الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيةُ
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الفلسفة
المشروع : فلسفة الأخلاق ( التسامح والمواطنة )

# الفضائل الفلسفية والتربوية في فلسفة جاك روسو

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

إعداد الطالب :
**زيان محمد**

إشراف :
**الدكتور سواريت بن عمر**
**المشرف المساعد حيرش محمد بغداد**

أعضاء لجنة المناقشة :

| | | | |
|---|---|---|---|
| **أ.د.البوخاري حمانة** | **أستاذ تعليم عالي** | **رئيسا** | **جامعة وهران** |
| **د.سواريت بن عمر** | **أستاذ محاضر ــ أ ــ** | **مقررا أول** | **جامعة وهران** |
| **أ.د.حيرش محمد بغداد** | **أستاذ تعليم عالي** | **مقررا ثاني** | **جامعة وهران** |
| **د.أنور حمادة** | **أستاذ محاضر ــ أ ــ** | **مناقشا** | **جامعة وهران** |
| **د.بوكردلة زواوي** | **أستاذ محاضر ــ أ ــ** | **مناقشا** | **جامعة وهران** |
| **د. صايم عبد الحكيم** | **أستاذ محاضر ــ أ ــ** | **مناقشا** | **جامعة وهران** |

**السنة الجامعية : 2009 – 2010**

## مفهوم التربية

**لغة:** "يقال ربّ ولده والصبي يُربه، ربّا، وربّبه تربة أي ربّاه. وفي الحديث: لك نعمة تَربّها أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يُربّي الرجل ولده، وفي الحديث **ابن ذي يزن:** أسد تربّب في الفياضات أشبالا، أي تربّى وهو أبلغ منه تَربّ وتربيه وأرتبه وربّاه تربية"[1].

ومفهوم التربية في اللغة العربية من الفعل الماضي (ربّى) ومضارعه ( يربي) وتعني أصلح الشيء وقومه أي اعتنى به وأصلحه، وربّ الأب ولده أي رعاه واعتنى به وأحسن القيام عليه، كما تشتق من الفعل الماضي ربا ومضارعها يربو وتعني زاد ونما ومنه يربوا ربوا ورباء.

"الربّ يطلق في اللغة على المالك والسيد والمدبر والمربّي والقيّم والمنعم، الربّ ينقسم إلى ثلاثة أقسام: يكون الرب مالك، ويكون الربّ السيد المطاع، ويكون الربّ المصلح ربّ الشيء أي أصلحه"[2].

**التربية اصطلاحا:** التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أوهي تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا. تقول ربيّت الولد، إذا قويّت ملكاته، ونميّت قدراته، وهذّبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة، وتقول تربّى الرجل إذا أحكمته التجارب ونشّأ نفسه بنفسه"[3]، أي أنّ التربية تعتمد على مسلمة، وهي أنّ الإنسان قابل للتغير إن كان ذلك كثيرا أو قليلا، فالإنسان إذن قابل للتربية." ما دامت أنّها علم يبحث" في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى".[4]ومن شروط التربية الصحيحة، أن تنمّي شخصية الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، حتى يصبح قادرا على مؤالفة الطبيعة، يجاوز ذاته، ويعمل على

[1]- شبشوب، أحمد: علوم التربية. المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط1 1986، ص7.
[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج1، طبعة 1968 ، الصادرة عن بيروت، ص1099.
[3]- د. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج1، بيروت، لبنان، ط 1994، ص266.
4- مدكور إبراهيم، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ط 1983 ، ص42.

إسعاد نفسه وإسعاد الناس، "وتُعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها "[1].

فهذه هي طبيعة التربية التي يصبوا إليها الإنسان قصد تحقيق أنسنته، هي عمل واع، ولكن هذا الطرح يحيلنا إلى الإقرار بطرح السؤال التالي: هل توجد إذن تربية تلقائية؟

" للتربية طريقتان: الأولى أن يربّى الطفل بواسطة المربّي، والثاني أن يربي نفسه بنفسه. فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملا موجّها، يتم في بيئة معينة، وفقا لفلسفة معينة، وإذا أخذت بالطريق الثاني كانت عملا ذاتيا يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه ألقصدي".[2]

ولتوسيع هذه النظرة نحاول أن نجيب على هذه المسألة المرتبطة بعلاقة التربية بالوراثة.

" التربية والوراثة متقابلتان، والفرق بينهما أنّ ماهية الأولى التغيّر، وماهية الثانية الثبات. فإذا كان الموجود الحي يتغير بتأثير غيره تارة، وبمؤالفة الظروف التي يعيش فيها تارة أخرى، فمرد ذلك إلى التربية، وإذا كان يميل بفطرته إلى الاتصاف بصفات نوعه .فمرد ذلك إلى الوراثة"[3] وقضية الوراثة أو البيئة ومدى تأثيرهما في العملية التربوية، طرح اختلفت حوله أراء الفلاسفة والمنظّرين في تحديد كنهه، وهذا حسب اتجاه كل فيلسوف، فمثلا إذا أخذنا رأي **دوركايم** فهو يعتبر أنّ التربية هي عمل تقوم به الأجيال لتكوين الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية ،"وتهدف أساسا إلى تطوير عدد من الملكات الجسدية والفكرية والأخلاقية والروحانية لدى الطفل، أي الملكات التي يتطلبها منه المجتمع المدني عامة، والوسط الاجتماعي الذي سيعيش فيه خاصة."[4] فمجمل الحديث أنّ للمجتمع الدور الكبير في إعداد الطفل حسب متطلباته، بقطع النظر عن مؤهلاته أو وراثته .

[1]- صليبا، جميل، نفس المرجع السابق. ص267.
[2]- المرجع السابق، ص267.
[3]- شبشوب، أحمد، علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص22.
[4]- المرجع نفسه، ص 22.

## العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والتربية:

في تحليلنا لهذه الفكرة التي تشير إلى حقيقة العلاقة بين الفلسفة والتربية، من الضروري تبيان الحقيقة القائلة بأنّ الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد، لأنّ في مفهومنا الشامل الذي نطلقه على الفلسفة، بأنّها فلسفة الحياة. فهي تمس كل جوانب الإنسان المتعددة من حياته الفكرية والاجتماعية، هذا من جهة، ونقول عن التربية أنّها هي الوسيلة أو السبيل الذي نراهن عليه في نقل الفلسفة وترجمتها في شؤون الحياة، ومن ثمّ لتبيان الترابط الحميم بين الفلسفة والتربية. وعليه " فإنّنا نقبل التعريف القائل بأنّ التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها، وإذا كان هذا مضمار عمل التربية، فإنّنا نقول دون تردد أنّ الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة".[1] فإلى جانب اهتماماتها الخاصة تنظر الفلسفة في الافتراضات الأساسية لفروع المعرفة الأخرى، فعندما توجه الفلسفة اهتمامها للعلوم، فنحصل على فلسفة العلوم، أو تفحص الفلسفة المفاهيم القانونية، فنحصل على فلسفة القانون. وكذلك نحصل على فلسفة التربية، إذا اهتمت الفلسفة بالشؤون التربوية كطرق التعليم، ومناهج التدريس، والبحث في شخصية المتربّي بمعرفة ميولا ته ورغباته. وعلى هذا الطريق الذي تتسّق به الفلسفة بين العلوم المختلفة، نجد فلسفة التربية تفسر هذه المكتشفات من حيث أثرها في التربية، ولتعزيز هذا الانسجام بين الاتجاهين نستعرض بعض الآراء لباحثين من أمثال **ربول** الذي يقول في هذا السياق : "عندما نسأل الفيلسوف عن ماهية الإنسان، وعمّا يميزه عن الحيوان، نراه يُجيب بأنّ الإنسان يمتاز عن البهائم بالثقافة واللغة والشغل، وأضيف بأنّه لا لغة ولا ثقافة و لا شغل بدون تربية".[2] و يضيف **كنط** على هذا بأكثر وضوح عندما يقول: " إنّ ما يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات هو أنّ الإنسان لا يمكن أن يسمو إلى مستوى الإنسانية إلاّ عن طريق التربية ".[3] وللتعمق أكثر في تبيان هذه الجدلية، نقول أنّ من طبيعة الإنسان كونه حيوان اجتماعي. وأنّ التربية لن تتم إلاّ في إطار هذا الكل، وهذا ما أبانت عليه الاكتشافات الأنتربولوجية وأيّدته مواقف

[1]- الفرحان، محمد، الخطاب الفلسفي التربوي، الشركة العالمية للكتاب بيروت، ط1 1999، ص35.
[2]- شبشوب أحمد، علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص47.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

الفلاسفة، بحيث بيّنت أنّ الإنسان المعزول عن التربية الاجتماعية يبقى في مستوى البهائم، فقد اعتبر **ألان** أنّ الإنسان لا يمكنه بلوغ مرتبة الإنسانية إلاّ بالاعتماد على المجتمع البشري والتواجد فيه وهذا ما أشار إليه **ملسون** حيث أكد أنّه لا يمكن" لأي إنسان أن يبلغ أي مستوى من الإنسانية إلاّ إذا قام إنسان بتربيته ،لأنّ الإنسانية ليست شيئا موروثا، وإنّما هي ميراث لابد أن يسعى الإنسان للحصول عليه بمعونة إنسان أخر".[1]

إضافة إلى كل هذه الحقائق، فالتربية كذلك تطرح قضية الأهداف، وهنا تكون فلسفة التربية هي الأداة الفكرية الموصلة إلى إجلاء هذه القضية، وهذا ما استنتجته من كلام **ربول** حينما يقول: " تهدف فلسفة التربية إلى جعل المربي يعي ما يقول، وكذلك ما يريد الوصول إليه، أي أهداف عمله التربوي، ذلك أنّ علوم التربية تدرس الطفل والمجتمع المدرسي وحركية الفصل...أي الوسائل التي ترشد العمل التربوي، بينما الفلسفة تفكر في الغاية القصوى التي يهدف العمل التربوي الوصول إليها ".[2]

إنّ تكوين الإنسان يُعدّ مبدأ محوريا تنشده التربية، وهذا ما يدفعنا إلى معالجة قضية مهمة ذات صلة بالموضوع (التربية) ألا وهو الإنسان، وبالتالي نطرح السؤال الأتي: ما هو نمط الإنسان الذي نريد تكوينه.

## الإنسان والتربية:

إنّ ضعف الإنسان الجسدي قد جعله بحاجة أكبر من أيّ حيوان أخر إلى الحياة في المجتمع، ولعلّ النزعة الاجتماعية لديه ليست متمثلة في الخوف أو القلق، بل بظهور الحياة في المجتمع المبنية على الاتحاد، وقصد ترسيخ هذه المبادئ تظهر الحاجة إلى التربية، ومن ثمّ تضحى هذه الأخيرة ضرورية للفرد ولمجتمعه الذي يعيش فيه. وذلك كي يتيح لكليهما أن يستخلصا الفائدة اللازمة من تلك الممتلكات الجمعية، كالصناعة اليدوية واللغة وغيرها من الصفات الروحية التي يعوّض بها الإنسان عن نقائصه

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.
[2]- المرجع نفسه، ص48.

البيولوجية الجسدية. ومن ثمّ فإن وضع مذهب في التربية ليس ممكنا إلاّ بمقدار ما يستند إلى فلسفة للإنسان ضمن الوجود.

وقد أثبت لنا علم النفس أنّ النمو النفسي لدى الإنسان يقوده من حالة نفسية غير متميزة إلى توكيد شخصيته أمام الكون عن طريق تقوية إدراك الواقع، تلك الوظيفة التي تمكنه من إدراك ذلك الكون والتكيف معه، واتخاذ موقف منه. وهذا لا يتم إلاّ عن طريق التربية، فالمستوى النفسي المشار إليه هو في الحقيقة مستوى الوعي الذي يتم فيه تركيب الكل، ذلك أنّ السبيل الوحيد للعثور على الإنسان، هو بالبداهة كأن نفترض أنّ الجسد ليس سوى انعكاس للوعي في العالم. و الكائن الاجتماعي ليس سوى انعكاس للوعي المحيط الذي يتعايش معه، وأنّ الوعي نفسه أخيرا ليس سوى عودة الإنسان إلى ذاته، فمن هو الإنسان إذن؟ وما هي المشاعر التي تؤثر في وجدانه؟ وتتحكم في نوازعه؟ فهذه الإشكالات في واقع الأمر ما هي إلاّ مشكلة التربية الأولى والأخيرة. أي المشكلة التي تشكل ما نسميه فلسفة التربية، أو فلسفة الإنسان. ومن ثمّ فمن واجب التربية أن تؤدي رسالتها، أي طبع الإنسان بأن تمنحه الاستقلال الذي تتوقف عليه سيطرته على ذاته، وبالتالي على الأشياء طبيعية كانت أو اجتماعية.

## التربية عند سقراط:

**فلسفته:** "كان **سقراط** المربي الذي لمع اسمه في القرن الخامس قبل الميلاد، وظلّ يتمتع بالشهرة والأهمية مثله في ذلك مثل **أفلاطون** و**أرسطو**، وهناك من الناس من ينظر إليه كواحد من المعلّمين العظام الذين جاد الزمن بهم، ويرفضون على هذا الأساس تصنيفه كسفسطائي لما لحق السفسطائيين من وصمة أو وصمات".[1] إنّ المدرسة السفسطائية في طريقتها التعليمية غير النظامية لم تكن تنشد نفس الهدف الذي أراده **سقراط**. فقد آمن أنّ الفضيلة لن تكون إلاّ بالعلم، لذلك كانت حكمته الرئيسية هي أنّ الفضيلة هي المعرفة والرذيلة هي الجهل.

[1]- سمعان، وهيب إبراهيم، دراسات في التربية، الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، مصر،ط1 :1961، ص226.

لقد اهتم **سقراط** بالعقل أولاه عناية فائقة واعتبره أهم مصدر لتحقيق المعرفة الحقيقية وهذا ما دفعه به إلى أن يتخذ من المحاورة فنا والمجادلة منهجا لتوصيل أفكاره وإقناع محاوريه." وفي هذا لم تكن له مدرسة، فكان يجتمع بالناس في أيّ مكان، في الشارع وفي السوق وفي الحدائق العامة".[1]

وكان **لسقراط** مجموعة من الإخوان والمريدين، وكانوا في مجملهم من الشباب، وكان يجتمع بهم ويحاورهم ويناقشهم في كثير من الأمور،"والقضايا والأفكار التي خلّفها السفسطائيين في عقولهم. وكان يهدف إلى نزع الأفكار الوهمية الزائفة، وإكسابهم المعرفة الحقيقية باستخدام أسلوب الحوار".[2] فكانت أسئلة متعلقة بالعدالة والحق والجمال.

اختلفت فلسفته عن الآراء السفسطائية من جهة، وعن الهدف من جهة ثانية، فكان كسب المال هدف السفسطائيين عموما عكس **سقراط** الذي كان متواضعا يرى أن في أخذ المقابل فعلا لا يمت بالأخلاق أو العدل بصلة، لأنّ النظرية السقراطية تذهب إلى أنّ المعرفة موجودة في النفس، ويستطيع المرء أن يستنبطها بالتوليد، فكيف يأخذ المعلم أجرا على شيء ليس في ملكه. ربما يكون هذا العمل جائزا في حالة تعليم الحرف والصناعات، أمّا في مسائل الفضائل فلا يجوز. واتفاق **سقراط** مع خصومه السفسطائيين كان في المبدأ الشهير المتمثل في أنّ الإنسان مقياس الأشياء كلّها من حيث أنّها موجودة أو غير موجودة، أي من الناحية الصورية لكن نظرته كانت مختلفة في المضمون والمحتوى. فقد طالب بتحكيم العقل في الوصول إلى المعرفة الحقيقية، وعارض الأساس الذاتي للرأي، وكان يرى أنّ المعرفة تتكون من مدركات كلية، أي من أفكار ومعان عامة صحيحة، يُقرّها جميع الأفراد لا من إحساسات فردية ليس لها قانون عام يقرها غير الإحساس الفردي.

وحديثه عن العقل واعتباره مصدر الحصول على المعرفة لا يعني أنّه أهمل الحواس، لأنّ هدفه كان الحصول على المعرفة الثابتة التي لا يختلف حولها اثنان، أمّا الإدراك

[1]- العامرية، محمد حسن، أصول التربية، ص104.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

الحسي فهو أساس المعلومات، ولكنّ هذه الصفة حسبه تختلف باختلاف الأشخاص، وعليه فإنّ المعلومات الواردة عن طريقه مختلفة، فالعقل هو الذي يتحكم في الحواس، ولأنّ القوانين العادلة صادرة منه وتتفق مع الطبيعة أشدّ التطابق أي التناغم والانسجام مع القوانين والنظام الإلهي، ومادام أنّ دور العقل يتمثل في الوصول إلى المعرفة الثابتة أي الفضيلة، والوصول إليها يوجب معرفة النفس، وبالتالي الاتجاه إلى الإنسان كليا، وهذا ما يعني أنّها نظرة أخلاقية، مادام هذا البحث هو الذي يوصل الإنسان إلى إكمال الفضيلة، وهذا ما حذا بالمفكرين إلى تسمية **سقراط** بالمعلم الأخلاقي، الذي أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض.

## سقراط والتربية:

إنّ اهتمام **سقراط** بإصلاح عقول الناس وإعطائهم المعرفة الصحيحة النّابعة من العقل هو الذي جعله يولي للتربية أهمّية كبيرة. كان مؤمنا بديمقراطية التعليم، فلا فرق في المناصب أو في المراكز، وكل النّاس سواسية لديه. وبالتالي فكره كان ضدّ التعليم القائم على الأرستقراطية والتمييز، وعليه فإنّ منهجه كان قائم على أن تفوق الإنسان يكمن في مقدرته على طرح الأسئلة على نفسه وعلى الآخرين، وكان يعلن دوما أن حكمته ناتجة عن اعترافه بجهله.

إنّ منهج الحوار الذي اعتمد عليه معروف باسم **النخوس*** " والغاية من هذا الطرح الذي ينتهي في الغالب بعلامة استفهام هو تمكن **سقراط** من تحطيم صنم الأستاذ القابع في أعماق المريد، بشكل يسمح بأن تتولد لديه رغبة حقيقية في التحكم في دواخله، ما يمكّنه من الاستقلال الذاتي الذي لا يمكن أن يمنحه سوى العمل بمبدأ اعرف نفسك بنفسك".[1] إنّ هذا العمل مفاده التأكيد على الحرية الفكرية، ويمكننا اعتبار موته بسبب تهمة إفساد عقول الشباب دليل على نجاح نهجه التربوي، بحيث بثّ في عقول هؤلاء

1 - بوبكري، محمد، التربية والحرية، دار الشرق إفريقيا الشرق، المكان بيروت، ط1997، ص15.
* النخوس: تعني المجادلة وطريقة هذا المنهج تعتمد على المناقشة والسؤال والجواب، وفي الغالب يتم بين شخصين أو أكثر.

المريدين عدم تقبل أفكار الواقع. وحتى اليوم يظهر هذا المنهج خصوصا في المنهج العلمي، الذي يكون الافتراض أولى مراحله.

أمّا ما يخص المواد التعليمية، نقول أنّ **سقراط** اهتم عموما بالمجالات التي تعمل على تهذيب النّفس وكذا الجسم، وهذا ما يفسر اعتنائه بالتربية الرياضية، لكنّ ليست الرياضة القديمة التي تعتمد على الأكل والتمارين القاسية، التي تقوي الجسد وتعطي للإنسان خشونة وغلظة، وإنّما الرياضة التي تكون عن طريق الرقص والإيقاع الذي يكسب الجسم الرشاقة والخفة. إنّ اهتمام **سقراط** بالمواد العلمية والأدبية لم يكن كبيرا، وهذا راجع أساسا لبعدها عن العمل من جهة، وابتعاد هذه العلوم من عن خدمة موضوع النفس من جهة ثانية الأمر الذي يعد المحور الرئيسي في الفكر السقراطي. ثمّ إنّ طبيعة هذه العلوم لا تتلاءم مع هذه الطريقة، " لأنّ المادة هنا مشتركة بين أفراد النوع الإنساني ولا تدخل في نطاق خبرة الفرد الواحد، ولأنّ طريقة الحوار لا تمدنا من تلقاء نفسها بالمادة، فهي لا تصلح في الرياضيات والتاريخ والأدب واللغة".[1]

إنّ التربية السقراطية كان القصد منها تكوين إنسان كامل، مستثمر لحريته ولقدراته الذهنية التي تثبت كينونته، لا تلك التربية التي لا تهدف إلاّ للتعليم والتعليم المفروض قهرا الذي لا يراعي أدني ضوابط التربية – نفسية المتربي– أو أخلاقيات التكوين، وعادة ما يكون هذا الأمر من مشاريع الدولة حسب مفهوم **نيتشه** الذي يعتبر: " أنّ التربية ما هي إلا أداة قمع توظّفها الدولة لتحقيق مصالحها، إنّها لخدعة تمارسها الدولة في استلاب الأجيال الشابة، إنها أداة للتلاعب و[المناورة] تعمل على تشويه وعي الإنسان وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة".[2]

## التربية الأفلاطونية:

"ينتسب **أفلاطون** إلى أسرة أرستقراطية، ثرية، فكان أبوه من نسل **قدروس** الملك الأخير من ملوك أثينا، وأمه من نسل **سلون** الحكيم، ودرس في شبابه الشعر ونظم القصائد ودرس العلوم الموجودة في عصره فكان يهتم بالرياضيات، ثم اتجه إلى الفلسفة

[1]- العامرية، محمد حسن، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص109.
[2]- بوبكري محمد، التربية والحرية، مرجع سبق ذكره، ص59.

على يد أحد أتباع **هرقليطس**، وعندما بلغ العشرين تعرف على **سقراط** وأعجب به، وأخلص لمبادئه السياسية التي تقوم على النظام الأرستقراطي المعارض للنظام الديمقراطي"[1] لقد اعتاد القول: " أشكر الله الذي خلقني يونانيا لا بربريا حرا لا عبدا رجلا لا مرأة ولكن فوق الجميع أنّني ولدت في عصر **سقراط**".[2] تتلمذ **أفلاطون** على يد **سقراط** مدة 8 سنوات، ولمّ حكم على معلّمه بالموت هجر أثينا وراح يطوف في إيطاليا والصقلية وليبيا ومصر، واستمرت رحلته 13 سنة. وهذه الرحلة سمحت له بالتعرف على كبار العلماء والحكام، فأخذ منهم الخبرة.

"ربط **أفلاطون** بين التربية والوظيفة التي تؤديها للإنسان، فالتربية تخلق لديه الكمال الإنساني والاجتماعي، وهي تنّمي الفضيلة والمواطنة الصالحة".[3] وفي تحليلنا سنرى تطابقا بينه وبين أستاذه، فهو يرى مثلا أنّ الحقائق تكمن في النّفس وبإمكان كل شخص أن يرتقي بنشاط ذاتي إلى الحقيقة الخالصة، لهذا يرى "أنّ دور المعلم لا يقوم على فرض العلوم على الناشئ بوسائل الضغط الخارجي، إنّما بتوجيه هذا الأخير بالمناقشة والأسئلة إلى تذكرها من نفسه".[4]

ولتوضيح هذا المنهج الأفلاطوني لابد من توضيح نظريته في المعرفة،لأنّ هذه الأخيرة تشكل الصرح الذي بني عليه فلسفته السياسية أو الأخلاقية، ومن ثمّ التربوية المتطابقة مع بنائه الفلسفي.

وقد بحث **أفلاطون** في نظرية المعرفة مستفسرا عن مصدر العلم، أي من أين يأتينا العلم بالأشياء؟ فهل المعرفة تكون من الحواس لوحدها؟ ومن ثمّ فالفلسفة الحديثة التي عالجت هذه القضية بإسهاب لم تكن من إبداع فلاسفة من أمثال **بيكون** أو **هيوم** بل تعتمد على الطرح الأفلاطوني الذي لفت الانتباه إلى هذه الإشكالية أو أنّ المعرفة التي نحصل عليها مصدرها العقل والتأمل؟ أم هناك احتمال ثالث، وهو ربما أنّ العلم

[1]- د. رشوان، أحمد حسين عبد الحميد، الدراسة والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع التربية، جامعة الإسكندرية، ط2002، ص31.

[2]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، ترجمة عبد الله المشعشع، مكتبة المعارف بيروت، ط1، 2004م، 1424هـ، ص17.

[3]- د. رشوان، أحمد حسين عبد الحميد، الدراسة والمجتمع، دراسة علم الاجتماع، ط1988، الإسكندرية، ص31.

[4]- ألخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم، دار المعارف القاهرة، طبعة، ماي1969، ص10.

والحقيقة نكتسبها عن طريق الحدس الذي ينبعث من نفوس البشر نورا فطريا يهديهم إلى المعرفة اليقينية؟

إنّ نظرية **أفلاطون** في المعرفة تبدأ بالقول بأنّ: " النّفس كانت أول أمرها في العالم المعقول خالصة من الجسم والمادة، تشاهد المثل في صحبة الآلهة ثم ارتكبت إثما فكان عقابها الهبوط إلى الجسم، فغشت كثافته مادته على بصيرتها وأنستها علمها، غير أنّ الحواس إذ تظهرها على الجزئيات تنبّه فيها علمها القديم وتستحثها على استكماله".[1]

وهكذا فتفسير **أفلاطون** لطريقة حصولنا على العلم، والاتصال بالمعقولات والمحسوسات يتم في النفس المتكونة من ثلاثة ملكات، ومن ثمّ فالدولة مكونة من ثلاثة أصناف من الناس تتفاوت مراتبهم في المجتمع، وعليه تختلف طرق تربيتهم التي تكون في الأخير متوافقة ومنسجمة إلى حد كبير مع ما خلقوا له ويسروا له.

إنّ العلم في رأي **أفلاطون** هو تذكر المثل العليا التي كانت في النفس في العالم العلوي، والجهل وكل الرذيلة في نسيان هذه الحقائق. ومن ثمّ فالعملية التعليمية يجب أنّ تنطلق من إيقاظ المعرفة لدى المتعلم، لكي يدرك الأشياء ويعلم بحقائق الأمور، والمقصود هنا العناية بالعقل على حساب الجسم، فالإنسان يتكون من جسم وروح، وطبقا لفلسفة **أفلاطون** في تقسيمه للعالم، وضح بأنّه ينقسم إلى عالمين: العالم الحسي المتصف بالفناء والزوال، والذي لا توجد فيه حقائق ثابتة، وكل ما نراه فيه عبارة عن صور وهمية لا أساس لها من الحقيقة، والجسم متصل بالعالم الحسي، فهو شر. وهناك عالم ثان، وهو العالم الروحاني، عالم الحقيقة وعالم الثبات الذي تتصل به الروح فهي تتسم بالخلود لأنّها متصلة بالمثل. وهدف التربية الوحيد هو "مساعدة الإنسان للوصول إلى الكمال، أو عالم المثل".[2]

[1]- رابح تركي، النظريات التربوية، الجزائر، ط1: 1982، ص33.
[2]- المرجع نفسه، ص 13.

## النظرة الأفلاطونية للإنسان:

إنّ اهتمام **أفلاطون** بدراسة الإنسان نابعة من تشبعه بآراء أستاذه **سقراط**، خاصة المتعلقة بالمبدأ الشهير : " اعرف نفسك بنفسك " من أجل معرفة هذا الكائن الإنساني حتى يتسنّى لنا " تنمية استعداداته الجسدية والفكرية، كما ينّمي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية في سبيل انجاز مهمته كإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا".[1] وهذا التكوين يكون بتضافر مجموعة من العوامل، كخبرة الحياة ودور المربي، فقد قال **أفلاطون:** "إنّ تكوين إنسان يتطلب خمسين سنة".[2]

إنّ دراسة **أفلاطون** للإنسان توصلت إلى أنّ أفعاله صادرة عن ثلاثة أشياء، الشهوة ومركزها البطن، وهي مقر النشاط. والعاطفة ومقرها القلب، وهي التي تمنح الإنسان القوة والحماسة وتزوده بهما. أمّا القوة الثالثة، وهي العقل والذي يعتبره **أفلاطون** بأنّه المرشد ومركزه الرأس.

فبناء على هذا التصنيف تتفاوت طبقات المجتمع وتختلف مراتب النّاس، فهناك صنف من تتغلب عليهم شهوتهم وتسيطر عليهم نزواتهم، وهم الطبقة العامة، وهناك أناس تتحكم فيهم العاطفة، أو نقل القوة الغضبية، وهم الجنود الذين يقومون بمهمة الدفاع عن الدولة. وأمّا الصنف الأخير فهم الذين يغلب عليهم العقل والحكمة وهم كبار المفكرين. إنّ هذا التقسيم الذي وضعه **أفلاطون** هو الذي سيحدد نظام التربية، بغية تحقيق الجمهورية الفاضلة، وهذا ما حذا بالفيلسوف **روسو** إلى القول عن كتاب الجمهورية: " بأنّه ليس كتاب في السياسة كما يتوهمه من يحكمون على الكتب بعناوينها، بل هو أجمل سفر في التربية خرج من يد البشر".[3] وأمّا بخصوص القوى الثلاثة التي تكوّن كل إنسان، فهي على حسب التنظيم الاجتماعي تماما ووفق تعاليم الفلسفة الأفلاطونية، ومن ثمّ الطبقية حالة منسجمة مع الطبيعة، وفي هذا السياق تطرح فكرة العدالة بمنظور **أفلاطون** من خلال الحديث الدائر في بيت **سيفالوس** مع جماعة مشترك فيها شقيقا

[1]- ربول، أوليفيه، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3، 1986، ص14.
[2]- المرجع نفسه، ص13.
[3]- روسو، جان جاك، إميل أو التربية، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، دار المعارف مصر، ط1956، ص30.

**أفلاطون،**" يسأل **سيفالوس،** ما هي أعظم البركات والخيرات التي جنيتها من الثروة والمال؟ فيجيب **سيفالوس،** إنّ الثروة نعمة له إذا مكنته من أن يكون سخيا وعادلا، ويسأله سقراط بطريقته، ماذا يقصد بكلمة العدالة؟ "[1] ومن هنا تبدأ المسألة تتعقد لأنّها تبحث في أصعب الأشياء وهو التعريف وتحديد المقصود. ثم يقول **أفلاطون:**" إنّ العدالة كانت ستكون بسيطة لو كان الناس بسطاء ولكانت الفوضوية الشيوعية تكفي في مثل هذا الحال".[2] وهنا يتحدث عن الحيلة الأولى للإنسان الذي كان يعيش حياة طبيعية هادئة، تخلو من الملكية، ثم وتبعا لتطور الحياة الإنسانية نجد **أفلاطون** يضع تعريفا للعدالة بقوله: " هي أنّ يملك الشخص ويفعل ما هو ملكه".[3]

إنّ المجتمع العادل هو الذي يقوم فيه كل فرد بواجبه الذي أعدته إليه الطبيعة، فلا تتدخل فئة في عمل فئة ثانية، ويجب على الجميع أن يتعاون على تكوين وحدة كاملة متناسقة الأجزاء.

## التربية الأفلاطونية:

**منهج التربية الأولى:** إنّ منهج **أفلاطون** التربوي يبدأ أولا بمسلمة مفادها أنّ الأطفال مؤهلين للتربية، وأنّه بالإمكان أن نصنع منهم رجالا أكفاء للدولة، ولتحقيق هذا المطلب يجب أنّ نتعهد بحمايتهم أولا من آبائهم ومن عادات مجتمعهم. وبداية هذا الأمر يقتضي منّا أخذ جزء من بلد، ونضع فيه الأولاد ألحديثي العهد. وهذه الرعاية الأولى تتكفل بها الدولة، ومن مميزات هذه المرحلة أنّه "يجب منح الأطفال المساواة العامة في فرصة التعليم، لا أحد يعرف من أين يشتعل ضوء العبقرية، بحيث يجب أن نبحث عن ضوء العبقرية هذا في كل مكان، وفي كل نوع وجنس، والهدف الأسمى من كل هذا هو تعميم التعليم في البلد".[4]

---

[1]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص20.
[2]- المرجع نفسه، ص23.
[3] - المرجع نفسه، ص41.
[4]- المرجع نفسه، ص28.

إنّ الألعاب في هذه الفترة ضرورية للأطفال خاصة في سن الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، ومن المهم أن نجتنب أسلوب التحقير أو أن نلجأ للعقوبات التي ستفضي بالطفل إلى العنف أكثر، وهذا بالفعل ما أثبتته الدراسات الحديثة، بحيث أجرى علماء أمريكيين تجربة حول مجموعة من الأطفال لمعرفة تغيرات سلوكهم تحت عملية الضرب في سن الثالثة، فتوصلت الدراسة إلى أنّ في سن الخامسة يزداد الطفل أكثر عدوانية من طبيعته العادية، لهذا من طبيعة الولد أن يكون اللهو جزءا مهما من حياته الأولى. " إنّ هذا السن يجد فيه الأطفال الألعاب أمورا طبيعية، يسعون إليها كلما اجتمعوا سوية، لهذا نلاحظ أنّ الأطفال الذين بلغت أعمارهم بين الثالثة والسادسة، يتجمهرون في كل قرية في الأماكن المخصصة للآلهة".[1] وفي هذا يكون التعليم معنيا بالدرجة الأولى بأجساد الأطفال، بشغلهم باللعب والرياضة البدنية حتى تقوى صحتهم في العشر السنوات الأولى، ومن ثمّ لا حاجة لنا بعد ذلك للعلاج، لأنّ الحاجة إلى الدواء أو الطبيب ناجمة عن حياة الترف. إنّ نظام الحمية (الوقاية) والجهد البدني كفيل بالمحافظة على صحة الأطفال وعليه فإنّ الأطباء غير مرغوب فيهم. ونفس المنحى نستمده من الفلسفة الروسوية التي تجعل من **إميل** الشخص الغني عن الطبيب إلاّ في الحالات القصوى. لأنّ الطبيب حسب **روسو** موحي بالموت والذي يجعل من الفرد يعيش حالة القلق النفسي التي تؤثر على حياته.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الرياضة البدنية والتدريب العسكري لا يكفي، لأنّه يجعل من الشخص أكثر خشونة، ونحن لا نريد أبطالا حملة الأثقال أو مصارعين فقط، بل نريد أفرادا يتسمون باللطافة كذلك. وتعد الموسيقى العامل الوحيد الذي يحقق هذا الانسجام والتناسب ومحبة العدل، ومن ثمّ فمن غير المنطقي أنّ نجد شخصا تمّ بناءه بهذه الطريقة المتوازنة، ظالما مستبدا.

" إنّ الموسيقى ثمينة ونفيسة، لا لأنّها تحدث صفاء في الشعور والخلق، ولكن لأنّها تحفظ وتسترد الصحة".[2] إنّ الموسيقى تضفي لطفا وصحة إلى الروح والجسم، لكنّ هذا

[1]- الخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم، مرجع سبق ذكره، ص18.
[2]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص29.

لا يعني إطلاقا الإفراط فيها لأنّ هذا العامل قد ينعكس بصورة سلبية فيضعف شخصية المتربي، وبالتالي دمج الرياضة والموسيقى أمر واجب حتى في تربيتنا المعاصرة، لذا نجد **أفلاطون** يفرض رقابة على الشعراء ويحدد أصناف معينة من الموسيقى التي توافق مع النظام ألتأهيلي لإعداد أفراد أقوياء تقوى بهم الدولة.

أمّا عندما يبلغ الأطفال سن العاشرة، تبدأ عملية الفصل بين الجنسين الذكور والإناث وتوجه كل من الفئتين إلى التمارين المناسبة لأعمارهما وطبيعتهما، " فيتعلم الصبيان ركوب الخيل، وإطلاق السهم واستعمال الرمح والمقلاع. أمّا البنات فيتدربن على ذات الأمور، وفي حال رفضهن يتعلمنّها نظريا على الأقل".[1] والرياضة في نظر **أفلاطون** فرعين: رياضة المصارعة، ورياضة الرقص، وهذه الأخيرة تقوم على حركات تحاكي أقوال ربّة الشعر، والغرض من ذلك هو المحافظة على طابع النبل والحرية. أمّا غرض المصارعة فهو إكساب جميع أعضاء الجسم الصحة والخفة والجمال.

ووظيفة الموسيقى تتوافق مع المراحل التربوية بحيث لا تبقى كما كان الشأن في المرحلة الأولى بحيث تصبح مساعدة على تعلم مواد تعليمية، فاستمرارية الموسيقى تتجسد فيما بعد على شكل " الغناء ألكنائسي والألعاب العامة، وتستخدم في تقديم أشكال مهذّبة تمهيدا لعلوم لا تثير الرغبة أحيانا في نفسية التلاميذ، كالتاريخ والرياضيات والعلوم. إذ لا يوجد سبب يمنعنا من تسهيل هذه العلوم الصعبة وتنعيمها في وضعها في أبيات من الشعر وتجميلها بالأغاني".[2] وعلاوة على هذه الوسائل التربوية التي يطرحها **أفلاطون** تضاف إليها طريقة أهم من ذلك وهي طريقة المعاملة التي تحتّم على المربي ألاّ يفرض على العقول المواد التي لا تتقبلها، لأنّ الحرية يجب أن تكتنف العملية التعليمية، لأنّ المعرفة التي يتم الحصول عليها بالإرغام لا تنمّي العقل.

بعد نهاية هذه المرحلة التي اتسمت بالمساواة في التعليم والتوافق بين العامل النفسي والجسدي تبدأ العملية الثانية، مرحلة تبدأ فيها عملية الانتقاء عن طريق الامتحانات المتضمنة للجانبين النظري والعملي، امتحان عادل، خال من المحاباة. يمتاز

[1]- الخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم، مرجع سبق ذكره، ص19.
[2]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص30.

بديمقراطية تامة يحدد على أثره وظيفة الممتحن سواء باتجاهه إلى الزراعة أو إلى الجيش أو يكون فيلسوفا،" وأولئك الذين ينجحون في هذا الفحص الأولي يتلقون عشر سنوات أخرى من التعليم والتدريب الجسدي والخلقي والعقلي، وبعدئذ يواجهون امتحانا أخر أشدّ صعوبة من الأول، وأولئك الذين يفشلون في هذا الامتحان الثاني يصبحون مساعدين أو مساعدين تنفيذيين أو ضباطا عسكريين في الدولة".[1] ولتجاوز هذه المسألة، أي الإخفاق الذي يتلقاه مجموعة من الطلاب، فإنّ **أفلاطون** في معالجته لهذه القضية، يستعين بالعامل الديني الذي يحاول عن طريقه توصيل فكرة العدالة الإلهية التي أرست هذا القدر، انطلاقا من اختلاف المعادن وفي هذا الصدد يورد هذا الكلام: " أيّها المواطنون إنّكم إخوة ومع ذلك فقد خلقكم الله مختلفين، وبعضهم تتوفر فيه مقدرة الزعامة، وهؤلاء خلقهم الله من الذهب ... والبعض خلقهم من الفضة... والبقية خلقهم من النحاس".[2]

أمّا بخصوص المتفوقين سنقوم بتعليمهم الفلسفة، حين يبلغوا سن الثلاثين، لأنّ الفلسفة تهدف إلى تكوين الفكر الصحيح، ولتحقيق هذا المطلب يجب أن نعلم أبنائنا نظرية المثل، لأنّ معرفة الحقائق هو الأهم من معرفة صور الأشياء. وهذه الفترة من المرحلة الإعدادية النظرية، التي تمتد من الزمن خمس سنوات غير كافية، بحيث يجب على فلاسفة الغد الذين سيحكمون أمور النّاس ألاّ يبقوا في الخيال، بل يجب أن يعايشوا الواقع، وهنا نكون بصدد التكوين العملي، والذي سيدوم إلى غاية بلوغ الخمسين، وهنا يكونوا مستعدين للقيام بأدوارهم على أتم وجه.

وخلاصة التربية الأفلاطونية أنّها تهدف إلى تعميم التعليم في الدولة وجعله إجباريا ومتساويا أمام كل أبناء الوطن لترسيخ ثقافة الانتماء والمواطنة، فتربية **أفلاطون** بالرغم ممّا تتضمنه من ايجابيات، إلاّ أنّها احتوت على سلبيات جعلت من نقاد التربية يتوقفون عندها بالنقد والتحليل، ويعد الفيلسوف الفرنسي **روسو** من أبرزهم بحيث عارض نظام التعليم المتعلق بالنساء على وجه الخصوص، فإذا كان **أفلاطون** قد اعتبر أنّ المرأة لا

[1]- المرجع السابق، ص31.
[2]- المرجع نفسه، ص32.

تختلف عن الرجل في أداء واجبات المجتمع، فإنّ **روسو** يحصر وظيفتها في كفاية زوجها وحسن تصرفها لشؤون بيتها، كما أنّ الحصول على فيلسوف بمثابة الحاكم الذي يسوس شؤون الدولة، لم يكن هدف **روسو** بل الوصول بالتربية إلى تكوين إنسان مفيد لبلده ونفسه، أو الإنسان الطبيعي النادر حسب تعبيره.

## التربية عند أرسطو :

"إنّ أول ميزة يمتاز بها **أرسطو** عن سلفه، وهي من وضعه وتفكيره، هو وضعه لعلم جديد وهو المنطق".1الذي كان يهدف منه أساسا، إلى ضرورة تدريب العقل للوصول إلى الحقيقة، وهذا لا يتأتى إلاّ بعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، كما أنّ فضل المعلم الأول على البشرية هو إرسائه لمبادئ العلم الأولى، على حد تعبير **أرنست رينان** الذي قال : " إنّ العلم كان قبل أرسطو جنينا وولد بمجيئه".[1]

إنّ أعمال **أرسطو** التربوية قد بدأت، " بتأسيسه للمدرسة الشهيرة المعروفة **بـ** "**الليسيوم**" في أثينا، واشتغل مدرسا لمدة ثلاث سنوات، وكان واقعي النظرة، تجريبي النزعة، لهذا كانت نظرته إلى التربية أعمق وأوضح من أستاذه المثالي **أفلاطون**".[2] وبالتالي لم تكن مدرسته هذه، صورة طبقا الأصل من المدرسة التي تركها **أفلاطون**، "حيث اختصت الأكاديمية فوق كل شيء بالرياضيات والفلسفة السياسية التأملية، أمّا مدرسة **أرسطو**، فقد مالت أكثر إلى تدريس علم الأحياء والعلوم الطبيعية".[3] إنّ اهتمام **أرسطو** بالمشاكل السياسية والاجتماعية لعصره، هي التي حذت به إلى إصلاح هذه الأوضاع، والطموح إلى بناء دولة عادلة على غرار أستاذه **أفلاطون**. وللحصول على هذا المبتغى، فلا بد من وجود رجال أكفاء وذو مقدرة على تحمل المسؤوليات، وهذا العمل يبدأ من ائتلاف الأسرة ووحدتها أولا، ثم المجتمع بصورة عامة ومتكاملة، والذي في آخر الأمر لا يتحقق إلاّ من خلال التربية.

[1]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص57.
[2]- العامرية، محمد حسن، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص130.
[3]- المرجع السابق، ص54.

إنّ واجب الدولة الأول هو الاهتمام بهذا المجال، " فالدولة التي تهمل التربية، لابد أنّ يصيبها شر عظيم وضرر كبير".[1] ومن ثم فإنّ النظرة الأرسطية للتربية لا تخرج عن كونها جزء أو فرع من السياسة، لأنّ هذه الأخيرة هي مصدر نجاح باقي وظائف الدولة الأخرى، " إنّ العلم الذي تحدد غرضه بالبحث عن ما هو الخير الأعلى بالنسبة للإنسان، وعن البحث بالمعاملات الإنسانية منظورا إليها من هذه الزاوية، وبعلاقتها بالخير الأعلى، يجب اعتباره أفضل العلوم وأهمّها، وأساس العلوم الأخرى، وهذا العلم هو العلم السياسي".[2] أي السياسة هي فن توجيه المجتمع، ونجاحها متوقف على وجود شعب صالح، وقاعدة بشرية قوية.

كان **أرسطو** من المنادين بضرورة تربية أبناء المواطنين تربية موحدة، تشرف عليها الدولة، " لأنّ التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن تكون واحدة بالنسبة للجميع. ولا يجب علينا أن نفترض أن واحدا من المواطنين ملكا لنفسه، لأنّ كل المواطنين ملك للدولة، وكل واحد منهم جزء منها، والعناية بكل جزء لا تنفصل عن العناية بالكل، وعلى هذا الأساس يجب أن تنظم القوانين شؤون التعليم، وأن يكون التعليم من شأن الدولة."[3] لأنّ الإشراف المباشر من طرف الدولة على فرضية تعليم محدد، سيكون من شأنه المحافظة على استقرار الحكم وبالتالي الدولة، فالنظرية الأرسطية ترمي إلى إدماج المواطنين في عقائد الدولة، وإن كان للمواطن الحق في سن قوانينها والمصادقة عليها، فإنّ هذا الأمر لا يكفي في نظر **أرسطو** إذا لم يربّى المواطنين بشكل عام يسمح لهم بالانسجام مع روح النظام السائد فيها.

إضافة إلى هذا العامل، فمن الضرورة كذلك أن يكون التعليم موحدا عاما، لأنّ التعليم الخاص يؤدي إلى التفرقة بين الأفراد، " فالنّاس الذين عندهم ثروة كبيرة وقوة أصدقاء وما شابه ذلك، لا يكونوا راضين أو قابلين للخضوع للسلطة، والشر يبدأ من المنزل، لأنّهم حينما يكونوا أولادا ونتيجة للترف الذي يعيشون فيه، فإنّهم لا يتعلمون مطلقا عادة الطاعة حتى في المدرسة، ومن ناحية أخرى نجد الفقراء المعدمين يقفون موقفا لا

[1]- العامرية، محمد حسن، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص130.
[2]- د. كتورة، جورج، السياسة عند أرسطو، ط1، 1987، بيروت، ص14.
[3]- سمعان، وهيب إبراهيم، دراسات في التربية المقارنة، دار المعارف، مصر، ط1961:1، ص393.

يحسدون عليه".[1] أي أنّ التعليم الخاص سينجم عنه صنفين مختلفين من الناس، طبقة غنية غير معتادة على الطاعة، والطبقة الأخرى راضخة لقوانين الدولة، وهذا ما يسبب الصراع الطبقي بين فئات المجتمع، ولانتفاء هذا التمايز يجب أن تكون هناك مساواة، في الملكية والثروة والامتيازات. والأهم من ذلك هو ضرورة المساواة حتى في الرغبات، "فيجب أن تكون هناك مساواة بين رغبات الأفراد ومطامحهم، ولن يحدث هذا إلا إذا وفرت الدولة التربية الكافية".[2] التي ستقضي على الصراع. فمجمل المبررات الأرسطية المقدمة لا يتعدى هدفها، في صون المجتمع وبث روح الاحترام بين أفراده.

## الموقف الأرسطي من فئات المجتمع:

إنّ إقرار **أرسطو** بهرمية المجتمع وتعدد فئاته، ناجم من تأثير الواقع الأثيني الذي جعل من الطبقية قاعدة أساسية في تكوين أي مجتمع، وانتظامه يكون باحترام كل فئة للطبقة الأعلى منها اجتماعيا، وإن كان قد أشار في العملية التربوية إلى وجوب جعل المساواة الأصل التي تتبني عليه هياكل الدولة الأخرى، فالتفاوت الذي يقره **أرسطو** هو الذي أوجدته الطبيعة، وعليه يجعل من الرق نظاما مشروعا، فصنف من الناس ولدوا عبيدا، وآخرين خلقوا للحكم، لأنّهم سادة. أمّا الحديث بخصوص مكانة المرأة، فهي أقل شأنا من الرجل في عديد النواحي، فلا يجب أن تجاري الرجل في ميدان التربية، ولا أن تكون حاكمة. وهنا نكون بصدد خلاف جوهري عن النظرة الأفلاطونية، الداعية إلى المساواة المطلقة بين الجنسين خاصة في التربية الأولية، ولتوضيح هذا الموقف يورد **أرسطو** الكلام التالي: " إنّ المرأة من الرجل كالعبد من السيد، وكالعمل اليدوي من العمل العقلي، وكالبربري من اليوناني، والمرأة رجل ناقص، والذكر متفوق بالطبيعة، والمرأة دونه بالطبيعة، والأول حاكم، والثانية محكومة، وهذا المبدأ ينطبق بالضرورة

[1]- سمعان، وهيب إبراهيم، دراسات في الثقافة والتربية في العصور القديمة، مرجع سبق ذكره، ص247.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

على الجنس البشري".[1] ونتيجة لهذا التقسيم، فالطبقات المكونة للمجتمع حسب **أرسطو** هي كما يلي:

**طبقة العبيد:** إنّ طبيعة العبد هو ذلك الإنسان" الذي لا يملك نفسه بطبيعته، بل هو ملك إنسان أخر، إنّما هو بطبيعته كذلك".[2] ويشمل هذا الصنف كل شريحة العمال وأصحاب المهن والحرف، وهي مهن وضيعة بالموازاة مع المهن النظرية، لأنّ هذا الفارق تقريبا هو الفاصل بين النظرة اليونانية والنظرة الشرقية التي تمجد العمل وكل الصناعات. وعموما فإنّ هذه الطبقة تشمل الغرباء التي تكون حياتهم خاضعة للأحرار. إن طبقة العبيد بصفة عامة لم يكن لها نصيب وافر من التعليم، الحرية، والمواطنة. أمّا الفئة الثانية في المجتمع فهم الجنود، الذين تقتصر وظيفتهم في الحفاظ على أمن الدولة، وأمّا الطبقتين الأخيرتين فهم طبقة المفكرين والمدرين، الذين بإمكانهم أن يصلوا إلى الحكم، لأنّهم يمتازون بتفوق عقلي وعلمي.

## النظام التربوي في فلسفة أرسطو:

في قراءتنا للتربية الأرسطية، نكتشف أنّ المعلم الأول يدعو إلى تقسيمين مختلفين من الناحية التنظيمية، فيوجد وفقا لأرائه التربوية، تربية نظامية وأخرى غير نظامية:

## التربية غير النظامية:

لم يقتصر اهتمام **أرسطو** بالتربية الأولى لدى الطفل، بل تجاوز ذلك إلى حدود ما قبل الولادة، من خلال دعوته إلى التوافق بين الزوجين، خاصة في ما يتعلق بالمستوى المعرفي والاجتماعي، وحتى عامل السن الذي يعتبر مهم في استقرار الحياة الزوجية وبالتالي الأسرة، وفي هذا الإطار ينصح الرجل" بتأخير سن الزواج حتى يبلغ السابعة والثلاثين من عمره، وبعدئذ يتزوج من مرأة في نحو العشرين من عمرها، والذي يدفع **أرسطو** إلى هذا الحساب في الزواج، هو التفكير في أنّ هذين الشخصين سيفقدان قوتهما التناسلية وعاطفتهما في نفس الوقت تقريبا، لأنّه إذا كان الرجل لا يزال قادرا

[1]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص67.
[2]- وولف، فرانسيس، أرسطو والسياسة، ترجمة أسامة الحاج، ط1، 1994، بيروت، لبنان، ص99-100.

على إنجاب الأولاد، بينما تكون المرأة عاجزة عن الحمل أو العكس".[1] وكل هذا مرده إلى ضمان طمأنينة الأسرة لأجل الحفاظ على الأولاد، وبعد هذا يلزم " الأمهات بنظام غذائي معين طوال فترة الحمل، وذلك حرصا على سلامة الجنين، كما ارتأى أن تكثر الأم الحامل من الحركة أثناء الحمل، لضمان صحة الجنين".[2] ولتقنين هذه العملية أكثر– الحياة الزوجية– يرى **أرسطو** أنّ تدخل الدولة ضروري، لضبط عملية الزواج، بأن لا تبيحه إلاّ للأصحاء، لأنّ الأزواج المرضى سيكون إنجابهم خطر على الأولاد، وبالتالي الدولة مادام أنّها هي المسئول الأول عن رعايتهم، وفلسفة **أرسطو** تقضي بأنّه يجب التخلص من الأبناء المشوهين حتى لا تتحمل الدولة مشاقة تربيتهم، وعليه نظرة متطابقة إلى أبعد الحدود مع الفكر الأفلاطوني، ولتفادي كل هذا فلا بد من القيام في نظر **أرسطو** بعملية فحص الأولاد الجدد. أمّا فيما يخص تربية الأطفال الصغار أو ما يعرف بالطفولة المبكرة، فإنّ النظرة الأرسطية تختلف عن الوجهة الأفلاطونية في هذه العملية الأولى. فإذا كان الطفل تتعهد به الدولة وتصهر على تربيته بتوفير له كل الشروط التي من شأنها أن تجعله مستقبلا عنصرا فعّالا في إطاره الاجتماعي، فإنّ **أرسطو** يرى في المنزل المدرسة الأولى للقيام بهذه الوظيفة، فالأسرة هي اللبنة الأساسية في هذا التكوين الأولي حتى سن الخامسة. وفي هذه المرحلة يقتصر غذائه على اللبن والقليل من الخمر، كما تمتاز حركاته بالحرية دون قيد أو انضباط، مع جعل من التسلية واللعب النشاط الرياضي المعتمد والمتسم بالتلقائية، لكنّ هذا الأمر لا يعني تركه يندمج في سلوكيات المجتمع اللا–أخلاقية، وفي هذا الصدد يحذر **أرسطو** حتى من مخالطته للعبيد أو الخدم. وهذا الإعداد يتواصل إلى غاية سن السابعة ، " بتوفير له النشاط البدني، مع ضرورة توجيه العناية للقصص التي تروى للأطفال في هذا السن، وأنّ توفر البيئة التي لا يسمع فيها الأطفال قولا سيئا، ولا يرون سلوكا غير محبب".[3]

[1]- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، ص67.
[2]- العامرية، محمد حسن، أصول التربية، ص135.
[3]- سمعان، وهيب إبراهيم: الثقافة والتربية في العصور القديمة، مرجع سبق ذكره، ص248.

## التربية النظامية:

أمّا الأمر بالنسبة للتربية النظامية فهي تنقسم إلى مرحلتين: الأولى: من سن السابعة حتى البلوغ (الرابعة عشر)، والمرحلة الثانية من البلوغ حتى سن الواحد والعشرون.

## المرحلة الأولى (07-14):

بعد التربية الأولى والتي أطلقنا عليها بالتربية الغير منظمة، والتي قصدت منها الفترة التي تكون فيها الأسرة هي العنصر المهم في هذا الإعداد، سنأتي إلى المرحلة الثانية التي تمتاز بالتنظيم، والتي تعد الدولة هي العنصر المؤثر في التكوين التعليمي، بحيث " تتواصل العناية بتربية الجسم أكثر من تربية العقل، لأنّ التربية الأولى يجب أن تسبق الثانية، ويمارس الأولاد في هذه الفترة التمرينات البدنية الحقيقية".[1] وبما أنّ الدولة هي المسؤولة عن هذه المرحلة كما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإنّ هذا التدريب لا يكون عفويا تلقائيا بل مقنن، لأنّه يوجد مدرب سيصهر على تدريب هذه الرياضة، رياضة تفيد الأجسام وتقوي الأبدان، مادام أنّ ممارستها ستكون بصورة معتدلة منتظمة، لأنّ " التمرينات المبالغ فيها، أو التمرينات القليلة التي تلحق الضرر بقوى الأطفال، مثلها في ذلك مثل الإفراط أو الإقلال في الطعام، الذي يلحق الضرر بالصحة، كما يدرس الصبي في هذه الفترة أيضا القراءة والكتابة والموسيقى والرسم".[2] وبالتالي ووفقا لهذا الحديث، فإنّ الاهتمام والاعتناء بالرياضة، يكون قبل العناية بالمواد الدراسية، والهدف من هذا ليس تقوية البدن فقط، بل من أجل تكوين العادات الطيبة، لقدرتها على ضبط الشهوات والرغبات، ومن ثمّ تكون التربية الرياضية، تدربا على التمرينات العقلية التي سينصرف الطفل إليها فيما بعد.

## المرحلة الثانية (14-21):

إنّ ما يميز هذه المرحلة التعليمية من حياة الطفل، أنّها تنحصر في غالبيتها في تلقين الجانب النظري عكس سابقتها، كما أنّ طبيعة دراستها حسب **أرسطو** تتوافق فقط مع المواطنين الأحرار، الذين تتناسب مع طبيعتهم،" التربية الحرة، التي تتلاءم مع طبيعة

[1]- المرجع نفسه، ص 249.
[2]- سليمان، فتيحه حسن، التربية عند الرومان واليونان، القاهرة مكتبة نهضة مصر، ص60.

الرجل الحر، والتي تهدف إلى تنمية الذكاء ما دام أنّ العقل هو المميز للإنسان عن الحيوان. ونحن إذا ما منحنا الفرد تربية حرة فإنّه لا يظفر بأحسن إعداد للمواطن المستنير فقط، ولكنّه سوف يحقق أسمى أهداف الحياة وهو السعادة".[1]

و كنتيجة مبدئية يمكننا أن نستخلص من كلام **أرسطو** أنّ التعليم نوعين:

**أ- تعليم الأحرار:** وطبيعته أنّه لا يرجى منه كسب مادي، بل هدفه إملاء وقت الفراغ بالتعلم والتميز الفكري، و بالتالي نكون أمام النظرية الممجدة للعوم النظرية، أو المعرفة من أجل المعرفة، التي عرفت بها الثقافة اليونانية عموما. أمّا التعليم الثاني فهو عكس ذلك تماما، و إن كان في حقيقة الأمر مكمّلا ومتمما لهو وهو:

**ب- التعليم الحرفي المهني:** ويتضمن هذا النمط تعلم مجموعة من الحرف والصناعات والمبتغى منها، هو الكسب المادي، الذي يعد من اختصاص العمال والمزارعين، أي طبقة العبيد المنتجة.

تقتصر دراسة الطالب الحر، على الآداب، السياسة، الرياضة، الهندسة والفلسفة، أي العلوم ذات الصبغة العقلية النظرية. كما أنّ دراسة اللغة والشعر يزيد من الذوق الجمالي لدى المتعلم، ومن ثمّ فإنّ وجهة أرسطو هذه تختلف عن النظرية الأفلاطونية التي تعتبر أنّ الشعر مفسدة وتشرط اتصاف الفنان بصفات معينة تجعله أكثر صرامة. أمّا أهمية تعلم الرياضيات والهندسة تكمن في تقوية الحكم القياسي، ونفس الشأن لباقي العلوم الأخرى، كالفلسفة التي تنمي ملكات الفرد المتعددة، ما دام أنها تدخل في إطار علم النفس وغيرها.

"أمّا حينما يصل الشاب إلى سن الثامنة عشرة، فإنّه يمارس التمرينات البدنية العنيفة لمدة ثلاثة سنوات، ويخضع لنظام دقيق في تغذيته، ولا يدرس في هذه الفترة دراسات عقلية على أساس أنّه يرهق عقله وبدنه في نفس الوقت، لأنّ هذين الجهدين يتعارضان".[2] وتقتصر التدريبات الرياضية على المصارعة وركوب الخيل، وبعض

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج3، دار المعارف مصر، 1965، ص18.
[2]- سمعان، وهيب إبراهيم: الثقافة والتربية في العصور القديمة، مرجع سبق ذكره، ص250.

التمرينات الفكرية، وتكون هذه التدريبات حتى سن الكهولة، حتى تحافظ على رشاقة الفرد وقوته.

أمّا عند بلوغ الإنسان سن الواحد والعشرين، فإنّ الطلاب يدرسون السياسة و الأخلاق وعلم النفس والتربية. لأنّ هذه المادة كفيلة بتكوين الفرد و إعداده للمواطنة وخدمة وطنه، إضافة إلى دراسة بعض العلوم الأخرى، كالبيولوجيا والطبيعة، لأنّها ضرورية في تربية المفكرين كما يعتقد **أرسطو**.

أمّا بالنسبة للشباب المتفوق في دراسته النظرية والعلمية، فإنّهم سيدخلون إلى سلك الكهنوت للوصول إلى مرحلة التأمل، التي تفضي بهم إلى بلوغ المناصب العالية في الدولة.

إنّ تتلمذ **أرسطو** على يد أستاذه **أفلاطون**، لم يجعله يأخذ بكل أرائه وفلسفته، فصحيح أنّ **أرسطو** انهل من أفكار **أفلاطون** العديد، إلاّ أنّه ومع ذلك اختلف معه في نقاط عدة بخصوص التربية مثلا، فإذا كانت النظرية الأفلاطونية تقصي الأسرة وتجعلها تذوب في الكل أي الدولة، فإنّ المعلم الأول جعل من المنزل والتربية الأولى، هي الركيزة الأساسية في التعليم الناجح.

