مهارات لا غنى عنها، وهي القراءة والكتابة والحساب. تتكوّن مهارة الحساب من مبادئ وقوانين وقواعد ومفاهيم علميّة تشكّل القاعدة الأساسيّة للثّقافة العلميّة حيث لكلّ علم ومادّة أصول وقوانين. ويحتاج التّلميذ إلى تعلّم هذه الموادّ وفهمها وتطبيقها، بالتّدرّج من مرحلةٍ إلى أخرى لتتكامل المفاهيم لديه وتسمح له بممارسة مهاراته في مجالٍ ما وانطلاقًا من خلفيّةٍ متكاملة.

ويُشير ابن خلدون أيضًا، في فصل "في أنّ التّعليم للعلم من جملة الصّنائع"[245] إلى أنّ الحَذَقَ في العلم هو الإحاطة بالعلم وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، فكلّما زادت الحضارة زاد العلم والصّنائع[246]. ويلفتُ النّظر إلى ضرورة المحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة: "كلّ صناعة مرتّبة يرجع منها إلى النّفس أثر يكسبها عقلًا جديدًا تستعدّ به لقبول صناعة أخرى ويتهيّأ بها العقل بسرعة الإدراك للمعارف..." و"حسن الملكات في التّعليم والصّنائع وسائر الأحوال العاديّة يزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنّفس..."، هذه الملكات والذّكاء الحاصلة تستدعي النّقاش والحوار، لا الاكتفاء بالحشو والتّلقّي، حتّى يقتنع المتعلّم بما يتعلّمه ويتيح لعقله فرصة استيعابه.

---

[243]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 428- 429.

[244]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.ن، ص 428- 429؛ أنظر: أبو خلدون ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 443.

[245]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. س، ص 430- 435.

[246]- راجع فقرة "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ" في القسم اللاحق من الكتاب.

شدّد مونتين، أحد أنصار الواقعيّة اللفظيّة، على ضرورة تمثّل المعرفة بالسّلوك، كما أشرنا سابقًا في القسم الثّاني من الكتاب. كما حاول بلوم أن يضع أهدافًا محدّدة في التّعليم، حتّى توصّل إلى تصنيف الأهداف التّربويّة المعروفة باسمه، فأُدخلت في ضوئها التّعديلات المهمّة على مناهج التّعليم، وتمّ تحديدها في محاور ثلاثة. يهمّنا الإشارة إلى المستوى المعرفيّ منها هنا، لنبيّن نقاط التقاء توصيات ابن خلدون لعلم النّفس التّربويّ الحديث. يندرج في سياق المجال المعرفيّ ستّة مستويات، تبدأ باكتساب المعلومات وحفظها، وفي هذه المرحلة يُطلب إلى المتعلّم استذكارها. يتلو ذلك الفهم، ويُقصد به تعبير المتعلّم عمّا فهمه بلغته الخاصّة فيشرحه ويفسّره، ويأتي التّطبيق بعد ذلك، ويعني قدرة التّلميذ على توظيف المعلومة الّتي فهمها، كبرهان على استفادتها من تعلّمها عمليًّا. والتّطبيق يتبعه التّحليل، وهي مرحلة متقدّمة على الفهم، كتحليل الظّاهرة أو المعلومة وتحليل المشكلة إلى أجزائها وإدراك العلاقة بين الكلّ والأجزاء من خلال المبدأ الّذي يربطهما. أمّا التّركيب فيأتي في المرحلة اللاحقة للتّحليل، ويكمن في القدرة على ابتكار أفكار جديدة من خلال الادماج بين فكرة وأخرى أو ابتكار مسألة جديدة حول فكرة معيّنة. يتركّز التّقويم في أعلى المستويات المذكورة، وهو يتطلّب القدرة على التّفكير النّاقد، وإصدار أحكام منطقيّة وعلميّة من حيث تقويم الأفكار والمعلومات المطروحة للمناقشة، مع تقديم أدلّة تدعم هذه الأحكام. إلى أيّ حدّ يبتعد كلام ابن خلدون على الملكة عن هذا الشّرح؟

يعتبر ابن خلدون التّعليم صناعة يرتبط نجاحها وفشلها بالقائمين عليها والمعلّم هو سندها، لذلك وضع شروطًا للتّعليم أوّلها الحوار والجدل، مؤمنًا بالحوار كمُساعد على "تفتّق الذّهن واتّساع المدارك وفكّ عقال اللسان"[247] الّذي بواسطته يُنقل العلم، وهذا ما جاء به لاحقًا رابليه أحد مناصري الواقعيّة اللفظيّة في التّشديد على الحوار والتّفكير. كما لا بدّ، بحسب ابن خلدون، من اختيار الأنسب للمتعلّم من الفنّ الواحد كشرطٍ آخر في التّعليم، إلى جانب تقريب الأهداف للطّالب وتوضيحها ومراعاة مقدرة الطّالب ومساعدته على الفهم.

لو نظرنا إلى التّربية الحديثة ومناهجها، لَوَجدْنا أنّها تقوم على ما سبقنا إليه ابن خلدون منذ عهدٍ بعيد، من حيث جعل المربّى المحور الأساس في العمليّة التّعليميّة. أمّا الوسائل المعتمدة والتّجهيزات فما وُجِدت إلا في سبيل التّوفيق بين استعدادات الطّفل التّعلّميّة والمهارات والمعارف المنوي تحقيقها فيه. ولمّا وضعت هذه التّربية الحديثة مرجعًا للمعلّم الحديث خصّصت قسمًا غنيًّا فيه للكلام على الأهداف التّعليميّة والتّربويّة، فحدّدت طريقة في صياغتها وأدرجتها في أصناف ووزّعتها على مراحل، واقترحت لها وسائل... ومن جملة النّصائح الّتي قدّمتها للمعلّم في مجال تطبيقها عرضُ الأهداف على المتعلّم ليكون عارفًا ومدركًا ما هو مقبل عليه من جهة، وما هو متوقّع منه أن يكتسبه، وعلى أي معايير سيتمّ تقويمه من جهةٍ أخرى.

---

[247]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 80.

ضرب لنا ابن خلدون مثالًا واضحًا على ذلك في فصل "في العلوم العدديّة"[248] حين قال: "وهذه الصّناعة حادثة احتيج إليها للحساب في المعاملات، وألّفت النّاس فيها كثيرًا وتداولوها في الأمصار بالتّعليم للولدان، ومِن أحسنِ التّعليم عندهم الابتداءُ بها لأنّها معارف متّضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء دَرِبٌ على الصّواب، وقد يُقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب أوّل أمره إنّه يغلب عليه الصّدق لما في الحساب من صحّة المباني ومناقشة النّفس فيصير ذلك خلقًا ويتعوّد الصّدق ويلازمه مذهبًا". و"الغرض من تكثير المسائل المفروضة فيها حصول المران والدُّربة بتكرار العمل حتّى ترسخ الملكة في صناعة الحساب" .[249]

كما ورد عنه أيضًا في فصل "في العلوم الهندسيّة" أنّه قال: "واعلم أنّ الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره لأنّ براهينها كلّها بيّنة الانتظام جليّة التّرتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المهيع...".[250]

كما فصّل ابن خلدون في الكلام على فائدة كلّ علم: "الكتابة أكثر إفادة لزيادة العقل وتقوية ملكات الإدراك والانتقال... لأنّها تشمل على العلوم والأنظار، بخلاف الصّنائع"، وإنّ "في الكتابة انتقالًا من الحروف الخطّيّة إلى الكلمات اللفظيّة في الخيال، ومن الكلمات اللفظيّة في الخيال إلى المعاني في النّفس، ذلك دائمًا فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات. وهو معنى النّظر العقليّ الّذي يكسب العلوم المجهولة. فيكسب بذلك ملكة من التّعقّل، تكون زيادة عقل، ويحصل به قوّة فطنة وكَيَسٌ في الأمور، لما تعوّدوه من الانتقال"[251]، كما ورد في فصلَي الهندسة والحساب والعلوم العدديّة.

نادى روسو، بدوره، بالحرّيّة في التّربية والعمل مع غرائز الولد وليس ضدّها معتبرًا أنّ الولد لا يتعلّم إلا بسلوكه الخاصّ ردًّا على المنبّهات، وأنّه يتعلّم بمجابهة الوضعيّات الطّبيعيّة في محيطه، لذا من المستحبّ العودة إلى طريقةٍ في الحياة أبْسَطَ وأقرب إلى الطّبيعة حيث تستعيد الدّوافع الطّبيعيّة فائدتها الأصليّة. ويدعو المذهب الطّبيعيّ إلى استقلال الولد الذّاتيّ والضّبط الذّاتيّ والإبداع الخلاق لينتقل الولد في المراحل الأخرى إلى القيام بدورٍ تعاونيّ في محاولةٍ لتحسين المجتمع البشريّ.[252]

---

[248]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 482- 485.

[249]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 483- 484.

[250]- "... وقد زعموا أنّه كان مكتوبًا على باب أفلاطون: من لم يكن مهندسًا فلا يدخلنّ منزلنا. وكان شيوخنا رحمهم الله يقولون: ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصّابون للثّوب الّذي يَغسل منه الأقذار وينقّيه من الأوضار والأدران وإنّما ذلك لما أشرنا إليه من ترتيبه وانتظامه... وفائدتها تظهر في الصّنائع العمليّة الّتي موادها الأجسام مثل النّجارة والبناء وكيف تُصنع التّماثيل الغريبة والهياكل النّادرة وكيف يتحيّر على جرّ الأثقال ونقل الهياكل بالهندام والميخال... ويحتاج إلى ذلك في توظيف الخراج على المزارع والفدن وبساتين الغراسة... وللنّاس فيها موضوعات حسنة وكثيرة... وهو علم يتبيّن به أسباب الغلط في الإدراك البصريّ بمعرفة كيفيّة وقوعها... رؤية القريب بعيدًا والبعيد صغيرًا، وكذا رؤية الأشباح الصّغيرة تحت الماء ووراء الأجسام الشّفّافة كبيرة، ورؤية النّقطة النّازلة من المطر خطًّا مستقيمًا والسّلقة دائرة... ويتبيّن به أيضًا اختلاف المنظر في القمر باختلاف العروض الّذي ينبني عليه معرفة رؤية الأهلّة وحصول الكسوفات..."
(عبد الرّحمن ابن خلدون، م.ن، ص 486- 487.)

[251]- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 445.

[252]- فريد نجّار، تطوّر الفكر التّربويّ، ص 133.

خامسًا: الملكة، ما هي؟ كيف تحصل؟

اعترض ابن خلدون على اقتصار العلم على الحفظ فقط، ولام المدرّسين الّذين اكتفوا به وصبّوا اهتمامهم على حشو ذاكرة الطّلاب بالأقوال، والشّواهد واعتبر سلبيّات هذه الطّريقة نصيب المعلّم والمتعلّم معًا. إذ في ذلك تقصير وكبت للذّكاء والفهم والتّفهيم، فالغاية من الملكة العلميّة ليست الحفظ بل التّصرّف بالمعلومات والتّمرّس بالمناظرة والمناقشة في أثناء التّعلّم والتّعليم[253]، كما أشرنا سابقًا. وخصّص للكلام على ذلك عدّة فصول بَحَثَ فيها مسائل جمّة، كمسألة كثرة التّآليف ومسألة اعتماد المختصرات في التّعليم، وتراه نصح بالتّقريب والإجمال والأمثلة الحسّيّة، معتبرًا عدم الالتزام بهذه الشّروط مؤدّيًا إلى العجز عن الفهم والاكتفاء والانحراف عن قبول العلم. فعلى المتعلّم إعطاء الطّالب على قدر طاقته وقبوله، ويجب عليه تجنّب تفريق المجالس العلميّة وتقطيعها حرصًا على عدم النّسيان. كما نهى عن الخلط بين علمين في آنٍ واحد لأنّ في ذلك تقسيمًا للبال وانصرافًا عن علمٍ لآخر، فقال في فصل "في وجه الصّواب في تعليم العلوم وطريق إفادته": "الفكر الإنسانيّ طبيعة مخصوصة فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته وهو وجدان حركة للنّفس في البطن الأوسط من الدّماغ...".[254]

وشدّد في فصل "في أنّ كثرة التّآليف في العلوم عائقة عن التّحصيل"[255] على عدم الدّخول في تفاصيل العلوم إن لم يكن لها نفع، ولا سيّما العلوم الّتي يتمّ تحصيلها كوسيلة لعلمٍ آخر، ملخّصًا ذلك في قوله: "اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التّآليف واختلاف الاصطلاحات في التّعاليم وتعدّد طرقها ثمّ مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك..."[256] وضرب أمثالًا على ذلك "... فالظّاهر أنّ المتعلّم ولو قطع عمره في هذا كلّه فلا يفي له بتحصيل علم العربيّة مثلًا الّذي هو آلة من الآلات ووسيلة فكيف يكون في المقصود الّذي هو الثّمرة...".[257]

تتميّز نظرة ابن خلدون إلى واقع الفرد بالنّفعيّة، فهو يشير إلى الغاية الأولى من العلم، ألا وهي الإفادة من المعرفة في الحياة العمليّة وليس التّبحّر في علوم الدّنيا بقصد العلم فقط، وقد تَبِعه الواقعيّون في الكلام على ذلك أمثال فيف ورابليه وملتون، كما أشرنا سابقًا في الكلام على الواقعيّة التّربويّة.

بعد أن تكلّم ابن خلدون على كثرة التّآليف في العلوم ومضار ذلك أشار إلى هذا الأمر مرّة أخرى في فصل "في أنّ العلوم الإلهيّة لا توسع فيها الأنظار ولا تفرّع المسائل"، ليوضح موقفه من ذلك بمزيدٍ من الدّقة، فذكر العلوم المقصودة بذاتها والأخرى الأداة لعلومٍ غيرها. فالعلوم المقصودة بالذّات هي "كالشّرعيّات من التّفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطّبيعيّات والإلهيّات من الفلسفة. وعلوم هي وسيلة آليّة لهذه العلوم

253- محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 108- 109.

254- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 535.

255- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 531- 532.

256- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 531؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 114- 116.

257- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 532.

