مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب
إضاءات جديدة في منهجي بناء المفهوم وتعريبه..

الدكتور علي أسعد وطفة

مجلة تعريب : مجلة دورية نصف سنوية محكمة

تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

السنة 13- العدد 25، حزيران/يونيو 2003 صص 147-177.

المركز العربي
للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد الخامس والعشرون

ربيع الآخر 1424 ـ حزيران (يونيو) 2003

المدير المسؤول
الأستاذ الدكتور غسان حلبوني

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور محمود السيد

مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب
إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه

أ.د. علي أسعد وطفة
كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة:

يتفرد الإنسان بين الكائنات الحية بقدرته على التكيف وفقاً لمعايير وقيم ثقافية أبدعها بنفسه وأوجدها لذاته. فالثقافة اختراع إنساني، تفرد به الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ومن أجل المحافظة على هذه الثقافة وإغنائها ترتب على الإنسان أن يحقق لها تواصله من جيل إلى جيل ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، عبر آليات النقل والتحويل الثقافي، حيث تأخذ التربية دورها الأساسي في عملية تحقيق التواصل الثقافي بين الأجيال الإنسانية المتعاقبة.

فعالم الحيوانات والحشرات مزود بسجل عصبي وراثي كامل يمكنه من الاستمرار والصيرورة والتكيف دون حاجة إلى تدريب أو تعليم. فالنحلة منذ اللحظة الأولى لخروجها من الخلية تنطلق في الحقول الواسعة، وتبحث عن الأزهار في كل مكان، وتقوم بامتصاص الرحيق ثم تعود على بعد المسافة وتعقيداتها إلى خليتها فتعمل على تحويل الرحيق إلى عسل. وهي في كل مراحل عملها هذه تعتمد على برنامج وراثي بيولوجي فطري محكم وكامل يزودها بكل مقتضيات هذه الفعاليات المعقدة. ومثل هذه البرامج الوراثية نجدها في مختلف تنوعات مجتمعات الحشرات.

ونجد مثل هذه البرامج الوراثية الجاهزة في غالب الأحيان عند الحيوانات الأكثر رقياً

والأقرب بيولوجياً إلى الإنسان، مثل: الثدييات والفقريات. فأغلب الحيوانات العليا تستطيع أن تنطلق على قدميها منذ لحظة الولادة، وتستطيع أيضاً أن تتناول طعامها وتبحث عنه وأن تجد مأواها. وهي في كل الأحوال تحتاج إلى مجرد الوقت اللازم كي تصل إلى أوج قوتها ويصل برنامجها الوراثي بيولوجياً إلى أتم حالاته المطلوبة. أما الإنسان فهو الكائن الوحيد الذي لا يمتلك برنامجاً وراثياً بيولوجياً للتكيف والوجود. وهو فوق ذلك كله يكون أضعف الكائنات الحية وأقلها قدرة عند الميلاد. ويمكن القول بأنه يولد مجرداً تقريباً من إمكانات الوجود والبقاء والاستمرار. فهو يستطيع بصعوبة أن يأخذ ثدي أمه عند الولادة ويكون واهياً عندما يأخذ رضعته الأولى، وهو كما نعرف جميعاً لا يستطيع المشي أو الانتقال أو الكلام أو التمييز بين الأشياء. إنها حالة من الضعف المطلق الذي يعرف به الإنسان في طفولته. وما يحتاجه أبداً هو برنامج تربوي جديد يسجل له إمكان الحركة والانطلاق والتكيف. وهذا يعني أنه يجب على التربية أن تأخذ بيده على اكتساب ما يمكن أن نطلق عليه السجل العصبي الثقافي للإنسان الذي يترامى في مناحي الحياة الاجتماعية للمجتمع. فالإنسان يحتاج أن يدرب لمدة عامين كي يكتسب القدرة على المشي، ويكون قادراً على ضبط حاجاته البيولوجية، ويحتاج إلى ثلاثة أعوام ليطلق عباراته الأولى وإلى عشرين عاماً اليوم كي يستطيع الاستقلال ومواصلة الحياة بناء على إمكاناته. وهو في مراحل حياته اللاحقة يحتاج إلى عامل التدريب والتربية والتعلم من أجل أن يكتسب هذه المهارات والقدرات التـــي تساعده على التكيف. وبعبارة أخرى يحتاج الإنسان إلى برنامج تربوي كامل على مدى الحياة ليستطيع التكيف مع متطلبات حياته الاجتماعية.

والإنسان وفقاً لهذه الصيغة صيرورة تربوية، وهذا ما يؤكده الفيلسوف الألماني "كانط Kant" في عبارته المشهورة التـــي يقول فيها: "إن الإنسان لا يصبح إنساناً إلا بالتربية وهو ليس أكثر مما جعلته التربية"[1]. وفي هذا الاتجاه يذهب عالم النفس الفرنسي "هنري بييرون

[1] Lucien Morin et Louis Brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, Lapresse de l'Université de LAVAL, Québec, 1992, p.9.

Henrie Piéron, 1881-1964" مؤكداً القدرة الكلية للتربية حيث يقول "إن **الطفل مرشح لأن يكون إنساناً وهو ليس أكثر من مرشح للارتقاء إلى هذا المستوى**، وهو بالتالي لا يعدو أن يكون غير وجود بالقوة لإرث النوع الإنساني، **وبالتالي فإن الانتقال به من صورة القوة إلى صورة الفعل، من وجود إنساني بالقوة، إلى وجود إنساني بالفعل، أمر مرهون بالفعل التربوي**"[2].

فالإنسان بالنسبة لبييرون ليس معطى يندفع إلى الوجود بصورة نهائية، إنه كيان ينمو ويتطور في سياق تفاعلات عميقة وشاملة بين قطبي الوجود المتمثلين في الشروط البيولوجية من جهة وفي الشروط الاجتماعية من جهة أخرى.

ويجد هذا القول صداه عند المفكر الفرنسي "أوليفيه ربول" إذ يقول "لا يولد الإنسان إنساناً: إنها نقطة تجمع عليها العلوم الإنسانية كلها، ولا شيء من جوهر الإنسان أي اللغة والفكر والمشاعر والفن والأخلاق... قد انتقل إلى الإنسان عن طريق الوراثة؛ إنها عناصر تكتسب بالتربية والتربية وحدها"[3]. وهذا يقتضي أن التربية جوهر إنساني ومن غيرها يفقد الإنسان خاصته الإنسانية.

وقد لعبت مسألة الأطفال (أطفال الذئاب) الذين عثر عليهم مع الذئاب في الغابات الهندية والفرنسية بعيداً عن الحياة الاجتماعية لأسباب مجهولة دوراً كبيراً في إلقاء الضوء على الجوهر التربوي للإنسان.

عثر بعض الصيادين على طفل الأفيرون البري، وحيداً من غير أب أو أم في وسط غابة الأفيرون في الجبال الجنوبية من فرنسا عام 1800. حيث قام الصيادون بقتل الذئبة التي كانت تعنى به، ومن ثم أرسلوه بدورهم إلى باريس. وفي باريس تولاه الدكتور "جان مارك إيتارد Jean-Marc Itard" الذي أطلق عليه أسم "فيكتور الطفل المتوحش Victor l'enfant

[2] Henrie Piéron, Traite de psychologie appliquee, tome2, P.U.F, Paris, 1960.

[3] أوليفيه برول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، عويدات، بيروت، 1986، ص48.

sauvage de l'Aveyron" وقام بتعليمه وتربيته وإجراء التجارب على سلوكه[4].

تبين حالة ذلك الطفل البري أهمية الفرضية التـــي تقول بأهمية التربية في تشكيل الفرد على نحو تقافي، **فطفل الأفيرون[5] وهو غلام في الثانية عشرة من عمره، الذي نشأ وتربى في أحضان ذئبة رعته وأرضعته، كان يسلك كالذئاب**، وينطلق منحنياً على أربع قوائم (كفيه وقدميه)، ويمزق الدجاج بأنيابه، وينقض على فريسته انقضاض الكواسر[6]. لقد تأكد بوضوح كبير، تأسيساً على حالة ذلك الطفل، وبصورة لا مجال للشك فيها، أهمية الثقافة الإنسانية والبيئة في تشكيل السمات والخصائص الإنسانية للفرد. وهذا يعني أنه إذا قدر لفرد ما أن يعيش خارج إطار المجتمع الإنساني فإن سلوكه سيخلو تماماً من أية صفة أو صبغة للسلوك الإنساني كما هي حال طفل الأفيرون.

ومن الهند يروي "مستر جيسل" في كتابه **طفل الذئاب قصة الطفلتين الهنديتين اللتين عاشتا تحت رعاية ذئبة في إحدى الغابات في منطقة ميدنابور الهندية عام 1920**. فبعد أن قام "جيسل" بقتل الذئبة أحضر الطفلتين إلى ملجأ للأيتام كان يديره مع زوجته. وقد توفيت الطفلة الصغرى (آمالا) التـــي كان عمرها بين الثانية والرابعة، وقدّر للطفلة الكبرى (كامالا) التـــي كانت تبلغ حوالي الثامنة من العمر أن تستمر على قيد الحياة. وقد بين "جيسل" في وصفه لسلوك الطفلة بأنها كانت تسلك سلوك الذئاب وتسير على أربع أقدام، وتكشر عن أنيابها، وتعوي عواء الذئاب، وتهاجم صغار الطيور وتأكل اللحم نيئاً. وبعد قضاء سنتين في عمليات تدريب متواصلة للفتاة تمكنت من الوقوف على قدميها بعد أن أغريت إلى ذلك كما تمكنت من تناول الطبق باليدين بدلاً من تناول الطعام عن طريق الفم مباشرة ونطقت كلمة واحدة لرئيسة الملجأ إذ قالت "ما"[7].

---

[4] j.stotzel, La psychologie sociale, Flamaration, Paris 1963.

[5] أوتو كلينبرغ، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق 1967. (ص104).

[6] Mordicai Gerstein, L'énfant sauvage (5 ans), Archiméde, Paris, 1999.

[7] أوليفيه ريبول، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص4.

وبعد ثلاث سنوات وقفت على قدميها دون إغراء وبدأت تخاف الظلام. وفي السنة الخامسة من التدريب شربت من كوب ماء على الطريقة البشرية وبعد ست سنوات بلغ رصيدها اللغوي ثلاثين كلمة ومشت على قدميها وأبدت حياء إذ رفضت الخروج من الغرفة من غير ثياب. وفي السنة السابعة بدأت تخشى الكلاب وبلغ رصيدها اللغوي خمساً وأربعين كلمة، وماتت وعمرها سبعة عشر عاماً. ويمكن الاستنتاج من كلا القصتين أن الإنسان يفقد حقيقة جوهره الإنساني عندما لا يجد التربية التـــي تتعهده وتأخذ بيده إلى صورته الإنسانية.

وفي التاريخ الإنساني فيض من الحكايات والتجارب التـــي تدل على القوة الكلية للتربية في تشكيل الإنسان على ما هو عليه الآن من خصائص إنسانية. كان القدماء يعتقدون أن اللغة أصيلة في جبلة الإنسان وفي طينته، وأن الإنسان كائن ناطق بفطرته وعاقل بتكوينه الإنساني، وكانوا يتساءلون عن اللغة السائدة في وسطه؟ هل يتكلم العربية أم الهندية أم الصينية أم اللاتينية؟ وكانوا يفترضون وجود لغة فطرية سامية هي هذه التـــي لا تتأتى بالاكتساب ولا تتشكل بالتعلم.

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى تجربة أحد فراعنة مصر القدماء الذي حاول أن يختبر الأمر فجمع عينة من الأطفال الرضع ومنع عنهم التواصل الاجتماعي والاتصال اللغوي، ولا سيما كلام المحيطين بهم من مربيات وأمهات، ليعرف ما اللغة التـــي يمكنهم أن يتكلموا بها؟ ولكن يد المنية سرعان ما خطفتهم لأن استمرار الأطفال في الوجود كان دائماً وأبدا مرهوناً بما يحتاجون إليه من رعاية وحنان. وهذا ما تؤكده جميع التجارب التربوية، فالحب والحنان هما نُسُغ الوجود الإنساني وعماده، واللغة هي أداة هذا الحب وديدنه ومن غيرهما كما يبدو لا يحيا الإنسان!

وتكررت هذه التجارب في بلدان أخرى وفي مراحل مختلفة من التاريخ الإنساني، وذلك كله للإجابة عن السؤال الوجودي المتعلق بماهية اللغة التـــي يتكلمها الإنسان قبل أن يتعرض لعملية الاكتساب اللغوي. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى تجربة الملك فريدريك الثاني

في القرن الثاني عشر التـــي أجراها حول بعض الأطفال حديثي الولادة، والتي انتهت إلى النتيجة عينها التـــي انتهى إليها الفراعنة، لقد مات الأطفال قبل أن ينطقوا كلمة واحدة لأن الحنان والحب والاتصال مع الآخرين عوامل كانت بالنسبة إليهم أكثر أهمية من الغذاء والطعام.

إن ما يكتنزه تاريخ الإنسانية من أحداث وتجارب يؤكد **بأنه لا يمكن لأية تربية مهما تكن أن تجعل الحيوان يتكلم أو يفكر بالطريقة الإنسانية**، ولكن هذا التاريخ يعلمنا أيضاً بأنه يمكن للتربية أن تجعل الإنسان يعوي ويزأر وهذا بدوره لا يقلل من قيمة الإنسان لأن نظامه العصبي مفتوح على كل الاحتمالات وبلا حدود، وهذا بالذات ما يجعله دائماً في دائرة الممكن المنفتح دائماً وليس في دائرة الحتمية البيولوجية المغلقة.

تعريف التربية

تشكل المفاهيم Les Concepts جوهر المعرفة الإنسانية ومنطلقها، ويشكل تطورها حجر الزاوية في عملية بناء المعرفة العلمية وتطور العلوم الإنسانية. **فالمفاهيم هي أدوات الإنسان في إدراك الوجود على نحو تجريدي واختزال العالم على نحو رمزي**، واكتشاف قانونية الحياة بمختلف تجلياتها على نحو علمي[8]. وإذا كانت غاية المعرفة الإنسانية الارتقاء إلى مرتبة العلم، فإنها لن تبلغ غايتها هذه في أن تصبح علماً إلا إذا استطاعت أن تصل بمفاهيمها إلى درجة عالية من الدقة، وإلى مستوى من التطور يمنحها هوية معرفية يمكنها أن تتجسد في صيغ معرفية علمية.

يقول "كوجيف Kojeve" في هذا السياق مؤكداً الأهمية الكبرى لتعريف المفاهيم **"إن الحديث عن شيء دون تعريفه هذا يعني في الأصل الحديث عن شيء نجهله"**[9]. ومن مآثر الفيلسوف

[8] voir, jean Perrot, La linguistique, que sais-je, P.U.F, paris 1989.
[9] A. Kojeve, Esquisse d'une phenomenologie du droit, Paris, Gallimard, 1981. P9.

