المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

فلسفة تربوية

برؤية حديثة

الأستاذ الدكتور

سعد علي زاير

الدكتورة

عهود سامي هاشم

الدكتور

علاء عبدالخالق المندلاوي

فلسفة تربوية برؤية حديثة

الاستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
عهود سامي هاشم

م.م
علاء عبد الخالق المندلاوي

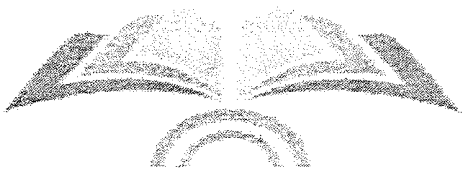
الطبعة الأولى

2020م - 1441هـ

الرضوان

دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني



للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 370.1

فلسفة تربوية برؤية حديثة

سعد علي زاير .عهود سامي هاشم علاء عبد الخالق المندلاوي

الواصفات: فلسفة التربية/ الاصلاحات التربوية/علم النفس التربوي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2019/6/2706)

ردمك ISBN 978-9957-76-758-7

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118

هاتف 4611169 6 962+ هاتف 4616436 6 962+ فاكس 4616435 6 962+

ص.ب 926141 عمان 11190 الأردن

E-mail: info@daralredwan.com

www.redwanpublisher.com

جميع الحقوق محفوظة للناشر. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر.

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced. Stored in a retrieval system. Or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the publisher.

المحتويات

المقدمة 17

الفصل الأول

فلسفة التربية

التربية لغةً واصطلاحاً: 21

اصطلاحـــــاً: 22

التربية من وجه نظر بعض فلاسفة التربية: 23

التربية بالمعنى الإنساني 25

أهم الخصائص المميزة لمفهوم التربية 27

الفلسفة 30

الفلسفة اصطلاحا: 31

موضوعات الفلسفة: 32

فروع الفلسفة 33

الفلسفة الطبيعية (العلم الطبيعي): 34

الميتافيزيقا أو (علم ما بعد الطبيعة): 35

ثانياً : الأخلاق: 35

ثالثاً : المعرفة: 36

رابعاً: علم الجمال 37

مباحث الفلسفة ومشكلاتها الأساسية 39

عوامل انفصال العلوم عن الفلسفة : 39

المناهج وطرائق التدريس - زيد الحيلة

المباحث الأساسية للفلسفة : 39
المباحث الفرعية للفلسفة 40
ارتباط الفلسفة بالإنسان : 41
أولاً : أهمية الفلسفة للإنسان : 41
ثانياً : أهمية الفلسفة للجماعة: 42
ثالثاً : ارتباط الفلسفة بظروف العصر : 43
علاقة الفلسفة بالدين 43
هل تستعين الفلسفة بالدين في حل مشكلاتها؟ 44
أنواع الفلسفات 47
نقد الفلسفة المثالية 50
نقد الفلسفة الواقعية 51
2. الفلسفة البراجماتية و التقدمية 52
3. الفلسفة الطبيعية 55
4- الفلسفة الوجودية 57
5- الفلسفة الإسلامية 61
مفهوم الفلسفة في الإسلام 61
بدايات الفلسفة الإسلامية 62
التناقض بين الفلسفة الإسلامية واليونانية 63
الفلسفة اليونانية في الفلسفة الإسلامية المبكرة 65
تاريخ الفلسفة في العالم الإسلامي 66

علم الكلام والمعتزلة 66
التربية وصلتها بالفلسفة : 67
معنى فلسفة التربية : 68
الأساليب المنهجية في فلسفة التربية : 69
وظائف فلسفة التربية : 70
المذاهب الفلسفية: 73
مذهب الفلسفة المثالية: 73
الأصول الفلسفية للتربية 74
ابرز الفلاسفة التربويين 78
الفلسفة الواقعية : 80
التربية الواقعية: 80
جان جاك روسو (1712 – 1778 م) 81
بستلوزي (1746 ـ 1827) 82
المدرسة التقليدية : 83
الفلسفة العربية 84
خصائص الفلسفة العربية 85
أعلام الفلسفة العربية الإسلامية 85
مصادر التربية العربية الإسلامية: 90
خصائص التربية العربية الإسلامية 91
مؤسسات التربية العربية الإسلامية 92

المنهج طارق الشريف – زيد الخيكاني

فلسفة التربية وعلوم التربية 94
لماذا فلسفة التربية إذن؟ 95
الإنسان والتربية :..... 95
علاقة الفلسفة بالتربية: 97
البحث الفلسفي التربوي: 104
دور بحوث فلسفة التربية في تطوير النظم التعليمية: 108
علاقة سياسات التعليم التربوي بفلسفة التربية:.....111

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية عبر العصور

1- التربية في المجتمعات البدائية:.....117
التربية الجسدية :.....119
التربية الفكرية : 119
التربية الخلقية والدينية : 120
2- التربية الصينية 121
نظم الامتحانات:.....122
التربية في وادي الرافدين 122
التربية في وادي النيل 124
مؤسسات التربية في حضارة وادي النيل 125
التربية عند الإغريق.....126
1. النظام التعليمي والتربوي :.....127

6- التربية عند الرومان.....132
7- التربية في العصور الوسطى الأوروبية.....134
معالم العصور الوسطى :.....135
أوضاع المجتمع الأوروبي في العصور الوسطى:.....136
8- التربية قبل الإسلام 138
مجالات التربية قبل الإسلام 139
9- التربية في الإسلام 141
خصائص التربية في الاسلام :.....141
مبادئ التربية في الاسلام :.....144
سمات التربية في الاسلام.....146
مراحل تطور التربية في الاسلام.....147
أماكن التعليم.....148
مميزات التربية الحديثة 150
منهج جديد للفلسفة الإسلامية:.....151
تحديد مصادر الفلسفة 157
منهج الفلسفة الإسلامية الجديد.....159
تعريف الفلسفة الإسلامية الجديدة.....163
آليات الفلسفة الإسلامية الجديدة 164
أبعاد دراسة الفلسفة الإسلامية الجديدة.....165
الفلاسفة التربويين العرب والغربين.....167

افكار فيثاغورس الفلسفية: 169
طاليس: مؤسس (ملطيا) : 170
اصل الكون في فلسفة طاليس: 170
انكسمندريس حوالي (610 – 546 ق. م): 171
أعلام الفكر التربوي العربي والإسلامي 173
أعلام الفكر التربوي الغربي 178

الفصل الثالث

نماذج لبعض الفلسفات التربوية والنظم التعليمية في بلدان العالم المتقدم

التجربة اليابانية 189
نبذة تاريخية عن التعليم في اليابان : 189
العوامل والقوى المؤثرة على نظام التعليم في اليابان : 190
دعائم المكونات الحضارية للتعليم في اليابان : 193
ملامح التعليم في اليابان : 193
المعلم في نظام التعليم الياباني : 195
الأدوار المطلوبة من المعلم في اليابان :.....195
إعداد المعلم و تأهيله :.....196
تدريب المعلم بعد الإلتحاق بالخدمة :.....197
مبادئ التعلم في اليابان :.....197
غاية التعلم في اليابان: 197
نظام الإدارة التعليمية وتنظيم العام الدراسي في اليابان.....198

المناهج وبناؤها وتطويرها في اليابان:.....199
تمويل التعليم في اليابان: 200
كيف نستفيد من نظام التعليم الياباني في تطوير نظام التعليم العراقي :.....200
الجوانب التي يمكن الاستفادة منها من التجربة اليابانية في إعداد المعلم:.....202
مشكلات التعليم في اليابان 203
المشكلة المثلثية للتعليم العالي 204
المشاكل الناجمة عن نظام التعليم العالي الياباني: 206
التدريب على العمل ووصف أصل المرض 209
التجربة اليابانية في إصلاح التعليم 213
نظام التعليم الياباني وطبيعة تعليم العلوم:.....219
التعليم في اليابان مرحلة رياض الأطفال انموذجاً.....221
فالأطفال في الثقافة اليابانية لا يميلون داخلياً إلى الخطاء أو الإيذاء ! 224
تفويض السلطة من المعلمة إلى الأطفال : 224
أتاحة الفرصة لتنمية الشعور بالذات : 226
محاولة تجنب فكرة أن الأطفال يسيئون السلوك بطبعهم :.....227
رياض الأطفال في اليابان : تعليم أكاديمي أو غير أكاديمي؟.....229
حجم الصفوف الدراسية ونسبة الأطفال إلى المدرسات في الروضة 230
ماهي فلسفة اليابانيون في هذا المجال ؟ 230
التجربة الماليزية 230
العوامل والقوى الثقافية التي نشأ في ظلها التعليم في ماليزيا:.....231

بنية النظام التعليمي في ماليزيا.....234
التعليم الثانوي :.....238
التعليم بعد المرحلة الثانوية: 244
التعليم العالي: 244
التربية الخاصة في ماليزيا : 245
إعداد المعلم في ماليزيا : 246
تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بماليزيا: 248
إدارة النظام التعليمي في ماليزيا : 248
تمويل التعليم : 250
العوامل المؤثرة في نظام التعليم في ماليزيا: 251
أهم مشروعات الإصلاحات التعليمية في ماليزيا: 254
أهداف التعليم في ماليزيا :.....259
الجهة المشرفة على التعليم (إدارة نظام التعليم) :.....262
تمويل التعليم في ماليزيا : 265
النفقات الحكومية المركزية على التعليم: 265
المناهج والخطط الدراسية في التعليم الماليزي : 266
بنية المنهج الدراسي للمرحلة الابتدائية في ماليزيا 268
المنهج المتكامل للمرحلة الثانوية الدنيا في ماليزيا 270
المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية العليا : 271
بنية المنهج الدراسي للمرحلة الثانوية العليا (الأكاديمية) في ماليزيا 272

البرامج المصاحبة للمنهج : 275
المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم : 276
طرائق التدريس : 281
أساليب التقويم: 281
المناهج الدراسية في الكليات الماليزية: 282
التدريب أثناء الخدمة : 284
بعض التجارب التعليمية الرائدة في ماليزيا : 287
أهم عناصر المدرسة الذكية: 287
التجربة السنغافورية 290
مقدمة عن سنغافورة 290
سنغافورة في التاريخ: 292
التعليم في سنغافورة : 292
الجهة المشرفة على التعليم : 292
تمويل التعليم في سنغافورة: 293
بنية ونظام التعليم : 293
تنظيم العام الدراسي : 296
مناهج المرحلة الابتدائية: 296
الخطة الوطنية لسنغافورة 299
أهداف الخطة الوطنية لسنغافورة 300
استعمال الخطة الوطنية في التعليم 301

الفصل الرابع

تصور مقترح لبناء فلسفة تربوية عراقية

الأساليب المنهجية في فلسفة التربية :.....305
وظائف فلسفة التربية : 305
دور فلسفة التربية في توجيه العمل التربوي 307
خطوات بناء فلسفة تربوية 310
مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى الإنسان :.....311
مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى المعرفة الإنسانية: 313
- مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى القيم الخلقية : 313
ثانياً / المبادئ التربوية التي ينبغي أن تبنى عليها الفلسفة التربوية:.....315
ثالثاً / العوامل التي تساعد على بلورة مفهوم تقدمي إنساني لفلسفة التربية:.....316
الفلسفة التربوية ومستقبل التربية:.....317
د- إحاطة المتخصصين بالعلوم الإسلامية بالتيارات الفكرية والثقافات العالمية : 323
فلسفة تربوية مقترحة 326
المصادر 329

المنهج د. زيد الخيكاني

الإهداء

إلى

السراج الذي أنار دروب الإنسانية ، وعلمها معاني الرحمة والعدل والإحسان، صاحب أول فلسفة تربوية إسلامية

الهادي الأمين محمد (صلى الله عليه واله)

من علّم الإنسانية أبجدية الحروف ، وسّن أولى القوانين في العالم ..... عراقنا الغالي

من رويت الأرض بدمائهم الطاهرة ليبقى علمنا مرفوعاً

شهداء العراق

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

المقدمة

الحمد لله نور السماوات والأرض، قيوم السماوات والأرض، رب السماوات والأرض ومن فيهن، فقوله حق، ووعده حق ، ولقاؤه حق . والصلاة والسلام على خير الأنام سيد الكونين، وخاتم الأنبياء والمرسلين **محمد** الصادق الأمين، واله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

يُعدّ مبحث فلسفة التربية من المباحث المهمة في العملية التعليمية أذ ترتكز فيه رسم السياسة العامة لنظام التعليم في أي مجتمع ، لان التطور أي مجتمع يعتمد بالدرجة الرئيسة على مدى تطور نظام التعليم فيها ، والشواهد كثيرة في هذا الميدان كما هو الحال في اليابان وألمانيا وكندا وماليزيا وغيرها من دول العالم .

ولتطوير أي تعليم لا بد من أيجاد فلسفة تربوية توجّه هذا العمل وتقومه، ليتمكن من تحقيق أهدافه ، ومن هنا جاءت فكرة مؤلفنا هذا ـ محاولة منا أن يكون اللبنة الأولى لبناء فلسفة تربوية صحيحة .

ويتضمن الكتاب اربعة فصول ، خُصص الأول منها لمفهوم الفلسفة والتربية و فلسفة التربية ووظائفها ، وجاء الفصل الثاني لعرض الفلسفات التربوية عبر العصور وابرز الفلاسفة وآراءهم التربوية من الإغريق والعرب والغربيين .

وخصص الفصل الثالث لعرض ابرز التجارب التربوية لدول العالم المتقدم وجوانب الإفادة منها في التجربة التربوية العراقية ، وجاء الفصل الرابع متضمناً فلسفة تربوية مقترحة . نامل أن نكون قد قدمنا النزر اليسير لما يخدم العملية التعليمية ومن الله التوفيق.

المناهج طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الأول

فلسفة التربية

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

التربية لغةً واصطلاحاً :

لغـــــة / جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: " وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ" (سورة الحج، الآية 5) ، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. وفي قوله تعالى: "قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ". (سورة الشعراء الآية 18) وقوله تعالى: "وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"(سورة الإسراء الآية 24)، ففي هذه الآيات المباركات إشارات للمعنى اللغوي للتربية، فهي بمعناها الواسع كل عملية تساعد على تشكيل عقل الإنسان وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من طريق مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، بيد ان تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها ، والمتفق عليه أن التربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الإنسان فرضاً، بل تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بين الطالب والمربي الماهر.

وقد يشار إلى **التربية بالبيداغوجيا** (Peedagogy) التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد، اذ تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais)) وتعني ولد وOgogé)) ،وتعني توجيه والبيداجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية **فالتربيـــة** هي التغيرات المتتابعة التي تحدث للإنسان ، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الإنسان الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجاً عن النضج.

وقد جاء **تعريف اليونيسكو** في مؤتمرها بباريس للتربية بإنها مجموع عمليات الحياة الاجتماعية التي من طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية .

اصطلاحـــاً:

ورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية لتبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف". **فالتربية** عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وتقتضي خططاً ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور المختلفة نجد عدة تعريفات للتربية منها:

تعريف **أفلاطون** بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة باكتسابه العادات المناسبة.

أما **ميلتون** فيرى بان التربية الصحيحة تساعد الإنسان على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة.

ويرى **هيجل**: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة".

أما **بستالوتزي** فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى **جون ديوي** أن التربية عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي".

فالتربية عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، وفي مجالات حياته كافة في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه.

لذا فهي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر للتراث وللأفراد الذين يحملونه، فهي عملية نمو ليس لها غاية إلا المزيد من النمو، أو إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها.

التربية من وجه نظر بعض فلاسفة التربية :

لقد حاول كثير من المربين، قديما و حديثا، أن يعرفوا التربية تعريفا جامعا مانعا، لكنهم اختلفوا في ذلك اختلافات كبيرة لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع. و من بين التعريفات التي يمكن ايرادها في هذا الصدد:

- آرسطو (384- 322 ق م):

" التربية إعداد العقل للكسب، كما تعد الأرض للنبات و الزرع.

أفلاطون (427 – 348 ق م):

" إعطاء الجسم كل جمال و كمال ممكن، و دور المعلم لا يقوم على فرض العلوم، إنما بتوجيه الطالب بالمناقشة و الأسئلة ".

- إمانويل كانت (1724- 1804):

" الغرض من التربية الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن، و مهمة التربية أن تحترم حرية الإنسان الطبيعية و تساعده على تحقيق إنسانيته ".

- جون جاك روسو (1778- 1812):

"الغاية من التربية، ألا نحشو رأس الطفل بالمعلومات، إنما نهذب قواه العقلية، ونجعله قادرا على تثقيف نفسه بنفسه".

- بيستالوتزي (1746- 1827):

"التربية هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة و متكاملة"، و هو يذهب مذهب روسو، أن التربية الناجحة تلك التي تحترم مؤهلات الطفل".

- جون ستيوارت ميل (1806- 1873):

"إن التربية هي انتقال تأثير شخص إلى شخص آخر، و أن هذا التأثير هو دائما متجه من عقل إلى عقل، أو من طبع إلى طبع، و بصفة عامة من شخصية إلى أخرى".

- هربرت سبنسر (1820- 1903):

"التربية هي إعداد الإنسان ليحيا الحياة الكاملة".

- إميل دوركايم (1858 – 1917):

"التربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية".

- أوفيد ديكرولي (1871 – 1932):

"التربية للحياة و بالحياة".

- جون ديوي (1859- 1952):

"ليست التربية إعدادا للحياة فحسب، و إنما هي الحياة نفسها".

المنهج في التدريس - زيد الخيكاني

لـذا نجـد التربيـة عمليـة تكيـف مـا بـين الإنسـان ووالبيئـة الاجتماعيـة والطبيعيـة، كون الإنسان مثل غيره من الكائنات الحيـة، يسـعى دومـا إلى المحافظـة على بقائه، والبحث على الوسيلة التي تساعده على تعديل سلوكه، وتنمية قدراتـه، وتكوين عادات ومهـارات تفيـده في حياتـه. فالوظيفـة الأساسـية للتربيـة هنـا، أن الإنسان يصبح قادرا بواسطتها، على ملائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به، وكـذا إمكانية تسخيرها بما يستجيب لدوافعـه ومتطلباته، ليحقق له النمو المتوازن.

كما وأن التربية هي عملية نمو، أي، أنها تكفل للطفل نموا منسجما في جوانب مختلفة من شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ممـا تـوفره الأسـرة، والمؤسسات التربوية، من إمكانيات مادية ومعنوية من شأنها أن تضمن له الارتقـاء النفسي والاجتماعي الضروريين.

فهي عملية واعية موجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعات. ولذا تصبح التربية أداة اجتماعيـة و تجديـدا حضـاريا. ذلـك أن المعنـى الأصـلي للفـظ التربية، هو عملية تخـريج إمكانـات الأفـراد في إطـارهم الاجتمـاعي و الثقـافي، و تكوين اتجاهـاتهم، وتوجيـه نمـوهم، و إنمـاء وعـيهم بالغايـات الـتي يسـعى إليهـا مجتمعهم.

التربية بالمعنى الإنساني:

هي إعداد الإنسان لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّه لمواجهة الطبيعة، كمـا تكشف بذلك عن مواهـب الطفـل واسـتعداداته الفطريـة، وتعمـل علـى تنميتهـا وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي:

فهي تعلم الإنسان كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

وبالمعنى المثالي:

هي الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة وحضارتها وثقافتها وخبراتها السابقة ، ومن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

وعليه فالتربية وسيلة للتقدم البشري في كل مكان فللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه ، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم على التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي لتوجيهه وتربيته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هو هدفها.

اذا فبالتربية يبلغ الشيء كماله، هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئاً ، فضلاً عن كونها عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات ليصبح الإنسان صالحاً للحياة، لأنها عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

فهي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة السليمة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده على العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

ويرى حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الإنسان والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ودور الحضانة.

- أهم الخصائص المميزة لمفهوم التربية

- عملية تكاملية :

أي أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان ، بل تتناول جميع جوانبه الجسمية و العقلية و النفسية و الخلقية، و أيضا فهي تربية لضميره و تسخير لعواطفه في مجال الخير و الابتعاد عن أعمال الشر و الانحراف.

- عملية إنسانية اجتماعية :

فهي لا تقتصر على تنمية الإنسان وحده، بل تتعداه إلى المجتمع ككل. فهي تنمي أفراد المجتمع وتجعل منهم مواطنين صالحين يعملون لرقي المجتمع الذي ينتمون إليه. وبالتالي فهي عملية تطبيع اجتماعي، يكتسب الإنسان من صفته لإنسانية، عن طريق التنشئة الاجتماعية و التفاعل و التطبيع الاجتماعي.

- تختلف باختلاف الزمان و المكان :

التربية عملية دائمة متغيرة ومتطورة، وما دام الذي يقوم بها هو العنصر البشري الذي يتصف بالتغيير حسب الظروف والمواقف، فهي دائما تختلف من عصر لعصر، ومن مجتمع لمجتمع، بل إنها تختلف في داخل المجتمع الواحد، من مكان لمكان و من مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى، ولذلك فإن من صفاتها إحداث التغير، كما أن من صفات التغير تطوير التربية.

- عملية إنسانية :

فهي تختص بالإنسان، والإنسان مهنته التربية، فهي تخص الإنسان لأنه هو المربي، وهي تنظر إليه على أنه خليفة الله سبحانه و تعالى في الأرض، والذي فضله وكرمه على سائر مخلوقاته؛ وفي قوله تعالى: "**ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات، وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا**"(سورة الاسراءالآية70) وهي أيضا تهيئة للإيمان بالله سبحانه و تعالى وملائكته و كتبه و رسله والامتثال لأوامر خالقه و اجتناب نواهيه، وأن يعمل دائما مع أخيه الإنسان كأسنان المشط لا فرق بين أسود وأبيض، ولا فضل لأبيض على أسود إلا بالتقوى.

- عملية مستمرة :

التربية تستمر باستمرار حياة الإنسان، فهو يطورها و يتطور بها ويتفاعل معها بحسب مستجدات ومتطلبات الحياة نفسها، قال رسول الله سبحانه و تعالى صلى الله سبحانه و تعالى عليه واله "أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".

- أهمية التربية :

تكمن أهمية التربية في أنها استراتيجية كبرى لكل العالم ، وعامل مهم في التنمية الاقتصادية ، وتعد عاملاً مهماً في التنمية الاجتماعية ، وإنشاء الديمقراطية الصحيحة ، وهي ضرورة للتماسك الاجتماعي توصيل الإنسان إلى مراكز اجتماعية مرموقة ، لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وزيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، وهي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي من عوامل التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ترقي الأفراد في السلم الاجتماعي، كما لها دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الإنسان وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها، وهي ضرورية لبناء الدولة العصرية، وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية .

أهداف التربية :

1. **كسب الرزق** : أي ان التربية تسعى لتربية الإنسان على العمل ، واحتراف حرفة أو امتهان مهنة يكسب منها عيشه فتتحقق بها إنسانيته ، وتنمو شخصيته المتكاملة .
2. **نقل الأنماط السلوكية من جيل إلى آخر من دون تغيير**: ويعكس هذا الهدف الاتجاه المحافظ ، فأهداف التربية في الحضارات القديمة مثل الصين والهند ومصر كانت أهداف محافظة .

3. **إعداد المواطن الصالح** : يركز هذا الهدف في أعداد الإنسان لذاته ولمجتمعه ليصل لدرجة الكمال الإنساني ، بالاهتمام بتربية جوانب شخصيته العقلية والجسمية والخلقية .

4. **التركيز في العلم** : وذلك بالتركيز في نقل العلوم والمعارف إلى المتعلم وإعداده للحياة وممارسة المعلومات المتعلمة .

5. **تكوين المجتمع الديمقراطي** : أي تكوين الإنسان العارف لحقوقه ، المدرك لواجباته ، المشجع لمبدأ الرأي والرأي الآخر ، المنفتح في عقله وفكره على آراء الآخرين ، مما يسهم بتكوين المجتمع الديمقراطي .

6. **إعداد الإنسان دينيا** : اذ ركزت الديانات السماوية في توجيه التربية توجيهاً دينياً خالصاً ، مع مراعاة الحاجات الدنيوية للإنسان .

الفلسفة

الفلسفة لغة: تعني (حب الحكمة) ، وتعنى بالمعنى العام لها النظرة الشاملة إلى الكون أو الوجود، وبهذا المعنى العام يمكن القول ان لكل عصر فلسفة خاصة.

والفلسفة، ليست مجرد نظرة خاصة، بل هي خلاصة للخبرة الإنسانية في كل مرحلة من مراحل التاريخ البشري، لذا نجد تأريخ الفلسفة العام هو تأريخ الفكر البشري في نشأته، ونموه، وتطوره، ومعرفة العوامل التي رافقته وتركت فيه طابعا خاصا دائرا بينا، وفي اعتقادي ان لتاريخ الفلسفة اتصالا وثيقا بالتاريخ العام، انه يقتضي دراسة حياة الفلاسفة، والبيئة التي نشأوا فيها، والتيارات الفكرية السائدة في عصرهم، واثرها في انتاجهم الفلسفي.

الفلسفة اصطلاحا :

ذهب الفلاسفة انفسهم، في تحديدها، مذاهب متعددة، منها:

- **تعريف سقراط:** هي البحث العقلي عن حقائق الأشياء، لمعرفة السبيل إلى الخير، وانها تبحث عن الكائنات الطبيعية وجمالها ونظامها ومبادئها وعلتها الأولى.
- **تعريف افلاطون:** هي البحث عن حقائق الأشياء أو الموجودات ونظامها الجميل لمعرفة المبدع الأول، ولها شرف الرئاسة على جميع العلوم.
- **تعريف الكندي:** الفلسفة هي علم الأشياء بحقائقها، وهذه الحقائق كلية لان الفلسفة لا تطلب معرفة الجزئيات لانها غير متناهية، واللامتناهية لا يحيط به العلم، والفلسفة من حيث كذا شرف على جميع العلوم الإنسانية، ولكن الشرف الأعلى بين تعريف علوم الفلسفة للفلسفة الأولى.
- **تعريف الفارابي:** الفلسفة هي العلم بالموجودات بما هي موجودة.
- **تعريف ابن سينا:** الحكمة استكمال النفس الإنسانية بتصور الأمور والتصديق بالحقائق النظرية والعملية على قدر الطاقة الإنسانية.
- **تعريف ابن رشد:** الفلسفة هي النظر في الموجودات من جهة دلالتها على الصانع.
- **تعريف اخوان الصفا:** الفلسفة أولها محبة العلوم، وأوسطها معرفة حقائق الموجودات بحسب الطاقة البشرية، وآخرها القول والعمل بما يوافق العلم.
- **تعريف ديكارت :** الفلسفة هي العلم العام لجميع العلوم، وهي معرفة الكائن الجديد بالكينونة.

- **تعريف هيجل**: الفلسفة معرفة الحقائق الثابتة.

فالفلسفة تبحث عن العالم في مسائل عديدة منها: الوحدة، والكثرة، والإنسان، وتعاريف الفلسفة على كثرتها واختلافها تكاد تتفق في شيء واحد، هو نتيجتها العلمية، فبنعمة الفلسفة يتصف الإنسان بالحكمة التي لولاها لانهارت كل القيم الإنسانية وزال الفرق بين الخير والشر والسعادة والشقاء.

موضوعات الفلسفة:

- موضوع الفلسفة عند سقراط: الصلة والرابطة الكلية بين الأشياء.
- موضوع الفلسفة عند أفلاطون: جواهر الأشياء، وبعبارة أخرى هو الكائن الحقيقي من كل شيء.
- موضوع الفلسفة عند الفارابي: الموجودات بما هي موجودة.
- موضوع الفلسفة عند (كانت): هو الاله الذي هو أساس كل كائن ومبدأ كل حقيقة والإنسان هو اشرف الكائنات الأرضية.
- موضوع الفلسفة عند جون لوك: الحوادث التجريبية.

ان موضوع الفلسفة هو جميع الموجودات المندرجة تحت مطلق الوجود، وهي البحث عن النظام والقوانين العامة السارية في الوجود، وجعل الكون هدفا للبحث من قبل الإنسان المفكر، بعد اتخاذه دليلا يهديه في ظلمات البحث أو سلما يعرج عليه في سماء التفكير، ويرتقي به إلى ما يحاول الوصول اليه، لان الفلسفة والفكرة الصحيحة اختان أو توأمان، لا تفترق احدهما عن الأخرى.

فروع الفلسفة

- المنطق.
- الفلسفة الطبيعية (العلم الطبيعي).
- الميتافيزيقيا (ما بعد الطبيعة).
- الأخلاق .
- نظرية المعرفة.
- علم الجمال، واليك تعاريف كل منها:

1. **المنطق**: هو العلم الذي يبحث عن الشروط العامة للتفكير الصحيح، لقد ظهر في المنطق الحديث تسميات كثيرة ابرزها:

أ. **المنطق الاستدلالي**: ان يدرس الذهن معنى الكليات وينتقل إلى معرفة الجزئيات، ويعنى بالقضايا البرهانية، الرياضيات والمسائل العقلية في الفقه والأصول والبلاغة والنحو، اي يقدم طريقة في البحث العلمي تساعد في الأبنية النظرية لهذه العلوم وبناء الحجج والتعريفات والمقاييس (الاقيسة المنطقية).

ب. **المنطق الاستقرائي**: ان يدرس الذهن عدة جزئيات فيستنبط منها حكما عاما، ويعنى في المسائل الطبيعية، ويضع لها منهجا في البحث العلمي أو ما يسمى بمنطق البحث العلمي، ويعتمد في تلك العملية على المراحل الأتية:

- الملاحظة (رصد الظاهرة أو الظواهر الطبيعية).
- تصنيف الظواهر على أساس كمي أو كيفي.

- الفرضية.

- التجربة.

ت. **المنطق الصوري:** وهو الذي يؤكد أهمية الشكل من دون المحتوى في عرض القضايا والاستدلالات والبراهين.

ث. **المنطق الرياضي:** تومئ تسميته بعلاقة وثيقة بالرياضيات من حيث كونه جذرا مهما في المفاهيم والمبادئ، ومن حيث استعانته بالطريقة الرياضية في عرض مادته على هيئة بديهية.

هـ. **المنطق الرمزي:** تشير تسميته إلى حقيقة أخرى هي: ان المنطق الحديث يهتم بالبنية من جهة، وان التعبير عن البنية انما يتم باستخدام الطريقة الرمزية باعتبارها افضل طريقة في التعبير الدقيق من جهة أخرى.

فباستخدام الرموز والصيغ بدل الكلمات والقضايا يكون المنطق قد تخلص من غموض لغة الحياة اليومية ليقيم بدلا منها لغة اصطناعية دقيقة.

الفلسفة الطبيعية (العلم الطبيعي):

العلم أو الفلسفة التي تدرس الطبيعة وموجوداتها، اي تتطرق إلى دراسة الأجسام الطبيعية، التي يتألف من جملتها هذا العالم، وبما ان الأجسام الطبيعية متغيرة ولا تبقى على حال واحدة، بل هي متحركة، والحركة تحدث في زمان ومكان، وتشمل دراسة العلم الطبيعي عالم الكون والسماء والعالم، والنفس، كل هذه الموضوعات بالامكان دراستها في الفلسفة الطبيعية أو العلم الطبيعي.