كالعربيّة والحساب وغيرهما للشّرعيّات كالمنطق للفلسفة..."[258] وجعل من مهامّ المعلّم تحذير المتعلّم من عدم الاستبحار بالعلوم الآليّة "فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآليّة أن لا يستبحروا في شأنها وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده...".[259]

من جهةٍ أخرى، خصّص فصلًا آخر أسماه "في أنّ كثرة الاختصارات المؤلّفة بالعلوم مخلّة بالتّعليم"، ليؤكّد المبدأ نفسه ويُحذّر من الاختصارات في العلوم قائلًا: "الملكة الحاصلة من التّعليم في تلك المختصرات... ملكة قاصرة عن الملكات الّتي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة لكثرة ما يقع في تلك من التّكرار والإحالة المفيدَين لحصول الملكة التّامّة..." .[260]

وهذا يفسّر بعدئذٍ حرص ابن خلدون على البساطة في العلم وكذلك على التّكرار، وتيقّظه لمدى تفاعل العقل البشريّ مع العلم وكيفيّة حدوثه، وهي نظرة عميقة فيها تبصّر وتأمّل للمراحل الفكريّة الّتي يمرّ بها الفكر في أثناء هضمه للمعرفة، فضلًا عن حاجة الذّاكرة إلى التّكرار، والذّاكرةُ موضوع لا يُستهان به، إذ لا يمكن الكلام على العلم من دون الكلام على الذّاكرة ودورها الأساس في ذلك. ونرى ابن خلدون يقف على الحياد بين الكلام على الاختصارات في التّعليم والإطالة فيه، فكما يُقال خير الأمور أواسطُها.[261]

للذّاكرة عدّة خصائص لها مجال وسعة حيث كلّ فرد سويّ قادر على حفظ مادّة معيّنة، كعدد أرقام الهاتف، وهو قادر على استرجاعها إلا أنّه في المقابل كلّما زادت محاولات حفظه لمادّة أكبر ضاقت احتمالات نجاحه في حفظها وتذكّرها، وتتفاوت بعامّةٍ هذه القدرة بين الأفراد مشكّلةً فروقًا فرديّة بينهم، فضلًا عن أنّ الذّاكرة تتأثّر بوضع المادّة بالنّسبة لسائر الموضوع، إذ غالبًا ما ينجح الفرد في تذكّر الأوّل والآخر من قائمة ما قام بحفظه، كما تتأثّر بطول السّلسلة المراد حفظها فتؤدّي إلى سهولة الحفظ، من خلال تكرارها في أثناء حفظها، فيسهل عندئذٍ تسميعها واستظهارها بدون خطأ، وكلّما كان للمضمون معنى سهُل التّذكّر.

تتأثّر الذّاكرة أيضًا بتبويب التّعلّم، إذ كلّ حاسّة لها فعاليتها في تقوية الذّاكرة ويمكن تبويبها من الأفضل إلى الأسوأ؛ تبدأ بالقراءة والإنصات معًا، فالكتابة، فالقراءة عاليًا، فالقراءة الصّامتة، فالتّكرار الشّفويّ للمسموع، فالإصغاء، فالاستنساخ.

من السّائد الاعتقادُ أنّه مع تقدّم العمر تضعف القدرة على الحفظ، ولكن لا يمكن فعليًّا تأييد هذا الاعتقاد لأنّ الذّاكرة مرهونة بنوع الشّيء المُتعلّم، وهي تختلف باختلاف النّاس من حيث سرعة التّطوّر والنّموّ والهبوط، وهي تقوى بالتّحفيز الّذي ينطوي على

---

[258] - عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 536- 537؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 96- 97.

[259]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. س، ص 536.

[260]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.ن، ص 532- 533؛ محمود عبد المولى، م.س، ص 113.

[261] - يقول أحد التّربويين "محمّد عطيّة الأبراشي" في كلامه على التّربية الحديثة: "إذا كنّا نثور على هذه المختصرات في المدارس فقد سبقنا ابن خلدون في هذه الثّورة، لأنّها ترهق العقل، وتشوّش نظامه، وتضيّع وقت الطّالب، ثمّ لا تثبت معلوماتها في أذهانهم إلا مدّة يسيرة. ومن أجل ذلك، حاربناها في التّربية الحديثة. كما حاربها ابن خلدون من قبل." (محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 114.)

قصد التّعلم والاستذكار والاستظهار، كما تتأثّر بطريقة التّسميع والحفظ الموزّع ووسائل التّذكّر. كلّها حقائق أثبتها علم نفس التّعلّم الحديث.[262]

انطلاقًا من خصائص الذّاكرة المذكورة، يبرز دور المعلّم في مساعدة تلاميذه على تذكّر المادّة الّتي يعلّمهم إيّاها، كالتّركيز على فهم المادّة، والتّحفيز على الحفظ، ومساعدتهم على ربط المواد الجديدة بالموادّ السّابق تعلّمها؛ بالتّشويق، وتنويع وسائل الإيضاح، وإضفاء الحماسة لاستقطاب الانتباه والتّركيز لتثبيت المادّة، والتّتابع المنطقيّ لتيسير الحفظ. كما لا بدّ من حثّ التّلاميذ على المراجعة من فترة إلى أخرى على أن يتّسم الحفظ بتنظيم المعلومات، لأنّه عمليّة معقّدة تنشطر إلى جانب ذاتيّ كحالة الفرد الوجدانيّة والجسديّة وما يحمله من غايات وأهداف من الحفظ، وجانب آخر موضوعيّ يختصّ بطبيعة المادّة والتّكرار والتّسميع. وقد أثبت علم النّفس الحديث أنّنا نتعلّم ولكنّنا ننسى خمسين بالمئة ممّا تعلّمناه في السّنة الأولى، وننسى ثمانين بالمئة بعد مرور أكثر من سنة. فليست المسألة هنا في الحفظ الآليّ أو عمل الذّاكرة البحت بل في اكتساب مهارات فكريّة واستراتيجيّات تساعد المتعلّم على التّقدّم في مسارات المعرفة، كما يؤمن بياجيه أنّنا حين نحفظ ما درسنا ظهرًا عن قلب، فإنّ ذلك لا يعني أنّنا نعرف بل المهمّ أن نفهم المعلومة ونستعملها في حلّ مشكلةٍ ما.

لقد أجرى عالم الطّبيعة الرّوسيّ إيفان بافلوف، أحد أصحاب المدرسة السّلوكيّة في التّربية، دراسات تجريبيّة موضوعيّة عن النّشاط العصبيّ الأعلى عند الحيوان والإنسان، فاكتشف القوانين الأساسيّة في آليّة نشاط الدّماغ، وأنّ منهج الانعكاسات الشّرطيّة يمكن أن يستعمل لدرس سلوك الحيوانات ونشاطها الدّماغيّ. والمقصود بالانعكاسات الشّرطيّة هو ردود الفعل الّتي تحدث لدى الحيوان والإنسان إستجابةً لإثارة أعضائه المستقبِلة أو حواسِّه بعامّة، وهي لا تنتهي بحدوث الفعل وردّة الفعل بل تمتدّ إلى الإدراك الحسّيّ وإلى تقرير نتائجه السّلوكيّة. وقد أصبحت هذه النّظريّة واحدة من الأسس الّتي بنى عليها علم النّفس المادّيّ والنّظريّات التّربويّة المرتكزة عليه.

والسّلوكيّة اسم اشتقّ من سَلَكَ وسلوك، وتطلق على نظريّة واطسن الأميركيّ الّذي وضعها عامّ 1912، بعد اطّلاعه على دراسات بافلوف حول الأفعال المنعكسة من الحيوان والإنسان، وهي نظريّة فلسفيّة حول المعرفة وكيفيّة حدوثها أكثر من كونها تفلسفًا حول التّربية السّلوكيّة، وهي تقوم على مجموعة طروحات.

تؤمن السّلوكيّة بالوحدة الجوهريّة المادّيّة في الإنسان، وبالحتميّة أو الضّرورة وبالوجوب، وهي تحصر الواقع النّفسيّ بين الجسم العضويّ والمحيط، وتعتبر كلَّ تصرّف عمليّةَ تأقلمٍ بين الذّات والمثير لا يُعدّله إلا تبدّل في الذّات أو في المثير. وتدعو إلى التّحقّق من أنّ عمل الجهاز العصبيّ يحصل باتّجاهٍ واحد ومحدّد لا تتبدّد قواه في اتّجاهاتٍ عصبيّة أخرى. كما تعتقد السّلوكيّة أنّ علم النّفس علم عمليّ تجريبيّ محدّد بقوانين تجعلنا ندرك حتميّة ردّة الفعل من مجرّد معرفتنا الحافز، أو ندرك الحافز من مجرّد معرفتنا ردّة الفعل. وتقول أيضًا بتواصل الحياة الحيوانيّة والإنسانيّة، والانتقال من الأولى إلى الثّانية بفعل النّشوء والارتقاء، والسّلوكيّة المتداولة بهذا الاسم تفسّر سلوك

---

[262]- عبد العليّ الجسماني، علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة، ص 131.

الإنسان والحيوان باعتباره مجموعة ردود فعلٍ تحوّلت ملكات، وهي ناشئة عن تأثير أسبابٍ خارجيّة واستجابةٍ لمجموعة حوافز، وهي هكذا طريقةٌ علميّة ومذهب فلسفيّ في آنٍ معًا. إنّها كعلم تعتمد على طريقة العلوم الطّبيعيّة والمنهج التّجريبيّ، وهي كمذهبٍ فلسفيّ تردّ معطيات العقل جميعها إلى حركاتٍ جسميّة حتميّة ومتطوّرة، وتعتبر المعرفة برمّتها مجرّد ردود فعلٍ مشروطة في الكائنات العضويّة.

سادسًا: "العلم والتّعليم طبيعيّ في العمران البشريّ"

اعتبر ابن خلدون أنّ حاجة الإنسان وميله بالفطرة إلى تأمين معاشه هما المحرّك الأساسيّ الّذي يدفع به نحو الاجتماع البشريّ للتّعاون على إشباع هذه الحاجة؛ فبالتّعاون الجسديّ من جهة، والتّضامن الفكريّ من جهةٍ أخرى، يستمرّ الكيان الإنسانيّ. وفي أثناء سير هذه العمليّة تتداخل عدّة وقائع بين حاجة الإنسان وواقع فكره والصّنائع الّتي يمتلكها والعلوم الّتي يكتسبها وبين واقع اجتماعه البشريّ، فتكلّم هذا المفكّرعلى هذه الوقائع، مشيرًا إلى تأثير كلّ منها في غيره من الوقائع وتأثّره بها في آنٍ واحد.

ما دام الإنسان يعمل ليؤمّن معاشه وينتفع، تكون الصّناعة المطلوبة كالسّلعة "التّي تنفق سوقها وتُجلَب للبيع"، وتكون "الدّولة هي السّوق الأعظم وفيها نَفاق كلّ شيء والقليل والكثير فيها على نسبةٍ واحدة"، كما أنّ ابن خلدون في فصل "في أنّ الصّنائع إنّما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها"[263]، يفسّر القيمة النّفعيّة للصّناعة الّتي تصبح أشبه بسلعة يقتات منها الإنسان، فإذا كانت مطلوبة تنفق سوقها، وإن لم يُقصد تعلّمها تُترك وتفقد للإهمال .[264]انطلاقًا من اعتبار ابن خلدون الإنسان كائنًا متميّزًا بفكره يعمل لكسب معاشه، تكلّم على أنواع العمل الّتي يمكن أن يقوم بها، فرأى أنّها تُراوح بين الجباية أو الإمارة والاصطياد والفلاحة والصّناعة والتّجارة[265]. واعتبر أنّ هذا الفكر يهديه إلى معاشه فتراه يسعى إلى التّجمّع للتّعاون والمشاركة، ويفكّر بطبيعته لتحصيل هذا المعاش فينتشر لذلك التّعلّم والتّعليم، فالصّنائع في نظره تتعدّد وتتنوّع بين ما هو ضروريّ للعمران البشريّ وما هو شريف بالموضوع.

يندرج تحت الصّنف الأوّل كلّ من الفلاحة والبناء والخياطة والحياكة وغيرها، بينما يضمّ الشّريف بالموضوع كلاًّ من الكتابة والوراقة والطّبّ والتّوليد والغناء، منها ما هو بسيط يختصّ بالضّروريّات ومنها ما هو مركّب ويكون للكماليّات، وهذه الصّنائع المركّبة تشتمل على كلّ من النّظر الفكريّ والتّطبيق العمليّ لأنّها محسوسة وجسمانيّة[266]. وفي هذا نظرة واقعيّة تكشف عن القيمة النّفعيّة لتعلّم الصّنائع، البسيط منها والمركّب كما الضّروريّ والشّريف بالموضوع، والعلم هنا يؤدّي وظيفةً حياتيّة معيشيّة كإحدى وسائل الرّزق وكسب القوت والصّنائع.

263- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 403.

264- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 447.

265- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 62.

266- عبد الأمير شمس الدّين، م. ن، ص 64- 65. هذا ما جاء بستالوتزي يُنادي به لاحقًا حين قال: "لو توافرت لديّ مدرسةٌ في قريةٍ لجهّزتُ غرفة الصّفّ بدولاب الحياكة لكي يعمل أولاد المزارعين بأفكارهم وأيديهم معًا". (عبد الأمير شمس الدّين، م. ن، ص 68.)

يخلص ابن خلدون إلى اعتبار التّربية والتّعليم "أُفعولة اجتماعيّة" وهو آخر ما توصّل إليه المفكّرون في تعريفهم التّربية والتّعليم، وكما يقول عالم الاجتماع ديركايم[267] (Emile Durkheim)) عن التّربية إنّ "التّأثير الّذي يجريه الجيل الرّاشد في الجيل النّاشئ". ويقول كرشنشتايز، أحد فلاسفة التّربية، إنّ هذه الأخيرة هي "عمل ملازم لكلّ مجتمعٍ بشريّ وضروريّ له. وهذا العمل لا يهدف إلى غاية طبيعيّة يستطيع الإنسان الوحيدً بلوغها من دونه: أي إنّ الكائن الرّوحيّ ليس كائنًا حيوانيًّا رُفع إلى درجة معيّنة من الكمال"[268]. وهذا الكائن الرّوحيّ قوامه مركّب مبتدع ووحيد من القيم الحضاريّة، وكلّ إنسان ينظّم هذه القيم في وعيه وفق أسلوبه الشّخصيّ، وبحسب لونه الفرديّ، فالتّربية إذًا "فرع خاصّ من فروع الرّوح، مؤسّس على مفهوم الحضارة" .[269]

إذًا، لاحظ ابن خلدون أنّ الجيل النّاشئ يتلقّى العلوم والمعارف من الجيل الّذي سبقه، فردّ منشأ التّعليم إلى هذا "الواقع الاجتماعيّ". وذكر ذلك في الكلام على "التّعليم للعلم من جملة الصّنائع"[270]، كما أشار إلى تأثّر التّعليم بأحوال المجتمع في فصل "في أنّ الصّنائع إنّما تكمل بكمال العمران الحضريّ وكثرته" .[271]

أشار ابن خلدون إلى وجود مؤثّرات طبيعيّة وبشريّة في الاجتماع الإنسانيّ؛ فالهواء واختلاف الأقاليم في الاعتدال والانحراف تؤثّر جميعها في ألوان البشر وأخلاقهم، وفي الكثير من أحوالهم، وهذا يفسّر الفروق الحاصلة بين أهل البدو وأهل الحضر. وكما تؤثّر الطّبيعة في أحوال البشر فهي تفعل ذلك في أخلاقهم ونحلتهم من المعاش لما في ذلك من الأُلفة والاعتياد والممارسة.