وكخلاصة نهائية يمكننا القول أنّ الثقافة اليونانية بفلاسفتها، أغنت الفكر الإنساني في عديد المجالات ، وكثير الميادين، وتعد النظريات التربوية إحدى وأهم ما تركته الفلسفة اليونانية، علاوة على صعيد الفكر السياسي والأخلاقي والاجتماعي، بحيث تعتبر الفترة الأنوارية التي شهدتها أوروبا في القرن الثامن عشر، دليلا واضحا على هدا الكلام، وخاصة في ما يخص الجانب التربوي، بحيث نجد مثلا **روسو** رائد هذه الحقبة يدين بالكثير للتربية الأفلاطونية الواردة في كتاب الجمهورية، بحيث اتفق مع نظرة **أفلاطون** في دور التربية في إعداد الفرد المواطن، المتصف بميزات المواطنة الحقة، وإن اختلف معه في نقاط أخرى، كدرجة العناية بالمرأة، وهذا التباين الحاصل بين النظرتين مرده إلى الاختلاف في الأهداف المحددة لكل فيلسوف، فمطلب **أفلاطون** كان يرمي إلى تكوين جمهورية قوية بمساهمة كل أبنائها، بتكوين دولة تعتمد على نظرية

سياسية كفيلة بتحقيق هذا الهدف، أمّا نظرة **روسو** فقد اقتصرت على تكوين إنسان متزن في حياته، بقدرته على التوفيق بين الرغبة الداخلية والمتطلبات الوطنية.

أمّا الفلسفة التربوية الأرسطية، فقد جعل منها روسو حسب رأيي القاعدة المبدئية في إعداده التربوي لإميل، من خلال دعوته للحرية خاصة في الحياة المتقدمة للطفل بإفساح المجال أمامه للعب والتسلية، وهذا ما سماه **أرسطو** بالتربية غير نظامية، أو التربية المنزلية، التي تعد تكوينا أساسيا في حياة الطفل، وتتوقف عليها نجاحات الولد المستقبلية.

## التربية المسيحية:

إنّ الديانة المسيحية عبر تاريخها، أكدّت على أهمية التربية، " وفي النص اليوناني للعهد الجديد نجد أنّ يسوع يلقب بالمعلم أكثر من أربعين مرة".[1] وهذا ما انعكس على دعاة هذا المعتقد، بحيث ارتكزت اهتماماتهم على معرفة الرب، أي أنّ المسيحية في جوهرها قامت على الإيمان برب واحد روحي غير متناهي، كلّي الخير والحكمة والقوة، وهو الذي خلق العالم وكل ما هو حي وغير حي، " وقد خلق الله الأرض ليعيش عليها الإنسان أسمى المخلوقات وأرقاها، ويعمل الكون وفق عمليات طبيعية سمح بها الله".[2]

ذلك أنّ معرفة الرب خير من معرفة الدنيا، فقد جاءت المسيحية كرسالة للرد على أخطاء الوثنية اليونانية الرومانية، التي كانت تؤكد على الحياة الدنيا، " انطلاقا من القوى الطبيعية للإنسان، وممّا تشتمل عليه من إحساس بالعدالة والواجبات الدنيوية، والشجاعة الظاهرة في السلوك الايجابي، والتمتع بمباهج الحياة الدنيوية. ولتمجيد بأكاليل الشرف من يؤدون خدمات عامة، والحق والولاء للدولة وللبيت".[3] وإجمالا فإنّ المثل الأعلى للتربية هو الفرد أولا، أو الحياة في غالب الظن.

أمّا بالنسبة للمسيحية، فقد تأسست على قوى أسمى وأكثر روحانية، مليئة بالمقدسات الإيمانية، كالشجاعة في تحمل الشر والصعاب، وكل ما يعترض سبيل الفرد من ظلم واعتداء، والعمل على فعل الخير وعدم رد الشر بالشر، بل بالجميل والإيثار والعمل للدار الآخرة. وقد خلق الإنسان وجعلت روحه خالدة، لتصل بينه وبين الطبيعة الروحية لله، وللإنسان عقل وضمير وإرادة حرة، تعدّ بمثابة وسائل لاختيار الحياة الطيبة والابتعاد عن الشر، وهذا الخير يتجسد في الجسد المادي الذي يميز الإنسان، والذي يجعله على اتصال بالعالم الطبيعي الذي يدفعه دوما للفساد وارتكاب الخطيئة.

---

[1]- جراتان، كلينتون هارتلي، البحث عن المعرفة، بحث تاريخي في تعلم الراشدين، ترجمة عثمان نوبة، تقديم صلاح الدسوقي، ملتزم الطبع والنشر في المكتبة الأنقلو مصرية، ص73.

[2]- سمعان، وهيب إبراهيم: الثقافة والتربية في العصور الوسطى، دار المعارف بمصر، 1962، ص97.

[3]- العمايرية محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية الطبعة 1999، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، ص157.

وفكرة الخطيئة وفق المسيحية، هي إرث نابع من الخطيئة الأولى لآدم وحواء، ومن ثمّ كل الجنس البشري، الذي عليه أن يعمل من أجل التكفير عن الخطيئة، وهنا بالذات تحققت العدالة الإلهية والرحمة الربانية بإرسال المخلص، وهو السيد المسيح عليه السلام، لأنّ حياة الشخص المؤمن به، والمطبّق لمبادئه وتعاليمه التي دعا إليها، تكون حياته هنيئة و يتحقق له الخلاص، ويجتنب العقاب الأبدي في الدار الأخرى، وعليه يحدث الاتحاد مع روح الله. إنّ هذه المبادئ الرئيسية دفعت برجال الدين إلى تبني تربية بمنهج يصل بالإنسان في آخر المطاف للنجاة.

وتجدر الإشارة إلى أنّه من الصعب التكلم عن تربية مسيحية، أو تربية إسلامية، لأنّنا عندما نقول التربية فنحن نقصد مجموعة من القواعد أو القوانين، أي أنّ العملية التربوية هي علم له شروطه وضوابطه وأسسه، تراعى فيه الذاتية للمتربي من جهة، وكذا العوامل الموضوعية أي المادة التربوية وطرق تدريسها من جهة ثانية.

إذن لا توجد تربية مسيحية مثلما لا نستطيع أن نقول أنّ هناك طب مسيحي أو كيمياء مسيحية، ولكن يمكننا القول بأن هناك صورة مسيحية للتربية، أي نظرة مسيحية لكل ما يخص التعليم والتربية كالمدرسة وطرق التدريس وتربية الضمير والسلوك وغيرها، لأنّ هذه الديانة تخاطب الإنسان بصورة متكاملة، ومعالمها منبثقة من الكتاب المقدس وتعاليم الكنيسة. فهذه الأخيرة بذلت جهدا كبيرا لتبليغ هذه المبادئ لأنّنا نقول هذا بفعل " نشأتها بين قوم متعصبين للطابع الروماني، ولكنّها كسبت الجولة عن طريق عملية معقدة من التعليم والوعظ والتطوير الفكري في أعلي المستويات، وكذا عن طريق الدعاية والمناورة السياسية، فكسبت مركز الدين المسيطر في الإمبراطورية الرومانية، وأصبحت في الغرب وريثة تلك الإمبراطورية".[1] وقد جاءت تخاطب العاطفة والوجدان وتدعو إلى تهذيب الأخلاق وصقل الروح، "فأصبحت التربية نمطا حياتيا للتحضير لحياة أخرى، وكبت الرغبات الطبيعية".[2] وهذا الأمر يحصل بالعمل التربوي، بإعداد الفرد وتكوينه بطرق قاسية نوعا ما.

[1]- جراتان، كلينتون هرتلي، البحث عن المعرفة، بحث تاريخي في تعلم الراشدين، مرجع سبق ذكره، ص73.
[2]- جعنيني، نعيم، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان رام الله، المنارة، ص135.

## التربية المسيحية في القرون الوسطى:

يرى بعض المؤرخين أن العصور الوسطى " تتضمن القرون الثمانية التي تقع بين فترتين تمثل العصور القديمة إحداها، وتمثل العصور الحديثة الأخرى، وهي على هذا الأساس تمثل الفترة الواقعة بين عام500م و1300م".[1] والفلسفة الوسطية سواء كانت بلغتها اللاتينية أم اليونانية،"هي نتاج الأمم الأوروبية جمعاء، شارك فيها من هم اليوم فرنسيون، إنجليز، ايطاليون، و ألمان..."[2] وفي الفترة الوسطية نفسها نجد بعض التقسيمات التي تجزئ هذه المرحلة من تاريخ الغرب عموما، فتوصف الفترة الممتدة عموما من سنة 500م إلى1000م بالعصور المظلمة، والفترة الواقعة ما بين عام 1000م و1300م بالعصور الوسطى الحقيقية، أي تاريخيا تبدأ بسقوط الوثنية الرومانية على يد الرسالة المسيحية عام476م. وتمتد إلى غاية عام 1453م، التاريخ الذي سقطت فيه القسطنطينية.

وعموما اختلف الناس في تقدير العصور الوسطى والحكم عليها سواء بالإيجاب كاعتبارها فترة لها الفضل لما وصلته أوروبا في مراحلها المتقدمة في جميع المستويات أو بالسلب، لأنّها فترة كرست الركود والتخلف، ولم تكن بمثل تلك الصورة التي تجلت في العصور اليونانية والرومانية، كما قدر ذلك كتاب وفنانو القرنين الخامس عشر والسادس عشر، وهذا راجع أساسا لإعجابهم بها وبالميراث الذي تركته.

ونشير إلى أنّ هناك اتجاهات في الوقت الراهن، تنظر إلى القرون الوسطى من زوايا مختلفة. وهذا راجع أساسا لرؤية كل اتجاه إلى حيز معين ينطلق منه، فمثلا نجد اتجاها لا يعير اهتماما لهذه الفترة، ومن دون محاولة إبداء حكم عليها، أي إذا كانت ايجابية أو غير ذلك، أو تأثيرها على الفكر اللاحق أم لا.

لكن يوجد اتجاه ثان من أتباع الكنيسة الكاثوليكية، يتلخص موقفه في أن تلك العصور " وخاصة القرن الثالث عشر منها، تمثل قمة ما وصل إليه الإنسان، كما تمثل مجتمعا خاليا من متاعب الثروة الحديثة والتكنولوجيا العلمية، يتميز بالاتزان الاجتماعي

[1]- سمعان، وهيب إبراهيم: الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، 1962، ص11.
[2]- جونو، إدوار، الفلسفة الوسيطية، ترجمة علي زيعور، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1982، ص11.

والأخلاقي"،[1] لأنّه كان مدعوما بأسلوب مسيحي للحياة يستطيع أن يعوض الإنسان ما يحتاج إليه من أمور مادية دنيوية. وهذا الطرح ينّم عن إبراز دور الكنيسة والجانب الديني عموما في تلك الفترة، التي سيطرت عليها الأفكار الكنسية، وجلب إليها أكبر عدد ممكن من الناس، فإضافة إلى هذا الانحياز من طرف هذه الفئة، إلاّ أنّه يوجد اتجاه ثالث معارض ويتنافى في الطرح مع سابقيه، وهو فكر يؤمن بالجانب العلمي المادي المطلق، الذي أوصل البشرية إلى الرفاهية، ما يلزم عنه مهاجمة كل ما هو مرتبط بالدين من قريب أو من بعيد، وعليه فالعصور الوسطى هي عصور بربرية عُذّب فيها الناس ولم يسلم من متاعبها إلاّ طبقة محدودة.

إنّ التربية في القرون الوسطى لن تكون خارج النظام الكنسي، لأنّه عندما أصبح للدين نفوذ قوي في جميع ميادين الحياة أصبح كل عمل مقيد بالضوابط الدينية، ومن هنا يمكننا القول " أنّ التربية والكنيسة في أوروبا كانتا في تلك الحقبة اسمين لمسمى واحد، باستثناء بعض الحالات النادرة".[2]

وبعبارة أخرى فإنّ السيطرة على النّاس كانت عقيدة وفكرا وعملا، أي لا كلام يعلو فوق الدّين إلاّ الدّين، ويمكننا أن نلخص قانون الإيمان المسيحي هذا كما لخصه **روجي بيكون:** " لا يوجد إلاّ علم واحد كامل وتام أعطاه الله للإنسان من أجل التوصل إلى غاية واحدة هي النجاة في الدار الآخرة، دار النعيم والخلود، وهذا العلم متضمن كلّه في الإنجيل، ولكن ينبغي شرحه وتفسيره عن طريق القانون الكنسي والفلسفة، وكلّ ما هو مضاد لهذا العلم المقدس أو الغريب عنه فهو خاطئ ولا معنى له".[3]

[1]- سمعان، وهيب إبراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، ص12.

[2]- د. رايد جارفور، فليب هيريرا، عبد الرزاق قدورة، هنري لويس، آرثر بترو فسكي، مجيد، رحنامة، فريد يريك شاميون وورد، ترجمة د.حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للتوزيع والنشر، الجزائر، ط3، منقحة، 1979، مطبعة زبانة، ص48.

[3]- هاشم، صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليعة بيروت، ط1، سبتمبر 2005، ص21.

## السمات التربوية في العصور الوسطى:

عرفت هذه المرحلة من تاريخ أوروبا بعض النور وبعض الديناميكية في العلوم " فصحيح أنّ ميدان العلم والعلوم كان يقتصر على علوم الدين والقانون الروماني وقانون الكنيسة، وكان لا ينظر بارتياح إلى حرية التفكير أو البحث العلمي".[1] وكان إلصاق التهم بالدّاعين إلى العلم والتحرر الفكري، إحدى سبل حماة الدّين، وهذا ما أدّى إلى حرمان الناس بالانتفاع من العلوم. إلاّ أنّ مهمة التعليم اعتبرت من ركائز الفكر الكنسي، وإن كانت هذه العملية بالموازاة مع الفرص الحالية في هذا الميدان لا تقارن. بحيث إذا أردنا الحكم على هذه المرحلة " في ضوء مفاهيمنا الحديثة واهتمامنا بصفة خاصة بالتعليم، لوجدنا أنّ فرص التعلم أمام أبناء الناس العاديين كانت محدودة حقا".[2] فبوجه عام كان النظام التربوي تعليما ارستقراطيا يتماشى مع مبادئ الكنيسة التي لم تكن مهتمة بتوفير التعليم لكل طفل، إلاّ أنّها اتخذت بعض الخطوات لتقديم تعليم مجاني للأطفال الفقراء من باب البر والإحسان توافقا مع الروح الدعوية التبشيرية، وهذا ما لا يجيز لنا أن ننكر دور الكنيسة في التأسيس للعملية التربوية من خلال إنشائها للعديد من دور ومؤسسات، عدّت القاعدة الأساسية لتدعيم النظام التربوي. أمّا طبيعة هذا المجال أي التعليمي فكان مقيدا لا يتجاوز الخطوط المرسومة من قبلها.

وفي أرشيف الفاتيكان وجد كتاب لكاتب مجهول يقترح نظاما لتربية الأولاد ومراحل دراستهم " بحيث يرى أن يبدأ الولد دراسته للنحو في سن السابعة، وتتم دراسته مع تعلم الحساب والموسيقى حتى يصل إلى سن الرابعة عشر، ثم يتعلم بعد ذلك لمدة سبع سنوات البلاغة والمنطق والفلك إلى سن الواحد والعشرين، ثم يتعلم بعد ذلك لمدة سبع سنوات أخرى الهندسة والميتافيزيقا والفلسفة الطبيعية، وببلوغه سن الثامن والعشرين يمكن التحاقه بإحدى الدراسات المهنية في اللاهوت أو القانون".[3] أي أن المشوار الدراسي الطويل سيكلل في أخر المطاف بصيانة الدين واللاهوت، وكانت هناك في

[1]- الجيار، سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، الناشر وكالات المطبوعات 27 شارع فهد سالم، الكويت، ط1 1324هـ ،1974م، ص120.
[2]- سمعان، وهيب إبراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره ص224.
[3]- المرجع السابق، ص209.

بداية العصور الوسطى وجهة نظر تعد قاعدة في الفكر المسيحي – وهي ما قال به **القديس أوغسطين**– والتي تقضي وضع الإيمان فوق العقل الإنساني " أي أنّ الإيمان يجب أن يسبق الفهم، لا تحاول أن تفهم لكي تؤمن، بل آمن لكي تفهم، وقوة الأسفار المنزلة أعظم من جميع الجهود الذكاء البشري".[1]

إنّ الكتاب المقدس كتبت أسفاره لكي تفهمها العقول الساذجة، وهذا الطرح تبناه علماء الكنيسة وتقبلوه بنوع من القدسية، واكتفوا بالتعقيب على هذه الأقوال دون الاهتمام بتطويرها أو الإضافة إليها. ومن أكبر معارضي هذا الاتجاه نجد العالم الايرلندي **يوحنا سكوت**، الذي يؤكد أنّه لا سلطة تدعو إلى ترك العقل، و إلاّ فهي سلطة منافية لحقيقة المعرفة. ويعد كتابه في هذا الإطار " *الانتخاب الإلهي* " في سنة851 م، دفاعا عن هذه النظرية، وكان تأليفه بسبب ما أثير من أفكار عن بعض الرهبان الذين زعموا أنّ الله ينتخب للجنة و للنار، فكان كتاب **أريجينا*** الصريح، ليؤكد وجوب الاحتكام إلى العقل. "فالدليل العقلي في نظره، هو أنّ هناك علة واحدة بعينها لا تحدث معلولين متقابلين، فلا يمكن أن نضيف لله إرادة للخير وأخرى للشر، والدليل الثاني أنّ الشر عدم، فلا يمكن أن يكون الله علة إلاّ لوجود الخير".[2] وبالتالي هذا الحديث يوضح دعوة **إرجينا** لأخذ المنطق والتفكير كمبدأ أساسي في كل الأمور، وإن كان من الصعب تجريده من الفكر المسيحي، لأنّ هذا الإنتاج الفكري تمخض من ثقافة دينية قوية، حيث نجده يقول في هذا الموضع: " انزع مني المسيح فلن يبقى لي شيء بعد ذلك".[3] فهذا التعليل بخصوص **ارجينا** لا يلغي العقل بل يجعله متوازي مع الإيمان، " فالمسيح هو المصباح الموضوع في الكنيسة، ونوره لا يضيء فقط عالمي الخلق والكتاب المقدس، وبهذا نتجاوز الصراع بين الوحي والعقل، لأنّ النور نفسه يلمع في الواحد وفي الأخر".[4] أي أنّه كان يميل إلى مد سلطان العقل إلى موضوع الإيمان بأكمله غير محتاط للتفرقة بين الطبيعة

[1]- المرجع ذاته، ص29.

*- إيريجينا: عالم ايرلندي يعد من أبرز الفلاسفة المسيحيين المدافعين على النزعة العقلية في فهم الدين، اسمه الحقيقي يوحنا سكوت واشتهر باسم إيريجينا من أهم أعماله كتابه في الانتخاب الإلهي.

[2]- المرجع السابق، ص100.

[3]- جونو، إدوار، الفلسفة والوسطية، ترجمة علي زيعور، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، نيسان 1982،ص64.

[4]- سمعان، وهيب إبراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى،مرجع سبق ذكره، ص100.

وما فوق الطبيعة، وهو بذلك يفسح المجال أمام العقل بقوله: " إنّ معان الكتاب المقدس متعددة، وما علينا إلا اختيار المعنى الملائم، ورفض التأويلات السابقة التي كانت لرجال الدين، لأنّ العقل المستقيم المعزز ببراهينه غير مفتقر لتأييد سلطة ما ". وبهذا يمكننا أن نعتبر **سكوت** من مؤسسي المذهب العقلي في العصر الوسيط، " ذلك المذهب الذي يدعو إلى البرهنة على العقائد، وهو غير المذهب العقلي في العصر الحديث الذي ينكر العقائد باسم العقل والبرهان".[1] كما قدّم هذا العالم منهجا يُعد مبتكرا في زمانه وهو المقارنة والاقتباس من المصادر، لأنّ معظم العلماء في ذلك الوقت كانوا لا يقومون إلاّ بجمع المقتبسات من الكتاب الدينيين دون تمييز أو دراسة، **فارجينا** يعتبر من واضعي المذهب المدرسي أو ما يعرف بالمدرسة المدرسية. " وهي طريقة دراسة القضايا الدينية والأكاديمية مع الاستعانة بالنصوص لشرحها والتعليق عليها، والمقارنة بينها والوصول منها إلى القواعد والخلافات المقبولة، وهكذا كانت الحركة المدرسية تهدف إلى مساعدة وتثبيت الأفكار المسيحية بالأدلة المنطقية".[2] وقيل كذلك أنّ الحركة المدرسية " هي التي اعتمد أنصارها في تكوين نظرياتهم وتنظيمها على الطريقة المنطقية التي وضعها **أرسطو**، والتي تقوم على أساس المنطق القياسي".[3] واعتبر البعض أنّها حركة تسرف في المناقشة اللفظية وتعالج مسائل الدّين ليس غير، وتخضع في ذلك للنقل دون العقل، أي لسلطة أباء الكنيسة وسلطة **أرسطو** بغير نقد ولا تمحيص".[4] وكان يعتمد المنهج المدرسي على التحليل الدقيق للمفاهيم، مع التمييز البارع بين المدلولات المختلفة لتلك المفاهيم، وقد استعمل المدرسيون المحاكمة الاستنتاجية، انطلاقا من المبادئ التي وضعوها بمنهجهم، بقصد إيجاد الحلول للمشكلات العارضة.

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.
[2]- العمايرية، محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ط1، 1999، مرجع سبق ذكره، ص154.
[3]- سمعان، وهيب إبراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، ص101.
[4]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

وقد نشأت الحركة المدرسية نتيجة لترجمة أعمال **أرسطو** إلى اللاتينية، والتي كانت تعتبر لغة الكنيسة النصرانية في العصر الوسيط، فهذه الأعمال حثت المفكرين آنذاك على التوفيق بين أفكار **أرسطو** الرئيسية والتوراة والعقيدة النصرانية.

إنّ أشهر المدرسين هو القديس **توما الأكويني**، حيث اتبع في فلسفته فكر **أرسطو** والفكر اللاهوتي حتى أنها أصبحت هي الفلسفة الرسمية للكنيسة الرومانية الكاثوليكية.

وأمّا بخصوص لفظ: **SCHOLAR** " فيعني الشخص الذي يصبح مدرسا أو معلّما في المدارس الكاتدرائية والجامعات".[1]

وهذا النهج الجديد الذي اتضحت ملامحه في الفترة الوسطية، أثر على العملية التربوية وطريقة تلقينها، بحيث عرفت هذه الحركة بالطرق التي كان أنصارها يتبعونها في مناقشة المسائل والمشكلات، فانبثقت منها ديناميكية فكرية بارزة تجلت في طريقتين، أمّا الطريقة الأولى: فكان ينظر فيها إلى الموضوع نظرة كلّية أي سواء كان كتابا مدرسيا بأكمله، أو محاضرات، أو في معالجة موضوع معين مقرر في الجامعة، أو أية مسألة من المسائل، فينظر إلى الموضوع كله، ثم يقسم بعد ذلك إلى أقسام، وكل قسم يقسم أو يصنف إلى فروع، وكل فرع بدوره يعطى عنوان معين، وهكذا حتى نصل بالموضوع إلى قضايا مجزأة أو جمل مقسمة، وهذا الموضوع المقسم يدرس بطريقة معتمدة على الأسلوب المنطقي الأرسطي.

أمّا الطريقة الثانية فهي مختلفة عن المنهج الأول، بحيث تتضح بعض الحرية الفكرية لدى الطالب بإبداء أرائه حول المسائل المطروحة، بحيث كان النص يلقى في البداية على الطلاب، ثمّ تقدم وتعرض الشروح المختلفة مع توضيح وتبيان الصعوبات التي تعترض الشرح، ثمّ في أخر الدرس تقدم الشروح التي يتفق عليها الجميع. إضافة إلى هذه المنافسة الفكرية في تحليل المواضيع، فقد تظهر في خضمها مشكلات تفضي إلى اقتراح الحلول من جديد. والمقارنة بين الطريقين تبين أنّ المنهج الأول يمكن على أثره الوصول إلى نتائج أكثر يقينية من المنهج الثاني، حيث تكون النتائج أقل تحديدا، لكن

[1]- الجيار، سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، الناشر وكالات المطبوعات 27 شارع فهد سالم، الكويت، ط1 1324هـ ،1974م، ص125.

معرفيا تكون أكثر فائدة من حيث التطرق إلى مواضيع أخرى بسبب إعطاء للبحث حرية أكثر.

## الرهبنة أو التربية كترويض أخلاقي:

الرهبانية هي شكل من الأشكال الحياة الدينية، تعزل فيها جماعة نفسها عن الحياة العامة سعيا إلى تطبيق تعاليم دينها تطبيقا تاما، ومن يتبع هذا النمط من الحياة يلقب بالراهب، وهم أناس يعيشون في أماكن تعرف بالأديرة، ومعناها الأول الزهد والرياضة وكلمة الرياضة **ASCETICISM** في الاشتقاق الأصلي كانت تستعمل في الترويض اللازم للمصارع قبل أن يدخل ميدان المصارعة البدنية. " أمّا معناها المجازي فيتضمن النظم التي يستطاع بها إخضاع الشهوات الجسمية و الوجدانيات الإنسانية حتى تستطيع كل من الروح والعقل التفرغ لمهام الحياة الراقية".[1]

ومن بين العوامل والمبادئ المشجعة لعملية الرهبنة، هي تعاليم السيد المسيح القاضية بأن لا يفكر الإنسان في غده، وأن يبيع ما يملك ويعطي للفقراء ويتصدق ويمنح ويعطف على الآخرين، وحتى أن يترك المرأة والوالدين والأولاد إن كان ذلك في سبيل الله والدار الآخرة.

وبصورة عامة يؤرخ لظهور هذه الحركة في المسيحية على يد **انطونيوس** أشهر النساك الفرادى عام305م، حيث هاجر إلى الصحراء واعتصم بشاطئ البحر، وعرض نفسه للحرمان والتعذيب، " وكان فاتحة لحركات كبيرة من هذا القبيل، إذ أصبح قدوة يترسم الكثير على خطاه، فبنوا صوامعهم في أقرب مكان منه سمح لهم به، حتى امتلأت الصحراء قبل موته بأبنائه الروحيين".[2]

فمن خلال قراءتنا نستشف معنيين، أحدهما سلبي والأخر إيجابي، كيف ذلك؟

فالمعنى الايجابي فيكمن حسب اعتقادي في ترويض المجتمع المتوحش المتسم بسلوك السيطرة والتملك الذي كان سائدا في أوساط القبائل البربرية. وبالتالي تعليمهم الطاعة

[1]- سمعان، وهيب إبراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، ص66.
[2]- المرجع السابق، ص68.

وإجبارهم على الاستقرار والخضوع لمقتضيات الدين. وأمّا بخصوص المعنى السلبي فيتجلى في إقصاء الأسرة والحياة الصناعية والدولة.

إنّ الهدف الرئيسي التي وضعت من أجله الأديرة هو بث النظام وإعطاء منهج تربوي صارم لتكوين الراهب وإعداده للحياة الأخرى. وللتفصيل أكثر في هذه القواعد فإنّه من المهم أن نشير إلى أنّ عدد قواعد القديس **بندكت** كانت ثلاثة وسبعين قاعدة تميزت بالإشارة إلى ضرورة العمل اليدوي، وقالت أنّ الكسل مضر بالروح.

لذلك حددت هذه القواعد الاشتغال بالعمل اليدوي لمدة سبع ساعات يوميا، وعليه فإنّ قواعد **بندكت** هي أول إشارة تربوية لقيمة العمل اليدوي، فعدّت هذه الفكرة خطوة كبيرة بالنسبة لمفهوم التربية، يخالف نوعا ما نظرة اليونان، كما كانت السبب الأهم فيما قد يكون للرهبنة من فوائد، بحيث قدم الرهبان حدائق نموذجية وحقولا متقنة للفلاحة والزراعة وصناعات من أحسن ما عرف حينها.

كما أشارت قواعد **بندتك** إلى وجوب تخصيص ساعتين يوميا للقراءة، أي قراءة الإنجيل، وحتى وجوب قراءته أثناء وجبات الطعام، إضافة إلى هذا، قرار الكنيسة بتنظيم الأوقات وبعض التوصيات أو الإشارات العامة التي يجب أن يتبعها الرجل الكامل في المسيحية.

## الرهبانية والتربية:

الأديرة هي المدارس والمختبرات والجامعات الوحيدة التي يجرى فيها البحث العلمي، ثمّ إنّها المكتبات الوحيدة التي يستطيع الباحث أن يجد فيها ما قد يحتاجه من كتب. وهي كذلك دور للنشر، حيث تنسخ الكتب وتوزع بطريق المبادلة على الأديرة الأخرى. كما احتوت قواعد الرهبنة على حب المعرفة والحثّ على قراءة الآداب وتعلمها، حتى كان يردد في بعض الأديرة أنّه إذا أحببت قراءة المخطوط كرهت الرذيلة. وهذا من أجل تقليص نسبة الأمية على أقصى تقدير " بحيث كان النساء والرجال في بعض الأديرة الأخرى يسيطر عليهم الجهل ولا يعرفون القراءة والكتابة، حتى وصل الأمر برجال

الكنيسة أنفسهم إلى أن يوقعوا أسماءهم في القرن الخامس هكذا(X) ومعناها لا أعرف القراءة والكتابة ولكني مسيحي".[1] وحرم رجال الكنيسة آداب اليونان وفلسفتها اعتقادا منهم بأنّها أصل كل هرطقة وكفر، وأنّها ترضي الجسد والذوق. ومادام أنّ التربية البدنية تقوي الجسد فعملت الكنيسة على إلغائها، بما أنّها تعتبر أنّ الجسد مقر للشهوات الدنيوية الحقيرة، وعليه فتربية القرون الوسطى قائمة على إذلال الجسد وكبت دوافعه الفطرية."[2]

## ظهور الجامعات وتنظيمها:

"اشتهرت بعض المدارس في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، لاجتذابها للطلبة ليدرسوا فيها القانون الروماني، وفلسفة **أرسطو** والطب إلى جانب الدراسات الأكاديمية – الفنون العقلية السبعة الحرة–، بل أنّ الطلبة كانوا يذهبون إلى مدرسة معينة تبعا لشهرة أستاذ فيها، وجاء الطلبة من مناطق نائية طالبين العلم، وقد كوّن مجموعة من الطلبة وأساتذتهم ما يشبه النقابة، وأطلقوا عليها اسم **UNIVERSITAS**".[3] وتقريبا يعد هذا العمل بداية تكون الجامعات، بحيث تأسس كثير منها، بداية من **سولرنز، وبولونيا وباريس ومونبيلي وأكسفورد،** وتشير بعض الدراسات أنه قبل سنة 1500م كانت قد أنشئت حوالي ثمانين جامعة، وأنّ كل بلاد من بلاد غرب أوروبا كانت له جامعة و تميزت هذه الجامعات في بداياتها الأولى بخصوص التدريس بالتلقائية بين الطلبة وأساتذتهم، هذه الصلة قوامها النشاط الفكري والفهم للمعرفة، كما أنّ باب التعليم كان مفتوحا لكل قادر على دفع مبالغ زهيدة للأستاذ. على أن يكون ملمّا باللغة اللاتينية وهي لغة التعليم، ولم تكن في المراحل الأولى شروط تفرض على الطلبة قصدا لالتحاق بها. أمّا بخصوص الأساتذة فقد أعطوا امتيازات معتبرة كإعفائهم من الخدمات الحكومية والعسكرية إلاّ في الظروف الاستثنائية، كما أنّ من بين الخصائص التي

[1]- جراتان، كلنتون هارتلي، البحث عن المعرفة، بحث تاريخي في تعليم الراشدين، ترجمة عثمان نوبة،مرجع سبق ذكره، ص75

[2]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج3، دار المعارف مصر، ط1965، ص238.

[3]- د. العمايرية، محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ص165.

منحت للجامعة هي امتياز المقاضاة الذاتية أي الحق أن تحاكم الجامعة الأفراد المنتمين إليها.

وكان الطفل ذو الرابعة عشر سنة الراغب في دراسة الفنون الحرة أو إعداد نفسه لمهنة التعليم، يجبر على تسجيل نفسه عند أستاذ يعتبره مسئولا عنه، وكان يقضي مدة تتراوح بين ثلاثة وسبع سنوات في تعلم القراءة، النحو، البيان، والمنطق، ومتى أتقن ذلك وتمكن في هذا العلم يبدأ بتعليم من هم أصغر منهم سنا، وفي الوقت نفسه يكمل دراسته العليا، فيدرس النصوص ويتعلم الجدل المنطقي ثم يطلب منه أن يكتب أطروحة وأن يدافع عنها أمام المعلمين. وبعبارة أخرى فإن الجامعات كانت تعد الطلبة للمهن مثل القانون أو الطب أو التدريس أو غيرها لمدة " تتراوح بين أربع سنوات، ويمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية (الماجستير) ثمّ يصبح الخريج مدرسا جامعيا إذا وجد طلبة يدرسهم ، أو يلتحق بوظيفة دينية ، أو يصبح موظفا إذا واتته الفرصة، أو يكمل الخريج دراسته في القانون أو الطب أو اللاهوت التي تمتد حوالي ثماني سنوات ليتحصل الطالب على الدكتوراه".[1] وبالتالي فنهج الفترة الحالية هو امتداد لفترة القرون الوسطى، والوريث الحقيقي لها.

وقد كان المنهاج الدراسي الجامعي يقرر بمرسوم جامعي أو بابوي منذ مطلع القرن الثالث عشر، وكانت معظم الكتب التي تدرس هي التي تلخص أو تشرح منطق **أرسطو**، أمّا دراسة الفلك والهندسة فقد شهدت تقدما في الجامعات الإيطالية و فيينا. وكانت التربية الجامعية في تلك الفترة كتابية بامتياز(نسبة إلى الكتاب) وكان يهتم بالشكل لا المضمون، بحيث كان حسن الإلقاء أهم من المعرفة أو البحث عن الحقيقة. كما كان يحال بين الطالب وبين كل ما لا تقره الكنيسة من مصادر المعرفة.

[1]- د. العمايرية، محمد حسن، أصول التربية التاريخية، مرجع سبق ذكره، ص166.

## التربية في عصر النهضة – إيراسموس نموذجا –:

بداية تعني كلمة النهضة " البعث الجديد أو الميلاد الجديد لأفكار قدماء الإغريق، ونحن إذا تأملنا هذه النهضة في مظهرها الخارجي وجدناها ثقافة متوجهة نحو الماضي أكثر منها نحو المستقبل، ويعتبر عصر النهضة مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربية العصور الحديثة، وتمتد من القرن الرابع عشر حتى السادس عشر".[1] ومن هذا المنظور فليست العودة إلى الماضي والبحث في التراث والثقافة شيئا سلبيا دوما، أو نوع من الهروب نحو الواقع، بل لعلّنا نجد ما يعيننا على مواكبة التقدم والتطور. وعصر النهضة عموما، هو عصر زاخر في مجالات شتّى، فهو عصر الاستكشاف وعصر الثورة الصناعية وبدايات ظهور الحركة الرأسمالية. وعصر الاهتمام والتوجه لدراسة الطبيعة وظواهرها، ومعرفتها بقوة حسب **فرنسيس بيكون**.

إضافة إلى كلّ هذا، فعصر النهضة هو "عصر الاهتمام بالآداب الكلاسيكية القديمة وباللغات القديمة و الاهتمام بالطبيعة البشرية وبفردية الإنسان، وتمرد الفلاحين والعبيد على أسيادهم وتمرد الملوك ضد السلطة البابوية".[2] فهذه التغيرات أعادت للإنسان احترامه وقدّرت إنجازاته، فكانت القوة الحقيقية للنهضة، فالإنسان هو صانع القدر لا العكس القدر هو الذي يسيره، وهذا يعني عودة التفاؤل وروح الأمل لإنسان تلك الفترة. ومن هذا المنطلق كانت التربية بمثابة العملية التي تفتح للشخص أفق الحياة بتحرير عقله وتهذيب عواطفه وأخلاقه، لذا اشتهر هذا العصر بأنّه عصر قدس التربية الإنسانية. فما فحوى هذه التربية إذن؟

"اقتصرت مواد التربية الإنسانية التي سادت خلال عصر النهضة على اللغات والآداب القديمة (اليونانية واللاتينية) التي سميت بالمواد الإنسانية. و سرعان ما أصبحت الآداب القديمة في القرن 16م غاية في حدّ ذاتها، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل. وهكذا أصبح التفكير في الهدف من التربية منصبا على دراسة الآداب واللغات بدلا من دراسة

[1]- المرجع السابق، ص235.
[2]- المرجع السابق، ص236.

الحياة".[1] وهذا ما جعل الاهتمام بباقي العلوم الأخرى كالتاريخ أو الرياضيات أقل شأنا مقارنة مع الآداب القديمة، ووفقا لهذا النمط فإنّ هدف التربية هو القدرة على القراءة والكتابة. ومحتوى هذه الدراسة يكمن في دراسة مفصلة للنحو والبلاغة عن طريق تحليل نصوص لاتينية مقتبسة من مؤلفات **شيشرون** أو غيره.

أمّا فيما يخص المعاملة التي كان يلقاها الطفل، فقد كانت طريقة أو معاملة شكلية أي لا تراعى فيها طبيعة الطفل ولا ميوله ولا قدراته الذهنية لأنّ الطفل " في نظرهم رجل لا يختلف عن البالغ في الميول والقوى العقلية، لذلك كان الطفل يكلّف عند قدومه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية. و كان ذلك في العادة قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأصلية "[2].

وبطبيعة الحال لا يكون بوسعنا أن ننتظر من الطفل في هذه المرحلة أن يتمكن من لغة ثانية، إضافة إلى لغته الأولى لأنّ قدراته الذهنية والطبيعة لا تسمح بذلك. وهذا بالضبط ما أشار إليه الفيلسوف الفرنسي **روسو** من خلال أرائه التربوية التي تضمنها كتابه إميل. وعلاوة إلى سوء الفهم هذا، بخصوص طبيعة الطفل، أضيف إليه العقاب البدني باعتباره من أبرز وسائل الإقناع حسب مربي تلك الفترة.

وما تجدر الإشارة إليه هو اهتمام عصر النهضة بالإنسان والحياة الدنيا، والاهتمام بالأخلاق أكثر من التركيز على الدين في حد ذاته، وجعل من التربية الفنية والجمالية جزء من مشروع الاهتمام بالإنسان. وفي خضم هذه الأوضاع و التغيرات الفكرية والمناهج التربوية، ظهرت شخصية **إيراسموس** الذي أعتبر من أبرز مربي تلك الحقبة. فما تأثيره التربوي؟ وما الأفكار التي دعا إليها؟

يعتبر **إيراسموس (1466-1536)**:من أكثر المربين الإنسانيين الذين قضوا حياتهم في التبشير بضرورة التربية الجيدة في الإصلاح الأخلاقي، والديني والتربوي، الذي تحتاجه أوروبا أيّما حاجة. وإذا كانت هذه الشخصية لا تتفق مع بعض كبار الباحثين الإنسانيين، إلاّ أنّه كان أكثرهم نشاطا خلال تلك العصور، " فقد كان لدراساته وبحوثه على المخطوطات القديمة والدينية تقدير كبير من جانب المشتغلين بمثل هذه الدراسات،

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

كما كانت كتبه الدراسية لتعليم اللغة اللاتينية يستخدمها أعداد لا تحصى من الطلاب في أوروبا".[1] وقد كانت كتاباته التربوية متجهة نحو إصلاح المجتمع،. وشملت حياته بعض التنقلات من جامعة إلى أخرى، وكان شغفه بالآداب القديمة كبيرا، فأتقن لغتهم أيّما إتقان. فهذا الحب والميل إلى هذا الجانب العلمي جعله يزاول عمل الدراسة، بحيث علّم الآداب القديمة في بعض جامعات أوروبا، "وكان له ولع عظيم بجمع الكتب والمخطوطات رغم فقر حاله، وقد قال يوما فيما معناه: إذا حصلت على مال، فأول ما أفعله هو شراء الكتب اليونانية وبعدها أشتري بعض الملابس الضرورية".[2] أمّا فيما يخص مناقشته لموضوع التربية، فإنّه كان يعتقد أنّ كتابات القدماء من أدباء وقديسين تحتوي على كل ما هو ضروري للتوجيه في هذه الحياة وإصلاح ما طرأ عليها من فساد. لكن عملية الإطلاع يجب أن تكون من المصدر الأصلي لا من كتابات الناقلين، وتعد الفلسفة الدينية أولى واجبات التربية التي يتوجب عليها أن تتوخاها، إضافة إلى ذلك تعليم الفنون الحرة وتعليم الفرد واجباته منذ الطفولة المبكرة. كما انتقد **إيراسموس** الطريقة الشيشرونية في التدريس التي تهتم بالآداب القديمة والداعية إلى الحفظ والاستظهار، وهذا النقد لا يعني الرفض الكلي حسب رأيي للمعرفة بل يقتصر على الطريقة فقط. مادام أنّه لا أحد ينكر أهمية الآداب في تنمية الذوق والحكم السليم.

أمّا النقد الثاني الذي قدمه **إيراسموس** للتربية في عصره هو استخدام أسلوب القمع والنظام الصارم، فدعا إلى استثارة اهتمامات الأطفال بالتعليم المحفز، واستبدال العقاب بلطف المعاملة. أمّا من حيث طريقة التدريس، فالطرق الجدلية للفلسفة المدرسية، أو للمدارس الدينية خاطئة في نظره لأنّها لا توصل الطفل إلى حقيقة واحدة وتنتهي به بدون إقناع. ومن أرائه وجوب تعميم التعليم بين الجنسين والتركيز على النواحي الأخلاقية والدينية لأنّ حسب رأيه، " أنّ الإنسان خيّر بطبيعته، وأنّ الطبيعة خيّرة وكريمة، وأنّ طبيعة الإنسان قابلة للكمال إذا هيّئ لها النمو في الاتجاه المرغوب".[3] ومن هنا فرأي **إيراسموس** يختلف عن النظرية الكنسية الداعية بشريرية النفس

[1]- المرجع السابق، ص239.
[2]- د. نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص147.
[3]- د. العمايرية، محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، ص239.

الإنسانية وأنانيتها. فالسلوك الإنساني قابل للتقويم إذا ما أريد تطويعه إن كان منحرفا، ومن ثمّ الوصول بالفرد إلى الخلق الكامل. ومن أهم العوامل المساهمة و الأساسية في نجاح هذه العملية، هو الدور البالغ التي تلعبه الأم كما أشار إلى ذلك **إيراسموس** بحيث اعتبر المرحلة الأولى فترة خطيرة في حياة الطفل، ولنجاحها يجب أن تكون الأم هي المربية الحقيقية له. كما أنّه من واجب أولي الأمر إعطاء الحرية للولد لتفريغ مكنوناته عن طرق اللعب حتى سن السابعة، بغية نيله لنمو الجسمي الكافي. وعموما نستطيع القول بأنّ فكر **إيراسموس** ربط بين ثلاثية مهمة تركز عليها التربية المعاصرة الآن وهي أهمية دور الأم– التربية المنزلية– وقيمة اللعب. وبالتالي التمرين الرياضي، أي الصلة بين المدرسة والمنزل وحاجات العصر(المجتمع).

أمّا الطريقة التعليمية والتي تسلّط الضوء على دور المربي أو المعلم، فإنّ **إيراسموس** يرى بأنّه من واجب المعلم أن تكون طريقته التدريسية مرتبة في تقديم المعلومات مع كثير من التكرار، الذي يساعد على ترسيخ الأفكار في ذهن الطالب، مع حسن معالجته للمشاكل المثارة في التعليم بطريقة تدريجية تثير الاهتمام لدى المتلقي.

وإذا أردنا تلخيص أراء **إيراسموس** التربوية التي أشار إليها في كتاباته، ككتاب " *التربية الحرة* " وكتاب " *مدح الحماقة* "، نقول أنّ كثيرا من نظرياته متوافقة جدا مع فلسفة التربية المعاصرة والمناهج الحديثة، كالاعتماد على أسلوب التشويق والإغراء في التعليم والتشجيع قصد كسب ثقة الطفل المتعلم وحبّه، وبالتالي نجاح العملية التربوية، إضافة إلى إشارته لفكرة التكرار المفيدة حسب رأيه في هذا النهج.

## عصر الأنوار:

"إذا كان الإنسان في العصور السالفة قد بقي تحت الوصاية، فإنّ ذلك كان بسبب خطئه، إذ لم يكن لديه من الشجاعة ما يمكنه من استخدام عقله. وكان دائما في حاجة إلى أمر خارجي، ولكنّه تنبه وبدأ يفكر بنفسه، أو كما تقول الحكمة اللاتينية تجرأ على أن

تعرف".[1] أي الإنسان في الفترة الأنوارية تفطن لواقعه المعاش الذي كان يملي عليه تقاليد الماضي، ومقتنع بأفكار الواقع، التي دفعت بجمهور من العقول إلى الرزح تحت سلطة الجبن والكسل، لأنّ أوضاع أوروبا من فترة القرون الوسطى إلى بداية الحركة النهضوية، أي قبل القرنين السابع عشر والثامن عشر، كانت تعاني الظلم السياسي الذي كرسته الطبقة الحاكمة من جهة، والأفكار الصادرة من رجال الدين من جهة أخرى. وجراء ذلك ظهرت ملامح فكرية جديدة تنبئ بثورة على القيم، تتجاوز عقبات الواقع وتتطلع إلى مستقبل يكتنفه التسامح، العلم والحرية.

إنّ مهمة الإصلاح والتنوير أوكلت إلى نخبة حاولت الكشف عن الحقيقة الأصلية. مادام أنّ الآباء كانوا مقلدين بعيدين عن الصواب راضيين بالانحطاط لأنّهم كانوا " أباء عميا، إلا أنّ الأبناء كانوا أبناء نور".[2] إنّ هؤلاء الأبناء هم رحالة على العموم، ينتمون في الغالب إلى اللغة الفرنسية التي اعتبرت لغة المثقفين والمفكرين، وهذا راجع إلى الأحداث التي عرفتها فرنسا على مدى القرنين السابع عشر والثامن عشر، وخاصة حدث الثورة الفرنسية في عام1789م، التي قلبت مجرى التاريخ، وغيّرت كثيرا من الذهنيات والقوانين سواء في داخل فرنسا أو خارجها.

هذه الأفكار هي الأنوار التي تنير للإنسان المعرفة الحقيقية للخروج من دائرة التخلف الحاصل، وهذا عموما ما تدعو إليه الرؤية الكنطية التي تفسر المعنى الخفي أو المقصود للأنوار من خلال مقال ما الأنوار؟ بحيث نجد **كنط** يجيب بقوله:" أنّه كان بالنسبة للإنسان بمثابة أزمة أزمات نموه السالفة، وإرادة لخروجه من طفولته ".[3] فتحليل فكر **كنط** يكشف على انفلات الإنسان من وضعية متدنية بسبب أخطاء شخصية وضعف في تحليل الأمور، بحيث تستبدل الوصاية بحالة الحرية، والتحرر من القوانين المفروضة قهرا، وعليه فإنّ كلمة أنوار تحيل إلى استعمال الشامل للعقل أي أنّ أي مجال كان نخضعه لتفسير العقل وتمحيص الذهن سواء كان دينيا أو أخلاقيا أو سياسيا.

[1]- بول، هازل، الفكر الأوروبي في ق18 من منتيسكو إلى ليسانج، ترجمة محمد غلاب، سنة 1958.، الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية للتأليف والنشر، ص43.
[2]- المرجع نفسه، ص42.
[3]- المرجع نفسه، ص 43.

إنّ فلسفة الأنوار هي: " حركة فلسفية ميّزت القرن الثامن عشر، دعت إلى فكرة التقدم، وتحدّي التقليد والسلطة، والإيمان بالعقل و بالآثار التهذيبية للتعليم. وبالدعوة إلى التفكير والحكم الذاتي للأمور".[1] وقد ميّز هذه الفترة ظهور عدد من المناضلين أمثال **فولتير، روسو، ديدرو**...وغيرهم، مدعمين بقاعدة شعبية وعمالية عريضة، تضع تحت نصب أعينها الإيمان بالعقل ودحض الخرافة والقصور والتعصب بتحرير الإنسان من حملين: أولهما ثقافي متعلق بالأوهام، والثاني سياسي مرتبط بالخضوع للطغيان والظلم.

## الأنوار:"المصطلح ودلالاته في الفكر الأوروبي":

أطلق مصطلح الأنوار على الفترة الممتدة بين1688م إلى غاية1820م، أي القرن الثامن عشر الذي قال عنه الباحث البلجيكي **رولان مورثتيه:** " أنّه أول عصر في التاريخ يشعر بذاتيته ووحدته، كما يشعر بأنّه مكلف بتأدية رسالة مهمة للبشرية هي التنوير، إنّه أول عصر يبلور لنفسه برنامج واضح المعالم من خلال كتابات الفلاسفة ومعاركهم الفكرية".[2] التي ثارت على أوضاع الواقع فأتت بأفكار جديدة سميت بالأنوار، والتي تحيل إلى وجود النقيض الذي كان سائدا وهو الظلام بكل ما يحمل من معنى.

وإذا كان مصطلح الأنوار يعبّر عن القرن الثامن عشر، فهذا لا يعني أنّه وليد تلك الفترة، بحيث نجد جذوره تشير إلى أنّ منبعه كان دينيا قبل أن يفهم على ألسن الفلاسفة ونطاقهم الفكري بتلك الصورة التي دلّ عليها كالعقل والعلم والحرية...إنّنا نجد في سفر التكوين العبارة التالية التي تتكلم على النور: " ثمّ وجد الله أنّ النور حسن، وفصل بين الظلمات والنور".[3] ثمّ نجد نفس المعنى في الإنجيل، أي الدّين المسيحي من خلال السيد المسيح عليه السلام: " أنا نور العالم، ومن يتبعني لن يمشي في الظلمات".[4]

[1]- لالاند، الموسوعة الفلسفية، المجلد الثاني، منشورات عويدات، بيروت، باريس، تعريب، خليل أحمد خليل، إشراف عويدات أحمد. ط2، 2001، ص759.
[2]- صالح هاشم، مدخل إلى التنوير الأوروبي، مرجع سبق ذكره، ص138.
[3]- المرجع السابق، ص 139.
[4]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

إنّ بداية المصطلح كانت دينية، تداوله اللاهوتيين والصوفيون وأهل الورع في فترات العصور الوسطى بمدلولات تدعو إلى الحياة الأخرى كالوحي المنير أو الإشراق، الذي يعد بمثابة الطريق لابتغاء النعيم الأخروي. ولكن كيف تحول هذا المصطلح حتى أضحى يدل على معنى ثان في الفترة الأنوارية؟

إنّ الثورة الفكرية التي دعا إليها **ديكارت**، والمستندة على ملكة المعرفة (العقل)، تحيلنا إلى أنّ استخدام هذا المصطلح " نور" كان من طرفه، وبالتالي إمكانية الحديث عن الفصل بين النور للمفهوم الديني والمعنى الفلسفي. وكان **ديكارت** يعني بالنور الطبيعي، "جملة الحقائق التي يتوصل إليها الإنسان عن طريق استخدام العقل فقط".[1] إلاّ أنّ حديثه هذا لم يكن يقصد به المساس بالدّين، كما قصد به كل من **فولتير** و**ديدرو** فيما بعد. بحيث كان يعني في فلسفتهم النور المضاد للدين، وحتى فكر **ليبنيز** لا يخرج عن هذا الإطار، بحيث يشير إلى وجود توافق تام بين الحقيقتين الدينية من جهة والحقيقة العقلية من جهة أخرى، ولا دعوة إلى التنافر بينهما، وهذا ما أشار إليه بقوله: " لا يوجد تناقض بين الحقيقتين، لأنّ قصد الإيمان هو الحقيقية التي أوحى الله بها بأسلوب خارق، بينما يختص العقل بالحقيقة التي تصل إليها القدرة العقلية الإنسانية بطريقة طبيعية دون أي عون من النور الإيماني أو الحقيقة الإيمانية، فالحقيقتان منسجمتان".[2] ونجد الفكرة نفسها يستعيدها في موضع أخر عندما يقول: " إنّ العقل هو سلسلة الحقائق التي نعرفها بواسطة النور الطبيعي (الضوء الطبيعي) الذي وهبنا الله إياه".[3] لكن هذه النظرة المزدوجة لكلمة الأنوار المتضمنة للمعنيين الديني والفلسفي لم تبق كذلك، فبمجيء المفكر البروتستانتي **بيير بآيل**، تغيّرت النظرة وأضحى النور الطبيعي فوق النور الإيماني أو الديني، وعليه اعتبرت هذه الخطوة من بدايات تحرر المصطلح من سلطة اللاهوت الديني، بحيث نوّه "**بايل**" في فكره أنّ الله نفسه لا يمكن أن نتوصل إلى فهمه

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.
[2]- الخشت، محمد عثمان، فلسفة العقائد المسيحية، قرائة نقدية في لاهوت ليبنيز، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، عبدو غريب الطبعة 1998، ص31.
[3]- صالح هاشم، مدخل إلى التنوير الأوربي، مرجع سبق ذكره، ص 139.
[3]- المرجع السابق، ص140.

أو الإيمان به، إلاّ إذا كنّا نمتلك مسبقا النور الطبيعي للعقل".[1] أي أنّ أهمية العقل تكون في الدرجة الأولى، ولكن لا يعني إطلاقا الرفض، بل الأمر يدل على التجاوز والأسبقية.

والواقع أنّ كلمة نور ذات الدلالة الدينية أصبحت تطلق بالجمع أي الأنوار ومن ثمّ أصبح الكلام يطلق حول فترة زمنية محددة تسمى بعصر الأنوار، الذي يدل على مجموعة من الأفكار الجديدة الرافضة والمنتفضة على نظريات الواقع السلبية، فأضحت أنوار وليس نور واحد." مادام أنّ الأمر لا يتعلق بشعاع واحد، بل بباقة من أشعة تتجه نحو كتل الظلام التي لا تزال الأرض مغطاة بها".[2]

إنّ عصر الأنوار، هو فترة التحرر العقلي والفكري في القرن الثامن عشر، من خلال المشروع النضالي الذي حاول تخليص البشرية من هيمنة الدّين.

## لوك وموقفه من الدين المسيحي:

" يعتبر **جون لوك** من كبار ممثلي النزعة التجريبية الانجليزية، جاء بعد **هوبز وبيكون**، وكان أعمق منهما في توضيح المذهب الحدسي والدفاع عنه".[3] دخل إلى جامعة إكسفورد لمّا بلغ من العمر عشرون سنة، وقضى بها ست سنوات، يتلقى الدراسات التي ستفضي به إلى الكهنوت، أي مسائل الدّين المسيحي. وفي عام 1666م، اتصل باللورد **شافتسبرى** وهو رجل دولة " كان مهموما بالشقاق الديني الذي كان سائدا في أوروبا على الإطلاق وفي إنجلترا على وجه التخصيص، وكان مؤثرا في بلاط **شارلس الثاني**، وكان كل منهما ملتزم بالتسامح مع تباين الغاية من هذا الالتزام. الأول من أجل الكاثوليك والثاني من أجل البروستنتات، ومن هنا نشأت العداوة بينهما إلى الحدّ الذي حاول فيه **شافتسبرى** منع الكاثوليكي جيمس الثاني من خلافة **شارلس**

[1]- المرجع السابق، ص140.
[2]- هازل بول، الفكر الأوروبي في ق18 من منتيسكو إلى ليسنج، مرجع سبق ذكره، ص42.
[3]- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت لبنان، 141.

**الثاني**".[1] فهذا الموقف المشحون الذي عايشه **لوك** سبّب الاحتقان الديني، أو الدغمائية المتسربة إلى الأذهان، والتي تفضل دين على أخر، أو مذهب عوض مذهب ثاني، جعلت **لوك** يؤسس موقفه من الدّين انطلاقا من التسامح ووجوب الدعوة إليه، للابتعاد عن الصراع الديني. وتجلى ذلك الصراع في رسالته التي كتبها عام 1689م، بعنوان: " *رسالة في التسامح* " وإن اعتبرها البعض تحريضا من صديقه **شافتسبرى**، وحررت هذه الرسالة باللغة اللاتينية خالية من اسم مؤلفها، وكان الهدف منها " أنّه ليس من حق أحد أن ينتهك باسم الدين الحقوق المدنية، والشؤون الدنيوية ".[2] ومن ثمّ فإنّه يجب الفصل بين الدولة والكنيسة، لأنّ هدفهما مختلف، فوظيفة الدولة وجدت من أجل تنظيم الحياة الأرضية، وهدف الكنيسة الأسمى هو الحياة السماوية، " نحن نولد ملك الوطن لا ملك للكنيسة، ولا ندخل فيها إلاّ طوعا، ولمّا كان المجتمع المدني غير قائم على مصالح الكنيسة، فليس للدولة أن تراعي العقيدة الدينية في التشريع، ولا محل للقول بدولة مسيحية".[3] وعليه ووفقا لهذا الحديث، فلا علاقة بين ما هو سياسي وما هو ديني. إنّ مبدأ الدولة قائم عل أن يستمتع الكل بجميع ما يعترف به للغير من حقوق، فالدولة واجب عليها أن تحترم جميع العبادات الخارجية، وتترك للكنيسة الحرية في أن تحكم نفسها بنفسها، فيما يتعلق بالعقيدة والعبادة وفقا لقوانين العامة. ومن ثمّ تسود الحرية بين أفراد المجتمع ومؤسساته، ولتوضيح هذه الرؤية أكثر، فإنّ معنى التسامح الديني يستلزم " ألاّ يكون للدولة دين، لأنّ خلاص النفوس من شأن الله وحده، ثم إنّ الله لم يفوض أحدا في أن يفرض على أيّ إنسان دينا معينا، ثمّ إنّ قوة الدّين الحق كامنة في اقتناع العقل، أي كامنة في باطن الإنسان".[4] وليس ثمّة قضية يمكن تقبلها حسب رأي **لوك** على أنّها وحي إلهي، إذا كانت تناقض معرفتنا الأكيدة والبديهية. و بالتالي ليس هناك شيء يناقض أوامر العقل الواضحة البديهية أو لا يتوافق معها، بل يجب أن يكون العقل حكما ومرشدا لنا في كل شيء.

---

[1]- لوك، جون، رسالة في التسامح، ترجمة منى أبو سنه، تقديم ومراجعة مراد وهبة، المكتبة الإسكندرية، ط1، 1997، ص7.

[2]- المرجع السابق، الصفحة ذاتها.

[3]- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص152.

[4]- لوك، جون، رسالة في التسامح، ص7.

إنّ الفترة المسيحية الحديثة اتسمت بالتعصب، فأقيمت محاكم التفتيش لمحاكمة وملاحقة الخارجين عن فكر المسيحية، وما **جوردانو برونو** إلاّ واحد من الذين ذهبوا ضحية التمرد على الطرح السائد. فهذه الممارسات في نظر **لوك** تحط من شأن الدين " لأنّ وظيفة الدين الحقة مختلفة تماما عن هذا الأمر، لأنّه لم يتأسس من أجل ممارسة الطقوس، ولا من أجل الحصول على سلطة الكنيسة، ولا من أجل ممارسة القهر، ولكن من أجل تنظيم حياة البشر استنادا إلى قواعد الفضيلة والتقوى. فكل إنسان يحمل شعار المسيح في قلبه ينبغي عليه وقبل كل شيء، أن يشن حربا على شهواته ورذائله".[1]

ولقد دعم **لوك** موقفه بنشره في عام1695م، لرسالة أخرى بعنوان" *معقولية المسيحية كما تنقلها الأسفار المقدسة* "، موضحا فيها نبل السيد المسيح الذي سيطر عليه وحبّب إليه الدّين وجعله يرى تعاليمه جميلة خيّرة وتحمل أمالا للإنسانية. وهذه القدسية أثبتها **لوك** بموافقتها لمنطق العقل لأنّها ببساطة لا تطلب من المسيحي إلاّ أن يؤمن بالله وأنّ المسيح رسول من عند الله، وأنّ المسيحية دين بسيط واضح صالح لكل إنسان. لكن فكرة التسامح التي دعت إليها الفلسفة اللوكوية بصورة عامة، لم تكن بمعناها الواسع، لأنّه حرم الملحدين من الاستفادة منها، ولم يكن ليتسامح معهم .بحيث رأى أنّهم غير أهل للثقة، ماداموا أنّهم لا يخشون إلاها ولا ديانة توقع عذابا ماديا .