الفرنسي François Marie Arouet المعروف بلقب "فولتير[10] Voltaire, 1778-1694 أنه كان يؤكد الأهمية القصوى لتحديد المفاهيم بصورة علمية واضحة قبل المناقشة والحوار. وقد عرف عنه أنه كان يقول دائماً: "إذا أردت أن تناقشني فحدد مفاهيمك".

منهجية التعريف

تغيب المنهجية العلمية في تقديم التعريف المناسب للتربية في أغلب الدراسات التربوية التقليدية التـــي تتناول هذا المفهوم. إذ غالباً ما نجد أنفسنا إزاء فيض متراكم من التعريفات التـــي تعود إلى مراحل تاريخية مختلفة، وإلى تيارات واتجاهات فكرية متنوعة. وقلما نجد هذا الاتجاه المنهجي الذي يضع هذه التعريفات في سياقها التاريخي وفي أنساقها الفكرية ويندر أن نجد هذا النسيج المتساوق بين هذه المفاهيم والتعريفات.

في هذه الدراسات نجد استعراضاً لفيض من المفاهيم الانتقائية يتم اختبارها وفقاً لعناصرها الجمالية ووفقاً لقناعات المفكرين الذاتية حيث يقدم كل كاتب في نهاية الأمر تعريفه الخاص مؤكداً الطابع الإبداعي لتعريفه هذا. وهو بهذا التعريف يزيد من تضاعيف المشكلة أيضاً ويكثف من عدد التعريفات التـــي لا تقوم على أسس منهجية أو علمية. فالتعريفات التـــي تقدم لا تتجاوز حدود التشكيلات اللغوية المتجددة. وهي لا تقوم على أساس فكري محدد أو نظرية معينة أو واقع جديد أو روح نقدية متجددة.

ويضاف إلى هذا البؤس المنهجي أن كثيراً من الباحثين ينسخون ويتناسخون التعريفات عن بعضهم البعض، فلا تكاد تعرف الناسخ من المنسوخ، ولا الأصول من الفروع. وهذه الطريقة هي التـــي تضفي على مفهوم التربية مزيداً من الغموض. فتعدد الكتب وتعدد الأعمال التـــي

---

[10] الفيلسوف والأديب الفرنسي فرانكوا ماريا أدويت Francois Marie Arouet المعروف عالمياً باسمه الأدبي فولتير Voltaire 1694-1778 كان رائد عصر التنوير في القرن الثامن عشر في فرنسا وكان شاعراً وكاتباً مسرحياً ورسولاً للحرية الفكرية والعقلية.

قامت بتعريف التربية تجسد روحاً واحدة ومنهجاً واحداً يتمثل في إبهار القارئ بموسوعية الكاتب وسعة إطلاعه. ومن الملاحظ أن تعدد التعريفات، في غير ما سياق، وفي غير ما منهج علمي، يؤدي إلى مزيد من الغموض، فتتحول أدوات التفكير غالباً، وهي أدوات تخدم الوعي بالإيضاح، إلى أدوات تمنع الوعي، وتدفع به إلى دائرة الغموض.

ومن أجل تجاوز حدود هذه الإشكالية يجب علينا أن نقدم مفهوم التربية في سياق علمي وعلى أساس منهجي يؤدي الغاية في اتجاه إزالة مظاهر الغموض التـــي تعاني منها الدراسات في هذا الميدان. ومن أجل هذه الغاية فإن منهجنا سيأخذ بعين الاعتبار السياق التاريخي للمفهوم والتتابع المنطقي لحركته، وسيراعي المتطلبات المنهجية له، بعيداً عن مظاهر المبالغة في استعراض التعريفات التـــي قدمت لهذا المفهوم. ولسنا ندعي في هذا المجال القدرة على بناء مفهوم جديد أو تصور جديد لمفهوم التربية، لأن مثل هذا التصور يجب أن ينبع من اتجاهات نظرية أو فكرية جديدة. فالتجديد في المفهوم يقتضي تجديداً في الأسس النظرية له، وهذا يعني أن أي تعريف جديد يجب أن يعبر عن اتجاه نظري أو فكري جديد أو رؤية فلسفية جديدة.

وسنعمل في هذا السياق على بناء منهجية علمية يمكنها أن تخرج المفهوم من دائرة الغموض التـــي تحيق به عبر دراسة منهجية نوضح فيها أسباب التداخل وخلفيات الغموض وعوامل التعدد. وهذا يعني من حيث المبدأ العمل على وضع كل تعريف مناسب في سياقه التاريخي وفي سياقه المنهجي وفي صورة الأسباب التـــي كانت في أصله والمتغيرات التـــي دفعت به إلى دائرة الضوء.

ومن منطلق هذه الأهمية الكبرى يجب علينا أن نقدم تعريفاً لمفهوم التربية وتحديداً لأبعاده العلمية، بصورة يمكننا من بناء تصوراتنا التربوية على أساس موضوعي يتميز بالدقة والوضوح. وهذا يعني أن أية قراءة تربوية، تنحو أن تكون موضوعية وعلمية، يجب أن تنطلق من فهم عميق متكامل لمفهوم التربية باستطالاته وأبعاده العلمية المختلفة.

مفهوم التربية بين البساطة والتعقيد

يشكل مفهوم التربية واحداً من أكثر المفاهيم شيوعاً واستخداماً في الحياة الثقافية العامة. ويتغلغل هذا المفهوم في صميم النسيج الثقافي والمعرفي للمجتمع الذي نعيش فيه. وهو في سياقه العام يتسم بدرجة عالية من الوضوح على الرغم من التنوع الكبير في استخداماته ودلالاته الجارية في اللغة اليومية لأفراد المجتمع. إذ ليس أسهل على المرء من أن يدرك دلالة هذا المفهوم وأبعاده، وما أكثر العبارات التـي توظف هذا المفهوم بتنوعاته المختلفة، حيث يقال: هذه تربية جديدة، وتلك تربية سيئة، وهذا تلقى تربيته في بيئة علمية، وهذا كسب تربية عملية أو واقعية، وهذا الرجل يربي أولاده على الفضيلة والأخلاق. وهذا الرجل ساءت تربيته، وهذا الشخص بلا تربية. ومفهوم التربية في الثقافة العامة يعني دائماً الجهد الذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال وتثقيفهم وحمايتهم وتأمين احتياجاتهم الجسدية والنفسية والأخذ بأيديهم نحو الحياة بآفاقها الرحبة.

ويقابل هذا الوضوح الذي تتسم به هذه الكلمة في استخدامها العام والشعبي درجة عالية من الغموض والتعقيد والصعوبة في توظيفاتها العلمية للمفهوم في الأوساط التربوية، تختلف عن طبيعة استخداماته العامة. لأن المعرفة العلمية تعتمد الدقة والرهافة في استخدام المفاهيم وفي تحديدها على إيقاعات منهجية لا تقبل التداخل والتشابه في معانيها وتوظيفاتها.

لقد أبدى القدماء صعوبة تحديد مفهوم التربية، وليس غريباً أن **يعترف سيد المنطق والمعلم الأول أرسطو ومنذ زمن بعيد بأن تعريف التربية مهمة أصعب بكثير مما نتصور.** وهو إذ يعلن هذه الصعوبة فإنه يؤكد الضرورة القصوى لتعريف التربية وتحديد طبيعتها، وأنه لمن المجازفة بمكان أن يترك هذا الأمر في دائرة الكتمان[11].

ويعبر "رونيه أوبير Hubert. R" عن هذه الصعوبة أيضاً بقوله: قد يبدو أنه ليس ما هو أسهل من تعريف كلمة تربية Education، ومع ذلك ما نكاد نقبل على هذا التعريف حتـى

[11] Lucien Morin et Louis Brunet, Op. Cit, 1992, P.10.

تجابهنا منذ الخطوات الأولى بعض الصعوبات[12]. ويعبر "أوبير" عن هذا الإكراه بقوله "**ليس هناك أسهل من تعريف كلمة تربية أو علم التربية على ما يبدو، ومع ذلك تنشأ المشكلات منذ الوهلة الأولى ويتوقف توجه أي بحث سنقوم به على التعريف الذي سنتبناه**"[13]. وفي المستوى العلمي فإن هذا المفهوم يطرح نفسه إشكالية معرفية معقدة بتكويناتها وتجلياته المختلفة. وتتضح هذه الإشكالية في عدد من النقاط والمحاور الأساسية وأهمها:

- تعدد التوظيفات المستخدمة للمفهوم بتعدد الاتجاهات والتيارات الفكرية.
- تداخل هذا المفهوم مع عدد من المفاهيم المجاورة له ولا سيما مفهوم التعليم والبيداغوجيا.
- تعدد التعريفات بتعدد المراحل التاريخية حيث تفرض كل مرحلة تاريخية تحولات جديدة في بنية المفهوم ودلالاته.
- تداخل معاني هذا المفهوم بتأثير عملية الترجمة من لغة لأخرى، واختلاف دلالاته الاشتقاقية بين لغة وأخرى.

فالتعريفات التـــي أعطيت لمفهوم التربية يعادل اليوم عدد الذين يقومون بتعريفها. "ومن الصعب اليوم، إن لم يكن من المستحيل إحصاء كل التعريفات الموجودة أو ممكنة الوجود لمفهوم التربية، فهو يكاد يكون تعبيراً وجدانياً ورؤية شخصية بتعدد القائلين به أو الممارسين له، والاختلاف في تعريف هذا المفهوم يعود إلى اختلاف المواقع الاجتماعية للمفكرين وانتماءاتهم الفكرية ومجتمعاتهم والزمان الذي يوجدون فيه"[14].

وهذا لن ينفعنا أبدا من استعراض بعض المفاهيم ومناقشتها من قبيل التحليل العلمي لطبيعة التصورات التـــي يشتمل عليها هذا المفهوم. ومن المناسب في هذا الاتجاه أن نقف وقفة منهجية عند الأصول اللغوية الاشتقاقية لهذا المفهوم في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية.

---

[12] رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص21.

[13] معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، بيروت، ص247.

[14] معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، ص247.

الجذور اللغوية لمفهوم التربية

البحث في أصل المفاهيم اللغوية ليس ترفاً علمياً بل يمثل محاولة منهجية مشروعة وضرورية لفهم تطور مصطلح ما أو مفهوم معين عبر تقاطعات الزمان والمكان وعبر تطور عملية المعرفة ذاتها. فالغموض الذي يلف كلمة ما أو مفهوماً ما يتبدد غالباً عندما نعود إلى الأصول اللغوية وإلى تطور استخدام هذه الأصول اللغوية عبر الزمن وفي مختلف الانعطافات التاريخية لعملية المعرفة. ومن الوضوح بمكان أن العودة إلى هذه الأصول يبدد غالباً هذا القلق العلمي والتوتر المعرفي الذي يواجهه المفكرون والباحثون في عملية إنتاجهم وتحديدهم لطابعها العلمي.

ومن المؤكد أن التوظيفات اللغوية لمفهوم تتغير مع الزمن ومع التغيرات في نسق المعرفة ذاتها، وبالتالي فإن الاستخدامات الأخيرة لمفهوم ما قد تفقد صلتها مع التوظيفات الأولى على سبيل المثال، وهنا تبدو الأهمية الكبيرة لاستخدام الكلمة في سياقها، فالكلمة وفقاً لهذا المعنى ليس لها معنى في ذاتها، فالمعنى الاشتقاقي يجعل من فهمنا للكلمة نسبياً، وهو يسمح لنا أن ندرك طبيعة الاستخدامات الأولى سواء في لغتنا أو لغة الآخر.

وإذا كانت الكلمات والمفاهيم على درجة كبيرة من الأهمية العلمية فإن هذه الأهمية تبلغ مداها في مجال العملية التربوية. فالدور الذي تلعبه الكلمات في عملية التعليم تؤدي دوراً مهماً في مختلف المستويات، فالكلمات هي الأدوات التي يستخدمها المعلم في التربية، وهي الإشارات المميزة التي يمكنها أن تترجم معرفة أو علماً، وهذه الكلمات تشكل الشرط الأساسي لأي عملية تربوية، لنرى الآن كيف وظفت بعض هذه المفاهيم في التربية من أجل الدلالة على حقيقة تربوية.

جذور المفهوم في اللغة العربية

يفتقر مفهوم التربية في اللغة العربية إلى المغامرة التاريخية التي عرفها هذا المفهوم في

اللغات الأجنبية ولا سيما الإنكليزية والفرنسية. فالأصل الاشتقاقي لكلمة تربية في اللغة العربية يتميز بالوضوح والبساطة، ويفتقر كما ذكرنا آنفاً إلى الغنى التاريخي في بعض اللغات العالمية حيث شهد صدامات ومحنا علمية معرفية انتقل بفضلها إلى أكثر صوره كمالاً وأصالة.

فالمغامرة التاريخية الصعبة التي شهدها مفهوم التربية في اللغات الأجنبية، يأتي تعبيراً عن المغامرات الحضارية الكبرى التي شهدتها الحضارة الغربية منذ القرن الخامس حتى اليوم. وفي ظل هذا الاندفاع الحضاري الغربي، ولدت العلوم الإنسانية تتابعاً تحت تأثير المماحكات الحضارية الملحة التي تجلت آثارها في انبثاق أشكال بالغة التنوع للفكر التربوي الذي ارتقى إلى صيغ معرفية متطورة تضاهي ما للمعرفة العلمية من نضج وتكامل. ومع ضعف المضامين التي نجدها لهذا المفهوم في اللغة العربية المعاصرة، فإن هذا لا يعفينا من العودة إلى أصل هذه الكلمة الاشتقاقي، ومقارنته مع الأصول اللغوية لهذا المفهوم في اللغات الأجنبية. وهنا يجب علينا الإشارة إلى مسألة هامة جداً وهي أنه لا يوجد في الثقافة العربية أو في اللغة العربية تحديدات منفصلة أو تمايز لغوي بين التربية كفعل Education، والتربية كفن Pédagogie، أو التربية كعلم Science de l'éducation"[15]. ويعود هذا كما أوضحنا إلى غياب التفكير النقدي المعاصر في مجال التربية والتعليم.

يتحدد جذر كلمة التربية وأصلها في المعاجم العربة بالقول "**إن الراء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد هو الزيادة والنماء والعلوّ.. والرَّبْوة المكان المرتفع.** ويقال رَبَّيته وتَرَبَّيْته إذا غذوْتَهُ. وفي حديث الصدقة أنها "تربو في كف الرحمن حتـــى تكون أعظم من الجمل[16]. ويرجع أصحاب اللغة مفهوم التربية إلى أربعة مصادر اشتقاقية في اللغة العربية:

---

[15] معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، 247.

[16] ياسين الأيوبي، التربية في التراث العربي، المعرفة السورية، عدد 378، آذار/مارس، 1995، ص70-92، ص 70 وص71.