ممّا لا شكّ فيه أنّ الإنسان بطبيعة تكوينه يتأثّر بالوجود الخارجيّ المحيط الّذي يحمل معه مجموعة من المؤثّرات المحرّكة للإنسان، كما لا شكّ في الفروقات الوراثيّة الحاصلة بين البشر والّتي ترسم إلى حدّ بعيد معالم طباعهم، وهو أمر لو لم تثبته الدّراسات العلميّة لأمْكَننا أن نلاحظه في حياتنا اليوميّة. ولكن تجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّه على الرّغم من صحّة هذه الحقائق، في تعقيبٍ منّا على كلام ابن خلدون من حيث حصره الأخلاق الحسنة بأهل البدو، كما فعلنا سابقًا مع جان جاك روسو في كلامه على الفرق الحاصل بين فرد المدينة وفرد الطّبيعة، وأنّ هذا الأخير يحتلّ المرتبة الأولى بالأخلاق نُشير إلى مسألة النّسبيّة في الخير والشّرّ ونصرّ مجدّدًا على ديمومة وجود الإرادة البشريّة الّتي يملكها الفرد وله الحرّيّة في توظيفها واختيار السّلوك الّذي يريد في تفاعله مع الطّبيعة وفي المجتمع.

---

[267]- وُلد ديركايم عام 1858 في أبينال وتوفّي في باريس عام 1917، هو فيلسوف فرنسيّ ومؤسّس علم الاجتماع (علم الأعراف) في باريس. يرى ديركايم أنّ لا قيمة للفرد إلا بمجتمع يمنحه وظيفة ووجدانًا أخلاقيًّا لأنّ الفرد لا يوجد إلا من أجل الآخر وبه. من مؤلّفاته: الانتحار، في تقسيم العمل الاجتماعيّ، قواعد المنهج الاجتماعيّ والصّيغ الأوّليّة للحياة الدّينيّة. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 218.)

[268]- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 26.

[269]- أحمد شبشوب، م.ن، ص 26.

[270]- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 444.

[271]- ساطع الحصري، م. ن، ص 446.

والعلم والتّعليم، عند ابن خلدون، صناعة من جملة الصّنائع، وهي على أنواع: منها ما يدور حول العلوم المقصودة بذاتها، ومنها ما هو آليّ، أمّا النّوع الأوّل فهو الوحيد الّذي يُكسب صاحبه العقل الفريد .[272]

تقول المدرسة الحضاريّة: "الإنسانيّة ليست وراثة طبيعيّة بل إرثٌ ثقافيٌّ من واجب كلّ فرد أن يكتسبه"[273]. ما يثبت أنّ حاجة الإنسان إلى توارث الثّقافة هو حاجتُه إلى التّمدّن والتّطوّر وعدم الاكتفاء بالحاجات الأساسيّة. فمن يقرّر الحاجات الأساسيّة للإنسان؟ وهل هذه الحاجات تظلّ، في ظلّ تبدّل الظّروف، حاجات قابلة لأنّ تُحدّد فتصبح قاعدة أساسًا تعبّر عن حاجات كلّ مجتمع في كلّ زمان ومكان؟ وإذا كانت التّجَمُّعيَّة من خواصّ الإنسان، فهي إذًا جزء من طبيعته، وهذه الطّبيعة لو لم تنبع من حاجة لما اندفع الإنسان نحو نهجها فاتّخذها سبيلًا من سبل العيش والحياة. ولو لم يقدّم هذا التّحضّر، مع عيوبه، بعض المنافع لكان الإنسان قد اكتشف بعد مرور زمن على تجربتها –أي السّبل- أنّها باطلة فمالَ عنها وتحتّم أمر عدم ولوجه فيها.

وعندما نقرأ المذهب الطّبيعيّ الجديد -حين يذكر عالم النّفس الحديث أنّ "الولد يأتي إلى هذا العالم وله بعض الاستعدادات الطّبيعيّة السّيكولوجيّة والبيولوجيّة... قابلة للتّعديل بفعل التّربية... أنّ للمدرسة وللمعلّم دورًا هامًّا في ضبط المنبّهات وتوجيهها"[274]- نرى في جهةٍ مقابلة، أنّ ابن خلدون ذكر عن الرّسول محمّد أنّه قال: "كلّ مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه"[275]. هذا يعني أنّ المذهب الطّبيعيّ الجديد، إلى جانب الفطرة والاستعداد، يردّ الدّور إلى تدخّل المدرسة والأهل كما ردّ ابن خلدون قبلًا دور تدخّل الوالدين في سلوك الولد، هذا الفيلسوف تلقّى بدوره مبدأ عمّن سبقه، أي نبيّ المسلمين. فقد عبّر لاحقًا كلّ من بافلوف وواطسن عن هذا المبدأ بلغتهما الخاصّة، وبعد وضعهما لنظريّة الاشتراط، فكفل كلّ منهما القدرة على تشكيل المربّى بالشّكل الّذي يريدانه، عبر صنع بيئة تُناسب القالب الّذي يودّان وضعه فيه، وهذا المبدأ يكشف عن طبيعة الفرد في تفاعله مع المثيرات الخارجيّة وتأثّر سلوكه بالبيئة المحيطة.

وانطلاقًا من القيمة الّتي يراها ابن خلدون للعلم والتّعليم، يتبيّن لنا اللسان الواقعيّ الّذي يتحدّث به، فإذا كان العلم صناعة وظيفتها ذات وجهيْن، وجه آليّ لكسب القوت، ووجه آخر "إكساب العقل الفريد"، فمن شأن التّعليم، انطلاقًا من هذه النّظرة، القيام بدورٍ بنائيّ تكوينيّ يصبّ في مصلحة الكيان الاجتماعيّ كحضارة بممارسةٍ فكريّة وعمليّةٍ حقيقيّة.

وكلّما ازداد العمران زاد الطّلب، وفي سبيل تلبيته تزداد الحاجة إلى الصّنائع، فتزداد الحاجة تلقائيًّا إلى العلوم. هذا يعني أنّ من أهمّ الغايات الّتي يتمّ لأجلها التّعليم هي الإنتاج العمليّ الّذي يلبّي حاجة السّوق، بتعبيرنا المعاصر، ولعلّ هذه الظّاهرة إيّاها هي الّتي جعلت المسلمين في تاريخهم الحضاريّ يحوّلون كلّ اكتشاف علميّ يكتشفونه إلى

---

[272]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 66- 67.
[273]- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 82.
[274]- أحمد شبشوب، م.ن، ص 82.
[275]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 123.

صناعة يفيدون منها في حياتهم اليوميّة، وكأنّ ابن خلدون في كلامه هنا على الصّنائع والعلوم يصف الواقع الّذي ورثه عن علماء المسلمين في نشاطهم على مستوى العلوم الاختباريّة، وهو يفسّر إيمانه بوجود علاقة وطيدة بين تقدّم الصّناعة وتقدّم المجتمع في سبيل تلبية حاجات البشر المتطوّرة والمتنامية. فالعلم والصّناعة من جهة والعمران والحضارة من جهةٍ أخرى، يؤثّر كلّ منهما في الآخر ويتأثّر به، كما هو حاصل بين الفكر والحواس، وما هو في النّظر وما هو على الطّبيعة بين المثاليّة والواقعيّة. وهنا خصوصًا تظهر الفلسفة الواقعيّة الّتي ينشدها ابن خلدون، إذ يسعى دائمًا إلى الكشف عن طبيعة الكائن البشريّ وقدراته والصّناعات الّتي يقوم بها كشفًا يتعلّق بالقيمة الحقيقيّة النّفعيّة الحاصلة على أرض البشر.

يمكننا القول إنّ ابن خلدون، بناءً على ما تقدّم، قد تصفّح تاريخ البشر على مدار السّنين، قبل أن يعتبر الإنسان كائنًا إجتماعيًّا يسعى بالفطرة إلى تأمين المعاش[276]، فتراه، على سبيل المثال، في فصل "في أنّ العلوم إنّما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة"[277] يستشهد بأحوال البُلدان الإسلاميّة مثل مصر حين زخر فيها العلم والتّعليم لأسباب تاريخيّة واجتماعيّة واقتصاديّة .[278]

تميّز ابن خلدون مؤرّخًا[279]؛ فهو لم يكتفِ بتقديم الحقائق وسرد الوقائع الإنسانيّة كما هي فقط، بل تراه ينظر في أسبابها وعللها، ويُلقي الضّوء على العناصر المؤثّرة فيها، من غير أن يعزلها عن محيطها، وهذا جعل منطقه ذا بعد تجريبيّ، يشهد بصحّة وصفه لكيفيّة عيش الإنسان والمسلك الّذي يسلكه في تحصيل قوته والحفاظ على استمراريّته،

276- قال ناصيف نصّار في تفسيره التّحليليّ والجدليّ لفكر ابن خلدون في بنيته ومعناه: "حاول الإفادة من ملاحظاته السّوسيولوجيّة لكي يبيّن التّغيّرات الّتي تطرأ على الطّبقات النّفسيّة الاجتماعيّة في الطّبيعة الإنسانيّة الثّابتة. فالنّفس تتلوّن بحسب الأوضاع والظّروف العامّة والخاصّة الّتي تحقّق فيها إمكاناتها، وسلوك الإنسان نفسيًّا وأخلاقيًّا يتعلّق بقدرٍ واسع بنمط معيشته وبالمجتمع الّذي ينتمي إليه. وخصائص الإنسان الحيوانيّة واستعداداته العميقة تتأثّر بالطّور الّذي يجتازه العمران. إنّ مزاج الإنسان البدويّ المتوحّش يتغيّر وينتقل من الخشونة إلى النّعومة تحت تاثير الاحتكاك بأساليب الحياة الحضريّة، واستعداده للعدوان والمقاتلة يخفّ ويتلاشى تحت تأثير التّربية السّياسيّة الّتي تخضعه لقوانين الدّولة وأعرافها. والملكات العقليّة والأخلاقيّة تنتج من التّكرار المتواصل لأفعال تنتقل نماذجها من جيل إلى جيل بالتّربية والتّعليم." (ناصيف نصّار، الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون، ص 282.)

277 -عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 434- 435.

278- "إنّ موضوع التّأمّل الخلدونيّ هو الإنسان من حيث هو كائن طبيعيّ، اجتماعيّ، تاريخيّ. ووصولنا إلى هذه الفكرة العامّة يعني أنّنا وصلنا إلى آخر ما يمكن الوصول إليه في التّفسير التّحليليّ لفكر ابن خلدون الواقعيّ. ولم يحاول أحد من الفلاسفة أو من علماء الكلام أو من الفقهاء أو من المؤرّخين الّذين سبقوه أن يتناول الإنسان من جهة وجوده الاجتماعيّ لتحديد ماهيته ككائن طبيعيّ وميتافيزيقيّ." (ناصيف نصّار، م.س، ص 280.)

279- يذكر ابن خلدون، في سياق حديثه عن التّأريخ، أربعة أسباب تسبّب الخطأ والكذب فيه، ما لفت نظرَنا منها كلامه على الجهل بطبيعة العمران البشريّ، إذ يعرّف التّاريخ بأنّه خبر عمّا يحدث في العمران البشريّ، ويحدّد صفةً أساسًا من صفات المؤرّخ وهي معرفة هذا العمران، نظرًا للتّباين الحاصل بين المجتمعات البشريّة على الرّغم من تشابهها، إذ لا يمكن التّمييز بين الصّدق والكذب ما لم يتمّ التّعرّف إلى طبيعة المجتمع وما تتّفق عليه المجتمعات وتختلف. (يوحنا قمير، مقدّمة ابن خلدون، ص 10.)
و"في بعض صفحات المقدّمة، انتقد ابن خلدون طلبة العلم الّذين لم يفحصوا المعلومات بدقّة ولم يرفضوا القصص المجرّدة من الأدلّة المادّيّة والّتي لها علاقة بالمنظّمات الاجتماعيّة الإنسانيّة." (فؤاد البعلي، ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث، ص 33.)

وينظر إلى المجتمع نظرةً كلّيّة شاملة، تطال حيثه جميعًا، فالتّاريخ خبر عن الاجتماع الإنسانيّ وليس تاريخ الحالات العسكريّة أو السّياسيّة فحَسْب. والتّجربة التّاريخيّة غالبًا ما تكون قريبةً من واقع البشر ويُمكن أن ننظر إليها نِظرةً شاملة كتلك الّتي نجدها عند ابن خلدون في رؤيته إلى كيفيّة الصّيرورة الانسانيّة الّتي تطال الكائن البشريّ في ظروفه جميعًا، باعتباره عنصرًا يتفاعل مع المحيط ويؤثّر فيه ضمن علاقةٍ مطّردة.[280]

سابعًا: الشّدّة واللين في التّعليم

خصّص ابن خلدون مساحةً من اهتماماته بِعمليّة التّعليم والتّربية عبر الإشارة إلى الجانب الأخلاقيّ، والّتي هي جزء من أجزاء الكلّ الإنسانيّ الّذي تبحثه التّربية الحديثة، فأفرد فصلا خاصًّا بعنوان "في أنّ الشّدّة على المتعلّمين مضرّة بهم"[281] للكلام على ذلك، وربط الشّدّة على المتعلّم بالقهر وضيق النّفس والكسل والكذب والخبث والمكر والخديعة، فتصير كلّ تلك عادة وخلقًا تفسد معاني الإنسانيّة فتكسل النّفس عن اكتساب الفضائل الحسنة والخلق الجميل. قال: "فينبغي للمعلّم في متعلّمه والوالد في ولده أن لا يستبدّا عليهما في التّأديب" .[282]

ونصح علماءُ النّفس بتجنّب العنف على أنواعه، مطابقين في تفسيرهم ما جاء به ابن خلدون، ومراعين في ذلك انعكاس التّربية على السّلوك والخلق لدى المتعلّم. إلا أنّ ابن خلدون أضاف إلى ما تقدّم مسألة الاستفادة من كلّ ساعات النّهار، ونصح بالوقوف في الوسط بين الشّدّة واللين، كما نصح بالتّقويم بالقرب والملاينة.