## التربية في فلسفة جون لوك:

ولمعرفة أفكار **لوك** التربوية وفهمها بصورة جيدة، لابد من فهم السياق الفلسفي عنده، وبالخصوص قضية أصل المعرفة وحقيقتها، أو قضية المادة والذهن. بحيث أنّ تقديم التجربة على العقل أو العكس سينعكس على نمط المواد التي يجب أن تدرس للتلميذ. إنّ الخلاف الذي نشب بين الأفلاطونيين في **كمبردج** والفلاسفة السكولائيين، حفّز **جون لوك** على كتابة مقاله عن " *العقل البشري*"، والذي بحث فيه عن مسألة الأفكار فيما إذا كانت هنالك أفكار وليدة تأثيرات العالم الخارجي أم لا، وخلص في الأخير إلى أنّ كل

[1]- المصدر السابق، ص19.

معرفة بما في ذلك أفكارنا عن الله وعن الصواب وعن الخطأ مستمدة من الواقع وليست جزءا من التركيب الفطري للعقل، ودعما لهذا الحديث يقول **لوك:**" لكي نحصل على معرفة صادقة، يجب أن نسوق الفكر إلى الطبيعة الثابتة للأشياء وعلاقاتها الدائمة، لأنّنا نأتي بالأشياء إلى فكرنا ".[1]

إنّ المذهب الحسي هو المذهب الوحيد الممكن الاعتماد عليه في استنتاج الحقائق. وهذا الطرح جعله يصنف من الفلاسفة الذين لقبوا بالإيجابيين الذين اهتموا بالنواحي العملية والتجريبية، وهو ما يعارض فكر **ديكارت**، الذّي يؤكد على صحة النظرية الغريزية. ويدحض **لوك** مبادئ هذه الفكرة بالقول: " لو كان المذهب الغريزي صحيحا لما كان هناك حاجة للبحث عن الحقيقة بالملاحظة والاختبار، إنّ **ديكارت** متفق مع مذهبه الغريزي حين يغمض عينه ويسد أذنيه، ويستبعد كل ما يأتي عن طريق الحواس، ولكنّه يخالف مذهبه حين يعكف على دراسة تشريح وظائف الأعضاء".[2] وقد جاءت أفكاره منسجمة مع المبادئ التعليمية بحيث أخرج دراسة الآداب اليونانية واللاتينية من برنامجه، وأولى الاهتمام للعلوم العملية التطبيقية كالقراءة والكتابة والحساب والرياضيات والرسم والرقص، وهذه الميادين تتجه بصفة مباشرة إلى حواس الطفل، متحولة إلى أفكار فيما بعد. ونفس الاتجاه نجده عند **مونتانيه** الذي " ازدرى التربية التي جعلت من تكديس العلوم غايتها الأولى، وسخر من المدارس التي أخذت من الآداب القديمة برنامجا لها، بهذا يكون قد اتجه اتجاها معاكسا لكل من **رابليه و إيراسم**".[3]

إنّ هدف التربية حسبه هو حسن التكوين وهذا لا يكون بحشو الذاكرة بمعلومات للترديد فقط، بل بالتكوين الذي ينبني على الملاحظة المباشرة لأشياء والاضطلاع على أحوال وتقاليد الشعوب، ومطالعة التواريخ والقيام بالأسفار.

وقد أولى **لوك** التربية الخلقية عناية فائقة، لأنّ فهم هذه الحقيقة سيكسب المتعلم خصائص جوهرية تجعله يحس بكينونته ومسؤوليته اتجاه ذاته وغيره وتنمية شعوره

[1]- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص144.
[2]- المرجع السابق، الصفحة ذاتها.
[3]- الخوري، أنطوان التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم، مرجع سبق ذكره، ص74.

بالكرامة والحرية. إنّ هذه الخصائص الأخيرة لا تتحقق بالعقاب الجسدي. فما موقف **لوك** من العقاب الجسدي في العملية التربوية؟

## معارضة لوك للعقوبات الجسدية:

إنّ نظرية العقاب الجسدي، والتي تمتد جذورها الأولى إلى الفترة الوسطية، اعتبرت من أبرز الوسائل المعتمدة من طرف الكثير من المؤسسات التربوية لتمرير الأفكار التعليمية، اعتقادا منهم بنجاعة هذه الطريقة في ترسيخ المبادئ المتوخاة لتحقيقها، ومع ذلك وجدت أصوات منادية تقف ضد هذه الأفكار، ومن أبرزهم **جون لوك** الذي قدّم نظرة عميقة في هذا المجال، " فإن تكن فكرة محاربة العقوبات الجسدية قديمة العهد في تاريخ التربية، فالجديد الذي يقدمه **لوك** في هذا الموضوع هو التحاليل النفسية لنتائج هذه الوسائل".[1] معلوم أنّ الطرق التربوية الكلاسيكية تعتمد بدرجة كبيرة على الضرب والعقوبات الجسدية، وهذا ما كان سائدا مثلا في العصور الوسطى، بحيث عدّ العقاب الجسدي من أبرز الوسائل للإقناع من جهة، ومن العوامل المرسخة لفكرة الطاعة للمعلم أو السلطة من جهة ثانية.

"إنّ **لوك** الذي يمثل فكر القرن السابع عشر يرفض ذلك، ويرى أنّ الطريقة التي تقوم على العقوبات، طريقة تلاءم تكاسل المعلّمين، وهي الطريقة الوحيدة التي يعتقد الجميع أنّها سهلة التطبيق، لكنّها أقل الطرق موافقة لتربية صحيحة".[2] وبالتالي فإنّ المعلم الذي يعتمد على القوة في التلقين ذو شخصية ضعيفة. إنّ هذه العقوبات " لا تمررنا على التغلب على ميولنا الطبيعية التي تدفعنا للبحث عن اللذة الحسية المباشرة، وتحملنا على تجنب الألم بكل ما لدينا من وسائل. بل بالعكس من ذلك، تشجعها ثم تولد فينا استعدادا للقيام بكل الأعمال المعيبة والشاذة".[3]

[1]- المرجع السابق، ص83.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

إنّ سلوكات المتربي تغدوا وحشية وعصبية، ومن ثمّ غياب العلاقة الواجب توفرها بين المعلم والتلميذ، وهي الصداقة التي تنتج من الثقة، واحترام إنسانية الطفل ." لو تساءلنا عن الشعور الذي ينتاب الطفل عندما يضطر الطفل إلى قراءة درسه، أو لامتناع عن كل ثمرة مضرة يرغب فيها خوفا من الجلد لوجدناه: إمّا لرغبة في اللذة وإمّا للتهرب من الألم الحسي، وفي هذه الحالة يجد نفسه بين أمرين، إمّا اللذة الكبرى وإمّا تجنب الألم الموجع".[1] وبالتالي وجود الطفل في هذه الوضعية يجعله يحرص دوما على إرضاء المعلم، وتجنيب نفسه للعقاب، الشيء الذي يفقد العملية التربوية دورها. إنّ التحليلات النفسية **للوك** أفضت إلى ضرورة تفعيل الشعور بالثقة وبالكرامة لدى المتمدرس.

## الشعور بالكرامة:

"بعد أن عارض **لوك** فكرة العقوبات الجسدية بشدة، ذهب إلى أنّ الوسيلة الوحيدة لتأمين نظام خلقي يقوم على الانضباط الذاتي، هو تنمية الشعور بالكرامة عند الطفل".[2] فهذه القاعدة تعد من أبرز المبادئ التي تساعد في نجاح العملية التربوية، وبالتالي التحصيل المعرفي لأنّها ببساطة تمس نفسية المتعلم. وتصبح العقوبات النفسية المعنوية أشد خطرا وأهم في إضعاف القدرات الذهنية للطفل، وهذا راجع أساسا لسن الطفل، بحيث يكون في مراحله الأولى مرهف الحس، وأسهل لقبول النقد الذي يفهمه في غالب الأحيان على أنّه إهانة وإنقاص من شأنه، وبالتالي ينمو لديه الشعور بالعدوانية قصد رد الاعتبار لنفسه. إنّ الكرامة والذل من أشد المحركات فاعلية في النفس، فإذا تمكنت من إثارة الشعور بالكرامة عند تلامذتك تكون بذلك قد غرست فيهم المبادئ الصحيحة التي تدفعهم إلى الخير. وعليه السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هو السبيل لتحقيق هذا الهدف؟

[1]- المرجع السابق، ص83-84.
[2]- المرجع السابق، ص85.

"يجب أن نعلم أولا أنّ الأطفال شديدو الحساسية للمديح و التقريظ، أكثر مما نتصور، ويجدون لذة كبرى في أن يكونوا موضعا للإعجاب والتقدير خاصة من قبل آبائهم وكل من يحيط بهم. فإذا لاطفهم والدهم وأشاد بهم عند قيامهم بعمل حسن. وإذا حدث العكس أظهر لهم وجها باردا عبوسا عند إتيانهم بعمل منكر"[1] إنّ المعاملة الحسنة هي الأسلوب الناجع لإكساب ود الطفل وكسب ثقته. لكن وبالرغم من المعاملة الحسنة والشكر، فإنّ هذا غير كافي حسب **لوك** ما لم يستعان بالمحفزات المادية التي تؤثر في المتعلم بصورة بالغة. وهذا الطرح في واقع الأمر يتماشى مع نظرية المعرفية، " وبهذا النمط يفهم الطفل بسهولة، أنّ الذين استحقوا الثناء والتقدير لاجتهادهم في العمل، هم الذين يحظون بإعجاب ومجاملة الجميع".[2] ومن طريقة المعاملة هذه سنجعل الطفل يكتشف ما يتلاءم مع طبيعته. فبالتجربة يعلم أنّ الأشياء المفرحة مخصصة للذين يحافظون على سمعة طيبة، والعكس كذلك بالنسبة للأمور غير جميلة، فهذه الطرق أو السبل هي الكفيلة بجعل الطفل يخجل من فعله، فيعمل بجهد ألاّ يكرره. ومن ثمّ نستطيع أن نفعل بالأطفال ما نشاء عن طيب خاطر لجميع مظاهر الفضيلة، وأمّا بخصوص غرائز الطفل الأولى، والتي يجب على المتربي أن يستثمرها بغية تحقيق أهدافه التربوية كحب المعرفة أو حب الاستطلاع. " ما دام أنّها أكثر الوسائل فاعلية في محاربة جهلنا الفطري، ولولا قوتها المتدفقة، لأستبد بنا الجهل، وجعل منّا مخلوقات حمقاء غير نافعة".[3] إنّ الوسائل التي يقترحها **لوك** لتطوير هذه الخاصية تتمثل مثلا في مجادلة الأطفال، بحيث يدعو إلى عدم رفض أو احتقار أي سؤال من أسئلة الطفل، بل يجب الرد عليها وبجدية، بل أكثر من ذلك يجب شرحها وتوضيح كل ما ينبغي معرفته، بأسلوب مفهوم ملائم لسنه وعقله. إنّ هذه المناقشة تعين على قدرة الفهم. إنّ مجادلة الأطفال يجب أن تتسم بشرط عدم ارتباك الذهن، إذ يجب " أن تهتم بالنقطة التي يريد أن يعرفها بالضبط ولا تعر المفردات التي يعبّر بها أي اهتمام وعندما شرح له كل ما يريد فهمه، تلمس بنفسك مدى نمو أفكاره، وبأجوبة صحيحة مناسبة يمكنك أن تقود

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.
[2]- المرجع السابق، ص86.
[3]- المرجع نفسه، ص87.

ذهنه إلى أبعد مما تتصور. لأنّ المعرفة تلذ النفس كما يلذ النور الأنظار".[1] إنّ تقديم الإجابة جاهزة دون الدفع بالمتعلم إلى البحث بعقله يجعله يعتمد على المعلم دون أن يبذل جهدا. إنّ هذه الطريقة التي أشار إليه **لوك** في اعتقادنا أنّها ليست جديدة في الفكر التربوي، لأنّ طريقة **سقراط** الشهيرة "المايوتيك" أو توليد الأفكار تعتمد هي الأخرى على السؤال والجواب، وإن كان السؤال لدى **سقراط** نابع من جهل مقصود بغية توريط المجيب في أفكار متناقضة تدعو إلى البحث ومراجعة نظرياته من جديد.

## القراءة الفعالة عند لوك:

إنّ الوصول إلى القراءة المتسمة بالفعالية، لا يجب أن تكون بالصارمة، إذ نجد **لوك** يجعل من اللهو– النشاط الذي يشعر الطفل بالسرور أكثر من غيره– إحدى الوسائل في هذه العملية أي بعبارة أخرى هو أن تستعمل الألعاب في التعليم، بدلا من استعمالها في اللهو. وإن كانت فكرة الاستناد إلى الألعاب في التعليم ليست جديدة العهد، بل أشار إليها العالم الهولندي **إيراسم** من خلال دعوته إلى التربية بالمشوقات، وخاصة الطرق التشويق في دروس اللغة، لأنّ التلاميذ يجدون صعوبات كبرى في معرفة الحروف والجمع بينها، والحل الأنجع في نظر **إيراسيم** هو ما أشار إليه الأقدمون بحيث " كانوا يضعون الحلوى على شكل حروف، ويحملون الأطفال بهذه الوسيلة على ابتلاع الأبجدية، قل لي ما اسم هذا الحرف فأعطيك إيّاها، أو ينحتون حروفا من العاج ويقدمونها كألعاب للأطفال، أو يستعملون لهذه الغاية مجرد شيء يلهو به".[2] فالتعليم القائم على التسلية يعتبر من أهم الوسائل الفعّالة في تحقيق الفهم الجيد للدرس التعليمي، وهذا ما أكد عليه **لوك**، كنوع من الحيل من أجل تعليم القراءة، وجعلهم يعتقدون أنّهم يقومون بشيء أخر غير اللعب، " مثلا لماذا لا نضع كرة من العاج كتلك التي تستعمل في اليانصيب ويكون لها اثنان وثلاثون وجها، أو بالأحرى أربعة وعشرون أو خمسة وعشرون، ونلصق على بعض وجوهها حرف أو على بعضها الأخر، ب، و، ت ثم

1 - المرجع نفسه، ص87-88.
2- المرجع السابق، ص66.

ث، أريد أن يبدأ بهذه الحروف الأربعة أو بحرفين فقط، وعندما يعرفه كما يجب نضيف حرفا أخر وهكذا دواليك إلى أن نسجل الأبجدية بكاملها ".3 إنّ أفكار **لوك** التربوية جاءت متوافقة مع نزعته التجريبية والتي تكرّس الحقائق المتناسبة مع ذهنية الطفل الذي لا يؤمن إلا بالمحسوس.

## جون لوك ممثل النزعة الترويضية:

يرى **لوك** أنّ التربية ترويض قبل كلّ شيء، وهذا النوع ليس بالجديد إذ تمتد جذور هذه الفكرة إلى القرون الوسطى بغية تطويع الجسد. لكنّ مفهوم الترويض الذي يدعو إليه فيلسوفنا أوسع من ذلك، بحيث أكد أنّ حب الحقيقة هو هدف فلسفته، وأنّ العقل هو الدليل لبلوغ هذا الهدف، لكن النفس لن تحقق مبتغاها إلاّ إذا ربيت تربية خاصة عن طريق الترويض الشديد.

إنّ فلسفة **لوك** المستقاة من **فرانسيس بيكون** التي ترى أنّ كل معرفة مصدرها الإدراك الحسي، جعلته يرى بأنّ الأفكار والمحاكمات، إنّما تتكون عن طريق الإدراك العقلي وهو نوع من تجاوز للطرح **البيكوني**، بعد أن تكون قد قدمت مواد الخبرة. و الإدراك العقلي ينمّى عن طريق ترويض القوة العقلية وملكات النفس (ولا سيما العقل) لا عن طريق الإدراك الحسي.

وعملية الترويض هذه تبدأ منذ الصغر لأنّ نفس " الوليد البشري صحيفة بيضاء وإنّ فضائلها وقواها تكتسب من الخارج، عن طريق تكوين العادات".[1] يرى أنّ الدرس والقراءة غير كافية في التربية وأنّه لابد من التفكير والتأمل وجعل الطفل يوظف عقله ويبحث عن الحلول لا للقراءة فقط. وأفكار هذه النظرية التربوية تقوم على ثلاثة محاور فهناك اتجاه جسدي، وأخلاقي، وعقلي وأهدافها ثلاثة وهي قوة الجسد والفضيلة والمعرفة، والأكثر أهمية في هذا الثالوث هو قوة الجسد لأنّ حصول الطفل على القوة الجسدية هو الذي سيمكنه من بلوغ الأهداف التي يجب أن يبلغها كالمعرفة والفضيلة

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

والحكمة، وبالتالي رأي **لوك** مخالفا للرأي الكنسي الداعي بقهر الجسد وإضعافه حتى لا يكون مصدر الشر. فقول **لوك** هو العقل السليم في الجسم السليم، فبالرغم من أنّه وصف قصير، إلاّ أنّه كامل للحياة السعيدة، وأمّا البيئة التي تسهم في تقوية البدن يقترح **لوك** العيش في الهواء الطلق والاقتصار على الطعام. وكل تلك مبادئ في سبيل الترويض القاسي، وهدف التربية لا يقتصر على تمكين الطفل من إتقان علم ما، بل فتح نفسه وتجهيزها بما يمكنّها من إتقان أي علم، ولذلك فدور التربية هو زيادة قوى النفس وفعاليتها، لا توسيع محتوياتها. وبالتالي نستنتج أنّ هناك فرق بين التربية والتعليم بحيث اعتبر هذا الأخير جزء من الكل، وهي التربية التي تستهدف تكوين وتقوية الفضائل. أمّا التربية العقلية تنحصر في تكوين العادات الفكرية عن طريق التمرين و الانضباط. والرياضيات هي خير ما يستعمل لهذه الغاية، والهدف من هذا الطرح ليس فقط جعلهم رياضيين، بل جعلهم كائنات عاقلة، لأنّ هذه المادة تدرب الذهن على التفكير والتعقل. إنّنا نسمي أنفسنا عاقلين لأنّنا نستطيع أن نكون عاقلين إذا أردنا، ولكنّنا نستطيع القول بأنّ الطبيعة لا تمنحنا أكثر من البذور اللازمة لذلك، وأنّ التمرين الرياضي ضروري لكي ننال صفة العقل، لقد أشرنا إلى وجوب دراسة الرياضيات في سبيل تكوين عادة المحاكمة العقلية لا اعتقادا منا بأنّ النّاس جميعهم يجب أن يصبحوا رياضيين، ولكن إيمانا منا **(لوك)**، بأنّ في إمكانهم وقد حصلوا على ملكة المحاكمة الصحيحة أن ينقلوا هذه الفعالية إلى أجزاء المعرفة الأخرى.

**مساءلة فلسفة روسو التربوية:**

إنّ قراءتنا للمذهب الطبيعي بصفة عامة والتربية الروسوية بصفة خاصة، نتوصل من خلالها أنّ لهذه الفلسفة عدة مزايا، كما لها عدة سلبيات أخرى تجعل منها التربية المعاصرة مبادئ غير منطقية، وبالمقابل من ذلك فإنّ علماء التربية المعاصرين قد اعتبروا أنّ القواعد التربوية التي وضعها **روسو** لبنة أساسية للبناء التربوي الحديث والمعاصر، وبناء على هذا الطرح فما هي مزايا هذه التربية؟

**مزايا الفلسفة الطبيعية في التربية:**

وكملاحظة أولية على الفلسفة التربوية **لروسو** نستنتج أنّها اهتمت اهتماما واسعا بقيمة الخبرة المباشرة، وكذا التعلم بالحواس خصوصا في السنوات الأولى من تربية الطفل مع التقليل من أهمية الكتب أو الاهتمام بالفكر المجرد، الذي يعد من إحدى العوامل التي تتجاوز الطبيعة الأولى للمتربي. ومن ثمّ فمن الأجدر أن نجعل من التجربة المعلم الأول، لأنّها تعتبر القاضي الفعلي على سلوكه من خلال الجزاء الذي ينجم عن التجربة التي يقوم بها، وبالتالي يمكننا وبناء على هذا الحديث أن نعتبر أنّ هذه القاعدة تعد من أهم " القواعد النفسية والتربوية في تعليم الصغار، لأنّ الاعتماد على الأمور المجردة أو المفاهيم المجردة لا يناسب الأطفال ولا يحقق الايجابية المرجوة في تعليمهم. لأن المفاهيم لا يمكن أن يستوعبوها إلا عن طريق ذاكرة الحفظ"[1]. كما أن من خصائص الفلسفة التربوية التي أشار إليها **روسو** هي الاهتمام البالغ بميولات الطفل، وهذا بعد اكتشافه لمفهوم الطفولة، كما نزع عنها المعتقدات التقليدية التي ألبست الطفل ثوب الرجل الراشد الواجب عليه تحمل المسؤوليات أو على الأقل جعل من المرحلة الأولى مرحلة إعدادية لمرحلة المراهقة ثم الشباب عن طريق التربية الصارمة والمواد العسيرة على مزاج الطفل الأول وحمله على تقبلها أو الإيمان بها. كما أن من أبرز ما دعت إليه التربية الطبيعية هو توجيه العقول لتقبل طفولة الطفل والنظر إليه بإيجابية،

[1]-جيار، سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، وكالة المطبوعات الكويت،ط1 1324هـ،1974م، ص202.

قد تجعل منه إنسانا راشدا، وتجعلنا نوجه جهودنا في الاستثمار في قدراته وتنميتها على هذا الأساس، ورأت التربية الروسوية أن الغرض من الاهتمام بميول الطفل هو " جعل التعلم عملية طبيعية الهدف منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو، وأنّ الاستفادة من الميول أمر يساعد على تعلم الأطفال".[1] وبالتالي عكس التربية القديمة التي تعتمد في تلقينها على الفرض والإكراه، حتى أنّها جعلت من الحواس عوامل لا قيمة لها في عملية التحصيل، بل بالعكس لا يمكنها حتى أن تثق فيها. لأنّها قد تكون مصدر الخطأ، ولهذا فهي ليست جديرة بأن تكون أساسا للمعرفة. وعليه فهي عكس الآراء التي جاءت بها الفلسفة الطبيعية في هذا المجال وخاصة أفكار **روسو** بالتحديد في هذا السن المتقدمة والحساسة في مراحل الطفل الأولى، وقد أولى هذا المذهب لهذه التربية الأهمية لعملية التدرج في التعلم، وهذا ما يسمح للمتعلم بتثبيت الأفكار وكذا اكتساب النضج لتعلم أي مادة من خلال الخبرات والتجارب السابقة. وهذا ما يساهم في التكوين المتكامل الذي يجعل لكل مرحلة أهميتها وخصوصياتها سواء من حيث المعلومات أو من ناحية الأحاسيس والشعور الذي يميز شخصية المتربي. وهذا ما يقودنا إلى التنويه بفكر **روسو** في هذا الصدد عندما يولي أهمية كبيرة للجانب الوجداني في عملية التعلم، " وأنّ تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات، أو الجانب الفكري فحسب، وإنما لابد وأن ترتبط أيضا بما يجعل المشاعر والوجدان تنمو نموا سويا تمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة ".[2] فهذا العامل بالذات كان شبه مغيب في فترة التربية التي عاصرها **روسو**، وعليه فقد بعث من جديد الروح النفسية ودورها الأساسي في عملية التكوين أو التلقين.

كما أن من مميزات هذه التربية – التربية الطبيعية – أنها قد أعادت الاعتبار للعمل اليدوي، وبالتالي نظرية تعد بمثابة ثورة على القيم السائدة أنداك. وطبيعة تعلم الحرفة ليس القصد منه الكسب أو احتراف هذه المهنة في حد ذاتها بل الهدف أسمى من هذا كله حسب الطرح الروسوي وهو من أجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي،

[1]- المرجع نفسه، ص203.
[2]- المرجع السابق، ص203.

"وأهمية هذا العمل لا تستثني حتى زوجة **إميل صوفي**، التي تمتهن هي الأخرى الخياطة، وفي هذا الأمر ليس الهدف الكسب، بل إفادة زوجها ".[1] وهذا بالفعل ما تنادي به أحدث الاتجاهات التربوية بعد أن تطور مفهوم العمل، " وأصبح جانبا مهما من جوانب المنهج لا يقل أبدا عن الجانب النظري، وبعد أن أصبح مفهوم التعليم الفني يؤكد على أنّه نوع من التعليم يقوم على أساس قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وليس على أساس الطبقة أو المركز الاجتماعي".[2] فبصورة عامة تعتبر هذه الاتجاهات بمثابة انقلابا على الفكر التربوي السائد الذي جعل من العقاب والصرامة وفرض المعلومات من أبرز المبادئ التعليمية وهذا ما دفع **بروسو** إلى إعادة النظر في الشروط التي يجب أن يتميز بها المعلم أو المربي حتى نصل بالعملية التربوية إلى النجاح. ومن أهم خصائص المربي أو نقل من النصائح التربوية التي قدمها **روسو** للمعلم هو عليه أولا أن يكون مخالفا للنظم الموضوعية القائمة حتى تكون آراءه صحيحة، لأنّه في تلك الفترة كانت النظرية المعتمدة ترى أن قيمة العملية التربوية تتوقف على المجهود الذي يبذل للتغلب على الصعاب في نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ولكن التربية الروسية ترى عكس ذلك وتنظر إلى أنّ قيمة هذه العملية تتوقف على مقدرتنا في استمالة الطفل لتقبل أية مسألة من المسائل. وإذا أردنا أن نلخص الفكر التربوي الطبيعي **لروسو** نقول أنه يقوم على ثلاث مبادئ رئيسية تعد طرائق وقواعد أساسية في الفعل التربوي وهي: أولا: مبدأ النمو، أي أنّ النمو الإنساني يرتبط بمجموعة من الحاجات الطبيعية، ولتلبية هذه الأخيرة تتطلب تقديم الجهود الإنسانية للوصول إلى هذا الهدف، والمقصود بهذه الجهود هو أن وظيفة المدرس تكمن في توجيه النمو الطبيعي للطفل أي أن هذا المبدأ يرفض فكرة الجبر، وأما المبدأ الثاني وهو مبدأ رئيسي يرتكز عليه هذا التيار مادام أنه يرى أنه من الضروري " ألا يعمل أي شيء للطفل يستطيع أن يفعله بنفسه، وعلى الطفل ألا يتعلم أي شيء على أساس ثقة أو سلطة الآخرين، ويجب أن نشجعه على

[1] -Gabriel Compayre., Rousseau et l'éducation de la Nature. P82.

[2]-المرجع نفس، الصفحة ذاتها.

اكتشاف الأشياء بنفسه ".[1] وأمّا المبدأ الثالث الذي يمكننا أن نستنتجه من هذا الاتجاه هو مبدأ الفردية، بحيث نجد أن الفلسفة الطبيعية تؤكد على ضرورة أن تقوم طرائق التدريس على هذا المبدأ وهو أنه لا يجب أن تكون شخصية الطفل مجبرة ومقيدة أو أن يكون تكوينها من أجل المجتمع، بل أن تكون على حساب النمو الطبيعي والفردي للطفل. وبالتالي فإنّ هذه المبادئ بصورة عامة تسعى لأن تحرض المتربي على اكتشاف الطبيعة وعالمه، وأن تساعده على تعلم ما يرغب أن يتعلمه. وذلك عن طريق الخبرة المباشرة، ومن ثم تنمية لديه شعور البحث والإطلاع، وهي هدف التربية بصفة عامة. لكن وبالرغم من هذه الميزات والإيجابيات التي أشارت إليها التربية الروسوية، فهذا لا يعني خلوها من بعض السلبيات أو القصور. فما هي هذه العيوب التي يؤاخذ عليها الفكر التربوي الروسوي؟

**اعتراضات على تربية روسو الطبيعية:**

فبالرغم من بعض النقاط الايجابية التي تضمنتها أفكار **روسو** التربوية، إلاّ أنّها احتوت كذلك على أراء سلبية، والتي كانت في اعتقادنا متطرفة. وأول ملاحظة على هذا الحكم هو إرادته لتنشئة تلميذه **إميل** بعيدا عن الأطفال أو قل عن المجتمع، وأن نلقي به في أحضان الطبيعة وهنا السؤال الذي يطرح نفسه: هو أين توجد هذه الطبيعة الخالصة من دون الناس؟ لأنه ببساطة كما تقتضي الطبيعة البشرية أن الفرد لا يوجد خارج الجماعة أو المجتمع، وحتى مجرد إدراكه لنفسه ولطبيعته لهو دليل على إحساسه بالآخرين. كما أن الفرد عموما لا يستطيع أن يؤسس لمواقفه إلا انطلاقا من المجتمع، وكذا على ضوء أفكاره عن الآخرين من بني جنسه، كما أن النقد الوجيه الذي يوجه حولى هذه النقطة هو إدخال **روسو** في تربيته الطبيعية الأب والأم والمعلم، وبالتالي تحت أي مسمى إذن نصف هؤلاء، ألا تعتبر الأسرة من ركائز المجتمع، ومن ثم فإن التأكيد على ضرورة إبعاد إميل عن المجتمع ما هو في الواقع إلا نوع من أنواع

[1]-الفرحان، محمد، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سبق ذكره، ص141.

الرومانتيكية في تصور الأمور ولا يصور الواقع".[1] أما إذا أردنا محاكمة أفكاره على ضوء الدراسات الحديثة والمعاصرة فإننا لا نجدها تتفق مع النهضة العلمية والتربوية التي شهدها الإنسان المعاصر وخاصة تربية الطفل، بحيث ظهرت اختصاصات متعددة تهتم بسلوكيات وشخصية الطفل وعلى نواحي عدة سواء من الناحية العلمية أو الترفيهية أو التكوين الجسدي، بحيث اعتنت به وبصورة متكاملة، وعليه فإن الطرح الروسوي والقاضي بمنع الكتب في المراحل الأولى من التربية غير منطقي حسب العلم المعاصر، لأن الكتاب بصورة عامة أصبح من الوسائل الفعالة التي لا غنى عنها في عملية التعلم، وأن الكتاب يعد من أبرز الوسائل الناجعة التي تتجمع فيه أراء وأفكار المربين الذين كتبوها وصنفوها من خبراتهم. وهي بطبيعة الحال مفيدة في تكون الطفل بدورها، وليست التجربة المباشرة أو الخبرة الذاتية هي وحدها وسيلة التعلم. وإذا أردنا تحليل المراحل التي رآها **روسو** مناسبة لتلقين الطفل لمادة معينة في كل مرحلة التي تناسب سن المتربي، نستطيع القول أن هذا التقسيم ليس منطقي كله بل يمكننا أن نقدم أو نؤخر في هذا التكوين، فمثلا لا نتفق معه في تأجيل الجانب الوجداني حتى المرحلة الأخيرة من مراحا تربية إميل وهي الممتدة من سن الخامسة عشر حتى سن العشرين عندما يظهر الجانب الوجداني فجأة ، وهي فترة المراهقة التي تصطحبها عدة تغيرات والتي تؤثر على الشخص فيما بعد وفي مستقبله في الحياة، والواقع أن الجانب الوجداني موجود مع الطفل طوال مراحل حياته، كما أن خاصية حب الاستطلاع والاكتشاف لا تقتصر على مرحلة دون أخرى كما حددها في التربية الثانية، بل الفضول المعرفي صفة يتميز بها الإنسان بصفة عامة وهي صفة دائمة لا تقتصر على فترة دون فترات أخرى من عمر الإنسان، ونفس الحكم يمكننا أن نسقطه على الإحساسات التي اعتبرها **روسو** من وسائل الطفل الأولى، ومن ثم فإننا "نجد أن الرغبة في الاتصال بعالم المحسوسات لا تقتصر على المراحل الأولى فحسب وإنما تستمر كوسيلة من وسائل

[1]- جيار، السيد إبراهيم، دراسات في الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص204.

المعرفة طوال حياة الإنسان ".[1] لكن رغم هذه العيوب نقول أن هذه النظرية قد أضافت الكثير من الاتجاهات الجديدة التي أتى بها **روسو** في عصره لم تكن لترضي النخبة أو حتى الطبقة السياسية وهذا ما جعله يعاني وينبذ من أوروبا كلها بسبب تحريم كتابه من طرف رجال السياسة وخاصة المجلس النيابي الفرنسي، فما هي حجج هذا الأخير في رفضه لتربية روسو؟

**موقف الطبقة السياسية من كتاب "إميل":**

إنّ الإشارة إلى هذا الموقف من لدن الطبقة السياسية وبالتحديد من المجلس النيابي الفرنسي في تلك الفترة وردود الفعل التي أثيرت ضد هذا الكتاب بدرجة خاصة، لدَليل على جرأة **روسو** في هذا الطرح من جهة ويمثل أصدق صورة على وضعية التربية وطرق التفكير في القرن الثامن عشر من جهة ثانية، وهذا ما لم تتقبله العقول المدافعة على ذلك النمط. وبناء على هذه الثورة الفكرية التي أثارها كتاب **إميل**، جاء قرار المجلس النيابي الفرنسي بتحريمه وبتحريم صاحبه، وهذا بسب أن صاحب هذا الكتاب لم يتورع عن الإعلان عن اسمه. " فمن الواجب ملاحقته مباشرة، ومن الأهمية أن تتخذ فيه العدالة موقفا لتجعل منه ومن الذين يتبين أنهم ساهموا إمّا في طبع أو نشر هذا النوع من الكتب، عبرة لمن يعتبر".[2] ومن أسباب هذا القرار هو مدى التعارض التي أظهرته التربية الروسوية مع مقدسات الدولة، سواء كانت القوانين وهنا نقصد القواعد التعليمية والمبادئ التلقينية التي كانت سائدة، أو عدم توافقها مع الدين المسيحي أو نقول دين الدولة المعتمد، والذي كانت الكنيسة تفرضه على رجال السياسة، ومن ثم باقي الشعب. هذا الدين الذي دعا إليه **روسو** يختلف عن الدين السائد، دين يشمل كل الأديان ويقبل كل الثقافات، عكس الدين الحاصل الذي يدعو إلى الدغمائية والتعصب، ومن ثم رفض كل معتقد لا يرضى بهذه العقيدة وبمبادئها، لذا لما كان " ظاهرا أن هذا المؤلف لم يوضع إلا ليعيد كل شيء إلى الدين الطبيعي، ولما كان المؤلف يهتم في برنامجه

[1]- المرجع السابق، ص205.
[2]- ألخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها، مرجع سبق ذكره، ص110.

التربوي الذي أعده لتلميذه بنشر هذا النظام الإجرامي".[1] فهذا الدين الطبيعي غير مقبول بالمنظور الكنسي الذي يجعل من الأديان صالحة على حد السواء، وأن لكل منها مبررات وجود تعود للمناخ أو الحكومة أو لعبقرية الشعب، أو لأسباب أخرى تفرضها ظروف الزمان والمكان وتجعل من دين أفضل من دين. " وما زاد العداء أكثر بين **روسو** ورجال الدولة هو " المنهج الساخر في رده على القضايا الدينية واعتباره منطقا سليما، وهذا ما ورد في كثير من كتاباته".[2] كما أن من أبرز القضايا التي أشار إليها الكتاب ودافع عنها هي التربية الطبيعية والتي من سماتها الحرية المطلقة للطفل عكس ما كان يدعو إليه النظام التعليمي آنذاك، بحيث تكون سلطة وحيدة هي سلطة المعلم، ومن هذا الإطار رأى المجلس النيابي أن هذا العمل هو انتهاك على حقوق المعلم والمتعلم على حد السواء فوجهت التهمة لصاحب هذا الطرح، "ولما كان يدعي تثقيف هذا التلميذ حسب الطبيعة التي جعلها المرشدة الوحيدة لتربية فيه الإنسان الخلقي وجعل مبررات هذا هو ما تدفع إليه الغريزة، وعمل على إشباع شهوات النفس معتبرا إياها الوسائل الرئيسية لحفظ البقاء"[3] وعلاوة على كل هذا في نظرهم فقد أصاف كل التفصيلات والشروحات التي تتنافى والحشمة والحياء، وعبارات تسعى لإعطاء السلطة الملكية صفة البطلان وكل هذا كان هدفه هو تقويض مبدأ الطاعة لها، ولإضعاف محبة واحترام الشعوب لملوكهم. إذن كل هذه الآراء التي تضمنتها تربية **روسو** اعتبرتها الكنيسة في المقام الأول العدو لفكرها ولسلطتها وإفسادا في تكوين الطفل، وهذا ما جعله منبوذا في أوروبا، لكن في المقابل اعتبر البعض كتابه هذا إنجيلا للتربية، لما احتواه من أفكار تجعل من الطفل رجل المستقبل والنمط الأفضل لإعداده.

---

[1]- المرجع السابق، ص109.

[2] -Eugene , Châtel , Etude sur j.j, Rousseau , Op.cit, p 50.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

*- ألان: هو إميل أوجست شارتييه من مواليد 1868م، اشتهر باسم ألان، حاول أن يعرض لقصة حياته بكتاب عنوانه: "*قصة أفكاري*" والذي اعترف فيه بأن مرحلة الطفولة لديه كانت مرحلة هامشية، لذا كانت تربيته تتسم بالصرامة، ومن أهم مؤلفاته: "*لسق الفنون الجميلة*" و "*عناصر الفلسفة*" كما جمعت له أحاديث في أعداد مختلفة فكانت أحاديثه في التربية.

**التربية عند ألان ونقده للطرح الروسوي:**

**الفلسفة التربوية لألان:**

قد أولى **ألان*** مجال التعليم أهمية كبيرة لا بصفته أنه صاحب المهنة، ولكن لحبه الشديد وتعلقه بمجال التربية، وقد انتهج في هذا الإطار أسلوبا متطورا خاصة مع طلبته، وهذا ما شهد له الكثير بنجاحه. لكن قبل الإشارة إلى هذه الأساليب فمن الأجدر معرفة أفكاره التربوية وعلى ماذا تتبني حتى نفهم فيما بعد طرق تعليمه، لأن حسن التربية ومعرفة مبادئها يعد اللبنة والركيزة التي يتأسس عليها التعليم في الأخير. إن نظرية **ألان** التربوية تتبني على فكرة أساسية مفادها " أن الطفولة حالة متطورة تتوق للرجولة المتكاملة، ومهمة التربية أن لا تقفل الطفل في بوتقة طفولته، بل على العكس من ذلك أن تساعده على التخلص منها ليندفع صاعدا في اكتساب صفات الرجولة الحقة".[1] وبناء على هذا يكون **ألان** قد أتى بمفهوم جديد للطفولة عكس ما دعت إليه تربية عصر الأنوار خاصة مع فيلسوف الطبيعة والذي يعزى إليه اكتشاف طفولة الطفل، والتي أولاها الأهمية الكبيرة في نظامه التربوي واعتبرها من أبرز المراحل التي يمر بها الإنسان ولذا من الأفضل إطالة مدتها والزيادة في زمنها إلى أكبر وقت ممكن، لأنها مرحلة لا تعوض ولا يحق لأي واحد أن يسلبها منه سواء كانوا الوالدين أو المعلمين، وبذلك فإن ألان قد تجاوز هذا الطرح ورأى أنه من المهم الوصول بالطفل إلى مرحلة الرجولة واكتساب صفاتها في أقرب وقت ممكن وأن ندفع بالمتربي للحصول على سماتها. ومن ثم فإنه من الخطأ أن نحصره في طفولته أو نساعده على البقاء فيها، لأن ذلك من شأنه أن يضيع مستقبله. وعليه نقول في هذا الإطار وكنظرة نقدية أن الفلسفة الروسوية ترى أنه من الخطأ أن نضحي بحاضر الطفل على حساب التفكير في مستقبله، وأن نجعله يسعد بطفولته حسب مؤهلاته وعلى قدر ما وهبته الطبيعة من مميزات، عكس نظرة **ألان** الجديدة التي رأت أنه من الأحسن تجاوز الطفولة والتفكير في المستقبل. أي لا داعي للاعتناء والاهتمام بالحاضر على حساب

[1]-ألخوري أنطوان، التربية من أفواه رجالها، مرجع سبق ذكره، ص134.

المستقبل. فمن هذا المنطلق فلم تكن نظرية **ألان** تنظر إلى عملية تعليم الأطفال بالمشوقات أو الألعاب بعين الرضا، بل رأى فيها وسائل اللّهو تؤثر على التربية عكس ما يشاع عليه بأنها طرائق تساهم في العملية التهذيبية، وحتى التربية العاطفية في هذه المراحل لا فائدة منها لأنها حسب هذا الاتجاه لا تُعد رجالا بل تجعل منهم مترفي العزائم لذلك " فالتربية التي تناسب اندفاع الطفل الذاتي، وتكون منه رجلا قوي الشخصية، نابه الفكر هي التي تجعل من المدرسة مكانا للعمل الجدي والتمرس على الصعوبات، والطريقة المجدية هي الطريقة الصارمة التي لا تعرف إلا بالتمارين المتكررة والصبر الطويل إلى ذلك سبيلا".[1] وهذا ما يجعلنا وبصورة أولية نُكوّن فكرة عامة من خلال هذا المبدأ الذي يقدمه **ألان** عن الطفولة، أنه مختلف عن أراء **روسو** ومع المبادئ التي تضمنها كتاب إميل، فالصرامة والحزم في المعاملة هو نوع من قتل طفولة الطفل حسب الفهم الروسوي والدفع به إلى الانتحار، بل يجعل من المربي الشديد القسوة فاقد الإنسانية كما أشار إلى ذلك بدعوته للمربين بأن يكونوا إنسانيين وأن يحترموا الطفولة، لأن هذا الاحترام هو في الأخير احترام لإنسانيتهم. وأما بخصوص الحديث عن المواد الواجب تدريسها للتلميذ فقد أولى **ألان** للقراءة أهمية أولى، لأنّها حسبه ببساطة تعتبر من الوسائل التي تمكننا من فهم إنتاج الفكر الإنساني. كما أشار إلى أهمية الهندسة ومدى فائدتها في تكوين الفكر السليم، لكن قبل التطرق إلى هذه النقاط المتعلقة بالمادة المعرفية الواجب تدريسها إلى الصغار وكيفية معاملتهم والاهتمام بهم، فمن الأجدر الاطلاع على طريقة معاملته التعليمية لطلابه.

**الوسائل التعليمية لألان:**

لقد شَهد **لألان** الكثير من طلبته وحتى من مفكري زمان عصره بالكفاءة في التدريس، وهذا باتخاذه لأساليب متعددة وفعالة في تبليغ الدرس التعليمي، ومن هذه الطرق هو اعتماده على تحليل الأمثلة المادية والملموسة ومضاهاة أقوال كبار الكتاب ببعضها

[1]- المرجع السابق، ص،ص 210-211.

البعض، أي القيام بنوع من المقارنة بين اتجاهات ومذاهب للفلاسفة حتى يتحدد الفهم وكأن فكرة **ألان** هنا تشير أنه لا تفهم القضية إلا بنقيضها، كما أن الفهم يكون في المرحلة الأولى قبل أن تكون فيما بعد عملية النقد. لأنّ حسبه أن الفلاسفة والكتاب يقولون الحقيقة ويتوصلون إلى المعارف التي تكون في الغالب صحيحة أو أقرب إلى اليقين، إلا أنها تكون بطرق مختلفة ومتعددة ومن هنا يحدث الالتباس، فيحدث نوعا من الاختلاف أو التعارض. ولذا وجب على كل طالب حسب **ألان** أن يفهم أثناء القراءة الفهم الجيد والمنطقي حتى يكون في الأخير النقد السليم بناء على هذا الفهم السليم، وللوصول إلى هذه النتيجة حسبه علينا أن نعتمد على أسلوب القراءة المتكررة لأن "في التكرار فائدة للعمل، فكل قراءة جديدة تضفي على العمل رؤية جديدة، وهكذا فبدلا من أن تقتفي تعليقات على النصوص تنطلق بحرية كاملة لتلتقي في النهاية بالنص مرة أخرى".[1] لذا على كل أستاذ أو معلم أن يقوم بواجبه الأساسي والمتمثل في تعليم طلبته لفن القراءة أو كيف يجيدون القراءة، أما بخصوص طريقته في التدريس فقد كان يعتمد على التحفيز وتشجيع المتعلمين بالبدء في طرح الفكرة، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى دراسة العمل بأكمله، وهنا يشير إلى نقطة مهمة تتمثل في إثارة الإشكالية أو فكرة لموضوع معين ومن ثم محاولة التأسيس للموضوع، كما أنه اعتبر الكتابة فنا لا يقتصر على التعبير، بل هي عملية بناء والتي تساهم فيما بعد في التدريبات على التحليلات فهذه الأخيرة " شرع فيها ألان من خلال كتابة مجموعة تدريبات على التحليل يشرح فيها كيفية استخدام السبورة والقوائم وهو موضوع غامض لكنه يكون العقل".[2] أما موقفه من تعلم اللغات، فتعد اللغة اللاتينية واليونانية من أبرزهما، لذا فأي طالب لا يتقن هاتين اللغتين يعد حسب منطقه محدودا ضعيفا، وعموما منهج **ألان** لم يكن منهجا ثابتا بل كان متغيرا، وكانت طريقته تختلف من مكان لآخر مراعية في ذلك الشخصيات التي تسمع إليه وكذا طبيعة المواضيع التي يلقنها. وبصورة عامة فإن مهنة **ألان** كأستاذ وهدفه من التدريس خصوصا هو محاولة تقريب الأفكار إلى العقول

[1]- عباس، راوية عبد المنعم، دراسات في الفلسفة العامة، مرجع سبق ذكره، ص 383.

[2] -Alain, Charpentier, Elément de Philosophie: Paris1941 p11-12.

ونفوس مستمعيه، لكن هذا لم يمنعه من تشجيع المنهج الصعب والدفع بطلابه إلى القراءة الجادة والبحث. فهذه الآراء أو الطرق التي أشرنا إليها كانت تمثل وسائل التعليم، فإذن كيف كانت آراؤه في التربية وقواعدها التي جعلت منه إنسانا محبوبا إضافة إلى معلما ناجحا؟

**ألان والاهتمام بالطفل البليد قبل الذكي:**

إنه لمن المسلمة أن جل المجتمعات وعلى مختلف العصور في اهتماماتها التربوية درجت على تشجيع التلميذ الموهوب والتحمس له والدفع به إلى الإبداع وتسخير له كل الإمكانيات التي من شأنها أن تزيد في تنمية قدراته ومؤهلاته الهائلة، وفي الجانب الأخر تجعل من البليد والضعيف في درجة سفلى، بل بالعكس تحتقره وتسخره للعمل اليدوي الشاق، وهذا ميراث وحكم نجده من الحضارة اليونانية إلى الفترة الحديثة. فعلى هذه القاعدة بالذات يثور **ألان** فينبذها ويدعو باسم العدالة الإنسانية إلى ضرورة عكسها جذريا، وأن نولي الاهتمام إلى هذا الشخص الذي يملك هو الأخر هذه القدرة على المعرفة والإرادة على التعلم، إلا أنّ المشكلة تكمن في عدم بذل الجهد لإحياء هذا الجمود في نفسه، لذا يرى : " أن هذا هو الخطأ الأكبر بحق الإنسان وهو الظلم بعينه أن نعتبره في عداد البهائم دون أن نستهلك جميع ما لدينا من ذكاء، ونبذل كل ما نملك من عاطفة حارة لإحياء قدراته. فإن كان فن التعليم لا يستهدف إلا تنوير العباقرة، فهذا مدعاة للسخرية، لأن العبقرية تستيقظ لنداء الأول وتخترق الحجب. أما هؤلاء الذين يتعثرون أنى وجدوا ويخطئون دائما، هؤلاء الذين هم عرضة للتقهقر واليأس، هؤلاء بالذات هم الذين بحاجة للمساعدة".[1] وبالعودة إلى فلسفة **روسو** في هذا المجال وبالتحديد في هذه النقطة، فنقول أن هناك نوع من التباين في وجهة النظر بين الفيلسوفين، فإن الطرح الروسوي ينطلق بداية من عدم التسرع في الحكم على الصبي وأن لا نولي أهمية بالغة لإجابات الطفل وسلوكاته، ومن ثم الحكم عليها بذكائه أو غير ذلك، بل إنه

[1]- ألخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها، مرجع سبق ذكره، ص،ص 212-213.

من الخطأ حسب **روسو** تبني هذه النظرة. لأننا إذا فصلنا في الحكم في الطفل سواء من خلال تربيته أو قدرته على القيام بالحسابات الرياضية أو نعلمه للغات معينة في سن مبكرة فإن هذا الفعل من شأنه أن يجعل الضغط عليه قصد بذل الجهد من أجل التفوق وهذا خطأ، بل بالعكس علينا أن نراعي طبيعة الطفل ونساعده على التكوين الفردي، لأنه بصورة عامة لا توجد قاعدة ثابتة في تقدير ذكاء الأطفال وفي هذا الإطار هناك استنتاجات كثيرة " ومن الأطفال سخت عليهم الطبيعة كثيرا تجعلهم فوق المستوى العادي، وكما أن هناك رجالا لا يتجاوزوا مطلقا مرحلة الطفولة".[1] وعليه فإن فلسفة **ألان** التربوية تختلف آراؤها مع مبادئ **روسو** فيما يخص الحكم على قدرات الوليد وميولا ته، لكنها تسلم بوجود الفوارق، وتحاول إلغائها من خلال مبدأ العدالة الإنسانية في التعليم والتعادل و تكافؤ الفرص، فالفلسفة التربوية ترفض التعجل في الحكم على قدرات الأطفال منذ البداية وفلسفة **ألان** ترى بضرورة العمل على إعانة الطفل البليد غير الذكي إلى مستوى قدراته، لأن كل طفل يولد مزود بإمكانيات نظرية وعقلية، وتبقى المعاملة والتعليم هما الفيصل في إحياء هذه القدرات وإبرازها. فلهذا من الأولى العمل مع الطفل الضعيف وهذا هو بالأساس دور التعليم لا أن نسخر جل قدراتنا لشخص قد بلغ درجة عالية من التفوق الفكري، ومن ثم فإن الأطفال الذين لا يعلمون إلا نادرا، إما لأنهم لا يرغبون في العلم وإما لكونهم عاجزين، "فهنا نجد المعضلة الحقيقية، بحيث كان يهمل الطفل مباشرة عندما يسيء التعليل مرة أو مرتين في أشكال المثلثات، إذا كانت السلطات لا تبحث إلا عن مرشحين للإدارة . وإذا كانت تسعى في الواقع لإلى تكوين مواطنين فإن لم يظهر تلميذ ما أي ميل للرياضيات فهذا إنذار بواجب تعليمه بإصرار ولباقة، فإن لم يفهم فسيكون الحكم الوجيز الذي يردد دائما هذا الصبي ليس بذكي".[2] فإن هذا الحكم لهو الخطأ الكبير في حق الإنسانية ولهو الظلم في حق العلم والتعليم وواجبنا هو مساعدة هذه الذات. وكنتيجة لهذه القاعدة نقول أن **ألان** يتفق مع **روسو** في عدم التسرع في الحكم على قدرات الطفل وأن نحاول تنميتها

[1]- روسو، جان جاك، إميل أو التربية، مصدر سبق ذكره، ص113.
[2]- المرجع الأسبق، ص212.

وإبرازها، لكن في المقابل يعترف **ألان** بوجودها- المؤهلات الفكرية والـذكاء- فـي مرحلة الطفولة، والشرط الأساسي الذي يضعه لمساعدة هذا الطفل هو العمـل الجـدي فكيف ذلك؟

**اللذة في العمل الجدي:**

إنّ فكرة المشوقات التي اعتمدت عليها المدرسة الحديثة في العملية التربوية للأطفـال والتي اعتبرت من أبرز وسائل الإقناع والتبليغ، لم يتقبلها **ألان** وأبى حتـى أن يـرى الطفل طفلا، بل أن نجعل منه حالة مندفعة اندفاعا نحو الرجولة. وكقاعدة لهذا الكـلام فإنّ التربية الحقة لا تكون باحترام الطفولة فيه، بل بإعتاقه والدفع به نحو حالة الرشـد التي يتوق إليها بوسائل بعيدة عن اللذة الرخيصة، أي اللذة المبنية عل اللعب واللهـو، وفي هذا الإطار يقول : " إني لا أثق كثيرا في روضات الأطفال وسائر المبتكرات التي تسعى لتعليم الأطفال بالتسلية، فهذه طريقة غير مجدية مع الرجال".[1] لذا يعتقد أنه على الطفولة أن تتسم بالشدة والصبر لأن اللذة الحقيقية دوما تكون بعد الجهد والبذل، لذا فإن الذين يعتمدون على اللذات الرخيصة فإنهم بذلك يحرمون أنفسهم لـذة عليـا تكتسـب بالجهد وقدر من الشجاعة الانتباه " لذا لاشيء يرفع الإنسان، كاكتشافه لـذة سـامية لا يمكن التوصل إليها بدون القليل من العناء، مثلا قد تكون دراسـة الهندسـة بواسـطة مجموعة من المقوى مفرحة، لكن حل المسائل الصعبة يولد انشراحا أعمق، وهذا مـا يفسر لنا كون دروس البيانو الأولى غير مسرة، إذ لابد من الملل".[2] ومن ثم فإن التعلم عند **ألان** قد خرج عن القاعدة المتعارف عليها بداية من **روسو** إلى العديد من علمـاء التربية الذين اعتبروا أنّ الصرامة مع الطفل ومنعه من الألعاب في المراحـل الأولـى يعد سلوكا منافيا لأعراف الطفولة، إلاّ أنّ **ألان** يرى علينا أن نحمل الطفل علـى بـذل الجهد والارتقاء بتربية الرجل، لأن مبدأه قائم على أن الطفولة حالة غريبـة لا تشـعر بالجمود بل هي حركة تطورية مندفعة، فمن المعلوم أنّ هذه المرحلة تحتاج إلى الحركة

[1]- المرجع نفسه، ص214.
[2]- المرجع نفسه، ص،ص214-215.

والضجيج، لكن ينبغي أن يشعر الطفل عند تحوله من اللعب مثلا إلى العمل بأنه ينمو، وهذا النمو يحصل بالإرغام والشدة وهذا ما تـدعوه تربيـة **ألان**، لأن الطفـل حسـبه سيعرف الجميل إذا أرغمناه وسيحقرك إذا دللناه، وأفضل العوامـل المسـاعدة علـى اكتساب الطفل الشعور بمهابة العمل هو التمرن الذي يربي فيه السلوك قبـل التفكيـر، كأن يعرف شؤون النجارة أو الحدادة قبل أن يعرف صورة عنها لأنه لو حدث العكـس أي لو علمنا التفكير كما نتعلم الحدادة لعرفنا شعب السلطان الـذي يصـنع القـوانين والواجبات دون أن يعمل أو يمارس أي حرفة، لذا فإن التمرن من أبرز مبادئ التربيـة في فلسفة **ألان**.

**التمرن ودوره في اكتساب المعرفة:**

إن إعادة **ألان** إثارة إشكالية العمل التطبيقي وإيلائه الأهمية الكبيرة على حساب الجانب النظري في العملية التربوية لهو دليل على اتفاقه مع فلسفة **روسو** التي كون بها تلميذه إميل من خلال ترسيخه لفكرة الملكية التي تعلمها عن طريق مهنـة الزراعـة والتـي ساهمت في اكتساب هذا المصطلح المجرد، فمن هذا المنطلق الروسوي فإن **ألان** يعتبر أن المدرسة المثالية هي التي تشبه المصنع، بحيث يكتسب فيه الناشئ المعرفة والخبرة بالتمارين والواجبات الشخصية المتكررة، وإن كانت هذه العملية تتميز بها فلسـفة **ألان** في التعليم مع تربية **روسو** لإميل عندما جعل الطبيعة هي المربي عن طريق التجربة، أما التعليم بمفهومه الضيق بالموازاة مع التعريف الواسع للتربية فنقول أن **ألان** يضـع شروطا للمدرسة الناجحة، مدرسة لا تؤمن بسماع محاضرات المعلـم، بـل الوسـائل التقليدية أفضل منها بكثير كالنسخ وغيرها وهذا الحكم استشفه من تجربتـه العسـكرية بحيث نجد يقول في هذا الصدد: " أنه في ثكنة الجنود لا تعرف البندقية بالتعبير، إنمـا يدعى كل فرج لتفكيكها وتركيبها مرددا وراء المعلم أسماء أجزائها ومن لم يعد الكـرة نيفا وعشرين مرة لا يعرف ما هي البندقية، إنما تبقى في ذهنه ذكرى خطـاب ألقـاه صاحب الخبرة في الموضوع، فلا نتعلم الرسم بمشاهدة أستاذ يحسن الرسم، ولا نـتعلم

العزف على البيانو بسماعنا موسيقي ماهرا".[1] ونفس الكلام نقوله عن الكتابة أو القراءة، فخلاصة فلسفة **ألان** التعليمية هي العمل حتى نكتسب المهنة بالتمرن أو التجربة المتكررة. لذا فمن الشروط التي يقترحها في المعلم هي أن يكون له القدرة على التبليغ بواسطة التجربة وهذا الأمر لم يكن له أثر في المدارس التربوية في عصره، بحيث أصبح الإعجاب والحكم على دور المعلم بلغته البيانية، وبالتالي حسبه فإن مصير هذا المعلم مرتبط بهذه الموهبة التي تمكنه من الكلام بمفرده لمدة طويلة. فلذا القدوة في نظره هو أن يقتدي بما يبذله المدرس العسكري من صبر ليتقن الجميع عملية تركيب وتفكيك الأسلحة ونفس الكلام ينطبق على أهل العلم الذين يكونون النشء وخاصة في مجال المدرسة التعليمية، لأن " إعطاء الدرس بالكلام أمام ثلاثين تلميذ هو عرض سيء ... ولقد أجريت التجربة ودلت على أنه لم يبق من درس محاضرة الشيء الكثير في الذهن بعد ثمانية أيام وبع خمسة عشر يوما لم يبق شيء على الإطلاق، فالأمر المعروف هو أن الطفل لا يكتسب في النهاية شيئا إلا عندما يقرأ وينسخ ويعيد النسخ".[2] أي أنها أعمال تقترب من التجربة فتساهم في ترسيخ الأفكار، وخاصة القراءة الفردية ومن هذا الإطار كيف يرى ألان القراء؟ وأين تكمن أهميتها؟

**أهمية القراءة وضرورة الاهتمام بها:**

إن معالجتنا لهذا الموضوع الذي تهتم به التربية عموما، وخاصة دور ومؤسسات التعليم، يكشف لنا مدى ابتعاد أراء ألان مع فيلسوف الطبيعة بأنه لا يجب علينا تقديم أي كتاب للطفل قبل سن الثانية عشر وهذا لعدم منفعتها له، لكن مع التربية المعاصرة وخاصة مع **ألان** نكون عكس ذلك بحيث نجد **ألان** في هذا الطرح يعتبر القراءة مفتاحا للثقافة ونقطة للانطلاق في التعليم. بل أكثر من ذلك وبكثير من المبالغة تعتبر أهم من المواد الأخرى، بل حتى المواد العلمية تعد وسائل لها. وبهذا نكون أمام تيارين متضادين ينظران للموضوع من زاويتين مختلفتين. فتربية **إميل** تقتضي أن لا يُعلم

[1]-المرجع السابق، ص216.
[2]- المرجع نفسه، ص218.

القراءة بل حتى لا نقدم له الكتب إلا بشروط معينة وفي سن محددة كما وضح ذلك **روسو** بإشارته لكتاب "*كروزو*"، أما **ألان** اعتبر أن الفهم الجيد للعلوم يقتضي منا القراءة الجيدة. لأن في نظره أن القراءة عملية صعبة " لذا فإن نكتب أو نحسب هذا أمر سهل، لكن أن نقرأ فهذا هو الصعب، أعني بذلك القراءة المريحة دون جهد، بطريقة تتصرف معها النفس عن الحروف كالاهتمام بالمعنى".[1] أي أن القراءة الحقيقية لا تعني القراءة السطحية للكلمات أو النطق بها، بل علينا أن نتجاوز هذه المرحلة لأنها تمثل حسبه مرحلة القراءة المستعبدة ويعد الطفل هو الفرد الذي يكون بإمكانه أن يصل إلى هذه القراءة. لكن هذا الانجاز إن صح القول يجب أن يلازمه شرط الاستمرارية أي أن يقرأ وبصفة دائمة عكس الراشد الذي يستحيل عليه أن يتحرر من هذه القراءة المشوهة ومن ثم فإنه سيفقد الرغبة في القراءة وبالتالي حب المطالعة والمعرفة، وعليه نكون أمام تناقض واضح بين مفكرين ينتمون إلى نفس الثقافة –الفرنسية– لكن حل يمثل فكر عصر مختلف ردا على النظم السائدة، فألان تربيته كانت ثورة على دعاة الرافضين للقراءة وهذا ما جعله يرد الاعتبار للقراءة ويعتبرها البنية الرئيسية لتطور العلوم الأخرى، وهذا ما يجعلنا حسب قراءتنا إلى أن نعتبر أن فلسفته في هذا المجال تتميز بنوع من التطرف. وفي هذا الإطار يقول: " لو كنت مديرا للتعليم الابتدائي لجعلت من واجبي الأول تعليم القراءة لجميع المواطنين".[2] لأن الصعوبة الحقيقية تكمن في تعلمها، أما بخصوص الفيزياء والكيمياء والتاريخ فهي لن يكون بمقدورنا تعلمها أو فهمها من أن نقرأها، والقراءة المثالية هي القراءة الصامتة التي تتم بالعينين وعليه كنتيجة رئيسية في فلسفة **ألان** التعليمية وخاصة في المراحل الأولى لا تكمن في أن نجعل للطبيعة هي المعلم الرئيسي كما ادعى **روسو** ولكن ينبغي أن نرسخ للطفل فكرة مفادها هي تعلم القراءة و أن نسرع في تجاوزها بحيث تمكنه فيما بعد من تعلم نمط أخر من القراءة وهي القراءة بالعينين " لكن تلامذتنا يتلعثمون بقراءاتهم، يحسنون

[1]- المرجع السابق، ص219.
[2]- المرجع السابق، ص220.