- يشتق مفهوم التربية في اللغة العربية من الفعل الماضي ربّى ومضارعه يربي، وتعني أصلح الشيء وقوّمه، ويقال: ربّى الشيء، أي اعتنى به وأصلحه، وربى الأب ولده: أي رعاه واعتنى به واحسن القيام عليه[17].
- كما تشتق من الفعل الماضي ربا ومضارعها يربو، وتعني زاد ونما، ومنه يربو ربوا ورباء (لسان العرب). قال تعالى: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزّت وربت" (الحج، آية")، أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات. ومنها قوله تعالى ويربي الصدقات (البقرة، آية: 276) أي يزيدها ويضاعفها[18].
- ويشار أيضاً إلى الفعل رَبَّ ومضارعها يَرُبُّ وتعني أصلح وعالج ووجّه. وربّ الرجل قومه أي سادهم وساسهم، ويقول البيضاوي في تفسيره "رب العالمين" من سورة الفاتحة، الربّ في الأصل مصدر بمعنى تربية والتربية "تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً"[19]
- ومن مصادرها الاشتقاقية يشار (رَبِيَ على وزن رضيَ) ومعناها نشأ وترعرع.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن كلمة تربية من وجهة نظر اشتقاقية في اللغة العربية يمكن أن تحال إلى ثلاث حالات هي: 1. النمو والزيادة كما في فعل ربا 2. والتنمية والاستنبات كما في يربّي 3. والإصلاح والتوجيه كما في فعل رَبَّ.

جذور المفهوم في الأصل اللاتيني

تعود كلمة تربية إلى الأصل اللاتيني Education والتي تدل على فعل التربية بمعناه الأولي

---

[17] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، 1994، ص 11.

[18] عبد الرحمن النقيب، صلاح أحمد مراد، مقدمة في التربية وعلم النفس، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1987، ص11.

[19] ناصر الدين البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير البيضاوي، الجزء الأول، دار الكتب العلمية، بيروت 1988، ص8.

المجسد. لقد استخدم شيشرون (متوفى قبل الميلاد) كلمة Education للدلالة على تربية الحيوانات، أما بلين Pline (متوفى 79 قبل الميلاد) فقد استخدم هذه الكلمة للتعبير عن تربية النبات. فالمربون الأوائل بالمعنى المجازي كانوا مربين للنبات والحيوان.

وقد ظهرت هذه الكلمة ووظفت في عام 1327 في أعمال "Jean de Vigny" ولا سيما في كتابه "مرآة تاريخية"[20] ويبين القاموس الفرنسي "اللاتيني لوبير إستيان Robert Estian عام 1539 " أن المعنى الأول لكلمة تربية يأخذ معنى فعل يغذي: أي الطعام الذي يقدمه الشخص إلى الصغير من نوعه من منطلق أن الصغير لا يستطيع أن يتناول طعامه بنفسه. وكلمة تربية Education مشتقة أصولاً من كلمتين لاتينيتين، الأول هو الفعل Educare وهي تعني يغذي (تغذية طفل على سبيل المثال) أو العناية بالأشجار وتربية الحيوان. أما الفعل الثاني فهو Educere ويعني أخرج أو استخرج مثل: إخراج قارب من الميناء، وبناء منـــزل، وإبعاد شخص خارج المدينة أو خارج منزله، أو تسيير جيش، أو ولادة، ومن أجل التمييز بين الفعلين يستخدم المربي اللاتيني "فارون Varron" مثالين هامين للتمييز بين الفعلين: فالأول يتمثل في فعل إرضاع الطفل وتغذيته، أما الثاني فيتمثل في فعل توليد المرأة الحامل.

وفيما بعد بدأت هذه الكلمة تغطي مجالات نفسية سيكولوجية، وتربوية وثقافية بالغة التنوع. وأصبحت كلمة "Education" تعني إعداد الطفل ذهنياً ونفسياً وعقلياً. وهذا يعني أن هذه الكلمة تطورت من مستوى الدلالة البيولوجية (فعل التغذية) إلى مستوى الدلالة النفسية والعقلية.

يذكر معجم "هاتسفيلد Hatzfeld و"دارمستر Darmester وتوماس" "أننا لا نقع على كلمة تربية في الفرنسية قبل عام 1527 ونحن نجدها في جميع المعاجم منذ عام 1945، كما نجدها في المعجم الفرنسي اللاتيني لصاحبه "روبير إتيين Robert Etienn" حيث نجدها ملحقة بكلمة طعام، ومع ذلك لم تكن تظهر في النصوص إلا بشكل عام. واللغة اللاتينية كانت تستخدم الكلمة للدلالة على الطعام وعلى تهذيب بني البشر دونما تفريق بين هذه الأحوال جميعاً. وحتى

[20] Caston Mialaret, Les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais-je? Troisieme édition, Paris, 1984, P4.

عام 1649 لم يكن المجمع العلمي الفرنسي يعرف غير المعنى الأول لهذه الكلمة، أي أنها تكوين النفس والجسد، وكان يجعل منها والتعليم شيئاً واحداً، إذ يرى فيها العناية التـــي تقدم لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل برياضة النفس أو رياضة الجسد"[21].

وقد استخدمت هذه الكلمة وظهرت في قاموس "أنطوان فورتييه Antoine Furetére" عام 1690 حيث يعرف التربية بأنها العناية التـــي توجه لتربية الأطفال وتغذيتهم، وتعني أيضاً عملية تثقيف الروح والأخلاق والقيم[22]. ومنذ ذلك الوقت بدأت هذه الكلمة تأخذ مضامين جديدة كما يرى "ميلاريه Mialaret".

ويعرف "ليتريه Littré" التربية "بأنها العمل الذي نقوم به لتنشئة طفل أو شاب، وأنها مجموعة من العادات الفكرية واليدوية التـــي تكتسب ومجموعة من الصفات الخلقية التـــي تنمو"[23]. ويعطي هذا القاموس لهذه الكلمة معنيين، الأول يتمثل في تربية الحيوانات والنبات، أما الثاني فيتمثل في فعل تزويد الأطفال والصغار بمهارات عملية وعقلية وقيم أخلاقية. ويضيف هذا القاموس بأن التربية هي كلمة حديثة كانت تعني قديماً تغذية من حيث المبدأ. وفي الواقع أن أقدم تعريف للتربية يعود إلى الأكاديمية الفرنسية التـــي تعرف التربية في عام 1649 بأنها العناية التـــي توجه لتربية الأطفال في مستوى التربية الجسدية والروحية. وتعرف موسوعة وبستر التربية بأنها "عملية تبدأ من الميلاد لتنمية القدرات الفكرية، والمهارات اليدوية، والوعي الاجتماعي، من خلال التعليمات والتوجيهات[24].

ويعرف قاموس "روبير Petit Robert" التربية بأنها الجهود والفعاليات التـــي تؤدي إلى تشكيل وتنمية الكائن الإنساني ويحدد ثلاثة معان أساسية لمفهوم التربية:

---

[21] رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العام للملايين، بيروت، 1983 ص 22.

[22] Caston Mialaret, Les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais-je? Troisieme édition, Paris, 1984, P4.

[23] رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص21.

[24] بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في اصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص37.

- هي الأدوات والوسائل التـــي توظف في تأهيل الإنسان وتنميته.
- هي تنمية منهجية لملكة أو خاصة من خواص الإنسان مثل تربية الإرادة.
- معرفة وممارسة مستخدمة يعتمد عليها أفراد المجتمع في حياتهم مثل الكياسة واللطف والأنس، كأن يقول هذا رجل حسن التربية أو هذا سيء التربية، يجب إصلاح تربية وضدها الفظاظة والشدة.

ويحدد قاموس "آشيت" الفرنسي لهذه الكلمة بعدين أساسيين هما:
فعل تنمية القدرات العقلية والأخلاقية والفيزقية ونتائجها عند الإنسان.
معارف وممارسات اجتماعية وثقافية تتسم بطابع الرقة واللطف والكياسة.

وحديثاً تقدم "مادلين كراويتز Madeline Crawitz" في معجم العلوم الاجتماعية الفرنسي تعريفاً مختصراً شاملاً لمفهوم التربية قوامه أن التربية "مجموعة من الفعاليات التـــي توظف في التأثير على الآخرين من أجل تنمية قدراتهم الجسدية والنفسية، وهي تشتمل على مختلف الوسائل التي يستخدمها مجتمع ما من أجل التنشئة الاجتماعية[25].

المضامين الفلسفية لمفهوم التربية في سياقه التاريخي

لا يمكن للتعريفات اللغوية والقاموسية أن تكون نهائية وقطعية فيما يتعلق بمفهوم التربية. فالتعريفات القاموسية هي صدى للتعريفات المنهجية التـــي تنبثق عن التيارات والاتجاهات الفكرية في مجال التربية. وهنا تقضي المنهجية العلمية العمل على رصد هذا المفهوم في الأنساق الفكرية والنظرية للمفكرين والمنظرين في مجال التربية. وليس خافياً على أحد أن **التعريفات المقدمة للتربية تختلف باختلاف النظريات والمراحل التاريخية والأيديولوجيات والفلسفات التربوية والسياسات التربوية التـــي تشكل العوامل الموضوعية للحياة التربوية** بما تنطوي عليه من تحولات وانعطافات تاريخية.

---

[25] Madeline Crawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, P.128.

وللتربية في هذا المستوى تعريفات تفوق الحصر والتحديد، فهي تختلف باختلاف التيارات الفكرية، التـــي يصدر التعريف عنها، وباختلاف الأطر المرجعية والثقافية للمفكرين الذين شغلوا بتعريفها.

فمنذ نصف قرن تتوالد تعريفات جديدة للتربية تواكب الأعمال الجارية في هذا الميدان. وقد أدى ذلك إلى تراكم هائل للتصورات القائمة حول هذا المفهوم، ومع ذلك فإنه لمن الصعوبة أن نجد بين هذه الأعمال الهائلة تعريفاً دقيقاً محدداً للتربية، فكل باحث حاول أن يقرر مفهوماً للتربية يفهمه ويهاجم التعريفات التـــي لا تتطابق مع تعريفه الخاص.إن تعريف التربية على نحو منهجي يقوم على أسس موضوعية أبرزها:

- الفلسفة التربوية التـــي تهيمن في مرحلة تاريخية معينة (الوجودية، البرغماتية..الخ).
- طبيعة النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وقابليات تشكلها: هل الطبيعة الإنسانية شريرة خيرة، هل هي قابلة للتشكل، هل توجد معرفة أوليّة سابقة للتجربة؟...الخ.
- الاتجاهات السياسية الحاكمة والأهداف التـــي ترسمها: تربية الحضارة (أثينا أم تربية للدفاع (اسبارطا).
- التطورات العلمية الجارية التـــي تعدل في طبيعة النظرة إلى التربية: علم النفس وعلم الاجتماع أديا إلى تحولات عميقة في النظرة إلى التربية ومهماتها.
- البعد الذاتي للمفكرين والمنظرين والذين يضفون إسقاطات ذاتية على طبيعة الرؤى والتعريفات التـــي يقدمونها للتربية: جان جاك روسو والتربية الطبيعة، نيتشه وتربية الحرية.
- البعد الإيدولوجي والذي يتمثل في الإسقاطات العقائدية التـــي تفرض نفسها وتتغلغل في أعماق التنظير التربوي الذي يقدمه المفكرون مثل: التربية الطبقية عند "كارل ماركس"، والتربية الوضعية عند "أوغست كونت"، والوظيفية عند "دور كهايم"، والبرغماتية عند "ديوي".

فكل مجموعة من هذه العوامل تشكل معادلة مختلفة تفرض نفسها في مجال التعريف الذي يعطى للتربية. وهذا يعني بالضرورة أن أي تعريف هو معادلة يجب أن تخضع للدراسة والتحليل للكشف عن مختلف العوامل المحددة له. فهناك بعض التعريفات أحياناً تؤكد الوظيفة، بينما يركز بعضها على البنية، وهناك تعريفات غائية وتعريفات وظيفية وتعريفات امبيريقية وتعريفات برغماتية. وهذه التعريفات كما نوهنا هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية ونسق من الترابط القائم بين البنية والوظيفة وطبيعة المتربي وطبيعة المربيّ والنسق التاريخي. وبالطبع يحاول كل تعريف أن ينال طابعه الاصطلاحي العام، وما نعنيه بذلك أن كل باحث يريد لمفهومه عن التربية أن يصبح مفهوماً عاماً شاملاً يأخذ به المربون والمفكرون في مرحلة تاريخية محددة.

ومن أجل أن نقدم صورة لهذا الغنى الذي شهده تاريخ التربية في مجال التعريف والتحديد، يمكننا استعراض بعض التصورات المفصلية حول مفهوم التربية، والتي تجسد منعطفات أساسية في تاريخ تطور هذا الحقل المعرفي على مدى المراحل التاريخية المختلفة بدءاً من المرحلة الإغريقية حتـــى اللحظة الراهنة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن كثيراً من المفكرين الكبار لم يقدموا تعريفات مباشرة لمفهوم التربية. وهذا يعني أنه يجب علينا في كثير من محطات هذه الوقفة أن نستجوب المعالم الفكرية لبعض المفكرين لكي نستطيع أن نحدد تصورهم لمفهوم التربية.

تأخذ التربية عند المثاليين صيغة "جهد إنساني يهدف إلى هزيمة الشر وكمال العقل[26]. كانت التربية بالنسبة لسقراط **"هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل"** وهي بالنسبة لأفلاطون "معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال"[27]. ويعرف أفلاطون التربية قائلاً "التربية

---

[26] محمد الفرحان، الخطاب التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص.

[27] معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، مرجع السابق، ص249.

هي إعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن"[28] وهي تهدف في النهاية إلى تحقيق التناسق والتكامل بين نفس تحس بالجمال وجسد يتميز بالقوة والرشاقة وعقل يتميز بالأصالة والروعة.

ويشبه المفكر العربي الإسلامي أبو حامد الغزالي[29] فعل التربية بفعل الفلاح الذي يقلع الشوك وينقي النبات من الأعشاب الضارة ليحسن نبته وزرعه، والمربي هو الذي ينقي عقل المربي وأخلاقه من الأفكار الضارة والأخلاق السيئة، ويغرس مكانها أفضل غراس الخلق والأدب والعلم والمعرفة[30]. يقول الغزالي، في هذا الصدد "المربي كالمزارع الذي يربي الزرع، فكلما رأى حجراً أو نباتاً مضراً بالزرع قلعه وطرحه خارجاً، ويسقي الزرع مراراً إلى أن ينمو ويتربى، ليكون أحسن من غيره، وإذا علمت أن الزرع يحتاج إلى المربي علمت أنه لا بد للسلوك من مرشد مرب"[31]. ورؤية الغزالي هنا تندرج في سياقها المثالي الذي يعطي الأولوية للجوهر الروحي والإنساني الذي يتمثل في الحق والخير والجمال. ويعد الغزالي من الرواد المسلمين الأوائل الذين وضعوا مبادئ لتربية الطفل، إذ يقول في ذلك: "الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عوّد الخير وعلمه نشأ عليه وسعد به، وإن عوّد الشر شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيّم عليه"[32]. يوضح الغزالي هنا دور الأسرة وهي الأساس،وما يتعلمه الطفل من والديه ومن أسرته يبقى أثره في الطفل حتى الكبر، فإن كانت الأسرة متدينة صالحة نشأ الطفل متمسكاً بالدين والقيم والمبادئ.