ويرى المؤلفون ان هذه الفلسفة سادت في زمن المحسوسات الذي عاش فيه الإنسان في البيئة فاثارت فيه كل الموجودات على اختلافها من مكونات طبيعية

التساؤلات التي قادته إلى إيجاد هذه الفلسفة لمعرفة المتغيرات التي تطرا على الحالات الطبيعية بحالاتها المختلفة .

الميتافيزيقا أو (علم ما بعد الطبيعة) :

الميتافيزيقيا، كلمة يونانية مؤلفة من مقطعين هما: (ميتا) و (فيزيقا)، وتعني ما وراء الطبيعة، والميتافيزيقا هي ذلك الجزء من الفلسفة الذي يدعي اعظم الادعاءات ويتعرض لأكبر الشكوك. وان شئت فقل ان هذا العلم يحاول ان يقف على معرفة الواحد المطلق والمحرك لهذا العالم، ويتوق إلى ان يخترق هذا العماء ليحس بنبضه.

علم ما بعد الطبيعة هو علم واجب الوجود، علم يبحث عن البراهين والأدلة لاثبات الباري جل شأنه.

و عرفها آرسطو: دراسة الوجود بما هو موجود، علما بان آرسطو لم يستخدم كلمة الميتافيزيقا، بل استخدام كلمة (الفلسفة الأولى)، ولكن (اندرينوس) الذي جمع مؤلفات آرسطو هو الذي اطلق اسم الميتافيزيقا

ثانياً : الأخلاق :

وتبحث في قيمة (الخير) فيحاول ان يساعدنا على توجيه سلوكنا، بتحديده، لمعنى الخير ومعنى الشر، وتمييزه لمعايير الفضيلة والرذيلة وشرحه لمفاهيم (الضمير) و(الواجب) والسعادة ...الخ.

ثالثاً : المعرفة :

الابستومولوجيا كلمة اغريقية Episteme وتساوي العلم أو المعرفة، وتقوم في معالجة ما يأتي:

- ما طبيعة المعرفة بصفة عامة، بغض النظر عن الحقيقة المعروفة؟
- ما المصدر الذي يستقي منه الإنسان معرفته؟
- هل في مستطاع الإنسان ان يتناول بمعرفته كل شيء يغير تحديد ام ان لفهمه حدودا؟

وقد نشأت بسبب المشكلة الأولى مدارس مختلفة، وأجوبة متباينة:

1. **المدرسة الحسية**: وتعد الصور الحسية المدركة للحواس هي المعرفة الحقيقية، وانقسمت إلى شطرين: حسية ساذجة، وحسية نقدية أو واقعية نقدية.
2. **المدرسة النقدية (الانتزاعية)**: وأكدت ان الصور الحسية الإدراك الحسي لابد منه لان الحواس عبارة عن نوافذ تطل منها على العالم الخارجي، ولكن العقل ينزع تلك الصور بما يلائم الواقع الحقيقي والموضوعي مستخدما المقارنة والتمييز والنقد، وهو الصنف الموضوعي والحقيقي الذي ينسجم وطاقات الإنسان وواقعه.
3. المدرسة العقلية: رفضت المعرفة الحسية كلية وأكدت ان العقل فقط هو المدرك للحقيقة.
4. **المدرسة الصوفية**: وترفض المعرفتين الحسية والعقلية لانها تشك في الصور الحسية، وتشك في المعارف العقلية لان العقل يبني مقدماته على تلك الصور اليقينية، وبذلك تنادي بان المعرفة انما تتم بنور يقذفه الله سبحانه و تعالى في

القلب فتكشف العوالم، وفي ذلك من الطرق يجعلنا نرفض العلوم العقلية والطبيعية ويجعل الأفراد كل يمثل وحدة مستقلة عن الأخرى، وهما: فكرا واتجاها، مرفوضان.

رابعاً: علم الجمال:

هي ترجمة حرفية لما نسميه (Peles of duty)، ومن الأفضل ان نستعمل كلمة (استطيقا) لانها اكثر شيوعا في هذا الحقل، وعلم الجمال يبحث العناصر الجمالية والذوق الجمالي وعن اللذة والالم، ويعنى بوضع معيار للتمييز بين الجمال والقبح وهل ان الجمال حسي ام عقلي، موضوعي ام ذاتي، وما هي شروط موافقات الأشياء الجمالية.

وفلسفة القرن العشرين تمثل هذا الجانب أو الاتجاه الجديد إلى جانب الاتجاهات الجديدة الأخرى. اي انه مادامت الفلسفة هي البحث عن وجود الشيء، والوقوف على علله ومبادئه ومرتبته من الوجود ذلك يؤول ما يدور على السنة الفلاسفة القدماء والمحدثين من التعاريف المختلفة، وباعث كل ما يدور في ذهن الإنسان المتفلسف هي حاجة العلوم الطبيعية والرياضة، إلى العلم، لان لموضوعاتها وجودا خارجيا، قبل البحث عن العوارض التي تعرض تلك الموضوعات ام لا؟ دور يتأتى للباحث اثبات الوجود لتلك الموضوعات الا في فن اخر غير تلك العلوم.

فالعلوم التجريبية التي يعدها الإنسان دعائم حياته انما تبحث عن عوارض وأحكام تعرض لموضوعات معينة، فالعالم الرياضي يبحث عن احكام المقدار وقس على ذلك سائر العلوم.

والذي يهم الباحث في ابحاثه واتجاهاته العلمية هي هذه العلوم هو الحكم ببركة البرهان أو التجربة، ان هذه الموضوعات تعرضها هذه الأحكام وانها تتصف بهذه المحمولات ام لا واما هذه الموضوعات التي تعرضها تلك الأحكام، وتحمل عليها هذه المحمولات، فهل لها وجود حقيقي أو هي أمور فرضية وهمية؟ فلا تقدر العلوم على حل تلك العقدة، بل هو خارج عن نطاقها، ولابد ان يلتمس من فن اخر.

والعالم الطبيعي يبحث عن عوارض الأجسام، والرياضي عن احكامها، ودور الفلسفة يثبت وجود الجسم الطبيعي، ويحلل مقدار المتصل والمنفصل بالتعريف والتحليل؛ اي هناك عاملان يدعو كل واحد منهما بحياله إلى الغور والتحقيق عن وجود الأشياء وعدمها والبحث عن عللها ومرتبة وجودها.

احدهما: الطموح الإنساني الذي يجره إلى البحث وتقصي الحقائق لكشف وجودها وايضاح عللها ومبادئها وانها من الموجودات الموجودة في الوجود.

ثانيهما: توقف الاستنتاج من العلوم الدارجة على العلم بوجود موضوعاتها، والعلم الذي يتم منه سد جميع الفجوات ويقنع الإنسان هو الفلسفة التي تبحث عن جوهر الأشياء وتبرهن على وجودها وتعين مرتبتها من الوجود، على طريق خاص من غير ان تختص ابحاثها من دون شيء، أو بموضوع من دون موضوع.

ولهذا قال الحكماء: ان الفلسفة الرياضة التامة على عامة العلوم لان البحث عن خواص الشيء جزما والاستنتاج منه على وجه القطع والبت فرع الوقوف على ان له وجودا حقيقيا.

مباحث الفلسفة ومشكلاتها الأساسية

تحول موضوع الفلسفة من كل المعارف إلى بعض المعارف :

عوامل انفصال العلوم عن الفلسفة :

ظلت الفلسفة علم العلوم وأصل كل المعارف حتى عصر النهضة ـ كان منهجها هو التأمل الذى يدرس كل الظواهر المادية والمعنوية.(الطبيعيات –الإلهيات – الإنسانيات) ولعوامل عدة فقد استقلت بعض العلوم عن الفلسفة ومن هذه العوامل:

1. فشل المنهج التأملي في تحقيق أهداف العلوم.
2. ظهور التخصص وتقسيم العلوم.
3. ظهور المنهج التجريبي ومناهج أخرى
4. رقى العقل وتقدم المعرفة البشرية.

المباحث الأساسية للفلسفة :

1. مبحث الوجود " الانطولوجيا " :

- بدرس الوجود ككل وليس كظاهرة جزئية .
- بدرس الميتافيزيقا أي (ما وراء الطبيعة).
- بدرس القوانين التي تفسر حقيقة الوجود مثل قوانين المادة والحركة .. هل الوجود مادى أم روحي ؟ أم مزيج من المادة والروح ؟

المناهج الحديثة للتدريس - زيد الخيكاني

2. مبحث المعرفة " الإبستومولوجيا " :

- يرتبط بمبحث الوجود.
- يتناول مدى إمكانية معرفة الوجود ووسائل إدراكه.
- يبحث في طبيعة هذه المعرفة(حسية – عقلية) ومدى الشك واليقين فيها.
- الموازنة بين وسائل الإدراك " الحواس ـ العقل ـ الحدس " .

3.مبحث القيم " الاكسيولوجيا " :

- يهتم بدراسة المثل والقيم العليا المطلقة ويضم ثلاث قيم أساسية :

أ. قيمة الحق يدرسها علم المنطق الذى يدرس معايير التفكير السليم.

ب. قيمة الجمال ويدرسها علم الجمال الذى يهتم بمعايير الحسن والقبح.

ج. قيمة الخير ويدرسها علم الأخلاق الذى يدرس مبادئ الخير والشر.

المباحث الفرعية للفلسفة : وتتمثل في :

فلسفة العلم : وتشمل الأصول الأولى للعلم ومنها ثلاثة مباحث فرعية هي :

1. **فلسفة الدين** : تدرس حقيقة الإيمان بالله سبحانه و تعالى وتدعيمه بالأدلة العقلية " طبيعة الاعتقاد " دون التقيد بدين معين.
2. **فلسفة القانون** : تدرس الأسس العامة للقانون دون التقيد بقانون دولة معينة وعلاقته بالأخلاق والحرية والعدالة والإلزام .
3. **فلسفة التاريخ** : تدرس القوانين العامة التي تحكم سير الأحداث التاريخية العامة ولا تهتم بوصف وتقرير الوقائع والأحداث اليومية الجزئية والتي يهتم بها التاريخ.

ارتباط الفلسفة بالإنسان :

الفيلسوف عضو في جماعة يتأثر بها ويؤثر فيها ، ولا يعيش بمعزل عن الجماعة. الفيلسوف أكثر دقة وأشد استيعاباً لأحداث المجتمع الذي يعيش فيه. يتميز الفيلسوف بنظراته العميقة وتحليله المستمر للمبادئ والعلل البعيدة.

أولاً : أهمية الفلسفة للإنسان :

1- **إثارة وتعميق الوعي الإنساني :**

- الفلسفة تساعد الإنسان على كشف مضامين الحياة .
- الفلسفة تساعد الإنسان على تنمية وعيه وتعقل حياته.
- الفلسفة تساعد الإنسان على تحديد أهدافه وطموحاته.
- الفلسفة تساعد الإنسان على معرفة حدوده وحريته وإمكانياته.
- الفلسفة توقظ الإنسان من سباته العميق.

2- **الارتفاع بالمستوى العقلي وحل مشكلات الإنسان:**

- الفلسفة تساعد على تنمية التفكير المجرد عند الإنسان .
- الفلسفة تساعد على النضج العقلي عند الإنسان .
- الفلسفة تساعد على تنمية عقل الإنسان من معرفة وجهات نظر الفلاسفة. مثال : يظل تأثير الفلسفة على الإنسان حتى ولو تركها .. مثل : التمرينات الرياضية وأثرها على جسم الرياضي.

3- تأكيد الإيمان والثقة بقدرة الله سبحانه وتعالى :الإيمان له جانبان فطرى وعقلي :

- **الإيمان الفطري:** وهو أساسي وأولى ولا غني عنه للإيمان العقلي.
- **الإيمان العقلي:** الفلسفة تعمل على تأكيد الإيمان بالأدلة والبراهين العقلية وكثير من الفلاسفة حاولوا إثبات وجود الله سبحانه و تعالى بالأدلة العقلية.

ثانياً : أهمية الفلسفة للجماعة :

ترتبط الفلسفة ارتباطا وثيقا بتقدم المجتمع ويتجسد ذلك بما يأتي:

1- **النهوض بالمجتمع ككل:**

- الفلسفة تعمل على رقى وتقدم الإنسان مما يؤدى إلى رقى وتقدم المجتمع
- الفلسفة تعمل على شيوع التفكير النقدي في المجتمع.
- الفلسفة تساعد على معرفة حقوق وواجبات الأفراد.
- الفلسفة تساعد على تنظيم شئون المجتمع وتضافر الجهود والتعاون لحل مشكلاته.

2- **كشف مشكلات المجتمع :**

- الفيلسوف مرآة العصر والبيئة والمجتمع .
- الفيلسوف يساعد في رصد وكشف مشكلات المجتمع .
- الفيلسوف يساعد في تحليل المشكلات وتقديم الحلول لها.

المنهج طارق الشريف - زيد الخيكاني

- الفيلسوف يساعد في نقد الحياة الاجتماعية.
- غالبية الفلاسفة مصلحون اجتماعيون.

3- تحديد الإطار الأيديولوجي للمجتمع :

- وهو الأسس النظرية أو الفكرية ، أو المبادئ والقواعد التي تنظم السلوك الوطني العام وتحدد الممارسات اليومية والأحداث الجزئية للأفراد.
- هذه المبادئ النظرية من صميم عمل الفلاسفة ، ويصلون إليها بالتأمل العقلي وهذا البناء النظري يفسر كافة أنشطة المجتمع (سياسية ـ اجتماعية ـ اقتصادية ...).

ثالثاً : ارتباط الفلسفة بظروف العصر :

الحروب العالمية والحاجة إلى السلام أدت التكتلات العسكرية والأحلاف وويلات الحروب العالمية والتهديد المستمر بها إلى الدعوة للسلام العالمي .

علاقة الفلسفة بالدين

الدين ينهض على الدليل النقلي والدليل العقلي، ومعيار الصدق عند الفيلسوف يستند إلى أساس عدم التناقض ويقوم في مجمله على المبادئ الأساسية للمنطق العقلي، ولهذا كانت منهجية الفلاسفة تبدأ بالمنطقيات، ومن ثم الطبيعيات والإلهيات. أما في مجال الدين فان الأيمان المطلق يصدق الوحي، والتصديق بالرسالات السماوية القديمة ورسالة محمد صلى الله سبحانه و تعالى عليه واله هو المسوغ لذلك، وكذلك ان الفيلسوف يتعمق في مشكلة قدرة الذهن على معالجة

تجربته معالجة كافية. اما الدين فيحل هذه المشكلة عادة بافتراض مصدرين للمعرفة هما: الايمان والعقل.

هل تستعين الفلسفة بالدين في حل مشكلاتها؟

الفلسفة تستعين بالدين في دعم الاراء الالهية والأخلاقية والطبيعية لكي تكون افكارها اكثر يقينية عن الكون والعلاقة بين عالم الشهادة وعالم الغيب، والمثال على ذلك اثبات واجب الوجود (الله سبحانه و تعالى جل شأنه): ان قلت ما وجب وجوده فهو موجود بالضرورة فلا حاجة إلى اثباته، قلت: ليس المراد من اثبات الواجب ان يوضع الواجب، ويحمل عليه الوجود بان يقال: الواجب موجود، بل بيان ان بعض الموجود واجب، وهو ليس بضروري، بل وبذلك التقدير انما يلزم كون الوجود ضروريا للواجب لو كان الاشارة به إلى الثابت في نفس الامر، اما اذا كان المراد ما فرض كونه واجب الوجود فلا، وبالجملة ان المقصود بيان ان لهذا المفهوم الذهني المحتمل لوجود ما يطابقه في الخارج انسان واقعيا ثابتا في الخارج مطابقا اما في الذهن، لا كالمفهومات الفرضية، واذا كان كذلك فلا ريب ان مجرد تصور المفهوم غير مستلزم بكونه ذا حقيقة في الخارج فاحتاج إلى الاثبات ... هذا المفهوم الفلسفي يعتمد على أساس ايماني لاثبات البارئ (جل شأنه)، وكذلك فعل الفقيه في علم الفقه أو الاصول.

حاول جميع فلاسفتنا التوفيق بين الفلسفة والدين، وذلك لاعتقادهم ان الفلسفة والدين يساند كل منهما الاخر، في كل المسائل الجوهرية، وان بدا بينهما تعارض، فانه ليس تعارضا حقيقيا، وانما نشأ نتيجة لضعف الإدراك الذهني لفهم الدين والفلسفة. وهذه المشكلة بحثت من قبل الكندي، والفارابي، وابن رشد، وابن طفيل غيرهم.

الكندي حاول التوفيق بين الفلسفة والدين في رسالته الأولى المعنونة إلى المعتصم بالله سبحانه و تعالى في الفلسفة الأولى، ابعد الكندي الاتهام الموجه إلى الفلسفة والمشتغلين بها، وبيان الحاجة لها، والموضوعات الأساسية التي تتناولها، فقال: (تعد صناعة الفلسفة التي تعرف بانها علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، من اعلى الصناعات الإنسانية منزلة واسماها مرتبة، وسبب ذلك ان غرض الفيلسوف في علمه اصابة الحق، وفي علمه العمل بالحق)

اذا كان الفيلسوف يسعى نظريا إلى اصابة الحق، ويسعى من جهة العمل، ان يعمل بالحق الذي يدركه بالنظر، فانه لا يستطيع واحدا من المهاجمين ان يطعن الاشتغال بعلوم الحكمة، طالما ان الغرض نظريا والغرض علميا من الاغراض الحقة المشروعة.

والفيلسوف غرضه بالتأكيد اصابة الحق، لان علة وجود عمله هو الحق، والحق يتمثل بالفلسفة الأولى أو الإلهيات وهي اشرف العلوم عنده وعند الفلاسفة.

وهذا بلا شك يؤدي إلى مشروعية الفلسفة والاشتغال بها، اذ ان موضوع الإلهيات الذي يخوض فيه الفلاسفة يتقارب مع الموضوعات الايمانية التي يخوض فيها الفقهاء.

ولهذا السبب طلب من الفقهاء دراسة الفلسفة وفهمها ليكشفوا عن مهاجمتهم لها وعلى المشتغلين بها، يقول: ان هؤلاء الذين يتجنبون البحث عن حقائق الفلسفة، يجب عليهم ان يبحثوا فيها ؛ لان في علم الموجودات بحقائقها علم الربوبية وعلم الوحدانية وعلم الفضيلة وجملة علم كل نافع والسبيل اليه والبعد عن كل ضار والاحتراس منه، واقتناء هذه جميعا هو الذي أتت به الرسل الصادقة عن الله سبحانه و تعالى (جل شأنه) فان الرسل الصادقة صلوات الله سبحانه و

تعالى عليهم انما أتت بالإقرار بربوبية الله سبحانه و تعالى وحده، وبلزوم الفضائل المرتضاة عنده وترك الرذائل المضادة للفضائل في ذواتها وإيثارها.

هذا هو دفاع (الكندي) عن الفلسفة وضرورة الاشتغال بها، وفي النص بيان ان الدين ليس على خلاف مع الفلسفة.

ومن الفلاسفة المسلمين الذين بحثوا هذه المشكلة بعد (الكندي) أبو نصر الفارابي، الذي تناولها في معظم كتبه ، بثلاث مسائل هي:

- مسألة النبوة والوصي.
- مسألة الخلق.
- مسألة الأديان السماوية.

وهذا يعني بالنسبة للفارابي وضع هذه المسائل في الرؤية العامة للعالم لاظهار الانسجام الضروري أو التوفيق بينهما وبين جميع علوم الإلهيات في فلسفته، وهو بهذا يمهد إلى طائفة من الأجوبة التي أجاب بها الفلاسفة المتأخرون واخص منهم بالذكر (ابن سينا)، وابن رشد، وهو أحيانا يذهب في تمهيده باستمرار يؤدي إلى ما في أجوبتهم، في حين انه يختلف في أسلوبه عما وجد في أجوبتهم، وستكون العلاقات بين الفلسفة والدين طوال عصور متعاقبة احدى المسائل الكبرى للفكر الإسلامي والكلمة الأخيرة في هذا الموضوع على يدي فيلسوف قرطبة (ابن رشد) عند طرح الأسئلة الأتية: هل النظر في الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع؟ ام محظور؟ ام مأمور به. اما على جهة الندب، واما على جهة الوجوب ، فكانت إجابة (ابن رشد) أوضح دليل على التوفيق بين الفلسفة والدين.

يقول ابن رشد: ان كان فعل الفلسفة ليس شيئا اكثر من النظر في الموجودات في الوجود، من جهة دلالتها على الصانع، اعني من جهة ما هي مصنوعات، فان

الموجودات انما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وانه كلما كانت المعرفة بصنعتها ام كانت المعرفة بالصانع اتم، والشرع قد ندب إلى ذلك أو أوجب العمل به، اما انه قد دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل فذلك ظاهر في آيات كثيرة .

فالنظر والتدبر لا يكونان الا بالقياس العقلي، اذ ان (الاعتبار ليس شيئا اكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه، وهذا هو القياس في عرف الفقهاء، فواجب اذن ان نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي، ومن ثم فالنظر الفلسفي واجب، واذا كان الفقيه يستنبط من قوله تعالى: ﭽ ﯓ ﯔ ﯕ ﭼ وجوب فيه القياس الفقهي، فحري به ان يستنبط من ذلك العارف بالله سبحانه و تعالى وجوب فيه القياس العقلي).

أنواع الفلسفات

1. الفلسفة المثالية و الواقعية

الجدل السوفسطائي والحوار السقراطي والمناظرات في نقد المسلمات من أشكال الثقافة التي انتشرت في بلاد اليونان فنشأت الكثير من الحركات الفكرية المتناقضة ولكن أهمها وأكبرها الفلسفة المثالية ثم الواقعية. الفلسفة المثالية (Idealism) ورائدها أفلاطون الذي يرى - مثل أستاذه سقراط (470 ق.م – 399 ق.م) - أن القيم والفضائل ثابتة لا تتغير وأن التربية يجب أن تعتني بالتأمل والخيال بينما ترى المدرسة الواقعية ورائدها آرسطو (384 ق.م – 322 ق.م) - أن العناية بالحواس أهم من التركيز على الخيال وتتفق مع المثالية في كون الفضائل ثابتة. لا شك أن النزعة المثالية متأصلة في جذور الفكر الهندي والصيني مما يعني أن المثالية لا تعني ميلاد مدرسة فكرية غير معروفة على الإطلاق قبل اليونان.

أعلت المدرسة الواقعية من شأن الحواس وأنزلت الفلسفة من سماء التأمل والمُثل إلى عالم الواقع والحواس وبذلك اتسعت ساحة المناهج التعليمية لأنها بدأت تشمل العلوم الفلكية والرياضية علاوة على العلوم الأدبية التقليدية.

ترى المثالية طبيعة الإنسان على أنه يتكون من ثنائية الروح والجسد ولا بد من مراعاة هذه الثنائية لتنشئة الإنسان بالشكل القويم. يجب أن تسمو التربية بالروح دون إهمال للجسم ولأن عالم المُثل هو غاية السمو الروحي فإن الفضائل حقائق مقبولة عالمياً والقيم الكبرى ثابتة لا تتبدل. يمثل الروح العالم اليقيني الأزلي أما عالم الجسد و المحسوسات فإنه عالم مؤقت خادع لذلك فإن الرقي الفكري خير من كسب المعاش. التأمل في عالم الروح مرحلة من مراحل الكمال.

قدمت الفلسفة المثالية للتعليم فكرة التوليد السقراطي الذي يقوم على إثارة العقل ودفعه للبحث الذاتي. كان سقراط يقول بأنه يحترف صناعة أمه، فهي قابلة تولد النساء وتشهد مخاض الأولاد، وهو يُولد النفوس ويشهد مخاض الأفكار

ولعل السبب باهتمام سقرا بالقيم المثالية انها كانت موجودة في مجتمعه ولم يتم التأكيد عليها ، فكان بفلسفته تلك يريد من تثبيت تلك القيم المثالية والتأكيد على أهميتها وإبراز أثارها على المجتمع .

يهتم التعليم عند المثاليين بقضايا فلسفية تجريدية روحية كما أصبحت الطرائق القديمة الرتيبة -القائمة على إعلاء شأن التفكير التجريدي وحفظ المعلومات- تحتل أوسع مساحة في المدارس.

أيَّد جون لوك (1632 – 1704 م) المدرسة الواقعية لأنها أعطت الفكر النقدي مجالا أوسع ولأنها ترى أن التجربة والواقع والحواس -لا المثال والتجريد- أساس المعرفة وأسلم طريق للحصول على العلم، والبحث فيه، والاستفادة منه.

الطفل كما يرى لوك صفحة بيضاء تستقي سطورها من مداد تجارب الواقع. جاءت هذه الفلسفة لتؤكد على ضرورة دراسة الظواهر الطبيعية إلى جانب العناية بالرياضيات وسائر العلوم.

يعد القسيس جون آموس كومينوس (1592-1670 م) من رواد المدرسة الواقعية الحسية وهو فيلسوف تشيكي. كان كومينوس أول من ألف كتاباً مصوراً للأطفال سماه عالم المحسوسات المصورة، ولم يقتصر اهتمامه على الأطفال فقط إنما شمل به الأمهات، حيث أقام لهن مدرسة متخصصة لتثقيفهن.

قبل أكثر من أربعمائة سنة قدَّم كومينوس عمله المنهجي المبتكر في عالم الطفل عندما ألَّف كتابا عن عالم المحسوسات المصورة ليجعل الصورة من أهم أساليب تعليم الطفل في المدارس مع التركيز على تعليم الطفل حقائق الحياة وقد استخدم في كتابه "طريقة عرض الأشياء بدلاً من الكلمات والرموز وذلك بعرض الأشياء نفسها مصورة.

ولا عجب أن يراه الباحثون كأول مؤسس للتربية الحديثة الخاصة بالطفل وأنه معلم الأمم. وإلى هذا اليوم يعتز الأوربيون بهذا العَلَم لأنه اعتنى بالتربية العقلية والأخلاقية على حد سواء علاوة على أنه وضع منهجه الحسي في التدريس فأثَّر لعدة قرون في الفكر التربوي العالمي.

رغم أن حياته المضطربة كانت مليئة بالمحن والاضطهاد إلا أنه أسعد أطفال العالم بوسائله التعليمية.

رسخت الواقعية منهج التجريب والنقد العلمي والشك المنهجي وشجعت المتعلم على ملاحظة الظواهر الطبيعية بصورة منتظمة ونادت بإعمال العقل في التحليل واستغلال الحواس للتوصل للحقائق اليقينية. عكس الفيلسوف الفرنسي

رينيه ديكارت (1596 – 1650م) جانباً من جوانب هذا المنهج في مقولته الشهيرة "أنا أفكر، وإذن فأنا موجود". لا يمكن الوصول للحقائق الدينية والدنيوية إلا من منهج الشك. المنهج الشكي هو الطريق الصحيح لمعرفة وجود الله سبحانه و تعالى ولمعرفة الحياة، ولمعرفة الحقيقة.

وهكذا لم تفرق هذه المدرسة بين عالم المثل والروح وبين عالم الجسد والواقع ولم تتوسع في التأمل العقلي كما فعل أفلاطون. من محامد الواقعية كحركة فكرية أنها اهتمت بالتربية المهنية ودعت إلى ضرورة ربط المناهج التعليمية بالمجريات اليومية والحاجيات الحياتية الفعلية.

ونحن نرى ان الفلسفة الواقعية اقرب للتطبيق لأنها نقلت القيم المثالية من الواقع التجريدي إلى ارض الواقع القابل للتطبيق ، ولعلنا نميل بعض الشيء اليها لأنها اهتمت بالتجريب من جهة والتأمل العقلي من جهة ثانية ، وما يجعلها اقرب إلى الواقع دعوتها الصريحة لأعمال العقل والتفكير وعدم الاكتفاء بنظريات البرج العالي التي تقدم القيم المثالية الخالصة التي لا يقلل أحداً من شانها ولكنها تقفد قيمتها الحقيقة لعدم مقدرتها على مجارات الواقع وأثبات وجودها عليه.

نقد الفلسفة المثالية

1) إهمال الجوانب المهارية والأنشطة الإنسانية الأخرى ، والتركيز على الجانب المعرفي.
2) أعلت من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد، ولذلك فهي ركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمام الطالب

وميوله مما أدى إلى انفصال الطالب والمدرس عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.

3) أما النقد الموجه إلى المنهج المثالي فهو أن هذا المنهج مصمم من أجل صقل العقل، وصفاء الروح ، ونقل التراث الثقافي. وتقدم المواد الدراسية بصورة منطقية مرتبة لكنها لا تدرس على أساس فهم العلاقات فالتاريخ مثلاً يدرس بوصفه تاريخاً أي حسب التعاقب الزمني ، لا على أساس أنه منهج مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل، ولا يهتم أصحاب المنهج المثالي بتعلم المهارات لاعتقادهم بأن هذا التعلم يفسد الطالب ويتلف عقليته. ولذلك فالمثاليون يضعون المنهج الدراسي ثابتاً مطلقاً غير قابل للتغيير ، وذلك إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير.

نقد الفلسفة الواقعية

1) لم تهتم التربية الواقعية بالطالب وميوله ورغباته ، اعتقاداً منها أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور أو نزعات طارئة وعارضة وهي أشياء متغيرة. لكن الحقائق والأساسيات العملية التي يحتويها المنهج هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة.

2) اعتمدت الثنائية إذ قسمت العالم على مادة وصورة، وأهملت الجانب الروحي للإنسان، وهدفت الواقعية إلى التكيف مع البيئة المادية دون الروحية.

3) أن هناك من الحقائق ما لا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أدواته المعروفة وبهذا يكون العقل قاصراً.

2. الفلسفة البراجماتية والتقدمية

ترجع أصول الفلسفة البراغماتية (Pragmatism) إلى كتابات هريقليتس (535 – 475 ق.م) المفكر اليوناني وكونتليان (35م – 95 م) الخطيب الروماني و شارلز بيرس ووليم جيمس (18420-1910 م). تسمى البراغماتية بالأدائية والذرائعية والنفعية والعملية. أفرزت الفلسفة البراغماتية لاحقاً الفلسفة التقدمية وهي مدرسة إصلاحية تؤكد على دور المدرسة على أن تكون مرآة مصغرة للبيئة لأنها يجب أن تعكس أنشطة الحياة خارج أسوار المدرسة في منظومة ديناميكية متكاملة متجانسة.

ربطت هذه الفلسفة التربية بخدمة المجتمع مع إعطاء المتعلم قدرا كبيرا من الحرية في اختيار ممارساته. رسخ جون ديوي معالم هذه النظرية ودفع بها إلى عالم الشهرة والأضواء حتى غدت من أكثر المدارس الفلسفية انتشاراً في العالم الغربي والعربي. وقام إسماعيل القباني (1898 – 1963 م) –المربي المصري- ببذل جهودٍ علمية وعملية ضخمة لنشر هذه الفلسفة في مصر وسائر أرجاء الوطن العربي ونذر حياته الحافلة لذلك الغرض وجعلها من أولويات التربية العربية المعاصرة.

تدور جميع محاور المدرسة التقدمية حول مفهوم الخبرة والممارسة وخطوات التفكير العلمي القائمة على مهارة حل المشكلات (Problem-Solving Skills) وخدمة المجتمع الديمقراطي وتبني مبدأ المشاريع كوسيلة من وسائل التعلم. وتؤكد أيضاً على ضرورة تجاوز الماضي والمتعلم أحوج ما يكون إلى ثقافة اليوم والغد يأخذ منها على قدر حاجته للحياة الفاعلة المفعمة بالخبرات الناجحة. لا شك أن

هذه المدرسة قامت بثورة فكرية تاريخية ضد المدارس التقليدية التي اهتمت بالمعلومات وقللت من شأن المهارات.