الإنصات وحسن التلاوة أكثر من القراءة".[1] فهذه المواقف لألان تتعلق وبشكل كبير بقضية التعليم التي تعدا جزء من التربية بمفهومها الواسع، وفي هذا الإطار لم يغفل ألان هذا الاتجاه. وقد رأى هو كذلك أنها تبدأ منذ الصغر، والمرحلة الأولى يميزها طابع المعاملات بالإشارات والحركات لذا علينا أن نولي هذه المرحلة الأهمية التي تستحقها، لأن من شأن هذه الإشارات أن تكون سلبية فتتعلق في ذاكرته وتنمي لديه العادات والسلوكيات السلبية في الكبر، لذا ولتفادي هذا الأمر يقترح **ألان** باستعمال القدوة في تربية الصغار، وبهذا نكون أمام اختلاف ثان مع تربية إميل الذي تقتضي تربيته وتكوينه عدم إتباع أي مربي إلا الطبيعة. وحتى دور المربي لا يخرج عن دائرة التوجيه والإرشاد، أما القوة حسب ألان فهي واجبة وضرورية لأن ترك الطفل لوحده من شأنه أن يفسد سلوكه وأخلاقه مستقبلا، لذا غياب القدوة هو خطر على تربية الطفل. "وهكذا فكم من مأساة في الطفولة بسبب كلمة تفهم على سبيل الخطأ، إن الكلمة التي يخضع لها الجميع ويعيشون بها سواء كانت حسنة أو سيئة، إنما تلعب دورا كبيرا في التربية، لأن الجميع يحيون من أجل إسداء النصح أو الاقتناع به، لذلك تصبح دراسة الدلالات أو الإشارات باعتبارها أدب وثقافة هي أصول التربية".[2] وبالتالي هذه العلامات هي التي تكون ملكة الكلام لدى الطفل، ومن ثم تحدث عملية تعلم القراءة والتدرج فيها كما أشار **ألان**. وكنتيجة عامة يمكننا أن نعتبر أن الآراء التعليمية أو التربوية التي أشار إليها لا تتفق مع التربية التي أتى بها **روسو** في كثير من المبادئ، لكن تتفق في الأصل وهو إعطاء الأهمية الكبيرة في تكوين الطفل وخاصة ببعده النفسي والتكويني أي التعليمي.

[1]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[2]- عباس، راوية عبد المنعم، دراسات في الفلسفة العامة، مرجع سبق ذكره ص387.

**نظرية النمو المعرفي عند جان بياجيه:**

**مقدمة:** إنّ من أبرز النقاط الأساسية التي ركزت عليها التربية الروسوية في برنامجها التعليمي والتكويني للطفل، هي محاولة فهمها للأساليب التي يفكر بها الأطفال وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم، حتى يتسنى في الأخير إيجاد التربية المثلى والعملية التعلمية الصحيحة لتكوينهم بها، وهذا الأمر ذو علاقة حقيقية بعملية التعلم أو التعليم، لأنّ فهم المعلم لهذا العمل يتوجب عليه معرفة كيف يتعلم طلابه وماذا يتعلمون وكيف يستخدمون ما تعلموه؟ وللوصول إلى هذا الهدف، يقتضي منا دراسة عمليات النمو المعرفي التي تشكل محور التقاء هام بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي، وبهذا يمكننا القول أن **روسو** قد وضع التربية في إطارها الصحيح وهيئ الأرضية لفهم دراسة الطفل أكثر، ومعرفة أنماط سلوكه وكيفية تفكيره. ومع علم النفس المعاصر جاءت نظريات تدعم هذا الطرح وتتجاوزه في نفس الوقت، ولمعرفة الاتجاهات النفسية المعاصرة في تربية الطفل يتطلب منا الرجوع إلى بعض النظريات أو المبادئ الموجهة التي يمكن أن تزود المعلم بطريقة أو اتجاه كلّي يساعده على هذا الفهم. ولتناول هذا الطرح فسنأخذ نظرية **بياجيه** في النمو المعرفي، وهذا الاختيار نابع من شمولية هذه النظرية من جهة، ومدى اهتمام الباحثين بها لصلتها الوثيقة بعملية التربية والتعليم من جهة أخرى. فما فحوى نظريته في النمو المعرفي؟ وما هي مراحلها؟

**تعريف علم النفس النمو:**

قبل التطرق إلى نظرية **بياجيه** في مسألة النمو ومعرفة مراحل النمو المعرفي، يتوجب علينا الإشارة إلى هذا الاختصاص أي علم النفس النمو حتى يكون بوسعنا فهم الإطار التي تنضوي تحته نظرية **بياجيه**، فما المقصود بعلم النفس النمو؟

" علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس نمو الكائن البشري، منذ وضعه وهو جنيين إلى الميلاد وحتى الوفاة، بحيث يبين لنا خصائص النمو في كل مرحلة من المراحل

العمرية في كل الجوانب الشخصية للإنسان الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية".[1] وتجدر الإشارة إلى أنّ علم نفس نمو أصبح علما قائما بذاته ولم يبق موضوعا فحسب من موضوعات علم النفس العام، وهذا راجع للتخصص الدقيق الذي تميز بها علم النفس. كما تعتبر السنوات الأولى للطفل هي الدعامات الأساسية التي تتكون وتتبني عليها شخصية الإنسان، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة، وخاصة بظهور الطفولة مع **روسو** ومن أتى بعده من علماء التربية. لهذا اعتبرت المرحلة الأولى من مراحل الطفل أرضا خصبة لكثير من الأبحاث والتجارب العلمية لمحاولة الإلمام بهذا الاختصاص أو الخبرة من حياة كل إنسان. والنمو في المجال اللغوي يعني الزيادة أو الكثرة، أمّا من الناحية السيكولوجية فالمقصود به " هو تلك العملية التي تحدث من خلالها تغيرات في حجم وبناء الإنسان، حيث يكبر جسميا وتتبعه بالتالي زيادة حجم وبناء الأعضاء الداخلية وينمو العقل وما به من قدرات عقلية".[2] كما أنّ عملية النمو هذه تحدث وتعزز بعض التغيرات في سلسلة مترابطة من التغيرات تطرأ على حياة الإنسان تهدف إلى الوصول به إلى مستوى النضج بحيث يصبح الفرد قادرا على القيام بوظائفه استنادا على استعداداته، وقد عرّف **بكريناس** علم النفس النمو بقوله بأنّه: " العلم الذي يبحث في نمو الكائن الحي ونضجه، وفي قدراته المعرفية والانفعالية وفي مكونات شخصيته وكذا تفاعله مع بيئته".[3] وبصورة عامة إنّ علم النفس النمو هو ذلك العلم الذي يهتم بالطفل بدرجة كبيرة وببيئته، بمراعاته ودراساته للتغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان من المهد إلى اللحد، وهو فرع من فروع علم النفس العام يهتم بمظاهر النمو للكائن البشري من نمو جسمي وعقلي ووجداني وحركي ولغوي والكلام الاجتماعي، وتزداد أهمية دراسة النمو خاصة إذا علمنا مجالاته المختلفة والتي تعطينا نظرة فاحصة على تطبيقاته، علاوة على الأهمية النظرية أو العلمية أو التربوية، فمثلا في المجال النظري دراسة النمو تساهم في فهم الطبيعة الإنسانية وعلاقة الإنسان

[1]-جبل، فوزى محمد، علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث، شارع دينوقراط الأزاريطة، ط2001، ص358.
[2]-المرجع السابق، الصفحة ذاتها.
[3]- المرجع نفسه، ص359 .

بالبيئة، كما تساهم " في وضع المعايير التي تحدد خصائص النمو في كل مرحلة من المراحل العمرية وفي مظاهر النمو المختلفة...حتى يمكن من خلال هذه المعايير تفسير القصور في النمو لكل مرحلة".[1] وأمّا في المجال العلمي فإنّ هناك أسباب جوهرية تحتم علينا معرفتها ومن أبرزها " معرفة الجوانب الوراثية والعمليات البيولوجية والكيميائية والفسيولوجية الداخلية ...وكذا تأثير البيئة، والتي تؤثر جميعها في نمو الجسمي والعقلي والاجتماعي...فمعرفة ذلك تساعد على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات السلوكية التي تعارض النمو النفسي للأطفال ممّا يحدد انحرافهم السلوكي عن خط السواء".[2] أمّا إذا نظرنا إلى أهمية معرفة نظرية النمو في المسألة التربوية فهنا تتعدد مجالاتها، سواء كانت على مستوى الفرد أو على مستوى الأسرة أو المدرسة أو على مستوى الوضع الاجتماعي.

ففيما يخص القضية الأولى أي على المستوى الفردي فإنّ دراسة سيكولوجية النمو تساهم في تزويد الفرد بخصائص وطبيعة المراحل العمرية التي يعيشها طيلة حياته من الميلاد إلى شيخوخته، وفيها يكون قد أعطى لكل مرحلة من عمره قدرها التي تستحقه وفق معطياته وقدراته. أمّا أهميته –علم النفس النمو– على المستوى الأسري فهنا تكفي تزويد الأسرة بكل المعلومات التي يتميز بها الطفل والمراهق والتي على إثرها يتم تحديد الأساليب وتوضيح الطرق لمعاملة الأبناء بطريقة متوازنة. وإذا تحدثنا عن المجال المدرسي فيعتبر المعلم هو المستفيد الأول من هذه المسألة بحيث تزوده هذه النظرية المؤطر بفكرة واضحة عن شخصية التلميذ والعوامل المؤثرة في كل مرحلة، وتعد هذه التوضيحات من أبرز الفوائد التي تمدنا بها نظرية النمو، لذا من الواجب الإطلاع عليها وفهمها بصورة إيجابية. و أمّا على المستوى الاجتماعي فإنّ دراسة هذه النظرية تساعد على " تحديد أفضل الظروف الملائمة والمناسبة بكافة أنواعها ومؤسساتها بما يسهل الحصول على أفراد أصحاء يساهمون مستقبلا في بناء

[1]-المرجع نفسه، ص360.
[2]- المرجع السابق، ص316.

المجتمع".[1] وبعد هذا التوضيح المقدم حولى الإطار الذي يندرج حوله الموضوع، فسنتعرض فيما يلي إلى القضايا الرئيسية التي احتوتها نظرية **بياجيه*** قبل الإشارة فيما بعد إلى المراحل التي تتميز بها نظرية النمو، فما هي القضايا الرئيسية التي اهتم بها في نظريته المتعلقة بالنمو المعرفي؟

**القضايا الرئيسية لنظرية بياجيه:**

**القضية الأولى:** ما المقصود بالتعلم؟

يشير **بياجيه** في نظريته التي تتعلق بالنمو إلى قضية هامة تتعلق بالتعلم، والذي يعتبر محور العملية التربوية لذا أولاه أهمية قصوى، بحيث بحث في تعريفه ومقاييسه ومحدداته، وهذا حتى يتأتى للمعلم أن يقوم بدوره على أتم وجه انطلاقا من القاعدة المبنية على الفهم الصحيح لهذه الإشكالية. فمن هذا المنطلق فالتعلم الحقيقي حسبه " هو الذي ينشأ على التأمل أو التروي، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلول على سبيل المثال: بل أنّ التعزيز ينبع من الأفكار المتعلم ذاته".[2] وإن كان هذا الطرح قد لقي بعض التعارض والانتقاد من طرف علماء آخرين على غرار **كلارك هل، وسكنر****

---

[1]- المرجع السابق، ص362.

***- جان بياجيه: ولد في عام 1886م، في نيوشتيل بسويسرا**، بدأت حياته الفكرية في سن مبكرة بالموازاة مع حياة البحث والتأليف " فقد كتبت مقالته الأولى وهو في العاشرة من عمره، وعندما بلغ الحادية عشر عمل مساعدا في مختبر المتحف التاريخي الوطني ثم أصبح خبيرا بالمتاحف وبقي كذلك حتى أوائل الخامسة عشر من عمره، ثم شغل وظيفة مسئول في المتحف الإيطالي بجينيف ونال الشهادة الجامعية الأولى في سن الثامنة عشر من جامعة **نيوشتيل**" (أبو جادو صالح محمد علي، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن ط1 1998، ص79.) في عام 1921م، أصبح مدير للدراسات في معهد جان جاك روسو في جينيف، وبعدها ب3 سنوات نشر كتابين: كتاب "اللغة والفكر عند الطفل"، وكتاب "الحكم والتفكير الاستدلالي عند الطفل"، ثم بعد ذلك ألف كتاب بعنوان "علم الأحياء والمعرفة" والذي نشر في عام 1911م، كرسالة في الحياة، ويصنف **بياجيه** من طرف أصحاب الاختصاص من أبرز علماء علم النفس النمو، لذا كان تأثيره كبيرا في وم أ، فترجمت أغلب أعماله إلى اللغة الانجليزية، وفحوى الكتاب الأخير –علم الأحياء والمعرفة– عالج فيه العلاقة بين التطور البيولوجي والنمو الفردي، بحيث قارن بين العملية التي تستطيع الكائنات الحية بموجبها أن تتكيف وتتلائم مع محيطها أو بيئتها التي تعيش فيها، وبصفة عامة تعد نظريته من أكثر نظريات النمو العقلي شيوعا في مجال علم النفس ومن أكثرها تأثيرها على المنحى المعرفي للتعلم.

[2]- جودت، عبد الهادي، نظريات التعلم، مرجع سبق ذكره، ص172.

****- سكنر: يعد من أشهر علماء النفس التربويين أي العلماء الذين يهتمون بتطير وتحسين التدريس في التعليم، وهو من أبرز رواد النظرية السلوكية الإجرائية التي تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم وترى أن دور المعلم هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب من أجل تعلم السلوك المرغوب، وبذلك فالنظرية البنائية ترتكز على أن المتعلم هو العنصر الفعال في حين المدرسة السلوكية تُظهر المتعلم المستجيب للمؤثرات.

وغيرهم بحيث اعتبروا أنّ التعليم هو التغيير في السلوك ينجم عن التدريس المعزز أو حتى التدريس لوحده كافي لحدوث التعلم، كما رأى آخرين أنّ هذا الطرح حولى قضية التعلم المحورية قد أفرز وجهتين مختلفتين، فموقف يعتبر من الذاتية والفردية وقدرات المتعلم هي السبيل الوحيد لحدوث التعلم وترسيخه في الذهن، وهنا نقصد دور التركيز المبني على القدرات الذهنية التي يمتلكها الفرد والتي ربما تكون للوراثة الدور البارز فيها وهذا الطرح أشار إليه **بياجيه**، وحتى **روسو** قبل ذلك قد أشاد بقدرات المتعلم وأن نترك له الفرصة وأن نفسح له المجال لكي يتعلم لوحده وهذا اعتقادا منه بإمكانيات المتعلم، وهناك موقف أخر والذي أشرنا إليه في الأخر هو الاتجاه الذي يعتبر أنّ نجاح العملية التعلمية تتوقف على التجربة وتعزيزها حتى تترسخ وتثبت في ذهن المتعلم، وهنا نقول أن التكرار إحدى الوسائل والسبل التي تحقق هذا الغرض وربما هنا نقف على نوع من التعارض مع التربية الروسوية التي نبذت التكرار أو العادة التي تجعل من ذهن الطفل ثابتا غير منفتح ومتقبل للأفكار ورافض للإبداع. فالتعلم عند **بياجيه** يقوم على قضية رئيسية مفاده الإيمان بقدرات المتعلم من خلال تعويده على التركيز والانتباه حتى يستوعب المعلومات، وبعد توضيحه لهذه القضية وضع مشكلة أخرى ذات صلة بسابقتها تحت التحليل والنقد وهي قياس التعلم، وهنا نكون بصدد علم الإحصاء أو نقل قياس درجات وقدرة كل فرد في التعلم أو الاستيعاب. وعموما قد اعتبر الكثير من الباحثين أنّ التغير في معدل سلوك المتعلم كفيل أو بالأحرى أفضل وسيلة لقياس التعلم، فمثلا إذا وضعنا معدل واضح واعتبرناه ثابت ومناسب لهذا الطفل أو ذاك المتلقي ووضعنا نسبة محددة ورأينا أنّ هذه النسبة لا تتغير إلا بوجود مثيرات، فهنا نعلم أنّ هذا الشخص قد تعلم شيئا جديدا، أي ظهور المثير وتأثيره على مردود التعليم، كأن يكون المثير مكافأة أو عقاب أو غير ذلك، لكن القضية الجوهرية التي تطرح في هذا الميدان هو هل التعلم يتم بصورة تدريجية وعلى مراحل؟ أم غير ذلك؟

إنّ طبيعة هذا السؤال تتعلق بسير التعلم، أو المنحى الذي يأخذه، فمثلا إذا كان الوصول بالتعلم إلى درجة عالية من الإتقان يتطلب القيام بالعديد من المحاولات والتي تصل بنا في أخر المطاف إلى التحصيل العالي، فعلينا أن نقوم بهذا الفعل، " أمّا إذا

حدث التعلم على مستوى عال من الإتقان وبصورة مفاجئة، فهنا نميل إلى الاعتقاد القائل بأنّ التعلم عملية تقوم على الوعي وتحكمها قواعد خاصة، أكثر من كونها مجرد منحنى لتحسين التعلم". [1] أمّا البحث في طبيعة الشيء الذي يراد تعلمه أي موضوع التعلم أو محتواه، فهذه المسألة محل خلاف، لكن نظرة بياجيه ترى أنّ المثيرات هي إشارات لمثيرات أخرى ولتوضيح هذا الرأي نأخذ المثال التالي: فمثلا إذا علّمَنا طفلا كيف يجد شيئا مخفيا ففي هذه الحال نقول أنّ الولد الذي وصل إلى هذه النتيجة قد توصل إلى تعلم الخريطة المعرفية للأشياء العديدة الموجودة في هذا المجال، أي بإمكانه الحصول على أي شيء مخفي، وفي هذه الحالة فالطفل تعلم أكثر من مجرد الاستجابة أي أنّ المثير وهو الإخفاء لم يحتم عليه إيجاد هذا الشيء فقط وبالتالي الوقوف تحت شرط الاستجابة، بل تعلم الطريقة التي تسهل له بصفة عامة العثور على الأشياء، أي أنّ فلسفة **بياجيه** ترى أن المثيرات هي إشارات لمثيرات أخرى وليست إشارات للاستجابات. فبعد معرفة درجة قياس التعلم ومحتواه، يبقى علينا توضيح محدداته. فما هي محددات التعلم؟

**دوافع التعلم:**

إنّ تطرق **بياجيه** لهذه المسألة والمتعلقة بمحددات التعلم أو نقل العوامل المساهمة في وجوده أو دوافعه نابع من الخلط للآراء التي ألغت القدرات الفردية التي يتميز بها المتعلم وجعلت من الأسباب الخارجية العامل الأبرز في هذه القضية، كأن يكون مثلا المدح أو الثناء من الوسائل التي تزيد في معدل السلوك، أمّا نظرته لهذا السبب ترى أن هذه الأحداث لا تغدو كونها محددات تعلم خارجية. أمّا الأمر المهم فهو متعلق بالدماغ الناضج الذي أحسن العناية والاهتمام به، وعليه إذا تحقق هذا الشرط أو الواجب، فلا حاجة له بهذه المحددات الخارجية لأنّ المعرفة فيه – الدماغ– أكثر بكثير ممّا يدخل فيه من الخارج، فهناك " أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن

[1]-المرجع السابق، ص173.

طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضجية ويطلق عليه – حسب **بياجيه** – عملية الموازنة".[1] وعليه ففلسفته لا تعترف بالعوامل أو الدوافع الخارجية التي تتحكم في عملية التعلم، بل بالقدرات الذاتية التي تكون منها الوراثة من أبرز العوامل المساعدة على التعلم والاستيعاب. فمسألة الاعتماد على الذات التي يطرحها هي التي تقودنا إلى معرفة موقفه أكثر من مسألة الشرح أو التفسير، فهو يرى في هذا المجال أنّه من الأنسب أن تكون الإجابات المقدمة للطفل تتسم بنوع من التعقيد ولا يهم إذا رددناها أكثر من مرة، بل صعوبة الطرح هي التي تدفع بالطفل إلى الاهتداء لوحده والكشف عن الأخطاء، وبالتالي إعمال تفكيرهم بصورة جيدة، وتقريبا هذا الاتجاه لا نلمسه في الاتجاه التربوي الروسوي، الذي يرى أنّه من الحقيقة والصواب أن نقدم للطفل الإجابة السهلة الصحيحة والتي لا تخلو من الجدية، لكن من دون أن نقدم له مقدمات أو أطروحات أو أراء تربكه وتجعل ذهنه مضطرب. فالأهداف في هذا الطرح تتباين، **فروسو** يرى أنّه من الخطأ تحميل ذهن الطفل أكثر من قدرته، و**بياجيه** يرى أنّ إعمال ذهن الطفل وإيقاظه يحتم علينا الإجابات الصعبة المعقدة، وهذا الاختلاف راجع بطبيعة الحال لظروف كل فيلسوف وأهداف كل واحد منهما، وقبل معرفة المراحل التي يعرفها الطفل في نموه المعرفي، تقتضي منا الضرورة المنطقية معرفة المفاهيم التي اعتمد عليه **بياجيه** في نظريته.

**المفاهيم الرئيسية عند بياجيه:**

بداية إنّه لمن المهم الإشارة إلى المفاهيم ودورها البارز في فهم ونجاح العملية التربوية بحيث " أنّه من غير الممكن إذا لم يستطيع الإنسان تصنيف ما يحيط به من الأشياء والأحداث، فإنّه يكون من المستحيل عليه أن يقوم بالعمليات العقلية الشديدة التعقيد".[2] وعليه لن يكون بمقدوره فهم العالم وتمييزه، وللوصول إلى هذا الهدف– تكوين

[1]- المرجع نفسه، ص174.

[2]- عويضة، كامل محمد محمد، سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1 1416هـ - 1996 م، ص 223.

المفهوم– يجب على الشخص أن يدرك العناصر المشتركة للموضوعات أو لأحداث معينة، ثمّ يقوم بعملية تجريدها، وبناء عليها تكون التعميمات أو يخرج بملاحظات عامة. وبعد القيام بهذا الشرط، يجب على الشخص مجددا " أن يكون قادرا على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم وتلك التي لا صلة لها بالتكوين الدقيق لمفاهيمه". [1] ومعنى هذا الكلام أنّه مثلا حينما نتكلم عن إدراك الكلّيات فإننا نتكلم على التصنيف، فالزهور مثلا لها بعض الصفات المشتركة مع نباتات أخرى وهذه الصفات في أخر المطاف تهدف إلى نتيجة واحدة هي إنتاج البذور وإن كانت هذه الزهرة مثلا تختلف عن بعض الزهور الأخرى في بعض التصنيفات، لكن الهدف من كل هذا من خلال إشارتنا إلى معرفة المفهوم أو تكونه هو محاولة الوصول إلى معرفة متى وكيف تظهر القدرة عند الطفل على تكوين المفهوم؟

إنّ الجزم باليقين في الإجابة على هذا التساؤل تعد صعبة، وهذا راجع للخلاف الدائر بين علماء التربية، لكن عموما فإن الأطفال الصغار بصفة عامة يميلون لشدة التعميم ودون أن تكون لديهم القدرة على التصنيف، فمثلا إذا رأوا نباتا سواء كان جذر أو ورقة أو أي عنصر يُكونه، سيكون رأيهم في هذا الشكل بأنّه زهرة، وكذلك نفس الشيء إذا رأوا رجلا ما فإنّهم يقولون "أبي" فهذا التعميم هو الصفة البارزة التي تتجلى لدى كل طفل في مراحله الأولى ومرد ذلك أنّ الطفل لم يتمثل بعد ليصير حكمه صائبا ومحددا لطبيعة الشيء، لأنّه ينقصه المستوى الضروري من النضج العقلي أو ربما تعتمد على مسلمة أخرى تكمن في عدم قدرة المعلّم على تقديمه لهذا التميز إلى الطفل الصغير أو عجزه عن كيفية تعليمه له. ومهما يكن في هذه المسألة من جدل فإنّ السمة التي تظهر عند الطفل في سن مبكرة حولى تعميماته للمواضيع، هي التي دفعت إلى الاعتقاد بأنّ الطفل يولد مزودا باستعداد سابق، وما عليه إلاّ أن يكتسب الخبرة، وهذه نقطة مهمة للمعلمين بحيث يجب عليهم أن يكونوا مساعدين للأطفال في عمليات التجربة والتصنيف كخصائص المفهوم مثلا. وإجمالا بعد هذا التوضيح البسيط لقضية

[1]- المرجع نفسه، ص 224.

المفهوم، فإنّ المفاهيم الرئيسية التي دعا إليها **بياجيه** ووضحها والتي تعتبر من ركـــائز نظريته هي التي **تفسر**أكثر هذه التربية، ومن أهمها:

**التكيف:** بداية " يحدث التطور المعرفي عندما تُوفرُ البيئة للطفل المــؤثرات المعرفيــة والمعلومات من خلال التفاعل والخبرة".[1] أي أنّ الفرد أو نقل بلغــة علمــاء الأحيــاء العضوية تنزع إلى موائمة نفسها مع المحيط التي تعيش فيه وتتلاءم معــه، والإشــارة المهمة **لبياجيه** في هذه الفكرة هو شرحه ووصفه لطبيعة التكيف من خلال تجزئة هــذا المفهوم إلى نقطتين رئيسيتين هي التمثل أو الاستيعاب والمواءمة. فالتمثل هو: " بصفة عامة هو تلك الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بــدمج الأمــور الإدراكيــة أو الأحداث المثيرة في المخططات العقلية الموجودة عنده، أي هو عملية تحويل الخبــرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي كان يمتلكه الفرد ودمجها فــي هذا التنظيم".[2] فالتمثل واستنادا على هذا الحديث هو تكييــف الواقــع الخــارجي مــع المنطلقات الفكرية الموجودة لدى الفرد، فمثلا إذا علّمنا الطفل لفظ اسم حيــوان معــين ونقول هذا قط، فإنّ هذه الصورة التي تنطبع لدى الطفل وهي عبــارة عــن منظومــة فكرية ذاتية، أي فهم معين يتوافق مع طبيعته، ففي هذه الحالة سيحاول أن يكيف ويمثل كل الحيوانات أو الأشكال الموجودة في العالم الخارجي التــي تشــبه صــورة القــط المنحصرة في ذهنه، ويعمم عليها هذا الاسم، فكل حيــوان يحمــل تلــك الخصــائص الموجودة في فكره فستكون قط، وهذا ما يعرف بالاستيعاب أو التمثل، وأمــا المفهــوم الثاني والذي تمخض من المعنى الواسع لمصطلح التكيف حسب نظرية **بياجيــه** وهــو الملائمة أو المواءمة، والذي يعني أنّ الكائن ينزع إلى تعديل أو تغيير المفهوم أو النمط الراسخ في بناه العقلية ويحاول ملاءمته للواقع الخارجي، وهذا التعريف معاكس لمفهوم التمثل، فإذا كان هذا الأخير يجعل من الواقع الخارجي متماثل ومنسجم مع البيئة العقلية للفرد، فإنّ مصطلح المواءمة يعني عكس ذلك تماما، وهو محاولــة تكييــف القــدرات

[1]- عزت، عبد الهادي جودت، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2000، ص186.

[2]- جودت، عبد الهادي، نظريات التعلم، مرجع سبق ذكره، ص،ص 174-175.

الفكرية لدى الفرد وجعلها متماشية مع أحداث وظروف الواقع والمحيط الخارجي. فهذا التحليل الدقيق الذي أشار إليه **بياجيه** هو الذي يجعل نظريته تأخذ بُعداً علميا يرتكز على أسس متينة تجعل منها النظريات التربوية مرتكزا لها ولقواعدها وتحليلاتها، والإشارة إلى مصطلح الملائمة والتمثل هو الذي يقودنا إلى توضيح مصطلح ومفهوم التوازن في التربية عند **بياجيه** الذي يعد العنصر الرابط الذي يوازن ويقنن العلاقة بينهما. فما هو التوازن عند **بياجيه؟**

**التـــــوازن:**

فبناء على الموقف المستخلص من مسألة التكيف وتجزئة **بياجيه** لهذا المصطلح بإشارته إلى عنصر التمثل والملائمة بالذات فنلاحظ أنهما يختلفان في المنطلق ويتفقان في الهدف، فإنّ التوازن هو عملية تنظيم داخلية ترتبط بمفهوم التكيف عند الفرد، وهي العملية التي تحفظ التوازن بين التمثل والمواءمة أثناء تفاعلها، أو بصفة أخرى أن النمو المعرفي في التعليم يحدث " عندما يواجه الطفل موقفا يؤدي إلى اختلاف التوازن بين ما لديه من قدرات واستراتيجيات وما يتطلبه الموقف المواجه، وهذا ما يدفع بالطفل إلى تطوير ما لديه من معلومات وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجدة عليه".[1] أي العمل على عدم اختلال التوازن من عملية التمثل والمواءمة التي تتم بصورة متكاملة دون اضطراب، وإن كان هذا الاختلال يحصل في المراحل الأولى من هذه العملية بنسبة كبيرة، لكن الفرد دوما يسعى لاستعادة توازنه من جديد.

**النـــــــضج:**

" وهو سلسلة التغيرات البيولوجية المنتظمة المبرمجة وراثيا، والتي تحدث فطريا وتلقائيا بمعزل عن المؤثرات الخارجية، ودلت التجارب على أنّ هناك علاقة بين نضج الجسم وقدرته على أداء وظيفته، فالعضو يؤدي وظيفته عندما يصل إلى درجة معينة

[1]- المرجع الأسبق، ص186.

من النضج ولا يستطيع الفرد أن يتعلم أو يكسب المهارات إلاّ بعد حدوث النضج".[1] وبالتالي اكتمال هذا العنصر – النضج – ووصول الطفل إلى هذه المرتبة يرتكز وبصورة كبيرة على الاستعداد البيولوجي، وهنا نكون بصدد طرح موضوع متعلق بالعوامل الوراثية، والتي تعني انتقال الخصائص الفيزيقية مباشرة أو غير مباشرة من الآباء أو الأجداد إلى الأبناء من بداية الحمل حينما تبدأ الحياة بخلية واحدة، إلى أن يرى النور. فيرث الإنسان صفات خالصة مثل لون العينين والجلد وفصلة الدم وغيرها، فالنضج مرتكزاته وراثية، وتطوره يكون تحت نمو العوامل البيولوجية من الجهاز ألغدي إلى الجهاز العصبي وصولا بمرحلة النضج التي يصبح فيها الطفل مستعدا ناضجا بيولوجيا فهذه العملية إذن ترافقها تغيرات أخرى تظهر على مستوى الجهاز الغددي الذي يعد تأثيره كبيرا على سلوك الأفراد وصحتهم النفسية والخلقية، لأنّ اضطراب إفرازات الغدد ممكن أن يؤدي إلى إعاقات أو تشوهات جسدية أو غير ذلك، كما يحدث كذلك تطور في الجهاز العصبي الذي يمنح للفرد القدرة على التفكير والإحساس والقيام بمختلف أنواع السلوك، فهذه التفاصيل المشار إليها من طرف **بياجيه** راجعة أساسا لاختصاصه المتميز وهو علم الأحياء، بحيث وظّف هذا العلم في الميدان التربوي، وبالتالي نستطيع القول أنّ عامل النضج يعد من أبرز العوامل التي تساعد الطفل على التمكن والاستيعاب في مجال التعليم والتربية بصفة عامة، فالنضج العصبي مثلا يساهم وبدرجة كبيرة في تحقيق النمو الذهني " لذلك نرى أنّ قابلية الطفل على التفكير في ازدياد عمره أي بزيادة نضجه".[2] وهذا العامل هو الأهم والدافع الحقيقي لزيادة النشاط عند الطفل، فما هي طبيعة هذا المفهوم؟ لكن في توضيحنا لهذه النقطة الأساسية المتعلقة بالنضج تبدوا هناك علاقة متقاربة ومتشابكة بين مفاهيم أخرى خاصة فيما يتعلق بالتدريب والتعلم وهذا ما يجعل العملية متداخلة، فما هي العلاقة بين هذه المفاهيم؟

[1]- غانم، محمد محمد، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2002، ص79.
[2]- عزت، عبد الهادي جودت، علم النفس التربوي، مرجع سبق ذكره، ص185.

علينا توضيح قاعدة مفادها أنّ النضج متعلق بالنمو، بينما التدريب متعلق بالتعلم فمثلا نقول أنّ طيران الطيور راجع أساسا إلى النضج. أي اكتمال الاستعدادات البيولوجية، لكن هذا التوضيح لا يفصل بين النضج والتدريب، بل يعتبر في بعض المرات نتيجة للتفاعل بين النضج والتعلم، ومثال ذلك تطور اللغة عند الطفل " فالطفل لا يتعلم الكلام حتى لوقت متأخر نسبيا، ولكن اللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها، بمعنى أنّ قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي ووظائفه العقلية، ولكن اللغة التي يتكلم بها الطفل سواء كانت عربية أو فرنسية أو انجليزية، تتوقف على تدريبه عليها".[1] أي تكوينه الذي نشأ عليه هو الذي جعله يتقن هذه اللغة، وهنا نكون بصدد التطرق إلى عملية التدريب أو التعود، وإذا غاب عنصر وحضر أخر فإنّ تعلم اللغة أو إتقانها لا يكون بالصورة الجيّدة، وبالتالي لابد من وجود استعدادات أو ما يعرف بلغة **بياجيه** بالنضج. والتدريب هو التعود حتى تستمر العملية التعلمية، وهذا ما لا يجعلنا أن نلغي عنصر على أخر أو تقديم الأول على الثاني. فالعامل البيولوجي عامل مهم، لكن يوجد محدد أخر بخلاف ذلك لكن يكمله في نفس الوقت ولا تقل أهميته عن العامل البيولوجي وهو عامل النشاط أو الدور الذي يقوم به التلميذ. فما معنى ذلك؟

**النشـــــــــــاط:**

إنّ التطور المعرفي يحصل وبصورة جيدة في حالة إذا ما حدث التفاعل النشط بين الطفل وبيئته، وبما يتناسب ويتوافق مع نضجه البيولوجي، وكذا بالقدر الذي يكون فيه التفاعل ذا معنى للطفل، أي برغبته ومحبته لاكتساب معرفة معينة أو الحصول على شيء ما. وبالتالي هذه النظرية بالنسبة **لبياجيه** تعد " وجهة نظر إيجابية وليست سلبية ما دامت أنّها تتصل بالدور الذي يلعبه الأطفال في ارتقائهم، إذ يرى بضرورة النشاط الحركي الصادر عن الطفل وبتوجيه ذاتي منه لارتقائه المعرفي".[2] و تحصيله الكافي للعلوم، وبالتالي انطلاقا من هذه القاعدة فالطفل باحث نشط، وعليه فهي نظرة لا تختلف

[1]- همام ، طلعت، عن علم النفس التربوي، دار عمار عمان الأردن، ط1 1404ه-1984م، ص،ص73-74.
[2]- تشيلد، دينيس، ت:الحليم محمود السيد، علم النفس والمعلم، مؤسسة الأهرام القاهرة، ط1983م، ص129.

عن النظرة الروسوية للطفل وخاصة في حيلته المبكرة من خلال رغباته وطموحاته اللامحدودة في البحث عن الحقيقة والأعمال الكثيرة التي يقوم بها، والتي ربما تتجاوز قدراته في بعض الأحيان. فملاحظة **بياجيه** في هذا الإطار ترى أنّ الأطفال يؤثرون على بيئتهم باستجابات انعكاسية في فترة الطفولة المبكرة، وهذا التأثير أو التفاعل يقصد به حركة المواءمة والتمثل أو الاستيعاب المشار إليه في السابق. فالمواءمة سمتها التملك المعرفي الذي ينكشف مع المتطلبات المعرفية العديدة التي تفرضها البيئة، فتجعل من المحيط مناسبة على التكوين الذهني لدى الطفل أمّا الاستيعاب فيدمج الطفل شيئا أو خبرة جديدة في تكوين قائم، أو بعبارة أخرى أنّ هذه العملية – الاستيعاب– تتضمن تعديلات للشيء بحيث يصبح ملائما للتنظيم المعرفي القائم، وبالتالي هذه الديناميكية أو التفاعل الذي يقوم به الطفل بين ذاته ومحيطه يعد نوعا من النشاط، والذي يولد لديه النمو المعرفي .وبصورة عامة فالمتعلم النشط حسب الطرح الذي يقدمه **بياجيه** هو الذي يقوم بعملتي التوائم والاستيعاب (التمثل)، وعليه وكملاحظة عامة نلاحظ أنّ التربية التي دعا إليها وخاصة نظريته في النمو لا تعتمد على مصطلحات كالبواعث أو المعززات أو نقل بصورة عامة المثيرات، والتي اعتبرها كثير من المربين من الأساسيات في التربية الحديثة، بداية من فلسفة **روسو** التربوية وما أتت بعده من تربيات في هذا المجال، بحيث تكون مولد ومصدر طاقة للتفسير المعرفي، وهذا يعد نوع من التجاوز ولا اتفاق مع الأطروحات السابقة التي تؤيد هذه النظرية – الألعاب– والمحفزات. لكن **بياجيه** حسب اعتقادنا أنّه لم يكن لينكر أنّ المثيرات أو المحفزات ذات أهمية في تشكيل أراء الأطفال لكنه يعتقد أن مثل هذه المفاهيم ليس لها تأثير حاسم على النمو المعرفي. وعموما تعد هذه القضايا الأهم في نظريته والمفاهيم الرئيسية التي انبت عليها أطروحته، والمراحل التربوية التدرجية التي يمر بها كل طفل حسب اعتقاده مرتكزا بذلك على التجارب والملاحظة المباشرة لأولاده. فما هي مراحل النمو المعرفي لدى الطفل؟

**مراحل وفترات النمو المعرفي عند بياجيه:**

وبالاعتماد على الملاحظة المكثفة للأطفال، توصل **بياجيه** إلى أنّ الأطفال يمرون بأربع مراحل في حياتهم، بداية من استجابات انعكاسية بدائية وصولا إلى تحقيق النضج الكامل، وبالتالي التفكير ألاستنتاجي، والمراحل الأربعة هي: مرحلة الحس الحركي، والعمليات قبل الحسية، والعمليات الشكلية ومرحلة التفكير المجرد، والانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم بصورة تدريجية، ومرحلة تطور الطفل هذه تعرف نوع من النمو سماه **بياجيه** بالتعبير الرأسي، وهذا ما حذا بالبعض إلى القول بأنّ **بياجيه** قد ألغى فكرة المرحلة أو بعبارة أخرى " أنّ كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة تحصيل لتلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها، وبهذا نرى أنّ المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل أنّها متداخلة عضويا".[1] كما تجدر الإشارة إلى أنّ هذا التقسيم للمراحل يبقى بصورة ثابتة لا يتغير، إلاّ أنّ سن تحصيل المرحلة يتغير إلى حد ما، حسب الدوافع والتدريب والبيئة المتواجد فيها الطفل، ومن هنا نقول أنّ السنوات التي حددها **بياجيه** لتميز مرحلة عن أخرى لا تشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغير، بل هي مرنة متفاعلة مع ظروف كل فرد، وعليه ما هي هذه التقسيمات؟

**مرحلة النشاط الحس الحركي:تمتد من الميلاد إلى السنتين:**

" تعتمد هذه الفترة على الحواس والإدراك الحسي، ونتناول الأشياء ومعالجتها وتحريكها من أجل اكتساب الخبرات".[2] وعموما تعد هذه الفترة من حياة الطفل في غاية الأهمية والخصوبة من الناحية الارتقائية بحيث فيها يتم إنجاز الكثير من المهارات الحركية والعقلية عن طريق المشي واللعب وغيرها، وهي فترة أولتها التربيات السابقة الأهمية خاصة تربية **روسو** وإن كان لم يصرح بتحديد العمر الزمني لها، بحيث أقرت تلك التربية ، أنّ المرحلة الأولى هي مرحلة الإحساس والحركات وتبدأ من الميلاد إلى سن الخامسة، وإن كان نوع من الإقرار الضمني بالسنتين الأوليتين خاصة بدعوة

[1]- توق، محي الدين، أسس علم النفس التربوي، ناشرون وموزعون، الأردن عمان ط4 1428هـ-2007م، ص132.
[2]-عريفج، سامي سلطي، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 2000، ص122.

**روسو** إلى طلق حرية الطفل، وهذا حتى بإشاراته إلى التفاصيل الدقيقة حتى المتعلقة بالقماط وغيرها وإلى الرضاعة الطبيعية الجيدة، وإلى معاملة الأم أو المرضعة، وبالتالي نستطيع القول أن **بياجيه** لم يتجاوز هذا الطرح الروسوي في هذا السن، بل أعطاه القيمة التي يستحقها وأعاد الاعتبار والتأكيد عليه، ويمكننا تقسيم هذه المرحلة الأولى إلى فترات تتميز كل واحدة منها على الأخرى والتي تليها بخصائص معينة وهي:

**فترة المخططات والمنعكسات الطبيعية:**

" إنّ الأفعال التي يقوم بها الطفل عند الميلاد تحددها الأفعال المنعكسة لكل من المسك والمص والحركة العامة للجسم".[1] فهذه الحركات تتم بدون نشاط موجه، بل بصورة إيجابية مباشرة كلمس ثدي الأم أو غيرها من التصرفات. وهي فترة يحدث فيها التعلم بشكل رئيسي عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية، وهذه الأعمال تتواصل بطريقة آلية تجعل الطفل يقوم ببعض التعميمات.

**فترة الاستجابات الدائرية الأولية (من الشهر الأول إلى الشهر الرابع)**

فهذه الفترة يصفها **بياجيه** بمدة التكرار الآلي الأعمى، أي على سبيل المثال ينتقل الطفل فيها من مص حلمة الثدي لإشباع جوعه إلى تعميم المص على أجزاء أخرى من جسم الأم كالرجلين مثلا. و من إيجابيات هذا التعميم أنّه يقوده لاحقا " إلى التعرف على البيئة، كما يكتسب تعديلا على بنيته المعرفية المحدودة".[2] وعموما هذه الأفعال المنعكسة التي تحدث في الشهور الأولى تتحول إلى مهام شديدة البساطة، أي أنّ هذه المخططات الأولى كالمسك أو المص وكل ما يقع تحت سلطة الحواس، تجعل الطفل يكتشف دوائر من النشاط ويكررها. فيمزج مثلا بين حركة الذراع مع وضع الإبهام في فمه، وهي عبارة عن ردود للأفعال الأولية الدائرية. و عموما هذه الحركات الإرادية

[1]- عويضة، كامل محمد محمد، سيكولوجية التربية، مرجع سبق ذكره، ص238.
[2]- عريفج، سامي سلطي، مقدمة في علم النفس التربوي مرجع سبق ذكره، ص123.

للطفل تعتبر امتداد للفعل المنعكس، وليس حركات هادفة، كما أنّ هذه الحركات عادة تتجه نحو جسم الطفل أكثر مما تتجه نحو موضوعات خارجة جسمه، لهذا فهي مخططات أولية، حيث يتم بناؤها داخل نظم الأفعال المنعكسة الموروثة للطفل، لكن هذه الأفعال تبدأ فيما بعد نحو الخارج وتكون قصديه، وهذا الأمر يحدث في الفترة ثانيا تقريبا.

**فترة الاستجابات الدائرية القصدية: من الشهر الرابع إلى الثامن**

فهذه المرحلة الفرعية الثالثة تدل على أنّ " الطفل أصبح مدركا لعواقب أفعاله الحركية الخاصة، ولكن بعكس المراحل السابقة، بحيث يقوم بتكرار هذه الأفعال وكمثال لهذا السلوك هز الشخشخة، وهو فعل يكرره الطفل توقعا للصوت الناتج عن الهز".[1] وبالتالي هو نوع من الاستجابة الشرطية والذي يبدو به أنّ الطفل يرمي به إلى تحقيق سلوك قصدي، لكن نظرة **بياجيه** إلى هذا الموضوع متوافقة مع تربية إميل، بحيث يرى **روسو** من خلال أرائه أنّ الوليد في هذه المرحلة لا يستطيع فهم فعله هذا، وعموما هذا الفعل الذي يقوم به الطفل والذي نعده قصديا من خلال التجربة المتكررة، يساهم وبشكل إيجابي في تطوير التفكير لديه، بحيث يصبح تفكير حسي حركي، فتظهر بعض الخصائص والملاحظات التي نراها في الوليد كأن يصبح يطيل النظر إلى الأشياء أو الاهتمام بأشياء أخرى بعيدة عن جسمه، كما يحاول أن يثبت بأنّه يمكن أن يكون سببا في حركة الأشياء فيقوم بدفعها أو بجذبها. وهذه المرحلة حسب تحليل **بياجيه** توضح لنا قدرة الطفل الذاتية ومحاولة فهمه للأمور لوحده من خلال الأفعال والحركات الحسية التي يقوم بها، ورغم هذا ففهمه يبقى محدودا على نحو أولي بالخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها " أي أنّه لا يتمثل أهدافه عن

[1]- قناوي، هدى محمد، علم النفس النمو الأسس والنظريات، مرجع سبق ذكره، ص353.

طريق تصورات أو تخيلات داخلية، بل عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية الظاهرة التي يستطيع أداءها".[1]

**فترة تآزر المخططات وتنظيم الحركات: من الشهر الثامن إلى الثاني عشر**

ففي هذه المدة يظهر لدى الطفل نوع من الاستعدادات تجعله يتكيف مع واقعه بنوع من القصدية، أو كما يسميه **بياجيه** سلوك الوسيلة، بحيث تصبح لدى الطفل نوع من القدرة على أداء عدد من الأفعال الفرعية، أي أنّ الوسائل تتعدد بغية الحصول على هدف مرغوب فيه وهو في حد ذاته نوع من الغاية التي يحاول الوصول إليها، ومن هذه القراءة يكتشف الفارق بين هذه الفترة والتي كانت قبلها، فإذا كانت مرحلة – الفرعية – الاستجابات الدائرية القصدية لم يجزم فيها **بياجيه** في هدف الوليد، فإنّ هذه الفترة أي فترة المخططات وتنظيم الحركات تُظهر هذه التفرقة وتصبح أكثر تقنينا وذات مغزى وغاية معينة، فمثلا إذا وضعنا حاجز في طريقه يمنعه من الوصول إلى شيء يريده، ففي هذه الحالة يحاول أن يتجاوز هذا المانع كأن يدور حوله أو ينزعه إذا استطاع أو يعبر بلغته الخاصة عن عدم رضاه به كالبكاء أو الصراخ وغيرها من وسائل الاتصال. وهي بصفة عامة " فترة يظهر فيها الطفل استيعابا وتلاؤما وتكيفا يربط الوسائل بالغايات".[2] وعلى ذكر الوسائل التي يهدف منها الطفل لتحقيق أهدافه، يظهر لديه اللعب ويصبح له أهمية كبيرة بحيث يصبح حسب وصف **فلافيل** نوع من التداخل بين الغاية والوسيلة وعلى إثر هذا السلوك فقد يهمل الغاية ويتلهى مسرورا بالوسيلة (اللعب). وعلى أية حال رغم هذا التغير من الهدف إلى الوسيلة (اللعب)، " ومهما كانت الوظائف الأخرى التي يؤديها اللعب في حياة الطفل، فإن أحدا لم يشك في أنه وسيلة هامة للتعلم والنمو العقلي".[3]

[1]- جودت، عبد الهادي، نظريات التعلم، مرجع سبق ذكره، ص180.
[2]- عريفج، سامي سلطي، مقدمة في علم النفس التربوي، مرجع سبق ذكره، ص124.
[3]- قناوي، محمد هدى، علم نفس النمو، ج1: الأسس والنظريات، مرجع سبق ذكره، ص355.

**المرحلة الفرعية الخامسة : ردود الفعل الدائرية الثالثة من الشهر الثاني عشر إلى الثامن عشر**

" ومع بلوغ الطفل الثانية عشر حتى الشهر الثامن عشر يصبح قادرا على ابتكار طرق جديدة لبلوغ غاياته، فقد يكرر الإرجاع الدائري وبتنويعات عديدة، وبعبارة أخرى يبدأ في التكيف للمواقف الجديدة عن طريق تعديل المخططات القائمة وتجربتها".[1] أي أنّه يلجأ إلى التجريب والاكتشاف والتعديل والتوزيع في سلوكه، أو بعبارة أخرى أكثر توضيح ينشط الطفل بالأشياء التي تحيط به بحيث يتجاوز حدود خبراته السابقة مظهرا ذكاءً استكشافيا في وسائل معالجته للمشكلات التي تواجهه، كأن يحاول أن يسحب البساط المتواجد على الطاولة ليسقط ما عليه من مواد وغيرها من الأفعال، المهم أنّه يجرب ويستخدم كل الخبرات السابقة ويضيف إليها.

**فترة تمثيل المخططات واستخدام الصور اللفظية للأشياء: من الشهر الثامن عشر إلى السادس والعشرين**

وفي هذه المرحلة الفرعية يكون بمقدور الطفل أن يحقق بعض من قدرته التمثلية، أي يصبح قادرا على العمل مع بعض الواقعية الرمزية، وكذلك مع العالم الحسي الحركي الملموس، كأن يستخدم بعض الأشياء بطريقة رمزية، مثلا يأخذ مكعب ويستعمله على شكل سيارة أو غير ذلك، وهذه القدرة حسب **بياجيه** أي أخذ أشياء لتمثيل أشياء أخرى تعد كسبا معرفيا بالغ الأهمية، وله أثار عامة على العمليات الاستيعابية. كما تتميز هذه المرحلة بنمو اللغة بحيث تنشط ذهنه وتصبح له ذاكرة عن الأشياء، ومن أهم مظاهر هذه الفترة الأخيرة من المرحلة الأولى هي ظهور عنصر التقليد لدى الطفل، بحيث يصبح جلي في هذه الفترة، وهنا التقليد المقصود به هو الذي يحاول أن يقلد نماذج ليست موجودة ماديا بالقرب منه، وإضافة إلى هذا حتى الطفل يكون بمقدوره تقليد حتى الأشياء غير البشرية. وبصفة عامة " فإنّ الطاقة القصوى للتقليد واللعب تظهر في المرحلة السادسة والأخيرة من الذكاء الحسي الحركي، وتستمر تعمل كمصدر هام

[1]- تشيلد، دينيس، علم النفس والمعلم، مرجع سبق ذكره، ص131.

للاستيعاب والتواؤم الممتد للوظيفة المعرفية". [1] فعموما هذه هي مجمل الموصفات وأهم الميزات والتغيرات التي تطرأ على حياة الطفل الأولى من الميلاد حتى السنة الثانية بنوع من التفصيل والتدقيق حسب نظرة **بياجيه**، بحيث نلاحظ وحسب قراءتنا، وبالموازاة مع مرحلة المهد في الفلسفة الروسوية أنّ هناك نوع من الاختلاف في الأهداف، وإن كان الاتفاق والتطابق في الآراء حولى أهمية وخطورة هذه المرحلة. فنظرة **روسو** حاولت ترسيخ فكرة الحرية والرضاعة الجيدة التي تكفل للوليد نوع من الصحة الجسدية والنمو الجسمي المتوازن، بينما نظرة **بياجيه** اهتمت بهذه المرحلة وسطرت أهدافها حسب درجات النمو الحسي، بحيث كانت تهدف تربية **بياجيه** إلى تسليط الضوء على الجانب المعرفي انطلاقا من النمو الحسي الحركي، الذي يميز سلوك الطفل الأول في السنتين الأوليتين، وبالتالي مع **بياجيه** نلاحظ نوع من التجاوز والقفز على الفكر التربوي التقليدي الذي يهتم بالبدن والجسد، دونما مراعاة لأدنى للجوانب المعرفية أو السلوكية التي تنمي قدرات الطفل الذهنية المعرفية وكذا الأخلاقية.

**المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات: من سنتين إلى سبع سنوات**

وبدورها هذه المرحلة تنقسم حسب **بياجيه** إلى فترتين، فالفترة الأولى تمتد بين السنة الثانية والرابعة من العمر ويطلق عليها كذلك اسم مرحلة ما قبل المفاهيم، بحيث يتميز تفكيره في هذه المرحلة بأنّه تفكير تحويلي من الخاص إلى الخاص، يعتمد على قياس التماثل أو التشابه الجزئي، وسميت هذه المرحلة قبل التصورية، لأنّ الأطفال لا يستطيعون في هذه المدة صياغة مفاهيم كما يكون ذلك مع الكبار أو الراشدون، بل كل ما يقوم به الوليد هو أنّه يميل للانتقال من صفة جزئية معينة إلى صفة جزئية أخرى مكونا بذلك فكرا نطلق عليه مستوى ما قبل المفاهيم. وفي هذا الإطار يوضح **بياجيه** فكرته من خلال ملاحظاته التي استقاها من إحدى بناته، بحيث نجده يقول: " رأيت ابنتي **لويز** البالغة من العمر ثلاث سنوات وستة شهور والدتها تضم شعرها فقالت:

[1]- المرجع الأسبق، ص357.

(ماما) تلم شعرها إنّها ستخرج لشراء حاجات، وعندما سألتها لماذا ستخرج (ماما) لشراء الحاجيات، تبين أنّها لاحظت أن الفعلين ارتبطا ببعضهما البعض في اليوم السابق".[1] أي حسب هذا المثال أنّ الطفلة قامت بنوع من الاستدلال التحويلي عن طريق الانتقال من حدث خاص جزئي إلى حدث جزئي أخر خاص، لأنّه وانطلاقا من هذا الربط في الحكم أنّ البنت رأت والدتها في حالات سابقة عندما تلم شعرها تقوم بزيارات، وعليه فإنّ هذين الحدثين الجزئيين خلق لديها مستوى أدنى من المفهوم، وأمّا النقطة البارزة في هذه الفترة هي ظهور اللغة، واللغة المقصودة، هي لغة الكلام، كأن تسمعه يقول هذه بنت والثانية كذلك بنت، لأنهما متشابهان في الملبس أو في طول الشعر، وعموما هذه الفترة يعتبرها **بياجيه** فترة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح لأنّها لا تتسم بمستوى واضح من حيث النمو المعرفي، إلاّ أنّ ازدياد القدرة على استخدام اللغة أو النمو اللغوي يعد من أبرز خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة، علاوة على هذا التغير " تتبدى خلال هذه المرحلة ظاهرة التمركز حولى الذات، فلا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يعتقد بوجودها ولا يستطيع وضع نفسه مكان الآخرين لفهم وجهة نظرهم".[2] وهذه الميزة التي تطرأ على الطفل من الاعتقاد بالوثوق في رأيه، هي حسب اعتقادنا هي التي دافع عنها **روسو** وأقر بسلبية الضرب وأنّه من الخطأ إقناع الطفل بوسيلة العقاب، لأنّ فكره غير قادر على استيعاب أوامر ومطالب الكبير. لذا علينا أن نراعي هذه الخصوصية، ومحاولة تفهمها و**بياجيه** في هذا الصدد يعدها من سمات وخصائص النمو المعرفي الذي يغير حياة الطفل.

**فترة التفكير الحدسي:من السنة الرابعة إلى السابعة:**

ففي هذه الفترة " يبدأ الطفل من مراحل ارتقائه العقلي معتمدا اعتمادا على إدراكاته الحسية السطحية لبيئته، فهو يُكوّن أفكاره وبطريقة انطباعية".[3] ولذا سميت هذه المرحلة

[1] - عويضة، محمد كامل، سيكولوجية التربية، مرجع سبق ذكره، ص241.
[2]- أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، مرجع سبق ذكره، ص86.
[3]-المرجع نفسه، ص87.

بالمرحلة الحدسية، حيث أنّ حكم الطفل على الأمور يكون بناءً على شعوره الخاص من دون تبرير أو تعليل، فيقوم ببعض التصنيفات الأصعب حدسا، أي من دون قاعدة يعرفها. فبصورة حدسية، مثلا يذهب الطفل إلى المدرسة من شارع رئيسي إلى فرعي أخر فيصل إلى الهدف من معرفة الأسباب، وإذا طلب منه الحجة أو الدليل فإنّه لن يقدم لنا البرهان أو أي دليل على ذلك، لأنّه لا يملك القدرة التجريدية أو التخيلية بل يبقى حكمه على الأمور ينبني على الأمور الحسية، لذا تغيب لديه القدرة على الحكم. وحتى نظرته إلى الأشياء من حيث الوزن أو المقدار أو الكتلة تكون غير صحيحة، وعموما في هذه الفترة يكون تفكير الطفل غير منطقي يغيب عنه الدليل والإقناع، فكل هذه الأحكام ينظر إليها **بياجيه** بأنّها انطباعية حدسية مبنية على الشعور الخاص، لذا يلاحظ في سلوكيات هذه المرحلة التمركز حولى الذات والذي يُعد نوع من الأنانية الطبيعية، كما يستنتج **بياجيه** غياب القدرة لدى الطفل على عكس الأمور أو عدم العكوسية حسب تعبيره، وهي القدرة على الرجوع إلى نقطة البداية، أي طفل ما قبل العمليات لا توجد لديه القدرة للتعامل مع المشكلات التي تتطلب حلا معكوسا. وبصفة عامة إنّ الطفل قبل السابعة لن يكون بمقدوره إدراك المفاهيم أو الحفظ بصعوبة، لأنّ تفكيره مازالت تسيطر عليه الانطباعات البصرية، لذا نرى **روسو** في السابق يمنع تلميذه إميل من حفظ أي شيء أو تقديم إليه أي مفاهيم تتجاوز قدراته الذهنية، وهذا بالفعل ما أثبتته نظرة **بياجيه** عندما انتهت على أنّ كل طفل حتى قبل سن السابعة عاجز على تكوين مفاهيم، لأنّ تفكيره تفكير إجرائي أي مرتبط بالتجربة ذات الأصول الحسية المادية المباشرة أو الصور المدركة ذهنيا عن طريق المحسوسات، أي نستطيع القول أنّه بداية للتفكير العملي، أي أنّه في هذه المرحلة يستطيع ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، لكنه مع ذلك يبقى غير قادر على التعامل مع المواد المجردة مثل الافتراضات أو الاستنتاجات. وفي أثناء هذه المرحلة– العمليات المحسوسة – " يحقق الطفل فَهمَا لثبات خواص الكتلة والوزن والحجم، ويُسطر على مجموعة بالغة

المرونة من الاستنتاجات لمواجهة المتطلبات البيئية".[1] فأمّا حالة التمركز حولى الـذات والتي تظهر قبل سن السابعة، فإنّ في هذه المرحلة – العمليات المادية – تميـل إلـى الضعف، بحيث يصبح الطفل قادرا على فهم وجهات نظر الآخرين، وتأخذ لغته الطابع الاجتماعي وتزداد قدرته على تصنيف الأشياء والقيام ببعض العمليات النوعيـة التـي تكون بعيدة عن مقدوره في الفترة السابقة مثل التجميع أو التصنيف، كأن يقـوم بـدمج التصنيفات المتعددة ليخرج بعلاقة واحدة تختلف عن البقية كأن يقول أ أكبر من **ب** و**ب** أكبر من **ج** فإن أ أكبر من **ج**. كما يتطور لديه مفهوم الانعكاسية والذي يعد من أبـرز المفاهيم الذي ركز عليها **بياجيه** في فهمه للنمو المعرفي لدى الطفل بحيث يكون قادرا على إلغاء عملية رياضية أو الإضافة إليها أرقام جديدة ليخرج فـي الأخيـر بأرقـام جديدة. وكخاتمة لهذه المرحلة يمكن أن نلخصها بأنها مرحلة نلتمس فيها عدة تغيـرات في مستوى التفكير وكذا في استعداداته للتعلم والفهم، دون أن تكون لديه القـدرة علـى التنبؤ بالقضايا المستقبلية.