---

[28] بدر محمد ملك، مفاهيم الفلسفية أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص35.

[29] ولد عام 450 هـ وتوفي عام هـ 505 (1111م).

[30] انظر: أبو حامد الغزالي، أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1991.

[31] بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في اصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص36.

[32] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، ص63.

فالتربية في صيغتها المثالية "هي الفعل الذي يمكن الأطفال من الوصول إلى أعلى درجات نضجهم وتكاملهم الممكن، وهي تسعى إلى أن تحقق للطفل ما يجب عليه أن يكون في المستقبل بوصفه كائناً اجتماعياً بيولوجياً وأخلاقياً وروحياً. والتربية أن تعد الطفل لضرورتين في وجوده: تتمثل الأولى في كونه روحاً خالدة بينما تتمثل الضرورة الأخرى بوصفه جسداً وكياناً فيزيائياً يتعرض للموت والفناء[33]. وكما هو مبين هنا فإن هذا التعريف يعطي للجانب الروحي أهمية خاصة تبرز في ثنايا التعريف.

يرى أنصار النزعة الطبيعية في التربية أن التربية هي الحياة وأنها سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان. والتربية هي هذه التـــي تؤصل في الإنسان الانطلاقات الطبيعية لوجوده وحركته، ويعبر عن هذه الرؤية بقوله المشهور دعوا الطفولة تنضج في الأطفال. ووفقاً لهذا فإن روسو يطلق مفهوم التربية السلبية وينادي به في التربية، والتربية السلبية لا تعني نفياً للتربية بل تعني تربية جديدة تسمح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق. ويمكن أن نفهم التربية السلبية بمقارنتها بمفهوم التربية الإيجابية التـــي تعني التدخل مبكراً وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل، إنها تدخل مبكر وهجين يؤدي إلى استلاب الإنسان وتعديل طبيعته. وعلى خلاف ذلك فإن التربية السلبية هي هذه التـــي تسمح لميول الطفل وقدراته الطبيعية بالانطلاق دونما تدخل الراشدين الذي يؤدي إلى تشويه طبيعة الطفل وتدمير إمكاناته الطبيعية الخلاقة.

يعلن "روسو" بأنه يجب علينا ألا نهتم بالإعداد العقلي للطفل حتـــى سن الثانية عشرة (فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي) ولا يجب أن ندفع الطفل إلى التفكير أو القراءة أو أي مجهود عقلي. وفي هذه المرحلة أيضاً يجب أن ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل أي إنسان. ويرى "روسو" في ذلك أن المربي يمكنه أن يشكل أخلاق الطفل عندما يبين له أن العقوبة التـــي تعرض لها كانت طبيعية.

---

[33] TH.Braun, Cours théorique et pratique de la pédagogie et de méthodologie, liege, 1872, P2.

مثال: إذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فاتركه في المنـــزل، وإذا أفرط في الأكل اتركه ليعاني مرض التخمة، وبعابرة أخرى دعه يتحمل النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة. طبعاً هناك اعتراضات كبيرة جداً على مفهوم روسو للتربية من حيث الشكل، ولكن جوهر النظرية لعب دوراً حضارياً في تأكيد مفاهيم الحرية بمختلف معانيها الفيزيائية والروحية والعقلية عند الأطفال والمتعلمين. وشكلت نظريته هذه منطلق التربية الحديثة وركنها الأساسي منذ القرن الثامن عشر حتـــى اليوم.

يقول "جان جاك روسو 1712-1778" في كتابه "إميل": **ليس على التلميذ أن يتعلم بل عليه أن يكتشف الحقائق بنفسه**". فالهدف الأساسي للتربية الطبيعية يكون في أن يتعلم الإنسان كيف يكون إنساناً كما خلقته الطبيعة[34]. التربية كما يراها هي هذه التـــي تجعل الأجسام أشد قوة، والعقول أبهى ضياء وتنويراً، والأرواح فضيلة وأكثر جمالاً[35]. والتربية السلبية كما يريدها "روسو" لا تكون بالتلقين لمبادئ الفضيلة، ولكن قوامها كما يقول "المحافظة على القلب من الرذيلة والعقل من الزلل".

وهذا يعني أن التربية الحقة هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية. ولم يقصد روسو بالتربية السلبية تغييب التربية ونفيها، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهوداً في ذلك الوقت. ففي إحدى الرسائل التـــي كتبها دفاعاً عن "إميل" كتب يقول: "**إني أطلق تعبير التربية الإيجابية على ذلك النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل أوانه**، وإني أطلق اسم التربية السلبية على تلك التربية التـــي تعمل على تعبيد الطريق للعقل بتمرين الحواس. وهذه التربية كما يردد لا تعلم الفضيلة ولكنها تحمي الفرد من الرذيلة[36].

---

[34] راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، دراسة في فلسفة التربية، ترجمة عبد الله المجيدل، معد، دمشق 1996، ص37.

[35] راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، المرجع السابق، ص37.

[36] بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953.

وهو في النهاية يشبه التربية بفعل الفلاح الذي يعنى بغرسه فيقول: بالفلاحة تتم العناية بالغرس وتتم تنميته، وبالتربية تتم العناية بالإنسان ويكتمل تكوينه. وهذا يعني كما يعترف "كانط" منذ البداية بالصعوبة الإبيستيمولوجية الكبيرة التـــي يطرحها مفهوم التربية حيث يقارن بين فن حكم الناس وفن تربيتهم.

يرى "كانط" أن الإنسان حر وخاضع للحتمية في آن واحد، فهو حر إلى الحد الذي يعد فيه روحاً، وهو خاضع للحتمية إلى الحد الذي يكون فيه جسداً خاضعاً للقانون الطبيعي"[37]. وهدف التربية عنده "أن تنمي عند الكائن كل ما يستطيعه من كمال وهو كمال يفهمه "كانط" فهماً أخلاقياً أكثر منه فيزيائياً[38]. ويعرفها بأنها "عملية تكون وبناء للإنسان وذلك لأنه "لا يمكن للإنسان أن يصير إنساناً إلاّ بالتربية، إنه ما تصنع منه التربية "وإن غاية التربية هي تربية كائن يمتلك الحرية ويحافظ على كينونته الإنسانية الذاتية[39]. ويؤكد في هذا الاتجاه الغاية المثالية لتصوراته التربوية حيث يعتقد بأن التربية في أفضل صورها أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه.

يعرف المربي السويسري "جوهان هنريك بستالوتزي" التربية بأنها النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية "وهو يتشابه مع أبي حامد الغزالي في المقارنة بين التربية والغراس الطبيعية حيث يقول "إن التربية الحق المثمرة تتمثل أمامي كشجرة تم غرسها على مقربة من مياه جارية، وهذه الشجرة استُنْبِتَت من بذرة صغيرة مدفونة في الطمي، والإنسان يشبه هذه الشجرة. والطفل يشبه تلك البذرة من حيث اشتماله على مختلف الملكات والقوى الإنسانية التـــي تنو فيما بعد[40]. فالتربية عند "بستالوتزي" هي عملية النمو لجميع قوى الإنسان وملكاته

---

37 ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1996، ص85.

38 رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983 ص23.

39 عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، بيروت، 1980، ص121.

40 محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلميةو الكويت، 1980، ص291.

نمواً طبيعياً[41]. والمربي كما يعتقد "بستالوتزي" ليس هو الذي يغرس قوى جديدة في الإنسان أو ينفخ فيه روح الحياة، بل تكمن مهمته الأساسية في إزالة القوى الخارجية التـــي تقف في طريق النمو الطبيعي عند الفرد. وهذه القوى يجب أن تستمد جوهر وجودها من القوى الداخلية.

فرض "دور كهايم" حضوراً مذهلاً في مجال الفكر التربوي على امتداد قرن من الزمن. ومازال تأثيره الفكري طاغياً في مجال التربية كما في مجال علم الاجتماع. ويأخذ تصوره لمفهوم التربية أهمية كبيرة جداً ينحني لها بكل تقدير أغلب المفكرين والباحثين في هذا الميدان. ويأخذ تعريفه للتربية شهرة كبيرة تتجاوز جميع التصورات التـــي قدمت لهذا المفهوم عبر القرون الخمسة الماضية. ويعود السبب في ذلك إلى المنهجية العميقة والتحليل العلمي الممنهج لقضايا التربية والمجتمع. فدور كهايم يعلم قبل كل شيء كيف يمكن على المستوى المنهجي بناء تصور ما، أو تقديم تعريف محدد، وهو عندما يقرر تصوره للتربية فإن هذا التصور يقوم على أسس منهجية ويستند إلى منطلقات فكرية بالغة الشمول والعمق. ومن هنا جد اليوم تعريف دور كهايم للتربية على كل لسان: إنها التأثير الذي يمارسه الراشدون على الأجيال التـــي لم تُرشد بعد.

لقد أبدى "دور كهايم" انتقادات أصيلة لمفهوم التربية التقليدي الذي يركز على الجانب الفردي في التربية، وهو المفهوم الذي تبناه أسلافه، والذي نجده عند "كانط Kant، وهيربارت Herbart، وستيوارت ميل Stuart Mill وسبنسر Spencer" وعلى خلاف أسلافه جميعاً ينظر "دور كهايم" إلى التربية بوصفها "شيئاً اجتماعياً بالدرجة الأولى". وانطلاقاً من ذلك، يعرفها بأنها "تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة".

انطلاقاً من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية يعرف التربية بأنها "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التـــي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة

---

[41] محمود عبد الرزاق شفسق، الأصول الفلسفية، المرجع السابق، ص291.

الاجتماعية". ويكمن هدف التربية في تنمية الجوانب الفيزيائية، والعقلية، والأخلاقية عند الأطفال وتطويرها، وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلا متكاملاً، ووفقاً للصورة التـــي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال". وباختصار شديد "التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد". والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا تكون التربية عملية ضرورية بحد ذاتها؟ "إنها كذلك لأنه كما يقول يوجد كائنان في داخل كل فرد منا، حيث تعمل التربية على إيجاد نوع من التوافق بينهما. إذ يشكل الجانب الفردي الخاص بذواتنا أحد هذين الكائنين، والذي يمثل حياتنا الشخصية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الكائن الفردي. أما الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التـــي لا تعبر عن حياتنا الشخصية وإنما عن حياة الجماعة أو الجماعات المختلفة التـــي ننتمي إليها، مثل العقائد الدينية والأخلاقية، والتقاليد القومية أو المهنية، والآراء الجمعية المشتركة من أي نوع كانت، والتي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي L'étre Social. وهنا يكمن هدف التربية وغايتها، أي في العمل على إعداد هذا الجانب الاجتماعي وتشكيله في نهاية الأمر.

فقدر الإنسان ألا يكون إلا حيواناً من غير الحضارة والثقافة، فالأخلاق هي التـــي تشكل في الإنسان إرادته الداخلية، التـــي تتجاوز به حدود الرغبة؛ واللغة هي التـــي تعطيه إمكانية تجاوز النزعة الحسية الخالصة وتنتقل به إلى مستوى التفكير. وفي أحضان الأديان بادئ ذي بدء، ثم في أحضان العلوم، تكونت المفاهيم الأساسية التـــي أدت إلى خلق التفكير الخاص بالإنسان والارتقاء به. "وبالتالي فإن الكائن الاجتماعي لا يوجد كمعطى أولي في بنية الإنسان الفطرية، بل يعود وجود ذلك الكائن إلى المجتمع الذي كونه وصقله وأودع فيه القوى الأخلاقية. فالطفل، عندما يدخل إلى الحياة، لا يحمل سوى طبيعته الفردية، والمجتمع يجد نفسه، بالنسبة لكل جيل جديد، أمام صفحة بيضاء، ينبغي له أن يسجل عليها خطوطه من جديد. وهنا يجب على التربية أن توجد في كل كائن، يولد من جديد، كائناً آخر قادراً على المشاركة في الحياة الأخلاقية والاجتماعية. فالوراثة تمنح الخصائص الوراثية للكائن، التي تضمن للحيوانات الدنيا حياتها العفوية الطبيعية، وهي تضمن، بالإضافة إلى ذلك، للحيوانات

التـــي تعيش في جماعات، نوعاً من الحياة الجماعية البسيطة، ولكن لأن اكتساب السمات الاجتماعية، الخاصة بالإنسان، والتي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، تتم بالطريقة الاجتماعية، وعلى التربية أن تقوم بتأدية هذه المهمة. إن هذا التصور الاجتماعي (السوسيولوجي) حول الطبيعة ودور التربية يفرض نفسه بقوة الوضوح حتـــى على هؤلاء الذين اعتادوا النظر إلى الأشياء وفقاً لمنطق لا يتوافق مع منطق الرؤية الموضوعية.

لقد سجلت مثل هذه الرؤية الموضوعية الواضحة التـــي يقدمها "دوركهايم" غياباً كاملاً خلال القرون الأخيرة من الزمن على وجه العموم. حيث كان يجمع الفلاسفة والمربون على النظر إلى أهمية الجانب الفردي في العملية التربوية. وفي هذا السياق يقول دوركهايم: "إن هدف التربية، عند "كانط Kant، وميل Mill، وهيربارت Hurbart، كما عند سبنسر Spencer" هو قبل كل شيء، تحقيق النمو الأمثل للملكات الفردية للنوع الإنساني، والعمل على إيصال هذه الملكات إلى أعلى درجة من الكمال الممكن". ولكن هذا التصور لا يتفق مع الحقيقة الواقعية، فالفلسفة الكلاسيكية كانت تتجاهل، دائماً، النظر إلى الإنسان الواقعي في زمان ومكان محددين. ويمكن الملاحظة أن هذه الرؤية تنطلق من مبدأ التأمل الخالص في تحديدها لطبيعة الإنسان وأنها لا تعدو أن تكون سوى نتاج اعتباطي لتأمل يفتقر إلى المنهجية.

تنطلق النزعة البرغماتية في التربية من رباعية تنتظم فيها الواقعية والنفعية والعملية والمادية[42]. وتعد البرغماتية النمط التربوي الذي أفرزه المجتمع الأمريكي. وشعار التربية البرغماتية هو "تعلم بأن تعمل "وغايتها التربية من أجل العمل والتكيف مع الحياة الاجتماعية. ويعرف فيلسوف البرغماتية جون ديوي التربية بأنها **"تنظيم مستمر للخبرة هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه"**[43]. والتربية عند البرغماتيين بصورة عامة هي هذه التي تعد

---

[42] نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265 الكويت، 2001، ص 501.

[43] رونيه أوبيرت، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم/ مرجع السابق، ص 24.