اتّفقت أغلبيّة علماء التّربية الحديثة أمثال سكنر[283] من جامعة هارفرد الأميركيّة، على مساوئ العقاب بشكليه المادّيّ والمعنويّ، معتبرةً العقاب مضرًّا في عمليّة التّعليم

---

[280] ـ قال ناصيف نصّار في دراسته لفكر ابن خلدون: "فالإنسان في الفكر الخلدونيّ كائن طبيعيّ، اجتماعيّ، تاريخيّ، تصحّ دراسته موضوعيًّا في جميع جوانب حياته الاجتماعيّة التّاريخيّة، من الجانب الاقتصاديّ حتّى الجانب الدّينيّ، مرورًا بجوانب السّياسة والأخلاق والعلوم والصّنائع، وفي جميع أشكال التّرابط والتّجمّع الّتي تطرأ في مجرى التّاريخ."

وقال أيضًا: "يرسم ابن خلدون صورة عامّة عن عالم الطّبيعة، فيقول: "إنّا نشاهد هذا العالم بما فيه من المخلوقات كلّها على هيئة من التّرتيب والإحكام وربط الأسباب بالمسبّبات واتّصال الأكوان بالأكوان واستحالة بعض الموجودات إلى بعض، لا تنقضي عجائبه في ذلك ولا تنتهي غاياته". هذا يعني أنّ الفكر البشريّ، بمفهومه، "يتّصل بالعالم مسلّحًا بالفكرة القائلة بأنّ العالم يسير بحسب نظام محدّد ومستقرّ." وهو يؤمن بأنّ "القيمة الأولى في الحقيقة هي للأشياء والواقعات، لا للأفكار." وأضافَ: "وفي الواقع، إنّه لشيء لافت للانتباه ما يقوم به ابن خلدون في مختلف أبواب (المقدّمة) من التّعبير عن "عالم الطّبيعة"... "الكائنات"، "الموجودات"، "الحادثات"، "المخلوقات"، "الواقعات"، "المكوّنات"، "الشّخصيّات"... وفي أماكن كثيرة، كلمة "الواقع" معبّرة بما تحمله من دلالة عن إرادة الرّجوع إلى الأشياء في سبيل الكشف عمّا هي وعمّا هو مخفيّ فيها. والحقّ أنّه من النّادر أن نرى في العصور القديمة والعصور الوسطى تشديدًا كتشديد ابن خلدون على ضرورة الخروج من الذّات إلى عالم الأشياء والكثرة، وإحساسًا كإحساسه بالغنى اللامحدود في عالم الواقع العينيّ."(ناصيف نصّار، الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون، ص 99، 101،100، 102، 284.)

[281]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 540- 541.

[282]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 540

[283]- توصّل سكنر بعد العمل على الفئران إلى وضع مبادئ للتّعليم ومن أهمّ النّقاط الّتي أثارها التّعزيز أو التّحفيز في تعزيز عمليّة التّعلّم في ميادين مختلفة، وهو يختلف عن بافلوف الّذي ربط الكلب بحبالٍ وأجرى عليه التّجربة فالكلب في هذه الحالة لم يملك الخيار في الحراك بل كان عليه أن يتلقّى منبّهات البيئة بردّات جسميّة=

وعاجزًا عن إزالة السّلوك غير المرغوب والقضاء عليه، بل إنّه يكبته فترةً زمنيّةً ليعود ويظهر لاحقًا حين تحين الفرصة، والعقاب يترك رواسب ومصاحبات نفسيّة سلبيّة كالخوف والقلق والكذب تجاه المعلّم والمادّة، عدا ما يمكن أن يخلّفه من آثارٍ أخرى غير مرغوبة.[284]

وأفرد بعض التّربويّين، أمثال كارل روجرس، كتابًا خاصًّا للكلام على مسألة العقاب، فبحث في شروطه مؤكّدًا الأهمّيّة الأخلاقيّة للعقاب باعتباره وسيلة للتّنشئة الاجتماعيّة، وضرورة النّظر إليه بوصفه عمليّة أخلاقيّة تفاعليّة، وما له من عوائد تربويّة مترتّبة؛ إذ حذّر من الفشل في العقاب تحاشيًا لتشجيع الأبناء على تكرار السّلوكيّات غير المرغوب فيها، وفي سبيل ذلك، لا بدّ من الالتزام بعدّة شروطٍ، كعدم القسوة وربط العقاب بتفهّم الأبناء لأهدافه الأخلاقيّة من جهة، وتفهّم للمسؤوليّات المتبادلة بين الآباء والأبناء من جهةٍ أخرى، وأن تقوم العلاقات في العائلة على الثّقة والسّلطة، فضلًا عن أهمّيّة اقتران العقاب بشعور الطّفل بالذّنب، واقتناعه بالخطأ الّذي ارتكبه، وشروط أخرى لا نفصّل الكلام عليها هنا.[285]

وبالعودة مرّة أخرى إلى الكلام على أصحاب المذهب الطّبيعيّ، نشير إلى موقف روسو من مسألة العقاب إشارةً لا بدّ من التّوقّف عندها. فهذا الموقف، وإن كان مشابهًا لرأي ابن خلدون حين يُنادي بعدم اللجوء إلى العقاب أو الضّغط على المتعلّم، فإنّه لا يخلو من التّطرّف والتّحيّز والمبالغة في تحرّر الطّفل بترك مسألة تأديبه للطّبيعة. ونحن بدورنا نؤيّد رؤية المذهب الطّبيعيّ الجديد في ذلك، والّتي جاءت مطابقةً لرأي ابن خلدون، ولا سيّما أنّ هذين الفيلسوفَين لا يستخفّان بالنّاحيّة الاجتماعيّة للوجود الإنسانيّ. وردًّا على مبدأ المذهب الطّبيعيّ الّذي انحاز إلى الطّفل انحيازًا لا منازع له، نجد المذهب الطّبيعيّ الجديد مؤيّدًا لطبيعة استعدادات الطّفل مسلّمًا، في الوقت نفسه، بقابليّة هذه الاستعدادات للتّعديل والتّكيّف؛ تُستبدَل أو تحذَف، ولا سيّما إن كان بعضها ميّالًا إلى ما هو غير مستحبّ اجتماعيًّا، وهذا يحتاج إلى تدخّل من المربّي، وهو هنا المعلّم بالدّرجة الأولى. وفي حين ينادي روسو بالحرّيّة التّامة للولد، يرى المذهب الطّبيعيّ الجديد أنّ هذه الحرّيّة تفقد قيمتها في ظروف المدنيّة الحديثة، والرّجوعُ عن الحضارة يسبّب كارثة عظيمة. وهنا لا بدّ من تكييف الولد وفقًا لما يصحب الحياة من أمورٍ مصطنعة وغير طبيعيّة- بمفهوم روسو للطّبيعة- وأن ندرّبه بطرقٍ ليست طبيعيّة بالنّسبة إليه من أجل المحافظة على الحضارة، فالحرّيّة والضّبط الذّاتيّ وتسيير الولد لنفسه بنفسه، كما أراد روسو، أمورٌ تُتعبه ما لم يدرّب عليها مسبقًا. كما أنّ الحرّيّة المطلقة، من جهةٍ أخرى، لا تحقّق الغاية القصوى منها وهي التّعاون مع الآخرين.

ينبثق المذهب الطّبيعيّ الجديد، الموافق لرأي ابن خلدون، عن مذهب روسو ويسلّم بمبادئه إلى حدٍّ ما، ولكنّه يحدّ من مداه ويضبط المبالغة فيه، إذ يساوي "الجديد" حقوق الولد في التّربية بواجب تدخّل المربّي، للحدّ من عواقب قد تقع نتيجة الإفراط في

=غدديّة، بينما أعطى سكنر الكائنَ الحرّيّةَ في التّحرّك كما يشاء، فإن اراد أن يعمل فليعمل وبالعكس. تمكّن سكنر بعدها من وضع برامج خاصّة لتعزيز السّلوك انطلاقًا من هذه التّجربة الّتي قام بها على الفئران.

[284] - محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 117.

[285]- سميحة نصر، العقاب لضبط السّلوك، ص 5- 6.

تحرّر الطّفل. ونسلّط الضّوء بدورنا على مسألة أساس هي نوع العواقب الّتي يمكن أن تنتج من هذا التّحرّر ما لم يوجّه أو يُضبط، ألا وهي "المجتمع"، أي العواقب النّاتجة على الصّعيد الاجتماعيّ. ففي حين يردّ روسو مبادئه وغاياته في التّربية إلى الطّبيعة المحض، نرى المذهب الطّبيعيّ الجديد، على عكس مذهب روسو، لا يرى الولد بمعزل عن المجتمع، بل يراه جزءًا من كلّ، ويوافقه على ذلك لاحقًا عالم الاجتماع ديركايم، حين يقول: "إنّ الإنسان الّذي تودّ التّربية أن تحقّقه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطّبيعة في الإنسان بل هو الإنسان على غرار ما يريده المجتمع". وهذا أمر واقعيّ وبديهيّ، إن لم يوافق كلام روسو، فهو يوافق كلام ابن خلدون، فيجعل من مفهوم الطّبيعة مفهومًا نسبيًّا، إذ نجد ابن خلدون ذا نظرة واقعيّة محض، تعتبر الإنسان كائنًا اجتماعيًّا بطبيعته، ولِذا فإنّ تربية الفرد من النّاحية الاجتماعيّة لا خروج فيها على قانون الطّبيعة.

وفي تكملة لنا للكلام على العقاب، نأخذ مثالًا التّربية السّلبيّة على قانون الجزاء الطّبيعيّ، فنتساءل: هل الطّفل يعيش في الطّبيعة المحض ويتفاعل مع الطّبيعة فقط، ويتعرّض لمواقف طبيعيّة النّوع لا غير، أم هناك تدخّلاتٌ غير طبيعيّة تفرض نفسها على الطّفل كما تفرض علينا التّدخّل فيه؟ وكيف لنا أن ندّعي غياب التّمدّن ومعالمه في أثناء وجود التّمدّن ومعالمه؟ وإن كان قدوم الطّفل إلى العالم يسهّل عليه تقبّل واقع الحياة بما فيها من مظاهر طبيعيّة وأخرى أحدثها الإنسان وصنعها، هل من الطّبيعيّ حثّه على تجاهل وجودها؟ وهل رفضُ ما هو حتميّ وعدم تقبّله أمر طبيعيّ أو أشبه بالسّباحة عكس التّيّار؟ وكيف ننعزل عن محيطنا ونتوقّع أن تكون نتائج ذلك طبيعيّة؟ هذا الّذي يزعمه روسو طبيعيًّا هو أمر يختلف عمّا تزعم مطالب عصرنا أنّه طبيعيّ، فعليه صار ما هو غير طبيعيّ في زمن روسو طبيعيًّا في زمننا، ولِذلك اختلفت المعايير وتفاوتت نتائج الحكم على الأمور. هذا فضلًا عن أنّ الولد يأتي إلى الحياة ويتعلّم من محيطه ما يدور فيها من أحداث ووقائع فيغذّي منطقه ورؤياه فيها من خلال تفاعله مع المحيطين به من بشر أو غير ذلك، وهو يستنتج ما يستنتجه بناءً على هذا التّفاعل، ويضع حدود الأمور في المواقع الّتي تحدّدها في أغلب الأوقات مواقف الآخرين، فيبدأ بعدها بالتّمييز بين الصّواب والخطأ، وبين قيم الأمور والعناصر المتشابهة والمضادّة، فيُصاغ في المسار الاجتماعيّ ضمن الظّروف الّتي يعيشها. ومن الأمور الّتي تتكوّن في هذه الأثناء التّعوّدُ على ما هو طبيعيّ واستنكار ما هو مرفوض، وليس بحسب ما تحدّده الطّبيعة الخامُ بل بحسب ما ينتجه البشر نتيجة التّفاعل القائم في ما بينهم من جهة، وبين الطّبيعة نفسها من جهةٍ أخرى. وهذا التّعوّد يصبح لاحقًا الميزان الّذي يزن به النّاشئ ما هو طبيعيّ وما هو غير طبيعيّ، ومن هنا كانت المبادئ وقيم الأمور والأشياء نسبيّة تتفاوت بتفاوت المكان والزّمان والمجتمع والاجتماع البشريّ.

ثامنًا: الرّحلة في طلب العلم

يعتبر ابن خلدون في فصل "في أنّ الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التّعلّم"[286] أنّ مصدر المعارف والأخلاق يكون علمًا وتعليمًا وإلقاءً ومحاكاةً

---

[286]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 541؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 111.

وتلقينًا بالمباشرة، والتّلقين هو الأشدّ استحكامًا والأقوى رسوخًا. والاختلاط يفيد المتعلّم تمييز الاصطلاحات باختلاف طرق المشايخ والمعلّمين ويساعد قواه على الرّسوخ والاستحكام في الملكات، "وتصحّح معارفه وتميّزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشر والتّلقين"، "فالرّحلة لا بدّ منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرّجال".[287]

كما يقرن المعارف والمذاهب بالأخلاق والفضائل لأنّها تؤخذ علمًا أو تعلّمًا وإلقاءً، أي من طرق الفكر بالمحاكاة والتّلقين بالمباشرة أو من طريق الفعل، فتراه ينظر في ذلك إلى التّربية والتّعليم نظرة شاملة تتضمّن العلوم والأخلاق. ويُراعي طرق الاكتساب من التّعليم إلى التّلقين والمباشرة والممارسة[288]، ويحرص على تلقّي العلم مباشرةً من أصحابه. فإذا كان التّعلّم حاصلًا بالتّلقّي أو بالمحاكاة والتّلقين، لا بدّ من الرّجوع إلى مصادر العلم وأصحابه. وفي ما يخصّ الملكات المكتسبة لا بدّ من اللجوء إلى السّند، أي إلى الرّحلة في طلب العلم، ويوافق روسو ابن خلدون على ذلك لاحقًا في كتابه "إميل".[289]

مُفيدةٌ الإشارة إلى أهمّيّة الرّحلة وما ينجم عنها من اختلاط مع الآخرين، وفائدة هذا الاختلاط من حيث تنمية الذّكاء الاجتماعي العلائقيّ لدى المتعلّم، وتعزيز قدرته على تمتين العلاقات الإيجابيّة بالآخرين، والتّفاعل مع النّاس وفهمهم ولعب أدوار قياديّة ضمن الجماعة وحلّ الخلافات بين أفرادها. فأصحاب هذه القدرات يحبّون التّواصل مع النّاس وكسب الأصدقاء والتّحدّث وسرد القصص والنّكت داخل المجموعات، كما أنّهم يفضّلون التّعلّم عن طريق التّواصل المستمرّ مع الآخرين والعمل الجماعيّ والتّعاونيّ. ويمثّل التّفوّق في هذا النّوع من الذّكاء الأفراد الّذين حقّقوا نجاحات واضحة في العلاقات الإنسانيّة والتّواصل البشريّ كقادة الأحزاب السّياسيّة والنّقابات والعشائر والفكاهيّين وغيرهم، أمثال ابن خلدون الّذي تكلّم على فائدة الرّحلة والاختلاط، منطلقًا من خبرته الذّاتيّة في هذا المجال، ولم تقلّل نظريّة تعدّد الذّكاءات[290] في التّربية الحديثة من هذه

---

[287]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.س، ص 541.