**المرحلة الرابعة: مرحلة التفكير المجرد** (من السنة الحادية عشر فما فوق)

إنّ وصول الطفل إلى هذه المرحلة يعني أنّه قد أصبح " يفكـر بعيـدا عـن الأشـياء والموضوعات المادية الملموسة، والخبرات المباشرة المتعلقة بها، والتي تحدد عملياتـه في المرحلة السابقة".[2] أي أنّه يبدأ في الاعتماد على المفاهيم النظرية وعلـى التجريـد وتكون له الإمكانية بأن يتنبأ لحدوث أمور بالانطلاق علـى خبراتـه كـأن يقـول إذا انخفضت درجة الحرارة تتأثر البيئة، وهنا يكون بإمكانه تعلم الرياضيات أو الهندسـة ومختلف العلوم وحتى معالجة الأمور المتعلقـة بالانفعـالات والعواطـف وغيرهـا. وكخلاصة عامة نقول أنّ هذا التقسيم الذي وضعه **بياجيه** في مراحـل الطفـل، كـان الهدف منه هو تتبع فترات التطور المعرفي التي يمر بها، لذا نعتبر هذه الدراسـة ذات قيمة عالية بخصوص الجانب التربوي، أمّا المراحل التي وضعها **روسو** كان الهـدف

[1]- قناوي، هدى محمد، علم النفس النمو،ج1، الأسس والنظريات، مرجع سبق ذكره، ص365.
[2]- عزت، جودت عبد الهادي، علم النفس التربوي، مرجع سبق ذكره، ص199.

منها هو تكوين إنسان طبيعي متوازن في ذاته أو حتى إنسان مواطن مقتنع بقوانين بلاده، فالأهداف متباينة، ولهذا يمكننا أن نعتبر أنّ التربية الروسوية تخدم الجانب السياسي، أمّا **بياجيه** فكانت تربيته تعليمية بحق، وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن آليات تطبيقه في التربية.

**تطبيق نظرية بياجيه في التربية**

أولا وكملاحظة مبدئية من خلال التحليل المقدم لنظرية **بياجيه** نصل إلى أنّ هناك نوع من التعارض بين التعلم الذي يُعد عملية خارجية مفروضة يتلقاها المتعلم من سلطة خارجة عن إرادته مثل المعلم، وبين النمو الذي يعد عملية تنظيمية داخلية تخص ذات المتعلم والتي اعتبرها **روسو** شرط في أي نظام تربوي، وهي طبيعة الطفل أو بعبارة أخرى احترام طفولة الطفل، لكن حسب اعتقادنا أنّه من غير الممكن فصل النمو المعرفي عن التعلم لأنّهما كل متكامل ولن تلق العملية التربوية نجاحا إذا لم يكن هناك تضافر العاملين وتوفرهما، ومن أهم الملاحظات التي نلتمسها في فلسفة **بياجيه** في هذا المجال هي: على المعلم أولا أن لا يواجه الطفل بمشكلات تتطلب أعمالا تتفوق على مرحلة تطوره المعرفي، كما لا يجب أن يعرقل عملية النمو المعرفي بعدم ممارسة بعض العمليات العقلية التي تتناسب مع قدراته كما " ينبغي أن تحتوي المهام التعليمية المطروحة على المألوف الذي ييسر عملية التمثل والاستيعاب، وعلى الجديد والغريب الذي ييسر عملية المواءمة".[1] كما يمكننا أن نلتمس التقاء فكر **بياجيه** بتربية **روسو** في الاهتمام البالغ بالجانب البيئي أو المتعلق بالمحيط، **فبياجيه** يعتبر أنّ عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة وهذا الفعل يتطلب تفاعل بين الفرد والعالم المتواجد فيه، لذا يجب وضع الوليد في بيئة نشطة، وأمّا **روسو** فقد اهتم بالبيئة بصورة كبيرة إلاّ أنّ مقصده كان يرمي لبناء بنية جسدية قوية، وكذا إبعاده عن المحيط أو الأفراد الذين يفسدون طبيعته بأخلاقهم الفاسدة.

[1]- المرجع السابق، ص200.

ورغم كل هذا فإنّ تقيمنا لنظرية **بياجيه** والتساؤلات التي تثار عنها لا تتعلق بالمراحل التي وضعها من التتابع أو التغير كمرحلة الحس الحركية ثمّ ما قبل العمليات ثمّ العمليات المحسوسة وأخيرا الإجراءات الشكلية، لكن المسألة الغير منطقية تتعلق بالتتابعات التي افترض حدوثها في إطار ضيق ومحدود والتي يصعب اختبارها تجريبيا ومن أهمّها في هذا الصدد " صعوبة التقسيم الدقيق لمستوى نمو الطفل، فمن المحتمل مثلا أن يخطئ في تقسيم مستوى ما من النمو المعرفي".[1] وبالتالي كثرة التقسيم قد تجعل من التجربة أكثر صعوبة ومن فهمها لسلوك الطفل النابع عن تغيراته التي يشهدها نموه غير واضحة. كما أنّ من بين القصور التي وقعت فيه نظرية **بياجيه** هو أنّه من الصعب تصور العلاقة بين البنية المعرفية والسلوك أو الأداء، أي أنّ **بياجيه** لا يوضح كيف يمكن تحويل المخططات أو البنى المعرفية إلى الأداء، ويفترض أنّ هذا التحويل يجري على نحو ألي، وبالتالي هذه النظرة تقصي الاهتمام بالمهارات العقلية كالكتابة مثلا، بل أنّ جل تفكيرهم كان منصبا على القدرات المعرفية كالفهم والتعميم وغيرها، كما لم تعط نظرية **بياجيه** القيمة المفترضة لأثر الدافعية في التعليم كالعقاب أو المكافأة لما لهم من الأثر البالغ على تقوية العملية التربوية وأرجعت كل شيء إلى القدرات الذاتية الداخلية للمتعلم، وبالتالي أقصت المحيط الخارجي في هذه المسألة، كما أنّ المهم في هذه العملية – التعلم– أنّ نظرية **بياجيه** " لا تحدد على نحو دقيق كيفية تقديم المواد التعليمة التي تساعد المتعلم على تمثيل الخبرات أو المعلومات الجديدة، ولا تزوده بطريقة واضحة لتنظيم وضع تعليمي يمكن المتعلم من اكتساب بنى معرفية جديدة".[2] لكن هذا القصور المتعلق أساسا في العملية التربوية خاصة بين المعلم والمتعلم لا يمكن أن نلوم عليه **بياجيه** وننتقد ووفقه النظرية البنائية* ما دام أنّ اهتمامه كان

[1]- قناوي، هدى محمد، علم النفس النمو، مرجع سبق ذكره، ص373.

[2]- جودت، عبد الهادي، نظريات التعلم، مرجع سبق ذكره، ص198.

*- البنائية: لقد حدد المعجم الدولي للتربية مصطلح البنائية Constructivisme بالتعريف التالي: هي عبارة عن رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وقد عرّف **"فون جلاسرفيلد"** Von* *البنائية : هي " نظرية معرفية ترتكز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي، أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعّال". كما أشار **لوسبارك و توبن**.Lorsbak et Tobine 1992 بأنّ البنائية هي نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف.

منصبا حولى الإجابة على طبيعة وأصول المعرفة عند الطفل ولم يكن اهتمامه بالدرجة الأولى على الطفل كإنسان، لذا فإنّ " هذه الدراسة لم يقصد بها **بياجيه** الحصول على أصول تنمية الأطفال، بل إنّه لم يدخل في إطار المشاكل التربوية للطفل إلاّ في عام 1964م، قال إنّ غيره يستطيعون معالجة هذا خير منه، أمّا هو فاهتمامه قاصر على ميدان المنطق والمعرفة، ثمّ ثانيا يأتي اهتمامه بسيكولوجية وتربية الطفل".[1]

**النمو الأخلاقي في التربية عند بياجيه:**

تعد المسألة الأخلاقية من أبرز المسائل والمشكلات التي عالجها علماء التربية، لكن الذي يميز هذا الطرح هو أنّ تتبع النمو الأخلاقي لا يخص الإنسان العادي، بل اللافت هو دراسة تطور النمو الخلقي لدى الطفل، فإذا كان **روسو** قد حلّل ظاهرة السرقة أو التملك أو الكذب بصورة عادية، وأرجع انحرافات الطفل الأولى لأسلوب الإكراه الممارس عليه من طرف الأولياء أو المعلمين، الذين يساهمون بطريقة أو أخرى في دفع الطفل للقيام بهذه الأفعال من أجل تحقيق رغباتهم، فإنّ نظرية **بياجيه** مبنية على أسس علمية تجريبية تتبع مسيرة الطفل من الصغر إلى البلوغ. وهي نظرية لا تخرج عن نظريته الأولى في النمو المعرفي بحيث أكدّ على أنّه لا يمكننا أن نفهم هذا التطور الخلقي الذي يمتاز به الطفل إلاّ على أساس فهم النمو المعرفي لديه، وعليه يمكننا فهم " وتفسير النمو الخلقي عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي والذي يُحدد بعوامل أساسية منها: النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، ويتمثل أثرها في حالة توازن تشير إلى عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى التكيف مع البيئة بواسطة عملية التمثل والتلاؤم".[2] ومن أبرز القضايا التي دارت حولها بحوث **بياجيه** في هذا الصدد هي ما تعلق بالألعاب وكذا منشأ الأخلاق الواقعية، سواء كانت ذات المنشأ الداخلي أو الخارجي، بحيث وبناء على اختباراته حاول فهم التغير في مفهوم

[1]- أحمد، سعد مرسي، تطور الفكر التربوي، الشركة الدولية للطباعة ط12، 1426ه-2005م، ص519.
[2]- الشوارب، أسيل أكرم، النمو الخلقي والاجتماعي، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص،ص31-32.

وإدراك الأطفال من خلال الأحكام التي تصدر من طرفه حولى سلوك شخصية القصة التي تروى عليهم، وميّز في هذا الاختبار مرحلتين:

**المرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي:**

في الفترة الممتدة بين الميلاد وسبع سنوات يمتاز بها الطابع الأخلاقي لدى الطفل بنوع من الاحترام خاصة للراشين وللقواعد الأخلاقية التي يضعونها، وبالتالي هي نوع من القواعد الأخلاقية التسلطية التي تفرض على الطفل طاعتها والامتثال لها. فالقانون الخلقي إذن ليس عقلاني في طبيعته، أي أنّ الفرد يُعمل عقله في الفصل والقيام بالسلوكات، وعليه فهذه القواعد ذات قيمة ثابتة وموضوعية، فإذن الأخلاقية ذات المنشأ الخارجي تعني الخضوع لتوجيه الآخرين أو للقوانين التي يضعونها، فهي " قواعد تنشأ أصلا من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة".[1] ومن خلال قراءتنا لفلسفة **روسو** التربوية رأينا أنّها ترفض السلطة الخارجية في تكوين الفعل الخلقي أو فرضه، سواء بحكم التقاليد أو الدين أو أية إثنية مهما كانت طبيعتها، بل من الخطأ أن نعلّم الأخلاق للطفل بالقوة، خاصة إذا كانت لا تتفق مع ميولا ته أو رغباته الطبيعية الأولى، فهذه التجارب جعلت **بياجيه** يصل إلى أنّ هذه المرحلة تعرف بضبط النفس أو الواقعية الأخلاقية أي لا يستطيع أن يلبي ميولا ته، بل يستجيب لقواعد لأنّها صارمة وغير قابلة للتعديل، لأنّه سلوك موضوع من طرف الراشد العاقل، فهي إذن كاملة بمنظوره ومن ثمّ فالخروج عنها يعني تلقي العقاب، ونفس الأمر عند ملاحظته لقوانين المدرسة مثلا التي يراها على أنّها أحكام مقدسة لا تقبل التعديل أو عدم التطبيق. وبالعودة إلى نظرية **بياجيه** الأصلية – النمو المعرفي– وبالضبط في المرحلة الأولى الحس الحركية والتي تعد مرحلة تسيطر فيها الحركة الحسية أكثر بكثير على المفاهيم أو نقل تقريبا غيابها، لأنّه يكون عاجزا على إنتاج هذه الصور المجردة، فنفس الأمر في هذه المرحلة بالمنظور الأخلاقي بحيث تبقى " أحكامه الخلقية تكون متسقة مع طبيعة تفكيره، فالطفل

[1]- قناوي، هدى محمد، علم النفس النمو، مرجع سبق ذكره، ص444.

الذي يسبب ضررا أكبر هو أكثر ذنبا من طفل أخر يسبب ضررا أقل حتى لو كانت نية الأولى المساعدة ونية الثاني هي اللعب والعبث".[1] هذا فيما يخص الأخلاق المطابقة للواقع أو بعبارة أخرى خارج ذات الفرد، فكيف تكون طبيعة الأخلاق الصادرة من الفرد ذاته؟

**الأخلاقية داخلية المنشأ:**

إنّ نمو التفكير الخلقي لدى الطفل يتماشى مع التطور المعرفي الحاصل في البنية الفكرية والذهنية لديه، فيكون لدى الطفل في سن الحادية عشر أو الثانية عشر شعور في فهم الأخلاق واعتبارها ديمقراطية مبنية على أساس العدل والمساواة، لأنّ النمو المعرفي لديه يمكّنه من استخدام المفاهيم المادية والمجردة، ويتكون لديه التفكير الذي يدرك به ماهية الأشياء ويعلم بأنّ أبعادها أكثر فيما هي عليه في الواقع الملموس، ومن ثمّ يستطيع أن يبني فعله أو حكمه الخلقي على أساس النية أو القصد من وراء هذا الفعل " فالأخلاقية داخلية المنشأ تعني ببساطة أنّ معايير الفرد الأخلاقية تتبع من داخله وعن اقتناع ذاتي ودون فرض من أي مصدر كان".[2] لكن هذا الاقتناع لا يعني التمركز حولى الذات مما يضعف قدرته على التمييز بين الجوانب الذاتية وجوانب العالم الخارجي المحيط به، بل مرحلة يعمل فيها الطفل بنمط تعاوني أخلاقي أو تبادلي، أي تكون لديه القدرة على اعتبار أنّ هذه القواعد بصورة اتفاق، وكذا فرضتها ظروف اجتماعية معينة. فالطفل يدرك أنّه " لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل تصورات أو أفكار للعدالة تشمل على اعتبار القصد – النية–".[3] لذا فإتباع القواعد الأخلاقية والاقتناع بها ينظر إليه كضرورة لتمكين المجتمع من أداء وظائفه، وفي هذه المرحلة تبعا لنمو المعرفي لديه يكون التفكير الخلقي متسم بنوع من التجريد بحيث

[1]- المرجع الأسبق، ص32.
[2]- قناوي، هدى محمد، علو النفس النمو، مرجع سبق ذكره، ص445.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

يصبح يدرك النية أو القصد بصورة ملائمة للواقع أو السلوك، فكسر كأس واحد بطريقة متعمدة أكبر لديه من كسر ثلاثة من دون قصد.

وبصورة عامة تعد نظرية النمو الخلقي لدى **بياجيه** جزء لا يتجزأ من نظريته الكلية المتعلقة بالنمو المعرفي، إنّ معظم النظريات المعرفية في التطور الخلقي أكدت أنّ الأفراد ينتقلون من مستوى إلى مستوى أخر في تطورهم الخلقي بطريقة ثابتة متتابعة. وبذلك نكون أمام دراسة علمية أجمع الكثير من الباحثين على صحتها أو على الأقل نظرتها لتفكير الطفل المعرفي أو الأخلاقي، وعليه نكون أمام تجاوز صريح للفكر الروسوي في مجال الطفل الذي اعتمد بشكل أساسي على فكرة الطبيعة والتي يجب على التربية الصحيحة أن تطيعها وتعمل على توجيهها فقط من أجل تكوين إنسان طبيعي ومواطن، عكس النظرية البنائية التي بحثت في طريقة تفكير الطفل وكيفية صدور الأحكام على الأفعال في كل مرحلة معينة استنادا على تجارب عدة وعلى فئات مختلفة، ممّا يجعل النظرية أكثر قربا للمصداقية، وعليه تجربة **روسو** راعت الطفل محاولة أن تجعل منه مواطنا مطيعا. أمّا تربية **بياجيه** فسعت إلى تكوين إنسان يفكر بطريقة علمية تنعكس على المستوى العلمي والأخلاقي، فهذا لا يعني " أنّه لم يهتم بالطفل كإنسان...بل إسهامه كان قاصرا على ميدان المنطق والمعرفة".[1] وكنتيجة نهائية لهذا المبحث الذي تناولنا فيه نظرية **بياجيه** التربوية، يمكننا الإقرار بنتيجة تكاد تكون قطعية بخصوص المجال التربوي، هي أنّه تقريبا جُل المربين في العصر الحديث سواء كانوا مسلمين أو غربيين متفقين على مسلمة رئيسية وهي " ضرورة استمرارية التعليم وعدم انقطاعه في أي مرحلة من مراحل حياة الإنسان، وهذا مّا ثبُت علميا وعمليا من أنّ الإنسان له قدرة التعلم وضبط السلوك والتكيف وفق متطلبات المجتمع الأخلاقية والمعرفية طوال حياته".[2] والتقسيمات التي قدمتها فلسفة **بياجيه** التربوية

[1]- أحمد، سعد مرسي، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص519.

[2]- مجلة عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العولمة وحوار الحضارات والثقافات، مداخلة لكحل لخضر (جامعة الجزائر- قسم علم النفس وعلوم التربية)، مدير المجلة عبد الكريم غريب ص، ب 552 الجديدة، الجزائر ص378.

أكدّت على ذلك، والتحديدات التي وضحتها آراء **روسو** لبرهان على هذا الطرح. ومشروع بناء إنسان يتطلب خمسين سنة كما أشارت التربية الأفلاطونية.

**الحياة الفكرية والأدبية لجان جاك روسو:**

يُعد **روسو** رائد المذهب الطبيعي وواضع أصوله، ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها، ومن ثمّ فإنّ التربية القويمة استنادا لهذا الاتجاه لا تتحقق إلاّ بإطلاق الحرية التامة للأطفال. هذه الطفولة عاشها بنوع من القلق ولاّ استقرار وضعف في الصحة، بحيث كانت ولادته في عام 1712م، ووافتها المنية عند ولادته بحيث قال:" ولدت ضعيفا سقيما، وقد كبدّت أمّي حياتها، وكان مولدي أول ما لحق بي من نحس وتعاسة."[1] وعلى الرغم من هذه المصيبة التي ألت به إلاّ أنّه لم يفقد الأمل، فقد بقي له والده وعمّته التي أولته العناية التي يستحقها، بحيث أشار إلى بلوغها وهي في سن الثمانين من عمرها حتى تاريخ كتابة "*اعترافاته*".

أمّا بخصوص والده فقد علّمه القراءة وأعتاد معه كل ليلة للمطالعة، **وبذلك** بدأت مراحله التربوية من عناية من لدن العمة، وتدريب من الأب للقراءة وتنمية حب المعرفة لديه وكل ذلك لم يحدده بزمن معين بحيث قال: " ولست أدري ماذا كنت أفعل قبل أن أبلغ الخامسة أو السادسة، ولا أعرف كيف تعلمت القراءة ... وكلّ ما أذكره أول مرة قرأتُ فيها، وما كان لها من تأثير فقد اتخذتها تأريخا لما درجت عليه من شعور مستمر بالذات ".[2] طبيعة القراءة هذه كانت تقتصر على القصص والروايات الغرامية كما أشار إلى ذلك والتي كانت تتسم بالتشويق، وهذا ما يتناسب مع مراحل الطفل الأولى في سنه، وقد عهد والده بهذه المسؤولية في تدريب الطفل، " فقد شرعت في قراءتها– القصص– مع أبي عقب العشاء في كل ليلة، وكان القصد من ذلك –في البداية– مجرد تدريبي على القراءة، بالاستعانة بالكتب المشوقة، ولكنّ الشغف لم يلبث أنّ دب فينا، فكنا نتناوب القراءة دون توقف، وننفق ليالي بأكملها في هذا العمل، وكنّا حتى من نعجز التحول من كتاب إلى آخر حتى نفرغ منه."[3] وهذا ما جعل جان جاك يقول عن تلك الطريقة " أنّي استطعت في أمد قصير أن أكتسب حذقا بالغا للقراءة

[1]-روسو، جان جاك، **الإعترافات**، ت، محمد بدر الدين خليل، ج1، ط1،1985، ص25.
[2] -المصدر نفسه،ص27.
[3]-المصدر السابق، ص28.

والفهم، ودراية بالعواطف المشوبة"[1]. فهذا النمط التعليمي جعل الطفل يعتاد القراءة حتى أنّه صار يستعير الكتب ليقرأها، وأثّر في نفسه كتاب "*حياة مشاهير الرجال*" **لبلوتارك**، لكن هذا المُعلّم لم يبق بجانب تلميذه، بحيث تزوج الوالد من جديد، وأجبرته الحياة أن يترك ابنه بعد العاشرة بقليل، فعاش هذا الابن حياة البطالة والتشرد، فما إن يترك منزلا كان يخدمه حتى ينتقل إلى أخر، فقد وُضعَ **روسو** في مدرسة داخلية عند القسيس البروتستانتي في بلدة **بوساي** الواقعة على سفح جبل، حيث اتخذ دروسه وألعابه مع صديق يدعى **برنار**. هذه الحياة أعجبته على حدّ تعبيره لأنّها ببساطة تمتد في أحضان الطبيعة.

إنّ بداية شعور **روسو** بالظلم كانت تزامنا مع حادث كسر المشط للآنسة "**لاميرسيه**" وكان عقابه صارما، فأدى ذلك إلى ثورة في نفسه أحس فيها بالظلم، بحيث كان يقول بأنّ هذا الإحساس لا يُنسى من ذاكرتي، "ولسوف تظل ذكرى تلك اللحظات نافذة أمامي أبدا، ولو عشت مئة ألف سنة...لقد ظل أول شعور أي بالعنف والظلم محفورا في نفسي إلى درجة أنّ كل الأفكار المتصلة به تردني إلى الانفعالات الأولى".[2]

وعند بلوغه سن الخامسة عشر حاول الحصول على وظيفة تناسب عيشه، وهنا يقول قد بدأ جدل طويل بشأن ميولي الطبيعية بخصوص اختيار طبيعة المهنة. فقد عرضت عليه المحاماة فرفضها واعتبرها مهنة وضيعة لأنّها تعتمد على اغتصاب الأجر على حدّ تعبيره، لكنّ الأمر انتهى عند مهنة النّقاش على المعادن، إلا أنّ عدم ميله من جهة إلى هذا العمل ومزاج الأستاذ الخشن من جهة ثانية، جعلاه يكره المهنة، ومن هنا يلفت النظر لنقطة مهمة متمثلة في شروط المعلم ومعاملته لتلميذه، فقد رآه حسب منطقه أنّه لا يصلح لهذه المهمة، لأنّ السيد **ديكومين**" كان شابا فضا قاسيا، أفلح في أمد وجيز في إضفاء كل ما كان لي في طفولتي من ذكاء وفي تخدير طبيعتي الودودة النشطة"[3].

ومما نتج عن هذه السلوكات القاسية للمعلم، تعلّم التلميذ كُل الطباع السيئة، كالسرقة مثلا التي كانت نتيجة الجوع الذي فرضه عليه. هذه الملاحظات التربوية التي مرّ بها

[1]-المصدر والمكان نفسه.
[2]-المصدر السابق، ص54.
[3]-المصدر السابق، ص78.

في طفولته جعلته يضع أسسا لتربية جديدة ترتكز على احترام حرية الطفل وطبيعته البريئة.

**مرحلة الفتوة واعتناقه للكاثوليكية:**

"في سن السادسة عشر وبالضبط في عام 1728م وبعد ترحال طويل بلغ **روسو (كونفينيون)** بمنطقة **(سافوي)** على بعد فرسخين من **جنيف**، وكان مطرانها يدعى السيد "**دي بونفير**".[1] الدّي أرسله إلى السيدة مدام **دي ورانس** البروتستانتية والتي تحولت إلى الديانة الكاثوليكية، بحيث كانت تعيش على الراتب الدّي قرره لها ملك سردينيا مقابل تحويل النّاس من المذهب البروتستانتي إلى الكاثوليكي، بعدما اجتازت هي الأخرى على هذه المرحلة.

ولكي تقوم **مدام دي ورانس** بهذه المهمة في إعداده للتخلي عن المذهب البروتستانتي. اتصلت **بالمنسينيور برناكس** فقرر هذا الأخير إرسال **جان جاك** إلى مأوى في مدينة **ثورين** مُعد خصيصا لتعليم الطلاّب العماد، وإذا أردنا تحليل هذه الأحداث فنقول بصفة عامة أنّ الحياة الدينية لم تكن تروق له، وهذا ما أبان عليه في كتابه "*إميل*" هذا، وبالتالي فمزاجه الخاص عموما هو الذي "جعله يَحيد أحيانا على قواعد بلده، واتباعه قواعد أخرى والتي اعتبرها أنّها من نبض الطبيعة".[2] وأمّا بخصوص الترحال فهذا الأمر يعد من أبرز الأحداث التي تروق **لروسو** خاصة بعد شعوره أحيانا من حياة **جنيف** وحياتها الروتينية، فتعلّق تعلقا شديدا بالسفر لأماكن تتميز بالطبيعة الخلابة الهادئة.

إنّ مدة أربعة أشهر بعد توجهه لهذا المعهد، كانت كفيلة تقريبا لجحوده البروتستانتية واعتناق الكاثوليكية. وهذا حسب رأيي سيكون له الأثر البالغ على نفسيته وأفكاره التي تلقاها منذ صباه على يد والده، لأنّ ترك البروتستانتية يعني أنّك لست مواطنا، مادام أنّ ثقافته الأولى كانت "**جينيفية**" وعليه فإنّ جنيف لا تعترف إلاّ بالمذهب البروتستانتي والنتيجة المبدئية لهذا التغير سيفقدك شيئا جوهريا في نفسك والدّي كان يجعلك تحس

[1]-المصدر نفسه، ص111.

[2] -Châtel, Eugene., Étude sur j ,j, Rousseau, Par un auditeur du cours de M. Saint- Marg Girardin .1851.p 34.

بهذا الانتماء، وهذا ما أكدّه ووضحه **أوجين ريتر في كتاب** "*عائلة وفتوة جان جاك*" "أنّ كل ما زرع في ذهنه من تربية وأفكار اجتماعية، وكل الكتب والعظات التي قرأها أو سمعها في **جنيف** كل ذلك أصبح ممحيا من ذهنه".[1]

كما أنّ السلطة الأبوية تلعب دورا مهما في حياة الطفل في فرض التدين بطريقة تجعل من الدّين أكثر رهبانية وقدسية، وهذا ما حدث مع **روسو**، والذي سهل ربما الاندماج في مذهب جديد على حساب عقيدة الآباء، بحيث أكدّ بقوله:" بأنّني أوتيت ذلك النفور الذي امتازت به قريتنا إزاء الكاثوليكية، والذي كان يصورها على أنّها وثنية رهيبة ويلطخ قساوستها بأشد الألوان قتامه، ولقد بلغ من شدة هذا الشعور في نفسي أنّني لم أشهد جوقة كنيسة، ولا قابلت قسا في زيي الكهنوت، ولا أنصت إطلاقا إلى جرس جنائزي".[2] فنفسية **روسو** التعليمية للدين في طفولته المبكرة كان لها دورا في هذا التحول، إلاّ أنّه من الناحية المنهجية والتعليمية لهذا المذهب أو ذاك أي البروتستانتي والكاثوليكي تختلف، بحيث تعتمد البروتستانتية على المحاججة والنقاش بغية التعلم، ومن ثمّ الاقتناع بهذا المذهب أو لا، عكس الكاثوليكية. وبالتالي طريقة تربوية أشاد بها **روسو** في اعترافاته بحيث قال: " والبروستنتات –عادة– أفضل تعليما من الكاثوليك، وهو أمر طبيعي، لأنّ عقيدة الأولين تدعو إلى النقاش، في حين أنّ عقيدة الآخرين تطلب الانصياع. فالكاثوليكي مضطر إلى أن يعتنق الرأي الذي يقدم إليه، أمّا البروتستانتي فلا بد من أن يتعلم كيف يقرر بنفسه الرأي الذي يعتنقه".[3]

كما أنّ من ميزات هذا التحول أنّه حصل على هدية مالية معتبرة جراء إيمانه هذا، وهذا في اعتقادي ما يجعل المؤمن يثق بأتباعه وأفكاره كذلك، وبعد هذه المهمة التربوية الدينية واصل **روسو** رحلاته باحثا عن العمل لكسب العيش، فالتقى بكاهن من مقاطعة **سافوي** يدعى الأب"**غام**" الذي أشار إليه في كتابه "*إميل*" وأعتبره من الكّهان القلائل الأذكياء والمتصفين بالورع الحقيقي. " كان مفعما بالإدراك السليم، والأمانة والذكاء، كما كان من أشرف الرجال الذين عرفتهم ...اكتسبت منه دروسا في الأخلاق القويمة

[1]- موريس، شاربل، روسو، حياته ومؤلفاته وأثاره، سلسلة أعلام الفكر العالمي، بيروت، ط1، 1978، ص24.
[2]-المصدر الأسبق، ص149.
[3]-المصدر نفسه، ص154.

ومبادئ الإدراك السليم".[1] وقد استفاد من هذه الشخصية العبر الصادقة للحياة الإنسانية التي لم تكن لديه عنها سوى صورا زائفة، ومن هنا بدأت حياته في فهم الحقائق من جديد والتحول إلى العقيدة الكاثوليكية.

وقد دفعت به مدام **دي ورانس** من جديد إلى سلك الدين للتعلم قصد بلوغ الكهنوتية بعدما طلب مساعدتها له عوض حياة التشرد، إلاّ أنّ التجربة التعليمية أثبتت أنّ **روسو** لا يصلح لهذا الاختصاص. وانصب اهتمامه على الموسيقى فكان له ما أراد بحصوله على وظيفة مساعد في جوقة موسيقى الكاتدرائية، إلاّ أنّ تعرضه لنوبات صحية جعله ينسحب منها.

وبعد ذلك وجد وظيفة سكريتار لدى سفير فرنسا في البندقية، إلاّ أنّه لم يستمر طويلا في هذه الوظيفة، فعاد إلى فرنسا لزيارة والده. وهنا تعرّف على زوجته "**تيريز لوفاسور**". وكانت امرأة جاهلة لا تعرف حتى قراءة الساعة ولا عَد الشهور، ولكنّ رغم هذا فقد أنجب منها خمسة أطفال جعلهم تباعا في إحدى ملاجئ الأيتام وقد بقت هذه الذكرى حالة سيئة في حياته، وقد وضّحها في كتابه *"إميل"* عندما تحدث عن واجب الأب ودوره في عملية التربية حيث قال:" أيّما رجل عجز عن النهوض بأعباء الأبوة حق النهوض لا حق له في أن يغدو أبا، فما من خصاصة، أو عمل أو جاه بشري يمكن أن تعفيه من واجب إعالة بنيه وتنشئتهم بنفسه".[2] ولخطورة المسألة ودورها الحساس في العملية التربوية نشعر بالمرارة التي ارتكبها من جراء إهماله لأولاده من خلال كتابه *"تأملات متنزه منفرد"*.

ومن خلال وظيفته، تعرّف على مجموعة من نخب مجتمعه "**كديدرو**"، و"**دلمبير**" و"**كندياك**"، وهنا بدأ **روسو** بمساعدة **دالمبير** في إنشاء دائرة المعارف، ويمكننا التأريخ لحياة **روسو** الأدبية والفكرية تقريبا بزيارته لرفيقه "**ديدرو**" بالسجن الذي اتهم بنشر مقال مخل بالأمن، وفي زيارته هذه قرأ في مجلة **مركور دوفرانس**، أنّ مجمع ديجون العلمي دعا الكُتاب إلى مباراة في معالجة السؤال التالي: هل أسهمت النهضة العلمية

[1]-المصدر نفسه، ص210.
[2]-روسو، جان جاك، إميل أو التربية الطفل من المهد إلى اللحد، ت:نظمي ، مصدر سبق ذكره، ص43.

والفنية في إفساد الأخلاق أم في إصلاحها؟ وما إن قرأت هذه الكلمات يقول **روسو**:"حتى تمثلت كونا أخر، وغدوت إنسانا أخر...وكنت في حال من الانفعال تشبه بحران من الحمى".[1] وهذه المقالة بطبيعة الحال قد رآها **ديدرو** فشجعه على نشرها. مما جعله يقول عنها فيما بعد، "ومنذ تلك اللحظة غدوت من الضائعين، فلقد كان ما بقي من عمري، ومن تعاستي نتيجة لا مناص منها لهذه اللحظة من لحظات الخبل والضلال".[2]

وقد أظهر **روسو** في هذا الخطاب بلاغة وإتقان واعتبر أنّ العلوم والفنون أدّت إلى إفساد الأخلاق بدلا من تطهيرها، وقد أخرجته من الحياة الطبيعية العادلة إلى المدنية الظالمة ونال جائزة المسابقة، لكنّ لم تمنعه النقد من طرف منتقديه.

**روسو الأديب والفيلسوف (مرحلة النضج):**

إنّ ردّه في مقاله حول الفنون والأخلاق كان بالنفي، جعله يقف موقفا سلبيا من سلوكات المجتمع وظواهره، وقد تقوّى هذا الموقف بعد اقتراح نفس المجمع في سنة1753م، موضوعا أخر اعتبره ذا صلة بالموضوع الأول، وهو:"ما هو أصل التفاوت بين الناس؟ وهل يطابق هذا التفاوت الطبيعة؟ وحين عرضه قال عنه: " قد هزّني هذا الموضوع العظيم، وأذهلني أن جرؤ المحفل على عرضه للمباراة، على أنّه إذا كان قد أوتي هذه الشجاعة، فقد رأيت أنّ بوسعي أن أوتي الشجاعة على الخوض فيه...وشرعت في ذلك".[3]

ولمعالجة هذا الطرح كان عليه حسبه أن يأخذ قسطا من الراحة قد يساعده في التأليف وبالضبط اختار منطقة "**سان جرمان**". ثمّ بعدها قرّر العودة إلى **جنيف** واستعاد عقيدته الأولى البروتستانتية من أجل أن تعاد له حقوق المواطنة، وقرّر الإقامة في مسقط رأسه. وعند تحضيره لهذا العمل قام بنشره وقدّمه لجمهورية "**جنيف**" رغبة منه في أن ينال إعجاب مواطنيها، لكنه قُوبل بنوع من التلكّؤ وسبّب له أعداء في المجلس وحسادا في البرجوازية، كما أرسل نسخة منه إلى فولتير الذي قال عنه: " أنّه لم يُسخر أحدا

[1]-المصدر الأسبق، ج2، ص ص798،799.
[2]-المصدر السابق، ص799.
[3]-المصدر نفسه، ص882.

فكره بقدر ما سخرته أنت، لكي تجعلنا شبيهينا بالبهائم، يرغب الإنسان حينما يقرأ خطابك أن يمشي على أربعة قوائم".[1] وقد تواصلت حياته في مجال التأليف، فانكب على عدة مؤلفات من أهمها "*المؤسسات السياسية*" الذي لم يطبع وأصبح فيما بعد جزء من العقد الاجتماعي، وتواصلت إبداعات **روسو** ففكر في مشروع كتاب استقى أفكاره من الملاحظات ومن خبراته النفسية، وقد رأى أن يكون " كتاب ذا نفع حقيقي للجنس البشري، بل كتابا يكون أنفع ما قدم إلى البشر إذا ما قدر للتنفيذ أن يطابق الخطة التي رسمتها مطابقة ناجحة".[2] وملاحظة **روسو** كانت ترمي إلى فهم طبيعة الناس بحيث تكون غالبيتهم في سياق حياتهم على غير ما هم عليها أصلا، وكأنّهم يتحولون إلى أناس مختلفين تمام الاختلاف. وهدفه الأسمى هو البحث عن أسباب هذه التطورات والتغيرات التي تطرأ على الناس في حياتهم، فهذه هي الأسس التي عمل على البحث فيها، إلاّ أنّه لم يحرز فيها إلاّ تقدما يسيرا، وجعل عنوانه "*المبادئ الخلقية الحسية، ومادية الحكيم*" وقد أقرّ بأنّ الشواغل حالت دون إتمامه، علاوة على مشروع كتاب آخر يدور حول طريقة تربوية لنشأة الأولاد وبصورة خاصة يهدف إلى تربية ابن السيدة "**شينونسو**".

وكل هذه المواضيع كانت من ضمن تأملاته في نزهاته اليومية بحيث كان يردد بقوله أنّه: " لا أستطيع التفكير إلاّ وأنا أتمشى، فما إن أقف حتى أكف عن التفكير، فليس في وسع عقلي أن يتحرك إلاّ مع قدمي".[3] فجُل إبداعاته الفكرية كانت من مكان "**ليرميتاج**"، بحيث صمّم كذلك في التفكير في وضع "*هيلويز الجديدة*" وبدعوة **المارشال دولوكسمبورغ** وزوجته **لروسو** قصد العيش معهما، فلبّى هذا الأخير هذه الدعوة، وهذا تقريبا لدافع واحد وهو المكان المتواجد في أحضان الطبيعة وهذا ما يتوافق مع مزاجه، وهناك أكمل عمله بخصوص **هلويز الجديدة** 1755م، وفي عام 1761م، طبعت الرواية في **أمستردام** لتظهر تحت عنوان **جولي**، أو **هولويز الجديدة**، وهي عبارة عن رسائل بين حبيبين في مدينة صغيرة في سفح جبال الألب وهي مزيج من

[1]-موريس، شربال، روسو وحياته ومؤلفاته وأثاره، مرجع سبق ذكره، ص38.
[2]- روسو، جان جاك، الاعترافات، ج2، ص927.
[3]-المصدر نفسه، ص931.

الرواية الرومانسية، وتتّسم بالطابع الذاتي والاجتماعي والفلسفي والنفسي، فهي ذاتيـــة لأنّها متطابقة مع حياة المؤلف الذي عاش علاقات متعددة مع النساء وبالتـــالي ضـــمت مشاعره الخاصة من حب وانفعال واتفاق وافتراق، وهي رواية اجتماعية لأنّها انطوت على وصف رائع للمجتمع الباريسي والريفي، فوصفت عادات الناس وأخلاقهم ونســـق عيشهم، وهي نفسية كذلك ما دامت أنّ المسألة المطروحة كانت تتعلق بقضية الحب مع أبطال هذه القصة، وبالتالي مدى المعاناة التي تخلفها على نفسية الأشخاص، ونقول عن الرواية أنّها فلسفية لأنّ الهدف منها كان في الأخير هو تبيان حقائق الكون و الله وعـــن طبيعة الإنسان وفلسفته الأخلاقية التي تدعو إلى أخلاق طبيعية تنعـــدم فيهـــا الملكيـــة والأنانية.

وفي كتابه " *العقد الاجتماعي*" الذي صدر عام 1762م، والذي عرف فيما بعد بإنجيـــل الحرية، لأنّه بحق أُعتبر علامة بارزة في تاريخ العلوم السياسية بحيث طرح فيـــه أراء تتعلق بأمور الحكم وحقوق المواطنين المتمثلة في المشاركة الفعلية في اختيار النظـــام الذي يصلح لأن يسوس الدولة ويرسي قيم العدل والمساواة، ثم بعد ذلك كان كتاب **إميل** الذي عرف فيما بعد بإنجيل التربية لأنّ فيه أعلن أنّ الأطفال ينبغي تعليمهم بأناة وتفهم، وأوصى بأن يتجاوب المعلم مع اهتمامات الطفل، والكتاب في حدّ ذاته هو ثمرة معاناة طويلة، فقد كلّفه مدة عشرين سنة من التأملات وثلاث سنوات عمل، والأفكار التربوية هاته كانت منذ أن كان مربيا عند السيد"**مابليه**"، فقد رأى: " أنّ المربي يجب أن يكـــون حرا في طرقه التربوية التي يراها مناسبة وأنّه يتوجب التوجه إلى حواس الولد أكثـــر من التوجه إلى ذكائه، وفضّل منذ ذلك الوقت النزهات والأحاديث مع الولد كنوع مـــن التفاعل يؤدي إلى التعلم".[1]

لكنّ هذا الكتاب بقدر أهميته الكبيرة بالنسبة **لروسو** التي اكتسبها من حيث الموضوع أو من ناحية المضمون، فإنّ هذا لن يرضي عليه القارئين أو حتى السياسيين فقد جلب لـــه السخط من الملحدين والمتدينين على حد السواء، ومن المسيحيين والفلاسفة الذين اتفقوا على إنزال السخط القوي عليه.

[1]-المصدر الأسبق، ص89.

**مرحلة الشيخوخة والوفاة:**

إنّ جرأة **روسو** على نشر كتابه*"إميل"* جلب له كل أنواع الاضطهاد بحيث لم يمض شهر واحد على نشره حتى أصدر البرلمان في **باريس** حكما يقضي بحرق الكتاب، وكان **روسو** من العارفين والمتوقعين لهذا النوع من المواقف، "ولقد وجه إلي اللوم لأنّني وضعت اسمي على **إميل**، وكأنّني لم أكن قد وضعته على كل كتاباتي الأخرى دون أن يقال لي شيئا عن ذلك، وبدا كأنّما كان ثمّة خوف من أن يضطّر القوم إلى أخذ خطوات يأسفون لها، ولكنّ الظروف كانت تجعلها ضرورية، وكانت رعونتي قد مهدت السبيل إليها".[1]

وفي هذه الحالة فرده كان عاديا لأنّه لم يخطر بباله أنّ المسألة ستمسه شخصيا، لأنّه حسب قوله كان يعتقد في مثل هذه القضايا " أنّ السخط كان ينصب على الناشرين، دون المؤلفين، فقد دخلني القلق من أجل **دوشيين** المسكين".[2]

إلاّ أنّ النتيجة اتضحت فيما بعد في حزيران1762م، بقرار قاسي بحيث قال:" بعد ذلك بأيام قلائل، تلقى السيد **المارشال** من أسقف"**دوي**"صديق "**جريم**" والسيدة "**ديبناي**"رسالة ضمّنها نبأ قال أنّه من مصدر موثوق به، عن اعتزام البرلمان أن يتخذ إجراءات غاية في القسوة ضدّي وأنّ مرسوما بإلقاء القبض علي سيصدر في يوم حدده."[3] وفي هذه الحال لم يبق له إلاّ الفرار، فكانت **سويسرا** التي كانت تظهر له أنّها بلد الحرية هي الملجأ لوجهته، إلاّ أنّ ظنّه هذا لم يتحقق بحيث أصدرت كذلك **جنيف** قرار مثلما عمل برلمان **باريس**، وهكذا كان **روسو** منبوذا في أوروبا. " ولقد كان هذين المرسومين إيذانا بانطلاق صرخة اللعنة التي تعالت ضدّي في أوروبا بأسرها، مصحوبة بهياج لم يسبقه مثيل، فإذا جميع النشرات الرسمية، والصحف، والكتيبات تردد أفظع إشارات التنبيه إلى الخطر."[4] و في رأيه أنّ الحجج المقدمة من طرف حكومة **جنيف** غير منطقية وعلم بأنّ نفوذ برلمان **باريس** أقوى من نفوذه في **باريس** نفسها.

---

[1]-المصدر السابق، ج3، ص1322.
[2]-المصدر نفسه، ص1323.
[3]-المصدر نفسه، ص1328.
[4]-المصدر السابق، ص1354.

وبعد تفاقم الوضع ضدّه من طرف رجال السياسة أوالدين أو حتى من العامة الذين قدّر لهم رمي بيته بالحجر. فقرّر الهجرة إلى **انجلترا** الذي كان يصرّح مرارا بأنّها لا تعجبه ولا حتى **الانجليز**، ومع ذلك فقد أقنعته "مدام **دوفردلين**" بالذهاب إلى **انجلترا** عند صديقه الفيلسوف "**دافيد هيوم**"وهو صديق السيدة "**فردلين**". فوصل إلى **لندن** في عام1766م فاستقبله **هيوم** بحفاوة وقدّم له كل العون لإتمام أعماله الفكرية، لكنّ طبيعة **روسو** اللاّمستقرة جعلته يعود إلى باريس في عام1767م. وأخيرا بعد هذا الاضطراب في حياته الفكرية والشخصية عاد إلى مهنته الأساسية كناقل نوتات الموسيقية يستطيع.

وفي هذه المرحلة وصفه "**برناردان دي سانت**" بقوله: "بأنّ **روسو** كان رجلا نحيفا معتدل القامة، وكانت إحدى كتفيه تبدو أكثر انخفاضا من الأخرى، إمّا لعاهة طبيعية وإمّا للوضع الذي يتخذه وهو يكتب، وإمّا أخيرا لأنّ السنين كانت قد حنت ظهره، وهو في سن الرابعة والستين، ومع ذلك فإنّ بنيته كانت متناسقة."[1] وكان دوما بعد انتهاء من عمله يذهب برفقة رفيقه "**برناردان دوسان**" إلى التنزه في الغابات، وهنا بالضبط كتب *تأملات متنزه منفرد*" وفي أثناء هذا العمل استاءت حالته الصحية إلى أن وافته المنية عام1788م، وكانت أقواله الأخيرة تتحدث عن الطبيعة.

فهذه بصفة عامة حياة **روسو** وأبرز محطاته الفكرية والأدبية والفلسفية، وقد بلغ صدى هذا الاسم إلى العديد من الحكماء والقارئين والمثقفين في كل المعمورة.

[1]-موريس، شاربل، روسو حياته ومؤلفاته وأثره، مرجع سبق ذكره، ص43.

**روسو والحركة الطبيعية:**

"الطبيعة هي القوة السارية في الأجسام التي يصل بها الموجود إلى كماله الطبيعي".[1] واستنادا لهذا التعريف ترجع جميع المعاني الفلسفية التي يدل عليها اللفظ، كقولنا أنّ الطبيعة هي ما يتميز به الإنسان من صفات فطرية، وهي على النقيض من الصفات المكتسبة عن طريق التربية أو الخبرة، ويقال كذلك بأنّ الإنسان حيوان عاقل أي أنّ طبيعته عاقلة، بمعنى أنّه يحمل مجموعة من الوظائف العقلية الفطرية، كما نقول كذلك أنّ طبيعة الإنسان الحسية وهنا نقصد دوافعه الغريزية، وتوضيحا لهذا الطرح مثلا نجد **ديكارت** يقول:" أنّ كل ما علمتني إيّاه الطبيعة شيئا من الحقيقة".[2] وفي هذا إشارة واضحة للوظائف العقلية، لأنّ **ديكارت** يعتبر الطبيعة بأنّها العقل، وهذا الخير هو عبارة عن نور طبيعي، والذي يُعد الحَكم الذي يُميز بين الصحيح والخاطئ، كما أنّنا نجد لفظ الطبيعة يطلق كذلك على النظام، أو القوانين المحيطة بظواهر العلم المادي. أمّا معاني هذا اللفظ في الاتجاهات الفلسفية الحديثة، فنجدها تطلق كذلك على" المبدأ الأساسي لكل حُكم معياري، بحيث تصبح قوانين الطبيعة بحسب هذا المعنى قوانين مثالية كاملة، أو صوَراً عقلية تُستنبَط منها مبادئ الأخلاق والتشريع كالحق الطبيعي، وهو المبدأ الأساسي الذي تستمد منه القوانين الوضعية معقوليتها."[3]

ومن أهمّ الفلاسفة المعتمدين على هذا الطرح نجد الفيلسوف الفرنسي **روسو** الذي يُصنَّف من رواد المذهب الطبيعي، أو زعيم التربية الطبيعية بدعوته إلى فهم طبيعة المتعلم ومراعاة شعوره وميوله، وإفساح له مجال الحرية بقدر كاف، ولهذا فمن الأمور المضادّة للطبيعة في نظره أن يكون الحكيم خاضعا للجاهل، وبهذا فإنّ معنى الطبيعة يُعد المبدأ الموجه للأخلاق، وللتوضيح أكثر يمكن أن نفهم الطبيعة بمعرفة أضدادها كما يرى **روسو** نفسه، مثلا الطبيعة ضد الحضارة أي أنّ الإنسان الطبيعي الذي يكون على الفطرة هو ضد الإنسان المتحضر المتصف بالعلم، وهذا ما أشار إليه في كثير من الكتابات التي تتهجم على المدنية وسلوك الإنسان المتمدن، الذي سلبته الحضارة أعز ما

[1]-صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، ص13.
[2]-المصدر والمكان نفسه.
[3]-المصدر نفسه، ص14.

يملك وهي الأخلاق والحرية والسعادة، ووضعته في مرتبة الحيوانية تسيطر عليه الأنانية والملكية. والطبيعة ضد الفن والصناعة، لأنّ الجمال الطبيعي الذي لم تمتد إليه يد الإنسان، مقابل للجمال الفني الذي يُعبّر عن عواطف الفنان وأحلامه، أي كل ما هو في الأصل، أي في الطبيعة فهو جميل، وكل شيء تتدخل فيه القدرة البشرية تذهب منه رونقه وصورته الأولى لذا نجده يقول في صدر كتاب *"إميل أو التربية"*: " يخرج كلّ شيء من يد الخالق صالحا، وكل شيء في أيد البشر يلحقه الاضمحلال."[1]

أمّا معنى التربية الطبيعية فيُراد منها أنّها نوع من التربية تدعو إلى الأخذ بالطفل بما يتوافق مع طبائعه، و يلائم ميوله ورغباته وتحث على تشجيع سائر إمكانياته الفكرية والعاطفية والأخلاقية واستغلالها في تربيته إلى أقصى قدر مكن، وهذا لن يتأتّى إلاّ بإعطاء الطفل لحرية أكبر تجعله يثق وبصورة كبيرة في معلمه.

كما تعمل التربية الطبيعية على تمجيد الطبيعة، وذلك بجعل الطفل أكثر احتكاكا بها وتقوي الصلة لديه بأمور الطبيعة المتعددة من حيوان، ونبات، وحتى الجماد، وهذه الحرية المشار إليها في العملية التربوية بخصوص التربية الطبيعية لا تعني أن نترك الطفل يفعل ما يشاء، و يُهمَل بغير تربية ولا يُعلّم. " وإنّما المراد من التربية الطبيعية هو أن يتمتع الطفل بما في الطبيعة من جمال ويصل إلى ما فيها من أسرار وينتفع بما فيها من عالم الحيوان وعالم النبات وعالم الجماد، حتى يستطيع في النهاية أن يُقدّر أسرار هذا الكون، ويصل إلى قدرة الخالق والمبدع للكائنات المختلفة في الطبيعة."[2]

إضافة إلى هذا، فالتربية الطبيعية تجعل من المربي العنصر الفعّال، وذلك بمحاولة معرفته لميول ورغبات المتعلم، ومن ثمّ العمل على إذكائها وتنمية قدرات هذا المتربي الذي يبقى بدوره هو المحور الرئيس في هذه العملية. وفي قراءتنا لهذه الفلسفة بلغة المربّين المعاصرين نستطيع أن نقول أنّ معظم علماء التربية يدعون بضرورة مراعاة ميول الطفل ومعاملته حسب سنه كطفل صغير يحتاج إلى الرعاية والمساعدة، لا

[1]-روسو جان جاك، إميل، مصدر سبق ذكره، ص28.
[2]-رابح تركي، النظريات التربوية، الجزائر، ط1982، ص114.

كرجل راشد نفرض عليه آرائنا ونظرياتنا التي نراها بمنظورنا وعقلنا أنّها هي الصحيحة.

والنزعة الطبيعية في التربية ظهرت في الفترة الأنوارية الذي شهد ثورة هادئة في الآراء والأفكار والتصورات حول مفهوم الفرد ومفهوم المجتمع. فهذا العصر الذي عرفته أوروبا شهد البحث على النّفس في خضم المتغيرات الجديدة والتي يُعد التغير في الأنماط التربوية وطبيعة المتعلمين حجر الزاوية في هذا التحول، فمعرفة نفسية المتربي كفيلة بأن تجعلنا نستثمر فيه ونستفيد منه فيما بعد، ونحقق فيه مواصفات المواطن.

**خصائص الإنسان الطبيعي:**

إنّ تحديد **روسو** لحالة الإنسان الطبيعي مبنية على معطيات افتراضية، وفي نفس الوقت اعتبرها مسلمات صحيحة، لهذا يرى أنّ النتائج المتوصل إليها تحمل كثير من الصحة سواء في النواحي الاجتماعية أو القواعد السياسية التي دعا إليها، وحتى بخصوص المعطيات التخمينية التي اعتمد عليها في المعرفة الحقة بميزات الإنسان الأول حيث نجده يقول في هذا الصدد : "ولكنّنا مادُمنا على جهلنا بمعرفة الإنسان الطبيعي، فمن العبث أن نحاول تحديد القانون الذي استمده هو من الطبيعة، أو ذلك الذي يلاءم تكوينه أكثر من غيره، وكل ما يمكننا أن نراه في موضوع هذا القانون، هو أنّه يجب لكي يكون قانونا ليس فقط أن تستطيع الإرادة الملزمة به أن تخضع له وهي تدركه، بل يجب أيضا – لكي يكون هذا القانون طبيعيا– أن يتكلّم بصوت الطبيعة".[1] لكن الأفكار التي بنى عليها **روسو** رؤيته تلك يُقر بمحدوديتها، والهدف منها هو محاولة معرفة ظروف الإنسان الراهن الذي يكاد **روسو** أن يجزم أنّ حالته أسوأ بكثير من حالة الإنسان الأول الذي وبالرغم من انعدام وسائل الرفاهية في مرحلته، إلاّ أنّه لم يعش ظروف الحياة الصعبة التي عرفتها الحياة الراهنة، والتي اعتمد فيها الإنسان على العلم والصناعة ." لا يتوهم القراء أنّي أجرؤ على المباهاة بأنّي اهتديتُ إلى ما هو صعب الاهتداء إليه، لقد بدأت بسوق بعض البراهين، وحاولت بالاعتماد على بعض

[1]-روسو، جان جاك، أصل التفاوت، ترجمة: بولس غانم، النخبة اللبنانية، بيروت، ص30.

الافتراضات لا أملاً بحل المسألة، بل قصد إيضاحها وحصرها في نطاق حالها الراهنة."[1] لأنّه وَوفق هذا الحديث وَحسب وجهة نظره أنّه ليس بالأمر السهل تمييز ما هو أصلي عن ما هو اصطناعي في طبيعة الإنسان الحالية، ومن ثمّ فإنّ كل الكتب والدراسات السابقة لا تُرينا صورة الإنسان الطبيعي بل توضح لنا المرحلة التي صنع فيها الإنسان نفسه، أي الفرد الذي يعتمد على ذاته في الغذاء والحماية ولا يتعرض لغيره بسوء. ومن هذا المبدأ " فلا حاجة لنا أبدا إلى أن نجعل من الآدمي فيلسوفا قبل أن نجعل منه إنسانا، إنّ الواجبات عليه لغيره لم تملَ عليه من دروس الحكمة التي جاءت متأخرة، بل إنّه مادام عجزه عن صد دافع الشفقة الباطني موجودا، لا يستطيع أن يُنزل ضررا بإنسان مثله، بل أيّ كائن ذي إحساس".[2] ومن هذا المنطلق تَعتبر النظرة **الروسوية** أنّ الإنسان الطبيعي في المرحلة الطبيعية – وهنا أقصد البدايات الأولى لنمط العيش– أنّه كان متوحدا منفردا في الغابة، لم يكن يتقن اللغة، ولا أيّة حرفة، كانت له القدرة على محاكاة الغرائز والتفوق على الكائنات الأخرى في تحصيل ما يحتاج إليه، فهو إنسانٌ من ميزاته صحيح الجسم لا تصيبه العلل، وبالتالي فهو في غنًى عن الطبيب الذي ترفضه فلسفته خاصة من خلال التربية التي حدّدها **إميل**، وحتى وإن اعتل هذا الإنسان مرض، فهو ليس بحاجة إلى أدوية، اللّهم إلاّ الشيء القليل من الأعشاب وما شابه ذلك.

كما أنّ هذا الفرد في نظره هو وحيد عكس مقولة الإنسان الحيوان الاجتماعي التي تقول بطبيعة الإنسان الجماعية وأنّه لا يستطيع أن يعيش أو أن يُبدع إلاّ في نطاق المجموعة وإن كنّا لا نختلف في قولنا أنّ الأسرة حالة أساسية في الحفاظ على النوع البشري، وهذا لا يتأتّى إلا بالاجتماع، ومن ثمّ اجتماع الأُسَر يعني وجود مجتمع. فالإنسان الأول حسب **روسو**: "كان متوحدا في الغابة لا يعرف أهله، ولعلّه لم يكن يعرف حتى أولاده، لا لغة، ولا صناعة، ولا فضيلة ولا رذيلة، فالفضيلة في تلك الحالة كانت مطبوعة في كل النفوس، وأنّ امتهانها لم يكن إلاّ بعد تلك المرحلة، وذلك لأنّ

[1]- المصدر نفسه، ص27.
[2]- المصدر نفسه، ص3

الإنسان الطبيعي لم تكن له مع أفراد نوعه أيّة علاقة يمكن أن تصير علاقة أخلاقية ".[1] وهذه الميزة التي طبعت الإنسان البدائي نابعة من كفايته لنفسه. و إن كان يشير إلى مسلمة مفادها أنّ أقدم أشكال التجمعات البشرية هي الأسرة، والتي يعتبرها في مشروعه التربوي نقطة مهمة وأساسية. و من هنا يخالف أراء كبار علماء التربية مثل **أفلاطون** الذي يرى أنّ الدولة هي الأسرة الكلية الأساسية التي تفرض النظام التربوي وقواعده. لكن مع هذا فإنّ الأسرة ليست مجتمعا دائما مستمرا، بل هو تجمع وقتي تفرضها شروط وتنتفي بانتهاء هذه الحاجات فمثلا " كانت الأم في أول الأمر ترضع أطفالها عن حاجة بها، ثمّ جعلتهم العادة أعزاء لديها، وجعلتهم تغذيهم بعد ذلك لحاجاتهم إلى هذا الغذاء، وكانوا إذا اكتسبوا من القوة ما يستطيعون به التماس أقواتهم، لا يلبثون أن يتركوا الأم نفسها".[2] ومن ثمّ هذا الالتقاء تحتمه دوافع بيولوجية بحتة بحسب رأيه، وحتى إذا استمر هذا البقاء بين الأفراد بصورة متحدّة، فهنا وفي هذه الحالة " فالبقاء لا يكون طبيعيا بل يكون إراديا والأسرة نفسها لا تبقى أسرة إلاّ بالتعاقد".[3] وهنا نصل إلى الحالة الاصطناعية، وهنا أقصد التحول من الحياة الطبيعية إلى المَدَنية بحيث يتشكل هذا الاجتماع الأسري –التعاقد– الذي يحصل بين أفراد الأسرة الواحدة. و هذه الأخيرة "تُملي على الرئيس فيها وهو الأب واجبات وعواطف طبيعية، فهذه مغايرة في المجتمع السياسي الذي غالبا ما يطلب فيه القائد مطالب لا ترتبط بمدى تحقيقها لسعادة الأفراد".[4] أمّا القول بطبيعة الإنسان الأول القائمة على القوة والسيطرة والأنانية، والتي نجدها في فلسفة **توماس هوبز** ليست كذلك، لأنّ الإنسان المتوحش حسب **روسو** " كان هائما على وجهه ولا صناعة له ولا كلام، ولا مسكن، ولا حرب، ولا ارتباط، ولا حاجة لأمثاله ولا رغبة لهم في إضرارهم. بل ربما كان لا يعرف أحدا منهم معرفة شخصية، وإذ كان معرضا لقليل من الشهوات، كافيا نفسه بنفسه، فلم يكن يشعر إلاّ بحاجاته

[1]- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، لبنان، بدون طبعة، ص202.
[2]- المصدر الأسبق، ص56.
[3]- برهييه إميل، تاريخ الفلسفة في القرن الثامن عشر، ج5، ص199.
[4]- روسو جان جاك، في العقد الاجتماعي، ت: ذوقان قرقوط، دار القلم، بيروت، لبنان، ص36.