لا تؤمن هذه المدرسة بثبات القيم بل الأخلاق نسبية تتحدد وفق قناعات المجتمع فالقيم تتفاوت حقيقتها حسب وضع وزمن المجتمع وقناعات الإنسان . من هنا فلا حاجة كبيرة للدين والموضوعات النسبية في المناهج و المناشط التعليمية. أهم محور في هذه الفلسفة أن الطريق لكسب المعرفة يكون بالممارسة الحسية ولا يتحقق بالمدارسة التأملية.

مهدت الفلسفة البراغماتية للتربية التقدمية (Progressivism) ويعدها البعض التطبيق التربوي لها. ظهرت هذه المدرسة في أمريكا في بداية القرن العشرين وأبرز روادها هو الفيلسوف والمربي الشهير: جون ديوي. نشطت الحركة التقدمية واكتسحت الساحة التربوية الأمريكية في المدة ما بين 1920-1945م. دعت هذه الحركة الضاغطة إلى دعم العملية التعليمية بمزيد من الجهود الإنسانية والطاقات المتخصصة، والإمكانات المتاحة. من الواضح أن الحركة التقدمية تجاوزت الجدل الفلسفي النظري وأنزلت الفلسفة من برج الجدل العالي إلى واقع الناس الفعلي. لمدة طويلة كانت الفلسفة تائهة في دهاليز المثاليات ولم تر نور العمل الإجرائي إلا قليلاً، وكثيرا ما كانت الأفكار تحتقن ثم تختنق في عروق الفلاسفة لأنها تغذت بالنظريات من دون أن تعرف طريقها إلى عالم التجارب.

جاءت المدرسة التقدمية كثورة عارمة على سلبيات النظام التعليمي التقليدي العقيم الذي يقوم على التمحور حول المعلم والكتاب المقرر وطرائق التعليم الجامدة.

أكدت المدرسة التقدمية على الآتي:

1) الخبرة المباشرة مع البيئة المحيطة أفضل مناخ للتعلم. فلسفة التربية تسند إلى قاعدة أساسية وهي أن التعلم الفعال ينتج من خبرات تعليمية ممتعة قائمة على مبدأ الإبداع وحل المشكلات.

2) الاعتماد على الكتاب المدرسي والمنهج والتقوقع في إطاره لا يناسب المتعلمين إذ أن التعلم الجيد يجب أن يقوم على أساس مبدأ الحرية والمرونة والخبرة والشمول.

3) المعلم كالموجه الإداري الذي يتيح ويوفر الأجواء المناسبة للتعليم من طرح الأسئلة وتوجيه اهتمامات المتعلمين إلى الميادين الإنتاجية.

4) مراعاة الفروق الإنسانية لكل متعلم بحيث يتعلم الطالب كيف يسأل عن البيئة المحيطة به ويستفيد منها وهذه من أهم المهارات الحياتية.

5) المدرسة عليها أن لا تنحصر في نفسها وعليها أن لا تنعزل عن المحيط الاجتماعي الخارجي الذي يحيط بالمدرسة واليوم ذهب بعض رواد المدرسة التقدمية إلى أبعد من أطروحات جون ديوي حيث اقترحوا: أن تكون جميع البرامج الدراسية من المواد التي يريد المتعلم دراستها ويرغب تعلمها ومن الواضح أن هذا التوجه الجديد عليه انتقادات كثيرة.

6) جميع العلوم والقيم نسبية متغيرة والمدارس يجب أن تركز على أسلوب حل المشكلات وأن تقوم بتزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التغيير لا المعلومات التي قد تتغير في المستقبل.

لا يختلف اثنان على أهمية هذه الفلسفة لأنها ركزت على خدمة المجتمع من جهة وعلى إعطاء مساحة كافية من الحرية للمتعلم وبيان آراءه ولكنها أهملت

جانب القيم وهو ما يقلل من أهميتها إذ لا يمكن لأي مجتمع ان يتبنى أي فلسفة بعيدة عن القيم فهي أساس بناء الإنسان .

3. الفلسفة الطبيعية

هناك العديد من البواعث التي دفعت المفكرين إلى بلورة المدرسة الطبيعية (Naturalism) في أواخر عصر النهضة بعد اضمحلال التعليم وبعد أن "انتشر الزهد وسادت النزعة الدينية وضعفت الحركة الإنسانية" .

ظهرت الفلسفة الطبيعية لتنادي بالرجوع إلى المناشط التعليمية التي تتماشى مع القوانين الطبيعية الأصيلة كتشجيع الخبرات المباشرة والرحلات الميدانية. من هنا فإن العقاب البدني يتنافى مع أبجديات هذه الفلسفة القائمة على تشجيع الذاتية ورفض التعسف الذي يقمع تنمية الميول الطبيعية للطفل.

اهتم جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778 م) بالبُعد الإنساني وأخذ في بلورة الفلسفة الطبيعية وذلك في كتابه إميل فرسم للتربويين مسار التعليم ورسخ دور الطبيعة لا المدرسة في تنمية الأطفال. قصة إميل تجسد أهمية الطبيعة في تربية الطفل تربية صحيحة تحرره من المدارس والأنشطة الصفية التي تُكَبل النفس بقيود كثيرة، وتكبل الفكر بكوابح عديدة، وتمنع الطفل من الانطلاق والتعلم والتمتع بالعالم الفسيح من حوله والذي يحتوي على خبرات ثرية تفي بحاجته وتلبي طموحاته. طالب روسو بتلبية احتياجات الطفل وضرورة إزالة العقبات التي تواجهه وفقا لمتطلبات بيئته على أن لا تتنافى طرائق التعليم مع حرية الطفل ونموه.

يري بعض الباحثين في مجال الطفولة أن جان جاك روسو من الذين أحدثوا تغييراً هاماً في النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وحاجات المجتمع وأنه من أوائل مَن نادى بالتعلم الذاتي دون فرض أو إكراه وعليه فإن حرية الطفل وحقه في التعبير وعدم إرهاقه بالمسؤوليات من أهم المبادئ التربوية التي تتفق مع الطبيعة وقوانينها فالطبيعة تسمح بالنمو الحر الطليق فينمو الطفل وفق فطرته الخيرة .

جان جاك روسو من الفلاسفة غير المنصفين للمرأة ففي كتابه إميل يقول: «المرأة وجدت خصيصاً لإسعاد الرجل.. وإذا كان على الرجل أن يسعدها في المقابل فإن ذلك أقل أهمية ففضيلته تكمن في أنه قوي. بل كان روسو يعتقد بوجود فوارق في «الطبيعة الأخلاقية» بين الجنسين. فهناك قيم خاصة بالمرأة وأخرى خاصة بالرجل، ومن أجل ذلك طالب بأن يكون تعليم المرأة موجهاً للهدف من وجودها وهو إسعاد الرجل. الليبراليون ... يجمعون على أنه بما أن المرأة لم تحظ بالقدر المساوي من التعليم والتنشئة الاجتماعية ذاتها التي حظي بها الرجل، فإننا لا يمكن أن نجزم بوجود فرق جوهري بين الجنسين.

والواقع أن التطبيق الغربي رغم عدم مثاليته في بعض الجوانب، أثمر ازدهاراً حضارياً ورفاهية لم تعرفها البشرية عبر تاريخها المرأة المثقفة عند روسو وبال على زوجها وأسرتها ومجتمعها وعليها أن تأخذ من التعليم قدراً محدوداً كي ترعى منزلها فقط كأن تتعلم الطهي والتطريز والموسيقى.

يتفق هربرت سبنسر (1820 – 1903) مع الفلسفة الطبيعية في كثير من مسلماتها ولكنه نادى بأهمية العقاب بما يتماشى مع الطبيعة كطريقة لتعليم الطفل.

من منظور الفلسفة الطبيعية نجد أن الطبيعة قادرة على تشكيل النفس الإنسانية السوية كي تتكيف مع المجتمع. نادت هذه الفلسفة بضرورة احترام

الفروق الإنسانية وحماية الطفل من الضغوط المجتمعية التي تحدث باسم التنشئة وتمارسها الأسرة أو المدرسة دون اعتبار لذاتية الإنسان . أنصار هذا المذهب مثل يوحنا هنري بستالوزي (1746 – 1827 م) وإنسان ريك فروبل (1782 – 1852م) وروسو وسبنسر عملوا على إرساء دعائم تربوية ذات صبغة نفسية للتعامل مع الأطفال على أساس تشجيع واحترام حرية الطفل في كيفية تنمية الملكات النفسية والعقلية والجسدية. التعليم المدرسي يُفسد النفس الخيِّرة للمتعلم ويفسد طبيعته السوية فالواجب أن نعرف المراحل العمرية والمناشط التعليمية المناسبة لسيكولوجية النمو في كل مرحلة. وبما أن الطبيعة والخبرات التي تتناغم معها هي أساس التعامل مع النفس فإن الطبيعة وكل ما ينسجم مع نواميسها هي مصدر المعرفة ومنها نستقي أصول التربية وبالتالي فإن الضغوطات الخارجية مثل الواجبات المدرسية والاختبارات تعكر صفو النمو الطبيعي.

على الرغم من ان الفلسفة الطبيعية لم تكن جديدة أو وليدة الفكر الحديث إلا إنها في معناها الحديث أكدت على أهمية تنشئة الطفل والاهتمام بتعليمه ورفضت فكرة العقاب لأنها لا تناسب مع مبادئ تنشئة الطفل ، وشجعت الفلسفة بمفهومها الحديث أهمية تكوين شخصية الطفل والعوامل المؤثرة فيها .

4- الفلسفة الوجودية

تؤمن الفلسفة الوجودية Existentialism بالحرية الإنسانية المطلقة في الحياة وهي ثورة حقيقية متواصلة على كل القيم المتوارثة وجميع الفلسفات السابقة. الوجودية "رؤية فلسفية للوجود الإنساني، ظهرت في أوربا – عقب الحرب العالمية الأولى (1914 – 1918 م) في ألمانيا أولاً ثم في فرنسا".

أن الوجودية كنظرية وتطبيق ليست حركة جديدة بل جذورها في هذا المضمار ضارب في القدم وعندما تحررت أوربا من سلطة الكنيسة أصبح المفكر لا يخاف من نشر خواطره الخطيرة فاستغل البعض أجواء الحرية لنسف كل الحدود الدينية وجميع السدود المجتمعية. تنقسم هذه المدرسة إلى قسمين: القسم الديني المؤمن بالنصرانية، والقسم الملحد. القاسم المشرك بين القسمين أنهما يحاولان فلسفياً بيان ماهية الوجود الإنساني. الوجودية الملحدة هي المعروفة والأكثر شهرة في الثقافة العربية والعالمية ولقد تلقفها -للأسف- مجموعة غير قليلة من المسلمين ضمن سلسة الاختراق الثقافي الإيديولوجي، ونحن هنا سنتعرض لمرتكزات هذا القسم مع بيان مجمل للتطبيق التربوي.

تلغي هذه الفلسفة خصوصيات الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر بمعطيات المجتمع فلا يمكن أن يتغافل عن محيطه الذي يعيش فيه كما أن النظرة الوجودية تحرم الإنسان من الصلة الروحية بخالقه فلا تعطي أي وزن للمضامين الدينية.

يقوم هذا المذهب الذي نبت في أوربا على فكرة أساسية تنص على أن "الوجود الإنساني الذي هو الحقيقة اليقينية الوحيدة ... ولا يوجد شيء سابق عليها، ولا بعدها، وتصف الوجودية الإنسان بأنه يستطيع أن يصنع ذاته وكيانه بإرادته ويتولى خلق أعماله وتحديد صفاته وماهيته باختياره الحر دون ارتباط بخالق أو بقيم خارجة عن إرادته، وعليه أن يختار القيم التي تنظم حياته".

"ترجع بذور مذهب الوجودية إلى الكاتب الدانمركي كيركا جورد 1813-1855م وقد نمى آراءه وتعمق فيها الفيلسوفان الألمانيان مارتن هيدجر الذي ولد عام 1889م، وكارك يسبرز المولود عام 1883م. وقد أكد هؤلاء الفلاسفة على أن

فلسفتهم ليست تجريدية عقلية، بل هي دراسة ظواهر الوجود المتحقق في الموجودات".

الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر (1905 - 1980 م) أكبر منظر لهذه المدرسة التي لا تقيم وزناً للدين والقيم الثابتة. انتشرت أفكاره في النصف الثاني من القرن العشرين وخاصة في ميدان القصة والشعر. من نتائج التحرر التام من أنظمة المجتمعات: الدعوة العلنية للإباحية الجنسية، وتسفيه الأديان، والاستهتار بالمبادئ العامة، وتقديس الإنسان، وقمع الحِس الجماعي، ونبذ مكارم الأخلاق. استغلت الحركة الصهيونية هذا المذهب الهدام لزعزعة النظام وتحقيق مآربها الضالة.

تظهر الملامح التربوية الرئيسة في الفلسفة الوجودية في ما يأتي:

- تكون الفلسفة أكثر فائدة إذا بنيت على الحقيقة" كما يقول سارتر فالمعرفة الحدسية أساس الفلسفة الكلية.
- الإنسان هو الغاية في الحياة. الحياة رحلة يبحث فيها الإنسان عن إجابة للأسئلة المحيرة كي يسعد ولا يستبد به الشك.
- التربية بكل مناهجها التعليمية وأنشطتها الفصلية يجب أن تحقق ذاتية الإنسان لا أهداف المجتمع.
- التحرر من الأخلاق أساس السلوك البشري كله.
- تشجيع الشك في كل المسلمات، وتمجيد العقل، والترحيب بالحوار بلا حدود.
- لا تعترف الوجودية بالحق المطلق والفضائل الأخلاقية بل هي العدو اللدود للعقل وللوجود.

- "تنكر الوجودية على المعلم استخدام العقاب أو التوبيخ أو الإذلال حتى لو كان الطالب مخطئاً لأن أهمية التربية ليست بحجم المادة التي يتعلمونها بل بمقدار أو بكيفية الاستفادة مما يتعلمون".
- المتعلم هو محور الحركة التعليمية وجميع الخبرات التثقيفية.
- المدرسة في رأي الفلاسفة الوجوديين مسئولة عن فتح المجال أمام التلاميذ للبحث والتدقيق في أي مجال يرغبونه".
- لقد أجادت الوجودية استخدام الفن والأدب، بما في ذلك المسرح في نشر فلسفته".
- الجانب العملي المستمد من الواقع المادي هو الطريق المؤدي إلى صياغة الشخصية الإنسانية المؤمنة بذاتها، المستقلة عن غيرها.
- تهاجم الوجودية التعليم المهني والتخصصي إذا كان يقيد مستقبل الإنسان لأنه يقلل فرص الاختيار للعمل وهذا يخدم المجتمع لا الإنسان.

لقد جاءت التربية الوجودية بعد مخاض طويل واضطراب كبير لتعالج الفوضى التي أصابت أوربا الصناعية بعد اشتعال الحروب الطاحنة وفشل الدين النصراني في إيجاد إجابة وافية واستجابة مقنعة لقضايا العصر. نجحت الوجودية في جوانب عديدة في توجيه سهام النقد للحضارة الغربية وتوجهاتها الفكرية.

جاءت النظرية الوجودية لتحل المشكلات بمنهج الشك ولتبدد الحيرة في النفوس ولكن الأمر ازداد غموضاً واضطرابا فقام الغربيون بتفنيدها. الباحث المسلم لا يمكن أن يغض الطرف عن خلل وتحلل الفلسفة الوجودية في ميدان الاعتقاد والعمل لأنها من أخطر المذاهب التي تنخر جيل الشباب خاصة وتدفع بهم إلى هاوية الشرك، والقنوط، والعزلة فكيف تطمئن القلوب، وتقر النفوس؟ لا

ريب أن الملحد الذي ينكر خالقه قد جحد دلالات العقل، وأنكر شواهد الفطرة، وأهمل مسلمات الحواس، وجهل الأخبار الصادقة المتواترة، وجميعها آيات بينات تشهد بوجود الخالق.

5- الفلسفة الإسلامية

مفهوم الفلسفة في الإسلام

أقرب كلمة مستخدمة في النصوص الإسلامية الأساسية (القرآن والسنة) لكلمة فلسفة هي كلمة (حكمة)، لهذا نجد الكثير من الفلاسفة المسلمين يستخدمون كلمة (حكمة) كمرادف لكلمة (فلسفة) التي دخلت إلى الفكر العربي الإسلامي كتعريب لكلمة Philosophy اليونانية. وإن كانت كلمة فلسفة ضمن سياق الحضارة الإسلامية بقيت ملتصقة بمفاهيم الفلسفة اليونانية الغربية، فإن عندما نحاول أن نتحدث عن فلسفة إسلامية بالمفهوم العام كتصور كوني وبحث في طبيعة الحياة : لا بد أن نشمل معها المدارس الأخرى تحت المسميات الأخرى : وأهمها علم الكلام وأصول الفقه وعلوم اللغة .

أن كلا من هذه المدارس قد قام بتعريف الحكمة أو الفلسفة وفق رؤيته الخاصة واهتماماته الخاصة في مراحل لاحقة دخل المتصوفة في نزاعات مع علماء الكلام والفلاسفة لتحديد معنى كلمة الحكمة التي تذكر في الأحاديث النبوية وكثيرا ما استخدم العديد من أعلام الصوفية لقب (حكيم) لكبار شخصياتهم مثل الحكيم الترمذي. بأي حال فإن لقب (فيلسوف/ فلاسفة) ظل حصرا على من عمل في الفلسفة ضمن سياق الفلسفة اليونانية ومن هنا كان أهم جدل حول الفلسفة هو كتابي (تهافت الفلاسفة للغزالي وتهافت التهافت لابن رشد.)

بدايات الفلسفة الإسلامية

إذا عرفنا الفلسفة على أنها محاولة بناء تصور ورؤية شمولية للكون والحياة، فإن بديات هذه الأعمال في الحضارة الإسلامية بدأت كتيار فكري في البدايات المبكرة للدولة الإسلامية بدأ بعلم الكلام ، ووصل الذروة في القرن التاسع عندما أصبح المسلمون على إطلاع بالفلسفة اليونانية القديمة والذي أدى إلى نشوء رعيل من الفلاسفة المسلمين الذين كانوا يختلفون عن علماء الكلام.

علم الكلام كان يستند أساسا على النصوص الشرعية من قرآن وسنة وأساليب منطقية لغوية لبناء أسلوب احتجاجي يواجه به من يحاول الطعن في حقائق الإسلام، في حين أن الفلاسفة المشائين، وهم الفلاسفة المسلمين الذين تبنوا الفلسفة اليونانية، فقد كان مرجعهم الأول هو التصور الأرسطي أو التصور الأفلوطيني الذي كانوا يعدونه متوافقا مع نصوص وروح الإسلام. و من محاولتهم لاستخدام المنطق لتحليل ما اعتبروه قوانين كونية ثابتة ناشئة من إرادة الله سبحانه وتعالى ، قاموا بداية بأول محاولات توفيقية لردم بعض الهوة التي كانت موجودة أساسا في التصور لطبيعة الخالق بين المفهوم الإسلامي لله والمفهوم الفلسفي اليوناني للمبدأ الأول أو العقل الأول.

لقد تطورت الفلسفة الإسلامية من مرحلة دراسة المسائل التي لا تثبت إلا بالنقل والتعبّد إلى مرحلة دراسة المسائل التي ينحصر إثباتها بالأدلة العقلية ولكن النقطة المشتركة عبر هذا الامتداد التاريخي كان معرفة الله سبحانه و تعالى وإثبات الخالق. بلغ هذا التيار الفلسفي منعطفا بالغ الأهمية على يد ابن رشد من تمسكه بمبدأ الفكر الحر وتحكيم العقل على أساس المشاهدة والتجربة. أول من برز من فلاسفة العرب كان الكندي الذي يلقب بالمعلم الأول عند العرب، من ثم كان

الفارابي الذي تبنى الكثير من الفكر الأرسطي من العقل الفعال وقدم العالم ومفهوم اللغة الطبيعية. أسس الفارابي مدرسة فكرية كان من أهم أعلامها : الأميري والسجستاني والتوحيدي.

كان الغزالي أول من أقام صلحا بين المنطق والعلوم الإسلامية حين بين أن أساليب المنطق اليوناني يمكن أن تكون محايدة ومفصولة عن التصورات الميتافيزيقية اليونانية. توسع الغزالي في شرح المنطق واستخدمه في علم أصول الفقه، لكنه بالمقابل شن هجوما عنيفا على الرؤى الفلسفية للفلاسفة المسلمين المشائين في كتاب تهافت الفلاسفة، رد عليه لاحقا ابن رشد في كتاب تهافت التهافت.

في إطار هذا المشهد كان هناك دوما اتجاه قوي يرفض الخوض في مسائل البحث في الإلهيات وطبيعة الخالق والمخلوق وتفضل الاكتفاء بما هو وارد في نصوص الكتاب والسنة، هذا التيار الذي يعرف "بأهل الحديث" والذي ينسب له معظم من عمل بالفقه الإسلامي والاجتهاد كان دوما يشكك في جدوى أساليب الحجاج الكلامية والمنطق الفلسفية. وما زال هناك بعض التيارات الإسلامية التي تؤمن بأنه "لا يوجد فلاسفة للإسلام"، ولا يصح إطلاق هذه العبارة، فالإسلام له علماؤه الذين يتبعون الكتاب والسنة، أما من اشتغل بالفلسفة فهو من المبتدعة الضَلال".

التناقض بين الفلسفة الإسلامية واليونانية

كان مفهوم الخالق الأعظم لدى الفلاسفة اليونانيين يختلف عن مفهوم الديانات التوحيدية فالخالق الأعظم في منظور آرسطو وأفلاطون لم يكن على إطلاع بكل شيء ولم يظهر نفسه للبشر عبر التاريخ ولم يخلق الكون وسوف لن يحاسبهم عند الزوال وكان آرسطو يعد فكرة الدين فكرة لا ترتقي إلى مستوى

الفلسفة. ومن اشهر الفلاسفة اليونانيين طاليس الذي يعده البعض أول الفلاسفة اليونان تمكن من تقسيم الفلسفة اليونانية القديمة بصورة عامة إلى مرحلتين:

- **مرحلة ما قبل سقراط** التي اتسمت برفضها للتحليلات الميثولوجية التقليدية للظواهر الطبيعية وكان نوع التساؤل في حينها (من أين أتى كل شيء ؟) وهل يمكن وصف الطبيعة باستعمال قوانين الرياضيات ، إذ حاول طاليس إيجاد تفسيرات طبيعية للكون والحياة لا علاقة لها بقوى إلهية خارقة فعلى سبيل المثال قال أن الزلازل ليس من صنيعة إله وإنما بسبب كون الأرض اليابسة محاطة بالمياه وكان أناكسيماندر أيضا من ضمن هذا الرعيل وكان يؤمن بالقياسات والتجربة والتحليل المنطقي للظواهر وكان يعتقد أن بداية كل شيء هي كينونة لا متناهية وغير قابلة للزوال وتتجدد باستمرار، من الفلاسفة الآخرين في هذا الجيل، بارمنيدس، ديمقراطيس، أناكسيمين ميلتوسي .

- **مرحلة سقراط وما بعده** والتي تميزت باستعمال طريقة الجدل والمناقشة في الوصول إلى تعريف وتحليل وصياغة أفكار جديدة وكان هذا الجدل عادة ما يتم بين طرفين يطرح كل طرف فيهما نظرته بقبول أو رفض فكرة معينة وبالرغم من أن سقراط نفسه لم يكتب شيئا ملموسا إلا أن طريقته أثرت بشكل كبير على كتابات طالب ه أفلاطون ومن بعده آرسطو.

من وجهة نظر أفلاطون فإن هناك فرقا جوهريا بين المعرفة والإيمان فالمعرفة هي الحقيقة الخالدة أما الإيمان فهو احتمالية مؤقتة أما آرسطو فقد قال إنه لمعرفة وجود شيء ما علينا معرفة سبب وجوده ووجود أو كينونة فكرة الخالق الأعظم حسب آرسطو هو فكرة التكامل والمعرفة على عكس فكرة المخلوق الباحث عن الكمال.

استفاد آرسطو من نظرية سقراط القائلة إن كل شيء غرضه مفيد لابد أن يكون نتيجة لفكرة تتسم بالذكاء واستنادا إلى هذه الفكرة استنتج آرسطو أن الحركة وإن كانت تبدو عملية لا متناهية فإن مصدرها الثبات وإن هذه الكينونة الثابتة هي التي حولت الثبات إلى حركة وهذه الكينونة الأولية هي انطباع آرسطو عن فكرة الخالق الأعظم لكن آرسطو لم يتعمق في كيفية وغرض منشأ الكون من الأساس .

الفلسفة اليونانية في الفلسفة الإسلامية المبكرة

في العصر الذهبي للدولة العباسية وتحديدا في عصر المأمون بدأ العصر الذهبي للترجمة ونقل العلوم الإغريقية والهلنستية إلى العربية مما مهد لانتشار الفكر الفلسفي اليوناني بشكل كبير وكانت المدرسة الفلسفية الأكثر شيوعا في العصر الهلنستي هي المدرسة الأفلاطونية المحدثة Neoplatonism التي كان لها أكبر تأثير في الساحة الإسلامية في ذلك الوقت.

تحاول الفلسفة الأفلاطونية المحدثة التي أحدثها أفلاطون أساسا الدمج بين الفكر الأرسطي والأفلاطوني والتوفيق بينهما ضمن إطار معرفي واحد وتصور وحيد لعالم ما تحت القمر وما فوق القمر. الأفلاطونية المحدثة أيضا ترتبط ارتباطا وثيقا بالمفاهيم الغنوصية التي تتوافق مع بعض أفكار الديانات المشرقية القديمة.

أهم تجليات هذه الأفلاطونية المحدثة و الغنوصية تجلت في أفكار أخوان الصفا في رسائلهم والتي شكلت الإطار الفكري المرجعي للفكر الباطني.

لاحقا بدأت تظهر من جديد عملية فصل للمدرستين الأفلاطونية والارسطية، حيث ظهر العديد من المعجبين بقوة بناء النظام الفكري الأرسطي

وقوة منطقه واستنتاجه وكان أهم شارحيه وناشري المدرسة الارسطية هو ابن رشد.

تاريخ الفلسفة في العالم الإسلامي

علم الكلام والمعتزلة

كان علم الكلام مختصا بموضوع الإيمان العقلي بالله سبحانه و تعالى وكان غرضه الانتقال بالمسلم من التقليد إلى اليقين وإثبات أصول الدين الإسلامي بالأدلة المفيدة لليقين بها. علم الكلام كان محاولة للتصدي للتحديات التي فرضتها الالتقاء بالديانات القديمة التي كانت موجودة في بلاد الرافدين أساسا (مثل المانوية والزرادشتية والحركات الشعوبية) وعليه فإن علم الكلام كان منشأه الإيمان على عكس الفلسفة التي لا تبدأ من الإيمان التسليمي، أو من الطبيعة، بل تحلل هذه البدايات نفسها إلى مبادئها الأولى .

هناك مؤشرات على إن بداية علم الكلام كان سببه ظهور فرق عديدة بعد وفاة الرسول محمد صلي الله سبحانه و تعالى عليه و سلم ،ومن هذه الفرق:

- المعتزلة (القدرية) لإنكارهم القدر.
- الجهمية (الجبرية) أتباع جهم بن صفوان كانوا يقولون إن العبد مجبور في أفعاله لا اختيار له.
- الخوارج
- الزنادقة
- الأشاعرة و الماتريدية والصوفية والسلفية.

- الأمامية والزيدية والإسماعيلية
- الإباضية

كان لنشأة علم الكلام في التاريخ الإسلامي نتيجة ما اعتبره المسلمون ضرورة للرد على ما اعتبروه بدعة من قبل بعض "الفرق الضالة" وكان الهدف الرئيسي هو إقامة الأدلة وإزالة الشبه ويعتقد البعض إن جذور علم الكلام يرجع إلى الصحابة والتابعين ويورد البعض على سبيل المثال رد ابن عباس وابن عمر وعمر بن عبد العزيز والحسن بن محمد ابن الحنفية على المعتزلة، ورد علي بن أبي طالب على الخوارج ورد إياس بن معاوية المزني على القدرية والتي كانت شبيهة بفرضية الحتمية. كان علم الكلام عبارة عن دراسة "أصول الدين" التي كانت بدورها تتمركز على 4 محاور رئيسية وهي:

الألوهية : البحث عن إثبات الذات والصفات الإلهية.

النبوة: عصمة الأنبياء وحكم النبوة بين الوجوب عقلاً، وهو مذهب المعتزلة والجواز عقلاً، وهو مذهب الأشاعرة.

الإمامة : الآراء المتضاربة حول رئاسة العامة في أمور الدين والدنيا لشخص من الأشخاص نيابة عن النبي محمد.

المعاد: فكرة يوم القيامة وإمكان حشر الأجسام. ويدرج البعض عناوين فرعية أخرى مثل "العدل" و"الوعد" و"الوعيد" و"القدر" و"المنزلة"

التربية وصلتها بالفلسفة :

ان الفلسفة تقوم بدور يتعلق بالخبرة الإنسانية وتحليل هذه الخبرة ، ونقدها ثم نعيد اليها التناغم والانسجام ، وتبين الأسس والمسلمات التي يقوم عليها اتساق

هذه الخبرة ولما كانت الخبرة الإنسانية بأنواعها المختلفة تقوم التربية على نقلها من جيل لآخر ، كما ان هذه الخبرة الإنسانية ذاتها هي التي تعمل الفلسفة على تحليلها ونقدها واتساقها ، فأن علاقة الفلسفة والتربية نتيجة لذلك علاقة وثيقة .

وان هذه العلاقة التبادلية أي أن هناك فاعلية قوية ومؤثرة تؤكدها عملية التأثير والتأثر (التغذية الرجعة) لكل من الفلسفة والتربية .

ويرى (جون ديوي) أن الحقيقة القائمة على أن مصدر المشاكل الفلسفية هو وجود مشاكل عامة يشعر بها جميع الناس في أساليب العمل الاجتماعية ، أنما مرده إلى أن الفلاسفة أصبحوا طبقة اختصاصية تستعمل لغة فنية مغايرة لتلك التي يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة في الحياة .

أن الفلسفة تثير أسئلة متعددة أمام التربية ذات مضمون فلسفي وتصفها بوجه عام المعطيات والحقائق الفلسفية ، المدرس مثلاً يتساءل : لماذا أعلم ؟ ولماذا أعلم مادة معينة دون غيرها ؟ وما هو التدريس على احسن وجه ؟ كما إن التعلم من حقه أن يتساءل : لماذا أقوم بدراسة هذه المادة ؟ ولم ذهابي إلى المدرسة ؟

وهذا كله ما جعل الفلسفة تعلو فوق مستوى الواقع ، وتسمو عن الحياة الحاضرة التي يعيشها الناس .

معنى فلسفة التربية :

إن الفلسفة في التربية تقوم أساساً على نقد العملية التربوية ، وتعديل برامجها ومناهجها من حيث اتساقها وتناغمها وانسجامها مع الأهداف التي يتطلع إلى تحقيقها المجتمع في تنشئه أجياله الصاعدة وتزويدها بالعلم والمعرفة المتطورة ، وبمعنى آخر تقوم فلسفة التربية بتوضيح ذلك كله وتبيانه للأجيال حتى تتلاءم الخبرة

الإنسانية مع الحياة المعاصرة التي يعيشها المجتمع تبحث عن الحقائق التي تحقق من التوازن والاتساق بين مظاهر العملية التربوية في خطة شمولية متكاملة ، فضلاً عن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغييرات والمفاهيم التربوية وعرض الفروض الأساسية التي تعتمدها هذه المفاهيم وتنمي علاقة التربية بغيرها من الميادين التي تهتم بها الإنسانية .