[288]- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 440.

[289]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 78.

[290]- ظلّت الممارسات التّربويّة حتّى عهدٍ قريب مقيّدة بنظرة ضيّقة إلى الذّكاء، تعتبر ذكاء المتعلّم عبارةً عن قدرة واحدة وموحّدة يمكن تلخيصها أو التّعبير عنها من خلال رقمٍ معيّن يُعرف بمعامل الذّكاء. هذه النّظرة التّقليديّة ظلّت محدودة من حيث القدرات العقليّة الّتي يتمّ قياسها أو الاعتماد عليها في تحديد مستوى الذّكاء الّذي يتوفّر عليه الطّفل، وهذه القدرات هي اللغة والرّياضيّات، وهما المجالان اللذان يطغيان على البرامج المدرسيّة التّقليديّة، حيث إنّه من الصّعب أن يتمم المتعلّمون الضّعفاء لغويًّا أو رياضيًّا مسيرتهم التّعليميّة في النّظام المدرسيّ التّقليديّ. (ريتا مرهج، أولادنا من الولادة حتّى المراهقة، ص 180.)

وردًّا على هذا المنظور الضّيّق، ظهر في السّنوات الأخيرة العديد من الدّراسات والنّظريّات السّيكولوجيّة الّتي تثبت أنّ الذّكاء الإنسانيّ يشتمل على عدّة مهارات، ودعت الأنظمة المدرسيّة إلى مراجعة تعاملها مع المتعلّمين، بمراعاة القدرات المختلفة لديهم وعدم التّركيز على المهارات اللغويّة والرّياضيّة فقط. ونظريّة تعدّد الذّكاءات هي واحدة من أهمّ النّظريّات الّتي ذهبت في هذا الاتّجاه، بلورها الباحث الأميركيّ هاورد كاردنر(Haward Gardner)، انطلاقًا من أبحاثه الميدانيّة مع مجموعات مختلفة من الأشخاص، وقد توصّل إلى أنّ القدرة العقليّة عند الإنسان تتكوّن من عدّة ذكاءات مستقلٍّ بعضُها عن بعض إلى حدٍّ كبير. وآخر ما ورد في هذا الموضوع=

القدرة بل نادت باحترام قدرات الإنسان المتنوّعة جميعًا، فشرحت أنواع الذّكاء الّتي يمكن أن يتمتّع بها الإنسان بطبيعته، فكان الذّكاء الاجتماعيّ واحدًا منها. وركّز مونتين لاحقًا على تنمية الجانب الاجتماعيّ للفرد، كما ذكرنا في الواقعيّة الاجتماعيّة، ونصح بالرّحلة لافتًا النّظر إلى أهمّيّتها لتعزيز الشّخصيّة القويّة للمتعلّم.

تاسعًا: تعلّم اللغة كوسيلة فهم وإفهام

عرّف ابن خلدون ملكة اللغة، في فصل "في أنّ اللغة ملكة صناعيّة"[291]، وصرّح بأنّها لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. فبعد أن يقع الفعل ينتقل ليصير صفة، ثمّ يتكرّر ليصير حالًا أي صفة غير راسخة، حتّى يصبح بعد مزيدٍ من التّكرار صفة راسخة. فالصّبيّ يسمع كلام أهله وأسلوبهم في المخاطبة وكيفيّة تعبيرهم، فيلتقط المفردات ثمّ التّراكيب حتّى يكتسب الملكة. وضرب لنا مثالًا ما نتج من اختلاط العرب بشعوبٍ أخرى فاكتسبت منهم لغةً ناقصة.

يُشدّد ابن خلدون مرّة أخرى في فصل"في تعليم اللسان المضريّ" [292]على أنّ اللغة ملكة يمكن تعلّمها كسائر الملكات، عبْر حفظ الكلام القديم الجاري على أساليب من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبة العرب في السّجع والشّعر وسائر الفنون، للتّمكّن من التّعبير عمّا في الضّمير بالحفظ والاستعمال أوّلًا إلى جانب "سلامة الطّبع والتّفهّم الحسن، "الطّبع إنّما ينشأ ما بين هذه الملكة والطّبع السّليم فيهما".

ويتبيّن لنا في فصولٍ أخرى أنّ ابن خلدون تنبّه إلى عمل اللاشعوريّات في تكوين الملكات بوجهٍ عامّ وملكة البلاغة والشّعر خصوصًا"... ثمّ بعد الامتلاء عن الحفظ وشحذ القريحة للنّسج على المنوال، يُقبِل على النّظم. وبالإكثار منه تستحكم ملكته وترسخ. وربّما يُقال من شرطه نسيان ذلك المحفوظ، لتمحى رسومه الحرفيّة الظّاهرة، إذ هي صادرة عن استعمالها بعينها، فإذا نسيتها- قد تكيّفت النّفس بها- انتقش الأسلوب فيها كأنّه منوال يؤخذ بالنّسج عليه بأمثالها من الكلمات الأخرى"[293]، إذ تنطبق هذه الظّاهرة على أمورٍ كثيرة في التّربية ولا تنحصر في الشّعر بل تتعدّاه إلى الثّقافة كلّها.

ويُشير ابن خلدون في فصل "في أنّ حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ، وجودتها بجودة المحفوظ"[294] إلى أنّ تخزين المعلومات في الصّغر يظهر لاحقًا، فيشرح سبب استعماله لبعض المفردات لتلقّيه العلوم اللغويّة عن القرآن وغيره في صغره، ما يفسّر لاحقًا كيفيّة اكتساب الصّنعة الّتي لديه.[295]

=أنّ الفكر البشريّ يشتمل على ثمانية ذكاءات هي: الذّكاء اللغويّ، والذّكاء الرّياضيّ-المنطقيّ، والذّكاء الفضائيّ، والذّكاء الجسميّ-الحركيّ، والذّكاء الموسيقيّ، والذّكاء العلائقيّ-الاجتماعيّ، والذّكاء الذّاتيّ، والذّكاء الطّبيعيّ.

[291]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 554- 555.

[292]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م.ن، ص 559- 560.

[293]- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 470.

[294]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. س، ص 578- 580.

[295]- ميّز ابن خلدون، في فصل "في أنّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربيّة ومستغنية عنها في التّعليم"، بين ملكة اللسان العربيّ وصناعة العربيّة كالتّمييز بين من يُتقن صناعة من الصّنائع إتقانًا نظريًّا وآخر يتقنها إتقانًا=

وما لفت انتباهنا أيضًا في كلام هذا الفيلسوف حديثه عن الجوّ المناسب لصناعة الشّعر في فصل"في صناعة الشّعر ووجه تعلّمه"[296]، لافتًا النّظر إلى "الخلوة واستجادة المكان المنظور فيه من المياه والأزهار وكذا المسموع لاستنارة القريحة باستجماعها وتنشيطها بملاذ السّرور... وخير الأوقات... عند الهبوب من النّوم وفراغ المعدة ونشاط الفكر... إنّ من بواعثه العشق والانتشاء..."[297]. في ذلك دلالة على طبيعة النّفس البشريّة وحاجتها إلى الوجود في مكان مريح يكون للعقل استعداد، في ظلّه، للإنتاج الفكريّ، فالعقل لا يعمل منفصلًا عن الجسد بل هو متّصل به اتّصالًا وثيقًا، لا انفصال لأحدهما عن الآخر، يرتبطان معًا في كلّ متكامل حيث يتأثّر كلّ منهما بالآخر ويؤثّر فيه. وهذا الجسد بدوره يتأثّر بالجوّ والمحيط، ويكون فعّالًا بشكلٍ إيجابيّ كلّما كان في حضن الطّبيعة حيث الخضرة والماء والهدوء... كما يكون الاستعداد العقليّ فعّالًا فيه صفوة عند الصّبح، أي بعد الرّاحة والنّوم.

لم يكتفِ ابن خلدون بالكلام على اللغة كوسيلة تعبيريّة شفويّة بل تراه يبحث أيضًا مسألتيّ الخطّ والكتابة في فصلٍ منفرد أسماه "في أنّ الخطّ والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانيّة"، إذ اعتبر الخطّ "رسومًا وأشكالًا حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس" و"رتبة من الدّلالة الإنسانيّة" و"صناعة شريفة" من"خواص الإنسان" و"تطلّع على ما في الضّمائر"، "يطّلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم"، فمن منافعها "خروجها في الإنسان من القوّة إلى الفعل"، وهي "تابعة للعمران". واستشهد لنا بالخطّ الحِمْيَرِيّ[298] الّذي تعلّمه من الحمير. كما رأى أنّ النّقص في الخطّ "إنّما يعود على أسباب المعاش وبحسب العمران والتّعاون عليه لأجل دلالته على ما في النّفوس".[299]

اهتمّ ابن خلدون بالتّذوّق الفنّيّ فخصّص فصلًا تناول فيه "في صناعة الغناء" [300] واعتبره صناعة من الكماليّات، فسرد أنواع الأدوات الموسيقيّة وكيفيّة عملها، وفسّر أسباب كثرتها وقلّتها نسبةً إلى حضارة الشّعوب. لكنّ الجدير بالذّكر هنا كيفيّة تبيان ابن خلدون حدوث اللذة النّاشئة عن الغناء؛ ففي رأيه "هي إدراك الملائم والمحسوس" وربط ملاءمة المحسوس بحاسة الذّوق في مزاجها، وأسقَط هذا التّفسير على كلّ الحواس الأخرى وردّها إلى مزاج الرّوح القلبيّ، وضرب مثلًا ما يصيب عاشقين اثنين يفسّر واحدُهما حبّه للآخر باتّحاد المبدأ، وقال: "لمّا كان أنسب الأشياء إلى الإنسان وأقربها إلى أن يدرك الكمال في تناسب موضوعها هو شكله الإنسانيّ، كان إدراكه للجمال والحسن

=عمليًّا فعليًّا فقال: "هكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل..." (عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، ص 560- 561.)

[296]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 569- 577.

[297]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 574.

[298]- الخطّ الحِمْيَرِيّ هو الخطّ الأساسيّ قديمًا للكتابة في الجزيرة العربيّة وهو الخطّ السّائد قبل الخطّ العربيّ الحاليّ. سمّي بالحِمْيَرِيّ لارتباطه بحضارة حِمْيَر في جنوب الجزيرة العربيّة. (راجع: عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 418.)

[299]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص 417- 419.

[300]- عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، ص423- 428.

في تخاطيطه وأصواته من المدارك الّتي هي أقرب إلى فطرته فيلهج كلُّ إنسان بالحَسن من المرئيّ أو المسموع بمقتضى الفطرة..." .[301]

بالعودة إلى نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في التّربية الحديثة، نلاحظ أنّ الذكاء اللغويّ واحد منها، وهو التّميّز في القدرة على استعمال اللغة والإقبال على أنشطة القراءة والكتابة ورواية القصص ومناقشة الآخرين، مع إمكانيّة الإبداع في الانتاج اللغوي أو الأدبيّ وما يتّصل بذلك من شعر وقصّة وغيرهما. وتكون الوسيلة المفضّلة للتّعلّم لدى أصحاب هذا الذّكاء هي القراءة والاستماع. نذكر من المتفوّقين في هذا النّوع من القدرات الكتّابَ والشّعراء والصِّحافيين والخطباء وغيرهم.

كلامنا على اللغة هنا يتمثّل في اعتبارها وسيلة فهم وإفهام، وبقدر ما يتقنها الفرد، تتاح له الفرص في التّعبير عن مكنوناته من أفكار ومشاعر، ويسهل عليه التّواصل مع الآخرين والاندماج في المجتمع لقضاء عدّة حاجات تحت عنوان التّآلف والتّعاون على أهداف مشتركة تصبّ في مصلحة الجماعة، من دون أن نُغفل طبيعةَ الإنسان الأولى وهي طبيعة الاجتماع البشريّ، فاللغة انفتاح على الآخر. أضف ما ينتج منها من تذوّق فنّيّ في الأدب، ويمكن تصنيفه في خانة الحاجات الكماليّة الّتي ينجذب إليها الكائن البشريّ من دون الكائنات الأخرى جمعاء.

لا يمكننا أن نتجاهل هنا الدّراسة الّتي أجراها بياجيه في موضوع النّموّ المعرفيّ لدى الطّفل، وفي تخصيصه جزءًا مهمًّا للكلام على النّموّ اللغويّ وتطوّره ونموّه بشكلٍ موازٍ لنموّ الولد. كما لا يمكننا أن نهمل مساهمة نظريّة الذّكاء في تأكيد ذلك، والتّصنيفات الّتي وضعتها في ما يخصّ أنواع الذّكاء، وأنّ الذّكاء اللغويّ واحد منها.

نشير مجدّدًا إلى أنّ اللغة وسيلة فهم وإفهام كما جاء عن ابن خلدون، وهي الأداة الّتي يلجأ إليها الفرد للتّعبير عن أفكاره ومشاعره. ولا غنى للإنسان عنها، لأنّها هي الّتي تُساعده في التّفاعل مع المحيط ودعم علاقاته بالآخرين، فيجعل من اللغة نوعًا من الذّكاء قائمًا بحدّ ذاته، ووسيلة هامّة لتفعيل أنواع أخرى من الذّكاء، منها الذّكاء الاجتماعيّ. امتاز الإنسان باللغة من سائر المخلوقات فهي فكر، كما امتاز بالتّعلّم، لأنّ هذه اللغة وسيلة له تدعم واقعه الإنسانيّ الاجتماعيّ والمتميّز. فاللغة والفكر تربطهما علاقة مطّردة.