الحقيقية...ولم يكن هناك رقي ولا تربية".[1] وهدف الإنسان الطبيعي كان منحصر أساسا في الحفاظ على بقائه. وهي غريزة يجب أن تتجسد أولا بالتناسل عبر الجنسين وتوفير الطعام والأمن، وفي هذا الصدد يقول: " أنّ الخبرات الوحيدة التي يعرفها في العالم هي الطعام والراحة والأنثى، أمّا الشرور التي يخشاها فهي الوجع والألم".[2] أمّا الغريزة الأخرى التي تَميز بها الإنسان البدائي حسبه فهي امتلاكه لصفة التعاطف والرحمة، وهنا يتبنى الطرح القائل وهو" اعمل ما فيه خيرك بأقل ما يمكن أن يلحق من الأضرار بغيرك".[3] أي مراعاة خصوصيات الفرد الذي يعيش معه في بيئة واحدة، وبحركة دءوبة على إعانته وفق هذه الغريزة وهي العاطفة، " فمن المؤكد إذن أنّ الرأفة عاطفة طبيعية، وأنّها إذ تحُد كل شخص من نشاط حبه لنفسه، تساعد على تبادل حفظ بقاء النوع كله، فهي التي تدفعنا إلى أن نَهُبّ من غير ترو إلى إسعاف من نراهم يعذّبون، وهي التي في حال الطبيعة تقوم مقام القوانين والأخلاق، والفضيلة، وهي التي تصد كل متوحش قوي أن ينتزع من ولد ضعيف أو شيخ عاجز، القوت المكتسب بشق النفس".[4] فعموما خصال الإنسان الطبيعي التي تحدث عنها **روسو** بنوع من النزعة الرومانسية هي التي جعلته يعيش في نظره حياة سعيدة، قائمة على سيطرة العواطف عليه، وبالتالي غياب الصراع والسيطرة بين هؤلاء الأفراد، هذه المواصفات انعدمت في حياة الإنسان المعاصر، وهذا راجع أساسا إلى تعقّد هذه الحياة بفعل عمل الإنسان الذي أراد التغير ووضع القوانين التي تكبّل قيود الناس وتحرمهم الحرية التي يتميز بها الإنسان عموما.

**مميزات الحالة الطبيعية:**

يرى **روسو** في البحث عن هذه الحالة الطبيعية أنّها مجرد افتراض عقلي، وبالتالي نفس الرؤية التي يضعها في تحدثه عن الإنسان الطبيعي، والقاعدة الفكرية التي نَبني

[1]- روسو جان جاك، أصل التفاوت، مصدر سبق ذكره، ص72.
[2]- المصدر نفسه، ص68.
[3]- المصدر نفسه، ص52.
[4]- المصدر والمكان نفسه.

عليها أُطروحتنا في هذا الإطار هي أنّنا لا نغالي في البحث عن هذه الأسس والتقصّي فيها بإعداد البحوث في ذلك، لأنّه كما يُقال أنّ أعظم الفلاسفة مهما جاوزوا الحد في حكمتهم لن يستطيعوا معرفة تجارب الإنسان الأول (الطبيعي) معرفة حقيقية وعليه " فلا يجب علينا أن نعد البحوث التي قد نخوض فيها حول هذا الموضوع، حقائق تاريخية ولكن قياسات افتراضية معلقة على شروط من شأنها أن توضح طبيعة الأشياء أكثر مما تَهدي إلى أصلها الحقيقي، وهي شبيهة بالبحوث التي يقوم بها علماء الطبيعة حول تكوين العالم، ويَؤمّرنا الدين أن نؤمن بأنّ الله نفسه إذا أخرج النّاس من حال الطبيعة في الآونة نفسها التي خلق فيها العالم، لم يخلق الناس متساوين لأنّه أراد أن يكونوا كذلك".[1] وبالتالي هي حقائق تخمينية، نجعل منها مسلّمات من أجل المعرفة، وعليه فهي تشبه كثيرا القضايا الإيمانية حسب ما أشار إلى ذلك مادام أنّ الله هو الذي خلق الناس غير متساوين وأخرجهم من الطبيعة الأولى. واستنادا على هذا الواقع، ففلسفة **روسو** تَستخدم منهج شمولي إن صح هذا القول في توضيح هذه البنيَة، بحيث يقصد الإنسان وفقط بقطع النظر عن الحضارة التي ينتمي إليها أو الأمة التي عاش فيها أو يخص الإنسان في زمان محدّد أو مكان معيّن، الإنسان بوجه عام وهو هنا في هذا المقام يقول:" أنّ موضوعي يسترعي اهتمام الإنسان على وجه عام، فإنّي سأجتهد أن يكون أسلوب تعبيري ملائما لجميع الأمم، بل إنّي إذ أتَنَاسى الأزمان والأمكنة وإذ لا أفكر إلاّ بالنّاس الذين أخاطبُهُم سأفترض نفسي في مدرسة أثينا أُعيد تلاوة دروس معلّمي، متخذا أمثال **أفلاطون**، و **كسينوقراط** قضاة والجنس البشري مستمعا".[2] إنّ قراءته للإنسان البدائي ولطبيعته التي تواجد فيها خالية من أي اثنيه أو مذهبية، بل قراءة موضوعية لا تهتم بخاصية جنس دون الأخر، بل قراءة تُقرها الطبيعة " أيّها الإنسان...أصغ سمعا: هذا تاريخك كما توهمتُ أنّي أقرأُه، لا في كتب أمثالك من الناس الذين هم كاذبون، بل في الطبيعة التي لا تكذب أبدا، وكل ما هو منها فهو صادق ولن

[1]- روسو جان جاك، أصل التفاوت، مصدر سبق ذكره، ص36.
[2]- المصدر السابق، ص36.

يكون في خطابي من البهتان إلاّ ما قد أكون قد خلطته فيه من قولي دونما قصد".[1] وبناءً على هذا الموقف فرؤيته ستوضح فرقا بين الإنسان الذي عاش في الحالة الطبيعية والإنسان المعاصر الذي غيّرت الحياة من عاداته، بسبب الأنظمة الفاسدة. فالحالة الطبيعية " هي حالة فضيلة وسعادة وصفاء وهي حالة مساواة وهذه المزايا هي التي حققت مفهوم المساواة بين الحقوق والواجبات بين الأفراد".[2] وبالتالي فالمظاهر الاجتماعية الناشئة عن العلاقات الإنسانية التي تتكون بعد المرحلة الطبيعية، والتي تدّعي توفير الهدوء والسكينة للإنسان، هي في واقع الأمر التي تزيده شقاءً وبؤسا، " كم تَغيّرت أيّها الإنسان عمّا كنت عليه، هذه حياة نوعك سأصفها لك طبقا للصفات التي أعطيتها والتي أفسدتها تربيتك وعاداتك، ولكن دون أن تقوى على محوها".[3] ومن مظاهر الحياة الاصطناعية سيادة الظلم والاستبداد، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه وهو أليس من العبث أن نسمّي الإنسان المعاصر بالمستبد وهو في ظل القوانين التي تدعو إلى العدل والمَدَنية التي تحفظ حقوق الإنسان؟ وتُلقب الإنسان المتوحش بالإنسان العادل المحترم لأخيه وهو الذي تُسَيّره الشهوة، ولا تضبطه أيّة نواميس وضعية اتجاه غيره؟ أو ما هو الاستبداد الذي يعنيه بالنسبة للفردين: فَرد الطبيعة وفرد المَدَينة؟

فإنّ مفهوم الاستبداد الذي يعالجه **روسو** في توضيح الحالة الطبيعية، ليس المقصود به أن يعتدي شخص على أخر، أو يسود بعض الناس على البعض الأخر بنوع من العنف وإنّما حسب اعتقادنا أنّ الاستبداد بمفهومه الضيّق أي وفقَه هو الموجود فقط في الحالة المدنية أو يطلق على الأفراد الذين وصلوا إلى الحالة السياسية. ومن ثمّ من غير المنطق أن نصف أناس في الحالة الطبيعية لم يصلوا إلى سَن القوانين وتقنين العلاقات الاجتماعية بأفراد مستبدين همجيين، وهنا **روسو** لا يُنكر أبدا تصرفات الإنسان المتوحش الذي ربما يقاتل من أجل الغريزة الجنسية أو الشهوة العصبية أو الأكل . لكن من دون أن يمنع أناس آخرين منها كلّيا، وفي هذا الإطار يوضح بقوله التالي: " إنّي لا

[1]- المصدر والمكان ذاته.

[2]- مجلة التنوير، إعداد والتنسيق الزاوي بغوره، مداخلة نورة بوحناش،" نحو مواطنة تستوفي شروط الأنوار"، مخبر الدراسات التاريخية والفلسفة، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، ص309.

[3]- المصدر السابق، ص ص36،37.

أرى كيف يُقال مثل هذا القول في أناس متوحشين، يَشُقّ علينا أن نُحَملهم على الإدراك معنى الاستعباد والسيادة. إنّ الرجل منهم يمكنه كل الإمكان أن يستولي على ثمار قطفها الأخر وعلى طريدة قتلها، وغار يلجأ إليه، ولكن كيف يمكنه أن يتوصل إلى إلزامه بالطاعة؟ وما الذي يمكن أن تكون عليه أغلال التبعية بين أناس لا يملكون شيئا."[1] أي لا توجد ملكية، كل شيء مشاع بين الناس." لو طُردت من شجرة مثلا أمكنني أن أذهب إلى أخرى، وإذا ما أقلقت راحتي في مكان، فمن ذا الذي يمنعني من اللجوء إلى مكان أخر؟ أهناك رجل قوته فوق قوتي، بلغ به الفساد والكسل والضراوة مبلغا دعاه إلى إكراهي؟".[2] إنّ الوضعية المشار إليها تنفي كل مظاهر الاستغلال أو الاستعباد، ولا تجعل أي إنسان ملك لإنسان أخر يستعبده أو يستغله، لأنّ هذا المصطلح الذي يوصف به الإنسان الأول حسب أراء فلسفية متعددة بأنّه همجي، قوي، استبدادي، غير صحيحة. لأنّ المعنى ليس كذلك وقدرة ذلك الإنسان لا تستطيع أن تدرك هذه العلاقات، كأن يكون بإمكان إنسان السيطرة على غيره. والاستبداد أو الاستعباد حسب الفهم المتفق عليه عموما في اعتقادنا هو تبعية الناس لبعضهم، وهذا إمّا يكون نابع من الحاجات المتبادلة التي تجمعهم وبالتالي تجعل كل واحد محتاج إلى الثاني، أو تكون سلطة معينة تُسيّر وفق قوانين تفرض على الأفراد إتباعها. ولذلك حسب النظرة **الروسوية**، " فإنّه من المستحيل استعباد إنسان دون أن تضعه قبل ذلك في حال لا يستطيع فيها الاستغناء عن غيره، وهذا الوضع إذ لم يكن موجودا في حال الطبيعة، فإنّ كل إنسان كان فيها طليقا من النير، وكانت شريعة الأقوى باطلة".[3] لأنّه إذا كانت القوة حقا هي التي تفرض على الأشخاص الطاعة وتجريدهم من الحرية، فأن أخطو عشرين خطوة في الغابة كفيلة بأن تتحطم كل الأغلال وتسود الحرية. فمجموعة الأدلة التي ساقها فيلسوف الطبيعة لإبراز مظاهر الحياة الطبيعية التي يكاد يكون فيها التفاوت منعدما والطبيعة المكونة لحياة الأفراد غير محسوسة، بل الكل يعيش وفق متطلباته وغرائزه، هي التي ساد فيها الإنسان الأول. فهذه الحالة الطبيعية التي تميزت بها

[1]- المصدر السابق، ص74.
[2]- المصدر والمكان ذاته.
[3]- المصدر السابق، ص75.

البشرية الأولى لم تبق، وأنّ طائفة من الأسباب تألبّت جميعها على ظروف عيش الإنسان، فتحولت حياته من طور الطبيعة إلى طور الحياة الاجتماعية، فأصبح الإنسان يعاني منذ أن دخل هذه المنظومة. فكيف حدث هذا الانتقال وتشكل هذا التفاوت؟ وتحت أي ميثاق تمت هذه النقلة؟

**التفاوت الاجتماعي في ظل الحالة المدنية:**

إنّ تحول الإنسان الطبيعي سيفقده كثير من المزايا التي وصفها له **روسو**، لكنّه بالمقابل سيعوضها بصفات وفضائل جديدة، ستجعل منه إنسانا يمتاز بأوصاف لم تكن من قبل، فمثلا ستغدو الغريزة في الحياة الأولى إلى العدالة في الحالة الثانية. "هذا الانتقال من حال الطبيعة إلى حال المدنية أوجد في الإنسان تبدلا ملحوظا، إذ أَحَل في سلوكه، العدل محلّ الوهم الفطري، وأكسَب أفعاله أدَبًا كان يعوزه من قبل، عند ذاك فقط إذ حل صوت الواجب محل الباعث المحرك الجسماني، والحق محل الشهية".[1]

فهذه التغيّرات التي عرفها الإنسان من انتقاله من الحالة الطبيعية إلى الحالة المدنية جعل قواته العقلية تنمو، وتتسع أفكاره، وتتوازن عواطفه. وهذا ما أضفى على أفعاله الصبغة الأخلاقية بعدما كانت سلوكاته من قبل لا نحكم عليها بالخيرية أو الشريرة، لأنّها لم تكن تمس غيره، فلم يكن هناك أذى أو ظلم ولا معايير يستند عليها في إصدار الأحكام، أمّا في هذه المرحلة فهو مسؤول عن أفعاله، لأنّه اكتسب صفة العقل ومن ثمّ فهذه الأعمال نستطيع أن ننسبها إلى الصفات الأخلاقية.

و بالمقارنة بين النمطين الدّين عايشهم الإنسان في الحياتين، نلاحظ فرقا واضحا بين المَدنية التي تجعل من الإنسان إنسان بالمعنى الحقيقي، إنسان مبدع، متميّز بالتفكير وحريته ليست مطلقة تعتدي على الأخر، بل تراعي شخصيات وأقوال المجتمع المتواجد فيه. وبين الإنسان البدائي الذي كان يعيش في ظل الغريزة والعواطف، يعيش لنفسه إنسان طبيعي تُسيّره الحاجات وتدفعه إلى تحقيق الرغبات. لكن المشكلة في الحياة المتطورة– المدنية – أنّ الإفراط والمبالغة في علومها وفنونها هي التي جعلته

[1]- روسو جان جاك، العقد الاجتماعي، مصدر سبق ذكره، ص31.

أقل منزلة من الحياة الأولى، " ولولا أنّه تجاوز الحد وأسرف في هذه الحياة الجديدة، ممّا جعله أحط منزلة منه في الحياة التي خرج منها، كان يجب عليه أن يبارك بلا انقطاع الساعة السعيدة التي انتزعته من تلك الحياة إلى الأبد، والتي جعلت منه كائنا ذكيا ورجلا، بعد أن كان حيوانا بليدا محدود الفهم".[1] لكن وبالرغم من هذه الامتيازات الجديدة التي عرفها الإنسان المتمدن، إلاّ أنّ حالة المساواة التي تميّزت بها المرحلة الأولى لم تبق كذلك وأنّ التفاوت والتمييز هو أساس العلاقات الاجتماعية.

وهذا التدهور المتزامن مع تطور الحياة الاجتماعية بالنسبة للإنسان يؤصل له **روسو** من فكرة الملكية والتي بدأت " من أول شخص سور أرضا فعنّ له أن يقول هذا لي ووجد أناسا على قسط كبير من السذاجة فصدّقوه، فكان هو المؤسس الحقيقي للمجتمع المدني".[2] وكل ما شهده الإنسان من صراعات واغتيالات كان نتيجة هذا التحول الذي لم يجد أناسا يمنعوه من هذا الاعتداء وهذا التملك. والمسألة كانت بالإمكان أن تنتهي " لو أنّ رجلا قد هب فاقتلع الأوتاد أو ردم الحفرة، وصاح بالناس قائلا: حذار أن تصغوا إلى هذا الدّجال المحتال فإنّكم لهالكون إذ أنتم نسيتم أنّ الثمار للجميع، وأنّ الأرض ليست ملكا لأحد".[3] لكن وصول الإنسان إلى فكرة التملك حسب **روسو** لم يكن بصفة تلقائية، وفي فترة زمنية محددة، بل هذا التغير نتيجة لسلسلة متراكمة من الأحداث، وهي نوع من التفاوت الغامض، والتي أخذت تنساب كلها في المجتمع البشري. فالصعوبات التي كانت تعترض الإنسان الناشئ من حصوله على الطعام، وتوفيره لأمنه بعدما ظلّ في بيئة تهدد حياته من حيوانات مفترسة، كل هذا دفع به إلى ممارسة الرياضة وتقوية بدنه وصنعه للأسلحة، هي بدايات تفوّق الإنسان على محيطه (البيئة) وعلى بني جنسه. وتعتبر كل من الزراعة والتعدين من العوامل المساعدة والمُعجّلة في نفس الوقت لحالة التفاوت والبؤس وانقطاع المساواة، وكذا تزايد البشر، وظروف التربة، والمناخ، وسائر العوامل الجغرافية الأخرى كلها أسباب ساعدت على التفاوت في السلوك والعادات، " فتميز سكان المناطق الساحلية بالصيد بحرا، بينما عمل سكان

[1]- المصدر والمكان ذاته.
[2]- المصدر الأسبق، ص79.
[3]- المصدر نفسه، ص79.

الغابات على الصيد برا، ومع اكتشاف النار صدفة، راح الناس يستخدمونها فظهرت الآلات الحجرية والمعدنية وتحرك التقدم الاقتصادي، وشُيّدت الأكواخ واتخذها الناس مأوي ثابتة، فساعد هذا على تكون العائلات".[1]

فهذه الديناميكية المحركة لحياة الإنسان أوجدت علاقات جديدة هي التي أعلنت نهاية المساواة بين الناس، وظهرت أفكار المنافسة والتفضيل والتفوق، ومن ثمّ جاءت الشرور التي أصبحت خلاصة هذه التعقيدات وأضحى التسامح بعيدا جدا عمّا كان سائدا في مرحلة الإنسان الأول، " بحيث غلبت الفلسفة الفردانية التي تنزع إلى التفكير بالذات وحدها وطغيان الأمزجة الفردية التي كوّنها الرصيد الثقافي الغربي الذي لا يضع حدودا لمفهوم الحرية الشخصية، والتي تؤدي المبالغة فيها إلى انتهاك سلوك التذمر والتهرب من المسؤوليات والتضحيات الاجتماعية التي يتطلبها الرفاه الاجتماعي والنمو المتوازن، علاوة على الآفات الاجتماعية التي تفرزها الأنانية مثل الإباحية والسلوكات العدائية بين المتنافسين".[2] ومن هنا حسب رأيي وَوفق الرؤية **الروسوية** أن هذه الظروف هي التي أدت إلى خلق الشر بين الشعوب، فالتكتلات المجتمعية هي ينبوع الشر، الأنانية، الحرب، الرق، والرذيلة، لا وجود لها في الإنسان إلاّ إذا حدث الاجتماع، وهذا الأخير حسبه تحدّد بعد ظهور الكوخ أو الأسرة، لأنّ كل مجموعة كانت تجتمع في كوخ معين وتتعاون على أعمال معينة وفق البيئة وحسب الظروف التي تفرضها عليهم،" فيجتمعون حول دوخة من الشجر، وهكذا يصبح الغناء والرقص الشغل الشاغل للرجال والنساء المتعطّلين المحتشدين تحت سقف ذلك الكوخ أو تحت تلك الشجرة، ويبدأ كل واحد منهم يرمق الأخر، ويريد أن يرمقوه...فإن أكثرهم إجادة للرقص أو الغناء هو أكثرهم مدعاة للتقدير".[3] وهي اللبنة الأولى في تجسيد التفاوت وبناء خطواته الأولى، وبالتالي السير نحو الرذيلة وظهور التفضيلات، ذلك أحسن من ذلك وأرقى منه مستوى وذكاء وقوة، وكنتيجة حتمية لهذا التمايز يظهر الاعتزاز

[1]- محمد علي محمد، السياسة بين النظرية والتطبيق، بيروت، ص163.
[2]- مجلة البصيرة، للبحوث والدراسات الإنسانية، دورية تصدر عن مركز البحوث والدراسات الإنسانية، جماد الثانية1419ه-أكتوبر1998م، العدد3 جمعية ابن خلدون، برج الكيفان- الجزائر، ص3.
[3]- روسو جان جاك، أصل التفاوت، مصدر سبق ذكره، ص86.

بالنّفس والازدراء والحياد والحسد. والذي يولد التنافس وفكرة الانتقام التي تغذي الصراع والتفرقة.

لذا العودة إلى الطبيعة الأولى حكمة في نظره، لأنّ رغم ميزاتها القليلة المعتمدة على الغريزة والفطرة، إلاّ أنها تتسم بالبراءة والرأفة التي " تحجمه عن إيذاء غيره من دون سبب، ولو كان قد أوذي لأنّه طبقا لمثل المأثور عن الحكيم **لوك:** حيث لا ملكية لا إهانة".[1]

فهذا التحليل الذي يقدمه **روسو** لتشكل التفاوت الاجتماعي على إثر التغيّر الحاصل في بيئة المجتمع، وتفكير الفرد الأول الذي اتسم عقله بالنمو والتطور يُحيلنا إلى معرفة حقيقة التفاوت ومنبعه، وهي في واقع الأمر إشكالية تطرق إليها قبل أن يفسر مرحلة الانتقال التي ولدّت الفرقة وعدم المساواة، " إنّه يدور في خلدي أنّ في الجنس البشري نوعين من التفاوت: أحدهما هو ما أسميه تفاوتا طبيعيا، لأنّه من وضع الطبيعة ولأنّ قيامه هو على فارق السن الصحة وقوى الجسم وصفات العقل أو النفس، وثانيهما هو ما يمكن تسميته بالتفاوت الأدبي أو السياسي، لأنّه تابع لنوع من الاتفاق، ولأنّه مبني على تراضي الناس، أو على الأقل في إجازتهم إيّاه وسماحهم به".[2] والمشكلة الحقيقية حسب هذا الطرح تكمن في التفاوت الثاني، والذي حدّده **روسو** بالتفاوت الأدبي أو السياسي، لأنّه قائم في نظره على امتيازات وفضائل تتميز بها جماعة على حساب حقوق الأكثرية، وهي الأكثر إجحافا لأنّها تهضم حقوق الغير، ليست المادية فقط، بل حتى الوجودية أي الكرامة، الحرية، الشرف وبالتالي تجعلهم منقادين لأنّهم ببساطة الطاعة مفروضة عليهم. وأهمية معرفة مصدر التفاوت الطبيعي تكمن أساسا في أحقية من يتولى مسئولية القيادة، هل هم بالضرورة من يتميزون بالعقل أو الحكمة أو الفضيلة، وهنا نحن بصدد الإشارة إلى المؤهلات الفطرية والاستعدادات الوراثية التي أوجدتها الطبيعة في الشخص، أم إلى أحقية السلطة لأصحاب المال و الغنى. وهنا نكون بصدد إعطاء المهمة للذين حققوا التفاوت الاجتماعي حسب مؤهلاتهم وذكائهم؟

---

[1]- المصدر نفسه، ص87.

[2]- المصدر السابق، ص34.

هذه القضية عموما هي التي دفعت به إلى البحث عن طبيعة الإنسان الأول ومعرفة نمط حياته وطريقة معاملاته و سلوكاته، أمّا الإجابة بالضبط على من يحكم الدولة، في اعتقادنا أنّها لم تكن إشكالية **روسو** الأساسية، والأهم هو محاولة تخليص الإنسان الراهن المدني من عيوب المدنية على الأخلاق خصوصا، ورَدّه إلى الحياة الفطرية.

**صلاح الطبيعة وفساد المجتمع:**

إنّ فلسفة **روسو** التربوية ترتكز بنسبة كبيرة على فكرة الطبيعة التي يتميز بها الإنسان بشكل عام، طبيعة خيّرة، صالحة، لأنّها خرجت من يد الخالق، والله لا يخلق إلاّ الأشياء الصالحة، وتبقى على هذه الحالة ما لم تلحقها يد البشر التي تجعل من الحق باطلا وتحول الطبيعة الخيّرة إلى أخلاق وسلوكات فاسدة، بفعل تفاعل الظروف المجتمعية التي تتسم بالعلاقات المبنية على أساس المصلحة والذاتية. إنّ فطرة الإنسان السليمة كفيلة بأن تجعل منه إنسانا صالحا طيّبا مع غيره، لكن مادام أنه خُلّي بينه وبين سجيته منذ مولده، فخليق به أن يغدو بين الناس أشدهم مسخا، فالسبقيات والسلطان، والضرورات والقدوة، وسائر الظروف الاجتماعية التي تستغرقنا قمينة أن تخنق فيه فطرته".[1] إنّ هذا الاعتقاد الذي يبني عليه صرحه التربوي هو الذي يجعله يدافع عن التربية الطبيعية، التي من شروطها عزل الفرد عن الجماعة أو بعبارة أخرى، أن سعادة النشء لن تتم إلاّ بإبعاده عن المجتمع وتربيته تربية طبيعية، تُراعَى فيها الآداب التي من شأنها جعل المتربي إنسان صالح لنفسه ولغيره، أي إنسان طبيعي، راضي بحياته يعيش وفق رغباته الفطرية الحسنة، دون اضطراب في سلوكا ته وشخصيته، وإنسان مواطن منضوي تحت عقد الدولة ومفيدا لوطنه. فالتربية حسب اعتقادنا التي أرادها **روسو** لتلميذه **إميل** هي كل متكامل، إنسان مواطن وإنسان طبيعي، وهذا ما أشار إليه في كتابه التربوي بحيث نجده يقول:" إنّ مشروعي يصلح للناس أينما ولدوا.

[1]- روسو، جان جاك، إميل أو التربية، مصدر سبق ذكره، ص24.

وإنّك متى أخذتهم مأخذي هذا صنعت منهم خير ما يمكن أن يكونوا لأنفسهم، وصنعت منهم خير ما يمكن أن يكونوا للناس".[1]

إنّ المجتمع هو المسؤول عن فساد الفرد، لذا يعتبر **روسو** أنّ التربية الأولى تُعد من أخطر المراحل التربوية في مراحل الطفل، وإن كان يعتبر أنّ النساء هن أصحاب هذه الوظيفة بدون منازع، لأنّ فاطر الفطرة شاءها موكولة لهن. وإن كان العكس أي جعلها لرجال لوَضع فيهم مقومات التربية البيولوجية ؟ أساسا – أي لأتاهم لبَنًا يرضعون منه البنين– فمن باب أولى أن توجه حسب الرأي الروسوي الخطابات التربوية للنساء لأنّهن أقرب مساسا بها من الرجال، وإن كان في اعتقادنا أنّ أخطاء بعض الحكومات الغربية الحالية أنّها لا تمنح للأمّهات الأرامل خاصة السلطة الكافية قصد تربية أبنائهم، وتتعهد هي وفق قوانينها الخاصة برعايتهم، وهي في ذلك تهدف من جراء ذلك الاهتمام بالأمن وإبعاد الفرد عن الجريمة، ولا تولي أهمية لترسيخ الفضيلة لدى كل طفل. وعموما مادام أنّ المجتمع هو الذي يصنع الفرد حسب قوانينه وبناء على قواعده، فهو حتما يبعدنا عن طبيعتنا، وعن فطرتنا التي جُبل عليها كل مولود، فلهذا واجب معرفة مصادر التربية التي يتلقاها كل فرد منذ طفولته. وما هي العوامل التي تجعل تربيته منسجمة ومتوافقة مع طبيعته وتحافظ على سلوكاته من أخلاقيات وأقوال المجتمع الفاسدة؟

يقول **جان جاك روسو** في هذا الصدد: " إنّ التربية تأتينا إمّا من الطبيعة، أو من الناس أو من الأشياء. فنُمّو وظائفنا وجوارحنا الداخلي ذلكم هو تربية الطبيعة، وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي نتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء".[2] فعملية التربية تكون حسبه متكونة من ثلاثة ضروب كلها تقدم دروسا متباينة للتلميذ، وهذا ممّا يساهم في تلقينه لتربية سيئة لا تتوافق مع نفسية الطفل، والإنسان هو العامل المهم في العملية والمؤثر على الطفل بدرجة كبيرة، وهذا أولا فإذا اعتبرنا أنّ الطبيعة هي المصدر الأول في هذا النظام، فإنّ تربيتها خارجة عن إرادتنا. وأمّا فيما يخص الأشياء فلا

[1]- المصدر نفسه، ص ص20،21.
[2]-المصدر السابق، ص26.

نستطيع أن نسيطر عليها إلاّ بمقدار، أمّا العامل الثالث وهو عامل الناس، فنظريا ممكن أن نطوع فكر هذا الفرد حسب منطق المجتمع أو نُغيّره. لكن في حقيقة الأمر الواقع حسبه أنّه من الصعب تقنين أو التحكم في سلوكات الإنسان بصورة عامة الذي يفرض منطقه على محيطه، خاصة إذا تعلق بالطفل في مراحل إعداده التربوية، " لذا نحن لسنا مسيطرين على تربية الناس إلاّ افتراضا، فمن ذا الذي يتطاول فيطمع أن يهيمن الهيمنة كلها على أقوال كل من يحيطون بالطفل وأفعالهم".[1] أي خلاصة الكلام من هذا القبيل مفاده أنّ فساد الفرد من فساد المجتمع، لأنّ الإنسان يولد طاهرا خالصا من الرذائل، ولا يغيره ولا يفسده إلاّ الإنسان الذي يتصل به والبيئة التي يتأثر بها. مادام أنّ نمو وظائفنا وجوارحنا الداخلي، هو من شأن الطبيعة ولا قدرة لنا فيها، ولا مجال لتحكم فيها، لأنّها هي التي تُكَون فيزيولوجية الفرد وقوته البدنية انطلاقا من صفات وراثية فطرية. وفيما يخص التربية عن طريق الأشياء فذاك أمر متعلق بقدرتنا وخبرتنا من الاستفادة منها، أمّا الإنسان فهو الركيزة الأولى في إعداد الطفل سواء نحو الإيجاب أو نحو السلب، لذا التربية انطلاقا من هذا الطرح الروسوي تكاد تستعصي على الحل، وأنّها عملية خطيرة تقتضي منا بذل الجهد اللازم لتحقيق هذه الغاية النبيلة.

فالتربية الممكنة وبالرغم من أهمية العوامل المذكورة، تكمن في توجيه العاملين الأخيرين (الأشياء والإنسان) نحو العامل الأول وهو الطبيعة الذي لا يمكن أن نسيطر عليه. أي أن نخضع التربية للطبيعة، فتضحى الطبيعة هي الموجهة لنمط التربية، وتبقى الأخيرة منقادة للعامل الطبيعي، بحيث يقول **روسو**:" يجب أن نوجه هذين الضربين اللّذين لنا عليهما بعض السلطان إلى مضاهاة الضرب الذي لا سلطان لنا عليه".[2] فإذن مادامت غاية التربية هي التوجه نحو الطبيعة، فما المقصود بهذه الأخيرة؟ عموما مصطلح الطبيعة يكتنفه بعض الغموض وهذا لمدلولاته المتعددة، لكنّه يقدم لنا توضيح في هذا الإطار بغية تحديد المعنى من أجل انسجامه مع التربية المراد تعليمها. وهذا حسب **روسو** أنّ الطبيعة مرتبطة بالعادة، فما المقصود بذلك؟ وللإجابة على هذا

[1]- المصدر والمكان نفسه.
[2]- المصدر السابق، ص27.

الطرح نجده يقول: " قيل أنّ الطبيعة إن هي إلا العادة...ألا توجد عادات لا تتكـــون إلا قسرا. ولا تقضي على الطبيعة مطلقا؟ خذ مثلا العادة التي تتكون عند النبات حين يحال بينه وبين اتجاهه الرأسي، ولكن حين يترك للنبات مطلق الحرية، يستمر فـــي اتجاهـــه الذي أجبر عليه...وكذلك ميول الناس، فما لبث المرء على حالته، احتفظ بالعادات التي أقحمت على طبيعته، ولكن متى زالت تلك الحالة انقطعت العادة وارتـــد الحـــال إلـــى الطبيعة".[1] أي أنّ التربية هي التعود على العادات التي توافق الطبيعة و ميولـــه التـــي تمتاز بالفضائل والنوايا الطيّبة الخالية من شرور الناس وبالتالي المجتمع.

يكون الطفل في بداياته الأولى مزودا بإحساسات تجعله ينزع إلى أمور معينـــة يقبلهـــا طبعه، وينفر من جهة ثانية من أشياء لا تتلاءم مع ميوله، ومن جرّاء هذا التباين بـــين القبول على الأشياء أو الاعتراض عنها، تتكون في أذهان الفرد فكرة معينة عن السعادة أو الحب أو غيرها من المعاني التي تشغل عقل الإنسان في حياته. لكنّ هـــذا الشـــعور الخاص الذي يتكون عند كل إنسان، لا يبقى في آخر المطاف حكرا له فقط، بمعنى أنّ التفكير الذاتي المقتنع به حول قضية ما، يتغير في كثير من الأحيان تحت ضـــغوطات العادات المجتمعية، والمعتقدات السائدة، فتضحى آرائنا الخاصة حول مفـــاهيم معينـــة ومحددة والتي استنتجناها بمحض إرادتنا وبصوت الطبيعة الذي ينادي فيها إلى قبـــول هذه الآراء إلى تغير قسري ناتج عن التأثير الممارس من طـــرف العامـــة- المحـــيط والمجتمع- إنّ الشعور الأول الذي يحرك نفسيتنا ويدفع برغباتنا إلى موضوع معين هو صوت الطبيعة التي لا تخطئ، وهي الطبيعة بالذات التي يدعونا إليها **روسو** وهنا نجده يقول:"هذه النزعات هي التي أطلق عليها اسم طبيعتنا، وهذه النزعات الأولية هي التي ينبغي أن نرد إليها كل شيء".[2] فالتربية الصحيحة يجب أن ترتكز على الطبيعة الأولى للإنسان بعيدة تماما في تعاليمها عن أراء المحيط، ومقولات المجتمع حتى يتســـنّى لنـــا تربية شخص من أجل ذاته، لا من أجل سواه و كما يريد المعلّم أو المدرسة أو الدولـــة

[1]- المصدر والمكان ذاته.
[2]- المصدر السابق، ص28.

وعموما فالإنسان صالح، وصلاحه مستمد من الطبيعة الأولى التي فُطر عليها لا أخلاقيات المجتمع الفاسدة.

**العقد الاجتماعي: الدولة والتعاقد**

إنّ هذه العوامل المتعددة التي ساقها **روسو** والتي ساهمت في تغير الحياة الطبيعية للإنسان الأول، وأفضت به إلى دخول عصر المَدَنية. لن تتم إلاّ عن طريق ميثاق اجتماعي يجدد بموجبه الناس طريقة حياتهم تكفل لهم متطلبات العيش الكريم من خلال التوزيع العادل للثروة، وتضمن لهم الحقوق السياسية التي تمنحهم المشاركة السياسية الفعلية في بناء المجتمع، وتنظيم العلاقات الاجتماعية بميزان أخلاقي عادل. ومن ثمّ كان لا بد من البحث عن شكل للوحدة أو إلى " الاهتداء إلى شكل شركة تدافع عن الشركاء، وتحمي بجميع مالها من القوة الجماعية، شركة يَنضم فيها كل مشترك إلى شركائه ويتحد بهم، ولكنّه مع ذلك لا يطيع إلاّ نفسه، ويَظل متمتعا بالحرية نفسها التي كانت له، هذه المشكلة الأساسية التي يتولى حلها العقد الاجتماعي".[1] أي أنّ تطبيق أو الاتفاق على تكوين عقد اجتماعي ينظم حياة الإنسان من جديد يعني الانتهاء الفعلي لعهد الفطرة وتهيئ الفرد للتعامل مع الجماعة وفق أطر التنازل التي يفقدها كل فرد من رضاه بهذا العقد ويَضَحى الفرد بهبته نفسه للجميع، يساوي جميع ما فقده في إطار الكل ويكسب فوق ذلك مزيدا من القوة لحفظ ماله. العقد الاجتماعي هو التنازل الكامل من جانب كل مشارك عن جميع حقوقه للجماعة كلها، إذ على كل شخص أن يقدم كامل نفسه– الحقوق– وعليه مادامت الحالة متساوية بالنسبة للجميع، فإنّ تحقيق هذه العدالة (المساواة) يعني أنّه لا مصلحة لأحد على حساب الآخرين.

والدخول في العقد بعد هذا التنازل يوجب: " نطق الفرد بالصيغة التالية: إنّ كلَّ من يضع شخصه وكل قوته شركة تحت إدارة الإرادة العامة العليا، ونحن نقبل أيضا كل عضو كجزء من كل غير قابل للانقسام".[2]

[1]- روسو، جان جاك، العقد الاجتماعي، مصدر سبق ذكره، ص25.
[2]- المصدر نفسه، ص27.

فالمساواة تعني أنّها تُحَقّقٌ في ثنايا العقد الاجتماعي لأنّه ببساطة كل واحد يسمح ويتنازل عن حقه للمجتمع ، وبالتالي العودة إلى نقطة الصفر، بحيث يكون الاتحاد كاملا و لا أحقية لفرد على أخيه، كما أنّه يستحيل وفق هذا الطرح أن يضع الفرد حريته ليتصرف فيها شخص أخر كَمَلَك أو سلطان، والخلاصة هي حصوله على الحرية العامة لأنّ ثمة فرق جلي بأن يتقيد فرد بفرد أخر، و ارتباط هذا الشخص بالجماعة، وعليه فالقاعدة هي " أنّه لا يلزم الإنسان باحترام الالتزامات التي أخذها على نفسه، لا تنطبق على هذا التعاقد، لأنّ هناك فرق بين التزام الإنسان حيال نفسه، والتزامه حيال كل ما هو جزء منه".[1] وما ينجم عن هذا التنازل هو تكون هيئة معينة وجماعة مؤلفة من مجموع الأعضاء الذين تنازلوا عن حقوقهم، فعقد الشركة هذا يوجد في الحال بدلا من شخصية الفرد الخاصة أي هيئة معنوية (اعتبارية) متضامنة مؤلفة من عدد من الأعضاء مناسبة لعدد أصوات المجلس، وتستمد الهيئة من هذا العقد نفسه، وحدتها وأناتها– أو شخصيتها – المشتركة".[2] وهذا التكتل الحاصل الذي يتم من جراء اتحاد شخصيات في الأخرى " كان يحمل قديما اسم المدينة" أو الحاضرة ويحمل الآن اسم الجمهورية أو الهيئة السياسية وأمّا الشركاء فيَتَسَمَون باسم الشعب. و يطلق على الأفراد اسم المواطنين لأنّهم مشتركون في سلطة السيادة، ورعايا بصفة كونهم خاضعين لقوانين الدولة".[3] وبهذا يصبح سكان هذه الدولة مجتمعين ومواطنين ورعايا بدل من التشتت والتفرقة، كما كان حاصلا في المرحلة الطبيعية، ويتحقق بالتالي الغرض الذي كان يرمي إليه العقد الاجتماعي وهو المحافظة على سلامة المتعاقدين وإن كان الأمر يتطلب جانبا من التضحية حسبه لأنّ الذي يرعى الأمن هو الفرد بقبوله خطر الموت من أجل الحماية الكلّية للدولة، وفي هذا الصدد يقول: " من يريد الغاية يريد أيضا الوسائل، وهذه الوسائل لا تنفصل عن بعض المخاطر، وحتى عن بعض الخسائر، ومن يريد المحافظة على حياته بتعريضه لحياة الآخرين للخطر، يجب عليه أن يبذلها أيضا في سبيلهم، إذا دعت الحاجة. والمواطن الحقيقي هو الذي يخضع

[1]- المصدر السابق، ص28.
[2]- المصدر نفسه، ص27.
[3]- المصدر والمكان ذاته.

للقانون أي إذا طلب منه صاحب الأمر أن يموت من أجل مصلحة الدولة فيحتم عليه أن يموت، لأنّه بهذا الشرط وحده عاش في مأمن إلى هذا اليوم".[1] فمزايا هذا الميثاق أنه يعوض حياة الأفراد المتقلبة البائسة إلى حياة أفضل مستقرة وأكثر أمنا، فيعوض بذلك "الاستقلال الطبيعي، بالحرية، وسلطة أضرار سواهم، بالطمأنينة، وبالأمن الذي شملهم، وقوتهم التي كان يمكن لغيرهم التغلب عليها، بحق جعله الاتحاد الاجتماعي قويا لا يُغلب".[2] وبهذا المعنى، حتى تعريض الفرد لحياته من أجل الدفاع عن كيان الدولة لا يُوازى بالخطر الأكبر الذي كانوا عليه في حال الطبيعة. فهذه الإرادة العامة الكلية هي إذن إرادة مستقيمة، أي إرادة الشعب كله، والشعب لا يريد إلاّ المنفعة العامة، ومن رفض الخضوع لها، أرغمه المجتمع وفي هذا الإطار يقول **روسو:**" لا يكون هذا العقد الاجتماعي مجموعة أصول لا طائل تحتها فقد حوى إلزاما ضمنيا لأنّ هذا الإلزام وحده يمكن أن يكسب الالتزامات الأخرى قوة مؤداها، إنّ من يرفض أن يطيع الإرادة العامة، ترغمه هيئة السيادة كلها على الطاعة، وهذا لا يعني أنّه يرغم على أن يكون حرا".[3] فهذا الجبر على الحرية بمفهومه يفقده الحرية الطبيعية، لكن يحصل لقاء ذلك على حرية مدنية، أو حرية سياسية واجتماعية، كما يستفيد من حق التملك بما يملك فهو يفقد حريته الشخصية (الذاتية)، لكي يحصل بالمقابل على الحرية المعنوية العاقلة، وهو المجتمع الذي يعتبر الهيئة المعنوية التي تترسخ فيه القواعد الأخلاقية بحيث تظهر في مجاله فكرة الحق الصحيح، ويتحقق للنّاس المساواة الأدبية والأخلاقية، وبالتالي تعوضهم عن الفوارق المادية أو البدنية التي وهبتها الطبيعة لصنف من الأفراد، كالتفاوت في الذكاء أو القوة، وعليه فوفق هذا التنظيم الاجتماعي يصبحون متساوين بالحق الوضعي –القانون– وهذه العدالة تبقى في حالة النظام الديمقراطي لا في ظل الحكومات الفاسدة التي تكرس التفاوت، بحيث يبقى الفقير في فقره والغني في المركز الرفيع الذي ناله بالاستغلال.

[1]- المصدر نفسه، ص50.
[2]- المصدر السابق، ص49.
[3]- المصدر نفسه، ص30.

**المسألة الدينية:**

إنّ كتاب "*إميل*" في جزء الرابع يُعد المرجع الحقيقي لموقف **روسو** من الدين، بحيث أطلق العنان لمخيلته لتحديد المبادئ الدينية، بحيث اتضحت مواقفه من خلال التحدث بلسان ذلك الفتى الصغير مع الكاهن **السافوي** الذي وضّح له جوهر الدين الحقيقي وسمّاه بالدين الطبيعي الذي اعتبره دين الهداية. وفي ذلك الفضل الكبير لذاك الرجل،" ولست أدري لماذا أتحدث عن ذلك الفتى بضمير الغائب، فما كان ذلك الفتى أحد سواي، وإنّي اعتبره إنسان مميز جعل من سلوكي شخصا أخر، بحيث أجد الجرأة على ذلك الاعتراف، وعلى إسداء الشكر والإجلال لصاحب تلك اليد الطولي في هدايتي".[1] ذلك الرجل الذي اعتبره **روسو** بالإنسان الصالح الذي ازدَدت له كل يوم احتراما وإجلالا لما لمستُ فيه من إخلاص السريرة، ومطابقة القول للفعل.

إنّ الهدوء والسكينة منبعهما راحة النفس، وهذه الأخيرة قوامها احتقار كل ما يمكن أن يعكّر صفوها، لذا وجب على كل فرد ينشد هذه السكينة أن لا يتعلق بالحياة وملذاتها، ولا نطمح في تحقيق السعادة منها، لأنّه من يصبوا إلى هذه السعادة فهو أشد النّاس شقاء. هذه هي توصيات الكاهن الأولى في محاورته مع **روسو**، والذي كان يعتقد أنّ الإنسان الذي يزدري السعادة لن يشعر بمتعة الحياة. إنّ حياة الفقر والمنفى وسوء الحظ والظلم والاضطهاد، كلها عوامل توفرت في شخص الكاهن، إلاّ أنّها لم تحرمه من بلوغ السعادة، بحيث أجاب **روسو** قائلا: أنا سعيد رغم كل صور المرارة هذه، فما طبيعة هذا الدين الذي أوصل الكاهن **السافوي** إلى السعادة ؟

إنّ المسلمة الأولى والتي تعد أرضية مشتركة في اعتناق الحياة الدينية لأي إنسان ما تُحتّمها ظروف البيئة أولا من العائلة إلى رجال الدين، وحتى قانون الدولة أحيانا التي تفرض دينا معينا يلزم به كل فرد. يطبق قواعده ويتعامل مع شرائعه التي تنظم الحياة المجتمعية، لكن القهر الديني أحيانا المفروض على الصغار في مراحل تربيتهم الأولى قد ينعكس على حياتهم المستقبلية ويجعلهم يزدرون الدين، ويثورون على رجاله، وهذا ما حدث بشكل كبير لحياة **روسو** الدينية الأولى، بحيث أشار إلى ذلك من خلال

[1]- روسو جان جاك، إميل والتربية، مصدر سبق ذكره، ص195.

الاعترافات كاهن **سافوا** بحيث نجده يقول في هذا الإطار: " ولّدت فقيرا من أسرة الفلاحين، وكان مفروضا بحكم ظروفي أن أفرغ لفلاحة الأرض، بيد أنّهم استَصوبُوا أن أتأهب لاحتراف مهنة الكاهن، واستطاعوا أن يتدبروا الوسائل لتعليمي، وبطبيعة الحال لم يخطر ببالي ولا بالي ذوي أن نتحرى الحق والخير والمصلحة في ذلك. بل كان همّي موجها لدرس ما طُلب مني، ثم خضعت لإرادتهم، فانخرطت في سلك الكهنة، إلاّ أنّي لم ألبث أن تبيّنت أنّني حين تعهدت ألاّ أكون رجلا، تعهدت بما لا طاقة لي أن أفي به."[1] وبذلك فهذه تقريبا هي البذور الأولى لتجلي الموقف الديني لدى أي شخص، وما يزيد من صعوبة احترام أي دين أو التسليم بمقدساته والإيمان بعقائده، هو دعوة رجاله إلى تطبيق أعمال تكون منافية للطبيعة وللشعور العام لدى الناس، لأنّ التجربة حسب الموقف الروسوي هي التي تدعونا للإصرار على متابعة الطبيعة، ساخرا ومستهزأ من قوانين البشر، أو بالأحرى الأحكام التي يصدرونها ويعطونها القدسية بربطها بأمور الوحي والدين. " ومهما حرموا علينا هذا الشيء أو ذاك، فإنّ الندم لا يثقل علينا، فما أباحته لنا الطبيعة السوية، ومن باب أولى فيما فرضته علينا".[2] ومن قوانين الطبيعة السوية مثلا التكامل بين الجنسين الذكر والأنثى بعلاقة زوجية القصد منها المحافظة على الحياة الإنسانية بفعل التناسل ولضرورة بيولوجية غريزية في الإنسان. فهذه الفطرة السليمة التي تخالج كل فرد حسب **روسو** رفضتها الكنيسة على معتنقي هذا الدين (الكاثوليكية) وهذا ما حذا به إلى معارضته، وحسب اعتقادنا أنّ زواجه و موقفه من أولاده لدليل على هذا الرأي وتجسيده في الواقع. لذا نفهم سلوكه هذا من خلال طرده من سلك التربية الدينية (الكهنوتية)، "وكنت منذ حداثتي أحترم الزواج باعتباره أول وأقدس نظام من نظم الطبيعة، فلمّا نزعوا منّي حقي البشري في الزواج، قرّرت ألاّ أدنسه، وكان هذا القرار بسب ما لحقني من أذى. لأنّني إذا احترمت

[1]-المصدر السابق، ص197.
[2]- المصدر نفسه، ص198.

فراش سواي من الرجال، صارت أخطائي مكشوفة في العراء ووجب إخماد الفضيحة، وتطهير الرجس، فألقي القبض علي وصدر قرار بطردي من الكهنوت".[1]

إنّ صوت الطبيعة والخبرة المستقاة من التجربة هي السبيل الأوحد لمعرفة كنه وحقائق الدين حسب فهمه، وإن كنت أحسب أنّ الشك دوما لا يوصل إلى الحقيقة كما أشار **ديكارت** من خلال شكه المنهجي. "ومّا ضاعف ضيقي أنّني ولدت في حضن الكنيسة تجزم بكل شيء فلما رفضت نقطة واحدة تعين بذلك رفض سائر الأمور".[2] وبالتالي تَبَنّي رأي مثل هذا من لدن الكنيسة وفرض الاعتقاد على كل الناس، يعني بمثابة الحيلولة بين هؤلاء الأشخاص والإيمان.

إنّ التحدث عن الإيمان حسبه، لا يقتضي منا فلسفة كبيرة، ولا شكا يوصلنا إلى الارتياب خاصة إذا أمعنا فكرنا في مصير البشر وقدرهم المحزن. من خلال المذاهب الدينية المختلفة التي يتبعونها والعقائد الميتافيزيقية التي يؤمنون بها. لذا نجده يستغرب من الشك في أمور واضحة يشير إليها القلب السليم، كوجود الله والإيمان البسيط بخالق هذا العالم. " وإنّي لأعجب كيف يمكن أن يكون الإنسان شَكُوكًا عن عمد وبقلب سليم؟ هذا أمر يستعصى على فهمي، والفلاسفة الشكوكيون فعلا إن وجدوا هم أشقى بني آدم، فالشك في الأمور التي تعنينا معرفتها حالة شديدة العنف بالفكر البشري، فلا يستطيع أن يقاومها طويلا، فيقرر رغما اختيار أحد الجانبين أيّا كان. فأهون عنده أن يؤمن بشيء خطأ، من أن لا يؤمن إطلاقا".[3] وعموما التباين الحاصل بين الأديان وهذا الاختلاف الظاهر بين الملل والنحل، ناجم أساسا من قصور الفكر البشري العاجز عن الوصول إلى الدين الطبيعي الصحيح، الذي تتفق عليه كل العقول البشرية، وهذا الأمر مرده حسب **روسو** على عدم قدرتنا على إدراك أنفسنا، ومعرفة طبيعتنا ومبدأ فعلنا بل يضيف على هذا "بأنّنا لا نعرف حتى هل هذا الإنسان كائن بسيط أو مركب، و أحوالنا وكذا أسرارنا وغوامض تكتنفنا لا ندري كنهها. لأنّها فوق متناول الحس، ونزعم أنّ لنا

[1]- المصدر السابق، ص198.
[2]- المصدر نفسه، ص199.
[3]- المصدر والمكان ذاته.

من الذكاء ما يتيح لنا النظر فيها، وحقيقة الأمر أنّ لدينا مخيلة نخالها ذكاء."[1] وعموما حسب اعتقادنا أنّ موقفه الأولي ووفقا لهذه الأفكار من جرّاء تكوين الأفكار الدينية في المراحل الأولى المتقدمة من حياة كل فرد، يعود وممّا لا شك فيه إلى تأثير العامل الجغرافي في اعتناق أي معتقد أو لديانة معينة ، وفي هذه النقطة بالذات حتى ثقافتنا الخاصة تُقَوي هذا الموقف وتشير إليه من خلال تأثير الوالدين وطبع شخصية الولد بدينهم، فإمّا يهودانه، أو يمجسانه، أو ينصرانه هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنّ محاولة الفلاسفة حسبه بناء مذاهب دينية، ووضع عقائد دينية ميتافيزيقية كوجود الله وخلود النفس، كل هذه الآراء حسب رأيه هي ادعاءات ساذجة بالنسبة للما ورائيات، وإذا تفحصنا هذه الفلسفات لا نحصل منها على أيّ بيان علمي حقيقي خاصة المبنية على الأساطير والخرافات التي تتجاوز الحدود العقلية والذهنية للأفراد.

**المذهب الحدسي في الطرح الديني:**

بعد تأكد **روسو** من سلبية الأفكار السلبية، أو بالأحرى النظريات التي تثبت الحقيقة الدينية، كلٌ حسب اتجاهه الفكري، من المادي إلى الديني (الروحاني) إلى العقلي وعجزها عن تخليص النفس من شكوكها وفضوليتها المعرفية، بل زادت وضاعفت هذه الشكوك و الإرتيابات. فرأى انتهاج خط أخر هو الخط الذاتي أو نَقْل الفكر الخاص لديه، وهو في ذلك يدعو كل إنسان إلى الاعتماد على عقله، لأنّ الفكر صفة مشتركة لبني البشر، بعدما أدركت ،" أنّ أراء الفلاسفة أعجز ما تكون عن تخليصي من شكوكي الفضولية، بل من شأنها أن تضاعف لي عذاب تلك الشكوك، فاتخذت لنفسي مرشدا أخر غير الفلاسفة وقلت لنفسي فلنرجع على النور الداخلي، فهذا النور سيضللني ضلالا أهون من ضلالهم لأنّ خطئي عندئذ سيكون من نفسي، وضرره لهذا أسلم من الانسياق وراء أكاذيب وأخطاء غيري".[2]

إنّ هذا التبرير الذي يقدمه **روسو** في الاعتماد على فهم الدين بطريقة ذاتية، اعتقادا منه أنّه حتى الخطأ الذي نرتكبه في فهم جزئية ما، لن يكون له تأثير نفسي كبير، لأنّه

[1]- المصدر السابق، ص199.
[2]- المصدر السابق، ص200.

ببساطة الخطأ من ذاتي، وخطأ العقل هو خطأ إعمالي له وتفكيري به. وهذا عكس تماما عندما يكون العقل مقلّدا منقادا لفكر الأخر، ووقوعي في خطأ غيري أكبر من ذاتي حسب هذا الطرح الذي يشير إليه صاحب الدين الطبيعي. وإن كان حسب رأينا أن وضع عنوان بهذا الشكل لتحليل هذه الأفكار، وهو المذهب الحدسي غير دقيق، لأنّ النور الداخلي الذي أشار إليه قابل للزلل، وهذا عكس الحدس البرغسوني الذي يصل إلى المعرفة وإلى الحقيقة بدون سبل أو طرق، بل بالطريقة المباشرة اليقينية. لكن قراءتي الشخصية لفكر **روسو** في هذه القضية مفادها أو هدفها هو الدعوة إلى التأمل في الذات حتى نحقق وجودنا، " من أنا؟ وأيٌّ حَق لي في الحكم على الأشياء؟ وما هو الفيصل بين تلك الأحكام؟ يجب أن أبحث في نفسي أولا عن معيار الحق حتى أعرف إلى أيّ مدى يمكنني الركون إليه. أنا موجود، ولي حواس أتأثر بها، هذه هي أول حقيقة تخطر لي وأجدني مضطرا للخضوع لها...إنّ إحساساتي تحدث في داخلي بما أنّها تجعلني أحس بوجودي".[1] فالحقيقة التي لا ريب فيها بالنسبة لكل فرد عاقل، أنّ الإحساس والتفكير والإرادة توضح وجود الفرد فأنا في الوجود مثلا أتلذذ وأتألم أحب وأبغض، أفكر وأصَمّم، فهذا الشعور هو أقوى وأفصح لدي من كل بيان وبرهان، إضافة إلى هذا الإحساس الخاص لكل فرد سيحس بشيء أخر، فهذا الشعور الذي يكفل لنا الوجود بل يحيلنا إلى كائنات أخرى موجودة معي وهنا يقول:" إذن لست موجودا فحسب، بل توجد أيضا كائنات أخرى سواي هي موضوعات إحساساتي وحتى إذا فرضنا أنّ هذه الموضوعات إن هي إلاّ معاني. بقي صحيحا أنّ هذه المعاني ليست أنا. وإنها شيئا غيري".[2] فهذا الشعور الغيري الموجود يطلق عليه **روسو** اسم المادة " فكل ما أحس به خارجي ويؤثر في حواسي سأدعوها مادة".[3] وبالتالي هذا الوجود الفردي ليس هو المتواجد الوحيد فقط، بل نستنتج وجود عالم أخر دائم الحركة مع هذا الفرد وهذا الأخير يتأثر ويؤثر فيه.

[1]- المصدر نفسه، ص ص200،201.
[2]- المصر السابق، ص2001.
[3]- المصدر والمكان ذاته.

فهذا المنطلق الذي أشار والذي يخص النور الداخلي وما له من فضل وقوة على توجيه العقل الإنساني في فهم الأمور الدينية والوصول إلى خالق هذا العالم وهو الله، كان الهدف منه التخلي عن الخرافات والأساطير ذات المصادر المتعددة سواء أفكار لفلاسفة أو روايات أو حتى الأنبياء، وهذا ما يقودنا إلى الإشارة إلى أنّ الدين الطبيعي حسب فهمنا هو الإيمان بالوجدان الذي يدفع بالعقل الإنساني إلى التفكير في وجوده ومصدره ونهايته، ومُدَبّر هذا الوجود وكيفية تنظيمه لهذا الكون بصورة معجزة. دون الاعتماد على الوحي أو تصديق الأنبياء، إذن هذه القدرة الداخلية الكامنة في الذات الإنسانية هي مصدر المعرفة والإيمان

**الدين المدني: دين الدولة**

إنّ الدولة التي أرسى لها **روسو** مبادئها والتي يُعتَبَر العقد الاجتماعي فيها الميثاق الأساسي المحافظ على كيان الدولة وقوتها بقوة أفرادها المتمسكين ببنود هذا العقد تضاف إليه مسألة الدين المكَمّل لهذه الحكومة السياسية التي تدير شؤون البلد. دين يختلف عن باقي الأديان التقليدية التي تحتاج إلى التقيّد بقواعد تتضمن طقوسا معينة، الغاية منها التقرب من الآلهة، وهذا ما يدعو إلى التعصب الذي تغذّيه الإثنية والمذهبية التي تضعف قوة الدولة. فمن هذا المنطلق حسبه أنّه من واجب الدولة أن تطالب رعاياها أو مواطنيها باعتناق دين محدد، دين " يشمل فقط على المعتقدات الإيجابية كالإيمان بوجود إله قادر عاقل بصير مدبر الحياة المقبلة. سعادة الأبرار، عقاب الأشرار، قداسة العقد الاجتماعي والقوانين، وأمّا المعتقدات السلبية فتقتصر على معتقد واحد وهو التعصب".[1] فهذا الإيمان الذي يقترحه **روسو** كفيل بأن يقدم ضمانة أخلاقية كافية لأولئك الذين نعيش معهم، والغاية الموجودة من هكذا إيمان أو دين هو نشر ثقافة التسامح وعدم رفض فكر الأخر، لأنّ صفة المواطنة في الفلسفة الروسوية تذوب فيها كل المعتقدات والطقوس الدينية لصالح العام أو لصالح الدولة وموقف هذا الطرح يتميز

[1] - كريسيون، أدرييه، تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى حتى العصر الحديث، بيروت، ط2، 1982، ص256.

بين ديانة الإنسان العادي وديانة ومعتقدات المواطن الموافقة على بنود العقد الاجتماعي. " فالديانة التي هي بالنسبة إلى المجتمع عامة أو خاصة، يمكن أيضا أن تقسم إلى نوعين هما: ديانة الإنسان وديانة المواطن. فالأولى المجردة من الهياكل والمذابح والطقوس، والمقصورة على محض عبادة الإله الأسمى في الباطن، وعلى القيام بفروض الآداب النفسية الأبدية، كما يدعو الإنجيل في طهارته وبساطته، وهي عبادة الإله الواحد الحقيقية وهو ما يسمونه بالقانون الإلهي الطبيعي".[1] أي دين يخص الفرد نفسه لا يؤذي غيره، قائم على الإيمان الشخصي وعلى القناعة الدينية المبنية على الحرية الشخصية، أي دين مخالف لدين المواطن الذي يتحدث عنه **روسو**، لكنّه يختلف عن الأول في حرية الاختيار، لأنّ المواطن دينه تقترحه الدولة وتفرض عليه الاعتقاد به. " وأمّا الدين الثاني– دين المواطن– فإذن هو مفروض في بلد قائم بنفسه، يعطي هذا البلد ألهته وشفعاءه الأصل الخاصين به، وله عقائده وطقوسه وعبادته الظاهرية المفروضة بقوانين. وكل من كان خارجا عن هذه الأمة الواحدة التي تتبع هذا الدين، فهو كافر غريب بربري. وحقوق الإنسان فيها وواجباته لا تمتد إلى أبعد من مذابحها، كذلك كانت جميع ديانات الشعوب الأولى وهي التي يمكن أن يطلق عليها اسم القانون الإلهي المدني أو الوضعي".[2]

إنّ هذه النظرة الدينية المقترحة من طرف **روسو** هي حسب اعتقادنا هي السائدة حاليا في بعض المجتمعات الغربية التي تتغنى بالديمقراطية وحقوق الإنسان وباحترام الحرية الدينية ما لم تتعارض مع دين الدولة العلماني، لكن دين الدولة لا يضطهد معتقدات الآخر التي لا تمس مصالح المواطن ولا أركان الدولة. وهو عكس تماما ما هو حاصل في هذه الدول التي تعتبر مثلا رموز دين معين خطر على أفراد هذا المجتمع ووطنه، وهو ما يعرف حاليا بلغة السياسة بالإسلام– فوبيا مثلا، وذلك من خلال سن قوانين لتحريم هذه المقدسات التي هي في الأصل تُعبّر عن قناعة دين الإنسان كما أشار إلى ذلك في تمييزه بين دين الإنسان ودين المواطن.