إن الخبرة الإنسانية بجوانبها المتعددة يتم نقلها إلى الأجيال القادمة عن طريق التربية وتقوم الفلسفة بإتاحة الفرصة لهذه الخبرة كي تنمو وتتصاعد عن طريق التحليل ، والنقد وانسجام ، وحل كل أنواع الصراعات والنزعات والدعوات الرامية إلى تفتيت الخبرة الإنسانية وتفككها وفي هذا أشارة صريحة إلى عمق العلاقة التي سبق ان تحدثنا عنها بين التربية والفلسفة ، إذ تؤكد هذه العلاقة الوثيقة ان الفلسفة متصلة بالواقع ومرتبطة بالخبرة الإنسانية ، وتسعى إلى تحويل الأفكار والرموز واتجاهات فكرية وسلوكية تؤثر في حياة الإنسان تأثيراً بالغ الأهمية ، ويكتسب من ذلك عبر رحلة حياته من المفاهيم والمعاني والرموز التي تصقل شخصيته وتحدد نمط وأسلوب حياته في ضوء الثقافة التي ينخرط فيها هذا الإنسان.

الأساليب المنهجية في فلسفة التربية :

1. **الأسلوب النظري** : وهو أسلوب منهجي في التفكير في كل ما هو موجود أي ان العقل البشري يريد ان يرى الأشياء من حيث هي كل موحد ، بمعنى آخر ان هذا الأسلوب يبحث عن النظام أو الكلية الإجمالية ، مضيفاً ذلك إلى كل معرفة وكل خبرة في محاولة للعثور على التماسك في المجال الكلي للفكرة والخبرة .

2. **الأسلوب الإرشادي** : وهو أسلوب يسعى إلى وضع مستويات للتقيم أو تقدير القيم والحكم على السلوك ، بمعنى أخر ان كل أنواع السلوك الإنساني على اختلافها وتباينها وهي ببساطة صور وأشكال من السلوك يمكن دراستها تجريبياً ، لذلك فأن الفيلسوف التربوي الإرشادي يسعى إلى اكتشاف مبادئ والتوجه بها لتقرير أي من هذه الأفعال السلوكية والصفات الشخصية أفضلها وأحسنها .

3. **الأسلوب التحليلي** : وهو أسلوب يركز في الألفاظ والمعاني عن طريق تحليل وفحص المعاني مثل (العلة) أو (السبب) و (العقل) و (الحرية الأكاديمية) و (تكافؤ الفرص) .

وظائف فلسفة التربية :

يمكن ان نوجز وظائف فلسفة التربية بما يأتي :

1. **فهم النظام التعليمي** : وذلك عن طريق معرفة مفاهيمه ان مسؤولية النظام التعليمي لا تقع على عاتق العاملين في مجال التخطيط التربوي والإدارة التربوية فقط ، بل إنها مسؤولية مشتركة يسهم فيها جميع العاملين بها بدءاً من المعلم مروراً بالإدارة حتى اعلى مسؤول في سلم النظام التعليمي ، فكلما كان فهم المعلم للقيم والمفاهيم الموجهة للنظام التعليمي سليماً زاد وعيه بالنظام ككل ، وكلما زاد فهم المعلم لمفاهيم مادته ومدرسته وتعليمه استطاع ان يدرك ويسلك طريقاً أكثر رشداً وعقلانية .
2. **تشخيص المفاهيم الخاطئة** : يشيع بين الناس مجموعات ضمنية لبعض المفاهيم الخاطئة تراكمت في بعض العقول واستقرت فيها شعورياً أو لا

شعورياً ناتجة عن سلوك خاطئ أكتسبه الإنسان من عمليات التنشئة الاجتماعية ولم تتمكن الأسرة من أزالته أو تعديله ، ومن هنا يأتي دور فلسفة التربية حيث يقع العبء عليها في تشخيص ذلك كله لتقوم بوظيفة شاقة تتمثل في الكشف والتحليل من اجل إعادة وصياغة وتنظيم هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم وحذف السلبي وغير المنتج منها .

3. **التدريب على التحليل والتركيب** : يعد التحليل والتركيب رياضة عقلية يتوقع منها الإنسان زيادة قدرته في هذا الاتجاه الذي يبعده عن التسليم المجرد لكل القضايا والمشكلات والاستسلام لواقع الراهن بكل ضغوطه وتحدياته ، ان الهدف من التحليل والتركيب هو محاولة للتوصل إلى إقامة نظام مبني على أسس متينة عن طريق الحوار العقلي واستخدام المنهج العلمي في تحليل النظام التعليمي تحليلاً عقلياً مجرداً ، وإجراء دراسات ميدانية تجريبية ومواقف تجريبية تدفع إلى البحث .

ان المناقشات التي تثيرها فلسفة التربية من طريق تحليل المشكلات وتركيبها ليس بالضرورة ان تصل إلى حلول قاطعة ونهائية ، بل يكفي التدريب على حل المشكلات بدلاً من الوقوف منها موقف المتفرج أو المتلقي أو المستقبل ، وللمعلم دوراً مهم في ذلك ، فطريقة حل المشكلات تقتضي منه توافر كفايات ومهارات في تدريبه وتعامله وتقويمه لتلاميذه حتى لا يقتصر الأمر على الإلقاء والتلقين والحفظ والاسترجاع .

4. **أدراك العلاقات الجديدة** : ونقصد بذلك عمليات التفكير الإنتاجي التي تتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة ، وإعادة تركيبها أذا تطلب الأمر ذلك ، إن إدراك العلاقات الجديدة لا يمكن أن يتم ولا يستطيع الإنسان

الوصول إليه عن طريق الجزئيات بل عن طريق الرؤى الواضحة الشاملة ، ونعني ذلك إننا لكي ندرك علاقات جديدة في التعليم فلا بد من رؤى مجردة توضح الأشياء في شموليتها ، والنظام في كليته .

5. **مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي:** تعمل التربية على غرس واكتساب الإنسان مجموعة من القيم منها على سبيل المثال (القيم الإنسانية) كحب الناس، التعاطف، الرحمة، الشجاعة..... الخ ، ومنها (القيم الجمالية) كجمال اللون ، جمال الصوت .....الخ ، ومنها (القيم الفلسفية) كنظرة الشاملة للكون ، والالتزام بفلسفة معينة ، وفلسفة التربية من وظيفتها تساعد على حل مشكلات الصراع القيمي عن طريق دراسة القيم السائدة داخل العملية التربوية ومناقشة هذه القيم للكشف عن الخلل والاضطراب فيها وجعلها متسقة مطردة وشاملة متكاملة ، وهذه جميعاً خصائص أساسية للتفكير الفلسفي السليم .

6. **تطوير العملية التعليمية :** ويتم ذلك من طريق :

أ. اعتماد التجديد الفلسفي التربوي .

ب. تقديم الحلول والمعالجات الشافية للكثير من الأمراض والآفات والمشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان والمجتمع .

ج. إعداد إنسان قادر على مسايرة التغيرات ، وان تجعله قادراً على تقبلها والاستفادة منها.

المذاهب الفلسفية :

مذهب الفلسفة المثالية:

تعد هذه الفلسفة من وجهة نظر فلاسفتها نظرية كاملة للكون وللحياة تضع العقل في المحل الأول ، وترى الفلسفة المثالية أن طبيعة العالم عقلية أو روحية ، يمتاز بالإطلاق أو الثبات ، أقترن المذهب المثالي بالفلاسفة أفلاطون (427ـ 347 ق.م) وسقراط (469 ـ 399 ق.م) في الغرب ، وابن سينا (270ــ 428 هـ) وابن مسكويه (421 هـ ـ 1030 م) في الشرق ، وأقترن حديثاً باسم الفيلسوف الألماني عمانوئيل كانت (1724 ـ 1804) .

قدمت المثالية مجموعة مبادئ هي :

الأول: مبدأ الكونية (التعميم) أي إمكانية تعميم العمل الأخلاقي على كل الظروف والأحوال لكل زمان ومكان.

الثاني: مبدأ الإنسانية كغاية في حد ذاتها ، أي أن الإنسان غاية وليس وسيلة لأغراض أخرى .

الثالث: مبدأ الاستقلال أي ينبغي على الإنسان ان يفرض القوانين الأخلاقية على نفسه من الداخل وأن لا تفرض عليه من الخارج ، أي يختارها بإرادته الحرة ، بالعقل والإحساس الفطري .

تناولت المثالية الإنسان والطبيعة الإنسانية وهي ترى ان في داخل الإنسان مادة تفصل بين الجسم وبين العقل أو الروح .

وللتربية المثالية طرقها الخاصة بالتدريس، وعدت الطريقة جزءاً لازماً متمماً للمنهج، فاعتمدت طريقة الحوار، وطريقة الحفظ والتكرار، وطريقة التمثيل فمثل ما تصاغ الأهداف التربوية، ومثل ما يصمم النهج، تصمم طرائق التدريس.

الأصول الفلسفية للتربية .

أ. معنى فلسفة التربية .

هي مجموعة من المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والمسلمات المحددة بشكل متكامل متناسق ، لتكون بمثابة المرشد والموجه للعملية التربوية بجميع جوانبها . أو هي ذلك الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية، ويبحث المشكلات التربوية بحثا فلسفيا اجتماعيا.

ب. وظائف الفلسفة .

1. دراسة بنية العملية التربوية .
2. دراسة النظريات بوجه عام والتربوية بوجه خاص .
3. دراسة المشكلات التربوية بأسلوب علمي .
4. تحليل وتحديد وتوضيح المفاهيم والعبارات في الميدان التربوي .
5. توجيه البحوث والتجارب التربوية وجهة اجتماعية .

ج. أنواع فلسفة التربية .

1. فلسفة التربية المثالية

وهي مأخوذة من المثال ، وتعني في اللغة الإغريقية الصورة أو الفكرة ، ويسير منهج التربية في الفلسفة المثالية على مبدأ القديم على قدمه ، وعدم قابلية

النهج المثالي على التطور ، أي ان ما توصل إليه الأجداد من تراث يبقى ثابتا ومطلقا ، ولهذا تهدف الفلسفة المثالية إلى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات والحقائق المطلقة الثابتة التي توصل إليها الأجداد ليقوم الطلبة بتخزينها وحفظها في العقول ، ولا تهتم المثالية بتنمية قوى التلاميذ الجسمية والعقلية وان كانت قد ركزت في بعض جوانبها على تدريس الجانب العقلي والمعرفي .

تؤمن هذه الفلسفة بالثواب والعقاب ، فهي تعد العقاب شيئا واجبا ، كما تنظر إلى القيم بأنها ثابتة لا تتغير ، ولا يجوز الشك فيها ، فهي صالحة لكل زمان ومكان ، وإذا حصل وتعارضت مع مطالب الحياة فهي صادقة والخلل يعود إلى أساليب حياتنا الخاطئة، وترى هذه الفلسفة بان على المدرسة ان تعلم الطلبة احترام الوطن والمجتمع المحلي، وأن يكون للطلبة ولاء للمثل العليا .

ويعد أفلاطون مؤسس هذه الفلسفة قديما ، حيث ظهرت بعض آرائه في كتابيه (الجمهورية) ، و (القوانين) ، وقد عادت هذه الفلسفة للظهور مرات أخرى ولكن بمفاهيم جديدة مثل :

1. **المثالية الذاتية اللامادية** : ويمثلها الايرلندي باركلي الذي أنكر وجود المادة متذرعا باستحالة إدراك الأشياء المادية ، فالإنسان أثناء عملية الإدراك يدرك الأصوات والألوان وهي أمور عقلية لا توجد في عقل الإنسان باعتبارها أفكاره عن الأشياء المادية أو صورها الذاتية .
2. **المثالية النقدية :** ورائدها عمانوئيل كانت ، الذي أرجع كل شيء للإيمان ، وأن القدرة على المعرفة هي من عند الله سبحانه و تعالى ، وقد أشار الفلاسفة والنقاد إلى صفتين في مثاليته التي عدت مثالية نقدية : الأولى ،

أنها اهتمت بوضع حدود للعقل ، بحيث لا يتعداها إلا في حدود التجربة الممكنة ، والثانية أنها وضعت شروطا عقلية تجعل هذه التجربة ممكنة .

3. **المثالية الموضوعية** : ويمثلها الفيلسوف الألماني (هيجل) ، والذي جاءت فلسفته كرد فعل ضد المثالية الذاتية ، حيث آمن بوجود عقل مطلق في الطبيعة ، حيث المطلق هو الوجود الواقعي كله فلا توجد حقيقة خارج العقل الإنساني ، أو فوقه ، وكل معرفة هي معرفة إنسانية .

2. فلسفة التربية الواقعية

تقوم فكرة الفلسفة الواقعية على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم فلا تستقى الحقائق من الحدس والإلهام، وإنما تأتي من هذا العالم الذي نعيش فيه (عالم الواقع) أي عالم التجربة والخبرات اليومية.

وقد عرفت هذه الفلسفة منذ آرسطو ، ولكنها تطورت على يد (جون لوك) الانجليزي الذي أسهم في إثراء الاتجاه الذي يطلق عليه (الواقعية العلمية) والذي كان يعتقد ان الإنسان يولد بدون أفكار سابقة ، وأن عقله يكون صفحة بيضاء ، تخط عليه التجربة كل ما تصل إليه من معرفة ، لان كل الحقائق والمعارف موجودة في العالم الطبيعي ويصل إليها الإنسان العلمي ، والمشاهدات المنطقية ، لهذا فان العملية التربوية تتم في أي وقت عن طريق الاستجابة المرسومة للمثيرات المحدودة ، كأن يقدم المعلم المثير ، فيستجيب الطلبة لذلك المثير ، ومن أبرز الأفكار التي تؤمن بها هذه الفلسفة ان المجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامة وشاملة على الإنسان ان يطيعها كي يسير المجتمع سيرا طبيعيا ناجحا ، وأن مهمة التنشئة الاجتماعية دمج الأفراد في المجتمع .

تؤمن هذه الفلسفة بمكافأة الاستجابات الصحيحة للمتعلمين وتعزيزها ، كما تؤمن بالعقاب لتعديل سلوك المخالفين ، ولا ننسى أهمية الإرشاد الذي يجب أن يقوم به مرشد خبير .

ان هدف التربية عند هذه الفلسفة هو ان التربية تهدف إلى مساعدة الإنسان ليتكيف مع بيئته لا ليشكلها ، أو يؤثر فيها ، ولكي يتم التفاعل الفعال بين الإنسان وبيئته ، فان عليه ان يفهم العالم الذي يعيش فيه ، وهذا الفهم والمعرفة بالعالم محصورة بحدود العالم الخارجي ، وهذه المعرفة من الممكن اكتشافها وتلقينها للصغار بطريقة منظمة في المدارس كما ان الهدف الأساسي للتربية الواقعية هو تعليم القوانين الطبيعية والخلقية التي تم التوصل إليها .

3. الفلسفة البرجماتية:

عرف هذا التيار الفلسفي بمسميات عدة ترتبط بالأفكار والمبادئ الواردة فيه ،مثل : العلمي ، العملي ، والإجرائي ، والأدائي ، والوظيفي ، والتجريبي .

أما كلمة برجماتية فهي مشتقة من اللغة اليونانية وتعني عمل ، أو فعل ، أو نشاط ، ويقال أن أصل هذه الفلسفة يعود إلى زمن هيراقليطس اليوناني الذي أمن بفكرة التغير المستمر ، وان الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها .

وقد حمل لواء هذه الفلسفة من المحدثين (شارلز بيرس) الذي استخدم لفظ البرجماتية لأول مرة خاصة في كتابيه (تثبيت الاعتقاد) عام 1877 م ، و(كيف نوضح أفكارنا) عام 1878 م ، وقصد به أن معيار الحقيقة هو العمل المنتج وليس مجرد التأمل النظري . ووليم جيمس (1842 – 1910) الذي اسهم في نشرها من محاضراته وكتاباته العديدة ، وكان من أقواله ان البرجماتية تمثل اتجاها فلسفيا تجريبيا ودعا إلى توجيه النظر نحو ثمرات العمل ونتائجه وآثاره .

وأما صاحب الفضل في تطوير هذا التيار الفلسفي إلى فلسفة كاملة ، فهو الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1859 – 1952 م) الذي عارض الفلسفات التقليدية وسعى إلى بناء مجتمع أفضل على أساس راسخ من الاستقصاء العلمي ، وأهتم بالتربية بشكل علمي، ورأى أنها عملية من عمليات الحياة ، بل هي الحياة نفسها ، وليس إعداد لحياة المستقبل، **ومن المبادئ التي تتميز بها هذه الفلسفة عن غيرها :**

1. يستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي نعيش فيه .
2. كل شيء في العالم في حالة تغير مستمر .
3. الطريقة العلمية هي أفضل الطرق في اختيار الأفكار .
4. الخبرة أداة للاتصال والربط بين الفكر والعمل .
5. الخبرة يجب ان تكون مقيدة ، وليست مطلقة .
6. المنفعة هي معيار العمل .

ابرز الفلاسفة التربويين

❖ أفلاطون

ولد أفلاطون في أثينا من أسرة ارستقراطية وتثقف ثقافة تليق بمنزلة أسرته ، وتتلمذ على يد سقراط وعنده من العمر عشرين عاماً .

بنى أفلاطون فلسفته في الإنسان على أساس ان العقل هو أشرف ما في النفس الإنسانية وقد له أن يحكم الجسد وهو مستقل وخالد وهو المصدر القادر على سبر غور جواهر الأشياء وتجاوز ظواهرها إلى بواطنها .

تصور أفلاطون أن الناس في المجتمع الأمثل ينقسمون إلى ثلاثة أصناف : فسواد الناس هم الفعلة الذين يمارسون الأعمال اليدوية ، أما الشجعان ذوو الأجساد القوية الشديدة فهم المحاربون الذين يوكل إليهم أمر الدفاع والحرب .

وأما الارجحون عقلاً والأكثرون ذكاءً فهم الملوك والحكماء ، الذين ينبغي أن يوكل إليهم أمر الحكم وتصريف شؤون الدولة .

وتناول أفلاطون في كتابه الجمهورية ما يشبه أن يكون تصنيفاً للعلوم ، فينظر أليها من حيث كونها حسية أو عقلية ، فمتى كان موضوع العلم مجرداً كان العلم يقيناً ، ومتى كان مادياً حسياً كان العلم أو المعرفة ظنياً ، وإذا كان بين التجريد والمادية كان العلم استدلالياً .

وقد حدد أفلاطون الأهداف التربوية في ضوء الواقع الطبقي للمجتمع، فاختلفت الأهداف التربوية باختلاف الطبقة التي ينتمي إليها الإنسان ،إذ أن لكل طبقة وظيفتها ودورها في بناء المجتمع المثالي ، ولكل طبقة تربيتها الخاصة وفقاً (لعامل الوراثة) في الطبيعة الإنسانية .

والأهداف التربوية عند أفلاطون هي:

- إعداد المواطن إعدادا يكفل له إن يتحلى بفضيلة الاعتدال والعدالة والشجاعة.
- العناية بالروح والجسد معاً .
- العناية بالعقل أكثر من الأمور الحسية.
- تعميق الإحساس بالحق والخير والجمال بما يحقق سعادة المجتمع.
- تنمية روح الجماعة ، وربط نمو الإنسان وتطوره بنمو المجتمع ورقيه .

الفلسفة الواقعية :

تقوم هذه الفلسفة على أساس الاعتقاد في حقيقة المادة، فالكون ليس خدعة بل انه يوجد حقاً وجوهرياً. والأشياء موجودة وجوداً مستقلاً عن العقل، أي موجودة بحد ذاتها.

من مبادئ الواقعية أن الكون ليس خدعة، بل واقع حقيقي وجوهري، وكل الأشياء المحيطة بنا موجودة وجوداً حقيقياً مستقلاً وليست مجرد أفكار في عقول البشر مخالفين بذلك المثاليين والعقلانيين.

تعتمد الواقعية كثيراً على الحواس وتثق بها وتخضعها لمقولات العقل وأحكامه، وفي الوقت نفسه تعترف الواقعية بخداع الحواس، لذا تعتمد على المنهج التجريبي والاستقراء أي جمع المعلومات عن طريق قراءة للواقع وفحصه بدقة، وليس الاكتفاء بالاستدلال العقلي.

التربية الواقعية :

يرى المربين الواقعيين أن الهدف من التربية هو تمكين الطالب من أن يصبح شخصاً متسامحاً ومتوافقاً توافقاً حسناً ، أن يكون منسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية .

واهتمت التربية عند الواقعيين اهتماماً بالغاً بالتجريب والأنشطة داخل المؤسسات التعليمية ، وشجعت الملاحظة والاستقراء والتجريب وفقاً للاتجاه الذي نادى به المربي (جون ستيورات هل) الذي قال بأهمية الجمع بين الحس والعقل .

وقد أكد النهج المدرسي الواقعي أنواع العلوم والتدريبات والبرامج الرياضية والفنية ،مع تأكيد تطبيق المناهج العلمية لدراسة جميع جوانب الحياة البشرية .

جان جاك روسو (1712 - 1778 م)

ولد روسو في 28 تموز (يوليو) 1712 تعلم روسو القراءة والكتابة وهو في السادسة من عمره ، وكان له ولع شديد بشراء الكتب وقراءتها .

تأثر روسو بآراء المفكرين قبله أمثال فولتير ، وبيكون ، وديفو وغيرهم من المفكرين الغربيين ، ونشر رسالته عام 1755 م في الاقتصاد السياسي يقرر فيها أن الدولة مسؤولة عن تحقيق السعادة لجميع أفرادها ، فظهر كتابه (العقد الاجتماعي) عام 1762 م يندد فيه بالرق والتفاوت الطبقي بين الناس ، وينادي بأن هدف أي نظام سياسي أو اجتماعي هو ان يكفل للإنسان حقوقه وحريته ومساواته بالآخرين ودعا إلى النظام الجمهوري ، وعد هذا الكتاب كتاباً مقدساً للثورة الفرنسية .

وقد حارب روسو النظم السياسية القائمة آنذاك لمنافاتها للطبيعة ، ودعا إلى نظام يقوم على الإيمان بالإنسان بحريته وحقه في الحياة الكريمة ، فالإنسان بطبعه العدل والنظام .

ويرى روسو أن المرأة لا تملك رجاحة العقل ولا حدة في الذكاء ، وهي لا تملك أكثر من قوة التناسل ، فهو لا يقر بالمساواة بين الرجل والمرأة أو الذكر والأنثى .

ويمكن عرض نظريته التربوية مما يلي :

1. الإصلاح الاجتماعي، ويبدأ بإصلاح الإنسان وفقاً للطبيعة دون تدخل المؤسسات الاجتماعية.
2. تحقيق الانسجام التام مع الطبيعة ، والنظر إلى الإنسان ككل متكامل.
3. التربية عملية سلبية تتجه لاستئصال شرور المجتمع ، وتتيح للإنسان أن يتمتع بحريته .

بستلوزي (1746ـ1827)

ولد يوحنا بستالوزي في مدينة زيوريخ بسويسرا وعاش فيها ، فكان لنشأته هذه أثر بالغ في حياته التعليمية وموقفه الإنساني من الفقراء ، فتعلم القانون ليدافع عن الفقراء ، وجعل من بيته مدرسة لتعليم الأيتام وأبناء الفقراء .

أهتم بالتعليم الأولي، وتبسيط المادة الدراسية ورتب عناصرها ترتيباً نفسياً حسب صعوبتها بالنسبة للأطفال أي من البسيط إلى المعقد .

وأكد على أهمية الحواس بعدها مصادر أساسية للمعرفة وفضلها على الكتاب ورفض التعليم اللفظي التقليدي الذي يعتمد على حفظ القواعد والجداول والرموز دون فهم معانيها .

وأنصب تأكيده في الرياضة العقلية التي تقوم على ملاحظة الأشياء المجسدة وبها يتعلم المجموعات الرياضية ، ويرى إن جميع الأشياء تخضع لقوانين التطور المنظم ، ونمو الطفل وفقاً لقوانين الطبيعة .

وحدد بستالوزي أن أصول المعرفة يمكن أن تجمعها مبادئ ثلاثة (الكلمة والشكل والعدد) وقد ربط بالكلمة اللغة ، وبالشكل الرسم ، وبالعدد الحساب .

وقد أوجز (مورف) التربية عند بستالوزي بـ :

1. الحدس الحسي هو أساس التعليم .
2. يجب ان ترتبط اللغة الحدس الحسي .
3. إن فترة التعليم ليست فترة المحاكمة والنفذ .
4. أن يبدأ التعليم من السهل إلى الصعب وفق نمو الطفل وتطوره ، ويتدرج وفقاً لمراحل نفسية الطفل .
5. أن لا ينتقل الطفل إلى أية جزئية جديدة من المعرفة إلا بعد إتقان التي قبلها.
6. أن يكون التعليم تابعاً لنظام النمو الطبيعي .
7. إن إنسانية الطفل مقدسة .
8. غاية التعليم الابتدائي زيادة قوى الطفل العقلية وتنميتها لا المعرفة .
9. أن تقترن المهارة العملية بالقدرة النظرية .
10. العلاقة بين المعلم والطالب علاقة قائمة على أساس الإحترام والمحبة .
11. يجب ان يخضع كل فرع من فروع التعليم للهدف الأسمى من التربية .

المدرسة التقليدية :

تتحدد أهداف التعليم والنظام المدرسي والطرق التي تتبع لتحقيقها على وفق التربية التقليدية بما يلي :

أولاً : المهمة الرئيسة للمدرسة التقليدية هي نقل التراث إلى الجيل الجديد ، لان مادة التربية تتكون من مجموعات المعارف والمهارات التي أنتجها الماضي .

ثانياً : بما أن مقاييس السلوك وقواعده تكونت في الماضي ، فواجب التربية الخلقية هو بناء عادات السلوك وفقاً لتلك القواعد والمقاييس .

ثالثاً : تميز النظام التقليدي ، باختلافه عن سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، حيث نظم العلاقة بين التلاميذ وبينهم وبين المعلمين ونظام الامتحانات والانتقال من صف إلى آخر وغيرها تجعلها تختلف عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

والنظام التقليدي مفروض من سلطة عليا خارجية عن التلاميذ أنفسهم ، فهو يفرض ما يريده الكبار من مواد دراسية وطرق تدريس ومعايير سلوكية لا تناسب القدرات الحقيقية للمتعلمين الصغار ، وهذا ما يجعل التلاميذ المتعلمين غير قادرين على المشاركة الفعالة في استيعاب ما يتعلمون . فالتربية التقليدية تركز على في الانضباط الصارم ، والتعليم السلبي والتفصيلات التي لا أهمية لها .

الفلسفة العربية

من الثابت إن العرب قبل الإسلام كانوا على إتصال وثيق بمختلف حضارات العالم وإن الجزيرة العربية كانت مسرحاً للعديد من التيارات الفكرية والعقائد الدينية إذ كان بعض عرب الجزيرة العربية قبل الإسلام ـ وهم أهل فطرة سليمة ـ يؤمنون بإله واحد فإن بعضهم كانوا ذو طبيعيين أو جيريين ينكرون بقاء النفس بعد الموت ويجحدون الآخرة وينكرون الجنة والنار وكانت هذه الآراء والمعتقدات مبنية على الفطرة أو مستمدة من التجارب اليومية .

وفي ظل الإسلام ، وجد الفكر الفلسفي بيئة للتفتح والازدهار ، وأرض خصبة للنماء ، ولذلك يمكن القول بأن الفلسفة العربية لم تنشأ من مجرد الكشف عن الكتب الفلسفية القديمة ولا عن طريق الإتصال المباشر بين العرب واليونان بل

تكاملت بعد أن تهيأت أمامها فرص الإبداع لدى إستقرار الدولة العربية الإنسانية وإستحكام أسباب الحضارة فيها .

خصائص الفلسفة العربية

أخذت الفلسفة العربية مسارات وإتجاهات محددة هي :

1. لبت الحاجة إلى وجدود نظام فكري عميق يفسر وجود الإنسان والكون
2. يقدم أسساً ومبادئ تهدي الإنسان والمجتمع وتصلح حياتهما .
3. أسهمت الفلسفة العربية الإسلامية في تفسير وتوضيح المفاهيم الدينية التي وردت في القرآن الكريم .
4. أسهمت الفلسفة العربية الإسلامية في التوفيق بين الدين والفلسفة وتوضيح ما بينهما من أهداف مشتركة موجهة نحو خدمة الإنسان والمجتمع.
5. ان الفلسفة العربية الإسلامية قد انبثقت من البيئة العربية الإسلامية فقد أثارت العقيدة الإسلامية بعد أن اختلطت مع تراث المجتمع العربي وهي فلسفة دينية دنيوية.
6. إن الفلسفة العربية فلسفة عقلية كالفلسفة اليونانية ، لأن معظم الفلاسفة العرب يعتقدون إن العقل قادر على إدراك الحقيقة .

أعلام الفلسفة العربية الإسلامية

الفارابي (870 - 950 م)

هو أبو نصر محمد بن محمد الفارابي من أعظم العلماء المسلمين ، وفلاسفتهم في القرنين الثالث والرابع الهجريين (التاسع والعاشر الميلاديين) وقد عده البعض أفضل فلاسفة المسلمين ، ووصفوه بأنه رئيس المتكلمين الذين عنوا

بعلم الكلام وأنه مؤسس الفلسفة العربية بعد الكندي ، وهو ما أشار إليه العديد من المهتمين بالفلسفة .

عاش الفارابي في بغداد ، وتربى وتعلم فيها ، ثم غادرها بعد حين إلى بلاد الشام حيث عاش حقبة من الزمن في دمشق وحلب .

كان الفارابي من أبرز الذين حاولوا التوفيق بين الفلسفة والدين ، فقال أن أول ما ينبغي أن يبتدئ به المرء هو أن يعلم أن لهذا العالم وأجزائه صانعاً بأن يتأمل أرجعناها في النهاية إلى كائن لابد من وجوده لوقوعها ، ووجود سلسلة من العلل يتطلب علة أولى ، وسلسلة من الحركات يتطلب محركاً أولى غير متحرك .

ويذهب الفارابي إلى تقسيم الموجودات إلى قسمين منطقيين ، هما الوجود الواجب ، والوجود الممكن . والممكن لا يمكن أن يستمر في حال الإمكان إلى غير نهاية ، بل لابد من وجود واجب الوجود تنتهي به الممكنات ، وهذا الكائن الواجب الوجود هو الله سبحانه و تعالى ، فأن الممكن هو الذي يوجد ثم يفسد ، وهو الذي وجد أو سيوجد ، وكان من الممكن لا يستطيع بنفسه أن يفسر وجوده ، أذ لو لم يوجد إلا ممكنات ، لامكن إلا يوجد شيء فلكي يوجد شيء كان لابد من أن يكون هناك موجود واجب الوجود ، وهذا الواجب الوجود هو الله سبحانه و تعالى ، وهو موجود بالفعل من جميع جهاته ، ولا يمكن أن يكن له وجود بالقوة ، ولا حاجة به إلى شيء يديم وجوده ولهذا كان أزلياً دائم الوجود بجوهره وذاته ، وهو واحد لا شريك له ولا صد له ، ولا ينقسم إلى أشياء يتم بها وجوده .