عاشرًا: موقف ابن خلدون من العقل ومن الفلسفة

انطلق ابن خلدون من الكلام على أنواع العقول مميّزًا بينها قبل أن يتكلّم على العلوم ويقسّمها. أوّلها العقل التّمييزيّ الّذي يبدأ بتكوين معارفه عبر الحواس[302]. فالعقل التّجريبيّ الّذي ينطلق من طبع الانسان المدنيّ، فيتعاون مع الآخرين ويشاركهم الحياة فيتنازع معهم ويؤالفهم ويُصادقهم فتحدث نتيجته التّجربة الصّحيحة والعوائد الصّحيحة بينهم، ويتمّ الإدراك بالتّجربة وليس بعيدًا عن الحسّ؛ إمّا بالتّعلّم والاكتساب المباشر، أو بتقليد أبناء الجنس لاختصار الزّمن والجهد فيكون الإنسان جاهلًا بالذّات وعالمًا بالكسب.

---

[301]- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 224- 425.

[302]- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 51.

ثمّ العقل النّظريّ الّذي يكون بتصوّر الموجودات غيابيًّا وليس شاهدًا عليها كما هي عليه في الحقيقة.[303]

إذًا، قسّم ابن خلدون العلوم منطلقًا من طبيعة الفكر الّذي تنشأ عنه العلوم والصّنائع، ومؤمنًا أنّ مصدرَه سابقُه في العلم أو ما تقدّمه من أنبياء ومرسَلين. فيتوجّه الفكر للعلم ويتمرّن على إلحاق العوارض بحقائقها لتصير ملكةً عنده.

أمّا العلوم، أتحصيليّة كانت أم تعلّميّة، فهي في صنفين: واحد طبيعيّ يُهتدى إليه بالفكر ويتضمّن العلوم الفلسفيّة أو الحكميّة ويُمكن تحصيله إدراكًا. وآخر نقليّ يختصّ بالعلوم الشّرعيّة. يكون للعقل دور في الصّنف الأوّل، بينما لا يعمل في الصّنف الثّاني إلا في حال إلحاق الفروع بأصولها، وهذا ما يُسمّى بالقياس المنطقيّ[304]. وأنواع العلوم الّتي كانت متداولة في عهد ابن خلدون كانت العلوم الإنسانيّة المختصّة بالبشر، وعلوم الملائكة، وعلوم الأنبياء، وعلوم التّصوّف، وعلم تعبير الرّؤيا، وعلوم أخرى لا يُقِرُّ ابن خلدون بصحّتها كعلم السّحر والطِّلَسْمات وعلم أسرار الحروف وعلم الكيمياء .[305]

وفي سياق الكلام على أقسام العلوم المبنيّة على أنواع العقول، وخصوصًا الكلام على ما هو عقليّ فلسفيّ منها وما هو نقليّ وضعيّ، يعترف ابن خلدون بمقدرات الإنسان الفكريّة[306] والجسديّة والرّوحيّة، وبمعنى آخر، لم يهمل جوانب الكيان البشريّ على تعدّدها واختلافها، بل تراه يبحث في العلوم مفرّقًا بين ما يتناسب مع هذه القدرات، ونصح بالغوص في أمورٍ كما نصح بعدم التّعمق في أخرى، كالإعراض عن مسائل الطّبيعيّات لأنّ الموجودات الرّوحانيّة غير مدركة، وما لا مادّة له لا برهان عليه، كما قال أفلاطون: "وإذا كنّا نحصل بالتّعب والنّصب على الظّنّ فقط، فيكفينا الظّنّ الّذي نحن فيه...".[307]

كأنّ فلسفة ابن خلدون تشير في مكانٍ ما إلى قيمة الفكر الإنسانيّ وقيمة الطّبع. فللحيوان أعمال لا رابط بينها ولا تنظيم، بينما الإنسان على نقيض ذلك، إذ يتميّز بفكره وتتّصف أعماله بالتّنظيم والتّرتيب المتسلسل المنطقيّ المُدرَك بالفكر وطبع الإنسان أو بالوضع كحال الأنبياء والمرسلين. وفي صدد الكلام على الطّبع يمكن تفسير حصوله عبر تنظيم الأحداث الّتي تقدّمها الطّبيعة، وترتيبها من طريق العقل من أجل تحقيق مصلحته أو غرضه منها، فيُقال في ذلك: "أوّل العمل آخر الفكرة، وأوّل الفكرة آخر العمل" .[308]

303- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 52.

304- عبد الأمير شمس الدّين، م. ن، ص 53؛ فؤاد إفرام البستانيّ، دائرة المعارف، ص 36؛ محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 94- 95.

305- عبد الأمير شمس الدّين، م. س، ص 54.

306- "وأوّل ما يذكر في هذا الصّدد هو أنّ العالم الّذي يقع تحت قدرة الفكر البشريّ هو، في نظر ابن خلدون، فقط عالم الطّبيعة (أو عالم الحسّ، أو عالم التّكوين، أو عالم العناصر)، غير المحدود في اتّساعه. ويقابله عالم الغيب الّذي يتجاوز نطاق الفكر البشريّ ولا سبيل إلى معرفته بواسطة صناعة بشريّة. "إن الغيوب لا تدرك بصناعة البتة ولا سبيل إلى تعرّفها إلا للخواص من البشر المفطورين على الرّجوع عن عالم الحسّ إلى عالم الرّوح"."(ناصيف نصّار، الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون، ص 98- 99.)

307- اعتبر ابن خلدون التّخصّص والتّوغّل في فروع بعض العلوم محصورًا في جماعة من العلماء. (ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 460؛ عبد الأمير شمس الدّين، م. س، ص 43.)

308- عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 36.

أكمل ابن خلدون كلامه في العقل والعلوم، بعد أن وضع أسسها وأصنافها وتفاعلها مع المعرفة، بالكلام على أهداف التّربية والتّعلّم والتّعليم، ولخّصها بثلاثة:

1- تربية الملكات: تحصل الملكات بتتابع الفعل وتكراره، وتتحوّل إلى صناعة فكرًا وعملًا ولا تكتمل إلا بالمباشرة والممارسة، وكلّما كان الأصل في اكتسابها راسخًا كانت الملكة أكثر رسوخًا وإتقانًا.

انطلق ابن خلدون من طبيعة الملكات والكشف عن خصائصها في وضع منهجيّة لتربية الملكات وتعلّمها، وهي إحدى الثّمرات الّتي قدّمها علم النّفس التّربويّ للتّربية الحديثة في مجال التّعلّم ونظريّاته. كما يمكننا أن نرى ذلك عند جان جاك روسو في كتابه إميل وعند جان بياجيه، كما أشرنا إلى ذلك سابقًا.

2- اكتساب الصّناعة: ميّز ابن خلدون بين أنواع الصّنائع، وبين البسيط منها والضّروريّ منها والمركّب، وبين ما هو سائد عند البدو وما هو سائد عند الحضر، ومراعيًا خصائص الحياة وحاجاتها الحضاريّة ونموّها وتطوّرها وحاجات الحياة الأخرى، فضلًا عن دور الدّولة في تفعيل صناعات على حساب صناعاتٍ أخرى لتدفع الأفراد إلى إتقانها، فهي الّتي "تنفق سوقها وتوجّه الطّلبات إليها".

لم ينظر ابن خلدون إلى التّربية كعمليّةٍ منفصلةٍ عن محيطها بمجالاته المختلفة من اقتصاد وسياسة واجتماع، بل تراه ينظر مجدّدًا إلى تلك العلاقة المتينة بينهما مدركًا ما يؤثّر في التّربية وما يتأثّر بها، كما سيفعل روسو حين يرى زيادة في الفساد وانعدام الأخلاق مع تزايد التّجمّع البشريّ. ويشير ابن خلدون بعد ذلك مجدّدًا إلى دور المعلّم الحَذِق في تربية الأخلاق لدى النّاشئة، وتوجيههم اتّجاهًا يقي حضارتهم من الانحلال عبر تكوين العقل الفريد وتعزيز الإخلاص لهذه الصّناعة، وينبّه مرّة أُخرى إلى ضرورة وجود سند العلم.

3- البناء الفكريّ السّليم: حدّد ابن خلدون مصدرين في البناء الفكريّ هما: التّجربة المباشرة، والآخرون عبر تقليدهم. ويقول هربارت في هذا الصّدد: "كلّ مجتمع ينزع إلى أن يستقرّ ويبقى في اتّجاه نموّه الماضي ومنازعه وتطلّعاته الحاليّة، وهو ينجح في هذه المهمّة بأن ينقل إلى النّاشئين إرثه من المعارف والتّجارب والعادات المادّيّة والرّوحيّة؛ أي طراز حياته من جهة، ونظرته إلى الوجود من جهةٍ أخرى. وهذه الصّياغة البطيئة للفرد تتمّ أوّلًا من طريق غمس بطيء ينتج من كون النّاشئين يتابعون العيش وسْطَ الكبار، ثمّ لا تلبث أن تغدو واعية بل عاقلة... وعندما يكون هذا المجتمع مثقّفًا يقدّم له التّاريخ عن نفسه حقائق وإيضاحات تزداد قوّةً وشدّةً".[309]

التّجربة تتيح المجال لاستخلاص الحكم وتساعد الحواس على اكتساب الملكة والعقل، بالفعل وتكراره، ولا سيّما في اكتساب الصّناعات.

ينتقل الفكر إلى العقل التّمييزيّ بعد التّجربة وليس قبلها، كما تلحق التّجربةَ مجموعةُ مراحلَ أوّلُها الملاحظة فالفروض فالتّحقّق من الفروض وصولًا إلى التّطبيق، وهذا هو التّفكير العلميّ.

---

[309]- أحمد شبشوب، علوم التّربية، ص 57.

ويقول جان جاك روسو في هذا السّياق: "لا تقدّموا للطّفل أبدًا خُطَبًا لا يستطيع سماعها...، واكتفوا بأن تعرضوا عليه الأشياء في حينها لتتحوّل إحساساته إلى أفكار"[310]. وقال بستالوتزي: "إنّ هذا الطّفل لا يريد أن يكون بينه وبين الطّبيعة شيء".[311]

هذه بعض الرّكائز الّتي وُضعت التّربية الحديثة عليها، ومن شأنها أن توضّح أيضًا أنّ ابن خلدون سبق عصره وأبناء زمانه في مجال التّربية والتّعليم حتّى بات المصدر والمرجع للتّربية الحديثة، وإن لم يكن ما قدّمه قد تعدّى النّصائح والإرشادات، أو لم يكن مدعومًا بتجارب علميّة تطبيقيّة على غرار الّتي قامت بها العلوم الإنسانيّة الأخرى كعلم نفس السّلوك مثلًا.

وقبل الانتقال إلى البحث في موقف ابن خلدون من الفلسفة، نلاحظ أنّه قد ميّز بين المنطق الصّناعيّ والفكر ودورهما، موضحًا متى يجب إعمال كلّ منهما بقوله: "الذّريعة إلى إدراك الحقّ بالطّبع إنّما هو الفكر الطّبيعيّ كما قلناه إذا جرّد عن جميع الأوهام وتعرّض النّاظر فيه إلى رحمة الله تعالى. وأمّا المنطق فإنّما هو واصف لفعل هذا الفكر فيُساوقه في الأكثر..." .[312]

وفي سياق الكلام على الفلسفة يقول ابن خلدون: "ليس في علمنا إلا ثمرة واحدة، وهي شحن الذّهن في ترتيب الأدلّة والحجج، لتحصيل ملكة الجودة والصّواب في البراهين. وذلك أنّ نظم المقاييس وتركيبها على وجه الإحكام والإتقان، هو كما شرطوه في صناعتهم المنطقيّة، وقولهم بذلك في العلوم الطّبيعيّة، وهم كثيرًا ما يستعملونها في علومهم الحكميّة- من الطّبيعيّات والتّعاليم وما بعدها- فيستولي على النّاظر فيها- بكثرة استعمال البراهين بشروطها- على ملكة الإتقان والصّواب في الحجج والاستدلالات" .[313]

يُلاحظ من كلام ابن خلدون هنا، إدراكه لما يحصل في نفس المتعلّم من "الانتقال" -بحسب تعبير العلم- اليوم النّاتج من التّعلّم، فهو لا ينحصر في العقل فقط بل يؤثّر في الأخلاق أيضًا، أي أنّ التّعلّم فكريّ وخلقيّ الأبعاد في وقتٍ واحد.[314]

ينتقد ابن خلدون الفلاسفة في ادّعائهم اليقين في الطّبيعيّات والإلهيّات، فيعتبرهم مُغالين في قدرة العقل عندما نسبوا إليه معرفة كلّ الوجود الحسّيّ والعقليّ وكلّ ما يعلّمه الشّرع. وذلك لأنّهم ظنّوا أنّ المدرِك يحصر الوجود في ما يدرَك، ويساوي المجهول بالمعدوم، كالأعمى الّذي يجهل الألوان فيعتبرها معدومة. فحصْر الوجود بما يُعلم يُنافي المنطق لأنّ الوجود أوسع نطاقًا من العقل، والشّرع يعلّم ما لا نعلم. والعقل -وإن كان ميزانًا صحيحًا- لا يعني أنّه يزن كلّ شيء، فتشبَّهَ هؤلاء الفلاسفةُ بصاحب ميزان الذّهب الّذي يطمع بأن يزن به الجبال[315]. يفسّر هذا الكلام مجدّدًا مسألة الإدراك الحسّيّ، واكتشاف المعرفة من خلال الحواس، ففي هذا الكلام تأكيد إضافيّ لانتقال العلم من

---

310 - عبد الأمير شمس الدّين، الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق، ص 97.

311- عبد الأمير شمس الدّين، م.ن، ص 98.

312- عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة العلامة ابن خلدون، ص 536.

313- راجع: عبد الرّحمن ابن خلدون، م. ن، فصلٌ "في إبطال الفلسفة وفساد منتحليها"، ص 514- 519.

314- ساطع الحصري، دراسات عن مقدّمة ابن خلدون، ص 443.

315- يوحنا قمير، مقدّمة ابن خلدون، ص 31- 32.