الطفل للحياة المتغيرة المتكاملة وهي التي تمكن الطفل من مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية. إن التربية عند ديوي هي هذه التي يمكنها أن "تثير قوى الطفل وتحرض طاقاته لمواجهة المواقف الاجتماعية والتكيف معها[44].

يعتقد موريس شليك Schilick Maurice وهو كبير فلاسفة الوضعيين "إن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خير من إنسان شرير، وهي في الوقت نفسه عملية إكساب الفرد دوافع جديدة، تؤدي إلى تنمية القيم المعرفية، وإلى تحقيق سعادته في المجتمع. ومن أهم أهداف التربية عند الوضعيين هو برمجة بعض المواد الدراسية، ويعتقدون أن الأهداف التربوية ينبغي أن تقع ضمن المادة الدراسية، ويرون أن إكساب الفرد دوافع جديدة لا يتأتى إلا بالخبرة الحسية المستمرة، كما تهدف التربية إلى جعل المدرسة تدرك أن من ضمن واجباتها تحقيق سعادة الطالب وفق حرص المجتمع على سلوكات معينة محسوبة[45].

يقدم المفكر الفرنسي فورنيل Fournel. L. في عام 1940 في كتابه مفاهيم تربوية Notions de la pédagogie générale تعريفاً للتربية قوامه أن التربية هي نتاج لتأثير الراشدين في بنية السلوك والنمو عند الأطفال، حيث يقول "كل شيء ينمو وفقاً لقوانينه الخاصة، ولكن عندما يتدخل الإنسان في توجه نمو الكائنات الحية وتعديل سلوكها ويؤثر في تكوينها - وهذا يشمل الإنسان والحيوان والنبات - فإن هذا الفعل يعني التربية. فالتربية هي الفعل الإنساني الذي يوجه نمو كائن ما نحو مسارات محددة وغايات معلنة. ولكن مفهوم التربية يستخدم اليوم غالباً إن لم يكن حصراً في مجال الحياة الإنسانية"[46].

حديثا يعرف المفكر الفرنسي أوليفييه ربول Olivier Reboul التربية بانها "الفعل الذي يسمح للكائن الإنساني أن يطور قدراته العقلية والنفسية ومؤهلاته الاجتماعية والجمالية والاخلاقية

---

[44] انظر جون ديوي، التربية والديمقراطية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، 1954.

[45] محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 181.

[46] Foumel. L. Notion de la pédagogie générale, Librairie Femand Nathan, Paris, 1940, P7

وذلك من أجل تأكيد جوهره الإنساني ما أمكن ذلك، وهي - أي التربية - نتاج هذا الفعل[47]. وفي تعريف أحدث لربول يعرف التربية: بأنها جملة العمليات والإجراءات التي تمكن الطفل تدريجياً من الوصول إلى الثقافة التي تميز الإنسان عن الحيوان[48].

تخوم مفهوم التربية وحدوده

يتداخل مفهوم التربية مع بعض المفاهيم التربوية المجاورة له بصورة إشكالية. وهذا التداخل يفرض علينا منهجياً أن نفصل بين المفاهيم التربوية المتداخلة في اتجاه تحديد التخوم الأساسية لكل منها. ويمكن تمثيل هذا التداخل بين مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى في الشكل التالي:

ومن أجل تحديد المفهوم بصورة علمية سنعالج صيغ تداخله مع المفاهيم المشار إليها في الشكل أعلاه وهي: التعليم، البيداغوجيا، وعلم التربية وهي من أكثر المفاهيم تداخلاً مع مفهوم التربية.

بين التربية والتعليم

يميز كانط بين المعلم Précepteur وبين المربي Pédagogue: فالأول مجرد مدرس، أما الثاني فهو مرشد، الأول لا يربي إلا من أجل المدرسة، أما الثاني فيربي من أجل الحياة[49]. فهل هناك من تباين بين مفهومي التعليم والتربية؟

يعني التعليم النشاط الذي يتم بموجبه تحويل المعلومات من شخص إلى شخص آخر،

---

[47] Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l'Universite de LAVAL, Québec, 1992, p.14

[48] Olivier Reboul, La philosophie de L'éducation, Que sais – je n 2441, P.U.F. Paris, 2001, p25

[49] عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص 125.

والتعليم يأخذ طابع نشاط منظم وهادف وواضح في مستوياته الفردية والاجتماعية والمدرسية. ففي الأسرة يعمل الأبوان على تعليم الأطفال وبصورة مقصودة كثيراً من المعلومات التي تتصل بالحياة والنشاطات الحيوية للطفل. ويتضح مفهوم التعليم بصورة أفضل وأكثر تنظيماً في المدرسة. ففي المدرسة يقف المعلم أمام التلاميذ، ويقوم بعملية نقل المعرفة إليهم. ويمكن لنا أن نقوم بتحليل الموقف التعليمي إلى عناصره الأساسية:

- المعلم الذي يقوم بعملية نقل المعرفة وتحويلها.
- التلاميذ الذين يتلقون المعرفة.
- المنهج الذي يستخدمه المعلم في نقل المعلومات.
- المادة التعليمية التي يقوم المعلم بنقلها (حساب هندسة رياضيات... الخ)
- الأهداف التعليمية التي تحددها المؤسسة أو المعلم.

وعناصر الموقف التعليمي تبين لنا أن عملية التعليم منظمة وواضحة وممنهجة ومحددة زمنياً ومكانياً.

وعلى خلاف التعليم فإن التربية تتميز بطابعها الشمولي والمعقد. فهي عملية حياتية معقدة تشمل مختلف لحظات التفاعل بين الإنسان والوسط الذي يعيش فيه. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التعليم يشكل حالة تربوية خاصة في وضعية شمولية هي التربية. وإذا كان التعليم يشكل لحظة تربوية فإن التربية لا يمكن أن تختزل إلى موقف تعليمي لأنها عملية تتصف كما بيّنا بالشمول والاتساع.

فالموقف التعليمي غالباً ما يأخذ طابع علاقة منظمة بين إنسان وآخر. اما الموقف التربوي فيتجلى في مختلف المواقف الحياتية. فالطفل الذي ينظر في الليل إلى نجوم السماء يعيش حالة تربوية والطفل الذي يستمع إلى موسيقا صاخبة أو هادئة، أو هذا الذي ينظر إلى شمس الغسق، أو الذي يتطلع إلى الفجر في انبثاقه، أو ذاك الذي يتامل لوحة فنية جميعهم يعيشون مواقف تربوية قوامها تأثير الطبيعة والإنسان في التكوين السيكولوجي للإنسان.

فتكوين الإحساس بالجمال أمر لا يتم عن طريق التعليم بل عن طريق الموقف التربوي الذي يرتكن إلى التذوق الجمالي عينه، والإحساس بالشبع لا يمكن أن يعلم بل يمكن أن نشعر به ونحدده. ولهذا فإن مفهوم التربية يتميز بطابعه الشمولي. وهنا يمكن لنا أن نقارن بين التعليم الأخلاقي والتربية الأخلاقية، فالتعليم الأخلاقي يعني نشاطاً مرتبطاً بالمعرفة العقلية وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلم في صورة الدلالات والمعاني والصيغ التي تتجلى فيها الجوانب الأخلاقية. ولكن التربية الأخلاقية لا تتعلق بالمعارف والمعلومات بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر وتسعى إلى تنمية السلوك الأخلاقي، وهذا ما لا يمكن تعلمه بل يمكن تذوقه ومعايشته.

يمعنى آخر التربية الأخلاقية لا تعمل على تكوين معلومات عند الطفل بل تعمل على بناء السلوك وفقاً لمعايير وقيم أخلاقية. من هنا نلاحظ أن التعليم يرتبط بالأدوات بينما ترتبط التربية بالغايات. ومن أجل التمييز بصورة أفضل يمكن أن نقول بأننا نعلم شخصا شيئاً ما ولكننا لا نقول بأننا نربي شخصا على تعلم شيء ما: نعلم شخصا ما شيئاً ما مثل معلومات ومعارف مهنة بينما نقول تحديداً بأننا نربي شخصاً ما على قيم ما.

وهذا ينسحب على التربية العاطفية، إذ يمكن أن نعلم الطفل معنى الحب ودلالاته ولكننا لا نستطيع أن نعلمه كيف يحب. لأن المحبة والحب موقف وجودي حياتي تلعب فيه التربية دوراً حيوياً بمختلف مراحلها ومجالاتها. فمن أجل أن نربي الطفل على الحب نحتاج إلى مناخ تربوي شامل ومترامي الأطراف في الزمان والمكان لكي نكون لديه هذا الإحساس ونبعثه حقيقة حيّة في وجوده. وبعبارة أخرى قد يحتاج التلميذ بضع دقائق ليعرف معنى الحب ودلالته وتعابيره وصوَرَه الحياتية، ولكنه قد يحتاج إلى مناخ متشبع بالحب ومعانيه لمرحلة عمرية هي مرحلة الطفولة بصورة عامة لكي تصقل شخصية الطفل على المحبة وعلى تذوق هذه العاطفة بأبعادها الإنسانية الخلاقة. وهذا المفهوم كما يتضح يعني أن التربية عملية معقدة ومركبة باستطالاتها الزمنية وبأبعادها الإنسانية. فالتعليم لا يستطيع أن يكون مشاعر الحب والحنين لأن

مثل هذه المشاعر تتكون في سياق التجربة الإنسانية برمتها.

فالتعليم يركز على الجانب المعرفي وفقاً لمقتضيات الذاكرة ومتطلبات المعرفة، أما التربية فهي فعل يشمل الجوانب النفسية والأخلاقية عند الإنسان. وهذا يعني أنه لا يمكن للتربية أن تختزل إلى جانبها المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والتربوية التي تشكل الحقل الأساسي للفعل التربوي. فالتربية تسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص المتعلم من جميع النواحي الجسدية والفكرية والعاطفية والأخلاقية. إنها بعبارة أخرى عملية إيقاظ للوعي الباطني والملكات الداخلية للإنسان. **وبعبارة أخرى التربية عملية تشمل مختلف جوانب الشخصية بينما يتجه التعليم إلى تكوين الذاكرة أو الجانب المعرفي عند الإنسان.**

فالتربية على حد تعبير عبد الله عبد الدايم: "تدعو إلى تكوين الإنسان وليس إلى تكوين علاّمة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متبلد، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة"[50]. والمعلومات ليست هي التي تخلق الرجال وأنه لا يكفي للمرء أن يتعلم لغات عديدة وأن يعرف حساب اللامتناهيات كيما يستحق الثقة ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم ويكون نافعاً للمجتمع قادراً على العطاء له"[51].

البيداغوجيا والتربية

غالباً ما يتجنب المفكرون في مجال التربية مواجهة العلاقة المعقدة بين مفهومي التربية والبيداغوجيا. وليس من تقاليد الفكر التربوي العربي الدخول في جدل العلاقة بين المفهومين وهذا على خلاف ما نلاحظه في الفكر التربوي الأجنبي بصورة عامة. فالغموض الذي يلف مفهوم "البيداغوجيا" Pédagogie يفوق إلى حدّ كبير هذا الغموض الذي عرفناه في مفهوم التربية، فمعاني البيداغوجيا تشكل في الفكر الغربي حقل نزاع وصراع بين عدة مفاهيم أهمها:

---

[50] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، درا العلم للملايين، بيروت، 1978، ص 505.

[51] عبد الله عبد الدايم، المرجع السابق، ص 505.

التربية، وعلم التربية، ونظرية التربية، وفلسفة التربية، وفن التربية. وتعبيراً عن هذا الغموض الكبير يتساءل المفكر الفرنسي "رونيه أوبير" هل البداغوجيا علم؟ أم صناعة؟ أم فن؟ أم فلسفة؟ أم هي كل هذا في وقت واحد[52]. وهذا التساؤل كان قد وجد صداه لدى أغلب المفكرين القدماء والمحدثين وما يزال يطرح نفسه بقوة في كثير من مواقف الحياة الفكرية في مجال التربية.

وإذا كان هذا المفهوم يعاني في مهده الحضاري الغربي هذه الدرجة من التعقيد والغموض فإن هذا الغموض يتضاعف في مستوى اللغة العربية وفي الفكر التربوي العربي. فالمفهوم ولد ونشأ في أحضان الفكر الغربي وهو يحمل إشكاليات الفكر الغربي عينه التي لا نجد لها ما يجانسها أحياناً في الحياة الفكرية التربوية العربية. ويضاف إلى ذلك أن مفهوم pédagogie لا يوجد له مقابل في اللغة العربية وهو لم يعرّب لا في المستويات الأكاديمية، ولا في المستويات المعرفية العامة أو في المستويات الرسمية، حيث لا نجد تعريباً محدداً لهذا المفهوم الإشكالي بمصادره الأجنبية. وتحت تأثير هذه الإشكالية المضاعفة يتجنب المفكرون العرب الخوض في الحقل العام لهذا المفهوم "البيداغوجيا" حيث يحيلونه إلى مفهوم التربية بصورة عامة دون تمييز بينه وبين التربية Education. وهذا بدوره يطرح إشكالية إبيستيمولوجية كبيرة في مستوى التواصل بين الفكر التربوي الغربي والفكر التربوي العربي المعاصر. ففي تضاعيف هذا الاختزال لكلمة بيداغوجيا تختفي دلالات ومعان عديدة لهذه الكلمة التي تشكل حجر زاوية أساسية في حقل المعرفة التربوية. ويترتب على هذا أيضاً وجود حفريات كبيرة في مستوى الوعي الفكري التربوي العربي وفي صلته بالفكر العالمي. كما أن هذا الاختزال يفوت على كثير من الباحثين والمفكرين العرب فرصة منهجية في فهم كثير من تضاريس الفكر التربوي الغربي الذي يتصف بغناه في مجال التمييز بين المصطلحات والمفاهيم التربوية المتداخلة. ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول إن المعرفة الإبيستيمولوجية لهذه المفاهيم وتحديدها يشكل الأساس المنهجي لتطوير الفكر التربوي العربي في جدله المفتوح مع الفكر التربوي العالمي

---

[52] رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص 27.

بمعطياته الأبيستيمولوجية والمنهجية. ومن أجل هذه الغاية فإننا سنعمل على تحليل مضامين هذا المفهوم بصورة دقيقة تمكن القارئ باللغة العربية من امتلاك المفاتيح المنهجية لمفهوم البيداغوجيا بالمقارنة مع مفهوم التربية ومشتقاته المختلفة.