أن الواجب الوجود بذاته في غاية الكمال والجمال والبهاء ، وهو عقل محض ، وعاقل محض ، ومعقول محض ، ومعنى ذلك أن الله سبحانه و تعالى عقل وعاقل ومعقول ، وهذه الأشياء الثلاثة فيه معنى واحد وذات واحدة وجوهر

واحد لا ينقسم . وكذلك الحال في إنه علم ، وعالم ، ومعلوم ، وفي أنه حق ، وفي أنه حياة ، فهي كلها ذات واحدة ، وجوهر واحد ، وكذلك الحال في عظمته وجلاله ومجده وجماله وكماله .

يقول الفارابي أن الله سبحانه و تعالى مدبر لجميع العالم ، وتشمل عنايته كل شيء ، ولا يعزب عنه مثقال حبة من خردل ، وأن كل ما في العالم من أجزاء وأحوال على أحسن ما يمكن من توافق وإتقان ، وان حقيقة الله سبحانه و تعالى هي في كونه العلة الأولى للفيض .

أن نظرية الفيض عند الفارابي ، هي إجابة على كيفية صدور الموجودات من السبب الأول ، أي كيفية صدور العالم عن الله سبحانه و تعالى وخلاصتها أن الله سبحانه و تعالى بعقل ذاته وعقله لذاته علة صدور العالم عنه ، فهو أذن لا يحتاج في صدر العالم عنه إلى شيء غير ذاته ، ولا يطرأ عليه ، ولا إلى حركة يستفيد بها حالاً لم تكن له ، ولا إلى آلة خارجة عن ذاته ، بل يفيض عنه لذاته وبذاته .

وخلاصة القول ، أن علاقة الله سبحانه و تعالى بالعالم في نظر الفارابي ، هي أن الله سبحانه و تعالى هو السبب الأول الذي يصدر عنه العقل الأول والعقول التي تليه حتى تنتهي إلى العقل الفعال ، وكل عقل من هذه العقول مبدأ لما بعده ، وكل تلك من الأفلاك فله عقل يديره ، ونفس تحركه حركة دائرية دائمة .

الغـــزالي

هو حجة الإسلام محمد بن أحمد الغزالي ، المعروف بأبي حامد ، ولد عام 450 هـ (1059 م) من والد فقير صالح كان يشتغل بالصوف ويحب مجالس الفقهاء والمتصوفة. درس الفقه والأصول والجدل والمنطق والكلام والفلسفة على يد إمام الحرمين أبي المعالي ضياء الدين الجويني الذي ترك أثراً كبيراً في تطوره

اللاحق ولاسيما في تطوره الروحي إذ أنتقل الغزالي على يده من مرحلة الحفظ غيباً إلى مرحلة التأمل والتفكير والمناقشة .

وبعد وفاة إمام الحرمين قدم الغزالي على مجلس نظام الملك الوزير السلجوقي ، وظل فيه حتى أسند إليه التدريس في المدرسة النظامية ببغداد سنة 484 هـ فأقبل الطلاب أقبالاً منقطع النظير ، وذاع صيته حتى لقب بإمام العراق .

ترك الغزالي ما يزيد على سبعين مؤلفاً أكثرها في الفقه والجدل والمناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين . وأشهر مؤلفاته التي تتضمن آرائه في التربية :(إحياء علوم الدين) و (ميزان العمل) و (فاتحة العلوم) ، أما مؤلفاته في الفلسفة والمنطق فأهمها : (محك النظر في المنطق) و (مشكاة الأنوار) و (معارج القدس في مدارج معرفة النفس) ولو أردنا معرفة كتبه في الأخلاق والتصوف فمنها : (آداب الصوفية) و(الحكمة في مخلوقات الله سبحانه و تعالى) و (منهاج العابدين معراج السالكين) وترك الغزالي مؤلفات مؤلفات في العقائد والفقه والأصول منها: (البسيط في الفروع) و(أسرار الحج والفقه الشافعي) و (عقيدة أهل السنة) وغيرها.

فلسفة الغزالي :

أنتهج الغزالي لنفسه طريقاً خاصاً في التفكير إذ كان له مذهب فلسفي خاص تميز فيه بالبحث عن اليقين بطريقة المعرفة الذاتية ، أو ما يمكن أن نسميه بطريقة الكشف الباطني والمشاهدة المحضة ، ولقد تميزت طريقته عن غيرها بصب آثار الجهود الفكرية السابقة في قالب جديد تبرز أهم الحلول التي توصل إليها الفكر الإسلامي في مسائل الدين والفلسفة ، ولكي تتضح معالم فلسفة الغزالي ، فأننا سنسلط الضوء على المسائل الرئيسية الأتية : العقل والنقل ، حرية الإنسان ، رعاية الله سبحانه و تعالى للأصلح ، روحانية النفس ، والسببية .

أولاً : العقل والنقل .

على خلاف الفلاسفة والمعتزلة الذين آمنوا بسلطان العقل ، وجعلوه قادراً على حل جميع المشكلات ، فأن الغزالي حدد نطاق العقل المجرد عن الشرع وجعله قاصراً على أدراك أمور التجربة ، ويرى الغزالي أن الفلاسفة وغيرهم من أهل النظر اقتصروا في تحصيل المعرفة عن طريق الاستدلال والتعلم ، وأهملوا العلم الحاصل في النفس بطريقة السمع أو بطريق المشاهدة الباطنية .

ثانياً : حرية الإنسان .

يرى الغزالي أن أرادة الإنسان في اختيار الفعل الموافق مقيدة بالعلم ، وهذا العلم لطف من الألطاف الإلهية ، أو نور يقذفه الله سبحانه و تعالى في الصدر ، وأن الأفعال السماوية اختيارية ناشئة عن أسباب زائدة على الذات ، ومعنى ذلك أن أفعال الإنسان كلها جبرية ، وأن العلم إشراقة من الله سبحانه و تعالى ، وأن الإرادة مقيدة بالعلم ، وما يجري في عالم الشهادة مقابل لما يجري في عالم الملكوت ، ففي عالم الشهادة ينبعث العلم من القلب فيحرك الإرادة ثم تولد القدرة على الحركة .

أما في عالم الملكوت فأن أرادة الله سبحانه و تعالى ، وهي عين علمه تحرك قدرته ، وقدرته تحرك يمينه ، ويمينه يحرك قلمه ، فيحفظ هذا القلم الإلهي في قلب الإنسان علماً أرادته .

ثالثاً : رعاية الله سبحانه و تعالى للأصلح .

يخالف الله سبحانه و تعالى المعتزلة ، ويوافق الأشاعرة في القول أنه لا يجب على الله سبحانه و تعالى رعاية الأصلح لعباده ، لأن الله سبحانه و تعالى في نظره حكيم ، مدبر ، قادر على كل شيء يفعل ما يشاء كما يريد ، ويحكم بما يريد .

رابعاً : رأي الغزالي بالنفس

النفس في نظر الغزالي حادثة كغيرها من أشياء هذا العالم ، وهي تولد على الفطرة ثم تصبح بعد ذلك قابلة لجميع العلوم ، وإنما يفوت نفساً من النفوس حظها منه بسبب يطرأ عليها من الخارج ، وإذا علمنا أن العوالم عند الغزالي ثلاثة ، عالم الملكوت ، وعالم الجبروت ، وعالم الملك ، وعلمنا أن النفس الإنسانية يجب ان تكون متصلة بهذه العوالم.

خامساً : السببية .

أنكر الغزالي مبدأ السببية ، فهو لا يعترف إلا بالسببية التي ترجع إلى أرادة حرة واختيار تام ومعرفة شاملة ، وهذه صفات لا تصدق إلا على الله سبحانه و تعالى . فأن الله سبحانه و تعالى عالم ، قادر ، مريد ، يفعل ما يشاء ويحكم بما يريد ، وإذا كانت الأسباب والمسببات الطبيعية لا تنطوي على تلازم واجب ، فأن ارتباط جميع حوادث الكون بالفاعل المريد ينقل السببية من المستوى الطبيعي إلى المستوى الإلهي ، وهكذا يمكن القول أن الغزالي لم يشك في مبدأ السببية الطبيعة إلا في سبيل الدفاع عن العقيدة الدينية .

مصادر التربية العربية الإسلامية :

تستمد التربية العربية الإسلامية أسسها ، ومنطلقاتها من ثلاثة مصادر رئيسة هي :

أولاً : القرآن الكريم ، وهو المنبع الأساس الذي يحتوي على الميادين العامة ، والمسلمات والمعطيات الأساسية للتربية العربية الإسلامية فهو المرجع لشؤون الحياة الإسلامية كافة ، وهو الأصل في تشريع الأحكام ، وتحديد التصرفات ، وفيه بيان دقيق للكون ، وللإنسان ، والحياة .

ثانياً : السنة الشريفة ، وهي أثر عن النبي محمد صلى الله سبحانه و تعالى عليه واله من قول ، أو فعل ، أو قرار ، وفيها بيان لما القرآن من أحكام لما ليس فيه نص في الكتاب . وثاني أهمية السنة ، وما فيها من سنة قولية ، وسنة فعلية ، أو قرار ، من أن الرسول الكريم صلى الله سبحانه و تعالى عليه واله لا ينطق عن الهوى ، فهي من الوحي المنزل من عند الله سبحانه و تعالى متطابقاً مع مواقف الحياة . ﴿ **وما ينطق عن الهوى ، أن هو إلا وحي يوحى** ﴾ (سورة النجم 3، 4)

ثالثاً : اجتهادات ، مع الإقرار بأن القرآن الكريم ، والسنة النبوية الشريفة هما الينبوع الأول للتربية العربية الإسلامية ، بحسبانهما يشملان مختلف جوانب النشاط الإنساني ، وعلاقة الإنسان بربه ، ومجتمعه ، وبالكون ، فأن الاجتهادات التي قدمها الأئمة ، والعلماء ، والمفكرين ، والمربون العرب والمسلمون ، هي الصدر المضاف الذي تستمد التربية العربية الإسلامية منه منطلقاتها الفكرية .

خصائص التربية العربية الإسلامية.

1. شمولية النظرة للإنسان:

التربية العربية الإسلامية على جانب واحد محدد من جوانب شخصية الإنسان ، وهي ترفض النظرة الثنائية إلى الطبيعة البشرية التي تقوم على التمييز بين العقل والجسم ، لأنها تنظر للإنسان نظرة شمولية مترابطة ، ومتوازنة .

2. امتزاج العلم بالعقيدة والعمل .

حين نتأمل طبيعة التربية العربية الإسلامية نجد أن الدعوة للإيمان مقرونة بالدعوة إلى العمل، والدعوة إلى الفكر والتأمل مقرونة بالدعوة إلى تنمية الروح والوجدان، والدعوة دائماً إلى امتزاج العلم بالعقيدة.

3. الاستمرارية والتجدد

التربية الإسلامية لا تنتهي بحقبة زمنية ، ولا بمرحلة دراسية محددة ، وانما تمتد على طول حياة الإنسان كلها ، وهي تربية متجددة غير منغلقة ، تنمي شخصية الإنسان .

4. المساواة

التربية الإسلامية، تربية بعيدة عن التعصب، أو التمييز الطبقي، أو الاجتماعي، أو العرقي، وهي تربية يتساوى فيها الجميع والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والإيمان.

مؤسسات التربية العربية الإسلامية

اذا ما أردنا التتبع التاريخي لنشأة المؤسسات التربوية في ظل الإسلام فأننا نضعها على الوجه الآتي :

اولاً : المنازل .

كان المنزل المحطة الأولى للتعليم في ظل الإسلام ، حين أتخذ الرسول الكريم محمد صلى الله سبحانه و تعالى عليه واله دار الأرقم بن أبي الأرقم مكاناً لنشر الدعوة الإسلامية .

وتأتي أهمية المنزل كمؤسسة تربوية من أن الذين امتهنوا التعليم في صدر الرسالة الإسلامية ، والعديد من العلماء فيما بعد اتخذوا من منازلهم أمكنة للتعليم ونشر المعرفة أمثال أبن سينا ، وأبي سليمان السجستاني ، ومن منازل العلم الهامة أيضاً دار الأمام الغزالي الذي كان يستقبل فيها تلاميذه .

ثانياً : المسجد

يرتبط تاريخ التربية الإسلامية بالمسجد ارتباطاً وثيقاً ، وقد قامت حلقات الدراسة في المسجد منذ نشأ ، واستمرت كذلك على مر السنوات ، ولعل السبب في جعل المسجد مركزاً ثقافياً هو أن الدراسات أيام الإسلام الأولى كانت دراسات دينية تشرح تعاليم الدين الجديد .

كان نظام الدراسة في المسجد أن يجتمع طالبو العلم في حلقات ، يرأسها فقيه أو عالم ، فتلقى الدروس التي كانت تشمل تفسير القرآن والحديث وعلوم اللغة وبلاغة وأدب .

وكان يلحق بالجوامع خزانة كتب لتزويد الطلبة بالكتب اللازمة ، واشتهرت جوامع عدة منها جامع الفسطاط ، والجامع الأموي، والمسجد الأقصى، وجوامع بغداد وقرطبة والقيروان ثم جامع الأزهر ، وجامع طولون ، وجامع الحاكم.

ثالثاً : الكتاب

عرف الكتاب كواحدة من المؤسسات التي اختصت بتعليم القراءة والكتابة والخط العربي، وبعد ظهور الإسلام استمرت هذه المؤسسات التي كانت في الغالب تدار من قبل الذميين لهذا الغرض، وهي لم تصنف كمؤسسة تربوية إسلامية.

أما الكتاتيب التي ظهرت في ظل الإسلام فأن لها شخصية مستقلة، وكانت تدار من قبل المسلمين بهدف تعليم القرآن الكريم، ومبادئ الدين الإسلامي كهدف رئيس من أهدافها.

رابعاً: المدارس

أن ازدحام الجوامع بحلقات الدرس ، وما نجم عنه من تأثيرات جانبية في الجو العام للدراسة وتلقي العلم ، أبرز الحاجة إلى أنشاء أماكن متخصصة للتربية والتعليم ، وبخاصة العلوم الدينية .

وهكذا فقد شهد المجتمع العربي والإسلامي ميلاد المدارس كمؤسسة تربوية تعنى بتدريس الفقه للمذاهب الإسلامية، إذ كان لكل مذهب مدارسه ومناهجه . وبعد عام 457هـ تمت المباشرة ببناء المدارس النظامية وأهمها في بغداد ثم امتدت إلى سائر أرجاء الوطن العربي أن ما يميز المدارس عن سابقاتها من المؤسسات التربوية كالجوامع والكتاب هو أبنيتها وأسلوب أدارتها ومناهج التدريس .

فلسفة التربية وعلوم التربية

تعد علوم التربية من أحدث العلوم الإنسانية بالرغم من أن بعض مرتكزاتها المعرفية كالفلسفة، هي أقدم من أن تعتبر كذلك. إن استعمال علوم التربية بالجمع واحد من العوامل التي أدت إلى إشكالية على مستوى هويتها، إذ من الصعب أن نجد تحديدا موحدا لهذه العلوم، بل من الصعب العثور على اتفاق على مستوى تصنيفها. وأمام هذا الإشكال الذي يجعل من علوم التربية لدى البعض علوما قائمة مستقلة فارضة ذاتها على التربية، محددة هويتها، ولدى البعض الآخر مجرد طفيليات. أمام كل هذا تأتي فلسفة التربية بإشكالات أخرى باعتبار أن إدماجها ضمن أسرة علوم التربية لم يكن بالأمر الهين والمستساغ من طرف جميع الدارسين، لما يطرحه هذا الاندماج من مفارقات إبستمولوجية.

لماذا فلسفة التربية إذن؟

فرغم التساؤل حول قيمة وأهمية حضور الفلسفة في ميدان التربية في وقت يبدو فيه أن العلوم عامة والعلوم الإنسانية خاصة، قادرة وحدها على أن تمد الفعل التربوي بكل ما يحتاجه من أدوات منهجية ووسائل عمل ضرورية، فإن فلسفة التربية تستمد أساسها من طبيعة الموضوع الذي تهتم به التربية ذاتها، وهو الإنسان في علاقته بالمجتمع. ومن المعروف أن العلاقة بين هذين القطبين: الإنسان والمجتمع، ظلت عبر تطور الفكر البشري موضوعا فلسفيا محض، لا يمكن مقاربته إلا من منظور فلسفي خالص.

الإنسان والتربية :

إن ضعف الإنسان الجسدي قد جعله في حاجة أكثر من حيوان آخر إلى الحياة في المجتمع. ولعل النزعة الاجتماعية لديه ليست في أصولها الخوف والقلق اللذين نعمل على التخفيف منهما، ولكن بظهور الحياة في المجتمع تظهر الحاجة إلى التربية، وليس ثمة تربية حيوانية، إذا فهمنا كلمة التربية على حقيقتها، لأن الحيوان ما يلبث سريعا حتى يكتفي بذاته ولا يحتاج إلى عون غيره.

أما لدى الإنسان، فالتربية ضرورية للإنسان ، فبواسطتها يحقق أنسنته. وكذلك ضرورية للمجتمع نفسه، وذلك لكي يتيح لكليهما أن يستخلص الفائدة اللازمة من تلك الممتلكات الجمعية، كالصناعة اليدوية، واللغة والمعرفة العقلية والفنية وغيرها من الصفات الروحية التي يعوض بها النوع الإنساني عن نقائصه البيولوجية الجسدية. لذا، فإن وضع مذهب في التربية ليس ممكنا إلا بمقدار ما يستند إلى فلسفة للإنسان ضمن الوجود.

إن معطيات العلوم التجريبية تؤكد هذا المبدأ. فلقد علمتنا البيولوجية أن الإنسان ليس إنسانا بفضل مادته التي هي مادة عضوية جسدية. ولا بفضل صورته الخاصة بجنسه. ولا بفضل التداخل الخلاق بين المادة والصورة، متجاوزا الوراثة الخَلْقية النوعية، لتؤكد تانسانه، على أن هذا لا يحول دون القول في الوقت نفسه، بأن هذا الإنسان مرسوم ضمن تتابع الأشكال الحية وخاضع لقوانين تطورها. ومن هنا، وجب أن نقر أن القوى التي تعمل على خلقه هي نفسها التي تعمل على خلق الكائنات الأخرى.

ثم إن علم الاجتماع قد علمنا أنه ليس ثمة مجتمع دون تربية، وليس ثمة تربية دون مجتمع. غير أن وظيفة المذاهب كانت دوما استخلاص رسالة الإنسان بغية وضعه غاية لتلك التربية.

أن النمو النفسي لدى الإنسان يقود الإنسان من حالة نفسية غير متميزة إلى توكيد شخصيته أمام الكون عن طريق تقوية وظيفة إدراك الواقع لديه. تلك الوظيفة التي تمكنه من إدراك ذلك الكون والتكيف معه، واتخاذ موقف منه. وهذا لا يتم إلا عن طريق التربية.

فالبيولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس، تتضافر جهودها إذن من أجل أن تجعلنا ندرك تدرج المستويات التي ينتشر وفقها الوجود:

1. المستوى المادي الذي هو مستوى الجسد (المستوى البيولوجي).
2. المستوى الاجتماعي الذي هو مستوى الزمرة الاجتماعية في واقعه العملي أولا، ثم في وجوده التاريخي الثقافي. وأخيرا، في إسهامه في الثروات الروحية للحضارة.

3. المستوى النفسي الذي هو مستوى الوعي الذي يتم فيه تركيب الكل، ذلك أن السبيل الوحيد للعثور على الإنسان هو بالبداهة، أن تفترض أن الجسد ليس سوى انعكاس للوعي في العالم، وأن الكائن الاجتماعي ليس سوى انعكاس للوعي في الزمرة الاجتماعية، وأن الوعي نفسه، أخيرا، ليس سوى عودة الإنسان إلى ذاته.

فمن هو الإنسان إذن؟ وما هي منازعه؟ تلك في الواقع مشكلة التربية الأولى والأخيرة، أي المشكلة التي تشكل ما نسميه فلسفة التربية، والتي هي قبل كل شيء فلسفة الإنسان. وعلى هذا الأساس، تستطيع التربية أن تؤدي رسالتها، أي طبع الإنسان بطابع الوعي، بأن تمنحه الاستقلال الذي تتوقف عليه سيطرته على ذاته، وبالتالي على الأشياء، طبيعية كانت أو اجتماعية.

علاقة الفلسفة بالتربية:

أ. **الفلسفة وأهميتها** : إن الفلسفة ، بصفة عامة، أسلوب منهجي في التفكير في كل ما هو موجود، يسعى إلى معرفة الأشياء، حية وغير حية، من حيث هي كل، معتمدا في ذلك التحليل والتركيب والنقد والتأمل.

وعلى هذا، فالفلسفة طبيعية وضرورية معا للإنسان. فنحن نبحث دوما عن هيكل شامل، تحض فيه مكتشفاتنا المتفرقة، بمغزى كلي عام. وليست الفلسفة فرعا من فروع المعرفة فحسب، شأنها شأن الفن والعلم والتاريخ...، بل إنها تضم أيضا وبالفعل تلك الفروع في أبعادها النظرية والمعرفية والمنهجية، وتسعى إلى إنشاء صلات فيما بينها. ومرة أخرى نقول : إن الفلسفة تحاول أن تقيم التماسك في مجموع مجال الخبرة الإنسانية بأسره (فلسفة العلوم).

ب. **فلسفة التربية** : إلى جانب اهتماماتها الخاصة، تنظر الفلسفة في الافتراضات الأساسية لمروع المعرفة الأخرى؛ فعندما توجه الفلسفة اهتمامها إلى العلوم، نحصل على فلسفة العلوم، وعندما تفحص أو تمتحن الفلسفة المفهومات الأساسية للقانون، نحصل على فلسفة القانون... وعندما تتناول الفلسفة التربية، نحصل على فلسفة التربية، وعلى نحو ما تحاول الفلسفة أن تفهم الواقع ككل، بتفسيره بأعم أسلوب وأشده منهجية، كذلك تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية في كليتها الإجمالية، وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى اختيارنا للغايات والسياسات التربوية.

وعلى هذا المنوال نفسه الذي به تنسق الفلسفة العامة بين مكتشفات العلوم المختلفة، نجد فلسفة التربية، باعتبارها أيضا إبستيمولوجيا بالنسبة لعلوم التربية (فلسفة العلوم)، تفسر هذه المكتشفات من حيث أثرها في التربية. فالنظريات العلمية ليست لها متضمنات أو مقتضيات تربوية مباشرة، ولا يمكن أن تطبيقها على الممارسة التربوية، من غير أن تفحص أولا فحصا فلسفيا وتمتحن امتحانا فلسفيا كذلك.

ولذا تعتمد فلسفة التربية على الفلسفة العامة، إلى حد أن مشكلات التربية ذات طابع فلسفي عام، ولا نستطيع أن ننقد السياسات التربوية القائمة، أو أن نقترح سياسات جديدة بدون النظر في المشكلات الفلسفية العامة من قبيل :

1. طبيعة الحياة التي ينبغي أن تفضي إليها التربية.
2. طبيعة الإنسان نفسه، لأننا إنما نربي الإنسان.
3. طبيعة المجتمع، لأن التربية عملية اجتماعية.
4. طبيعة الحقيقة التي تسعى كل معرفة إلى النفاذ إليها.

ففلسفة التربية إذن، تتضمن تطبيق التفكير الفلسفي على ميدان التربية، في مجال الخبرة الإنسانية. وبذلك تصبح الفلسفة، كما يقول جون ديوي : " النظرة العامة للتربية ". وهكذا تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها والعمل على انسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

وعلى هذا تكون الفلسفة وفلسفة التربية والخبرة الإنسانية، مكونات ثلاث لكل واحد متكامل. ونتيجة لذلك، أننا إذا نظرنا إلى ما أصاب المجتمعات الحاضرة والحياة الإنسانية من تغيرات كثيرة، بعيدة المدى، عميقة الأثر، فإننا نجد أن التيارات الفكرية، اجتماعية و سياسية و اقتصادية أو ثقافية، لا يمكن أن ينتج عنها تغير جذري أساسي حقيقي ما لم تكن التربية الوسيلة لذلك، متصلة بالخبرة الإنسانية الممتدة النواحي والمتشعبة الاتجاهات..

وإذا كانت الخبرة الإنسانية في أوسع معانيها هي الميدان الذي تلتقي فيه الفلسفة والتربية، فإن هذا الميدان يؤدي أيضا إلى مزج بين الفلسفة والتربية، تنتج عنه فلسفة التربية التي تعتمد على هذا المزج للوصول إلى نظريات تربوية وتفسيرات أساسية للعملية التربوية.

إن الفلسفة، بصفة عامة، تتجه نحو تعريف الإنسان نفسه، أما فلسفة التربية، فموضوعها أن تكشف للطفل كشفا تدريجيا عن الكائن الذي يدعي لأن يكونه. ولذا سيتم التركيز على محورين بارزين من المحاور الكبرى التي تهتم بها فلسفة التربية، وهما : إشكالية تعريف التربية وغاياتها وأهدافها، وكذا قيمتها وإمكاناتها وحدودها.

1ـ **إشكالية تعريف التربية** : لقد مارس الإنسان التربية منذ القدم، مما جعل مفهومها يشيع ويتداول بين الجميع، إلى درجة أن تعريفها يبدو سهل المنال. ولكن ، سرعان ما يتبدد هذا الاعتقاد، ويدرك المرء أن تعريف التربية هو من قبيل السهل الممتنع. ولذا نجد أدبيات التربية تزخر بتعارف كثيرة ومختلفة، تعود إلى مقاربات عدة ومتباينة، منها:

أ. المقاربة المعجمية الاشتقاقية

يعرف معجم روبير Robert التربية بأنها : " مجموع الوسائل التي بواسطتها نوجه نمو وتكوين الكائن الإنساني، وكذا النتائج المحصلة بواسطة هذه الوسائل " ـ يوضح المعجم الاشتقاقي Dictionnaire étymologique لدوزات Douzat أن كلمة التربية éducation لها مصدر مزدوج لاتيني، تشير لفظة Educare إلى فعل "غذى". أما لفظة Educere فتدل على : أخرج من، قاد إلى، رافق إلى، كما تدل على رفع أو رقى.

إن تعريف روبير، يبين الطابع الإشكالي المعقد للتربية، فهي عملية من ناحية ونتيجة من ناحية أخرى، إلى جانب طغيان طابع السلطة والتسيير.

فالمقاربة الاشتقاقية هذه تحدد لنا هنا التربية كغذاء مادي(طعام، تمرينات رياضية..) ومعنوي(معرفي أخلاقي..) يقود الإنسان إلى السمو والنمو، أي "غذاء" ينمي.

ب. مقاربة الاتجاه الإنساني

تندرج في إطار هذا الاتجاه تعارف عدة، بحيث تركز جميعها على أهمية الإنسان، كما تحصر مهمة التربية وغاياتها في خدمة الإنسان كانسان ومساعدته

على النمو. وهذا ما بينه هاربارت Herbart في تعريفه للتربية حين يرى ن هدفها هو "تكوين الإنسان لذاته بأن نثير لديه تعددية الاهتمامات".

أهمية هذا التعريف، تكمن في إيمانه بحرية الإنسان ومحاولة تثقيف قدراته وإمكاناته، وبالتالي احترام خصوصيته الإنسانية. غير أن قصوره يبدو في أن هذه الخصوصية تنحصر في خدمة الإنسان فقط دون أن تطال المجتمع.

ت. مقاربة الاتجاه الاجتماعي

يعد إميل دوركهايمE.Durkheim من أبرز ممثلي هذا الاتجاه، بحيث يعرف التربية بقوله : "إنها العملية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية". أما موضوعها فيحدده في أنه "إثارة عدد من الحالات الجسمية والفكرية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في مجمله، والوسط الاجتماعي الذي يهيأ له بوجه خاص".

من إيجابيات هذا التعريف الواقعي ربطه لتربية الإنسان بالمجتمع، سواء في بعده العام السياسي، أو في بعده الخاص المرتبط بالجماعة التي ينتمي إليها الإنسان. أما مآخذه فهي كالاتي :

- حصر التربية في الأجيال غير الراشدة، وإقصاء التربية المستمرة.
- التربية عملية أحادية الجانب، مشبعة بالسلطة التي يمارسها الراشد .
- تقزيم الإنسان ، فهو آلة لخدمة المجتمع.

ث. مقاربة الاتجاه الإنساني :

إن التربية حسب هذا الاتجاه ترتبط بالإنسان، متجاوزة ثنائية الإنسان ـ المجتمع. أي أن التربية هي: "أنسنه الإنسان".

يقترح ربول O.Reboul التعريف التالي: إن التربية هي العملية التي تسمح للكائن الإنساني بتنمية قدراته الجسمية والعقلية، وكذلك عواطفه الاجتماعية والجمالية والأخلاقية، بهدف تحقيق مهمته كإنسان... إنها كذلك (التربية) نتيجة هذه العملية".

يؤكد هذا التعريف، مرة أخرى، أن التربية هي عملية وفي نفس الوقت نتيجة هذه العملية. أما الجديد في هذا التعريف هو إبرازه للبعد الإنساني للتربية كمحاولة لإعادة الاعتبار لإنسانية الإنسان. لكن ما يؤخذ عليه، هو أن إنسانية الإنسان ليست معلقة بين السماء والأرض، ذلك أن مفهوم الإنسانية مرتبط بسياقه التاريخي والاجتماعي وبتقدم العلوم وبتصوراتنا حول الإنسان.

ج. تعريف الرابطة العالمية للتربية الجديدة :

في الوقت الذي أصبحت فيه التربية في عصرنا الحالي مرتبطة بحقوق الإنسان وبالتنمية الاجتماعية الشاملة، تقدم الرابطة العالمية للتربية الجديدة التعريف التالي : " تقوم التربية بإتاحة نمو قدرات كل شخص بصورة متكاملة قدر الإمكان كانسان ، وفي الوقت نفسه، كعضو داخل مجتمع يحكمه التضامن. إن التربية غير منفصلة عن التطور الاجتماعي، إنها تشكل بالتالي إحدى ركائزه وقواه المحددة له ".

هذا التعريف يضيف ضرورة مراجعة هدف التربية وطرائقها باستمرار في ضوء العدالة الاجتماعية، وفي ضوء ما يقدمه لنا العلم والتجربة من معرفة حول الطفل والإنسان والمجتمع.

هذا التعريف يحاول إقامة تفاعل بين الإنسان والمجتمع، هذا مع تأكيده على نسبية مفهوم التربية، لارتباطه بتطور الوعي الاجتماعي ـ التربوي وبتقدم المعرفة العلمية.

2. **غايات التربية وأهدافها** : إن غايات التربية وأهدافها المراد تحقيقها تطرح علينا الإشكالية التالية : هل نجعل غايتنا وهدفنا في التربية تكوين الإنسان لذات الإنسان ، أي تنمية إنسان يته بجميع قواها الطبيعية بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وغاياته وأهدافه، كما يقول روسو؟ أم تربية الإنسان ليحقق غايات وأهداف المجتمع، ويتقبل نظمه قبولا أعمى ويلبي مطالبه على حساب إنسان يته، كما يذهب إلى ذلك دركهايم؟

هذه الإشكالية أو هذه القضية تمثل طرفين متناقضين، يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر. فنحن حين ننظر إلى الإنسان، لا يمكن أن نجرده من المجتمع البشري، وينمو النمو البشري الصحيح، بل لابد أن يعيش في مجتمع، وأن يتأثر بكل ما في هذا المجتمع من مؤثرات، كما لا يمكن أن نتصور إنسانا مجردا من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التي تكوّن إنسان يته المتميزة له والتي تستجيب للمؤثرات المختلفة التي تحيط به. إذن فالإنسان، في نموه، خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحية، وبين قواه ومواهبه الطبيعية الفطرية من ناحية أخرى.