[1]- روسو، جان جاك، العقد الاجتماعي، مصدر سبق ذكره، ص178.
[2]- المصدر والمكان ذاته.

"وهناك نوع ثالث من الأديان هو أشد غرابة لأنه إذ يعطي الناس مجموعتي شرائع ورئيسين ووطنين، فإنّه يخضعهم لواجبات متناقضة، ويمنعهم من أن يكونوا في وقت واحد متعبّدين وكمواطنين. تلك هي ديانة اللاما واليابانيين وتلك هي ديانة المسيحية والرومانية التي تمكن تسميتها ديانة القس أو الكاهن وينتج من هذه الديانة ضرب من الشرائع المختلطة النافرة التي لا اسم لها مطلقا".[1]

فبصفة عامة هذه هي الأديان الممكنة حسب **روسو** التي تسود في دولة ما، أو يعتنقها شعب معين، لكنّ الديانة الأولى والمستحسنة حسبه هي الديانة الثانية- ديانة المواطن- لأنّها " تجمع بين العبادة الإلهية وحب القوانين، وأنّها إذ تجعل من الوطن موضع عبادة المواطنين. تعلمهم أنّ خدمة الدولة هي خدمة إلهَهَا القيّم، فهي نوع من الحكومة الإلهية يجب ألاّ يكون أبدا من جبر إلاّ الأمير ومن كهنة إلاّ الحكام، وهكذا فإنّ الموت فيها استشهاد، ونقض القوانين كفر".[2] وبالرغم من أنّ هذه الأديان تحتوي على عيوب عدّة بما فيها دين المواطن، إلاّ أنّ فلسفة **روسو** تقر بأنّ هذا الدين هو الأنسب وعلى المواطنين أن يتقيّدوا به وإلاّ سيكون هذا الفرد خارج المجتمع أي غير مندمج فيه كلية. إذن هناك مجاهرة بدين مدني صرف حسب الطرح الروسوي، يحق فيه لهيئة السيادة أن تحدد مواده، " لا على أنّها مبادئ لعقائد دينية معينة مرسومة. بل مشاعر اجتماعية لا يمكن بدونها أن يكون المواطن صالحا...وإن لم تكن لهذه الهيئة سلطة إكراه الناس على الأخذ بهذه المواد فإنّها في استطاعتها أن تنفي إلى خارج الدولة أولئك الذين لا يتقيدون بها على أنّهم أناس فاسدون، بل أشخاص غير مؤتلفين مع المجتمع".[3] أو غير متحدين في منظومته، أي أنّهم عاجزين على أن يكونوا مخلصين لمبادئ الحب والعدالة والتضحية في سبيل الوطن.

فالدين المدني أساسه التسامح لأنّه ينبني على عقائد قليلة العدد بسيطة الإيمان، ومن ثمّ فإنّه من غير المنطقي أن نشاهد تعارضا. وينتفي الاختلاف بين الدين المدني والدين اللاهوتي، لأنّه في الأخير دين الدولة ينصهر في بوتقته سائر الأديان الأخرى. وهو

[1]- المصدر السابق، ص178.
[2]- المصدر نفسه، ص179.
[3]-المصدر السابق، ص183.

المعتقد المناسب لرفاهية الدولة واستقرار الحكومة، بغياب الصراع والاضطهاد تحت مسميات العصبية والمذهبية. وفي هذا الإطار يورد **روسو** مثال **هنري الرابع** الذي اعتنق الديانة الرومانية على أنّها معتقدات سليمة، وعموما فإنّ الموقف الروسوي من المسألة الدينية كان متسم بالرد المنطقي والحجج العقلية الواقعية، لذا نجده يقول في إحدى المواضع أنّ: الرد المنطقي هو محكمتي الحقيقية، خاصة في المجال الديني الذي يُعد من أخطر المواضع التي تتسم بالحساسية، لأنّ مجرد الشك في المعتقد كفيل بأن يعرضك للاضطهاد".[1]

**الحرية في فلسفة روسو:**

إنّ إشكالية الحرية هي المبدأ الأساسي في الفلسفة الروسوية، وهي أساس الوجود الإنساني لأنّها تمثل ماهيته التي ترتبط به، وضياع هذه الميزة أو انعدامها في الإنسان يعني انعدام إنسانيته وجوهره. لذا في كل المجالات التي تطرق إليها سواء كانت سياسية أو أخلاقية أو تربوية أو اجتماعية، تكون الحرية هي مبدأ التفكير وحجر إيجاد أي فلسفة تخص الإنسان بالنسبة **لروسو** لذا " تنازل الإنسان عن حريته يعني أنّك تنزله عن صفته كإنسان، وعن الحقوق الإنسانية، وحتى عن واجباته، وليس هناك من تعويض ممكن لمن يتنازل عن كل شيء، وتنازل كهذا يناقض طبيعة الإنسان ونزع كل حرية من إرادة الإنسان، هو بمثابة نزع كل قيمة روحية لأعماله".[2] لهذا حتى الانتقال إلى الحالة المدنية لا يفقد حرية الإنسان بل بالعكس من ذلك فالفهم الروسوي لهذه القضية حسب اعتقادنا هو عبارة عن فقدان لحرية زائفة ما دام أنّ العبودية في مفهومها الواسع لا تعني الخضوع لشخص فقط، أو لسلطة مادية مهما كانت طبيعتها. لأنّ طاعة الإنسان لنوازعه وشهواته هي عبودية كذلك، وهذا الأمر تجلى بالخصوص في المرحلة الطبيعية. فالحرية في الحياة المدنية تحتوي ذاك المفهوم الواسع حيث تشمل على طاعة

[1] - Châtel ,Eugene, Etude sur j.j , Rousseau .Primerie de Paul Dupont, p 50.

[2] - المصدر نفسه، ص118.

القانون وإرادة المجتمع، بشرط أن يكون هذا القانون من عمل الفرد المتعاقد بنفسه، أي أنّه اشترك في تشريعه.

"فالحرية لا تباع، وليست سلعة لتشترى، لذا من قال أنّ إنسانا ما قد يهب نفسه دون مقابل "فقد قال ما لا يعقل، وما لا يمكن تصوره...وإذا ما استطاع كل إنسان أن يبيع نفسه، فإنّه لا يستطيع أن يبيع أولاده، إنّهم يولدون بشرا سويا وأحرارا، وحريتهم ملك لهم، وليس لأحد سواهم الحق بأن يتصرف فيها، وقبل البقاء ورفاه العيش، ولكنّه لا يستطيع أن يهبهم هبة لا رجوع فيها".[1] لذلك وَوفق هذا الحديث نقول أنّ القوة لا تخول أي حق كان وليست السلطة الوحيدة التي تفرض على الناس أو الأفراد الاستجابة لمطالبها. لذا الكلام في هذا الطرح حسبه واضح لذا نجده يقول في هذا الإطار بقوله: " فلنقر إذن بأنّ القوة لا تصنع الحق، وأنّنا لا يفرض علينا الخضوع إلاّ للسلطات الشرعية، وهكذا فإنّ سؤالي الأساسي لا يفتأ يعود".[2] لهذا القوانين المدنية بصفة عامة تمدنا بالحرية، وهي ما نلتمس وجودها في أرض الواقع من خلال المساواة والعدل، وعلاوة على هذا فإنّها تضيف لنا حرية من نوع أخر، هي الحرية المعنوية التي تجعل من الإنسان سيد نفسه حقيقة، وهو شعور داخلي يكتنف كل فرد، لأنّ طاعة القانون الذي نسنه لأنفسنا هو الحرية.

[1]- المصدر السابق، ص18.
[2]-المصدر نفسه، ص16.

**الأفكار التربوية قبل صدور كتاب *"إميل"*:**

إنّ الأفكار التربوية التي تضمنها كتاب" *إميل*" **لجان جاك روسو**، جاءت في واقع الأمر كرد فعل على نمط التربية السائدة في المجتمع الفرنسي خصوصا والأوروبي عموما من جهة، وكذا كتتمة وتكملة لجهود بُذلت في هذا المجال من لدن مجموعة من الفلاسفة والمربين الذين أسسوا لفكر تربوي جديد، يتجاوز بكثير النمط السائد ، كاعتبار التربية معدة لتكوين مواطنين نشطين لا لتكوين رجال اللياقة فقط، أي نظرة تدعو إلى نوع من التوفيق بين إنتاج أجسام قوية ومعدّة في الوقت ذاته لإنتاج نفوس مستقيمة، لأنّ الانحياز أو الاهتمام من جانب على حساب أخر يخل بشخصية المتعلم. كما كانت تقر بذلك الثقافة التربوية القديمة – العصور الوسطى – والتي جعلت من البدن العامل المهم والأساسي في التكوين التربوي، كما من ميزات هذه الفترة – القرن الثامن عشر– هي محاولتها لمعرفة نفسية المتعلم بمساعدة القوة التلقائية للكائن أي الطبيعة، وكل قدراته التي يتصف بها قصد تنميتها وتطويرها لا بأسلوب الإكراه والإلزام الذي يحد من إمكانات هذه الطبيعة. وبصورة عامة هدف تربية القرن الثامن عشر قبل صدور كتاب إميل حسب ما أشار **شارل رولان** الذي كان أستاذا بمدرسة **بوفييه** في كتابه *"رسالة عن الدراسات"* الذي ظهر فيما بين سنتي 1726م–1728م، أنّها تصبوا إلى ثلاثة غايات:" فهي تثقف عقول الشبّان، وتزينها بجميع المعارف التي هم أهل لها، وتجتهد في أن تصل بعملها إلى حد النهاية، أي أن توجد فيهم الشخصية المسيحية، واللغة اللاتينية وقليلا من الإغريقية، يجب أن يظلا عنصرها الأساسي".[1]

ومجمل هدف **رولان*** من تربيته هذه أنّها كانت تقتصر وبصورة مبالغ فيها بالاهتمام بالخطابة العتيقة، أي الخطابة التي يتعلمها الناس من قراءتهم للقواعد التي وضعها القدماء والتعلم من نماذجهم المقدمة، وعموما نجد **رولان** يعتبر أنّ الخطابة هي اللغة

[1]- هازل، بول، الفكر الأوروبي في ق18 من منتيسكو إلى ليساج، مرجع سبق ذكره، ص239.

*- شارل رولان: من أبرز أعماله رسالة عن التعليم نشرت سنة (1726- 1728)م، كان رئيس لجامعة باريس، كان من المدافعين عن المنهج الكلاسيكي ومن المركزين على أهمية العامل الديني في الحياة الاجتماعية، كان يرى أن هدفه الأسمى من التعليم هو خلق أناس أفاضل، وأفاضل الناس هم المعلمين، لأن في نظره أن المعلم أو الرجل الأمين خير من الرجل الواسع الاطلاع، وحتى نستطيع أن نشكل الخلق القويم يتوجب علينا أن نؤسسه على عقيدة دينية أي أن الغرض من تعليمنا هو الدين.

الظاهرية إن صح هذا القول أي أنّ اللغة هي العنصر الأساسي في التعلم ومن ثمّ التربية. لأنّ في نظره أنّ الفكر لن يكون أو لا يكون معناه مفهوم إذا كانت اللغة عاجزة عن التعبير والتوضيح لهذا المضمون، ومن ثمّ فمن الأولى أن نولي العناية الكبيرة لهذه الوسيلة أو الأداة وهي اللغة. أو بتعبير أخر أنّ الفكر أقل أهمية من الصورة (اللغة) أو حسب تعبير **رولان** " أنّ الفكرة محدودة بترويض عقلي، إنّ كلمة الفكرة هي لفظة جد عائمة، وجد عامة، لها عدة مدلولات شديدة التباين...كما أنّ الفكرة لم تكن سوى حليَة للخطبة، كذلك كانت قراءة القصيدة وسيلة إلى إظهار كيف تستعمل النعوت، وكيف يؤتى بالإعادة، وكيف توجه الخطبة".[1] ففلسفة **رولان** التربوية التي كان يرمي إليها هي محتوى الدراسات الإنسانية الكلاسيكية القديمة أي الثقافة الإغريقية اللاتينية، ومن ثمّ نظرته للمادة التي يجب أن يتلقاها المتعلم بحيث يجب أن تكون وفق نظرة المعلم، وما الطفل إلاّ عنصر متلقي قابل لأفكار الأستاذ، لأنّه هو العارف والعالم بميوله، ومن ثمّ فإنّ شخصيات التلاميذ [ليست موضوع اهتمام الدراسات]، وأنّ مساهمتهم فيها سلبية كلها، ومجهودهم فيها هو محاكاة، وأن يكون في عقولهم، ولا في قلوبهم، ولا في نفوسهم سوى القيم التقليدية التي يكون الأستاذ قد سكبها فيهم".[2] لكن رغم هذا الخطاب الذي يجعل من الأستاذ الأساس في المرحلة التربوية، إلاّ أنّه رغم ذلك فهو يقر بوجوب الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ، " فإذا كان التلاميذ عليهم واجبات نحو أساتذتهم، فإنّ الأساتذة أيضا عليهم واجبات نحو تلامذتهم".[3] فهذا الطرح الذي أشار إليه **رولان** يعتمد كثيرا على ثقافة الماضي، وهذا ما يعني دعوته إلى الاهتمام بالثقافة القديمة لأنّها تمثل جوهر الإنسان المسيحي وهويته. فهذه نظرة مفكر في فترة سبقت صدور كتاب *"إميل"*، أمّا الوضع الحقيقي لعيوب تلك التربية، فقد كانت متجلية بشكل واضح، حيث كان يرى المعاصرون أنّ التربية التي كانت تقدم لأبنائهم لا تفيدهم وفي نواحي عدة،" بحيث كان يتخرج الصبي من المدرسة الثانوية لا يكون قد عرف شيئا أو لا يوشك أن يكون قد عرف شيئا، بل كان يقرأ في صعوبة، قليلا من

[1]- المصدر السابق، ص240.
[2]- المصدر نفسه،ص241.
[3]- المصدر نفسه، ص242.

اللاتينية وبعض كلمات من الإغريقية، وكان يستظهر الشعر **بييريك** وخرافات **لافونتين** التي كان يسيء فهمها وكتاب التعلم الديني الذي لم يكن يفهمه فيه شيئا أكثر من ذلك".[1] فعلاوة على هذا الجانب النظري المقدم السلبي للتلاميذ، يضاف إليه المادة العلمية بحيث كان أستاذ ثان يتعهد الطفل المتمدرس لتعليمه الفروسية والرقص والمسايفة والموسيقى، وهذا البرنامج يجعله في الأخير لا يعرف حتى عملية الطرح وجاهل حتى بالعناصر الأولى للهندسة، وإضافة إلى كل هذا " كان يتمم تربيته في المجتمع الأرستقراطي، على أشد الطرق سطحية، وفي الغالب أكثر حمقا...وإذا وضعه أهله – بدلا من المدرسة – بين يدي مربي يتسم بحذلقة فضة وغضاضة، فإنّ جهله يصير أشد عنفا وخليقته أكثر قابلية للتشكك، لأنّ هذا المربي كان يعوده على الحسد والخبث، تحت اسم المنافسة والحيوية وكان يربيه على الإيمان بأنّ المال هو أنفس ما في العالم".[2]

فهذا التوجيه الخطير الذي كان يوجه إليه التلاميذ هو الذي يجعل منه إنسانا غير متوازن سواء كان من الناحية المعرفية أو من الناحية السلوكية، أي كفرد في المجتمع. وعموما النمط التعليمي الذي كان يقدم للطالب يعتبر عمل غير منهجي مضر بقدرات الطالب أكثر من حريته تجعل منه إنسان متكامل في الأخير وقد أشار **ديكروزا** إلى الطريقة الفلسفية هذه واعتبرها من العوامل الرئيسية المهددة لحياة الطفل بحيث يورد نمط الطريقة بقوله: " أنّ المربي كان يملي موضوعا طويلا على الصبي الذي يستعمل ساعتين أو ثلاثا لترجمته إلى اللاتينية، وذلك وقت سعيد بالنسبة إلى الأستاذ".[3] وهذا بصفة عامة طريقة التعليم التي يدرس بها التلميذ، أمّا إذا أدخل الجامعة، فهنا تزداد معاناة الطالب بحيث لا يزيد التعليم في هذا المستوى أو التلقين تحت خط الإملاء دون أن يستوعب أي شيء، بحكم أنّ الأساتذة لا زالوا يدرسون بطريقة جافة، تنحصر في إثقال الذاكرة وحشوها بمعلومات للترديد فقط كما أنّها تلغي الحرية الفكرية مادام أنّ إجابات الأساتذة هي اليقينية وغير قابلة للمناقشة.

---

[1]- المصدر السابق،ص242.

- المصدر السابق، الصفحة نفسها.

[3]- المصدر السابق، الصفحة نفسها.

فهذه الأفكار أخذت في التغير، وبدأت تطرحُ الأسئلة حول مواضيع عدة تتعلق بالتربية وطرق تدريسها، وكذا إعادة النظر في الطبقات المكونة للمجتمع، ويجب إزالة الفوارق في العملية التربوية بين الأشراف وغير ذلك، وجعل من الحرفة خير معلم لأبناء النفوذ والأشراف لأنّها الوحيدة الكفيلة بالقضاء على الكثير من الرذائل كالكبرياء والكسل، كما تعود الفرد على كسب قوته والاعتماد على نفسه. فهذه النظرة ستقلل من الاهتمام بالجانب النظري غير المفيد كاللغة اللاتينية التي في أخر المطاف لا تفيد الإنسان في حياته حتى لو كان لاتينيا بارعا، وبالتالي يجب " ألاّ تضيع سبعة أعوام في تعلم لغة ميتة، وهي أعوام لا تمثل لدى أكثر الصبية سوى متاعب وألام".[1] لذا يجب أن جعل البديل لهذه اللغة، لذا من الأجدر تعلم لغة البلد التي يعيش فيها الفرد، أمّا بخصوص تعلم التاريخ القديم فهنا الموقف واضح، فمن الواجب " تعلم التاريخ السياسي الأوروبي الذي يجهله أولئك الذين ينشغلون بالحكم عندما يصلون إلى مناصبهم".[2] كما أعيد النظر في هذه المرحلة في تعلم الفنون الميكانيكية، وأعيد لها الاعتبار " بحيث سيكون أنفس لدى الشاب أن يعرف كيف تصنع الحذاء التي تلبسها، من أن يردد مطالعة **أرسطو**".[3] إضافة إلى كل هذا التغير في الرؤى التربوية التي بدأت تظهر على لسان مفكري ذلك العصر، والتي اهتمت بالمواد الدراسية والطرق التعليمية، ازدادت هذه النظرة توسعا بظهور كتاب **بازيدو** "*المنهج الطبيعي لتعليم الشباب*" في عام1752م، والذي أشار فيه إلى نقاط مهمة تخص نفسية الطفل عموما بالتركيز أولا على أهمية الإحساسات في تنمية قدراته وتكوينه شيئا فشيئا حتى وصوله إلى الفكر المجرد، أي أنّها تربية تتناسب مع قانون الحياة النفسية، ولإعطاء التربية حقها في تكوين الطفل. فحسب **بازيدور** يجب الاعتناء به من المهد، باهتمام والديه بدلا من أن يتركاه للخدم وأن يهملاه، بحجة أنّه لم يبلغ بعد سن التعقل،" يجب أن يصبا اهتمامهما عليه ليوجها نموه، فالوالد مثلا يعلم الطفل محاسن الآداب قبل أن يعرف ما هي الفضيلة، ويودع لديه بذرات الحكمة التي سينبتها المستقبل، أما دور الأم فإنه سيكون كذلك، جديرا بالاعتبار لأنّه يعزى إليه

[1]- المصدر السابق، ص245.
[2]- المصدر والمكان نفسه.
[3]- المصدر والمكان نفسه.

إظهار كيف أنّ هذه الفضيلة نفسها محببة وعذبة، وكلاهما مجتمعين يقومان بدور المربي قبل أن تبدأ التربية".[1]

إنّ هذه الأفكار المشار إليها والتي تعد من البوادر الأولى لتربية صحيحة في فترة القرن الثامن عشر، وبالخصوص قبل صدور كتاب التربية لـ **روسو**، مهدت لهدا الأخير بإعطاء نظرة شاملة ودقيقة لأسئلة الباحثين والمربين الذين كانوا يحاولون الوصول إلى منهج تربوي صحيح يتلاءم مع نفسية الطفل ومتطلباته، فمسألة إرضاع الأطفال من أمهاتهم، ومسألة الحرفة اليدوية التي ينبغي تعلمها، ومسألة تقديم التربية على التعليم، وكذلك تربية الفتيات. كلها قضايا طرحت وانتظرت لعبقري أن يرد عليها ويحللها، فكان كتاب إميل من أكثر مصادر التربية إتماما بها، وفي مقدمة هذا الكتاب يقول صاحبه: " بأنّي لن أطيل الكلام عن قيمة التربية الصالحة، ولن أتلكأ لأثبت أن التربية السائدة الآن فاسدة، فقد سبقني إلى ذلك ألف إنسان ولست أحب أن أحشو كتابا بأمور يعلمها الناس كافة، وحسبي أن أشير هنا إلى تلك الصحيحة التي طالما ترددت في الأسماع منددة بطريقة التربية القائمة، بيد أن أحدا لم يجشم نفسه عناء الدعوة إلى ما هو خير منها".[2]

**مفهوم الطفولة:**

تعتمد جل العمليات التربوية تقريبا على مفهومين أساسيين لتحقيق أهدافها هما: أولا تصورها للإنسان الذي تنشده، والتي تعمل التربية على تحقيقه. و الأمر الثاني وهو الأهم: وهو تصورها لطبيعة هذا الطفل الذي تنطلق منه، قصد توفير النمط الملازم لتهيئته وفقا لاستعداداته. لهذا وجب علينا تحديد مفهوم الطفولة، حتى يتسنى لنا تطبيق المنهج التربوي أو التعليمي اللازم لذلك.

إنّ مفهوم الطفولة في الحضارة الغربية لم يظهر إلا استجابة للظروف التي شهدها المجتمع الأوروبي في عديد المجالات، كالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تمخض عنها التحول في كثير من المفاهيم السائدة، وتعد الطفولة من أبرز هذه المفاهيم. إنّ

[1]- المصدر السابق، ص246.
[2]- روسو جان جاك، إميل أو التربية، ص18.

هذه المرحلة الحساسة في حياة الإنسان كان ينظر إليها بكثير من الازدراء واللامبالاة، بل كان يتناساها ويقفز بها إلى مراحل الإنسان المتقدمة كالكهولة أو المراهقة، وتعليقا على هذا الطرح يقول **أرياس** بخصوص ظهور الطفولة في المجتمع الفرنسي:" إنّي أعتقد أنّ مجتمعنا التقليدي لم يكن يتصور الطفولة بوضوح، ذلك أنّ فترة الطفولة كانت تقتصر على المرحلة التي لم يكن فيها المولود الجديد قادرا على الاكتفاء، فإذا ما توصل إلى هذه القدرة فإنه يندمج في عالم الكهول، ليشاركهم أعمالهم وألعابهم، فيمر بذلك –وبسرعة– من مرحلة الوليد إلى مرحلة الكهل الصغير".[1] فهذا الحديث يوضح لنا أنّ المجتمع الفرنسي لم يصل إلى مفهوم أو إلى فلسفة الطفولة بصورة دقيقة مادام أنه كان ينظر إلى الولد على أنّه كهل مصغر، لذا ينخرط بصورة مبكرة إلى مرحلة الكهولة، ويضحى يرى في نفسه إنسان مسئول له أعباء الحياة، وهو لم يزل في واقع الأمر في مراحله الأولى التي تتطلب منه الاعتناء الجسدي والنفسي، ورعاية فائقة حسب ما أشارت إلى ذلك الدراسات الحديثة.

فهذه النظرية استمرت حتى القرن الثامن عشر بظهور بوادر التغير، وحدث هذا الأمر في أوساط الطبقة البرجوازية. فكيف حصل هذا التغيّر؟

بداية أنّه لم يكن بوسع المفهوم الفلسفي للطفولة بأن يظهر، والمجتمع التقليدي قائم. لأن هذا الأخير كان بحاجة ماسة للطبقة العاملة التي تخدم الأرض وتقوم بالأعمال الحرفية الشاقة التي لا تحتاج إلى يد عاملة متخصصة أو مهارات تكنولوجية، أو تقنية عالية في هذه المجتمعات. لكن بظهور الثورة الصناعية التي شهدتها أوروبا في القرن السابع عشر وما نجم عنها من تطور وازدهار للاقتصاد الرأسمالي والتمايز في الفئات الاجتماعية خاصة بتطور البرجوازية، مهد لظهور نظرية جديدة بخصوص مفهوم الطفل ومكانته في الأسرة، وحقوقه الواجب مراعاتها، لذا يؤرخ تاريخيا لظهور هذا المفهوم بازدهار الطبقة البرجوازية، وهذا ما أشار إليه **شيل** بقوله الأتي: " إنّ الوعي بمرحلة الطفولة يوافق تاريخيا فترة ازدهار البرجوازية وما يتبع ذلك من زيادة وقت الفراغ، ذلك أنّه بقدر ما كانت العائلات البرجوازية تزداد غنى، بقدر ما كان

[1]- شبشوب أحمد، علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص92.

اضطرارها لتشغيل الأطفال يتناقص...ثم إنّ المجتمع الرأسمالي جعل هذا الأخير يحتاج إلى أفراد يحسنون القراءة والكتابة والحساب، ومن ذلك جاءت ضرورة تعليم الأطفال".[1] فهذا التحول قد وضح الفصل بين مرحلتين مختلفتين من حياة الولد عموما. فهناك حياة تسمى بالطفولة، وهناك حياة متقدمة عنها وهي حياة الكهولة. فقبل تَبَين الفصل بين مرحلتين، فقد كانت التنشئة الاجتماعية تجري بصفة طبيعية بإدماج الطفل وجعله داخل عالم الكهولة يقوم بتأدية واجباته الأساسية. ويكتسب قيمه الأخلاقية والسلوكية حسب اختياراته، ويُكَون شخصيته عن طريق العمل الفعلي، ويتعود على القوانين المنظمة لحياة مجتمعه بممارستها والخضوع لها. إلاّ أنه ببروز الطفولة كمرحلة متميزة أوجب التغير في الرؤية وفي طريقة معاملة الطفل، بحيث أدى الاهتمام به إلى وضعه داخل مجتمعات صناعية تهتم برعايته كتخصيص له دور للحضانة، أو رياض للأطفال، إضافة على مدارس خاصة أُوكلت لها مهمة تكوين الطفل في مراحله الأولى وتقديم له الرعاية الخاصة التي تتناسب مع إمكانياته. وفي هذا الإطار عرفت المفاهيم التي تخص الطفولة نوع من التطور نتيجة لتطور الدراسات النفسية التي تهتم بهذا الكائن في مراحله الأولى، وظهور اختصاصات جعلت من الطفل الحلقة المهمة في دراساتها كعلم النفس الطفل وعلم النفس ألنشوئي، الذي يرى ضرورة اعتماد العمل التربوي على معرفة دقيقة لمراحل نمو الطفل واحترامه لهذا النمو. فبعدما كان ينظر إلى الطفولة كمرحلة متميزة من حياة أي شخص، أضحت أهم الاستنتاجات وبناء على هذه النظرية ترى في الطفل كائن متطور. وعليه فهذا الطفل هو كائن ثمين يجب رعايته، وتوفير له كل إمكانيات التكوين والتنشئة. ويعد الفيلسوف الفرنسي **روسو** من أبرز مربي القرن الثامن عشر وصاحب النظرة الحديثة للطفولة، التي أكدّت على تميز الطفولة وإنفرادها ووجوب تركيز انشغالات التربية نحو الطفل واهتمامهم بمرحلته، لا النظر إليه كرجل، وفي هذا الإطار يقول: " إننا لا نعرف شيئا عن الطفولة، ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلال على ضلال، وأحكم الكُتاب يوجهون أنفسهم إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلم.

[1]- المرجع السابق، ص93.

ذلك أنّهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا".[1] فهذا التغير الذي شهدته فترة الأنوار، جعلت من الطفل كائن ثمين تتطلب تربيته نوع من الحذر وحسن استغلاله. لأنّ هذه التربية الصحيحة ستنشئ لنا رجل المستقبل، لذا نجد اليوم الطفل الغربي في طليعة الاهتمام. ينعم برعاية صحية ونفسية وتربوية لم يشهدها في عصور خلت، وهذا الأمر يعود الفضل فيه لاجتهادات كثير من الفلاسفة والباحثين التربويين الذين استطاعوا تغيير مفاهيم كانت رئيسية وأساسية في توجيه أي نظام تربوي أو تعليمي، وانتفت مقولة الرجل الصغير " بحيث كان الخطأ شائعا باعتباره رجل صغير متجاهلين سنه، وبالتالي أخلاقه الطبيعية التي تميز أي فرد في تلك السن المتقدمة، ونضع قواعد وضوابط لأخلاقه، لكن علينا أن يكون تطرقنا – يقول فلاسفة الأنوار– منسجما مع بنيته وإمكانياته الحالية".[2] ومنها فمفهوم الطفولة السلبية هذا هو الذي بقي حائلا دون الاهتمام بالطفل. فما المقصود بالطفولة السلبية؟

**مفهوم الطفولة السلبية:**

"طوال عصور متعاقبة، والمسيحية تنظر إلى الطفل كوارث حقيقي لخطيئة الإنسان الأصلية، ومن ثم فالطفولة في عُرفها فساد وخبث، وتمثل بسبب طبيعتها الحيوانية نقصا إنسانيا وطبعا شيطانيا ". لذا كان رجال الدين ينظرون إلى الطفل كحيوان يعيش حياة دنيئة. وعليه للتخلص من هذه الطبيعة الوحشية يتوجب إدخاله إلى سلك تأديبي من أجل تهذيبه وخلعه من طفولته ودمجه في حياة الكبار، أي بمثابة عملية تطهير من عالم الدناءة(الطفولة) إلى عالم الصلاح (الرجل). وبذلك قد تجاوزت التربية المسيحية لمرحلة مهمة من حياة الإنسان ورأت بأنّها مرحلة كريهة يجب التخلص منها بأقرب وقت ممكن لذا " كان **القديس أوغسطين** لا يتردد في إسقاط سنوات طفولته من عمره، فهي لا تُنسب إليه".[3]

---

[1]- المرجع الأسبق، ص18.

[2] Debesse ,Maurice., Les Etapes de L'éducation, Presses Universitaire de France, Paris, 5ème Édition , 1962.p 6.

[3]- شبشوب أحمد، عوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص103.

فحسب الاعتقاد الخاطئ لطبيعة الإنسان عموما والطفل خصوصا، أصبحت حياة الأطفال عيشة عرضية هامشية، منكرة لعالم الأطفال ولحاجياتهم. فلا مكان لهم في المجتمع، فلا البيت ولا الشارع ولا أناس يقبلون به ويهتمون به. ورَبط النظرة المسيحية بخصوص الطفل برؤيتها لعالم الحيوان، جعلتها تقصي هذه المرحلة، لأنّ في نظرها الحيوان كائن تام التشكيل، وعليه فطفولته مختصرة، والحيوان الصغير تحركه الغرائز مثل كبيره. وبالتالي، وقعت المسيحية في التباس بين المفهومين، فهي قد نسيت أن الطفل كائن اجتماعي يحتاج إلى فترة طويلة من التنشئة، كما أنّه كائن غير تام وليس بناضج، وعليه من واجبنا تعليمه ومحاولة تكميله انطلاقا من استعداداته وقدراته. كما أنّ الرد الروسوي على فكرة الخطيئة التي تتبناها الكنيسة كان منطقيا لأنه إذا كانت هذه الفكرة التي تتبناها الكنيسة صحيحة، " وبالتالي فإنّ الشر هو أصل وطبيعة في الرجل، وهي فكرة دينية مسيحية، فلماذا نتعلم الدين إذن؟ إنّ الشر يأتي من المجتمع، والعلاج الصحيح هو إصلاح المجتمع وهذا ممكن لأنه لو كان الشر في طبيعة الإنسان لكان الأمر صعب ولا دور للتربية إذن". لذا فالطفولة حياة قائمة بذاتها وحالة نمو لابد من اكتمالها، وعليها تتوقف حالات النمو في مراحل العمر التالية، لأنّ فترة الطفولة السيئة يمكن أن تصاحبها أعراض تؤثر على حياة الشخص فيما بعد. وقد تجعل من الكبار موقوفين في نموهم، ومعوقين في شخصياتهم. لأن الحياة بصفة عامة بالنسبة للإنسان كلٌ متكامل، وكل مرحلة تكملة لسابقتها، ونقص في إحداها يؤثر على نمو الشخصية السوية، لأن الحياة متداخلة الأطوار ويجب على الإنسان أن يعيشها جميعها، لأنه من خسر فيها طفولته فقد خسر صباه وشبابه ورجولته وشيخوخته، أو ربما قد خسر حياته كلها. لذا يمكننا أن نؤسس لهذا القول بالمعنى التالي وهو أنه إذا " رأينا إنسانا فَقَدَ إنسانيته في عالم الكبار فيجب أن نبحث عن طفولته التي لا شك تحمل سر تعاسته".[1] ويعد الفهم الحقيقي لطبيعة الطفل الأولى من أهم العوامل المؤثرة على عملية التربية الأولى، لذا وجب تغير الأفكار قصد إحداث التغير. وبذلك فتغيرت الطفولة من مفهومها السلبي إلى المفهوم الإيجابي، فما المقصود بالطفولة الايجابية؟

[1]- المصدر نفسه، ص104.

**مفهوم الطفولة الايجابية:**

بداية إذا كانت النظرة المسيحية لطبيعة الإنسان القائمة على فساد الطبيعة البشرية، ومن ثم فمن الصحيح والأولى معاملة هذه الطبيعة بنوع من الإكراه والإقصـــاء، أو معاملـــة الطفل بسلبية (الطفولة السلبية) التي تقضي على استعداداته وتلغي مرحلة الطفولة. فإن هناك نظرة ثانية ترى في الطفل أو الطفولة صورة إيجابية. وهي الفلسفة الطبيعية التي دعا إليها **روسو** والتي أنصفت الطفل حقه وأعطته المكانة التي يستحقها فـــي الأســـرة والمجتمع وفي المؤسسات التربوية. فالفلسفة الطبيعية قدّست الطفل وأعلنت براءتـــه " فالطفولة في عرفه – **روسو**– خير وجمال، ذكاء وخيال، مرونـــة وحريـــة، وتكيـــف وابتكار، ويجب تطويلها حتى يمكن الاحتفاظ– إلى أقصى حد ممكن– بهذه الخصائص الأصلية للطفولة".[1] وحتى تبقى هذه الطفولة على نقائها وفطرتها، فيتوجب من منظـــور الفكر الطبيعي – الفلسفة الطبيعية – أن لا تمسها يد الإنسان والمجتمع، لأن عناصـــره أي الكبار هم الذين أفسدوه بنظمهم وأفكارهم، لذا يجب على الطفل أن يبتعد عن مصدر التلوث وهو عنصر الأفراد. ويجب أن يتجه إلى طبيعته لأنّها تحمل كل قدرات النمـــو والتطور، خاصة إذا ما أحيطت بالحرية و الاحترام. وهذا هو الجانب الإيجابي في هذه الفلسفة عكس النظرة السلبية التي تعتبر أساس الإنسان شرير، والتي عدت المقدمة التي مهدت لظهور النظريات الخاصة بالطفل وحولت الاهتمام من الجانب الأخلاقـــي إلـــى الجانب النفسي السيكولوجي الذي يحاول فهم طبيعة الطفـــل وإدراك ذاتيـــه، وترشـــيد سلوكه واستثمار قدراته إلى أكبر قدر ممكن. وإشباع حاجاته، لكن رغـــم هـــذا البعـــد الإيجابي في هذا التيار إلاّ أنّها تثير في المقابل سلبيات أخرى، لأن الطبيعة فـــي فكـــر هؤلاء تربي دون حاجة إلى فرض نماذج سلوكية يجـــب أن يقتـــدي وفقهـــا الطفـــل، ويجعلون من الطبيعة كأنها القوة الواعية والبصيرة الكفيلة بتحقيق التربية المنشودة. كما أنّ إفساح الحرية الكاملة للطبيعة في أن تفعل ما تشاء، فإنها بذلك ستجعل المجتمع غير منسجم في ثقافته وسلوكاته.

[1]- المصدر السابق، ص105.

وعموما في تقيمنا لهذا الاتجاه الجديد في نظرته للطفولة نستطيع القول أن **روسو** استطاع أن يخرج على تلك النظرة التي تقيّد الطفل، وأبان الالتباس على إشكالية مهمة بخصوصه، وهي أنّ الصغار ليسوا راشدين. وأنهم لا يفكرون كما يفكر الراشدون، وحاجاتهم ليست كحاجات الراشدين، لذا كان يُرَدّد أنّ **روسو** من قلة المربين الذين اكتشفوا الطفل وفرقوا بينه وبين الرجل. وهذا ما أشار إليه في كتابه **إميل** عندما قال: " إنّ الإنسان له مكانه المحدد في ترتيب الموجودات الطبيعية، والطفولة لها مكانها المحدد في ترتيب الحياة البشرية، لذا يجب أن نعتبر الرجل في الرجل، وأن نعتبر الطفل في الطفل، كما أن تحديد مكان كل واحد وتثبيته في ذلك المكان، وتنظيم الانفعالات البشرية على حسب تكوين الإنسان. ذلك كل ما نملك أن نصنعه لتيسير سعادة كل إنسان، أمّا الباقي فيتوقف على أسباب خارجة عن إرادتنا وليس لنا عليها أدنى سلطان".[1]

فهذا المبدأ يعد من أهم المبادئ التي بنى عليها **روسو** نظامه التربوي. ويعد من العوامل المساهمة في تطور التربية، إذ أصبح أساسا لأبحاث المربين وعلماء النفس. فالطفل ليس براشد، نظرية في اعتقادنا من أبرز الأفكار التي أحدثت القطيعة مع التفكير التربوي السابق، لأن حسب الطرح الروسوي أن الطفولة عبارة عن فترة متميزة لا تعوض، فلذا من واجب الآباء احترامها وإعطاء حق الطفل فيها وهنا يقول: " لماذا إذن تريدون أن تنتزعوا من هؤلاء الصغار الأبرياء استمتاعهم بفترة قصيرة من العمر سرعان ما تنقضي كأنها سنة؟ ولماذا تريدون أن تحرموهم من خير ليس له نظير ولا يمكن أن يسيئوا التمتع به؟ ولماذا تريدون أن تحشدوا في تلك السنوات القلائل في بكرة العمر عصارة الآلام والمرارة وأنتم تعلمون أنهم لن يستطيعوا تعويض ما فات بدليل أنّكم لا تستطيعون الارتداد إلى طفولتكم".[2] أي أنها فترة تتسم بقوانينها الخاصة في النمو وأساليبها الخاصة في التفكير والشعور، ولهذا أعتقد بضرورة احترام طبيعة الطفل أثناء تربيته، ومن الواجب التعامل معه على كونه كائنا ناميا يتطلب أن

[1]- روسو، جان جاك، إميل أو التربية، ص82.
[2]- المصدر نفسه، ص80.

نساعده على الوصول إلى طفولته الكاملة انطلاقا من إحساساته الأولية، لأنه في تلك الفترة يعيش فيها حياة إحساسات لا حياة معارف، فالخبرة هي المعلم الأول له والتي استمدها من الحواس. وعلى إثرها أحدث علاقة وثيقة مع العالم الطبيعي. أي أن الطفولة حسب المفهوم الروسوي: هي نوم العقل، وهي ضد التفكير، فمن غير المنطقي أن يتحمل مسؤولية الراشد ويفكر مثله، وعليه فإذا أردنا أن نعطي حق الطفل في طفولته الأولى فلنتركه يعيش عالم الإحساسات " لأننا نولد ذوي حس، ومنذ مولدنا ونحن ننفعل بمختلف الأشياء التي تحيط بنا، ومنذ نؤتى ما يؤتى وعي إحساساتنا ونحن ننزع إلى الإقبال على الأشياء التي تصدر عنها بعض هذه الإحساسات، وإلى العزوف عن بعضها الأخر، بحسب ما يطيب لنا منها وما يسوؤنا، ثم بحسب ما نجد من وفاق أو تنافر بيننا وبين هذه الأشياء".[1]

وكنتيجة عامة حول ميزة الطفولة التي أشارت إليها هذه النظرية يمكننا أن نعتبرها قاعدة صحيحة في الاهتمام بحاجات الطفل الحاضرة ومن ثم كطالب، وإلزامه بتربية تعده للانخراط في الحياة العامة كرجل وإنسان بعدما يكون قد استوفى شروط الرعاية الأولى الخاصة بمرحلة الطفولة.

**التوصيف الطبيعي لعمل المعلم:**

إنّ نظرة الفلسفة الطبيعية لدور المعلم في العملية التربوية كالشاهد المحايد، لأنه ببساطة مادامت أن التربية الطبيعية سلبية، فإنّها لا تسمح بتدخل أي شخص أخر غير الطفل، أي أنّها ترفض التدخل المربي في تربية الطفل فالطبيعيون يرون أنّ المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الطفل وليس المعلم وهذه الخبرة التي يكتسبها الطفل تحصل له عن طريق الطبيعة التي تعد المعلم الأول لهذا التلميذ بحيث تكّون الذاتية من إحداها. وقد أشار **روسو** لدور المعلم في التربية السلبية، بحيث أكد على أن عمله يقتصر على معاونة الطفل بتنبيهه والعمل على تعليمه الصبر وصون نفسه، وفي هذا الصدد يورد الكلام التالي:" إنّ المرء يبتغي أن يصون طفله، وهذا لا يكفي بل ينبغي أن نعلمه كيف

[1]- المصدر السابق، ص27.

يصون نفسه حتى يضحى رجلا، وكيف يحتمل ضربات القدر وكيف يواجه البؤس والنعيم وكيف يعيش إن اقتضى الزمهرير والقيظ".[1] وبالتالي عل المعلم أن يدمج الطفل في الحياة ويعلمه كيفية العيش ويمارسها لا أن ينعزل عنها ويهجرها، ومن ثم فمن العبث أن يقتصر دور المعلم على تهيئة الطفل والاحتياط من الهلاك، لأن لا مفر من الموت ، وعليه " فإن واجبك –المعلم– أن تعلمه كيف يعيش لا كيف يتحاشى الموت، لأن الحياة نشاط واستخدام للجوارح والحواس والوظائف الحيوية، من سائر عناصر كياننا، وليس أعظم الناس نصيبا من الحياة من سلخ فيها سنوات أطول، بل من مارسها أكثر من سواه".[2] وهذه النظرة تأسست على نظريته للطفل – كونه خيرا بطبعه – لتهيئته من دون فرض القيود الاجتماعية المناسبة للكبار على حياة الأطفال، كالمعايير الأخلاقية الخاصة بالراشدين، ومن هذا المبدأ يحدد **روسو** صفات المربي. ولتفادي الوقوع في هذه التربية المفروضة على طريقة الكبار يشترط على المربي اتصافه بميزات تساعد على نجاح العملية التربوية، ومن أهمها حسبه: أن يكون شابا لا شيخا كما كان سائدا في تلك الفترة وهذا ما وضحه في كتاب "**إميل**" عندما قال:" وأكتفي بأن أشير هنا إلى أمر مخالف لمَا درج عليه الناس وهو أن المربي الذي يتعهد طفلا ينبغي أن يكون شابا، بل وأشد ما يكون الرجل الحكيم شبابا، ذلك أني أريد منه أن يكون هو نفسه طفلا لو أن إلى ذلك من سبيل، وأن يكون في وسعه مصاحبة تلميذه، وحسب ثقته بمشاركته في لهوه ومسراته".[3] والهدف من هذا الاختيار يكمن أساسا في تكوين رباط وثيق بينهما وأفضل بكثير ما تكون عليه العلاقة بين التلميذ والشيخ المسن، لأنّه في الظاهر حسب النظرة الروسوية أن الأطفال يَدّعون التقرب منهم، لكنهم في الحقيقة الأمر لا يحبونهم بالمعنى الحقيقي لأن الدافع في الغالب لطلب هذا الشخص (المعلم الكبير) هو تمييزه بالخبرة من خلال معرفته بشؤون التربية السابقة. لكن هذا الأمر غير منطقي حسب رأيه، ويرد على هذا الطرح بالمنطق التالي، بحيث نجده يفند هذه الفكرة بالعبارة التالية:" هي أولا أن الشخص الواحد لا يستطيع أن يقوم إلاّ بتربية

[1]- المصدر السابق، ص33.
[2]- المصدر والمكان ذاته.
[3]- المصدر نفسه،ص45.

واحدة في حياته، وإذا قيل أنه لا بد لنجاحه في التربية أن يكون توليه التربية ثانيا لقيامه بها مرة أولى على سبيل التمرين فبأي حق نعهد إليه بالتربية في المرة الأولى، ونحن نعلم سلفا أنه لم يصلح لها بعد".[1] فالتجربة تعد من أبرز العوامل التي على إثرها يفضل الناس اختيار مربين لأولادهم، وبالرغم من أهمية هذا المعيار ومساعدته على إتقان الفعل التربوي، إلا أنّ التربية تبقى أمانة كبيرة تحتاج إلى عبء كبير وهمة وإخلاص، ومن ثم فبناءً على هذا الموقف الذي نستنتجه من الفكر الروسوي أنه من غير الممكن أن يقوم شخص لمرات كثيرة يربي فيها النشء، لأن المربي الصحيح يصلح لتربية واحدة، ولتلميذ واحد. فإذا كان المربي العادي- الذي كان في عصر **روسو**- يستبدل كل بضع سنوات تلميذ بأخر، فإن المربي الذي يقترحه هو غير ذلك، " لأن المربي الذي أعنيه فلن يتسع عمره إلا لتلميذ واحد، فأنا لا أعرف إلا علما واحدا ينبغي أن يلقنه الأطفال، وذلك هو علم واجبات الإنسان، وإنه لعلم واحد لا يقبل القسمة ولا يمكن أن يتجزأ".[2] أي أنّ مراحل التعليم متكاملة، وعليه نجده يعتمد أساسا ووفقا على هذا الطرح على التكوين الفردي، فلا يوجد في منهجه إلاّ مرب واحد وتلميذ واحد. وبالتالي عكس تماما مع **أبو حامد الغزالي** إذا صحت هذه المقارنة بحيث يقر بالتعددية، أي بتعددية المعلمين بالنسبة للتلميذ وتعددية التلاميذ بالنسبة للمعلم. لكن هذا التباين بطبيعة الحال تحدده خلفيات مختلفة بين المفكرين سواء كانت فكرية (دينية) أو منهجية، أي كلا التربيتين جاءت ضد الأوضاع السائدة سواء بالنسبة **للغزالي** التي اعتبرت تربيته ثورة على إهمال الدين، وتربية **روسو** التي كانت ضدّ الغلو في الدين الذي أدى إلى هضم حقوق الطفولة.

فالمربي حسب **روسو** يكون معنيا بالإشارة والتوجيه أكثر من التلقين أو التعليم، لذا تصح العبارة بخصوص المشرف على تربية إميل بالمربي وليس المعلم أو المؤدب، لأن دوره "لا يكمن في تقديم الوصايا والنواهي لتلميذه، بل واجبه يقتصر على التمهيد

[1]- المصدر السابق،ص45.
[2]- المصدر نفسه، ص46.

له وتوجيهه للكشف عنها بنفسه".[1] فبصورة عامة هي أهم خصائص المربي الكفء الذي بإمكانه أن يجعل من **إميل** إنسان طبيعي نادر قادر على التوفيق بين شخصيته وبين مسؤولية المجتمع. لكن إذا جاز **لروسو** أن يحدد طبيعة المربي، فمن الأجدر أن يكون تلميذ هذا المربي يمتاز بصفات معينة تجعل من العملية التربوية كلا متكامل. فما هي إذن صفات التلميذ التي تجعله قابل للتنشئة التربوية؟

**خصائص إميل الطبيعية:**

إنّ التلميذ الذي يختاره **روسو** والمدعو **إميل** هو شخص افتراضي، يمتاز بمواصفات معينة، والتي من شأنها أن تساهم في التربية الصحيحة ومن دون تدخل عوامل سلبية تحول دون الوصول إلى الهدف المرجو، لذا سأجعل منه شخصا مطيعا للمربي فقط، وهو الشرط الأول لقبول رعايته. وإميل هو شخص يتيم حسبه إذ ليس يعنيني يقول **روسو:** " أن يكون له أب وأم، وبما أني سأتحمل جميع أعبائهما وواجباتهما، فسأرث إذن جميع حقوقهما".[2] لأنّ المجتمع هو المؤثر الحقيقي على سلوكات الفرد، ومن ثمّ يجب علينا أن نصونه من كل يد قد تفسد أخلاقه بفرضه عليه أو نهيها عنه. وأمّا الشرط الأخر وهو في الحقيقة ذي صلة بالأول وهو أن العلاقة بين التلميذ والمربي تبقى دائمة متواصلة ولا تفترق إلاّ بالرضي بين الجانبين، لأنّ تلك العلاقة عبارة عن نظام مشترك لا يجب أن يعتريها الانفصال، لأن ذلك سيقود التربية إلى المجهول، وبالتالي عدم تحقق المبتغى منها " لذا فإن الألفة لا تصلح إلاّ على نية التخليد، أمّا إذا دخل الفراق في الحساب فسيأخذ كل منهما في وضع خطته الخاصة للمستقبل، وسيكون وقت اجتماعهما معا غير كامل الصفاء".[3] لأن عدم الاستعداد الحقيقي لقبول الآخر ومحبته يجعل من هذا الرباط شكلي لا يحدث الثقة اللازمة. ومن ثم فالإنسان سيبدي تقصيرا في الهمة، و التلميذ هو الأخر سيبدي تقصيرا في الانقياد. أما إذا كانت المسألة مبنية على يقينية مفادها تمضية العمر معا، فإن صلة الحب تكون العامل الرئيسي على

[1]- المصدر السابق، ص46.
[2]- المصدر نفسه، ص48.
[3]- المصدر نفسه، ص49.

نجاح هذه العملية. إذن الإشارة إلى مسألة الثقة نقطة أساسية بالرغم من أنها شيء نظري مجرد إلاّ أن هدفها إجرائي ينعكس على سلوك التلميذ والمربي. وبالعودة إلى مواصفات التلميذ إميل فإنه لا يختلف اثنان حول شخصيته سواء من الناحية الجسمية أو المادية. ففلسفة **روسو** لا تخرج عن نطاق تربية **أفلاطون** فيما يخص طبيعة الأولاد الواجب تطبيق عليهم النظام التربوي فيما يتعلق بصحتهم الجسمية. فالآراء التي وردت في كتاب *"الجمهورية"* تفضي بالقضاء على الأطفال الذين يولدون بعاهات مختلفة، لأن ذلك الأمر من شأنه أن يخل بالعملية التربوية وهكذا حدد **روسو** مواصفات تلميذه الذي يمتاز ببنية قوية سليمة، لأنّ " الذي يقبل رعاية تلميذ ذي عاهة أو هزيل إنما في الواقع يغير مهنته. فبعد أن كان مربيا يمسي ممرضا وهو الخاسر بالعناية بحياة لا جدوى منها، يخسر على الأقل الوقت الذي ينفقه في حياة مقضى عليها".[1] وبالتالي التلميذ العليل لا منفعة من تربيته، ومن هنا إذا شئنا الحكم على هذا الاختيار الروسوي نقول أن **روسو** غيّب النزعة الإنسانية على حساب التكوين التربوي الذي في الأخير لا يهدف إلا للتحصل على إنسان متوازن يحترم الجميع. كما أن هذا التلميذ الافتراضي هو من طبقة غنية لأن " الفقير ليس بحاجة إلى تربية، فظروف طبقته تفرض عليه تربيتها فرضا، ولن يتيسر له سواها. وعلى العكس من ذلك نجد التربية التي يفرضها على الثري طبقته الاجتماعية، تربية لا تلائمه أصلا، لا من حيث هو في ذاته ولا من حيث مصلحة المجتمع".[2] لذا يجب أن نخلق من الثري رجلا يستطيع أن يتلاءم مع الظروف المختلفة، حتى ظروف الفقر. لأننا إذا نظرنا إلى الإحصاء أو حالة الناس الذين أفلسوا بعد الغنى أكبر بكثير ممن تحولوا من حالة الفاقة إلى الغنى. وهذا هو حال اختيار **روسو** لوضع الاجتماعي للطالب **إميل**، إضافة إلى حسن نسبه وحسبه. ما دام الأمر حسبه ينقذه من الأباطيل الموروثة، وهنا حسب اعتقادنا أنه يقصد أن يكون له والدين متزوجين زواجا شرعيا حتى يكفلانه ويجنبانه التشرد. وكما أشرنا إلى أن التركيز البالغ الذي يوليه **روسو** لشخصية إميل هو الجانب الصحي، حتى يستطيع أن

[1]- المصدر السابق، ص 50.
[2]- المصدر نفسه، ص 48

يتحمل ألام المرض، ومن ثم يكون التلميذ في غنى عن مرب أخر لكن من طبيعة ثانية والمقصود به هنا هو الطبيب. ولتوضيح هذه المسألة، فمن المنطق أن نشير إلى موقفه من الطبيب، أو بعبارة أخرى ما موقف روسو من المسألة الطبية؟

**الموقف الروسوي من المسألة الطبية:**

إنّ هدف **روسو** من رفضه للتلميذ المريض كان لضرورة مفادها تجنب تدخل الطبيب في حياة المتربي، لأنّه يرى في الطب من أكبر الأخطار التي تفسد تحقيق مشروع الحياة التي يريدها له، وفي هذا الصدد يقول: " ومن هنا يأتي سلطان الطب الذي أراه أشد إيذاء للناس من جميع الأمراض التي يزعم شفاؤها. وأنا شخصيا لا أعرف من أي مرض يشفينا الأطباء، ولكن أعرف جيدا أنهم يصيبوننا بأمراض جد وبيلة، منها الجبن والسذاجة والغفلة والفزع من الموت. فلئن صح أنهم يشفون الجسم، فإنهم إذن يقتلون الشجاعة و الإقدام".[1] ومن ثم فإنه من غير المعقول أن يرى هناك رجال يخرجون على أيدي الأطباء. فالطب بصورة عامة خطر على حياة الفرد من خلال ما يبثه من خوف أو أمل على حد السواء من خلال الفحوصات التي يجريها الطبيب على مريضه وتصديق هذا الأخير لكلامه. وتعرُّض **روسو** لهذا الموقف من خلال التربية التي يقترحها راجع أساسا لظروف عصره التي جعلت من الطب موجة شائعة، جعلت من الناس يضعون الثقة الكبيرة في هذا العلم على حساب الرياضة والحياة في الريف التي توفر للجسم لطف الهواء الذي يساهم في تقوية الجسم عكس المدينة التي توهنه من خلال التلوث والاكتظاظ. ومن هنا فالكلام عن الطب عبارة عن زيف، " ولو أنّهم فكروا في المسألة ووازنوا بين فضل الطب في شفاء مريض عالجه، وبين وفاة مئة مريض قتلهم بطبه، لا استنتجوا أن هذا الفن خادع إنما جعل لأمراض النفوس أكثر مما جعل لأمراض الأجسام، لا خير فيه لهذه ولا لتلك. فهو لا يشفينا من أمرضنا بقدر ما

[1]- المصدر السابق، ص 51 .

يشيع في نفوسنا الذعر، ولا يرغم الموت على التراجع بقدر ما يجعله محسوسا قبل الأوان، ويبلي الحياة بدلا من أن يطيلها".[1]

ومن هذا الطرح فإن الرجال الحقيقيين ذوي شجاعة حقيقية حسبه نلمسهم في المَواطن التي يغيب فيها الأطباء. ويزداد موقفه أكثر تطرفا في هذه القضية إلى حد يتجاوز رأي **لوك** في هذا المجال الذي أشار في تربيته إلى وجوب وقاية الطفل وعدم إعطائه للعقاقير في الحالات المرضية الخفيفة، أمّا فيلسوفنا فيقول: " أمّا أنا فسأمضي إلى أبعد من ذلك المدى، وأعلن وقد امتنعت دائما عن استدعاء طبيب لعلاجي، إني لن أستدعي بتاتا أي طبيب لعلاج **إميل**".[2] فإذن كل ما من شأنه أن يؤذي التلميذ لا مكانة لوجوده في سلك التربية هذه. و إن كان عند الناس من أهم العناصر في حياة الفرد، لكن إقصاء الطبيب في العملية التربوية لا يعني الاستغناء عليه مطلقا مادام أن الفرد مهما يكن معرض للمرض. إلا أن وجوده يكون مجازا إن صح هذا التعبير مادام أن حضوره حسب **روسو** لن يكون له تأثير على نفسية إميل وهذا ما أكده في هذه المسألة " إني سأستدعي الطبيب إلا إذا باتت حياته في خطر ماحق، إذ لن يكون في وسع الطبيب عندئذ أن يؤذيه بما هو شر من الموت الذي هو – مشرف – عليه".[3] ومجمل الأسباب التي قدمها في اختيار مربي إميل تتلخص في فكرة مفادها هو جعل التلميذ في علاقة دائمة مع مربي واحد لا يحتاج إلى غيره، ومن ثمّ فلا حاجة لإميل إلى الطبيب أو إلى فيلسوف وإلى كاهن. لأن من شأن هؤلاء أن يغيروا نهجه التربوي بأفكارهم سواء الطبيب ببثه لفكرة الموت، ومن ثم جعل حياته مهددة تحت شعور إشكالية الموت، ولا إلى فيلسوف من خلال بثه أسئلة الشك التي تجعل منه غير ذي هدف، ولا إلى كاهن يجعل من الدين المنهاج الوحيد له في حياته على حساب أمور أهم من ذلك، بإغراقه بأفكار أسطورية تبعده عن الواقع وعن فهم الحياة. وأما شروط المربي فهي واضحة لا تجعل من الخبرة مقياس ولا من التعدد منهاج، بل من التواصل والحكمة العامل المهم قصد نجاح العملية التربوية. وبعدما وضح **روسو** الأرضية الصحيحة للقيام بمشروعه

[1]- المصدر السابق، ص 52.
[2]- المصدر نفسه، ص 53 .
[3]-المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

التربوية يقترح لنا منهجا لتربية إميل يتناسب والمرحلة العمرية التي يمر بها، وإن غايتنا هنا معرفة مواد المنهج (الأنشطة) في هذه المراحل.

**التربية الطبيعية واستقبال الفرد المواطن:**

**التربية الأولى: من الميلاد إلى سن الخامسة:**

إن إعداد **إميل** في هذه المرحلة يرتكز حسب **روسو** على الجانب الجسمي والنفسي وتعمل فيه المرضعة الدور المهم والحساس، وهذا للعلاقة الحتمية تقريبا التي تربطها بالطفل في بداية حياته. وإن كانت من الواجب أن تكون التربية الأولى موكولة للوالدين وبدرجة كبيرة للأم، وهنا نكون بصدد تطبيق تعاليم التربية الطبيعية، لأنه من المعلوم أن الأم هي الراعي الأساسي للطفل في مراحله الأولى، وهذا ما أكد عليه حينما قال: " عندما تبدأ حياتنا، تبدأ معها احتياجاتنا، ولذا يجب أن تكون للطفل مرضعة منذ ولادته، فإن قامت أمه بواجبها كان خيرا وقدمت إليها تعليماتي كتابة، على أمل أن تتبعها بأمانة حرصا على مصلحة طفلها واحتراما للشخص الذي ستعهد إليه قريبا بمثل ذلك الكنز الثمين".[1] لكن إذا كان من الواجب اختيار مرضعة فلا بد من اتصافها بميزات معينة وهذه المعايير لا تتطلب استشارة الطبيب للفصل في هذه المسألة، مادام أن الطب كما أشرنا بصفة عامة غير وارد في هذه التربية، وحتى في قوانين الجمهورية **لأفلاطون**. لذلك الشيء الرئيسي الواجب التفكير فيه بخصوص المرضعة هو عمر اللبن ونوعه، بحيث أن طبيعة الحليب تساهم بقدر كبير في تقوية الجسم لدى الصغير، لذا حتى يتحقق هذا الفرض يجب أن نبحث " على مرضعة قريبة العهد بالأمومة، وتلك صعوبة لا يتعذر التغلب عليها، ويجب أن تكون أيضا تتمتع بصحة جيدة، حسنة المزاج هادئة. لأن العنف والانفعالات والكدر كلها تفسد اللبن".[2] علاوة على العامل المادي (اللبن) ودوره في التنشئة الجسدية، فإن طبع المرضعة هو الأخر عنصر نفسي مهم، لأن الاهتمام بالبدن لا يعني تحقيق الهدف إذا لم يضاف له العامل النفسي، " لذا فحسن

[1]- المصدر السابق، ص 56.
[2]- المصدر نفسه، ص 57 .