وسنقترح في البداية تعريب هذا المفهوم بصورته الأجنبية أو بلفظته الإنكليزية أو الفرنسية وذلك لعدم وجود مقابل لهذا المفهوم في اللغة العربية ويضاف إلى ذلك أنه لمن الصعوبة بمكان أن نجد له مفردة عربية تعبر عنه. فلا يمكن لنا على سبيل المثال أن نستخدم كلمة تربية في تعريب البيداغوجيا لأن هذا يؤدي إلى تداخل هذا المفهوم مع مفهوم التربية المقابل لكلمة Eduction. وهذا ينسحب على مختلف المفردات التقليدية مثل: النظرية التربوية وعلم التربية. وتأسيساً على هذه الرؤية سنستخدم اللفظة الأجنبية "بيداغوجيا" عينها في تعريب هذا المفهوم في اللغة العربية. وهذا يعني أن كلمة بيداغوجيا تعني اللفظة الأجنبية Pédagogie وتحمل الطابع الإشكالي لهذا المفهوم بمختلف اتجاهاته وتجلياته العلمية والدلالية. ونحن نعلم أيضاً أن استخدام كلمة بيداغوجي أو بيداغوجيا يشهد اتساعاً كبيراً في الوسط التربوي ولا سيما في البلدان العربية المغاربية كما في صفوف عدد كبير من المثقفين والمفكرين العرب[53]. وتأسيساً على ذلك يأتي تعريبنا لمفهوم "البيداغوجيا" استجابة منهجية إبيستيمولوجية لعدد من الإشكاليات التربوية أهمها:

- عدم وجود مقابل لهذه اللفظة الأجنبية Pédagogie في اللغة العربية.
- تحقيق التواصل الإبيستيمولوجي مع الفكر التربوي الغربي وفهم الإشكالات العميقة التي يطرحها الفكر العالمي في حقل المفاهيم والتصورات التربوية.
- هذا التعريب يتيح لنا التمييز العلمي الدقيق بين دلالة كلمة بيداغوجيا المقابلة لكلمة Pédagogie وبين كلمة تربية المقابلة للفظة الأجنبية Eduction.

---

[53] عرب عبد الله عبد الدايم هذه الكلمة كما وردت في أصلها الأجنبي "بيداغوجيا" في ترجمته لكتاب رونيه أوبير، التربية العامة.

- تعريب هذه اللفظة يساعدنا في تفهم الإشكاليات المطروحة في نسق الفكر التربوي العالمي وفهم إشكاليات هذا الفكر في مختلف تجلياته وتعييناته.
- إخراج الفكر التربوي العربي من دائرة الحيرة والارتباك في استخدام مفاهيم متداخلة إلى حد يصعب الفصل بينها.
- هذا التعريب للكلمة يعطي فرصة الترجمة الدقيقة لمضامين الفكر التربوي الغربي وتوظيفه علمياً في الأنساق الفكرية التربوية العربية.

الأصل الاشتقاقي لكلمة بيداغوجيا

يعرب المفكر الفرنسي المعروف "غاستون ميالاريه Gastin Mialaret" عن الصعوبات الكبيرة التي تواجه مسألة الفصل بين مفهومي التربية Eduction والبيداغوجيا Pédagogie، كما أنه يعترف بوجود فوضى كبيرة في ما يتعلق بالمفاهيم التربوية المتداخلة بصورة عامة ولا سيما بين هذه المفهومين[54].

وتعود كلمة بيداغوجيا Pédagoige في أصلها إلى كلمتين إغريقيتين هما Pais وتعني الطفل وAgein وتعني يقود. وكانت هذه الكلمة تطلق على العبد الذي يرافق الأطفال إلى المدرسة أو المعلم. وكان دور العبد بسيطاً ومتواضعاً ولكنه مع الزمن اكتسب أهمية كبيرة وذلك عندما امتد ليشمل أبعاداً أخلاقية وفكرية. ومنذ العصر الهيليني بدأ العبد المتواضع يلعب دوراً هاماً في العملية التربوية يتجاوز في أهميته هذه دور المعلم في عملية تأهيل الطفل وإعداده، فالمعلم لم يكن سوى تقني متخصص في مجال محدد من العملية التربوية وهو الجانب العقلي. ومع الزمن فقدت كلمة بيداغوج معناها الاشتقاقي (أي العبد المصاحب للطفل إلى المدرسة) وبدأت تكتسب معنى جديداً يتمثل في المربي بالمعنى الشامل، وبدأت هذه الكلمة تشير إلى كبار

[54] Gaston Mialaret, Les sciences de éducation, P.U.F. Que sais-je? Troisième édition, paris, 1984. p2

المفكرين في مجال التربية[55].

ولكن كلمة "بيداغوجيا" ظهرت فيما بعد، حيث يبين قاموس روبير Robert أن استخدام هذه الكلمة pédagogue يعود إلى عام 1495. ويبين قاموس ليتريه Littré أن هذه الكلمة استخدمت للمرة الأولى في عام 1536 في معهد كالفن المسيحي. وفي المستوى الأكاديمي وظفت هذه الكلمة عام 1762، ومن ثم انتشر استخدام هذه الكلمة على نحو واسع خلال القرن التاسع عشر[56].

وفي اللغة الفرنسية نلاحظ بصورة عامة أن القواميس تعطي لهذه الكلمة دلالتين تتمثل الأولى في علم تربية الأطفال، بينما تتمثل الثانية في فن تربيتهم. ونجد مثل هذا التعريف في قاموس "روبير" الذي يعرفها "بأنها علم تربية الأطفال"[57]. وتنحو الموسوعة الفرنسية "إنكارتا" Encarta المنهج نفسه في التعريف حيث تعرف البيداغوجيا أيضاً بأنها "علم تربية الأطفال"[58].

أما معجم العلوم الاجتماعية لمادلين كروايتر فإنه يعرف البيداغوجيا بأنها "النظرية النقدية للتربية"[59].

ويبدو لنا كما يقول إميل بلانشار Emile Planchard "أنه ليس هناك ما هو أسهل من تعريف مفهوم البيداغوجيا في ظاهر الأمر، وتبدو هذه البساطة الظاهرية في التعريف الذي تقدمه القواميس وبعض المفكرين للبيداوجيا على انها فن وعلم تربية الطفل وتعليمه. فالكلمات التي يتكون منها هذا التعريف تنتمي إلى أكثر الكلمات غموضاً. وهذا يعني أننا أمام بنية مركبة من المفاهيم حيث يحتاج كل مفهوم من المفاهيم المكوّنة إلى تحليل وفحص وتمحيص. ولتكن

---

[55] Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1991,p.6.
[56] Gaston Mialaret. Les sciences de éduction, P.U.F, Que sais-je? Troisième édition, Paris, 1984, p4.
[57] Le Petit Robert, Version électronique du nouveau Petit Robert, Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue Français, Nouvelle édition, Poul Robert, Paris, 1996
[58] Encyclopédie® Microsoft® Encarta 2000© 1993-1999 Microsoft Corporation
[59] Modeleine Crawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983. p. 279.

خطوتنا الأولى والأهم في الفصل بين مفهومي البيداغوجيا والتربية.

البيداغوجيا ليست التربية

يختلف مفهوم البيداغوجيا عن مفهوم التربية. فالتربية Education تعني الفعل الذي يمارسه الآباء والمعلمون على الأطفال، وهو فعل عام يتميز بطابع الديمومة والاستمرار. إذ لا توجد مرحلة ما في الحياة الاجتماعية، إذا لم نقل لحظة من لحظات الحياة اليومية، دونما تربية حيث يتعرض الأطفال دائماً لعملية الاتصال مع الراشدين ولتأثيرهم التربوي. فالتأثير التربوي لا يحدث في مراحل قصيرة ومحددة فحسب، بل يحدث ذلك بصورة مستمرة ودائمة عبر دائرتي الزمان والمكان، ويتمثل هذا في التربية غير المقصودة التي تتميز بخاصية الديمومة والاستمرار.

فالممارسات التربوية هي شيء آخر غير البيداغوجيا Pédagogie التي تتجسد في إطار متكامل من النظريات والآراء والأفكار التربوية، كما تتجسد في وجهات نظر تدور حول التربية. ويمكن لنا في هذا السياق تحديد مفهوم البيداغوجيا بشكل جيد عندما تتم مقابلته مع مفهوم الممارسة التربوية. فالتربية التي يعلن عنها "رابليه Râblais"، وهذه التي يبديها "روسو Rousseau"، والتي رسمها "بستالوتزي Pestalozzi" هي نظريات نقدية للتربية السائدة في أيامهم. فالتربية Education بمعنى الممارسة هي في هذا السياق موضوع يخضع لدراسة البيداغوجيا Pégagogie التي تتمثل في بعض اتجاهات التفكير الخاصة بالقضايا التربوية.

فالبيداغوجيا بمعنى الفكر النقدي لا وجود لها عند بعض الشعوب في مراحل معينة من تاريخها. وكانت ولادتها مرهونة بمراحل تاريخية محددة ومتقدمة في سلم التطور الاجتماعي. لقد ظهرت البيداغوجيا في العهد اليوناني في عصر بريكلس Périclès، في فكر أفلاطون Platon وعند كزينيفون Xénophon، وفي فلسفة أرسطو Aristote، ولكنها كادت أن تكون مجهولة في عهد الأمجاد الرومانية. وفي المجتمعات المسيحية. ولم تظهر البيداغوجيا إلا في

القرن السادس عشر الذي احتضن انطلاقات فكرية تربوية هامة، بدأت تخبو في القرن السابع العشر؛ ثم بدأ مسارها يأخذ أهميته من جديد في مجرى القرن الثامن عشر. والحكمة من ذلك كله أن الإنسان لا يهب نفسه للتفكير على نحو دائم ولكنه يفكر بقوة عندما تقتضي الضرورة منه ذلك. ويضاف إلى ذلك أيضاً أن شروط التفكير لا توجد دائماً في كل مرحلة تاريخية أو في كل مكان.

وباختصار يمكن القول: إن التربية لا تعني البيداغوجيا فالبيداغوجيا كما يراها "دور كهايم" نظرية تطبيقية نقدية تعمل على توجيه الحياة التربوية وهدايتها نحو آفاق محددة وغايات معلنة. وهي تشكل منظومة من المبادئ والرؤى والمناهج التي توجه العملية التربوية. ومع ذلك فإن البيداغوجيا هي التي تعطي التربية معناها ودلالتها ومن غير البيداغوجيا (نظرية التربية) تتحول التربية إلى فعل عشوائي يفقد دلالته ومعناه. وفي هذا يقول فورنيل Fournel. L."إن تربية شخص وتشكيله تربوياً فعل لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا أن نحدد الغايات التي نسعى إليها وهنا تأخذ البيداغوجيا أهميتها الخاصة[61].

البيداغوجيا والفن

هل نستطيع أن نقول إن البيداغوجيا فن؟ الفن كما يقول "بلانشار" هو التطبيق الذكي والعملي للمعرفة[62]. إننا نطلق كلمة فن Art، في واقع الأمر، على التجربة العملية المكتسبة من قبل المعلم، في إطار عملية اتصال مع الأطفال، وفي سياق ممارسته المهنية، وهي تجربة تختلف جداً عن دلالة النظريات التربوية، وهذا ما تشير إليه الملاحظة باستمرار. إذ يمكن للمربي أن يكون بارعاً في عمله دون أن يأخذ بعين الاعتبار الأفكار التربوية التأملية. والمعلم الكفي، هو المعلم الذي، يعرف ماذا يجب عليه أن يفعل، دون أن يكون قادراً على تبرير

[61] L.Notion de la pédagodie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, p8.
[62] Emile Planchard, Introduction a la pédagogie, Edition Nauwelaerts, Paris, 1963, p7.

الإجراءات التي يوظفها دائماً في عمله. وعلى خلاف ذلك فإن "البيداغوجي" رجل النظرية pédagogue قد يحتاج إلى أية كفاءة عملية.

يجب علينا هنا أن نستخدم كلمة فن Art لتعيين التجربة الخالصة من غير نظرية. وهذا يعني أيضاً أن الجميع يوافق على كلمة فن، عندما يجري الحديث عن فن الحرب، وفن المحاماة، وفن التعليم. فالفن هو منظومة من طرق العمل التي تسعى لتحقيق غاية معينة، والتي يمكن لها أن تكون نتاجاً للخبرة التقليدية التي تتوصل عبر التربية، أو نتاجاً لخبرة الفرد الشخصية. ولا يمكن للمرء أن يكتسب ذلك الفن إلا من خلال تواصله مع الأشياء التي يمارس عليها تأثيره. وإذا كان الفن، دون شك، يتواصل مع التفكير، فإن التفكير هنا لا يعد عاملاً أساسياً من عوامله.

وبين الفن الذي حددناه والعلم، يوجد هناك مكان لتوسطات ذهنية متعددة. فمن أجل التأثير في الأشياء وفي الآخرين وفقاً لطرق محددة، يجري أحياناً التفكير في إجراءات الفعل التي توظف، ليس من أجل معرفتها وتفسيرها، وإنما من أجل تقدير نتائجها، ومعرفة ما إذا كانت كما يجب، أو ما إذا كانت هناك ضرورة لتغييرها، وكيف يمكن إذا دعت الضرورة، استبدالها بإجراءات جديدة. إن هذا التفكير يأخذ شكل نظرية، وهو يشكل نوعاً من الموازنات الفكرية الخاصة بالإجراءات الفعلية، وهي موازنات تقارب المعرفة العلمية في بعض جوانبها. ولكن هذه الموازنات إلى تسعى إلى تفسير طبيعة الأشياء، بل تهدف إلى توجيه الفعل، وهي لا تمثل اتجاهات بل شيئاً من هذا القبيل، وذلك عندما تسعى إلى تحقيق عملية التوجيه. وهي إذا لم تكن أفعالاً فإنها تمثل برامج عمل على الأقل، ومن هنا فهي تتقارب مع الفن، وذلك هو شأن النظريات الطبية والسياسية والاستراتيجية الخ.

ومن أجل تفسير السمة المشتركة لهذا التنوع الخاص بالتأملات الفكرية، فإن دور كهايم يقترح أن نطلق عليها نظريات عملية. والبيداغوجيا pédagogie وفقاً لذلك هي نظرية عملية

من هذا النوع[63]. فهي لا تسعى إلى دراسة الأنظمة التربوية على المستوى العلمي، بل إلى تقديم أفكار توجه المربي. وهذا يعني أنها فن بمعيار ما يكون الفن نظرية عملية.

لقد سبق لسولوربيه في عام 1910 أن عرف التربية بأنها فن إذا يقول: "البيداغوجيا هي النظرية العامة لفن التربية حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامة والتجارب المنفصلة والمناهج المتعددة، وهي في أدائها هذا تعمل على التمييز بين ما هو واقعي وبين ما هو مثالي في العملية التربوية[64].

ويمكن لنا أن نقول مع دور كهايم، والأمر شرعي، إن البيداغوجيا نظرية عملية وخاصة عندما تنطلق من أساس علمي معترف به وتجسد تطبيقاً له. وفي هذه الحالة فإن المفاهيم النظرية التي تشتمل عليها تحمل قيمة علمية تتجسد في نتائج يمكن تحديدها. وهذا ما ينطبق على الكيمياء التطبيقية، والتي لا تعدو أن تكون سوى نظرية تطبيقية للنظريات العلمية الخالصة في مجال الكيمياء. فالنظريات تتجاوز في أهميتها العلوم التي تشكل ينبوعاً لمفاهيمها.