غير أن عوامل أو أطر التربية المقصودة (الأسرة والمدرسة)، يمكن توجيهها، بحيث تهدف، في تربية الطفل، إلى أغراض معينة، هي من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته، بغض النظر عن ميول الإنسان ورغباته ونموه الطبيعي التلقائي الحر. وهذا يأتي بإشراف المجتمع على التربية عن طريق مؤسساته، وقد حدث هذا في الماضي ولا يزال قائما الآن في بعض الأمم.

أما أنصار الغايات والأهداف الإنسانية، منهم كانط الفيلسوف الألماني الذي يقول : إن مهمة الحكومة هي مساعدة الإنسان على النمو، لا أن تستبد به وتستعبده وتستغله. واحترام كل إنسان واجب باعتباره غاية مطلقة في حد ذاته.

وكان نيتشه الفيلسوف الألماني أيضا، يؤمن بالإنسان كهدف نهائي للتربية، حيث يقول: "إن غاية الإنسان هي تحقيق الإنسان الأعلى (سوبرمان) لا الجنس البشري بأسره، وآخر ما ينبغي للمفكرين أن يهتموا به هو تحسين الإنسانية وإصلاحها، فلا صلاح للإنسانية، بل ليس للإنسانية.

البحث الفلسفي التربوي:

من مسمى "البحث الفلسفي التربوي" تتوضح طبيعته، فهو ذلك البحث الذى يتخذ من موضوعات فلسفة التربية و اهتماماتها موضوعاً له ومن ثم تكون وظائف فلسفة التربية هي ذاتها وظائف البحث الفلسفي التربوي .

ولعله من المناسب أن ننظر إلى الفلسفة في ارتباطها بدوائر اجتماعية من حول المرء فللإنسان فلسفته الخاصة، فهي رؤيته لذاته وللعالم وللكون، ومن هنا فالفلسفة الاجتماعية، والتي تحمل الملامح المميزة لفكر العصر الذى نحيا فيه، يقول العقاد: لكل منا- نحن بنى الإنسان – فلسفاتنا الكثيرة، أو مبادئنا الكثيرة، إلى جانب هذه الفلسفة الكبرى التي تحيط بها مسألة المسائل عندنا، وهى مسألة الحياة كلها، أو مسألة الوجود بما تتسع له أمامنا من ظواهره وخفاياه".

ومن هنا فالفلسفة وثيقة الصلة بالتربية أيضا، وثمة اتجاهان فكريان يشرحان فلسفة التربية .

أولهما: اتجاه الربط بين الفلسفة والتربية بما يعنى التفلسف النظري في موضوعات التربية: ومن أنصار هذا الاتجاه "كنجسلى برايس" الذى خلص إلى تعريف لفلسفة التربية على أنها: "تحليل العملية التربوية ثم محاولة ربطها بالميتافيزيقيا والأخلاقيات ونظرية المعرفة وضرب "برايس" مثالا لتحليل العملية التربوية بقوله: إن كثيرا من المصطلحات التي يستعملها التربويون هي مصطلحات غامضة يصعب

أن تتحول إلى مواقف عملية مثل كلمات الخبرة، المشاركة، والمواطنة، الولاء، الديمقراطية فهذه كلها أمور يأمل الكثير تحقيقها من تعليمها في المدارس، ولكن التربويين يتداولونها بغموض لا يؤدى إلى تعليم أي منها، إلا إذا قام فلاسفة التربية بتحليلها .

وفي ظل هذا الاتجاه فالمشكلات التربوية هي في صميمها مشكلات فلسفية، وتحتاج إلى بحوث تجلى المنطق الصحيح الذى تستند إليه، ثم إن تحليل ونقد المفاهيم التربوية هو أمر منوط بقدرتنا على التفلسف، وعلى وضع الضوابط التي تحدد معانى واستخدامات هذه المفاهيم دون أ ن نسرف في استخدامها في أحيان كثيرة .

وفي ذات الاتجاه يطرح (دي جي أكونور) تحديداً لفلسفة التربية، ومن ثم تحديداً لمجال البحث الفلسفي التربوي، على أنها تتناول مجموعة القضايا الفلسفية التي لها علاقة بالنظرية التربوية، ثم يعطى تفصيلات لهذه القضايا ومنها: قضية العقل والعقلانية، ومنطق التفكير الصحيح، ومسألة الأحكام القيمية على السلوك الإنساني، والبحث عن المقاييس الموضوعية للأخلاق، ومسألة التنظيم التربوي الذى يكفل تحقيق غايات المجتمع.

الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه العلمي التجريبي لفلسفة التربية، ويعد هذا الاتجاه الأكثر حداثة، والأكثر شيوعاً على ساحة الفكر الفلسفي التربوي المعاصر، وهو اتجاه يحبذ البحث الفلسفي التربوي القائم على منهج العلم وطريقته، وأنه لابد من إتباع الأساليب العلمية في بحث العلاقة بين الفلسفة والتربية، وفقا لهذا الاتجاه فإن البحث الفلسفي يمكن اعتباره بمثابة مجال يدرس ويحلل وينقد الواقع التربوي، و يبرز عيوبه ومشكلاته بطرق وأساليب امبريقية مستمدة من منهج العلم.

وتمارس فلسفة التربية هنا وظيفتها النقدية في إطار أهداف وغايات اجتماعية محددة أو قل "فلسفة اجتماعية" يتبناها المجتمع في مرحلة ما من مراحل تطوره.

هذا وقد انتظمت كتابات وبحوث فلسفة التربية في إطار الاتجاهين مستخدمة عدد من المداخل في عرض أفكارها، وهذه المداخل هي كما يلى :

- **مدخل الفلاسفة الكبار (أو العقول العظيمة) The Great Minds Approach** ويعنى بعرض تاريخ الفكر الفلسفي بعامة، وتاريخ الفكر التربوي بخاصة، ويركز على عرض لآراء الفلاسفة المبرزين من سقراط إلى وقتنا الراهن، ومن هؤلاء الفلاسفة من أهتم بإبراز الصفة بين فلسفة العامة وفلسفة التربويين، وفهم من كان صاحب فكر تربوي خالصاً.

- **مدخل المدارس الفكرية School of Thought Approach**

والذى يهتم بإبراز أعمال الفلاسفة في إطار مدارس أو نظم فلسفية، كالمثالية أو الواقعية أو الطبيعية أو البراجماتية أو الوجودية أو التحليلية أو غيرها، وقد يتم تناول هذه المدارس في سياقها التاريخي، أو في صورة دراسة مقارنة لبيان موقعها بالنسبة لقضايا تربوية معينة.

- **مدخل المشكلات أو مدخل التطبيق Application Approach**

وهو المدخل الذى يعنى بتحليل المشكلات ذات الطابع الفلسفي والأخلاقي النابعة من الواقع التربوي، ورد هذه المشكلات إلى أصولها النظرية في الفكر التربوي والفلسفي، ومن ذلك مثلا مشكلات العلاقة بين المعلم والطالب ، والتي تعود في أغلبها لمفهوم الطبيعة الإنسانية، ومشكلات التقويم الأخلاقي التي تعود إلى مفهوم الأخلاق، وغير ذلك من مشكلات.

- المدخل التحليلي The analytical approach

وهو المدخل الذى سبق الإشارة إليه، ويعنى أما بتحليل اللغة أو تحليل المفاهيم، وكلاهما أي اللغة والمفاهيم السائدة في الواقع التربوي والتعليمي، وأيا كان اتجاه البحث الذى يسلكه الباحث في فلسفة التربية، فإن بحوث فلسفة التربية تصنف على أنها بحوث أساسية Basic Research ، وذلك تمييزاً لها عن البحوث التطبيقية، حيث المجال الأول ينصب على النظرية التربوية واستخلاص القواعد والمبادئ و المفهومات الرئيسية والتي تنهض عليها الممارسات التربوية، بينما الثانية هي بحوث كمية إحصائية تتخذ من الواقع ومشاهداته مادة تنطلق منها في محاولة لتعديله وتحسينه، ومن ثم تختلف المناهج والأدوات البحثية المستخدمة في كل من البحث الفلسفي التربوي، والبحث الإمبريقى الميداني أو التطبيقي.

ومن القضايا الجدلية المعاصر وكما يشير (فران فرى Ferr – Ferran) مسألة أيهما نعطى اهتماماً أكبر: البحث الأساسي أم البحث التطبيقي؟ وإلى أي مدى؟ فالبحث الفلسفي الأساسي يجرى لإنتاج معرفة عن المنطقة موضوع الدراسة والبحث حتى وإن كانت نتائجه لا تخدم غرضاً مباشراً، على حين أن نتائج البحث التطبيق غالباً ما تؤدى إلى منتج قابل للاستعمال مباشرة ويضيف "فران فرى" أن كثير من الدول اليوم تعطى أولوية للبحث التطبيقي لحاجتها إلى حلول عملية سريعة، بينما البحث الأساسي الذى يضع في كثير من الحالات الأساس النظري للنماذج التعليمية هو الذى يدعم البحث التطبيقي، وبخاصة في البلدان النامية وفي كثير من البلدان المتقدمة.

وهكذا تتعرض مكانة ووظيفة البحث الفلسفي الأساسي للتغير، وربما للاهتزاز، من جراء سطوة وغلبة البحث التطبيقي وتزايد الحاجة إليه في الإطار

المعاصر، الأمر الذى يشغلنا بأزمته الحقيقية وبخاصة في البلدان النامية ونحن منها، وهذا الموقف يستدعى ضرورة التفكير في كيفية أن تستعيد بحوث فلسفة التربوية دورها ومكاناتها، وكيف يمكن توظيف نتائجها لأغراض التطوير التعليمي.

ومن التحليل السابق فمادة البحث الفلسفي التربوي تشتق من تحليل تاريخ النظرية الاجتماعية لمجتمع ما، ومن المذاهب والعقائد وسائر الأصول والمنابع التي ترتكز عليها، كما تشتق من طبيعة النظم الاقتصادية والسياسية والمفاهيم التي تقوم عليها، و الغايات المشتركة التي تتوجه بها.

والسؤال المطروح الأن: إذا كان ما سبق توضيحاً لطبيعة البحث الفلسفي التربوي ومجال اهتمامه، فما هي بالتحديد الوظائف التي يهدف إليها هذا البحث وبخاصة من زاوية تطوير النظم التعليمية؟

دور بحوث فلسفة التربية في تطوير النظم التعليمية:

أ- الوظيفة التحليلية:

كما عرضنا سابقا بعملية تحليل المفاهيم الرئيسة المرتبطة بالعملية التربوية كمفاهيم: التعلم، التربية، الذكاء، المنهج، الأهداف والغايات، الطبيعية الإنسانية، المعرفة، الثواب والعقاب، الحرية، والديمقراطية، المجانية، تكافؤ الفرص .... إلخ.

والملاحظ أن منهجية التحليل الفلسفي هنا هي المنهجية المعتمدة في إيضاح الصلة والعلاقة بين كافة تلك المفاهيم وبين مجريات العملية التعليمية في المؤسسات التربوية المختلفة، والتحليل هنا يتجه إلى بيان الجذور التاريخية للمفهوم محل الدراسة والأبعاد والجوانب الاقتصاد والسياسية والثقافية لهذا المفهوم ومدى إنعكاسها على أداء المربيين، ولعل مفهوم الحرية التربوية، من أهم وأبرز تلك

المفهومات التي عنى بها الفكر الفلسفي التربوي منذ فلاسفة الإغريق القدامى وحتى وقتنا الراهن، ومن المؤكد أن نتاج التفكير الفلسفي حول مفهوم الحرية في أي مجتمع كان هو المحدد للتطبيقات والممارسات التربوية في الفصل والمدرسة ذات الصلة بهذا المفهوم، فمفهوم الحرية وغيره من المفاهيم الفلسفية تستمد معناها أساساً من الفلسفة الاجتماعية التربوية السائدة، ومن هنا أيضا اعتبر البحث للمفاهيم الفلسفية هو بحث في مجال النظرية التربوية، من حيث أن أصول تلك النظريات التربوية تتواجد دائما في النظرية الاجتماعية أو الفلسفية الشاملة للمجتمع.

هذا ونظراً لعظم وأهمية ووظيفة تحليل المفاهيم في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر، فلقد عنيت فلسفات بأكملها بهذه القضية، قضية تحليل المفاهيم، وفي مقدمتها الفلسفة التحليلية، وغيرها من الفلسفات المعاصرة.

ولا شك أن الوظيفة التحليلية في بحوث فلسفة التربية هي وظيفة أصلية ومستمرة، بل إن التفكير التربوي المعاصر يراها واحدة من أهم وظائف المعلم باعتباره باحثاً ومتفلسفاً في العملية التعليمية، وليس بالضرورة متلقياً لتلك الوظيفة من أولئك المشتغلين بالبحث الفلسفي التربوي.

هذا ويعد البحث التحليلي الفلسفي كما ألمحنا بحثاً في النظرية التربوية، وتمتد اهتماماته، وموضوعاته إلى كل من: مفهوم الطبيعة الإنسانية، مفهوم المعرفة، مفهوم المجتمع (أو الوجود)، وجميعها مباحث أصلية في الفلسفة وتعد مجالاً خصباً للبحث الفلسفي التربوي لصلتها الوثيقة بعملية التربية، كذلك فربما كانت أهم وظائف البحث في النظرية التربوية: أنها تقدم فهما أفضل حول المنهج الدراسي ونظريته الأساسية.

ب- الوظيفة الإرشادية التوجيهية (المعيارية) :

وتلك الوظيفة لفلسفة التربية وللبحث الفلسفي التربوي تعالج قضايا القيم على وجه خاص، وهى قضايا تهم التربية والقائمين عليها باعتبار التربية هي الوسيلة المثلى في إكساب القيم وفي تجليتها وتوضيحها في عقول الناشئة، وهى الوظيفة التي عرفت تاريخيا بأنها الوظيفة الخلقية وعملية تجلية القيم وإيضاح مدلولاتها وبيان صلتها بدور المعلم، وتطبيقاتها في ميدان النشاط التربوي تأتى ضمن أكثر اهتمامات بحوث فلسفة التربية ذات الأهمية والجدوى في مجال تطوير النظم التعليمية، التي تعتبر جزء أصيل في محتوى المدرسي، كما أنها تتضح في مجال التدريس والتعليم Teaching – Learning وقد تتضح بطريقة صريحة مضمرة، ولذلك تأتى صعوبة البحث في القيم من كونها رموز وغايات اجتماعية ومعايير توجه السلوك الإنساني والاجتماعي، وفي تاريخ الفكر الفلسفي لا يمكن تجأوز بدايات البحث عند أفلاطون: الخير، الحق، الجمال، التي ما تزال مجالاً مستمراً للبحث حتى وقتنا هذا وذلك في مقابل البحث في القيم من منظورات الفلسفة الواقعية وفلسفات الأديان وغيرها.

جـ- الوظيفة النقدية :

وتلك وظيفة للفلسفة وللبحث الفلسفي التربوي ونقد العملية التعليمية بهدف تطويرها وتحسينا يعد من أهم نتاجات البحث الفلسفي التربوي، والنقد هنا غالبا ما يتم في ضوء معايير مستمدة أساساً من طبيعة العملية التعليمية ومن الأهداف الاجتماعية التي تشتقها التربية لنفسها.

والبحوث الفلسفية التربوية النقدية أداة رئيسية في تطوير النظم التعليمية من حيث كون تبحث في السلبيات والعيوب وأسباب النقص التي تعترى العملية

التعليمية، ولا تقنع بذلك فقط تضع سبل التصحيح وتقترح الأساليب المبتكرة والاتجاهات الجديدة التي تخرج التربية من أزمتها وعزلتها.

ولعل هذه الوظيفة النقدية الفلسفية تزايدت أهميتها في الإطار المعاصر بعد تعرض النظم التربوية لمتغيرات عديدة اجتماعية وتربوية وثقافية وسياسية تلك النظم تبدو دائما وكأنها متخلفة عن حركات التجديد للبنية الاقتصادية والتكنولوجية الحديثة، ومن هنا تكاد تكون الفجوة بين النظم التربوية والبنى الاقتصادية التكنولوجية ماثلة في كافة المجتمعات وإن اختلفت في مداها من مجتمع لآخر وأصبح لزاما أن تتدخل البحوث النقدية للكشف عن طبيعة تلك الفجوة وكيفية مجاوزتها .

علاقة سياسات التعليم التربوي بفلسفة التربية :

إن سياسة التعليم التربوي لها علاقة وثيقة بفلسفة التربية والتعليم حيث أن فلسفتها تنبثق من فلسفة المجتمع السائد ومن المعروف أن لكل مجتمع فلسفة تحكم مسيرته وتوجهها وهذه الفلسفة هي : مجموعة من المرتكزات والمبادئ التي يطورها المجتمع من خبراته الحضارية المتراكمة، والفلسفة التربوية هي بعد من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع والتي تختص بضبط مسيرته التربوية وتوجيهها، إذ أن فلسفة التربية هي امتداد عضوي وظيفي لفلسفة المجتمع في نظرته إلى الإنسان والكون والحياة، ولذلك ففلسفة التربية هي غاية في الأهمية لأنها تحدد السياسات التربوية وتحدد أهدافها وبيئة النظام التعليمي.

إن أي فلسفة تربوية تركز على أساسين هامين هما:

1. الأساس الديمقراطي الذي يحقق مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وان التربية حق للجميع.
2. الإيمان بكرامة الإنسان وقيمته واحترام إرادته وحريته في رسم قدره ومصيره عن طريق تخصصه في الدراسة أو المهنة التي يرغبها .

ومن اهم مرتكزات فلسفة التربية ما يلي :

- الإيمان بالله سبحانه و تعالى والمثل العليا والولاء للوطن.
- مساعدة كل متعلم على النمو السوي جسمياً عقلياً واجتماعياً وعاطفياً ليصبح مواطناً صالحاً مسؤولاً عن نفسه ومجتمعه .
- أهمية التربية والتعليم لتنمية المجتمع ضمن إطار الوطن العربي المتكامل من جميع النواحي وذلك بتحسين البيئة الطبيعية من طريق التصنيع والسيطرة على الموارد الطبيعية والاهتمام بتطوير التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها وصهر المجموعات السكانية في بوتقة مجتمع عربي منسجم متماسك والاعتزاز بالقيم العربية والمثل الروحية وتطوير العادات والتقاليد الاجتماعية السليمة.
- احترام الحرية والنظام الديمقراطي الذي يتيح للمواطنين أن يسهموا في حكم أنفسهم وإدارة شؤونهم في شتى الميادين على أساس المعرفة والمصلحة المشتركة .

ولتطوير فلسفة التربية والتعليم وأهدافها يجب أن تركز على أسس فكرية أهمها الإيمان بالله سبحانه و تعالى والمثل العليا وأسس وطنية وإنسانية أهمها حب الوطن والولاء له وحب إبناء المجتمع الواحد فضلاً عن تقبل الآخر مهما كان انتماؤه الديني أو المذهبي أو القومي أو العرقي وأسس اجتماعية أهمها تساوي

أفراد المجتمع واحترام حياة الإنسان ، إن الفلسفة التربوية نجدها تأطر سياسة التعليم التربوي بجميع أهدافها ومبادئها لذلك يجب ان تولي المؤسسات التعليمية اهتماماً كبيراً لتوفير احتياجات المجتمع من المهارات الفنية والتخصصات العلمية لذا ازداد الإقبال على التعليم التربوي .

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية عبر العصور

المناهج: طرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

1- التربية في المجتمعات البدائية :

لم يكن لدى الشعوب الأولى، أي شعور بأهداف تربوية بالصورة التي توجد عليه اليوم، و حتى إن وجدت، فإنها كانت مرتبطة أشد الارتباط بطبيعة الحياة ونظامها، إذ كان الصغار يتعلمون ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به - و هم بالغون - من أعمال وسلوكات، سار عليها الجيل الذي سبقهم. فلا غرابة أن يكون الهدف التربوي يرمي إلى المحافظة على نمط الحياة و العمل على استمراره. فبقاء المجتمع متوقف عليه.

إن ما ميز التربية عند المجتمعات البدائية، أنها كانت تعتمد على تقليد الطفل عادات مجتمعه تقليدا عبوديا، فالطفل يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة: كأعمال البيت، صناعة الأدوات الضرورية، حياكة الأقمشة، الصيد و الحرب، الرعي والزراعة.

التربية البدائية هي ذلك الطور من التربية الذي شهد الحياة البشرية في أوائل سيرتها ، وقبل نشوء الحضارات القديمة ، وبالتالي فمن الناحية الزمنية فهي تشمل العصر الحجري القديم والعصر الحجري الوسيط والعصر الحجري الحديث ومرحلة الانتقال إلى العصور التاريخية ، حيث بدأت الحضارات القديمة مصرية وعراقية وهندية وصينية .

ويمكن عد العصر الحجري الحديث هو عصر (الثورة الإنتاجية الأولى) في تاريخ البشرية ، وهو المرحلة الاقتصاد الهامة التي تبين نهاية حياة الصيد وبداية اقتصاد المدن ، ففي هذا العصر ظهرت الزراعة وأصبح الإنسان لأول مرة منتجا للطعام بعد ان كان مستهلك له .

ان غرض التربية البدائية هو إحداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة في القيام بالإعمال سواء كان في حالة العمل أو في حالة العبادة ، وقد فرض على الإنسان البدائي إتباع الطرائق نفسها التي يتبعها المجتمع ، وكل من الفرد والجماعة لا يشعر بالفرد شعورا واضحا ولا يدرك أحد ان حقوقه ورفاهيته منفصلة تماما عن حقوق المجتمع ورفاهيته ، ومن اجل ذلك كانت تربية الإنسان البدائي مفروضة عليه بأدق تفاصيلها .

وكان التعلم والتعليم يتمان في المجتمع البدائي بصورة سهلة وبسيطة ، لان أدوات التعلم ووسائله كانت في متناول الفرد ، وكان تعلمه من الممارسة والتدرب عليها ، ان الطفل البدائي مرتبطا ارتباطا مباشرا بواقع حياته ، فالطفل البدائي تولى أبواه فعلماه – إلى جانب قيم وتقاليد القبيلة – أي الطرق يسلك ، وعندما كان الابن يصحب والده للصيد ، يتعلم صيد الحيوانات وقتلها تعلما فعليا ، كما ان أخته في المنزل كانت تتعلم رعاية الأسرة والمنزل بمشاركة أمها في أداء واجباتها المنزلية .

أما من الناحية الجسمية ، حيث كانت أهم مشاكل الإنسان البدائي هي ان يحمي نفسه وأسرته من الأعداء ، سواء كانوا من البشر ، أو من الحيوانات ، فكان عليه ان يعنى بجسمه وبنيانه ، وقد مارس الإنسان من اجل ذلك تدريبات بدنية مختلفة .

أما عن التربية الدينية فقد كانت في بداية الآمر في يد الأسرة ، ثم انتقلت إلى القبيلة على ساس ضرورة العبادة الجماعية بين أفراد القبيلة ، كإعداد المراسيم والطقوس والطلاسم ، وكل ما يرتبط بالعبادة .

ويمكن القول بلا مبالغة أن أوسع خطوة خطاها الإنسان في انتقاله إلى المدينة هي الكتابة ، ففي قطع من الخزف ، وصلت ألينا من العصر الحجري الثاني خطوط مرسومة بالألوان فسرها كثير من الباحثين على انها رموز ، وقد يكون هذا موضعا للشك لكنه من الجائز ان تكون الكتابة بمعناها الواسع الذي يدل على رموز من رسوم تعبر عن أفكار .

ونلاحظ أن المجتمعات البدائية قد قسمت التربية إلى ثلاثة أنواع : جسدية، فكرية، خلقية و دينية.

التربية الجسدية :

وتتمثل في ترك الكثير من الحرية للطفل، اذ يقوم أغلبهم، بالألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار. ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف، الرماح، و مختلف أدوات الحرب، و يقلدون الكبار في أفعالهم الحربية، و يتعلمون نصب الكمائن.

أما في المجتمعات المسالمة، فيقلدون الكبار في: النسيج ، بناء الأكواخ، صنع الأواني، الصيد، و التجديف.

التربية الفكرية :

تختلف التربية حسب جنس الطفل، و طراز حياة القبيلة. فإن كان أساس عيشتها هو الصيد "برا و بحرا"، فإن تدريبه يعتمد على اكتشاف يرقات النحل والديدان وجذور النباتات، التي تساعده في الصيد، كما يدرب على حمل السلاح، و يفية استخدامه، وتسلق الأشجار.

أما إذا كان يعيش وسط قبيلة زراعية، فيتم تدريبه على الوعي، و قطف الثمار حين نضجها. أما الفتاة فتتعلم كيف تحتطب، وتجمع الثمار، وتصنع السلال والأواني، والحصاد، و تنقية الحب و طحنه و خبزه.

التربية الخلقية والدينية :

إن الصدق و طاعة أولي الأمر و الوفاء بالوعد، هي مبادئ يحرص الأجداد والآباء على نقلها لأبنائهم. و هذه التربية تتم بدون إكراه، فهم يعتقدون أنه لا فائدة من العقاب البدني، لأنهم يمقتون ذلك، و يرون بأن الإفراط في الضرب، يجعل روح الطفل قلقة في جسده، غير مطمئنة إليه، فتحاول الانفصال عنه.

و يتم تدريبهم أيضا، على الصبر و الشجاعة. و يذكر بعض الباحثين أن أطفال بعض هنود أمريكا الشمالية، يصبرون على الجوع ثمانية أو عشرة أيام دون جزع.

وعندما يصل الأطفال سن البلوغ، فإن القبيلة تلزمهم بالقيام بطقوس خاصة أساسية لتكوينهم الخلقي و الروحي. وهم يبتعدون عن المجتمع ليقيموا في أماكن بعيدة عن القرية فينظمون حفلات للتطهر والتحرر من الدنس، وذلك عن طريق الصيام والحرمان من بعض الأطعمة التي يحبونها.

وفي بعض الطقوس، تشمل تقليد الموت و البعث، أي أنهم قد أماتوا حياة الطفولة ليستعدوا لحياة جديدة، وهي حياة المسؤولية و الواجبات. وغالبا ما يتعرضون لتجارب مؤلمة لاختبار مدى شجاعتهم، مثل : خلع أسنانهم، و وشم أبدانهم. كما تعطى لهم تعاليم تتصل بقوانين الزواج، و إرشادات حول فنون الحرب و الصيد، و يحثونهم على الشجاعة و نصرة المظلوم.

2- التربية الصينية

خصائص التربية الصينية :

تتصف التربية الصينية بروح المحافظة، و هدفها أن تجمع في الفرد، حياة الماضي، و أن تنشئه على عادات دون أن تقوي فيه أية ملكة، أو تغير فيه أية عادة.

وما يميز حياة الصينيين، هو الجمود والسكون والرتابة، وهذه الصفات اكتسبها هذا المجتمع أكثر من (3 آلاف سنة). وتعتمد حياتهم على التقاليد الموروثة، والتعليم عندهم آلي، يهدف فيه المعلم إلى إكساب التلميذ مهارات وعادات آلية منظمة، ويهتم بالمظاهر واللباقة أكثر من العناية بتكوين الخلق.

أما طرائق التدريس عندهم، فتعتمد على تمرين الذاكرة و الحفظ، فالطفل في المدرسة يقرأ درسه بصوت عال، عدة مرات، حتى يرسخ في ذهنه، و بعدها يعطي الكتاب للمعلم و يقرأ الدرس غيبا.

و قد ظهر في الصين معلمان هما : "لاوتسي" و "كونج تسي". يمثل "لاوتسي" روح التحرر، و التقدم و البحث عن المثل الأعلى. و قد ثار على العادات، فكان نصيبه الإخفاق.

أما "كونج تسي"، وقد اشتهر أخيرا بإسم "كونفوشيوس" و له أكثر من ثلاثة آلاف تلميذ. ويرى بعض الحكام الصالحين : "أنه علينا أن ندع قلب الإنسان وفكره فارغين، ونملأ بدلهما بطنه، وعلينا أن نعتني بتقوية عظامه بدل العناية بتقوية إرادته، وعلينا دوما أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في الجهالة، فتقل عند ذلك مطالبه"[1]. "فمن الصعب أن نحكم شعبا يعلم أكثر مما ينبغي أن يعلم"[2].

و هذه الآراء طبعا، مخالفة تماما لما ينبغي أن يقوم به الإنسان اتجاه الإنسانية، وللشعب الحق في التعبير عن رأيه و في قبول القرارات أو رفضها.

نظم الامتحانات:

وما ميز التعليم عند الصينيين، نظم الامتحانات، فهي المعيار الأساسي لاختبار موظفي الحكومة، ومن ينجح فيها، يكون موضع ثقة الشعب واحترامه، و له لباس خاص و يحمل أوسمة. والامتحانات تجري تحت إشراف الحكومة، ومن قبل لجان تتألف من كبار علماء الدين، و تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- **امتحانات الدرجة الأولى :**

وتجري كل ثلاثة أعوام، و تدور أسئلتها حول ما ورد في كتب "كونفوشيوس"، ويبقى التلميذ في حجرة خاصة مدة 24 ساعة.

- **امتحانات الدرجة الثانية:**

وتقام بعد مضي أربعة أشهر من امتحانات الدرجة الأولى، و تدوم ثلاثة أيام.

- **امتحانات الدرجة الثالثة :**

وتدوم ثلاثة عشرة يوما. وكانت نسبة النجاح في هذه الامتحانات ضئيلة جدا يعاني فيها المشاركون إرهاقا شديدا.

التربية في وادي الرافدين .

ان حضارة وادي الرافدين تمتد جذورها في العلم والمعرفة والتعليم إلى فجر التاريخ حيث بدأ التدوين لأول مرة في تاريخ البشرية في منتصف الألف الرابع قبل الميلاد وغدت حضارة العراق القديم منذ السومريين والاكديين ومن تلاهم تنمو

وتتطور بانتظام حتى شعت بنورها في القرون التالية وامتد هذا الإشعاع إلى خارج الرقعة الجغرافية التي وجدت فيها فشملت بقايا عديدة في جميع الجهات المحيطة بالعراق القديم والتي وقعت في النهاية تحت هيمنة الثقافة التي ترعرعت في حوضي دجلة والفرات .

لقد كانت ربوع الرافدين مركزا للثقافات التي انتظمت بشكل فريد ثبت منه دقة التنظيم الاجتماعي ، حيث انها كانت تضرب بجذورها في الأرض ، وهذا هو سرها الخالد الذي يتطلبه الوجود الإنساني العراقي .

ووضعت حضارة وادي الرافدين أسس علم الفلك ، وعلم التنجيم ، واختراع العربات ، واختراع الكتابة المسمارية ، وقد وجدت وثائق كتابية مهمة عن حضارة العراق القديم تضمنت معلومات اقتصادية وأدبية وقانونية وعلمية وأساطير ملحمية وسجلات سياسية يعتز بها .