الطبع ضروري كحسن التكوين، فإن المرضعة مطالبة بأن ترعى الوليد ليلا ونهارا كما هي مطالبة بإرضاعه ولا بد لذلك من صبر وأمانة وحنـــان ونظافـــة".[1] لأن الحاجـــة البيولوجية للطفل في العامين الأوليين تتطلب هذه الأخلاق حتى توفر للطفل الطمأنينـــة النفسية، وهذا ما يميز المرحلة الأولى – العامين الأوليين – هو البعد الجسمي والبدني. ولنجاح المرضعة في العمل المنوط بها يجب أن تكون الراحة والغذاء من أهم العوامل المساعدة على أداء واجبها، وحتى طبيعة الغذاء يجب أن تكون مميزة، وهنا يبـــدوا أن النظام النباتي أجدى عليهن وعلى أطفالهن وأفضل من طعام اللحوم. وتجدر الإشـــارة إلى أن **روسو** يجعل من البيئة العامل المحدد للطابع الغذائي، لأن البيئة الريفية وسكانها عموما يفضلون هذا النمط على الغذاء ألبروتيني المعتمد على اللحوم التي يتميز بهـــا سكان المدينة، كما أن هذا التميز الذي يشير إليه نابع من النتائج التـــي يحـــدثها " لأن المادة الحيوانية التي في اللحم حينما تتعفن تحفل بالديدان، وليس هذا ما يحدث للمـــادة النباتية. واللبن وإن كان نتاجا حيوانيا، إلا أنه مادة نباتية كما يدل على ذلك تحليله".[2]

هذه بصفة عامة الشروط الذي وضعها **روسو** بخصوص عمل المرضـــعة ودورهـــا الأساسي في التربية الأولى. أما الشأن فيما يخص البيئة أو المحيط المساهم فـــي هـــذه التنشئة، فإن الفلسفة الروسوية تجعل من الطبيعة أو الحياة الريفية المكان أو المدرســـة الملائمة لإعداد إميل، وهذا للخصائص التي تتميز بها، من هواء وهدوء. لأن الهـــواء الطلق النقي عظيم الفائدة في تكوين بنية الطفل ولا سيما في السنوات الأولى، لذا يُؤثر فيلسوف الطبيعة " أن يعيش الطفل في ظروف المرضعة الطبيعية، يسكن معهـــا فـــي كوخها حيث يلحق بهما مربيه".[3] وهذا ما يجعلنا نبحث عن موقف **روسو** من المدينـــة بصفة عامة.

[1]- المصدر السابق، ص57 .
[2]- المصدر نفسه،ص58.
[3]- المصدر السابق، ص59.

**الرأي الروسوي من المدينة:**

" إنّ البشر لم يخلقهم الله ليحتشدوا في أعشاش النمل، بل لينتشروا في جنبات الأرض كي يزرعوها، وكلما تجمعوا في موضع فسد حالهم، فالمرض والرذيلة هما الثمرة الأكيدة للمدن المزدحمة بالسكان، والإنسان أقل المخلوقات الله لياقة للحياة في قطيع، ومن حشد الناس معا كالأغنام ماتوا. فأنفاس الإنسان قاتلة لأخيه الإنسان، وتلك حقيقة تصدق بالحروف كما تصدق بالمجاز".[1] ومن ثمّ فإنه من الخطأ أن نربي الطالب المقبل على الحياة في وسط مجتمع تغلب عليه ذهنية الفساد أكثر من الخير أو الحب. وعليه **فإميل** يجب أن يتكون خارج الازدحام البشري، وبمفرده رفقة مرضعته التي تصهر على إعداده الجسمي والنفسي إلى أن توكل المهمة بعد فترة الرضاعة إلى المربي وفي نفس البيئة، لتجنب الانحلال الصحي التي تشيعه المدينة. لذا وكخلاصة لموقف **روسو** من المدينة، نقول أنّه من الخطأ العيش فيه وأن نجعل من الريف المؤسسة الصحية والنفسية لتهيئة الفرد. لذا نجده في هذا الصدد يقدم النصيحة للأولياء بأن يرسلوا أولادهم إلى حياة الطبيعة. " فأرسلوا أولادكم يتجددوا في العقول الفسيحة وليستعيضوا عما استهلكه من عافيتهم هواء المدينة المزدحمة الفاسد".[2] وأما بخصوص الخدمات الأولى التي يشير إليها بعدما نجعله في الريف، فإنها تقوم أساسا على تنمية الإحساس العفوي لديه بالحرية منذ الولادة بأن لا نكبله ونجعل من حركته أكثر تلقائية حتى لا نعاقبه بهذه المعاملات الأولى التي تعتبر من مبادئ التربية الأساسية لدى الكثير، وبالخصوص لدى المرضعات اللواتي يجعلن من القماط الوسيلة الوحيدة للسيطرة على تصرفات الصغير. وفي هذا الإطار يحذر **روسو** من هذه السلوكات وينهي عنها، لأن من شأنها أن تؤثر سلبا على حياة الطفل بأن تجعله أكثر عدوانية عندما لا يلقى الحرية لأعضائه والقيام بالحركات الفطرية فيه. فيجعل من البكاء اللغة الوحيدة لرفض هذا السلوك، ومن هنا نجده يؤكد على أنه من الخطأ تكبيل الطفل عندما يأخذ أنفاسه الأولى، وهنا يورد الكلام التالي لتوضيح هذه الفكرة، " لا تكبلوا الطفل في الأقمطة

[1]- المصدر السابق،ص60.
[2]-المصدر والمكان ذاته.

المحكمة ولا تضعوا على رأسه تلك الطاقية، بل اجعلوا لفائه واسعة فضفاضة واسعة بحيث تتيح لأطرافه الحرية التامة..وليوضع في مهد واسع، بحيث يتحرك بسهولة".[1] وكل هذه التفاصيل الدقيقة المقدمة تتفق مع تيار الفطرة، والتي تجعل من الولد ينمو بصورة طبيعية خالية من العيوب وببنية سليمة، ومن هنا بعد تكرر العلاقة بينه وبين مرضعته، تبدأ عملية التعلم والفهم، أي أن التجربة المكتسبة تمده بالدروس. كما علينا أن نحرص أن لا تكون العادة ثابتة، " فمثلا لا تحمله على إحدى الذراعين دون الأخرى أو أن يستعمل إحداهما أكثر من الأولى، ولا أن يأكل أو ينام أو ينشط في ساعات بعينها، أو يعجز عن المكث وحده ليلا أو نهارا".[2] وكل هذه التصرفات تفضي في الأخير إلى تقوية الشعور بالحرية، وبالقدرة على استعمال قواه كلها، بأن يكون فعله سيد نفسه، وبعد التمكن من ترسيخ مبادئ الحرية الأولى نتدرج **بإميل** حسبه لتقوية نفسيته من خلال دعوته لاكتشاف أشياء جديدة من غير أن تؤثر فيه، أي أنّ الإنسان عموما دائما يثيره الأمر الجديد، وإذا اعتاد الطفل على مشاهدة أشياء جديدة، فإن هذا من شأنه القضاء على صفة الخوف، ولتعويده على هذا الفعل يجب أولا أن ننزع منه القلق ، فنبدأ بتمرينه بالقيام ببعض التصرفات التي تساهم في تقوية الشعور لديه بالقوة وعدم الارتباك أو الخوف كمحاولة تخويفه بالأقنعة، ثم تعويد على ضجة الأسلحة النارية إلى أن يعتاد على صوت الرعد، وهكذا حتى تغيب لديه هذه النزعة السلبية. وهذه العملية يسميها **روسو** بالعادة التدريجية والتي تهدف إلى إزالة الفزع من نفسيته، فإذن " بالتدرج البطيء والدقيق يمكن أن نجعل الرجل أو الطفل يجابه أي شيء".[3] كما أن سلوك الطفل الأول يعتمد على المحسوسات بحيث يميل إلى لمس كل شيء وتحريك كل شيء، ومن هنا يجب أن نتركه يتعلم ويتدرب بهذه الوسيلة حتى يحس بالحرارة وبالبرودة، وسواء كان هذا باللمس أو بالتحسس أو بالإصغاء أو بالشم الذي يعتبر من أبطأ المحسوسات نموا لدى الأطفال، فحتى العام الثاني أو الثالث لا يَلُوح أنهم يحسون بالروائح الطيبة والكريهة، فهم من هذه الناحية محرومون من الشم شأن كثير من

[1]- المصدر السابق، ص60.
[2]- المصدر نفسه، ص64.
[3]-المصدر السابق، ص65.

الحيوانات. كما يجب الحرص على القيام بنزهة بأن ينقل من مكان إلى أخـــر، قصـــد تعلمه لتقدير المسافات التي توصله إلى نتيجة مؤداها التخلص من خداع الحواس. أمـــا فيما يخص اللغة لدى الطفل فبطبيعة الحال تكون في المرحلة الأولـــى لغـــة صـــوتية مفهومة لا لغة كلام، بحيث تكون أهم السبل لطلب حاجياته من خلال الإشارة. أمّـــا إذا عجز عن تحقيق مطالبه فإنّ لغة الشكوى هي البكاء والصراخ، وهذه نقطة مهمة يولي لها المربي أهمية بالغة، ولا يحق له أن يستدر عنها لأن " البكاء الذي يتوهم البعض أنه ليس نذيرا بالاهتمام، تتولد العلاقة الأولى بين الإنسان وبين كل ما يحـــيط بـــه، فهنـــا تصاغ الحلقة الأولى من تلك السلسلة الطويلة التي يتكون منهـــا النظـــام الاجتمـــاعي بأسره".[1]

فهذه المرحلة الأولى تحدث فيها تقريبا جميع نواحي النمو، من أكل إلـــى تعلـــم، إلـــى المشي. وعموما هي فترة تقتصر فيها التربية الروسوية على صون الجانب الجســـمي والنفسي، بترك الحرية في التصرف دون تقديم جزاء على ذلك، خاصة العقاب الـــذي يعد من المحرمات، لأن الطفل أصلا لم تتكون لديه فكرة عن الخطأ أو حتى عن أسباب العقاب. وأمّا الحديث بتعلم الكلام، فهنا يقتصر على بعض الكلمات أو المفردات، لأنـــه من الضرر تعليمه كلمات أكثر من تفكيره، فقد يؤثر عليه هذا الفعل، بحيث أنّ الهـــدف يكمن في تعلم نطق المفردات أكثر من قدرته على التفكير فيها. وبالتالي كحوصلة عامة على المرحلة الأولى، نستنتج أنها فترة مفصلية في حياة الطفل. بحيث ترتكـــز عليهـــا باقي الحياة الأخرى، فلا مجال للعقاب أو للتقييد، بل للحرية والراحة النفسية والبدنية.

**المرحلة الثانية: تمتد من الخامسة إلى سن الثانية عشر**

إنّ مرحلة الطفولة هذه التي عرف فيها الطفل الكلام والمشي وطريقة الأكل، ستحافظ كذلك على جانب الجسم لدى **إميل** ، ويبقى دور المربي فيها يسير وفقا للتربية السلبية، أي يبقى السلوك الطبيعي هو السائد من دون تدخل المربي بحيث يبدأ بتعلم دروس في الشجاعة يكتسبها من أفعاله التي يقوم بها ومن دون أن يظهر فيها المشرف موقفه منها

[1]- المصدر نفسه، ص68.

بحيث يبقى شاهدا على تعلمه لهذه الدروس. لأنّ الطفل لا يفهم معاني السلوك إلاّ من خلال الأثر المحسوس الذي يتركه ذاك السلوك، فيحس الطفل بالألم الشديد، وهنا في هذه الحالة يجب أن نعوده على اكتساب سلوك الشجاعة بعدم الانفعال أو البكاء بعدم اهتمام المربي به فمثلا " إذا سقط الطفل على الأرض...أو جرحت أصابعه، فلن أبادر إليه، بل سأبقى محتفظا بهدوئي"،[1] لأن الهدوء سينعكس بالإيجاب على الطفل، فيعتقد أن إصابته يسيرة وعليه سيتدرج في تعلم احتمال الآلام. لأن العذاب هو الأمر الواجب تعلمه، لأن الفرد الذي يكبر من دون أن يتمرس على الألم فإن نموه يكون فاقدا للخبرة. "وقد يغمى عليه عندما يرى أول نقطة تسير من دمه، وليس هذه هي التربية التي نتحراها".[2] أما بداية تكون السلوك الخلقي لدى الطفل فانه يجب أن يتوقف على معاملتنا له ونكون أكثر رحمة معه من دون عقوبات. لدى نجد **روسو** يشير إلى هذه النقطة وينصح بلطف المعاملة ".[3] أيها الناس كونوا أشد إنسانية. فهذا واجبكم الأول، كونوا رحماء في جميع الطبقات، وبجميع الأعمار، فأي حكمة يمكن أن تكون لكم إن خرجتم عن إنسانيتكم؟ أحبوا الطفولة وارعوا في مودة لهوها وملذاتها وطبيعتها اللطيفة". وبذلك فمن الخطأ أن نفرض على الأطفال الأخلاق، ونجعل من الضرب والعقاب السلطان المقنع والمرسخ لها. لأنّ ببساطة الطفولة ليست أوان لتصحيح ميول الإنسان الخبيثة كما يعتقد البعض " بل أني أسألكم من أين لكم البرهان أن تلك الميول الخبيثة التي تزعمون عملكم على شفائه منها، ليست في الواقع إلاّ ثمرة جهودكم ، لا ثمرة خلقته الفطرية، ومن ثم فتحقيق السعادة لدى الطفل يجب أن يكون التوازن بين رغباته واستطاعته، فالسعادة بصورتها العامة سواء كانت لدى الصغار أو الكبار، هي القدرة على التوفيق بين إرادة الفرد واستطاعته وبين رغبته، لأنه إذا كانت الرغبة أكبر من الاستطاعة كان الشقاء، وأمّا السلوك الأخلاقي الذي يتوجب أن يكتسبه الطفل هو أن نجعله في علاقة دائمة بالأشياء. لأن هذه الأخيرة لا تنجم عنها رذائل، ولا تضر بالحرية عكس تماما تبعية النفس، وفي هذا الإطار نجد **روسو** يلح على هذه المسألة

[1]- المصدر السابق،ص77.
[2]- المصدر نفسه،ص78.
[3]- المصدر نفسه، ص80.

فيقول: " ربوا الطفل على تبعية الأشياء وحدها فإنّكم بذلك تتبعون سنة الطبيعة نفسها في نظام تربيتكم".[1] أي أن نظام الطبيعة سيجعله يتعلم من أفعاله بحيث تكون التجربة هي التعلم الفعلي له.

كما تقتضي التربية الروسوية الاهتمام بالرياضة قصد الإعداد البدني للطفل من خلال الألعاب التي تتناسب مع طبيعته كالجري أو القفز، كما علينا في مراعاتنا لطلبات المتربي أن نميز بين الحاجة وبين الرغبة، بمحاولة تلبية حاجاته الحقيقية بنظرة وسطية دون الإفراط بتلبية الرغبات الزائدة، التي تجل منه إنسانا دوني يعتبر كل الأشياء هي ملكه وربما حتى الناس على أنهم عبيد عنده، وهذا سلوك يكتسبه الطفل من خلال سلوك التدليل الذي يعهد به الوالدين لأبنائهم بتوفير لهم كل شيء، فعموما نقول أن التربية الخلقية هي تربية ذات طابع عملي، فهل للجانب النظري فائدة في تقوية هذه التربية؟ أي هل أن أسلوب الإقناع اللفظي ذو جدوى في ترسيخ المبادئ الأخلاقية.

**موقف روسو من مجادلة الأطفال:**

إنّ موقف **روسو** في هذه المسألة واضح، ما دام أنّ الأشياء المادية هي اللغة الوحيدة التي يقتنع بها الأطفال، ومن ثم فإذا أخذنا التحدث إليه عن أمور غير مادية فإنّه " لن يلقي لها بالا، فيكون في ذهنه العالم الأخلاقي والروحي الذي نتحدث عنه عبارة عن مفاهيم خرافية لن نستطيع محوها من ذهنه مدى الحياة ".[2] ومن هنا فإنّ المجادلة عمل سلبي بحيث تعد من أساليب التربية الخاطئة التي تبث في ذهن الطفل الأباطيل، ومن ثمّ فإن الاعتقاد السائد بأن الجدل والمناقشة من أبرز الوسائل المساعدة على تقوية ملكة الفهم لدى الأطفال غير صحيحة، وإن كان هذا المبدأ قد أشارت إليه الفلسفة **اللوكوية**، بحيث اعتبر لو كان المجادلة عملية مهمة في تنمية القدرات الذهنية للطفل .

وعليه فالطفولة حسب **روسو** لها أساليبها الخاصة التي تعتمد على الأحاسيس لا الجانب النظري، والفائدة التي نصل إليها من أفكاره في هذه المرحلة هو أن المعاني الأخلاقية

[1]-المصدر السابق، ص84.

[2]- المصدر السابق،ص93.

والأفكار الأدبية والمعنوية تكون بالأعمال لا بالأقوال، كما أنّ ترسيخها وتنميتها يكون ببطء شديد وبالتركيز عند كل خطوة.

**موقف روسو من تلقين اللغة للطفل:**

إنّه لمن الخطأ أن نحكم على الطفل من المراحل الأولى بالعبقرية أو بالغباء، لذا يقول **روسو** :" عامل طفلك على حسب سنه رغم جميع المظاهر، فإن أظهر رغبة في النشاط الذهني فاترك له مطلق الحرية، ولكن لا تدفعه إلى ذلك دفعا ومن أبدى رغبته في التوقف عن نشاطه الذهني المبكر فدعه وشأنه".[1] فبناء على هذا الحديث فإنّه من غير الصحيح الحكم على قدرة الطفل بسرعة، لأنّ من شأن ذلك تحميل الطفل ما لا يتناسب مع قدراته، لذا يجب أن نحول حياة الطفولة مرحلة لنعاس العقل، ومن ثمّ فإن دراسة اللغات للطفل تعتبر من المواد التي لا نفع فيها. لأنه من غير الممكن أن يتقن الطفل قبل سن الثانية عشر أو الخامسة عشر لغتين تعليما حقيقيا، لأنّ اللغة عبارة عن كلمات ولكن ليست كلمات فارغة بل ألفاظ ترتبط بصورة ذهنية محددة. وإذا تغيّرت بعض حروف الكلمات تغيرت المعاني لذا " من هذه الصور الذهنية المتباينة يتيح الاستعمال صورة واحدة للطفل ويحتفظ بهذه الصورة إلى سن التعقل".[2] وأمّا القول بخصوص قدرة الطفل على تعلم عدة لغات فهذا الأمر غير ممكن، لأن نجاح الطفل في التعلم يقتصر على واحدة فقط كأن يتعلم اللغة الأم كالألمانية أو الفرنسية أو العربية، فمثلا يتحدث الألمانية تارة باللاتينية ومرة بألفاظ فرنسية من دون أن يقدر على تحديد المعنى أو الفهم العام للكلمة. ومن ثمّ فتعلم الطفل اللغات قبل سن التعقل يعد من العلوم التي لا جدوى منها. وخلاصة أمر الواقع في هذه القضية هو أنه لا علم يقوم على الألفاظ، فهل تنطبق هذه القاعدة على التاريخ؟

[1]- المصدر السابق، ص114.

[2]-المصدر السابق، ص 118.

**كيفية تعلم التاريخ بالنسبة للطفل:**

إنّ تعلم الطفل للتاريخ يتوقف على قدرة ذاكرته، فلذا من الواجب أولا تَخَيّر الأشياء التي تتأثر بها حافظته وترسخ في ذهنه، لا المواد التي تتعلق بالكلام ولا تتطابق مع الواقع إطلاقا، ومن هنا حسب هذا الطرح هو أنّه يجب أن نميز بين التاريخ المبني على الألفاظ وبين التاريخ الذي يدرس استنادا على وقائع، و الشيء ذاته بالنسبة للأسطورة. فالأسطورة هي عبارة عن ألفاظ قد تجعل من الطفل بناء عليها يتعلم الكذب مادام أنّها لا تتحقق في أرض الواقع، لذا فإنه من غير الصواب أن نعتبر أنّ الأساطير من الأخلاقيات التي تساهم في تقويم سلوك الطفل ولهذا يقول **روسو:** " إنّ الذين يعلّمون الأطفال أساطير **لافونتين،** فإنه ما من أحد منهم يفقهها، لأن ذلك المغزى لا يتناسب مع سنهم، مما يجعلهم أقرب لانزلاقهم في الرذيلة لا لجنوحهم إلى الفضيلة".[1]

وبالعودة إلى دراسة التاريخ فإنّ السفر و الترحال يعتبران من أبرز العوامل التي ترسخ الأفكار في الذهن من خلال اكتشاف المناطق ومعرفة جغرافيتها، وبذلك نكون قد وصلنا إلى هدفنا من الدرس التاريخي، وعموما فالحفظ والدرس والقراءة كلها أساليب غير مجدية قبل سن الثانية عشر. وكخلاصة أخيرة على هذه المرحلة نقول أنّها تقتصر وبشكل كبير على تقوية الجانب الجسمي والنفسي برياضة الحواس عن طريق الرياضة التي تمنح للطفل القوة وعدم الخوف وبذلك يكون **إميل** قد تَكَوّنَ في طفولته ولم نحرمه من مباهجها التي أعطته إيّاه الطبيعة.

**التربية الثالثة: من السنة الثانية عشر إلى الخامسة عشر( التكوين الذهني):**

بعد التركيز في المرحلة الثانية على الجانب الجسمي وتقويته من خلال الأنشطة الرياضية سنقوم في هذه المرحلة بتهيئة **إميل** من خلال تربية مزدوجة تراعي بين العمل التعليمي والتكوين الذهني بإطلاعه على ظواهر الطبيعة التي ستحدث له الفضول لمعرفة كنهها ومن ثمّ إثارة لديه الأسئلة التي يحاول على إثرها فهم الظواهر بنفسه، ومن هنا تكون العملية أكثر نفعا وأفضل من الحفظ التلقيني " لأنّك – المربي– إن أحللت يوما في عقله سلطانك مكان تفكيره فلن يفكر بعدها ولن يعقل، ولن يصبح إلا

[1]-المصدر نفسه، ص 124.

ألعوبة لأراء سواه من الناس".[1] فمثلا إذا أردنا أن نعلمه الجغرافيا فإنه من الأفضل أن نجعل من السفر المعلم الأساسي لا الاعتماد على الخرائط أو الكرات الأرضية، لأنّ الفهم يكون أكثر من التكوين المعتمد على الجانب النظري، فيسمح له ذلك بالتعرف على مكان الدول وجغرافيتهم، ويثير في ذهنه حب الاستطلاع والمعرفة، " وبالتالي فإنّ الدروس المستخلصة من الطبيعة، هي التي يتعلم **إميل** على إثرها كل شيء على ظهر قلب، وتصبح لديه الكثير من الخبرة، لأنه يقرأ في كتاب الطبيعة".[2] وعليه نستنتج أنّ هدف التعليم حسب الطرح الروسوي لا يكمن في الإكثار من المعلومات بل قلة الأفكار الدقيقة الواضحة. لأنّ هذه المرحلة تعتبر الفترة الحقيقية لسن التعقل، لذا من واجبنا أن نثير انتباهه ونؤثر في ذهنه. أمّا مكانة الكتب في تربية إميل فلا فائدة منها إلا استثناء واحد متعلق بكتاب **روبنسون كروزو*** الذي يتحدث عن رجل يعيش في جزيرة لوحده مثل **إميل** تقريبا، وفي هذا الصدد يقول **روسو:**" إن الكتب ضارة، لأنها تعلمه أن يخوض في الكلام فيما لا يعرف، ولن أترك بيد **إميل** إلا كتاب "*روبنسون كروزو*" لأنّه جدير بأن يرتفع بإميل فوق مستوى المزاعم المنقولة عن الغير ويعلمه الحُكم السليم الصائب على العلاقات التي بين الأشياء".1 فشخصية هذا الفرد الذي يعيش في جزيرة مهجورة تتناسب مع تلميذنا إلى درجة كبيرة. فهو معزول عن المجتمع مثله، وأن معلمه هو الطبيعة، ومنهجه هو التجربة، وبصورة عامة فمضمون هذا الكتاب أنّه يدرس الحياة وفقا للقوانين الطبيعية كما يدرس الاعتماد على الذات والفائدة من المعارف.

[1]-المصدر السابق، ص 152.

[2] -Gabriel ,Compayre. Rousseau Et L éducation de la Nature. Recteur de l agadenie de lyon edition1901.p32.

*- روبنسون كروزو: قصة لصحفي بريطاني نشرت في عام 1719م، تتحدث عن شخص يعيش في جزيرة مهجورة وتوضح تعامل روبنسون مع مظاهر الحياة، وهي بذلك تشبه النمط الذي دعا إليه روسو من خلال تربية تلميذه الافتراضي إميل، ونجد لهذه القصة شبه في الفكر الإسلامي من خلال قصة حي بن يقضان لابن الطفيل وأسيل للشيخ الرئيس ابن سينا.

**القيمة الأخلاقية لتعلم إميل الحرفة:**

إنّ العلاقات المجتمعية لا تنبني على العلاقات من جانبها النظري الأخلاقي بل يكون المنصب والمكانة من إحدى العوامل المهمة التي تثير هذه العلاقات، لأنّها قائمة على عملية المنفعة، ومن خلالها يكون أبناء المجتمع منتفعين من بعضهم البعض، فالميكانيكي يحتاج إلى الحدّاد وغيرها. فمن هذا المنطلق يجب على **إميل** أن يتعلم حرفة يدوية تنفعه من جهة وتكسبه احترام الآخرين من جهة أخرى، ودعوة **روسو** إلى العمل اليدوي والاهتمام به راجع للنظرة الإحتقارية لهذا النوع من الأعمال التي كانت عند أبناء المجتمع الفرنسي وقبله المجتمع اليوناني. ومن ثمّ " على خلاف العقيدة الشائعة سيتعلم **إميل** كيف يقدر الفنون المختلفة على أساس منفعتها الحقيقية وحدها، ويجب أن يضع في المقام الأول بين الفنون تلك التي يعم استخدامها ولا غنى عنها للبشرية، وأعني بذلك الزراعة والحدادة والنجارة".[1] أمّا بخصوص حرفة **إميل** فإن له الاختيار في ذلك وإن كان **روسو** يفضل عمل النجارة الذي يحوي على فوائدة عدة. وخلاصة دعوة أنّها تهدف إلى محاربة البطالة والدفع بالشباب إلى العمل وتعلم الحرف، ومن ثمّ " فكل مواطن من أهل البطالة غنيا كان أو فقيرا قويا كان أو ضعيفا فهو لص".[2] وعليه **فإميل** يجب أن يكون عضوا فعالا في المجتمع.

**المرحلة الرابعة: البعد الديني في التربية الروسوية: من سن الخامسة عشر إلى سن العشرين**

فبلوغ **إميل** هذه المرحلة يعني أنّه دخل طورا جديدا في العملية التربوية، بحيث تظهر المشاعر والأحاسيس، وينتقل من عالم الطفولة إلى عالم المراهقة، ومن هنا فعلى المربي أن يحسن معرفة هذه التغيرات التي تطرأ على الطفل في تلك المرحلة، ما يمكنه من أن ينمّي لديه العواطف الايجابية من رحمة وعدل وطيبة ويحول دون أن تنمو فيه عواطف الشر والأهواء، وبعد ما ركزنا على القلب البشري فنحاول أن نغذيه

[1]-المصدر السابق، ص 163.
[2]-المصدر نفسه، ص 169.

بالفضائل الكريمة. وقبل هذه الفترة لم يكن **إميل** يعرف شيئا عن الدين " لأنّه قبل ذلك الوقت سيكون هناك احتمال بل مجازفة بألا يعرف ذلك الأمر على وجه الصحيح إطلاقا، وإني لا أرى أشد حماقة وغباء من معلم الدين الكاثوليكي وهو يلقن الصغار تلك الأسرار العويصة".[1] ففحوى الكلام أنّه من غير الصحيح تقديم الحقيقة لأناس لم يتأهبوا بعد لإدراكها، وهو حكم يمكن أن نعتبره نتاج التجربة الشخصية التي مرت بها طفولة **روسو**. أمّا طبيعة الدين الذي يتعلمه **إميل**، فهو الدين الطبيعي القائم على صوت الضمير. ومن تعاليمه: " أن تؤمن بالله ولا تشك في وجوده بتاتا، ولا تفتح قلبك لمن يشككون في الله باسم العقل أو الفلسفة...وكن أيّها الشاب مخلصا صادقا بغير زهو، وتجنب التطرف في التقوى لأنّ ذلك يقود إلى التطرف والعصبية العمياء، وقل الحق وأحب العدل...".[2] وبعد هذا التكوين الديني ننتقل بالتلميذ إلى التربية العاطفية من أجل إعداده للمرحلة القادمة والتي ينشد فيها تكوين أسرة ومن ثم يصبح مؤهلا للعيش في المجتمع كمواطن يعي حقوقه وواجباته. وكخلاصة عامة حول تربية المرحلة الرابعة نقول أنّها يعتمد منهجها على التربية العاطفية وتنمية الضمير الخلقي والذوق الاجتماعي.

**المرحلة الخامسة:اختيار الزوجة:**

فبعد أن اكتسب **إميل** في مراحله التربوية الماضية، مقومات نموه الجسماني والحسي والعاطفي والروحي، سيكون بعد ذلك مهيأ للزواج. لكن زوجة **إميل** تكون هي الأخرى قد تدرجت في التربية، لكن بصورة عامة نستطيع القول أنّ تربية النساء في فلسفة **روسو** تختلف عن تربية الذكور من حيث المنهج وكذا حتى الأهداف. ومن هنا كخلاصة مبدئية نستطيع القول أنّه لا تطابق بين رأي **روسو** وفلسفة تربية المرأة لدى **أفلاطون**.

[1]-المصدر السابق، ص 190.
[2]-المصدر نفسه، ص 218.

إنّ طبيعة المرأة تختلف عن طبيعة الرجل، " ومن هنا يترتب عليه أن المرأة مجعولة أساسا لإرضاء الرجل. ولئن ينبغي للرجل أن يرضيها فذلك لضرورة، أو هي لأن المزية الأولى للرجل هي قوته...فهو يروق المرأة من حيث هو قوي فحسب".[1] ومن ثمّ فالقول القائم بتساوي الجنسين في الواجبات إنّما هو تشدق بشعارات جوفاء، وستظل هذه الدعاوي لا منطق لها. لأنّ المرأة جعلت للأسرة و**لأفلاطون** الحق مادام أنّه ألغى في دولته الأسرات الخاصة، فلم يعد يدري ماذا يصنع بالنساء، ووجد نفسه مكرها على أن يجعل منهن رجالا".[2] وتربية المرأة **صوفي*** تكون كذلك تربية طبيعية مثل تربية **إميل** إلا أنّها تختلف في بعض الجزئيات وهذا راجع لاختلاق مؤهلات كل جنس على الثاني.

وفلسفة تربية **صوفي** تختلف عن تربية الرجل، لأنها تربية تهدف إلى تكوين زوجة يتحكم فيها مستقبل حياتها على أنّها رفيقة **إميل** في حياته، وبناء على هذا التمييز نستطيع القول أن **روسو** وٌفق في أمور وأخفق في البعض الآخر، بحيث مثلا يرى في المرأة العالمة امرأة وَبَالٌ على زوجها وأولادها، وفي هذا الشأن بالذات قد قلل من قيمتها وحصر وظيفتها في الأسرة فقط من دون أن يكون لها دور في المجتمع.

[1]-المصدر السابق، ص 236.

[2]-المصدر نفسه، ص 240.

*- صوفي: إنه لمن المدهش أن الجمعيات والمنظمات المهتمة بشؤون المرأة وحقوقها وحرياتها قد أبدعت في الفترة الماضية في النصف الثاني من القرن العشرين من مهاجمة كتاب وفلاسفة من وزن شكسبير وهيجل بسبب نزعتهما الذكورية ولم تلتفت لكتاب روسو **إميل** الذي أبدى صورة واضحة في التباين بين الجنسين وأحقية الرجل على المرأة في شؤون كثيرة.

## المصادر باللغة العربية

1-روسو، جان جاك، *إميل أو التربية الطفل من المهد إلى الرشد*، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العالمية للطباعة والنشر القاهرة مصر ، دون سنة(د.ت).
2-روسو، جان جاك، أصل التفاوت، ترجمة بولس غانم، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، طبعة1972م.
3-روسو، جان جاك، الاعترافات، الأجزاء الثلاثة، ترجمة محمد بدر الدين خليل، للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، دار اوتوستراد المنزه، الطبعة الأولى 1985م.
4- روسو، جان جاك، العقد الاجتماعي أو مبادئ القانون السياسي، ترجمة ذوقان قرقوط، دار القلم، بيروت، لبنان، طبعة1972م.
5- لوك، جون، رسالة في التسامح، ترجمة منى أبو سنه، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، مكتبة الإسكندرية، الطبعة الأولى1997م.

## 2- المراجع:

### أ- باللغة العربية:

1- إبراهيم، سمعان وهيب، *دراسات في التربية والثقافة في العصور القديمة*، دار المعارف، مصر، طبعة 1961م.
2- إبراهيم، سمعان وهيب، *دراسات في التربية المقارنة*، دار المعارف، مصر، القاهرة، طبعة 1962م.
3- إبراهيم، سمعان وهيب، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، دار المعارف، مصر، القاهرة، طبعة 1962م.
4- العمايرية، محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الطبعة الأولى1999.
5- الشيباني، عمر التومي، مقدمة في الفلسفة الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، الطبعة الرابعة 1990م.
6- إبراهيم، زكرياء، فلسفة الفكر الغربي المعاصر، دار مصر للطباعة، القاهرة،(د.ط).

7- أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى 1998م.
8- الشوارب، أسيل أكرم، النمو الخلقي والاجتماعي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى 2008م.
9- أحمد، سعد مرسي، تطور الفكر التربوي، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، الطبعة الثانية عشر2005م.
10- الخشت، محمد عثمان، فلسفة العقائد المسيحية، قراءة نقدية في لاهوت ليبنيز، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، طبعة 1998م.
11- الجيار، السيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، وكالات المطبوعات، 27 شارع فهد سالم، الكويت، الطبعة الأولى 1974م.
12- الفرحان، محمد، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 1999م.
13- ألخوري، أنطوان، التربية من أفواه رجالها، دار الكتاب اللبناني، بيروت، طبعة ماي 1969م.
14- بوبكري، محمد، التربية والحرية، دار إفريقيا الشرق، بيروت، طبعة1997م.
15- بول، هازل، الفكر الأوروبي في القرن الثامن عشر من مونتييسكو إلى ليسنج، ترجمة محمد غلاب، الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية للتأليف والنشر،(د.ط) سنة 1958م.
16- توماس، هنري، بيوغرافيا حية لمشاهير الحكام في العالم، ترجمة خالد أبو الليل، منشورات دار علاء الدين، دمشق الطبعة الأولى1999م.
17- تشليد، دينيس، ترجمة الحليم محمود السيد، علم النفس والمعلم، مؤسسة الأهرام القاهرة، الطبعة الثالثة 1983م.
18- توق، محي الدين، أسس علم النفس التربوي، ناشرون وموزعون الأردن عمان، الطبعة الرابعة 2007م.
19- جراتان، كلينتون هارتلي، البحث عن المعرفة، بحث تاريخي في تعلم الراشدين، ترجمة عثمان نوبة، تقديم صلاح الدسوقي، ملتزم بالطبع والنشر في المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، نيويورك، طبعة أوت 1962م.
20- جعنيني، نعيم، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان رام الله، المنارة، (د.ط).
21- جونو، إدوار، الفلسفة الوسيطية، ترجمة علي زيعور، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة 1982م.

22- جودت، عبد الهادي، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2007م.
23- جبل، فوزي محمد، علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث، شارع دينوقراط الأزاريطة، الطبعة الأولى 2001م.
24- ديورانت، ويل، قصة الفلسفة، ترجمة عبد الله المشعشع، مكتبة المعارف، بيروت، الطبعة الأولى المجددة 2004م.
25- رشوان، أحمد حسين عبد الحميد، التربية والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع والتربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،طبعة 2002م.
26- رابح، تركي، النظريات التربوية، الجزائر، طبعة1982م.
27- ربول، أوليفيه، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الثالثة 1986م.
28- رايد، جارفور، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للتوزيع والنشر، مطبعة زبانة، الجزائر،الطبعة الثالثة 1973م.
29- سليمان، فتيحة، التربية عند الرومان واليونان، القاهرة، نهضة مصر، (د.ط).
30- شبشوب، أحمد، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،(د.ط).
31- صالح، عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الثالث، دار المعارف مصر، طبعة 1965م.
32- عباس، راوية عبد المنعم، دراسات في الفلسفة العامة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 1998م.
33- عويضة، كامل محمد محمد، سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،الطبعة الأولى 1996م.
34- عريفج، سامي سلطي، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الأولى2000م.
35- غانم، محمد محمد، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى 2002م.
36- قناوي، هدى محمد، علم النفس النمو، الأسس والنظريات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،الطبعة الأولى 2001م.
37- كتورة، جورج، السياسة عند أرسطو، بيروت، الطبعة الأولى 1987م.
38- كريسون، أدرييه، تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى حتى العصر الحديث، بيروت، الطبعة الثانية 1982م.
39- كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم بيروت، لبنان، (د.ط).

40- موريس، شاربل، روسو: حياته ومؤلفاته وأثاره، سلسلة أعلام الفكر العالمي، بيروت، الطبعة الأولى 1978م.
41- محمد، علي محمد، السياسة بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، طبعة1997م.
42- هاشم، صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى سبتمبر2005م.
43- همام، طلعت، عن علم النفس التربوي، دار عمان الأردن، الطبعة الأولى 1984م.
44- وولف، فرانسيس، أرسطو والسياسة، ترجمة أسامة الحاج، لبنان بيروت، الطبعة الأولى 1994م.

**باللغة الأجنبية:**

**1-** Alain, Charpentier., Histoire de mes pensées, Gallimard, 1936.

**2-**Alain, Charpentier., Elément de philosophie, Paul Hartmann, Paris, 1941.

1-Gaberiel , Compayré , J.J Rousseau et l’éducation de la nature , Libraire Paul Delaplame, Paris, 1901 .

2- Marg Girardin , Saint , Etude sur J.J Rousseau , Paris De Paul Dupont , 1851 .

3-Debesse Maurice , L’étape De L’éducation , Presse Universitaire De France , Paris , 1961 .

## الموسوعات والمعاجم:


1- ابن منظور، لسان العرب، الجزء الأول، الطبعة الصادرة عن بيروت.
2- الحاج، كميل، الموسوعة الميسرة في الفكر الاجتماعي والفلسفي، مكتبة لبنان بيروت،الطبعة الأولى 2000م.
3- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، لبنان بيروت، طبعة1994l.
4- لالاند، أندري، الموسوعة الفلسفية، المجلد الثاني، منشورات عويدات، تعريب، خليل أحمد خليل، إشراف عويدات أحمد، بيروت، باريس، الطبعة الثانية 2001م.
5- مدكور، إبراهيم، المعجم الفلسفي، جمهورية مصر العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، طبعة1983م.


## المجلات والدوريات:


**1-** مجلة العولمة وحوار الحضارات والثقافات، عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، المدير المسئول: عبدا لكريم غريب: ص، ب، 552 الجديدة الجزائر.
**2-** مجلة البصيرة، للبحوث والدراسات الإنسانية، دورية تصدر عن مركز البحوث والدراسات الإنسانية- البصيرة، أكتوبر 1998م، العدد 3، جمعية ابن خلدون، برج الكيفان، الجزائر.
**3-** مجلة التنوير، ومساهمات أخرى، الإعداد والتنسيق: د الزاوي بغورة، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفة، وكرسي اليونسكو للفلسفة في العالم العربي، فرع جامعة منتوري، قسنطينة.

## خاتمة:

إنّ التجديد عملية ضرورية ومهمة في الأداء البشري لضمان استمرارية وحيوية النشاط الكوني، وما ارتقاء أمة وزوال أخرى إلاّ مظهر من مظاهر ذلك النشاط الكوني. إنّ أهم عامل من عوامل رقي الأمة هو نظامها التعليمي الذي يولد عقولا مبدعة، ومن ثمّ فإنّ وظيفة التربية ليست قاصرة على مساعدة الصغار على حذق أحد العلوم، ولكن وظيفتها الرئيسية حسب **جون لوك** هي تفتيح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك، ومن ثمّ فإنّ من مظاهر التربية والتعليم هي حاجتها للتجديد بإحداث تقنيات جديدة للتعليم، وتُعد هذه الإشكالية من أبرز العوامل الخطيرة التي اهتمت بها مجمل النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة، متجاوزة بذلك التربية التقليدية التي أهملت الميول والرغبة في التعليم وعدم وثوقها بالحواس البشرية، وجعلت من التربية الطبيعية المعتمدة على النمو الداخلي العامل الرئيس في ذلك، لا التنمية القائمة على المصادر الخارجية. وما يعطي للموضوع أهمية أكثر هي الحركية التي تشهدها الساحة الوطنية في هذا الإطار من خلال توفير الشروط المادية والنفسية للمتعلم والمعلم على حد سواء، حتى يكون التعليم وقبله التربية عملية متكاملة وناجحة بصورة كبيرة، وبالتالي يمكننا اعتبار النزعة السيكولوجية في التربية من بين الأفكار الأساسية التي عالجها رجال التربية ومن أبرزهم **روسو.** وعليه فهذه الحركة، في صفاتها العامة، ليست إلاّ توضيحاً لمبادئ التربية الطبيعية وتنمية لها. وفكرتها الأساسية تكمن في كون أنّ التربية ليست عملية مصطنعة يحصل الطفل بواسطتها على معرفة أشكال اللغة وأساليب الأدب أو أي معرفة شكلية من أي نوع، ولكنها إظهار للاستعدادات الفرد المغروسة في طبيعته البشرية. والنزعة السيكولوجية بعد ذلك هي عبارة عن جهد لوضع هذه الأفكار في قالب علمي وإعطائها شكلاً محسوساً وإدخالها إلى العمليات التربوية.

ومن خلال معالجتنا للتربية التي دعا إليها **روسو** يمكننا أن نلتمس تأثيرها ومدى عمقها في الدراسات المعاصرة، فتعاليم **روسو** تعتبر من بين الأسس الذي بنيت عليه كل التطورات التربوية في القرن التاسع عشر، رغم ما في هذه الأفكار من بعض المبالغات. لقد كان **روسو** المفكر الذي فضح ما في الماضي من شرور، وتنبّأ بما في المستقبل من

خير كبير. لقد كان وحي المصلحين الذين وضعوا نظرياته موضع التطبيق والناموس الذي يحتذي به كل من تلاه من المربين. لقد كانت التفسيرات الثلاثة التي أعطاها لنظرته عن الطبيعة المعالم الكبرى لكل تطور تربوي خلال القرن التاسع عشر.

وبما أنّ "الطبيعة" عنت بالنسبة إلى **روسو** الغرائز الموروثة والميول والقابليات لا الصفات التي يكسبها الإنسان من اختلاطه بأقرانه. فإنّه بذلك يعتبر رائد علماء علم النفس التربوي. ولقد كان من نتيجة نظرياته وأعمال **بستالوتزي** و**هربارت** و**فروبل** أن شهدت التربية تطورا ملحوظا ومثمرا عرفه تاريخ التربية، وقد كان هذا نتاجا لنظريته القائلة بأنّ التربية عملية طبيعية تبدأ من الغرائز الطبيعية والنزعات الأصلية متنقلة إلى العمل، وتجب مراقبتها وفقاً لمبادئ اشتقت من دراسة نفسية الطفل في نموها ونفسية الراشد في عملها. كما أنّ تأكيده بوجوب استمداد مواد الدراسة من حقائق الطبيعة وحوادثها قد قوّت النزعة العلمية في التربية الحديثة.

وأخيراً فإنّ **روسو** بتأكيده وجوب تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يساهم فيه كل فرد بعمله الخاص لكي يعيش فيه عاطفا على أقرانه من بني البشر ومحسنا لكل من يحتاج إلى مساعدته، فنقول أنّه بعمله هذا قد وضع حجر الأساس للنزعة الاجتماعية في التربية. لقد أكد على ضرورة تربية اجتماعية من نوع جديد رغم الفردية التي تميزت بها تربية **إميل**، ودليل ذلك قوله بضرورة تعلم الصناعة ومحاربته للتربية الشكلية التي كانت منتشرة في زمانه بين الطبقات الأرستقراطية، وفي تأكيده على أهمية الناحية العاطفية والأخلاقية في التربية لا الناحية العقلية منها. لكن هذه القاعدة عرفت التطور والاستمرارية مع فلاسفة من نفس الثقافة كما هو الحال بالنسبة **لبياجيه** و**ألان** بحيث زادت التحديات، وعليه تضاعفت الأهداف. إنّ البيئة الحديثة حاليا لا تتوقع من الخريج تسميع معلومات أو تشغيل أدوات، إنّما تطالبه بتطوير أفكار وتقديم ابتكارات، وذلك أنّ المطلوب من الشركة ليس مجرد الإنتاج وإنما التفوق على الآخرين، وما دراسة **بياجيه** في معرفة مراحل النمو المعرفي لدى الطفل وتركيز **ألان** على جانب الفهم انطلاقا من عملية القراءة لدليل على ذلك الاهتمام وتسطير تلك الأهداف، ودور القراءة البارز الذي خصص له **ألان** قسط من تربيته وجعلها المحور التي تقوم عليه العملية التعليمية،

المقصود منه في اعتقادنا هو تقوية الفهم والتحليل لا اللغة الظاهرية فقط، وهذا بالفعل ما يشهده التعليم في كثير من أقطارنا العربية وفي تعليمنا المحلي بالخصوص بحيث نتعلم اللغة كلغة، أي معرفة الكلمات والمفردات من دون أن يؤدي بنا ذلك إلى فهم اللغة والمحتوى والمضمون والذي بدوره يؤدي بنا إلى معرفة تلك الثقافة الحاملة للغة وكذا تراثها، وهذا في اعتقادنا ما قصدته فلسفة **ألان** في هذا المجال، علينا أن نمر من القراءة العادية بسرعة كبيرة إلى القراءة الصامتة القائمة على فهم المحتوى والأصل الحقيقي لها، وعموما وكخاتمة لهذا البحث يمكننا أن نعتبر أنّ التربية والتعليم هما الميزان الذي يميز تقدم دولة من عدمها، لذا مهام الدولة أن تزيد من الاهتمام في هذا الإطار ورسم الاستراتيجيات للنجاح في هذا المجال، وهذا الهدف هو الذي يحيلنا إلى قراءة فلسفة **روسو** من جديد وإعادة فهم مضامينها لمساعدتنا في تحقيق تربية صحيحة ومن ثمّ تعليما راقيا.

**الفصل الأول:**

**التربية وتاريخيتها**

**المبحث الأول:** مفهوم التربية وتاريخيتها

**المطلب الأول:** مفهوم التربية

العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والتربية

الإنسان والتربية

**المطلب الثاني:** الفكر التربوي عند بعض أعلام اليونان

التربية عند سقراط

التربية عند أفلاطون

التربية عند أرسطو

**المبحث الثاني: التربية بين الدين المسيحي والفكر الانـــواري-جـــون لوك-نموذجا.**

**المطلب الأول: التربية في الديانة المسيحية**

**أ-التربية المسيحية:**

**1 - التربية في العصور الوسطى:**

ب- المدارس التربوية(الرهبنة،الفروسية)

2 - نهضة شارلمان التربوية

**المطلب الثاني: التربية في الفكر الأنواري.**

أ- تعريف عصر الأنوار

1- دلالات مصطلح الأنوار في الفكر الاروبي.

ب- التربية عند جون لوك

1- لوك والفكر المسيحي.

**الفصل الثاني:**

**الأسس النظرية للتربية الروسوية**

الحياة الأدبية والفكرية لروسو

**المبحث الأول:**الطبيعة وإشكالية التفاوت

**المطلب الأول:مفهوم الحالة الطبيعية وتشكل التفاوت**

تعريف الحركة الطبيعية

خصائص الإنسان الطبيعي

مميزات الحالة الطبيعية

ف2:التفاوت في ظل الحياة المدنية

صلاح الطبيعة البشرية وفساد الأخلاق الاجتماعية

العقد الاجتماعي:الصورة النهائية لنهاية الحياة الطبيعية وتقنين المجتمع

**المطلب الثاني:الدين والمجتمع**

روسو والمسألة الدينية.

الدين المدني في الفلسفة السياسية. دين الدولة).

الحرية في فلسفة روسو.

**المبحث الثاني: أيميل مشروع التربية**

**المطلب الأول:مفهوم الطفولة:**

ف1: الأفكار التربوية قبل صدور إميل.

مفهوم الطفولة:

أ- مفهوم الطفولة الايجابي

ب- مفهوم الطفولة السلبي

- التوصيف الطبيعي لعمل المعلم

**المطلب الثاني:إميل والإعداد التربوي:**

**ف1: خصائص إميل الطبيعية:**

**-الموقف الروسوي من المسألة الطبية**

**-مراحل تربية إميل:**

**التربية الأولى:** من الميلاد إلى سن الخامسة

روسو والمدينة

**التربية الثانية:**من الخامسة إلى الثانية عشر

روسو ولغة الطفل

**التربية الثالثة:**من الثانية عشر إلى الخامسة عشر

روسو والتاريخ

**التربية الرابعة:**من الخامسة عشر إلى العشرين سنة

روسو والتربية الدينية

**التربية الخامسة:**صوفي ومرآة المستقبل

## الفصل الثالث:روسو والنظريات التربوية الحديثة والمعاصرة

**المبحث الأول :** تقويم فلسفة روسو التربوية

**المطلب الأول:** مزايا الفلسفة الطبيعية في التربية

سلبيات وإيجابيات التربية الروسوية

قرار المجلس النيابي في إميل

**المطلب الثاني:** التربية عند ألان ونقده لروسو:

حياته وأعماله

الفلسفة التربوية لألان

الأساليب التعليمية في تربية ألان

نظرة ألان للطفل الذكي

أهمية العمل الجدي

التمرن ودوره في اكتساب المعرفة

**المبحث الثاني:** التربية المعاصرة المشروع والتجاوز

**المطلب الأول:** نظرية النمو المعرفي عند بياجيه

حياة بياجيه الفكرية والتربوية

تعريف علم النفس النمو

القضايا الرئيسية لبياجيه

محددات التعلم

**المفاهيم الرئيسية لبياجيه:** التكيف –التوازن – النشاط

**المطلب الثاني:**الأسس النظرية لنظرية النمو المعرفي ومراحلها

**مراحل النظرية:1**–مرحلة النشاط الحس حركي (من الميلاد إلى السنتين)

**الفرع الأول: تقسيماتها:** فترة الاستجابات الدائرية الأولى

فترة الاستجابات الدائرية القصدية

فترة تآزر المخططات وتنظيم الحركات

فترة ردود الفعل الدائرية الثالثة

فترة تمثيل المخططات واستخدام الصور اللفظية

**1–مرحلة** ما قبل المفاهيم (من 2–4) سنوات

**3– مرحلة** التفكير الحدسي( من 4–7) سنوات

**4–مرحلة** العمليات المادية والمحسوسة (من 7–11):

**5– مرحلة** التفكير المجرد (من 11– فما فوق)

**الفرع الثاني:** تطبيقات النظرية في المجال التربوي

النمو الأخلاقي في فكر بياجيه

# **الفصل الثاني**: الأسس النظرية للتربية الروسوية

## **المبحث الأول**:

الطبيعة وإشكالية التفاوت

## **المبحث الثاني**:

إميل ومشروع التربية

## المبحث الأول: _____

# الطبيعة وإشكالية التفاوت

## المبحث الثاني:

# إميل ومشروع التربية

# **الفصل الأول**: التربية وتاريخيتها

## **المبحث الأول**:

مفهوم التربية وتاريخيتها

## **المبحث الثاني**:

التربية بين الدين المسيحي والفكر الأنواري –جـــون لوك– نموذجا

## المبحث الأول :

# مفهوم التربية عند بعض أعلام اليونان

## المبحث الثاني:

# التربية بين الدين المسيحي والفكر الانواري–جون لوك– نموذجا

## **الفصل الثالث**: روسو والنظريات الحديثة والمعاصرة

### **المبحث الأول**:

نقد فلسفة روسو التربوية

### **المبحث الثاني**:

التربية المعاصرة المشروع والتجاوز

## المبحث الأول :

# نقد فلسفة التربية عند روسو

## المبحث الثاني:

# التربية المعاصرة المشروع والتجاوز

# الفـــهـــارس :

1- فهرس المصادر والمراجع .

2- فهرس المحتويات

# المـــقـــدمـــة :

**المطلب الأول:**نظرية النمو المعرفي عند بياجيه

حياة بياجيه الفكرية والتربوية

تعريف علم النفس النمو

القضايا الرئيسية لبياجيه

محددات التعلم

المفاهيم الرئيسية لبياجيه: التكيف –التوازن – النشاط

**المطلب الثاني:**الأسس النظرية لنظرية النمو المعرفي ومراحلها

**مراحل النظرية:1**–مرحلة النشاط الحس حركي(من الميلاد إلـــى السنتين)

**الفرع الأول: تقسيماتها:**فترة الاستجابات الدائرية الأولى

فترة الاستجابات الدائرية القصدية

فترة تآزر المخططات وتنظيم الحركات

فترة ردود الفعل الدائرية الثالثة

فترة تمثيل المخططات واستخدام الصور اللفظية

**1**–مرحلة ما قبل المفاهيم (من 2–4) سنوات

**3**- مرحلة التفكير الحدسي( من 4-7)سنوات

**4**-مرحلة العمليات المادية والمحسوسة (من 7-11):

**5**- مرحلة التفكير المجرد (من 11- فما فوق)

**الفرع الثاني:**تطبيقات النظرية في المجال التربوي

النمو الأخلاقي في فكر بياجيه

## المبحث الثاني: التربية المعاصرة المشروع والتجاوز

فهرس المحتويات:

**مقدمة**.....ص أ

**الفصل الأول**: التربية وتاريخياتها
المبحث الأول: مفهوم التربية وتاريخياتها
مفهوم التربية.....ص09
العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والتربية.....ص10
الإنسان والتربية.....ص12
المطلب الثاني: التربية عند بعض أعلام اليونان
التربية عند سقراط.....ص13
سقراط والتربية.....ص15
التربية عند أفلاطون.....ص16
النظرة الأفلاطونية للإنسان.....ص18
التربية عند أرسطو.....ص24
الموقف الأرسطي من فئات المجتمع.....ص26
النظام التربوي في فلسفة أرسطو.....ص27
المبحث الثاني: التربية بين الدين المسيحي والفكر الأنواري- جون لوك- نموذجا.
المطلب الأول: التربية في الديانة المسيحية
التربية المسيحية.....ص32
التربية المسيحية في العصور الوسطى.....ص34
سمات التربية في العصور الوسطى.....ص36
الرهبنة أو التربية كترويض أخلاقي.....ص40
الرهبانية والتربية.....ص41
ظهور الجامعات وتنظيمها.....ص42
التربية في عصر النهضة- ايراسموس نموذجا-.....ص43
المبحث الثاني: التربية في الفكر الأنواري
المطلب الأول:تعريف عصر الأنوار.....ص47
الأنوار المصطلح ودلالاته في الفكر الأوروبي.....ص49
لوك وموقفه من الدين المسيحي.....ص51
التربية في فلسفة جون لوك.....ص53

معارضة لوك للعقوبات الجسدية.....ص54
الشعور بالكرامة.....ص55
القراءة الفعالة عند لوك.....ص57
جون لوك ممثل النزعة الترويضية.....ص58

**الفصل الثاني**: أسس النظرية للتربية الروسوية
الحياة الأدبية والفكرية لروسو.....ص60
المبحث الأول: الطبيعة وإشكالية التفاوت
روسو والحركة الطبيعية.....ص70
خصائص الإنسان الطبيعي.....ص72
مميزات الحالة الطبيعية.....ص75
التفاوت الاجتماعي في ظل الحالة المدنية.....ص78
صلاح الطبيعة وفساد المجتمع.....ص82
العقد الاجتماعي الدولة والتعاقد.....ص86
المطلب الثاني: الدين والمجتمع
المسألة الدينية.....ص88
المذهب الحدسي في الطرح الديني.....ص92
الدين المدني: دين الدولة.....ص94
الحرية في فلسفة روسو.....ص97
المبحث الثاني: إميل مشروع التربية
المطلب الأول: مفهوم الطفولة
الأفكار التربوية قبل صدور إميل.....ص99
مفهوم الطفولة.....ص103
مفهوم الطفولة السلبية.....ص106
مفهوم الطفولة الايجابية.....ص108
التوصيف الطبيعي لعمل المعلم.....ص110
خصائص إميل الطبيعية.....ص113
الموقف الروسوي من المسألة الطبية.....ص114
التربية الطبيعية واستقبال الفرد المواطن
التربية الأولى: من الميلاد حتى السنة الخامسة.....ص116
الرأي الروسوي من المدينة.....ص118

المرحلة الثانية: من الخامسة حتى الثانية عشر.....ص121
موقف روسو من مجادلة الأطفال.....ص123
موقف روسو من تلقين اللغة للأطفال.....ص123
كيفية تعليم التاريخ للطفل.....ص124
التربية الثالثة: من الثانية عشر إلى الخامسة عشر التكوين الذهني.....ص125
القيمة الأخلاقية في تعلم العمل الحرفي.....ص126
التربية الرابعة: من الخامسة عشر إلى العشرين البعد الديني في التربية الروسوية.....ص127
التربية الخامسة: المسألة الزوجية.....ص127

**الفصل الثالث**: روسو والنظريات التربوية الحديثة والمعاصرة
المبحث الأول: مساءلة فلسفة روسو التربوية
مزايا الفلسفة الطبيعية في التربية.....ص131
سلبيات تربية روسو الطبيعية.....ص134
موقف الطبقة السياسية من كتاب إميل.....ص136
التربية عند ألان ونقده للطرح الروسوي
الفلسفة التربوية لألان.....ص137
الوسائل التعليمية لألان.....ص139
ألان والاهتمام بشخصية الطفل البليد قبل الذكي.....ص140
اللذة في العمل الجدي.....ص142
التمرن ودوره في اكتساب المعرفة.....ص143
أهمية القراءة.....ص145
المبحث الثاني: التربية المعاصرة المشروع والتجاوز
المطلب الأول: نظرية النمو المعرفي عند بياجيه
مقدمة.....ص148
تعريف علم النفس النمو.....ص148
القضايا الرئيسية في نظرية بياجيه.....ص151
دوافع التعلم.....ص153
المفاهيم الرئيسية عند بياجيه.....ص154
التكيف.....ص154
التوازن.....ص155
النضج.....ص156

النشاط.....ص157
المطلب الثاني: الأسس النظرية لنظرية النمو المعرفي ومراحلها
مراحل وفترات النمو المعرفي لدى بياجيه.....ص159
مرحلة النشاط الحسي الحركي: تمتد من الميلاد إلى السنتين.....ص161
فترة المخططات والمنعكسات الطبيعية.....ص162
فترة الاستجابات الدائرية الأولى: تمتد من الشهر الأول حتى الرابع.....ص162
فترة تآزر المخططات وتنظيم الحركات: تمتد من ثمانية إلى اثنا عشر شهرا.....ص163
المرحلة الفرعية الخامسة:ردود الفعلية الدائرة الثالثة: من(12-18)شهر .....ص164
فترة تمثيل المخططات واستخدام الصور اللفظية للأشياء: (18-26) شهر.....ص165
المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات: من(2-7)سنوات.....ص166
المرحلة الثالثة: مرحلة التفكير الحدسي من (7-11) سنة.....ص167
المرحلة الرابعة: مرحلة التفكير المجرد من الحادية عشر فما فوق.....ص169
تطبيق نظرية بياجيه في التربية.....ص169
النمو الأخلاقي في تربية بياجيه.....ص171
المرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي.....ص172
المرحلة الأخلاقية داخلية المنشأ.....ص173

**الخاتمة**.....ص177

المصادر والمراجع.....ص180
فهرس المحتويات.....ص185