إن ما يعنيه دوركهايم بالبيداغوجيا Pédagogie ليس نشاطاً تربوياً أو علما تأملياً بل ما يعنيه بالبيداغوجيا، هو تأثير الجانب الثاني "التأمل" في الجانب الأول "النشاط"، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للتأمل الفكري تكون في عملية البحث، عن المبادئ الأساسية للسلوك الإنساني، من أجل الإصلاح التربوي.

ويمكن لنا في النهاية أن نستعرض التعريف المعاصر الذي يعود إلى المفكر التربوي الفرنسي "جاستون ميالاريه" حيث يعرف البيداغوجيا: بأنها نوع من التفكير في غايات التربية وهي تحليل موضوعي لشروط هذه الغايات ووظائفها. والبيداغوجيا توجد في صلة عميقة مع

---

[63] إميل دور كهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفه، دار معد، دمشق، 1994، ص 104-106.

[64] Gaston Mialaret. Pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1991, p.7

الفعل التربوي الذي يشكل حقل التفكير والتأمل لهذه البيداغوجيا"[65]. وهو بتعريفه هذا يؤكد الصورة التي يقدمها دوركهايم لهذا المفهوم.

من التربية إلى علم التربية

العلم بالتعريف مجموعة من المعارف المنهجية المنظمة التي تبحث في موضوع متجانس محدد. والعلم بصورة عامة هو الذي يوظف أدواته ومناهجه في الكشف عن بنية الظواهر ومن ثم تحليلها وتفسيرها والتنبؤ بمظاهرها وحوادثها. ويتجسد العلم في منظومة القوانين والحقائق اليقينية الثابتة التي توصل إليها الإنسان عبر تجاربه المعرفية والتاريخية في مجال الطبيعة والإنسان والمجتمع. وهو يقوم على أساس الطريقة العملية في التفكير والتي تعتمد على التجربة واختبار الفرضيات العلمية. وهذا يعني أنه لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية من غير منهج علمي يمنحها درجة عالية من المصداقية واليقينية. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن العلم يسعى إلى تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً كميا ويسعى أيضاً للكشف عن القانونية العلمية التي تحكم هذه الظواهر.

وتنشأ المعرفة العلمية عبر الحقائق والمعلومات التي تتراكم عبر التجربة التاريخية للإنسان، ومن خلال القوانين التي يكتشفها الإنسان بطريقة علمية تجريبية خلال تفاعله مع الكون والحياة والمجتمع. وباختصار العلم يشكل معارف علمية مؤكدة عبر التجربة العلمية.

وعلم التربية هو منظومة المعارف العلمية التي اكتشفها الإنسان في مجال الحياة التربوية الخاصة بنماء وتكون الإنسان معرفياً وعلمياً وتربوياً. وهو يأتي إجابة عن سؤال ما هي الطرق المنهجية الصحيحة التي يمكن اعتمادها في تربية الأطفال والأجيال والتي تضمن لهم أفضل صيغ النماء والازدهار والتكامل؟

ظهر تعبير علم التربية Science de l'éducation للمرة الأولى عام 1812 في كتاب لـ

[65] Gaston Mialaret, Pédagogie générale, même source, 1991, p.7.

"مارك أنطون جوليان دوباري" Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) بعنوان روح المنهج التربوي عند بستالوزي L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. وعمل هذا الباحث على تطوير هذا المفهوم عام 1816 في كتابه مقدمة في التربية المقارنة[66]. ويعد "ألكسندر بان Alexander bain" أول من استخدم تعبير علم التربية في عنوان لكتاب صدر له عام 1879، حيث كان عنوان كتابه الصادر بالإنكليزية Education as a science أي التربية كعلم، وقد ترجم هذا الكتاب إلى الفرنسية بعنوان علم التربية La Science de l'éducation.

وفي عام 1910 ظهر كتاب "ليسيان سوليرييه Lucien Celleriere" بعنوان مقدمة في علم التربية Esquisse d'une science pédagogique وحمل عنواناً فرعياً هو: "ظواهر وقوانين التربيةLes faits et les lois de l'éducation" وفي هذا الكتاب يشرح الكاتب شروط هذا العلم الذي يطلق عليه بيداغوجيا pédagogie، وذلك من أجل التمييز بين التربية وبين البيداغوجيا التي تعني فن تربية الأطفال. وفيما بعد بدأت هذه التسمية تسجل حضورها الأكاديمي والعلمي في كثير من قطاعات المعرفة والمؤسسات العلمية والأكاديمية الجامعية. في عام 1960 بدا واضحاً أنه يمكن التمييز بين التربية وعلم التربية. التربية هي نسق من الفعل أما البيداغوجيا فهي نسق من التفكير والتأمل المعرفي، مع التأكيد في الوقت نفسه استحالة الفصل الكامل بين المفهومين، فكل منهما يشكل وجهاً للآخر في العملية التربوية كما هي حال العلاقة بين العقل والتفكير، ومنذ تلك اللحظة انتشر مفهوم علم التربية.

يسعى علم التربية Science de l'éducation إلى معرفة التربية Education وتحليل مكوناتها ورصد فعالياتها ومتغيراتها على نحو موضوعي وعلمي. **ولا يتداخل علم التربية بهذا المعنى مع النشاط الفعلي الذي يؤديه المربي أو مع نظرية التربية Pédagogie التي تقوم بتوجيه النشاط التربوي. وبعبارة أخرى تشكل التربية موضوعاً لعلم التربية.**

---

[66] Eric Plaisance et Girard Vergnaud, Les sciences de l–éducation, Edition de la Découverte, Paris, 2001, p.5.

ويؤكد "دوركهايم" بأسلوبه المنهجي البارع على ولادة علم التربية وهو يؤكد على حضوره ضد المتشككين بوجوده وفقاً للمنهجية التالية: إذا كان يمكن لقضايا التربية أن تشكل موضوعاً لعلم ما، يشتمل على مواصفات العلوم الأخرى، فإن ذلك أمراً يسهل البرهنة عليه في هذا المجال. وذلك لأن الدراسات والأبحاث الجارية يمكن ان تأخذ الصيغة العلمية إذا توافرت فيها الخصائص التالية[67]:

1. أن تتناول هذه الدراسات ظواهر وحقائق قابلة للملاحظة. وذلك لأن العلم ينطلق من موضوع له وجود عياني، قابل للتمايز والتحديد المكاني.
2. أن تكون الظواهر المدروسة متجانسة فيما بينها بالقدر الكافي، الذي يسمح بتصنيفها في فئة واحدة. وفي الوقت الذي تكون فيه هذه الظواهر متباينة، فإننا لسنا بصدد علم واحد وإنما بصدد عدد من العلوم المتباينة، وبصدد موضوعات متمايزة من الأشياء التي تخضع للدراسة. ويحدث، في غالب الأحيان، أن تعاني العلوم التي هي في طور الولادة، من تداخل بين مجموعة من الموضوعات المختلفة، وذلك هو حال الجغرافية والانتربولوجيا على سبيل المثال. ولكن مثل هذه الحالة تمثل حالة انتقالية في تاريخ تطور العلم الناشئ.
3. أن يكون هدف العلم دراسة هذه الظواهر من أجل معرفتها بشكل موضوعي، وليس من أجل أي شيء آخر. فنحن نستخدم بشكل مقصود كلمة يعرف Connaitro وهي كلمة عامة وغامضة بعض الشيء وذلك من غير أن نحدد بطريقة محددة ماذا نعني بكلمة المعرفة العلمية. إذ ليس من مهمة العلماء الأساسية بناء نماذج بل السعي إلى اكتشاف القوانين ووصفها وتفسيرها. فالعلم يبدأ من اللحظة التي يتم فيها البحث عن المعرفة من أجل المعرفة ذاتها. فالعالم يعرف من غير أدنى شك وبشكل مسبق أن اكتشافاته قابلة للاستخدام والتوظيف. وهو يستطيع دون ريب أن يوجه أبحاثه نحو هذا الموضوع أو ذاك وفقاً لسلم أولويات يتعلق بمدى تلبية هذه الأبحاث لحاجات معينة وبمدى الفائدة التي يمكن لها أن تقدمها. ولكنه عندما يهب نفسه للبحث العلمي فإنه قلما يلتفت إلى النتائج العملية لأبحاثه.

---

[67]. Regardez: Emile Durkheim, Education et sociologie, P.U.F. Paris, 1992.

إنه يبين ما هو كائن، ويلاحظ ماهية الأشياء، ويتوقف عند هذه الحدود. ودوره يتوقف عند حدود التعبير عن الحقيقة وليس الحكم عليها.

وبناء على المعاينات السابقة يرى "دوركهايم" أن التربية تستحوذ على الشروط الكاملة لأن تكون موضوعاً للمعرفة العلمية، وهي بالنتيجة، تستوفي الشروط التي تجعلها موضوعاً شرعياً للدراسة العلمية. فالتربية، التي توجد في مجتمع معين، وفي مرحلة معينة من مراحل تطور ذلك المجتمع، تتضمن في الواقع منظومة من الممارسات والكيفيات، من العمل والتقاليد، التي تشكل ظواهر محددة على نحو كامل، وهي ظواهر تشتمل على الحقيقة نفسها التي توجد في الظواهر الاجتماعية الأخرى. وهذه الظواهر ليست كما كان يعتقد سابقاً بأنها مجرد موازنات صنعية أو عرضية بدرجة ما، والتي لا توجد إلا تحت تأثير إرادات متقلبة الأطوار، بل هي وعلى خلاف ذلك كله مؤسسات اجتماعية حقيقية.

ويبين "دور كهايم" في النهاية أن علم التربية بالمعنى الدقيق للكلمة هو "دراسة نشأة الأنظمة التربوية ووظائفها. وهو عنده – على حدّ تعبير رينيه أو بير – ضرب من تاريخ التربية، بل ضرب من علم الاجتماع التربوي"[68].

وهكذا فإن دوركهايم يحدد علم التربية بأنه هذا العلم الذي يشتمل على الأمور التالية:

- تاريخ الحوادث التربوية، أي تاريخ الظواهر والمؤسسات التربوية.
- تاريخ المذاهب في سياقها الاجتماعي وفي إطار الشروط المجتمعية التي أدت إلى ولادتها.
- علم الاجتماع التربوي بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. وهو الدراسة العلمية لظروف الحياة التربوية وصروفها من زاوية اجتماعية[69].

وعلم التربية في نهاية الأمر كما يعرفه ميالاريه: "يشمل جميع الفروع العلمية التي تدرس

---

[68] رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 28.

[69] رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 33.

الوضعيات التربوية والممارسات التربوية بصورة علمية"[70]. باختصار التربية تشكل حقلاً موضوعياً لعلم التربية الذي يقوم بدراسة وتحليل مختلف مظاهر الحياة التربوية وتجلياتها المختلفة.

ومن الإشكاليات التي طرحتها مسألة العلم في التربية مسألة استخدام مفهوم العلم بالجمع أو بالمفرد. فهل يجب علينا أن نوظف مفهوم علم التربية بالمفرد Sciences of eduction أم أنه يجب علينا أن نستخدم مفهوم العلم بالجمع، أي علوم التربية Sciences of Eduction؟

ومن أجل تقديم إجابة عن هذا التساؤل يمكننا العودة إلى واقع استخدام المفهوم في مستوياته الأكاديمية. حيث يلاحظ في هذا السياق أن علم التربية بالمفرد درس في جامعة السوربون الفرنسية وجامعات فرنسية أخرى منذ عام 1883 حتى عام 1914 في عهد وزير المعارف الفرنسي جول فيري Jules Ferry[71]، وفيما بعد الحرب العالمية الثانية تطور علم التربية ليأخذ نوعاً من تعدد الصيغ والتسميات والفروع العلمية التربوية، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية. وظهرت علوم تربوية مختلفة مثل علم الاجتماع التربوي، ومناهج التربية، وعلم النفس التربوي، واقتصاديات التربية، وتاريخ التربية وانتروبولوجيا التربية.

وشهدت فرنسا تطوراً في هذا المستوى ابتداء من عام 1967 حيث تفرع علم التربية بجهود كثير من المفكرين التربويين الفرنسيين المحدثين (موريس دوبيس في جامعة باريس، جان شاتوا من جامعة بوردو، وجاستون ميالاريه في جامعة كان) حيث أصبحت لعلوم التربية أقسام تخصصية في مختلف الجامعات الفرنسية[72]. ويبدو أن الوضعية الحالية تقر بصورة شاملة أهمية استخدام مفهوم علوم التربية وذلك لتعدد الفروع العلمية وتطورها الكبير في المرحلة الحالية.

---

[70] Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F, Paris, 1991, p.7.

[71] محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، دار الثقافة، قطر، 2001، ص 15.

[72] محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، المرجع السابق، ص 16.

وحديثاً بدأت العلوم التربوية تأخذ مداها في مختلف الجامعات في العالم وبدأت تظهر فروع علمية تحمل تسميات هذه العلوم المختلفة. وباختصار يمكن القول بأن العلوم التربوية هي العلوم العامة التي تهدف إلى توجيه الفعل التربوي نحو إعداد الفرد وتنمية قدراته. وتتصف العلوم التربوية بأنها علوم تطبيقية وأنها لا تطلب لذاتها بوصفها علوماً نظرية تأملية، إنها معرفة من أجل الفعل التربوي أي أنها علوم تطبيقية فعالة، وهذا يشمل علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي وعلم المناهج التربوية[73].

الشمولية في مفهوم التربية

تتعدد تعريفات التربية كما وضحنا بتعدد الباحثين والمفكرين والتيارات الفكرية. ويستجيب هذا التعدد لاعتبارات متنوعة تتصل باختلاف نظرة الباحثين إلى طبيعة المتعلم أو الطبيعة الإنسانية، وباختلاف نظرتهم إلى الغايات التربوية، كما باختلاف نظرتهم إلى منهجية التربية ومضامينها[74].

ومع أهمية هذه الاختلافات فإن أغلب المفكرين المعاصرين يميلون إلى إعطاء التربية طابعاً شمولياً يأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل المكونة للمفهوم. وهذا التوجه يميل إلى تجاوز حدود الأيديولوجيا الفكرية والفلسفية التي شغلت كبار المفكرين والمنظرين في التربية والفلسفة. فالتربية كما تتبدى في الرؤية المعاصرة تتجلى بوصفها هذه العملية التي تقوم على أساس العلاقة الجلية بين الإنسان وعناصر الوجود، إنها هذه العملية التي يتم بموجبها التفاعل بين الإنسان والإنسان وبين الإنسان والطبيعة. وفي عمق هذا التفاعل تتشكل شخصية الإنسان وتتحدد سماته وخصائصه. فالإنسان الذي يغير الطبيعة يتغير معها في آن واحد. فالتربية وفقاً لهذا المعنى هي هذه العلاقة الشمولية التي يرتبط فيها الإنسان بالوجود والطبيعة والمجتمع.

---

[73] Regardez Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les science de l'éducation, la Presse de l'Universit- de LAVAL, Québec, 1992,p.9.