ان الإنسان في هذا المنطقة كما يقول المؤرخون سبق الناس كلهم في جميع المجالات ، فهو أول من تفاهم بالكلمة المكتوبة وتلك أعظم خطوة خطاها البشر في طريق الحضارة ، أنشأ إنسان وادي الرافدين أول مدرسة فكان هناك أول تلميذ وأول معلم وأول كتاب مدرسي وأول قاموس وأول مكتبة ، وكلها أحداث فريدة في البشرية ، ان هذه الخلفية الحضارية كانت وما زالت وراء عبقرية هذه الأمة وهذا البلد الذي استطاع ان يسترجع أبان الثورة العربية الإسلامية عصره الذهبي وإشعاعه الحضاري .

كان نظام التعليم ليس سهلا ، فالطالب لكي يحقق النجاح يجب عليه ان يواظب على دروسه في المدرسة يوميا من الشروق حتى المغيب ، وكان النظام يجيز للطلاب التمتع بعطلة معينة في وقت من أوقات السنة الدراسية .

ان سني الدراسة كانت طويلة ، فالطالب يلازم المدرسة منذ صباه إلى ان يصبح شابا ، وكان بحاجة إلى تعب سنين مرهقة كي يحقق السيطرة على تعقيدات فن الكتابة ، وكان نظام المدرسة يتطلب مدة تحضيرية تتخللها الامتحانات ، وامتحانات الإعادة وكان مكان المدرسة ملحقة عادة بالمعبد الذي يكون في المدن الرئيسية ، وقد اشتهرت كل مدينة عراقية قديمة بمنهج معين ، فقد اشتهرت (أور) بتدريس الطب وعلم الفلك والأدب ، واشتهرت (الوركاء) بالطب والعقاقير ، واشتهرت (أيسن) بعلوم الرياضيات ، واشتهرت (مملكة اشنودة) بالتجارة والرياضيات .

ان الوثائق السومرية تبين لنا ان المنهج المدرسي كان يشمل على نوعين من الدراسات هما الدراسات العلمية والدراسات الأدبية ، ان قوائم الكلمات التي اكتشفت حديثا في الألواح المدرسية تشير إلى المنهج المدرسي الذي كان يشمل : المواقع الجغرافية والجداول الرياضية والصيغ السومرية والتعويذات الدينية ومجموعات الأمثال والمصطلحات التقنية التي تخص مختلف المهن والحرف والخرائط وعقود العمل .

كان مدير المدرسة يدعى (أب المدرسة) وكان يلقب (بالأستاذ) احتراما له وإذا ما ذكر فأنه يذكر بالاحترام اللائق ، أما المعلمون فكانوا يتمتعون بمركز اجتماعي مرموق فهم أعلى من الكهنة والضباط والولاة ، أما الطلاب فكانوا يسمون (أبناء المدارس) وكانوا أيضا يتمتعون بمكانة محترمة في المجتمع .

التربية في وادي النيل .

يمكن عد عام 3200 ق. م تاريخا لبداية الحضارة المصرية على وجه التقريب ، وتركزت أهداف التربية في مصر القديمة في ثلاثة أهداف هي إعداد

الموظفين فقد نشأ طلب المعرفة والعلم نتيجة بحث المصريين عن حلول لمشكلاتهم الحيوية ، وبخاصة الزراعة وتنظيم أداة الحكم والإدارة ، ولم يكن هناك من سبيل لذلك التنظيم وضبط أموره إلا بالتسجيل الذي يقتضى معرفة الحساب والضبط والربط ، وتلك أمور لا تتحقق إلا بمعرفة الكتابة .

والإعداد للحياة الآخرة فقد كان لإيمان المصريين الوثيق بالبعث ، أثره التربوي الواضح ، مما دام الإنسان سيحاسب بعد موته في الحياة الأبدية ، فلابد من إعداده وتربيته حتى تجيء نتيجة الحساب لصالحه .

والسلوك الأخلاقي فإذا كان قدماء المصريين قد تركوا آثارا مادية تبهر كل من يتطلع إليها ويدرسها ، مما أشاع الإعجاب والتقدير في أرجاء العالم لهم ، فان مما لا يقل عن ذلك قيمة ، رسوخ قدم في البعد الأخلاقي والذي يعد العماد الحقيقي للحضارة .

مؤسسات التربية في حضارة وادي النيل .

1. الأسرة : فقد كان الطفل يتلقى تربيته من أمه ، فهي التي كانت ترضعه ثلاث سنوات ، وتتولى العناية والرعاية له ، وكانت الأسر الثرية تستأجر أحيانا المرضعات ، ويبدو ان مركزهن كان ملحوظا .
2. المعابد : فنظرا لما هو معروف عن مكانة الدين في حياة المصريين ، فان هذا يؤكد ان مراكز العبادة الدينية تعد في الوقت نفسه مؤسسة كان لها دورها البارز في توجيه سلوك أبناء البلاد كبارا وصغارا .
3. وإذا كانت المعابد لها وظيفة الأساسية التي تطلبت إعدادا خاصا ، إلا ان قوة نفوذها وعلو مكانتها وانتشارها جعل منها مراكز لأنشطة أخرى متعددة كان

لابد منها لتسيير شؤون المعبد مما كان له دوره في إعداد القوى البشرية اللازمة .

4. الإدارات والمصالح الحكومية : فقد تعددت واتسعت وظائف الدولة المصرية القديمة بفعل الظروف الطبيعية والاقتصادية ومن هنا كان لابد للدولة من ان تستعين بجهاز ضخم من الموظفين في القيام بشؤون الدولة ، إلا أنها في الوقت نفسه كانت حريصة على تعليم الموظفين الجدد قواعد وآداب ومهارات أساسية خاصة .

التربية عند الإغريق

أهم ما يميز الفكر التربوي للإغريق، أنهم كانوا أول من تناول التربية من زاوية فلسفية، فكانت التربية محور اهتمام الفلسفة في أثينا.

و نظرة اليونان القدامى إلى التربية، أنها عملية تشرب الفضائل ونقلها من جيل إلى آخر، وأنهم أرادوا الاحتفاظ بخير ما في مجتمعهم من قيم وفضائل ولم يجدوا غير التربية وسيلة لبلوغ هذه الغاية الإنسانية الاجتماعية. ونظرا لأن فلاسفة اليونان وفي عهد أفلاطون خاصة، لم يتحمسوا كثيرا لفكرة الديمقراطية، فقد وضعوا كل ثقتهم في التربية، لتحقيق الخير والكمال لمجتمعهم.

يعتقد أكبر المفكرين، أن الثقافة الإغريقية، أساس الثقافات التي ظهرت بعد ذلك لدى المجتمعات الإنسانية. وبعد ذلك ظهرت كثير من الأفكار، كفكرة الديمقراطية التي أصلها من اليونان. لقد أظهرت التربية اليونانية، أن التعليم و السياسة مرتبطان، بحيث أصبح التعليم أداة مهمة من أدوات الدولة في المدن اليونانية، لا سيما في أثينا واسبرطة.

1. **النظام التعليمي والتربوي :**

- **في آثينا :** كانت آثينا ولاية بحرية و مدينة تجارية، وعن طريق سفنها كانت تجوب البحار، وقد كان لهذه التجارة أثر هام في نوع الحضارة الآثينية التي تأثرت بما يأتي عن طريق الاتصال الخارجي من عوامل حضارية متنوعة.

وكان نظام التعليم يتميز بالمرونة، فالإدارة التعليمية كانت بعيدة عن سلطان الدولة، و كان يركز على الاهتمام بالفرد. و من الصعب ذكر متى بدأ ظهور المدارس في آثينا، و لكن المواطن الآثيني كان يتعلم أولا في المجالات السياسية حيث كان يشترك في مناقشة شؤون الدولة المتعددة، ثم ظهرت بعض المدارس في أعقاب الحرب مع الفرس سنة 487 ق م، إلى جانب ظهور جماعة المعلمين عرفوا باسم (السفسطائيين) الذين أتوا من جزر "بحر إيجة" إلى آثينا في القرن الخامس ق.م، ووجدوا آثينا بيئة صالحة لأفكارهم.

ومن أهم أفكار السوفسطائيين، أن جميع المسائل قابلة للنقاش وخاضعة لأحكام الإنسان، لا يجب على الإنسان التقيد بقوانين جامدة تحد من حرية المناقشة.

ومن ثم كانت هذه الأفكار مثار ذعر و قلق المحافظين في آثينا، الشيء الذي جعل الفيلسوف "سقراط" يتصدى لهم بمنهج فلسفي أدى إلى إبطال مزاعمهم.

ويمكن تلخيص النظام التربوي و التعليمي في آثينا بالمراحل الآتية :

- **المرحلة الأولى :**

ظهرت ثلاثة أنواع من المدارس، ومما يجدر الإشارة إليه أنه في ذلك العهد كلما وجد مدرس وجدت مدرسة، و ليس العكس، و هذه الأنواع الثلاثة هي :

- مدارس لتعليم الكتابة، مدارس لتعليم الموسيقى، مدارس لتعليم الألعاب.

وأحيانا كان يجتمع مدرس الموسيقى مع مدرس الكتابة في مكان واحد، وأحيانا أخرى كان الطفل يقضي نصف اليوم مع مدرس و النصف الثاني مع مدرس آخر.

وكان الشعب في آثينا واعيا إلى درجة أن الإقبال على التعليم كان كبيرا دون قانون إجباري أو تدخل من طرف الدولة.

- **المرحلة الثانية :**

وهي مرحلة ما بعد التعليم الأولي، تبدأ من سن 14 إلى 16 سنة، يقضي فيها الشاب مدة في مكان يسمى "الجمنزيوم" وكانت تهتم بالتربية البدنية والدراسة النظرية، وجماعة من "السوفسطائيين" كانوا يعلمون الأولاد الجدل والمناقشة والفلسفة، وما تتضمنه الدراسات النظرية من مهارات. و يسمى هذا التعليم "التعليم الثانوي العام".

ولكن ما يعاب عليه أنه لم يكن له نظم و لوائح و قوانين كما في الوقت الحاضر.

في أسبرطة :

تميزت التربية الإسبرطية بالطابع العسكري و بإشراف الولاية إشرافا تاما على جميع مرافق التعليم، وكان التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فالمواطنة هي فهم الشخص لواجباته الحربية. وكانت طبقة (الأفورز Ephors) هم المشرفون على مرافق التعليم، وعينوا مشرفا عاما للتربية يسمى (بيدونوميس Paedonomus).

التعليم في إسبرطة .

ليس من الغريب ان خلفيتها التاريخية والجغرافية لم تختلف عن غيرها من المدن الإغريقية ، بما في ذلك أثينا ، ولكن قسوة الحياة دفعتها إلى نمط من الحكم العسكري حتى تفرض سلطانها على ما حولها من مدن تفوقها عددا وخصبا وحضارة .

وكان مما نصت عليه التشريعات – فرض الزواج على كل إسبارطي تشجيعا للنسل ، وطلبت من المسؤولين في الدولة الكشف على جميع المواليد الإسبارطيين بمجرد ولادتهم لاختبار قواهم وبنيتهم للحكم على مدى صلاحيتهم للحياة أو عدمها .

وكان الطفل الإسبارطي يقضي سبع سنوات كاملة في تمرينات شاقة عنيفة تحت رعاية أمه مباشرة ، ثم يؤخذ بعدها من المنزل فيوضع تحت إشراف المشرفين على التربية وهولاء كانوا يعنون به في ثكنات عامة ، وينفقون عليه من أموال الدولة ، وكان الأولاد في هذه المعسكرات يقسمون إلى جماعات صغيرة ، على رأس كل منها رئيس يدير شؤونها يختار عادة من الأولاد المتقدمين في السن .

أما تربية الشباب بعد الثانية عشر من العمر ، فقد كان أبرزهم يصبحون رفقاء محببين لدى الكبار ، كما كان المسنون والشيوخ يعهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم ، لكن لم يكن هناك متسع لتربيتهم تربية تهذيبية ، تتناول ما ينبغي أن يكون عليه سلوكهم الأخلاقي .

في سن الثامنة عشر ، يلتحق الشاب بفرقة الافيبي ، أو الطالب الحربي ، حيث كان يتلقى تدريبا عسكريا لا يخلو من كثير من القسوة ، أما في المرحلة بين

العشرين والثلاثين فكان ينظم إلى الشبان الأقوياء ، وحينئذ يبتعد عن الأمور الحربية ، حيث من المفترض أنه أتقنها .

وإذا بلغ الشاب سن الثلاثين يمكن ان يستمتع بجميع الحقوق المدنية ، لقد نجحت التربية الإسبارطية في تكوين أفراد امتازوا بالطاعة والولاء للدولة والتواضع والاستعداد لقبول النصح والإرشاد ، كما امتازوا بالقوة والصحة والشجاعة والصبر والقدرة على التحمل دون تذمر أو تأفف ، لكنها طبعتهم بخصال أخرى كانت سببا في فشلهم فيما بعد فقد عرف عن الاسبرطيين إنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس ، على الرغم مما قد توحي به بعض الأمثلة التي ذكرنها عن التربية العسكرية التي اعتمدوا عليها ، ذلك ان هذه التربية نفسها ، إذا تم الاعتماد عليها وحدها ، تربي الإنسان على الانقياد والطاعة ، وتفقده القدرة على الاستقلال ويظل في حاجة إلى من يعطيه الاوامر أو يتعود هو ان يكون مصدرا للأوامر دون مناقشة كما ان قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة ، وهم لم يتعودوا مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بتعقل ورؤية .

مراحل التعليم في إسبرطة :

- **المرحلة الأولى** : بعد ولادة الطفل مباشرة يتم فحصه لمعرفة مدى ملاءمته جسميا و صحيا، وإذا وافق (الأفورز) على صلاحيته، يلتحق بطبقة " الأسبرطيين"، وإلا يسلم لطبقة الأجانب لينصرف إلى مهنة أخرى غير الجيش.

- **المرحلة الثانية** : بعد ذلك يقضي الطفل 7 سنوات في تمرينات شاقة تحت إشراف أبويه.

- **المرحلة الثالثة** : بعد سن السابعة يدخل الأولاد المدارس التي هي بمثابة ثكنات حربية، وينقسمون إلى فرق. و التعليم هنا يأخذ شكل تدريبات عسكرية، و تمتد هذه المدة من 7 إلى 18 سنة.

- **المرحلة الرابعة:** من 18 إلى 20 سنة، يتدرب الأولاد تدريبا عسكريا خالصا تحت إشراف الجيش.

- **المرحلة الخامسة** : من 20 إلى 30 سنة، يصبح الشبان أعضاء في الجيش، يشتركون في الدفاع والهجوم.

- **المرحلة السادسة** : بعد سن الثلاثين، يصبح الشبان مواطنين عاملين، يتمتعون بالحقوق المدنية ويجب عليهم الزواج لإنجاب مواطنين صالحين. وإعداد البنت في إسبرطة وسيلة لإعدادها كأم صالحة.

وإذا أجرينا مقارنة بين أهداف التربية في كل من آثينا وإسبرطة، لوجدنا أن التربية الإسبرطية محدودة في أهدافها جافة في أسلوبها، تؤكد التربية البدنية والعسكرية على حساب التربية العقلية و الفنية و الأخلاقية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة مدينة "إسبرطة" الجغرافية حيث أنها منطقة سهلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وبعدها عن البحر أدى إلى انعزالها عن التيارات الخارجية، الشيء الذي جعلها على الدوام تهتم بإعداد جيش قوي للدفاع عن كيانها ولتدعيم سيادتها، وفرض سيطرتها في الداخل و الخارج.

" وإذا نظرنا إلى النظام التربوي في "آثينا" فإننا نجده يختلف في طبيعته وفي أهدافه و مثله العليا عن نظام التربية في "إسبرطة".

وهذا الإختلاف يرجع إلى اختلاف الولايتين في طبيعتهما الجغرافية، و في نظام حكمهما و في فلسفة حياتهما و في مواردهما الاقتصادية، باعتبار أن" آثينا" مدينة بحرية و مهد الفلسفة و الفلاسفة، منها خرج سقراط و أفلاطون و آرسطو.

وهذا ما أدى بها إلى أن تهتم في المجال التربوي بالفرد و إلى تحقيق النمو المتكامل و العناية بالناحية الجسمية و العقلية و الروحية و الفنية".

6- التربية عند الرومان

تميزت حياة المجتمع الروماني بعدم الاستقرار، و كانت الثقافة السائدة حتى القرن الثامن قبل الميلاد، تشبه إلى حد كبير ثقافة المجتمعات البدائية.

وفيما بين القرنين السادس والثامن قبل الميلاد، بدأت الحياة البدائية تتلاشى، وظهرت مؤسسات ونظم جديدة، تشبه تلك التي سادت في المدن اليونانية القديمة، كآثينا وإسبرطة.

وما ميز روما، هو المجلس الأعلى الذي هو بمثابة المجلس الاستشاري للملوك، وكان يتكون من طبقة النبلاء، الذين كانوا يملكون الأرض، والفرسان بأسلحتهم وخيولهم. وسرعان ما أصبحت روما قوة عسكرية، اقتصادية و سياسية، في السنوات الأخيرة من القرن السادس ق.م.

أهم الأفكار التربوية عند الرومان : وتتمثل في :

- تخريج جماعات مدربة على فنون القتال، و تقوية أجسامهم عن طريق الرياضة.
- اهتمت روما بتكوين المواطن الصالح، الفصيح، البليغ في خطاباته.

- اهتمت، بإعداد النشء، للقيام بواجبات الحياة العملية و فهمها، و قد كان الجزء الأعظم من التربية متعلقا بتكوين الصفات الخلقية، فكان للبيت المسؤولية الكبرى ولم يبق للمدرسة إلا مجال ضيق.
- لم يهتم الرومان بالناحية الوجدانية، ولم يظهر عندهم فلاسفة وأدباء، و كانوا قوما عمليين، اهتموا بالاستعداد للحرب، و تحقيق إنجازات عمرانية ضخمة.
- كان على الشاب الروماني تقليد الشخصيات الرومانية القديمة فكان عليه أن يصير وقورا محترما، شجاعا، و رجلا حازما.

الهدف الرئيس من تربية الرومان، هو تكوين الجندي الشجاع، المتميز بالطاعة للأبوين واحترامها، للآلهة والتمسك بالدين،...، بينما أهملت النواحي الجمالية و الفنية التي ميزت التربية اليونانية القديمة .

" و لما بسط الرومان ، سيطرتهم على بلاد اليونان سنة 164 ق.م، امتزج منذ ذلك العهد، تاريخ حضارة اليونان بتاريخ حضارة الرومان، امتزاجا يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر.

وبالرغم من أن اليونانيين كانوا هم المنهزمين، إلا أن ثقافتهم هي التي بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية وصبغتها بصبغتها. وبذلك تمكنت بلاد اليونان المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة ثقافيا. وقد شمل هذا الامتزاج والتشابه بين الحضارتين الجانب التربوي فيهما، وبذلك أصبحت التربية الرومانية في عصورها الأخيرة مظهرا من مظاهر التربية اليونانية".

لقد كان الرومان شعبا عمليا، وكان أبرز ما عبروا به عن روحهم العملية تلك الطرق العظيمة، والقنوات المائية، والمباني الضخمة، وكذا الإدارة الحكومية

والعسكرية اللتان تميزتا بالنظام المتقن، وغير ذلك من المظاهر العملية للثقافة والحضارة الرومانية.

هذه الروح العملية، كانت تسيطر على الشخص الروماني، إذ جعلته يهتم بالوصول إلى نتائج محسوسة ملموسة، موفقا بين الوسائل و الغايات، بدقة و إتقان.

لم يكن الرجل الروماني، ذلك الشخص الذي يهتم بالنظريات، أو الذي يرضى لمجرد السعادة وحياة التكامل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته، على غرار زميله اليوناني.

7- التربية في العصور الوسطى الأوروبية

سميت المدة الواقعة ما بين القرن الرابع عشر والسادس عشر بمدة (عصر النهضة) في أوروبا ، ولا يعني التحديد ان النهضة قد بدأت في القرن الرابع عشر ، إذ ان مجتمع أوروبا أخذ يتحرر ويتجه نحو الحياة والاهتمام بالطبيعة والفنون والآداب واللغات القومية وحركات التحرر من العبودية ومن الإقطاع ومن التبعية وصار يتطلع إلى أهمية الإنسان كفرد قادر على ان يثبت ذاتيته إذ اهتمت التربية بنمو شخصيته وتفتحها ، حيث ساد في هذه المدة ما يسمى بالتربية

ونادى بعض المربين بما يدعى بالتربية المسيحية المتحررة وإدخال بعض الدروس كالقومية والنطق والرياضيات والعلوم ، ونادى البعض بان يكون التعليم عاما في التربية المسيحية ، لان العالم بحاجة إلى رجال مثقفين ، كما إنهم رفض فكرة بقاء التلميذ عشرين سنة في المدرسة ليدرس الأدب القديم ، ورأى بأنه خير للتلميذ ان يذهب للمدرسة كل يوم ليتعلم حرفة ، يستعين بها في المستقبل .

وكان لهذه النهضة في هذه المجتمعات الأثر الكبير ، بحيث أخذت تتخلص بالتدرج من النظم الفكرية التي سادت في العصور الأوروبية السابقة ، التي قامت على حركة الأديرة ، والنظام الكنسي في التعليم .

ويمكن القول بان الانتقال جاء بالتدريج وليس فجأة أو دفعة واحدة وقد تميزت التربية في هذا العصر بما يلي : -

1. ركزت على الأخلاق أكثر من التركيز على الدين في حد ذاته .
2. اهتمت بالتربية الفنية والجمالية والرياضية كجزء من التربية الحرة ، وهو ما يعد إحياء للأفكار اليونانية القديمة .
3. كانت التربية في هذا العصر تربية ارستقراطية ، تهتم بالخاصة والطبقات الغنية.
4. اهتمت بالصحة الجسدية والنفسية للفرد ، بحيث اعتنت بتدريب الجسم وعملت على إطلاق العقل ، وتحريره من قيوده .
5. استبدلت الأبحاث اللفظية الجدلية بأبحاث واقعية .

معالم العصور الوسطى :

العصور الوسطى تبدأ من القرن السادس إلى القرن الخامس عشر ميلادي وربما تمتد حتى القرن الثامن عشر. وإن ظهور الإمبراطورية الرومانية في أوروبا كقوة جبارة منذ القرن الأول ميلادي، هو أهم حدث أثر على أوروبا لمدة طويلة، كما كان لظهور المسيحية أيضا أثر في توجيه حياة شعوب أوروبا، والتربية أهم ميدان تأثر بهذه التغيرات.

وأهم معالم العصور الوسطى هو ظهور نظام الإقطاع وسيطرته على مظاهر الحياة... وقد أدت الفوضى التي سادت آنذاك أن يطلب المستضعفون من الأقوياء حمايتهم نظير تنازلهم عن بعض ممتلكاتهم، والانتظام في جيوشهم. وجوهر النظام الإقطاعي، هو امتداد للنظام الإغريقي و الروماني الذي يقوم على تقسيم المجتمع لطبقات مختلفة. ومن مظاهر العصور الوسطى :

- سيادة النظام الطبقي.
- اعتماد المجتمع على الإنتاج الزراعي.
- تحكم الكنيسة تحكما تاما في التراث الفكري، على اعتبار أن الكنيسة في ذلك الوقت هي التي تمثل كلمة الله على الأرض.

ومظاهر الصراع التي مست التراث الفكري هو الخلاف الواضح بين الفلسفة اليونانية و نظرياتها وبين الأديان السماوية و تعاليمها.

أوضاع المجتمع الأوروبي في العصور الوسطى:

لقد استمدت التربية مقوماتها من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة آنذاك، مما كان له تأثير على نوعين من المدارس في العصور الوسطى.

- المدارس المؤسسة على الحركة الرهبانية أو ما يسمى مدارس "الأديرة"، التي أرادت الاحتفاظ ببقاء العقيدة بعيدة عن الحياة و مشاكلها.
- المدارس التي حاولت التوفيق بين الفلسفة اليونانية و المسيحية، سواء في الدراسات القانونية أو اللاهوتية أو الأدبية.

- الوضع السياسي :لقد سقطت الإمبراطورية الرومانية الغربية سنة 476 م في أيدي القبائل الجرمانية، فعم الخراب والدمار، وكان للبابا الفضل في تهذيبهم وإدخالهم الدين المسيحي، وبذلك زادت منزلة البابا و رجال الدين في أوروبا، وسيطروا على كل شيء، فنصبوا أنفسهم مسؤولين على العلم والتعليم، وأوصياء على التفكير، وحرموا و حللوا حسب أهوائهم.

والنظرية التي حكمت أوروبا في ذلك الوقت هي نظرية "التفويض الإلهي" والتي تلخصت في أن المسيحية تكون دولة واحدة يحكمها وبتفويض من الله شخصان (البابا دينيا والإمبراطور سياسيا).

- **الوضع الفكري** : أهم ما كان يميز أوروبا، حالة الجهل العام والضعف الفكري الظاهر. فكانت أفكارهم عبارة عن تطورات وهمية خيالية حول أشخاص عظماء قدماء.

ومن حيث العلوم، كانت الخرافات هي التي تملأ رؤوسهم، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: احتكار رجال الدين للتربية والتعليم الذين كانا قاصرين على علوم الدين والقانون الروماني وقانون الكنيسة. وألغيت حرية التفكير والبحث العلمي، وهذا أدى إلى الركود العقلي.

- **الوضع الديني**: وصلت المسيحية إلى أقوى مراكزها في الإمبراطورية الرومانية، وزادت قوتها تدريجيا حتى وصلت أقوى مراحلها في القرن الثالث عشر.

وظهر نظام خاص ألا وهو "نظام الأديرة". والأديرة هي المسؤولة على نشر الدعوة المسيحية في أوروبا عن طريق التبشير. ومدارس الأديرة كانت واسعة

الانتشار حتى القرن الحادي عشر، ثم ظهرت مدارس الكاتدرائية التي أخذت تتفوق أكثر فزاد عددها وعدد تلامذتها.

وكان حاكم الكاتدرائية يعين مشرفا إداريا من رجال الكنيسة، و ظهرت حركة تكوين الجماعات النقابية حيث كون المدرسون جماعات لحماية حقوقهم وحقوق التلاميذ كذلك، وتركزت تلك الجماعات فيما يشبه كليات: آداب، قانون، طب، دين، وبذلك بدأ استقرار الدين كمهنة مستقلة عن الكنيسة، وهذا ما ساعد على نشأة الجامعات في منتصف القرن الثاني عشر ميلادي. وقد رمت التربية المسيحية إلى تهذيب الجسم و العقل و الروح لغرس المبادئ الدينية و تدريب الفرد على حياة التقشف و الزهد، و إماتة الشهوات كمثل أعلى للتربية المسيحية لإعداده للحياة الأخرى.

8- التربية قبل الإسلام .

النظرية الشائعة لدى أكثر من تتبع تاريخ عرب الجاهلية هي وصفهم بالأمية وجهلهم القراءة والكتابة وقلة محصولهم في المعرفة لأنهم كانوا بدو يعيشون في الصحراء لا حضارة ومدنية عندهم ، وغاية ما امتازوا به هو إجادتهم في القول من شعر وخطابة وبراعتهم في وصف الجمل المتناسقة والأسجاع الموفقة وهذا الوصف على الرغم من تناقضه لا يستند على حقيقة ولا يقوم أمام المناقشة فلا يعقل ان يكونوا فصحاء اذا لم يكونوا مثقفين كتابا دوي مستوى علمي حسن وتفكير منطقي معقول وذوق فني ملموس أما أميتهم فوصف خاطئ لا ينطبق على الحقيقة ، وتنقضه نصوص موثوقة قديمة ، وأدلة علمية حديثة .

ويمكن لنا ان نقول ان كلمة (أمي) و (أمية) لم تكن تعني عند الجاهلية معنى عدم الكتابة والجهل بها ، أما تفسير الكلمة بالجهل بالقراءة والكتابة فقد وقع

في الإسلام ، أخذوه من ظاهر معنى لفظ (الكتاب) الواردة في القرآن الكريم فضنوا انها تعني (الكتابة) بينما المراد منها الكتاب المنزل بعدم انسجام تفسيرها بالكتابة مع معنى الآية ﴿ وقل للذين أوتوا الكتاب والأميين أأسلتم ﴾ (سورة ال عمران الاية 20).

ولكن وجود الكتابة في زمان أو مكان ، وليس يلازم ان يكون معناه شيوعها وانتشارها أما الدلالة العلمية ، فنجدها عند من درسوا تاريخ الخط العربي ونشأته حيث ثبت بالأدلة المادية والوثائق الخطية وخاصة في الشام والجزيرة ان الخط العربي قديم الوضع ، وان الكتابة كانت معروفة في الجزيرة ومشارف الشام .

مجالات التربية قبل الإسلام .

كان مجتمع الجزيرة العربية مثله مثل سائر المجتمعات له حظه في المعرفة وفقا للمستوى الذي كان عليه ، لكنها كانت تضم معارف معظمها غير منظم في اطر واضحة منسقة وتفتقد في أحيان أخرى المنهجية والعقلية لكنها على أية حال إفراز البيئة القديمة وعلى هذا نشير إلى أهم مجالات التربية الجاهلية فيما ياتي :

1. فمن الواضح ان العرب كان فيهم ميول ظاهرة إلى تذوق الأدب والاستمتاع به ،وكان منهم أفرادا منحوا موهبة الأدب ، فوجدت منهم طبقة الأدباء الممتازين ، شعراء فحول ، وناثرون بلغاء ، ومحدثون فصحاء ، وكان منهم ذواقون للأدب ، خبيرون بمواطن حسنه وأسرار بلاغته ، ويطربون لسماعه ويحلو لهم ترديده وتكراره .
2. التاريخ : لقد عرف التاريخ عند الجاهليين بدليل عثور الباحثين على نصوص كثيرة مؤرخة ، وكان العرب يؤرخون بكل عام فيه أمر مشهور ،

وأشهر الحوادث التي وصلت إلينا أخبارها مما أرخوا بها عام الفيل أي هجوم الأحباش على مكة وكان ذلك عام 38 من ملك كسرى انوشروان، وقصص الأنبياء والرسل وكان عرب الجاهلية من أحفظ الأمم وأشدها عناية بحفظ أنسابهم .

3. الجغرافية : وكان للعرب في جاهليتهم رحلات وأسفار برية وبحرية يقوم بها الحجازيون واليمانيون فقد كانت رحلاتهم البرية تبدأ من اليمن إلى الشمال فمشارف الشام ووادي كنانة وديار الرافدين ، ولا غرو في إنهم كانوا يعرفون دروب هذه البلاد وطرقاتها ، كما كانوا يعرفون المعلومات الضرورية عن أحوال البلاد التي يزورونها .

4. الكهانة والعرافة : هما لفظان لمعنى واحد ، وفرق بعضهم بينهما ، فقال : الكهانة مختصة بالأمور المستقبلية ، والعرافة بالأمور الماضية ، وعلى كل حال فالمراد بهما التنبؤ واستطلاع الغيب ، على ان العرب كانوا يعتقدون في الكهان القدرة على كل شيء فكانوا يستشيرونه في حوائجهم ويتقاضون إليه في خصوماتهم ، ويستفتونه فيما أشكل عليهم ، ويستفسرون عن رؤاهم .

5. الفراسة والقيافة : والفراسة هي الاستدلال بالأمور الظاهرة على الخفية كالاستدلال بشكل المرء ولونه وقوله على خلقه ، وللعقل فيها نصيب كبير والقيافة قسمان : قيافة الأثر ، وهي الاهتداء إلى الهارب بآثار أقدامه ، وقيافة البشر وهي الاستدلال بهيئة الرجل وشكل أعضائه على نسبة .