المحسوس إلى المجرد في ما يخصّ علوم الدّنيا. أمّا العلوم الأخرى فلن نتطرّق إلى البحث فيها، بل نكتفي بالإشارة إلى ما قام به ابن خلدون في الكلام عليها، وحصرِه لها بجماعة معيّنة تحصّله مقيّدة بأصول وقوانين خاصّة بها.

ومن الجدير بالذّكر هنا أنّ ابن خلدون لم يوجّه نقده إلى الفلسفة والمنطق بالمطلق بل إلى الفلسفة الإغريقيّة الماورائيّة والمنطق الشّكليّ الأرسطوطاليسيّ[316] بالذّات، فهو من جهةٍ أخرى كان مؤمنًا بفعاليّات ما يُعرف اليوم بالمنهج العلميّ العقلانيّ والتّجريبيّ[317]. آمن ابن خلدون بمبادئ هذا المنهج قبل أن يتبلور بالشّكل الّذي هو عليه اليوم؛ فالمنهج هو مجموعة أساليب تفضي بالعقل إلى أسلوب معيّن، وكانت مناهج العقل هي الموضوع الأوّل في علم المنطق الّذي ميّز -من دون سائر الطّرائق الطّبيعيّة- للعقل أسلوبين اعتمدهما الفكر هما الاستنتاج والاستقراء[318]. وهذا يفسّر بالتّالي دعوة ابن خلدون إلى إعمال الفكر في علم المنطق، والاستعانةِ بشحن الذّهن بالأدّلة والبراهين المنتظمة لتحصيل ملكة الجودة والصّواب في البراهين، على أن تكون هذه البراهين مبنيّة على التّجربة.

خاتمة

يبني ابن خلدون آراءه التّربويّة انطلاقًا من حقيقة تميّز الاجتماع البشريّ عن التّجمّعات الأخرى لكونه اجتماعًا منظّمًا بالعقل، كما يعتبر التّعلّم والتّعليم طبيعيًّا في العمران البشريّ. هاتان مسألتان أساسيّتان لا مجال للشّكّ في حقيقتهما، فابن خلدون فيلسوف واقعيّ اتّخذ من الاختبار والتّجربة بالملاحظة نهجًا يسلكه للكلام على طبيعة الكائن البشريّ وعلى كيفيّة تفاعله مع البيئة المحيطة، وعلى فلسفته التّربويّة.

تلتقي الواقعيّةُ بمفهومها العمليّ ابنَ خلدون في وجوهٍ مختلفة. فكما أشرنا في أكثر من مكان في قسمنا الأخير هذا، شكّلت الواقعيّة من نفسها مذهبًا تتفرّع منه مذاهب أخرى كالمذهب الطّبيعيّ، ومذهب التّكامل أو النّماء الطّبيعيّ أو السّيكولوجيّ، والمذهب السّلوكيّ.

نحن حين نشير هنا إلى التقاء أيّ من هذه المذاهب الفرعيّة واقعيّةَ ابن خلدون، فإنّ إشارتنا تعني التقاء الواقعيّة واقعيّةَ ابن خلدون في خلاصة الأمر، بعد أن كشفنا في

316- ذكرَ البعلي في كلامه على ابن خلدون أنّه قال: "على الرّغم من اعتقاد الفلاسفة أنّ المنطق "يهتدي به العقل في نظره إلى التّمييز بين الحقّ والباطل"، فإنّ معيار المنطق وقوانينه قاصرة وغير وافية بالغرض. "إنّ صناعة المنطق غير مأمونة من الغلط لكثرة ما فيها من الانتزاع وبُعدها عن المحسوس.". (فؤاد البعلي، ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث، ص 19.)

317- نقد ابن خلدون المنطق الأرسطوطاليسي الشّكليّ الّذي انطلق من مفهوم ماورائيّ يرى أنّ الطّبيعة "مجهود طويل للمادّة لترتفع إلى مستوى الفعل الصّافي، ويعني الذّكاء...". يتميّز منطق أرسطو ببعده عن المحسوسات، بينما وصلت العلوم الّتي تدرس الطّبيعة في عهد ابن خلدون إلى درجة متقدّمة من النّضج حيث اهتدى علماؤها إلى كشف طائفة من القوانين الّتي تخضع لها ظواهر الطّبيعة. ونقَد المنطقَ الأرسطوطاليسي، بعد ابن خلدون بقرون، كلّ من فرنسيس بيكون أحد كبار الفلاسفة الأوروبيّين، وغاستون باشلار واضع كتاب الفكر العلميّ الحديث، والفيلسوف برتراند راسل. (محمود عبد المولى، ابن خلدون وعلوم المجتمع، ص 102- 106.)

318 -اهتمّت الإبيستيميلوجيا بدراسة مناهج البحث والمعرفة العلميين، وكان جون ستيوارت ميل أوّل من نظّم قواعد هذا العلم. (ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 532.)

القسمين السّابقين عن الواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ. فحين تكلّم ابن خلدون على تقسيم مراحل التّعلّم تلاه في الكلام على ذلك كومينيوس، وبعد أن تكلّم على النّسيان ناقش هذه المسألة كلّ من مونتين وبستالوتزي. والملكة والنّقاش والحوار في التّعلّم والرّحلة في طلب العلم، وكون المعلّم حجر أساس في عمليّة التّعليم، كلّها قضايا لم يختلف رأي الواقعيّين فيها عمّا جاء به ابن خلدون.

وحين اهتمّ المذهب الطّبيعي أو النّماء السّيكولوجي بالبحث في التّدرّج في التّعليم ومراعاة استعداد المتعلّم وإقباله على التّعلّم كما ورد عن بياجيه وبرونر وغانييه وترافرز في نظريّة النّمو المعرفيّ، ترى أنّ ابن خلدون قد بحث قبلهم هذه المسائل. واهتمّ جان بياجيه بتقسيم التّعليم إلى مراحل بعد روسو، وكان ابن خلدون قد سبقهما إلى ذلك. كما بَذَلَ كلّ من برونر وبينيه اهتمامًا بالتّكرار كعنصر فعّال في التّعليم إلى جانب التّدرّج، واعتبر كلّ من داروين ولامارك وسبنسر وفالون وبياجيه أنّ التّربية عمليّة إنمائيّة، وركّز روسو على الانتقال من المحسوس إلى المجرد ووضع علم النّفس التّربويّ اللغة والحساب في أولى مراتب العلم، ولم يتهاون في الذّاكرة والانتباه على غرار ما فعل ابن خلدون قبلهم جميعًا. كما لم يختلف روسو عن ابن خلدون في اعتبار التّربية أفعولة اجتماعيّة، وطرح مسألة العقاب في التّربية والقيام بالرّحلة في قصد العلم. أمّا مسألة النّمو اللغويّ عند المتعلّم فلم تكن مسألة جديدة أتى بها روسو أو بياجيه، كما هو حاصل أيضًا في موضوع أنواع العلوم وأصنافها وتحصيل الملكة واكتساب الصّناعة وأهداف التّربية وعمليّة البناء الفكريّ، قياسًا إلى ابن خلدون الّذي عالج هذه المواضيع بأكملها وفق منظوره ووفق ما تسمح به إمكانات عصره العلميّة.

ويلتقي المذهب السّلوكيّ أيضًا واقعيّة ابن خلدون في التّكرار، كطريقة ضروريّة في التّعليم، مرّة جديدة مع بافلوف وثورونديك وهارلو وسكنر، كما يلتقي علم النّفس الحديث ابن خلدون في مواضيع أخرى كالتّدرّج والفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وفي كون الصّناعة عملًا وفكرًا كما أثبتت جماعة الغشتالت وعلى رأسها كوهلر. ويوافق كلام بلوم ابن خلدون على النّقاش والحوار بين المربّي والمربّى، كما وافقه بافلوف في مسألة الذّاكرة، وكما وافقه سكنر أيضًا في مسألة الشّدّة واللين.

أوَليست هذه النّقاط المشتركة بين الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ وواقعيّة ابن خلدون كافية للكشف عن العلاقة القريبة بين الواقعيّتين؟

الخاتمة

لطالما كان الإنسان هدفًا للإنجازات التّربويّة، وكلّ المجتمع معنيّ بهذه الإنجازات كما أنّ المجهود الإنسانيّ هدفه الإنجاز التّربويّ. وكلّ إنتاج تربويّ على المستوى الاجتماعيّ يؤثّر في أفراد المجتمع. هذا الواقع هو مقياس أساس في مسالة التّخطيط التّربويّ. الإنسان حيوان اجتماعيّ، فكان السّعي في علم التّربية مستمرًّا لتحقيق انسجام في رؤية هذا الإنسان لنفسه وفي علاقته بالآخرين وبالعالم. أمّا الطّبيعة بأكملها، وفي انسجام الإنسان معها، فتشكّل عنصرًا فعّالًا في تعظيم بيئة الإنسان. ويشكّل العالم المادّيّ -بتعقيده من جهة، ووظائف الجسد الإنسانيّ المتنوّعة من جهةٍ ثانية- تحدّيًا كبيرًا في إطار الانسجام في العالم الطّبيعيّ، ولا سيّما أنّ الإنسان متميّز من سائر المخلوقات بأنّه أفضلها. من أجل احترام هذا الواقع الإنسانيّ، ومن أجل تحقيق إنجازات أفضل من تلك الغريزيّة الّتي يتشارك بها الإنسان والمخلوقات الأخرى، نشأت الحاجة إلى التزام حدود الاحترام لما هو موجود، وتحسينِه على الصّعيد الشّخصيّ من جهة، وعلى الصّعيد الاجتماعيّ من جهةٍ أخرى. إنّ السّعي وراء تحقيق الانسجام هو خيار نتّخذه فنضعه هدفًا في نظامنا التّربويّ.

بالعودة إلى الكلام على تميّز الإنسان بقدراته، لا يكفي التّوقّف عند ما هو بيولوجيّ واجتماعيّ فقط. ذلك لأنّ الانسان قد تميّز أيضًا بقدرته الثّنائيّة بين الاكتشاف والهدم على السّواء. ولا تقتصر قدرات الإنسان على الحيّز العقليّ فقط، ولا على الحيّز العاطفيّ، بل هذان الحيّزان يمكن أن يتنافرا أو أن ينسجما كما يمكن أن يُعارضا الطّبيعة المحيطة أو يوافقاها. لهذا كان السّعي لتحقيق الانسجام على المستويين الدّاخليّ والخارجيّ مسألةً لا يمكن تجاهلها.

تنوّعت الفلسفات التّربويّة في النّظر إلى الإنسان الواحد، ذي القدرات المتعدّدة، أمّا نحن ففي صدد النّظر إلى وجوهه المختلفة من عقل وروح وجسد. واقتصار الرّؤية على وجهٍ واحد منفردًا على حدة لا يمكن أن يحقّق الانسجام المطلوب، بل نحن أمام واقع يفرض علينا الاعتراف بطبيعة الإنسان المتكاملة الّتي لا انفصال بين عناصرها التّكوينيّة.

إنّ النّظر إلى المظهر العقليّ للإنسان وإعطاء هذا المظهر الأولويّة، يوقعنا في إهمال للمكوّنات الإنسانيّة الأخرى، مع العلم أنّ للعقل قدرات لا تمتلكها الأحياء الأخرى، وتدفع بنا هذه النّظرة المحدودة إلى بناء نظام تربويّ مشوّه كما فعل أصحاب النّظريّة التّقليديّة التّلقينيّة.

يشكّل الجسد قاعدةً أساسًا في احتكاك الفرد بالخارج، ولكنّ مسألة نموّه إذا لم تسلك اتّجاهًا موازيًا للعقل اتّسم الإنسان حينها بالضّعف والاتّكاليّة لا سيّما على المستوى الاجتماعيّ.

وبقدر ما تربط الرّوح الإنسان بالآخرين تكون كفيلة بالتّعبير عن طبيعته واجتماعيّته، وإهمالها يؤدّي إلى الانزوائيّة والتّعصّب. وبذا لا تقلّ أهمّيّة الرّوح عن أهمّيّة العقل والجسد.

لا بدّ لنا هنا من الاعتراف بحاجتنا إلى رؤية متكاملة للإنسان، حيث تتكامل مظاهره وعناصره في انسجامٍ تامّ سعيًا وراء تحقيق مصلحته الخاصّة ومصلحة المجتمع والبيئة.

أضف إلى ذلك كلّه ضرورة البحث في العالم الخارجيّ المحيط بالإنسان كي لا نهمل قدراته العلائقيّة في المجتمع وفي البيئة.

ولأنّ المجتمع تجمّع أفراد، فهو يهتمّ بكلّ ما يتعلّق بأيّ فرد من هؤلاء، كما يهتمّ بكلّ ما يتعلّق بعمليّة تأهيلهم. والعمل على تأهيل الإنسان لخدمة المجتمع فقط يُلغي ما يمكن أن يتمتّع به من حرّيّة ومسؤوليّة. كما لا يمكن إعداد أفراد مستقلّين يطعنون في البعد الاجتماعيّ، بل لا بدّ من تأهيل الأفكار بشكلٍ منسجم يخدم فيه الإنسان مجتمعه عبر إبراز طاقاته والحفاظ على خاصّيّته في آنٍ واحد. كما هو ضروريّ دعم المجتمع ليتلاحم وينمو في جوّ من الحرّيّة المسؤولة ومن الخدمات المتبادلة، إلى جانب تحقيق الانسجام بين الإنسان والبيئة، انطلاقًا من مبدأ الاحترام الّذي يكفل الانفتاح والغنى.

نحن إذًا بصدد الكلام على تأهيل أشخاص[319] لا أفراد، فالإنسان كائن متواصل في طبعه، والمجتمع المكوّن من أشخاص يتمتّع بحركة داخليّة قويّة كما يتّسم بالقدرة على التّواصل مع المجتمعات الأخرى في سبيل كون متناغم يُترجم تميّز الإنسان.

يشهد تعدّد المجتمعات وتعدّد ثقافاتها على التّنوّع الحاصل بينها، وما يصلح من نظام تربويّ لمجتمع ما قد لا يصلح بكلّيّته لمجتمع آخر. ونحن اليوم في زمن يكثر فيه الكلام على النّظرّيّات التّربويّة الغربيّة كما تزدحم الاستيرادات الفكريّة من الخارج. ليس هناك من أدنى شكّ في الأسبقيّة العلميّة الّتي يتمتّع بها الغرب اليوم على العرب، كما لا شكّ في غنى مختبراتها العلميّة وتجهيزاتها، لكنّ هذه المختبرات حينما تنشأ تكون امتدادًا لفكرٍ نظريّ ورؤية فلسفيّة أوّلًا وسابقة لما هو موضوع التّجربة والتّطبيق.