[74] محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية. مؤسسة دار الوحدة للنشر والتوزيع، الكويت، 1977، ص 73.

وتعبيراً عن هذه الرؤية الشمولية يأتي تصور "جون ستيورات ميل" للتربية حيث يعرفها "بأنها جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا: وهي في مفهومها الأوسع تشمل حتى الآثار غير المباشرة التي تحدثها في طبع الإنسان وملكاته أمور غايتها مباينة لما ذكرنا: ونعني بها الآثار التي تتركها القوانين وأشكال الحكم والفنون الصناعية بل وحتى الحوادث الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان، كالمناخ والتربة والوضع المحلي[75]. وفي هذا التعريف نجد أن مفهوم التربية يخرج من دائرته الضيقة والتي تعني دائماً تأثير الكبار في الصغار وتأثير الراشدين في الأجيال التي لم ترشد بعد حسب التعبير الدور كايمي. وهنا يمكن الإشارة مرة أخرى إلى المفهوم الشمولي لجون ديوي الذي يرى بأن "التربية هي الحياة نفسها وهي ليست إعداداً لحياة المستقبل وأن التربية تستمر مادام الإنسان حياً ولا تتوقف لأن المجتمع دائم التغير والتطور"[76]. ولا يخرج مفهوم "روسو" في التربية عن هذه الرؤية الشمولية، إذ يرى بأنها "عملية تمتد من المهد إلى اللحد". وتتجسد هذه الرؤية أيضاً في تعريف ج ف نيللر الذي يفيد "بأن التربية بمعناها الواسع تشير إلى أي فعل أو خبرة لها أثر في صياغة عقل الفرد وخلقه أو قدرته الجسمية، والتربية بهذا المعنى لا تنتهي على الإطلاق، فنحن نتعلم من الخبرة عبر حياتنا ابتداء من قراءة الكتب حتى الترحال خارج البلاد"[77].

بعد أن يستعرض "رونيه أوبير" عدداً كبيراً من التعريفات يعرفها بانها "جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها أن تكون لدى الكائن الصغير استعدادات منوعة تقابل الغايات

---

[75] René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1946, p2.

[76] صبحي حمدان أبو جلالة، محمد حميدان العبادي، أصول التربية بين الأصالة والعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ص 229.

[77] عبد المحسن حماده، أصول التربية، جامعة الكويت، 1995، ص 8.

التي يعدّ لها حين يبلغ طور النضج[78].

ويخلص أوبير إلى أن جميع التعريفات تركز على خصائص مشتركة وهي:

1. إنها جميعها تقصر التربية على الجنس البشري.
2. جميعها تعتبر التربية فعلاً يمارسه كائن في كائن آخر ويمارسه بوجه خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق.
3. وجميعها يقر أن هذا الفعل موجه نحو هدف ينبغي بلوغه[79].

ويمكننا في هذا السياق أن نحدد بعض السمات الأساسية للطابع الشمولي في التربية:

- الشمولية الزمنية: التربية من المهد إلى اللحد. فالتربية كما تؤكدها أغلب النظريات التربوية لا تتوقف عند مرحلة من المراحل فالإنسان كيان يتشكل ويعاود تشكله عبر دائرتي الزمان والمكان. إنها باختصار عملية تغطي مختلف مراحل الحياة عند الإنسان: طفلاً وراشداً وكهلاً وعجوزاً وشيخاً.
- **الشمولية التكوينية:** الإنسان كيان متعدد في إطار وحدة شاملة فالتربية تشمل مختلف جوانب الشخصية نفسياً (سيكولوجيا) واجتماعياً وأخلاقياً وروحياً وبدنياً.
- **الشمولية الوظيفية:** وهذا يعني أن التربية تمارس دوراً حيوياً يتميز بالشمول في مختلف مجالات الوجود في المجتمع الإنساني. فهي التي تعد الطفل ليصبح مواطناً وإنساناً وفرداً وروحاً وجسداً في مختلف مجالات الحياة.

شمولية التأثير: وهذا يعني أن التربية عملية تنبثق من بنية الأشياء التي تحيط بالكائن. فالوسط بما ينطوي عليه كم عوامل ومتغيرات وأحداث ووقائع وكائنات والطبيعة بما تحتويه من عناصر جمالية ومن عناصر أخرى تؤثر تربوياً في بنية الإنسان وتشكله. فأبناء الصحراء مثلاً يختلفون في بنيتهم النفسية عن أبناء الجبال وسكان السواحل.

---

[78] رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص 27.

[79] رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 26.

شمولية البنية: فالتربية عملية تشمل في ذاتها مختلف العمليات التربوية المختلفة مثل: التعليم، والتنشئة، والتثقيف، والتأديب، والترويض، والتطبيع، والتدريب والتأهيل. فالتعليم على سبيل المثال يدخل في بنية الفعل التربوي ويشكل موقفاً من مواقفه. وكذلك هو الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية والتثقيف والترويض والتطبيع. ولا يمكن للتربية أن تختزل إلى أي من هذه العوامل والصيغ، إذ لا يمكن أن نقول بان التربية هي التعليم بل هي كيان يتضمن التعليم ويتجاوزه في الآن الواحد. كما لا يمكن لنا أن نقول بأن التربية هي التدريب فالتدريب قد يدخل في بنية الفعل التربوي ولكن لا يجسدها فهي أبعد منالاً وأكثر شمولاً.

الشمولية الإنسانية: التربية عملية تتصف بطابعها الإنساني فهي ظاهرة إنسانية تتجسد في مختلف التجليات الإنسانية منذ القدم حتى اللحظة الراهنة. ولا يمكن لمجتمع أن يقوم من غير تربية، هذا مع أهمية النظر إلى الصيغ المختلفة لهذه التربية بين مجتمع وآخر.

الخلاصة

يعادل مفهوم التربية مفهوم الحياة ويتكامل معه. فالإنسان كينونة تتشكل من المهد إلى اللحد كما يقول روسو، والتربية هي الحياة مبتدأ وخبراً، وهي البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان. إنها الروح الحضارية التي تجعل من الإنسان إنساناً كما يرى "كانط". إنها باختصار تلك التي تنتقل بالإنسان من مشروع وجود بالقوة إلى مشروع وجود بالفعل كما يعتقد "هنري بيرون".

وهذه التربية تستحق منا أن نبذل جهداً في التعرف على مناحيها وتضاريسها وتجلياتها في حياتنا الاجتماعية. وهذا الاستحقاق يحتاج إلى بعض الجهد إذا أردنا لوعينا هذا أن يأخذ صورة علمية تستند إلى معطيات العقل ونجاعة المنهج.

وفي قلب هذه الرؤية تجسد همنا في تقديم مفهوم التربية على أساس منهجي، وقد توخينا في هذا التقديم أن نولد رؤية منهجية في النظر إلى المفهوم وغيره من المفاهيم. وقد قدرنا في هذه الإطلالة أن نقدم هذا المفهوم على اعتبارين أساسيين أولهما: أن يعرف الطالب إشكالية

المفهوم وتداخلاته بصورة علمية موضوعية، وهي إشكالية لا تنتهي أبداً مع نهاية هذا الفصل أو غيره، هذا من جهة. ومن جهة أخرى توخينا بحذر ورغبة شديدة أن **نمكن قارئنا من امتلاك ناصية المنهج في التعامل مع المفاهيم وتحديدها بصورة منهجية**، بحيث يستطيع الدارس أن يحلل ويدرس مختلف المفاهيم التي تواجهه في حياته العملية بروح علمية منهجية من جهة وبقدرة نقدية من جهة أخرى.

لقد عرفنا القارئ بالمعطيات الحسية لعدد كبير من المفكرين والفلاسفة الذي قدموا للإنسانية عطاءات معرفية وعلمية لا تنضب. فجاءت الصور الرمزية بانطباعاتها اللغوية للتعاضد مع معطيات الصورة الحية في تكوين وعي علمي بالتربية ومفاهيمها يتجه إلى الاستمرار عبر دوامة الأيام وأن يتجاوز انقطاعات الزمن.

وعبر مماحكات مع جذور التعريف في اللغة، والتصنيفات القاموسية، استطعنا ان ننتقل إلى تجليات مفهوم التربية في مكنونات الوعي الفلسفي عند كثير من المفكرين، وفي قلب التيارات الفكرية، بدءاً بالاتجاهات المثالية، ومروراً بالنزعة الطبيعية، ومن ثم بالنزعة الاجتماعية، والفلسفة البرغماتية، وصولاً إلى بعض التصورات الحديثة للمفهوم. وفي كل هذه المحاور حاولنا أن نعرف بالتربية في سياقها الفكري والتاريخي وأن نحدد أوجه التطور في المفهوم تحت غطاء التحولات الاجتماعية الجارية في كل عصر من العصور.

وفي ذلك كله حاولنا أن نتجاوز الجمع المكثف الاعتباطي للتعريفات في غير ما منهج أو سياق، كما درجت العادة في كثير من الدراسات التي قدمت لهذا المفهوم، وحاولت أن تفكك أوصاله نحو رؤية واضحة به:

وفي المرحلة اللاحقة قدمنا محاولة للفصل بين مفهوم التربية والمفاهيم المجاورة له ولا سيما مفهوم: التعليم والبيداغوجيا وعلم التربية. وحاولنا الخوض في معترك هذا التداخل والتشابك في اتجاه الفصل بين هذه المفاهيم وتقديمها بصورة أكثر وضوحاً إلى قارئنا العزيز. وقد تبدى لنا في سياق هذه المحاولة هذه الصعوبة التي تواجه الدارسين في تحديد بعض هذه

المفاهيم، لأنها لا تتداخل فحسب مع مفهوم التربية بل تشكل معتركاً إشكالياً صعب المراس محفوفاً بتضاريس التداخل والتعقيد. فمفهوم البيداغوجيا قد يطرح من التحديات المعرفة الذاتية ما يفوق التحدي الذي يبديه مفهوم التربية. وفي هذا التقاطع المعرفي الخطر حاولنا أيضاً أن نشد الرحال إلى الكشف عن **المجاهل الحقيقية لهذا المفهوم وترويضه لفهم الطالب وقدرته على احتواء منهجي أمثل لهذه المفاهيم المعقدة.** وإن كان من بقية لهذا الفهم المعقد، فإن الطرح المنهجي كفيل بأن يغطي احتياجات الطالب في المرحلة المقبلة عندما يواجه هذا المفهوم عيناً بعين ووجها لوجه. فالقارئ الذي يتابعنا قد تزود بطاقة منهجية تكفيه لمواجهة الطلاسم ومحاصرتها في زوايا وحدود المصادرة. وإن تكن هناك من بقية لم تفكك وتوضّح فهذا يكفي ليدفع القارئ إلى تساؤلات لا تنضب حول هذه القضية. وفي هذا القلق المعرفي الذي نود إثارته عند الطالب يكمن أحد الأهداف البعيدة لهذه المقالة، وذلك لأن مهمتنا لا تختفي بالطالب والقارئ وإنما تريد أن تدفعه إلى دوائر القلق والتوتر المعرفيين إيماناً بأن هذا القلق وهذا التوتر سيكون في المستقبل القريب أو البعيد منطلقاً لحركة فكرية نقدية تضع الطالب قاب قوسين أو أدنى في معترك الإبداع وفي ميدان النقد والبناء.

وفي الخطوات التي تتقدم نحو النهاية وتتجه نحو الاختتام تناولنا قضايا جوهرية تتمثل في تحديد معالم العملية التربوية وفعالياتها ومنطق حركتها ورسمنا أفلاك اتجاهاتها ومدارات انطلاقها. فالتربية عملية أشبه بعمليات التنويم المغناطيسي، **والعملية التربوية لا تقف عند حدود العلاقة التقليدية بين معلم يفيض بالمعرفة وتلميذ يتقد شوقاً،** إنها العملية التي ترتبط بجوهر الأشياء، وهي بذلك تأخذ صورة الإنسان الذي يتشكل بالطبيعة وينهل من عطائها ويستلهم سلوك الحيوان، ويفجر الأفكار، ويهتدي بالمعرفة. فالإنسان في هذا السياق هو هذه الخلاصة الوجودية لتفاعله بالكون بما ينطوي هذا الكون عليه من إبداعات وأشياء، إنه الحركة الحيّة التي تتمثل الأشياء وتعيد إنتاجها، إنه الإنسان الذي يغير الأشياء ويتغير معها في آن واحد، وهنا أيضاً ومن جديد يكمن أحد أهم الأسرار الحقيقية للعملية التربوية والمعرفية التي

جلوناها في هذا المقطع من هذه المقالة التعليمية.

وفي النهاية وضعنا أمام الوعي صوراً تفرض نفسها كضرورة منهجية حول دلالة المفهوم الشامل للتربية. حيث يقدم هذا الفهم صورة كلية شمولية غائية بعيدة المدى لمفهوم التربية. وهو يمكن في حال الضرورة والاقتضاء المربين من التأمل في معنى التربية على غير القراءات والتأملات التقليدية المعروفة. فهذا المفهوم يقتضي منا أن ندرك تأثير المناخ التربوي وأهميته في إحداث تحولات عميقة وجوهرية في ماهية الإنسان وفي مقتضيات تكوينه النفسي.

وأخيراً من طرائق التربية إلى وظائفها تتقارب مؤشرات الدائرة وتتجه نحو التكامل. فالتربية فعل عبقري يمتطي صهوة الذرات الوجودية ويسكن أعماقها الوجودية، إنه يتحرك في كل مكان وفي كل منحى، إنه يتغلغل إلى الأعماق فيشكل ما فيها من إمكانات، ويفجر ما تنطوي عليه من قدرات، وينمي فيها كامن الطاقات. إنها التربية العفوية التي تشكل أعمق أعماق الإنسان واكثر سماته ومزاياه أصالة وتأصلاً.

فالوظائف التي تؤديها تجعل الإنسان بالمفرد إنساناً، وتضفي على المجتمع بصيروراتها الثقافية طابعاً إنسانياً. فهي مبتدأ في تكوين الإنسان وخبر في غاياته، إنها التربية التي تعني تشكيل الإنسان وفقاً لما تقتضيه إنسانية تكوينه من جهة، وهي بناء للمجتمع على إيقاعات الروح الاجتماعية التي تقتضيها معايير الحياة الإنسانية.

وفي منتهى التطواف نقول إن ما قدمناه على متن هذا الفصل يشكل محاولة جادة تتجه نحو إيقاظ وعي الدارسين بأهمية التربية مفهوماً ووظيفة وبنية. وهاجسنا تجسد في تكوين الأساس المنهجي المتقدم لكل قراءة لاحقة في هذا الميدان. ما قدمناه يدخل في دائرة التشويق إلى المتابعة نحو آفاق أكثر أصالة في حقل المعرفة التربوية. إنها محاولة معرفية لتأسيس **الوعي على مكونات رؤية منهية نقدية للتربية مفهوماً وبنية ووظيفة وعلماً وغاية.**