إنّ الدّافع إلى التّجريب، كما هو معلوم، هو دافع يتولّد من حاجة لدى الفرد أو لدى مجتمعه. وكما قلنا، إنّ تنوّع المجتمعات وثقافاتها يحتّم تنوّع حاجاتها، فهناك دائمًا الأكثر تطوّرًا وهناك الأقلّ تطوّرًا. وهذا التّطوّر بعينه يتفاوت من حيث المعايير وإن توحّد في الهدف، والتّطوّر مفهوم نسبيّ يضعه كلّ مجتمع انطلاقًا من تاريخه حتّى حاضره، ذلك لأنّ المجتمعات تنمو حضاريًّا من دون انفصالٍ عن ماضيها.

هل عودة العالم العربيّ اليوم إلى الغرب في الاستهداف التّربويّ يلبّي حاجة الواقع العربيّ؟ وهل باتت التّبعيّة الفكريّة أمرًا محتومًا لا منازع له، أو حصيلة الدّعاية والهيمنة الفكريّة الّتي تفوّق بها هؤلاء؟

---

319 ـ الشّخصيّة فرديّة واعية وحرّة. تشمل الوحدانيّة والسّريرة (أي الوعي) والاستقلاليّة. تتميّز عن المفهوم العدديّ للفرد، وهي محطّ احترام أخلاقيّ. عجزت الدّراسة التّحليليّة النّفسيّة للشّخصيّة عن ردّها إلى التّكوين الجسديّ الوراثيّ كما لم تستطع ردّها إلى التّاثيرات الاجتماعيّة. ذلك لأنّها مجموع منظّم في بنيته للاستعدادات الفطريّة والمُكتَسَبة الّتي تحدّد التّكيّف المُبتكر للفرد مع ما يُجاوزه. تظهر الشّخصيّة من حيث هي قوّة تأثير يستحيل تحليلها أو تبريرها. وتبقى مفهومًا علميًّا لكونها قوّة متفشّية لا يُمكن ردّها إلى صفاتٍ عقليّة أو إلى ميول معيّنة عند الفرد، بل تظهر وتتحقّق عمليًّا بالإنجازات النّاجحة الّتي يحقّقها الفرد في الحياة.
(ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ص 280- 281.)

إنّ مسألة الانفتاح على الآخر، وبخاصّةٍ في زمن سيطرة العولمة، ليس بموضع بحث، إنّما المثير للدّهشة انقطاعنا عن تاريخنا والامتثال لإنتاجات يُزعم أنّها حديثة، وانصياعنا لهذا التّحديث وتبنّينا له من دون الانطلاق من أساس منسجم مع واقعنا، فيُفْقِدُنا هذا التّبنّي هويّتنا في مكانٍ ما. ودليل على ذلك، ما تبيّن لنا في دراستنا للواقعيّة التّربويّة في المذهب الطّبيعيّ وفي تنقيبنا عن واقعيّة ابن خلدون التّربويّة في المقدّمة. فالمبادئ التّربويّة والتّعليميّة الّتي سبق إليها هذا الأخيرُ لا تختلف عن الواقعيّة في المذهب الطّبيعيّ، بل هي امتداد حتميّ لفكر ابن خلدون. وإنّ ما جاء من تشعّبات في المذاهب لم يلغِ كونها مذاهب فرعيّة لا تنفصل أفكارها عمّا جاء به ابن خلدون سابقًا. وإذا أردنا الكَلام على فروقٍ بين الواقعيّتين، يمكننا القول إنّ هذه الفروق جاءت فروق على صعيد التّجربة الخاضعة للاختبار، غنيّة بوسائل القياس الحديثة. فكما رأينا في فصل واقعيّة ابن خلدون التّربويّة، هذا الأخير يلتقيه الواقعيّون كما يلتقيه أصحاب المذهب الطّبيعيّ وما اشتقّ منه من فروع. ودليلٌ آخر في هذا التّوافق على التّوحّد في الإنسانيّة وفي ما يسعى إليه الإنسان على مرّ العصور. وبالعودة إلى الكلام على تحقيق الانسجام بين الشّخص والبيئة والمجتمع، داخليًّا وخارجيًّا، نُشير إلى أنّ هذه الرؤية الكلّيّة للفرد هي آخر ما توصّل إليه البشر من إنجازات، وتعبّر عن التّوازن الّذي يسعى الإنسان إلى تحقيقه. وهؤلاء التّربويّون من مثاليين وواقعيين وطبيعيين ونمائيين...حين وضعوا فلسفاتهم التّربويّة انطلقوا من الزّاوية التّي كانوا ينظرون منها إلى الوجود والإنسان، ونحن لا نؤيّد التّقوقع في زاوية واحدة مقابل زاوية أخرى، بل نؤيّد وجه الواقعيّة النّفعيّة الموجود في كلّ زاوية من الزّوايا جميعًا، معترفين بصدقيّة الوجوه، ولكن بشكلٍ متكامل ومتوازن. ولنُشِرْ مجدّدًا إلى المبدأ الأوّل الّذي بنى عليه ابن خلدون فلسفته التّربويّة والتّعليميّة، وهو طبيعة الإنسان واجتماعه، لنرى أنّه المبدأ الّذي يؤيّد موقف الانسجام المتكامل الّذي طرحناه.

ما هي الانجازات الفكريّة الّتي تساعد العرب على تثبيت هُويّتهم في محاولة القيام برؤية تربويّة متحرّكة؟ كيف نصنع نظامًا تربويًّا يطوّر مجتمعنا؟

نترك المجال للبحث في ذلك أمام المهتمّين من بعدنا بمعالجة هذا الموضوع.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: قائمة المصادر والمراجع بالعربيّة

1- ابن خلدون، عبد الرحمن (1406/708). -مقدّمة العلاّمة ابن خلدون.- لا طبعة [روجعت الطّبعة وقوبلت على عدّة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء]. -دار نوبليس -دار الفكر، لا تاريخ. -ج2، 416 صفحة.

2- أبو جادو (صالح محمّد علي). -علم النّفس التّربويّ. -الطّبعة الأولى. -عمّان: دار المسيرة، 1998م.

3- بدران (شبل) وغيره. -الأصول الفلسفيّة للتّربية. -الطّبعة الأولى. -الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 2001م.

4- البستانيّ(فؤاد إفرام). - دائرة المعارف. - لا طبعة. -بيروت: دائرة المعارف، 1960م.

5- البعلبكيّ (إفرام). -منهجيّة في النّقد مدخل إلى تاريخ الفكر العربيّ. -الطّبعة الأولى. - بيروت: دار الحداثة، 1984م.

6- البعلي (فؤاد). -ابن خلدون وعلم الاجتماع الحديث. -الطّبعة الأولى. -دمشق: دار المدى للثّقافة، 1997م.

7- جرادات (عزّت)، أبو غزالة (هيفاء)، عبد اللطيف (خيري). -مدخل إلى التّربية. - الطّبعة الثّالثة. -عمّان: دار الفكر، 1987م.

8- الجسماني (عبد العلي). -علم النّفس وتطبيقاته الاجتماعيّة والتّربويّة. -الطّبعة الأولى. -بيروت: الدّار العربيّة للعلوم، 1994م.

9- جوليا (ديديه). -قاموس الفلسفة؛ تر. فرنسوا أيّوب، إيلي نجم، ميشال أبي فاضل. - الطّبعة الأولى. -بيروت: مكتبة أنطوان 1992، باريس: دار لاروس، 1988م.

10- الجيّار (سيد إبراهيم)، -دراسات في تاريخ الفكر التّربوي. -الطّبعة الأولى. -الكويت: وكالة المطبوعات، 1984م.

11- الحصري (ساطع). -دراسات عن مقدّمة ابن خلدون. -]طبعة موسّعة]. -مكتبة الخانجي بمصر ومكتبة المثنّى ببغداد، 1961.

12- خير الله (سيّد). -علم النّفس التّربويّ، أسسه النّظريّة والتّجريبيّة. -لا طبعة. -بيروت: دار النّهضة العربيّة، لا تاريخ.

13- الرّشدان (عبدالله)، جعنيني (نعيم). -المدخل إلى التّربية والتّعليم. -الطّبعة الرّابعة. -عمّان: دار الشّروق، 2002م.

14- روسو (جان جاك). -إميل أو التّربية؛ تر. عادل زعيتر. -لا طبعة. –مصر: دار المعارف، 1956.

15- سرحان (منير المرسي). -في اجتماعيّات التّربية. -الطّبعة السّابعة. -القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، 1991م.

16- سيشو دو لسكي (بوكدان). -التّربية والتّيّارات الفلسفيّة الكبرى؛ تر. عبد شمس الدّين. -الطّبعة الأولى. -بيروت: دار الفكر اللبنانيّ، 1992م.

17- شبشوب (أحمد). -علوم التّربية. -الطّبعة الأولى. -تونس: لا دار، 1986م.

18- شمس الدّين (عبد الأمير). -الفكر التّربويّ عند ابن خلدون وابن الأزرق. -الطّبعة الثّانية. -بيروت: دار اقرأ، 1986م.

19- صليبا (جميل). -المعجم الفلسفيّ. -الطّبعة الرّابعة. -بيروت: دار الكتاب اللبنانيّ، 1973. -ج2، مادّة م ل ك.

20- عاقل (فاخر). -التّربية قديمها وحديثها. -الطّبعة الرّابعة. -بيروت: دار العلم للملايين، 1985م.

21- عبد المولى (محمود). -ابن خلدون وعلوم المجتمع. -الطّبعة الثّالثة. -تونس: الدّار العربيّة للكتاب، 1988م.

22- عطيّة(نعيم).- التّقويم التّربوي الهادف.- لا طبعة، بيروت: دار الكتاب اللبناني، لا تاريخ.

23- الفاخوري (حنّا)، الجرّ (خليل). -تاريخ الفكر الفلسفيّ عند العرب. -الطّبعة الأولى. -بيروت: مكتبة لبنان، 2002م.

24- نفسه. -تاريخ الفلسفة العربيّة. -لا طبعة. -بيروت: دار بدران، 1966م.

25- فخري (ماجد). -أرسطوطاليس المعلّم الأوّل. -لا طبعة. -بيروت: المطبعة الكاثوليكيّة، 1958م.

26- قمير (يوحنّا). -مقدّمة ابن خلدون. -الطّبعة الثّالثة. -بيروت: منشورات المطبعة الكاثوليكيّة، 1966م. -فلاسفة العرب،ج3، 90 صفحة.

27- لجنة من العلماء والأكاديميين السّوفياتيين؛ تر. سمير كرم. -الموسوعة الفلسفيّة .- الطّبعة الرّابعة. -بيروت: دار الطّليعة، 1981م.

28- مترو (بول). -المرجع في تاريخ التّربية؛ تر. صالح عبد العزيز. -لا طبعة. - القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، 1949م.

29- مرهج (ريتا). -أولادنا من الولادة حتّى المراهقة. -لا طبعة. -بيروت: أكاديميا، 2001م.

-30المليجي (حلمي). -علم النّفس المعاصر. -الطّبعة الثّامنة. -بيروت: دار النّهضة العربيّة، 2000م.

-31 النّجّار (فريد). -تطوّر الفكر التّربويّ. -لا طبعة. -بيروت: منشورات المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 1980م. – ج2.

32- نصّار (ناصيف). -الفكر الواقعيّ عند ابن خلدون. -الطّبعة الثّالثة. -بيروت: دار الطّليعة، 1994م.

33- نصر (سميحة). –"العقاب لضبط السّلوك"؛ الملفّ التّربويّ؛ عدد 12، شتاء 2006م.

34- هوكسن (ديفيد). -الإيديولوجيّة؛ تر. إبراهيم فتحي. -لا طبعة. -لا م. ن: المجلس الأعلى للثّقافة، 2000م.

35- وطفة (علي)، الرّميضي(خالد). -التّربية والطّفولة تصوّرات علميّة وعقائد نقديّة .- الطّبعة الرّابعة. -بيروت: مؤسّسة مجد، 2004م.

36- يعقوب (غسّان). -تطوّر الطّفل عند بياجيه. -الطّبعة الرّابعة. -بيروت: دار الكتاب العالميّ، 1994م.

ثانيًا: بالأجنبيّة

1- Abboud Zakaria (Norma). -**Dictionnaire de didactique**. - no ed. Zouk Micael, edition Zakaria, 2007.

ـ مواقع إلكترونيّة

1. https://www.britannica.com/biography/Francois-Rabelais
2. https://www.britannica.com/biography/Auguste-Comte
3. https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-10118/pythagore/
4. https://www.espacefrancais.com/alfred-de-vigny/#gsc.tab=0
5. https://www.arabcont.com/magala/details-912-15-1
6. https://www.hindawi.org/contributors/64904748/
7. https://psychology.fas.harvard.edu/people/b-f-skinner
8. https://www.livredepoche.com/auteur/emile-zola
9. https://plato.stanford.edu/entries/novalis/
10. https://www.britannica.com/biography/Edouard-Claparede
11. https://plato.stanford.edu/entries/erasmus/
12. https://plato.stanford.edu/entries/condillac/#Works
13. https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius

14. https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Benjamin_Bloom

15. https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Froebel

16. https://www.verywellmind.com/carl-rogers-biography-1902-1987-2795542

17. https://www.britannica.com/biography/Johann-Heinrich-Pestalozzi

18. https://psychology.fas.harvard.edu/people/jerome-bruner

19. https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/robert-mills-gagne

20. https://www.structural-learning.com/post/jean-piagets-theory-of-cognitive-development-and-active-classrooms#:~:text=The%20Theory%20of%20Cognitive%20Development,world%20(Miller%2C%202011).

21. https://ektab.com/%D8%A7%D8%AD%D9%85%D8%AF-%D8%B9%D8%B2%D8%AA-%D8%B1%D8%A7%D8%AC%D8%AD/

22. https://www.britannica.com/biography/Francis-Galton

23. https://www.verywellmind.com/harry-harlow-biography-1905-1981-2795510

24. https://plato.stanford.edu/entries/vives/

25. https://www.britannica.com/biography/Richard-Mulcaster

26. https://www.britannica.com/biography/Wolfgang-Ratke

27. http://arabpsynet.com/cv-psychologists/Atiyeh-cv.htm

New York-2023