ان هذه المعارف ، مهما كانت على ما رأينا من بساطة ، وربما سذاجة فهي تعكس المستوى المعرفي والعقلي والثقافي للعرب في العصر الجاهلي ، وعلى المؤرخ

ألا يغفل مثل هذه الوقائع ، بحجة انها تشكل علما حقيقا وتعليما مميزا ، لان مستوى العصر الذي شهدته التربية المعنية هو الحاكم وهو المعيار .

9- التربية في الإسلام

أهداف التربية في الإسلام:

وعلى هذا فان أهداف التربية في الاسلام يمكن إيجازها بما ياتي :

1. الهدف الديني وقد جاء في الآية القرآنية ﴿ **وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون** ﴾ (سورة الذاريات الاية 56) ويلخصه الزرنوجي بقوله: ينبغي ان ينوي المعلم بطلب العلم رضا الله تعالى والدار الآخرة ، وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين وإبقاء الإسلام بالعلم .
2. الهدف الديني والدنيوي يؤكد هذا الهدف قوله تعالى ﴿ **وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا** ﴾ (سورة القصص الاية 77) .
3. الهدف الاستخلافي حيث يعد الإنسان مستخلفا في الأرض أختاره الله ليقوم بعمارتها واستصلاحها .

خصائص التربية في الاسلام :

تستمد التربية في الاسلام روحها، فلسفتها، و طريقتها في تكوين الفرد المسلم من فلسفة الإسلام و نظرته إلى الطبيعة و الكون، اعتمادا على القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة.

الإسلام في جوهره و روحه يتميز بشكل خاص، بالتربية؛ تربية شاملة كاملة تتناغم أهدافها، وسائلها، و طرائقها. تربية مميزة بحسن خصائصها، عن أنواع التربية الأخرى قديمها وحديثها.

وفي ضوء هذه الفلسفة التربوية الإسلامية، المسلم الصالح تتوازن في تكوينه النفسي الروحي، و الأخلاقي، الجوانب المادية - من: صحة بدنية، قدرة على العمل، سعي في مناكب الأرض بحثا عن الرزق الحلال-، مع الجوانب الروحية – من : عبادة، خلق، ضمير و استقامة،... فلا يطغى فيه، الجانب المادي على الجانب الروحي، و لا الجانب الروحي على الجانب المادي.

ويقول الرسول صلى الله عليه واله "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا خيركم من ترك الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه و هذه".

و من هنا، يتبين أن فلسفة التربية في الإسلام، ترمي إلى تكوين الفرد الصالح لنفسه، و لمجتمعه، الفرد الذي يعمل لدنياه و لآخرته، عملا بقول الرسول صلى الله عليه واله "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، و اعمل لآخرتك كأنك تموت غدا".

وهو بهذا، يكون في توازن دقيق، بين مطالب الروح و مطالب الجسد، دون إخلال أو تفريط وقد جمعت التربية في الاسلام منذ الوهلة الأولى، وبكل تناسق وانسجام، بين :

"تأديب النفس و تصفية الروح، تثقيف العقل و تقوية الجسم، والعناية بكل ما يجعل حياة الإنسان على وجه الأرض سعيدة طيبة"

كما أن الإسلام وضع علاقة الإنسان في ثلاثة مراتب :

1- علاقة المخلوق بخالقه، و تتم عن طريق العقائد و العبادات.

﴿ وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ﴾ (الذاريات، الآية : 56). ﴿ فأقم وجهك للدين حنيفا، فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ﴾ (الروم الآية : 29).

2- علاقة الإنسان بأسرته و ذويه، عن طريق الطاعة و الإحسان.

﴿ وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه، وبالوالدين إحسانا ﴾ (الإسراء، الآية:23). "كلكم راع ، و كل راع مسؤول عن رعيته" (حديث شريف).

3- علاقة الإنسان بالمجتمع، عن طريق التعامل والإخاء.

﴿ وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان ﴾ (المائدة، الآية : 3).

"مثل المؤمنين في توادهم و تراحمهم و تعاطفهم، كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر و الحمى" (حديث شريف).

ويمكن ان نوجز خصائص التربية في الإسلام بما يأتي :

1. **الربانية** : ويقصد بها ربانية الغاية والوجهة ، وربانية المصدر والمنهج ، فربانية الغاية والوجهة تعني الإسلام بجعل غايته الأخيرة ، وهدفه البعيد هو حسن الصلة بالله تعالى ونيل مرضاته .
2. **الإنسانية** : يمتاز الإسلام بنزعته الإنسانية الواضحة الثابتة الأصيلة في معتقداته وعبادته وتشريعاته وتوجيهاته .
3. **الشمول** : ويعني إن رسالة الإنسان امتدت طويلا لتكون رسالة لكل الأزمنة والأجيال ، أي إنها ليست رسالة موقوتة بعصر معين ، وامتدت فلم تقف عند أمة ، أو جنس ، أو شعب ، أو طبقة .

4. **الوسطية والتوازن** : اذ تعامل الفكر الإسلامي مع الواقع ، فهو فكر وسطي معتدل ، لا يقبل التطرف ، فهو يوازن بين الجسم والعقل والروح .

5. **الوضوح** : ونعني به وضوح الأصول الاعتيادية من إيمان ، وتوحيد ، وشعائر عبادة ، ووضوح المصادر والمنابع من قرآن وسنة ، ووضوح الأهداف والغايات .

6. **الثبات** : اذ يمتاز الفكر الإسلامي بأنه ذو حقائق يقينية ذات مفاهيم ثابتة لا تقبل البطلان ولا تتغير قواعده بتغير الأحوال والأهواء والأزمان .

7. **التكامل** : ويعني أن الفكر الإسلامي لم يترك أمرا من أمور الدنيا والآخرة ، ولا من أفعال الإنسان أو تصرفاته إلا وقد أعطاه حكمه الشرعي ، ووضعه في ميزانه الحقيقي .

مبادئ التربية في الاسلام :

يمكن إجمال مبادئ التربية في الاسلام بما يأتي :

- مبدأ الجمع بين ما هو ديني و دنيوي في آن واحد، و إعداد المسلم لعمل الدنيا والآخرة.

﴿ وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا ، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين ﴾ (القصص، الآية 77).

- مبدأ التغيير و التطوير، حيث جعلهما الإسلام سعيا إلى التسامي إلى المثل العليا، أي حركية المجتمع و فعاليته، في الرقي و الازدهار، وتفتحه على ثقافات المجتمعات الأخرى و الاستفادة منها بما يوافق طبيعته، و يعزز مكانته.

﴿ وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون ﴾ (التوبة، الآية 106).

- **مبدأ تقديس العلم و العلماء، من حث المسلم على طلب العلم والمعرفة،** ليتسنى له فهم أبعاد الإسلام و العمل به عقيدة وسلوكا.

﴿ قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ﴾ (الزمر، الآية:10).

﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾ (فاطر، الآية : 28).

- **مبدأ النمو المتوازن لقوى الإنسان جسميا، روحيا، وعقليا،** فالتربية في الاسلام اعتنت بالإنسان من جميع جوانب مكونات شخصيته : البدنية، الفكرية، النفسية والاجتماعية، كوحدة لا تقبل التجزئة وبصورة متكاملة ومنسجمة، بواسطة التنشئة الملائمة على مستوى البيت، المدرسة والمجتمع. ﴿ والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ﴾ (النحل، الآية: 78).

- **مبدأ الشمول والتكامل، فالتربية في الإسلام،** تتعامل مع الإنسان في مختلف حالاته، على أسس سليمة على مستوى الأسرة والمجتمع المنتمي إليهما، وكذا الإنسانية جمعاء، حيث تقوم على مطالب الروح و الفكر و الضمير والإخاء و التعاون.

﴿ يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير ﴾ (الحجرات، الآية: 13).

- **مبدأ الحرية والمسؤولية، فالتربية في الاسلام تقوي في الإنسان حبه للحرية،** وتحمله للمسؤولية في علاقاته مع خالقه وذويه و مجتمعه ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك، قال إني أعلم ما لا تعلمون**﴾ (البقرة، الآية 30).

سمات التربية في الاسلام

1. صورة من أسمى صور العبادة، ما دام هدفها تحسين حالة الفرد والمجموعة
2. تهتم بالناحية العقلية والانفعالية والروحية والجسمية للمتعلم بشكل متوازن .
3. تهتم بإلزامية التعليم ومجانيته ، اذ طلب العلم فريضة على كل مسلم .
4. تحرص على المساواة ، وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع .
5. تشمل جميع أنواع المعرفة التي يحملها الإنسان بطرق مختلفة ، وفق ضوابط أخلاقية بحيث تعود بالنفع على الفرد والمجتمع .
6. تهتم بالتربية الاجتماعية القائمة على العلاقة بين الفرد ومجتمعه .
7. تهتم بالعلم وترفع من قيمة التعلم قال تعالى ﴿**قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون**﴾ (سورة الزمر الاية 9).
8. تربط العلم بحاجات البشر ، بحيث تشبع الهدفين الديني والدنيوي في آن واحد

9. تعترف بالفروق الفردية ، مع تأكيد أهمية خصائص النمو المختلفة في العملية التربوية .

10. .تدعو إلى عالمية التربية والتعليم من تركيزها على إيجاد الإنسان الصالح لكل زمان ومكان .

مراحل تطور التربية في الاسلام

تناول بعض الباحثين هذا التطور من أربع مراحل هي :-

1. **مرحلة البناء** : التي امتدت من ظهور الإسلام حتى نهاية الدولة الأموية ، ومن أهم سماتها انها تربية عربية أسلامية خالصة لطلبة العنصر العربي آنذاك في توجيه أمور الحكم والسياسة والدين والثقافة بصورة رئيسية ، واعتمدت أساسا على العلوم النقلية واللسانية ، واهتمت بالكلمة المكتوبة كوسيلة هامة للاتصال ، وأفسحت المجال لتعليم اللغات الأجنبية لنشر الدعوة الإسلامية ، أما اعتمادها في التربية فكان على الكتاب والمسجد .

2. **مرحلة العصر الذهبي**: اذ بلغت أملاك الإسلام في هذه المدة أقصى حدودها وفي كل الاتجاهات ، وقد كان أكثر أدوار الحضارة الإسلامية ازدهارا هو دور الخلافة العباسية ببغداد التي امتدت قرابة خمسة قرون (750 – 1258) ودور الأمويين في اسبانيا (711 – 1492) الذي امتدت ما يقارب ثمانية قرون .

ومن ابرز ملامح تلك المرحلة انتشار اللغة العربية وازدهار حركة الترجمة ، وظهور أئمة الحديث والفقه كأبي حنفية ، ومالك ، والشافعي ، وابن حنبل ، وغيرهم ، وبناء المدارس والمستشفيات والمختبرات والمراصد الفلكية ، وبروز

حركات ومذاهب وفرق دينية جديدة مثل الصوفيين ، والفلاسفة ، وأخوان الصفا وبروز صراع واسع بين الفكر الوافد الذي جاء عقب حركة الترجمة ، وبين الفكر الإسلامي الأصيل ، وانتشار المكتبات الخاصة والعامة ، وظهور الآراء التربوية المتميزة في آراء ابن سحنون ، والقابسي ، والزرنوجي والغزالي ، ونشأة المدارس .

3. **مرحلة التدهور والانحطاط** : وهي المرحلة التي يشار إليها إلى إنها بدأت بالحكم التركي العثماني حتى استقلال البلاد العربية ، وان الحقيقة ان هذه المرحلة بدأت الدولة العباسية التي شاخت وجرت عليها سنة الدهر ، فتسربت إليها العلل ، فوهن جسمها ، وذهبت هيبة الخلفاء شيئا فشيئا خاصة بعد ان تنازعت هذه الدولة ثلاث عصبيات هي العرب والفرس والترك جرتها حروب عدة ، ومرت الدولة من بويهية وسلجوقية وأيوبية وملوك طوائف وولايات بفترات ضعف وقوة ، ولعل أحك أيامها كان أبان الغزو المغولي وسقوط بغداد عام 656 هـ .

أماكن التعليم

عرفت التربية في الاسلام أماكن ومؤسسات تعليمية عدة ارتبطت بأعمار المتعلمين وأعمالهم ، ومن ذلك .

1. الأسرة : وهي مكان التعليم الأول ، وكانت تقوم على التقليد والمحاكاة والإرشاد من قبل الوالدين .
2. الكتاتيب : وهي أماكن يتعلم فيها الصغار القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب ، وكانت في غالبيتها ملحقة بالمساجد ، وقد استمرت هذه الأماكن حتى عصور متأخرة خاصة في العالم العربي .

3. المساجد : وقد كانت معاهد للتعلم ، وسياسة الناس ، والقضاء بينهم سابقا إضافة إلى كونها دورا للعبادة حيث كانت تعقد فيها حلقات العلم المختلفة من فقه وحديث وتفسير وأشهرها جامع المنصور ببغداد ، وجامع الأزهر ، وجامع القيروان ، وجامع الزيتونة ، والجامع الأموي ، وقد تحول بعضها إلى جامعات .

4. حوانيت الوراقين : وقد فتحت في الأصل كمحال تجارية لبيع الكتب ونسخها ، ثم تحولت إلى أماكن للثقافة والحوار وتبادل الآراء إضافة إلى مهمتها الأصلية .

5. القصور: وهي مخصصة لتعليم أبناء الخلفاء والأمراء ، وكان الذي يقوم بذلك يسمى مؤدبا ، إضافة إلى ان الخلفاء والأمراء كانوا يجمعون العلماء ليتناظروا أمامهم فيها .

6. منازل العلماء : حيث كان الطلبة يأتون العلماء في بيوتهم ليأخذوا عنهم .

7. المكتبات : وقد انتشرت في العالم الإسلامي كثيرا ، حيث كان منها العام الذي ألحق بالمساجد والمدارس ، والخاصة الذي كان يعود لعلية القوم .

8. بيوت الحكمة : ومن أشهرها دار الحكمة بالقاهرة وبيت الحكمة ببغداد .

9. المدارس : وهي التي كانت تسير على مناهج وأسس ولها أنظمة وقوانين ، وقد عد عام 459 ، حدا فاصلا فيما يتعلق بمعاهد العلم اذ افتتحت المدارس النظامية التي أنشأها الوزير السلجوقي نظام الملك ، وكان الإمام الغزالي من أبرز من عمل فيها .

10. التربية الحديثة تأثرت التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بالتطورات التي عرفتها مختلف العلوم الإنسانية والتجريبية، كعلم البيولوجيا

والفيسيولوجيا، وكذا علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها... مما انعكس إيجابا على بلورة الفكر التربوي الحديث خاصة بعد أن طرح "روسو" أفكاره التربوية الجريئة، والتي غيرت الكثير من أوضاع التربية والتعليم لا سيما تلك المتعلقة منها بالطفل.

وقد عرف الفكر التربوي في القرن العشرين، وثبة نوعية وكبيرة بفضل جهود كبار المربين و الفلاسفة وعلماء النفس، أمثال : "جان بياجيه، هونري فالون، كلاباريد، ديكرولي، جون ديوي،..." مما نتج عنه فكر تربوي معاصر و متكامل قوي الصلة بالعلوم الحديثة المختلفة.

مميزات التربية الحديثة : ومن أهم ما يميز التربية الحديثة أنها :

- حولت مركز الطفل في العملية التربوية من دور المشاهدة و الاستماع، إلى مركز الاهتمام و استغلال الخبرة الشخصية، أي من متعلم سلبي إلى متعلم فاعل متفاعل.
- جعلت دور المعلم أكثر إيجابية في التعامل مع الطفل، أي من معلم محتكر للمعرفة إلى معلم يتميز بالقدرة على: التنشيط، التوجيه و التنظيم و التقويم.
- أحدثت تغييرات عميقة للمناهج في محتوياتها و طرائقها و وسائلها، و التي جعلتها أكثر مرونة وملائمة مع طبيعة المتعلم، وخصائصه العقلية والنفسية و بيئته الاجتماعية، تمكنه من اكتساب كفاءات و مهارات تيسر له عملية الاندماج في المجتمع وعالم الشغل، بدلا من تلك المناهج التي يغلب عليها الكثافة والحشو والتلقين.

منهج جديد للفلسفة الإسلامية :

وللتغلب على مثل هذه الصعوبات ودحض أقوال هؤلاء المغرضين لابد من البحث عن منهج جديد لدراسة الفلسفة الإسلامية، وهو أمر يبدو مجمعا عليه، وإنما الذي اختلف فيه الناس هو من أين نبدأ وإلى أين نتجه، ويمكن تلخيص آراء دارسي الفلسفة الإسلامية في هذا الصدد في نقاط ثلاثة:

1. فريق يرى أن عملية التجديد تكون امتدادا للتراث القديم، ويتزعم هذا الفريق الأستاذ مصطفى عبد الرازق، ويرون أن هناك مواضيع أصيلة في الفلسفة الإسلامية كالنبوة وأصول الفقه وبالتالي ينبغي أن تكون هذه المواضيع أساسا لحركة التجديد.
2. والفريق الثاني يرى أن الفلسفة الإسلامية الحالية ليست فلسفة إسلامية صحيحة، وبالتالي ينبغي أن لا يكون التجديد بناءً عليها، بل يجب الرجوع إلى الأصول النقية للإسلام لبناء فلسفة إسلامية سليمة.

ويقترح احد المربين مجموعة خطوات يمكن أن نتخذها كبداية للوصول إلى هذا الغرض منها.

- استخلاص النظريات والمبادئ الفلسفية من النصوص الإسلامية الأصلية، وهي القرآن والحديث النبوي الشريف.
- فهم المبادئ الإسلامية وتقويمها في إطار الفلسفة الإسلامية الشاملة وغايتها العامة.
- وجوب تحديد موقفنا من دراسات السابقين، من متفلسفة الإسلام.
- أن يكون هدفنا الأساسي معالجة المشكلات الفلسفية في العالم الإسلامي.

- استخدام النصوص الإسلامية والاعتماد عليها في تقرير الأفكار.
- دراسة كل النصوص من الآيات والأحاديث المتعلقة بكل موضوع.
- تجديد علم الكلام على نحو يستطيع تحقيق وظيفته الأساسية.
- إبراز فلسفة الحضارة الإسلامية ومعالمها الأساسية.

من الممكن جدا إيجاد فلسفة إسلامية متميزة من الفلسفات الأخر إذا اتبعنا هذا المنهج الذي ذكر معالمه الأساسية، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ماذا ينبغي للفلسفة الإسلامية أن تكون؟ هل ينبغي أن تكون متميزة ومختلفة عن جميع الفلسفات الأخرى؟ أم إن هناك أمورا مشتركة بينها وبين غيرها من الفلسفات العالمية؟

إن القدماء من متفلسفة الإسلام لم يروا بأسا في أن يأخذوا من الفلسفات الأجنبية، واعتقدوا أن الحق ضالة المسلم، فأينما وجده التقطه ولا يهمه من أين أتى، وبهذه النظرة أخذوا الفلسفة اليونانية بما فيها من عيوب ومخالفة لعقيدتهم، فهل نحن ملزمون اليوم أن نرد كل ما جاءنا من الفلسفات الغربية الحديثة ولا نأخذ منها شيئا؟ هذا ما يجيب عنه الفريق الثالث من المشتغلين بالفلسفة في العالم الإسلامي.

ويري الفريق الثالث أن الفلسفة الإسلامية القديمة تبقى ترثا للأمة، ولا يجيزون الخروج على أصحابها وإنما يقولون بالتحديث عن طريق الأخذ أو الاستعانة بما عند غيرنا من الأمم كالفلسفات الغربية الحديثة، ويرون أن الفلسفة عالمية، ومفهوم الفلسفة الإسلامية لا يعني أكثر من أنها نشأت في مجتمع إسلامي عند هذا الفريق، أي أن الفلسفة الإسلامية يطلق عليها هذا الاسم لأنها نشأت في

الحضارة الإسلامية، وقد صرح هذا القول الأستاذ عبد الرحمن بدوي في مقدمة كتابه الفلسفة والفلاسفة في الحضارة العربية .

والحق - في نظرنا - أن للفلسفة الإسلامية مميزاتها ومقوماتها الخاصة التي تتميز بها عن بقية الفلسفات الأخرى، ولكن هذا لا يعني أنها مبتورة الصلة بهذه الفلسفات، بل ينبغي أن تتفاعل معها وتساهم في تطويرها.

والأمر الآخر الذي ينبغي أن ننتبه إليه هو أهمية تراثنا الفلسفي لقضية التجديد وإذا أردنا أن نأتي بجديد فلابد أن ندرس مشكلات الفلسفة القديمة وسماتها أولاً ، ثم ننظر مناهج متفلسفة المسلمين لحل هذه المشكلات، فما كان صحيحا أخذناه وما كان سقيما تركناه، ثم نبني بحثنا على ما وجدنا لديهم من أفكار صحيحة، للوصول إلي منهج جديد لدراسة الفلسفة الإسلامية، فالمنهج الجديد يجب أن يأتي من الداخل أعني داخل الفلسفة الإسلامية الموجودة لدينا الآن، وكل محاولة للخروج عليها ما هي إلا شعور بالفشل وهروب من الواقع المر.

والبحث عن فلسفة جديدة من مصادر جديدة يعني البحث عن نوع جديد من الفلسفة وهذا غير ممكن وغير واقعي، ولا تختلف هذه الدعوة تلك التي نادى بها بعض العلماء الطبيعيين في الإسلام، ومفادها البحث عن علم طبيعي إسلامي جديد، وذلك لأنهم عجزوا عن متابعة الركب العلمي في الغرب.

صحيح أن الفلسفة ليست كالعلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وغيرها، ولكن هناك جوانب لا تختلف كثيرا عن العلوم الطبيعية في دقتها وثباتها كالمقولات المنطقية والرياضية وهي لا تزال مجالا للفلسفة.

أما مجال الإلهيات فلاشك في أنه مختلف تماما عن بقية الفلسفات الغربية وغيرها، وهذا الجانب هو الذي ينبغي أن نجعل له منهجا خاصا به يتميز عنه من

بقية المناهج الشائعة، وبعد ذلك فلا بأس على الفلسفة الإسلامية أن تستفيد من الفلسفات العالمية الأخرى كما يمكن أن تستفيد هذه الفلسفات منها كما حصل في القرون الوسطى لفلسفة ابن رشد وابن سينا وغيرهم.

وبناء على هذه النظرة فلابد أن ننظر أولا كيف عالج القدماء مواضيع الفلسفة وعلى أي منهج اعتمدوا عليه لإصلاح ما رأوه فاسدا، فقد بذلوا جهودا جبارة لإيجاد منهج قويم في دراسة الفلسفة، فقسموا الوجود إلى مراتب ثلاثة، الطبيعيات وهي تحتل المرتبة الدنيا وتتضمن جميع الموجودات المادية، والمرتبة المتوسطة يحتلها الموجودات التي ليست بأجسام، ولكنها في أجسام كالهندسة والرياضيات، والمرتبة العليا يحتل بها الموجودات التي ليست بأجسام ولا هي في أجسام، كالله والملائكة أو العقول المفارقة للمادة، ثم سلكوا طريقة فلاسفة اليونان في دراسة هذه القضايا الفلسفية، واعتمد المسلمون في دراسة الفلسفة المنهج الذي وضعه الفارابي وابن سينا إلى أن جاء الغزالي(ت505هـ) ووجه نقده العنيف لإلهيات ابن سينا والفارابي، ووصفها بالتهافت، بعد أن قسمها إلى قسمين، قسم "قريب من مذهب أرسطوطاليس فيها من مذاهب الإسلاميين، على ما نقله الفارابي وابن سينا"، ويبدو أن هذا القسم هو الذي كفر به الفلاسفة، وقسم "قريب من مذهب المعتزلة ولا يجب تكفير المعتزلة بمثل ذلك"، وهذا القسم هو الذي بدعهم فيه.

ثم جاءت إصلاحات ابن تومرت(473هـ-524هـ)، وابن رشد(ت595هـ)، للإلهيات وهي عبارة عن محاولة لتجديد هذا العلم، وقد استندت هذه المحاولة إلى أمور أهمها:

1. نقد الكلام الأشعري وتفنيد أدلته وتوضيح ما فيه من تناقض داخلي، وكذلك نقد موقف الحشوية والصوفية من الإلهيات.
2. الاقتراب من مذهب المتكلمين القدماء ولاسيما المعتزلة، في البحث عن مسائل العقيدة، عن طريق الاعتماد على العقل وأدلة من القرآن والسنة كما يظهر من كتابي ابن رشد "فصل المقال" و "الكشف عن مناهج الأدلة" ومن كتاب آراء ابن تومرت الفلسفية".
3. الابتعاد عن البحث في القضايا الفلسفية الميتافيزيقية الخالصة، كالبحث في الجوهر والهيولا والصورة وغير ذلك، والميل إلى المسائل الإلهية الخالصة، كالبحث في وحدانية الله وصفاته، وعدله، والمعاد، والنبوات، وفي النفس، والقدر والقضاء وما شابهها.
4. تأويل المسائل الإلهية التي نقدها الغزالي، وتبين أنها غير مخالفة للشرع بل الأقرب أنها موافقة له، وذلك عن طريق دعمها بأدلة من العقل والنقل، كما فعل ابن رشد في القضايا التي كفر بها الغزالي الفلاسفة.
5. إعادة النظر في مناهج البحث في الإلهيات بصفة عامة، وتقديم منهج جديد هو في حقيقة الأمر منهجين أحدهما للعامة والآخر للخاصة.
6. القول بضرورة تأويل النصوص إذا تعارضت مع العقل، وقد دافع ابن تومرت عن هذا المبدأ دفاعا مريرا، ولكن الأقدار شاءت أن يشتهر به ابن رشد وابن عربي، فابن تومرت هاجم المعارضين للتأويل ورفض موقفهم منه، وذلك أن مسلكهم هذا يؤدي إلى فصل الحكمة من الشريعة، ولأن القياس والاجماع داخلان في الشريعة، ثم إن التأويل في نظره وسيلة للفهم

والمعرفة وتطبيق الدين وهو أيضا وسيلة لتحقيق العدالة عند تطبيق الشريعة، والرد على المخالفين.

وبناء على ما ذكرناه فإن مقومات هذا المنهج الجديد في نظرنا ينبغي أن يوضع على النحو الاتي:

أولاً. تحديد المجالات التي تتناولها الفلسفة الإسلامية، ونقترح أن تكون هذه المجالات: اللغة والإنسان والإلهيات.

1. فتكون دراستها للغة عن طريق تحديد ما يجوز استخدامه في اللغة من معان وما لا يجوز وذلك على غرار ما فعلته الفلسفة الوضعية في الغرب، ولكن الفلسفة الإسلامية وهي تدرس اللغة لا تأخذ كل ما جاءت به الوضعية المنطقية، فقد قسم الوضعيون اللغة إلى قسمين، قسم يدل على معان لها ما يمثلها في الواقع المادي، وقسم ليس له ما يمثله في الواقع المادي، ثم قسموا القسم الأخير أيضا إلى قسمين، ما كان يمثل صورا منطقية أو رياضية وما لم يكن كذلك، فأخرجوا النوع الأخير من حظيرة العلم، وجوزوا استخدام اللغة فقط في المجالين الآخرَين، أي أن الكلمة يمكن أن تمثل شيئا ماديا قائما في الواقع، ويمكن أيضا أن تمثل صورة من صور الذهن، كأن تكون صورة رياضية أو منطقية، وما عدا ذلك فزيف وضلال.

أما الفلسفة الإسلامية فلا تذهب مذهب الوضعيين في دراسة اللغة، بل يمكن أن نقسم القضايا إلى ثلاثة، قضايا تركيبية، وقضايا صورية أو تحليلية وقضايا تسليمية، والفلسفة الإسلامية تتفق مع الوضعية فيما يتعلق بالقضيتين التركيبية والتحليلية، فصدق الأولى يرجع إلى مطابقتها للواقع وقد قاله المسلمون هذا قديما، أما القضية التحليلية فصدقها يرجع إلى تناسق أجزائها وقد قالها المسلمون أيضا قديما، أما القضية الثالثة وهي موضع الخلاف بين الفلسفة الإسلامية والفلسفات

الغربية فمحل صدقها ينبغي أن يكون في النصوص لا في الواقع ولا في نسقها المنطقي.

2. أما دراستها للإنسان فتكون عن طريق دراسة حرية الإنسان وكافة حقوقه الأخرى على ضوء ما جاء به الإسلام، ومن هنا يمكن أن ننتج فلسفة إنسانية إسلامية متميزة عن غيرها من الفلسفات الإنسانية كالوجودية وغيرها.

وينبغي أن تستند دراسة الإنسان في الفلسفة الإسلامية إلى الواقع والمنطق لا إلى النصوص مباشرة، وذلك أن اللجوء إلى دراسة النصوص بعيدا عن واقع الإنسان يؤدي غالبا إلى وصول نتائج إما غير صحيحة أو صحيحة ولكنها غير عملية.

3. وأخيرا دراسة مجال الإلهيات وهو من أهم المجالات، وينبغي أن يتناول هذا الجانب من الفلسفة الإسلامية، دراسة العقيدة، لا على ما كانت عليه في المجتمعات الإسلامية قديما، بل على ما هي عليه الآن في مجتمعنا، فندرس مثلا تصورنا لله وللملائكة واليوم الآخر والجزاء والعقاب وغير ذلك من القضايا الإلهية التي يظن أن معانيها لا تتغير من جيل إلى جيل آخر ولكنها في الحقيقة تتجدد مع مر العصور والدهور، فتصورنا لله اليوم قد لا يكون نفس التصور الذي كان موجودا في المجتمع الإسلامي قبل قرن أو قرنين أو أكثر.

تحديد مصادر الفلسفة

وهي الوحي والعقل والكون، ويعطى الأولوية للوحي ويليه العقل ثم الواقع عند بحثنا في القضايا الإلهية، ونعطي العقل الأولوية ويليه الواقع ثم الوحي عند

بحثنا في القضايا الإنسانية، ثم نعطي الأولوية للواقع ويليه العقل ثم الوحي عند بحثنا في الكون.

فمصادر الفلسفة الإسلامية ليست محصورة في الوحي فقط ولا في العلوم العقلية بل تتجاوز هذه الحدود التي تبدو في كثير من الأحيان قاصرة من متطلبات الفلسفة الإسلامية، فالفلسفة الإسلامية لا تلزم نفسها مصدرا واحدا، كالعقل أو الواقع أو الوحي، وإنما تستفيد من جميع هذه المصادر، ومن هنا كان من أهم سمات الفلسفة الإسلامية الجديدة الشمولية، إنها فلسفة شاملة تنبع من مصادر متعددة، وهي أيضا شاملة لأنها تدرس مجالات متعددة للوجود، وجود الله، والكون والإنسان.

إذا الفلسفة الإسلامية ليست عملا عقليا صرفا فقط ، وليست معرفة الله والإتصال به كما أنها ليست منهجا لدراسة ما يجوز في الاستعمالات اللغوية كما يقولها أصحاب الفلسفة التحليلية الوضعية.

إن إطار الفلسفة الإسلامية أوسع من ذلك، فهي فلسفة دينية من جهة أنها تستفيد من المصادر الدينية، ولأنها تجعل دراسة الدين أحد مجالاتها، وهي كذلك فلسفة عقلية لأنها تعتمد على العقل ولأنها تعد العلوم العقلية كالمنطق والرياضيات داخلة ضمن مواضيعها، وهي كذلك فلسفة إنسانية وواقعية لأن الإنسان والواقع هما من أهم مجالاتها.

والمصادر هنا لا تعني الوسائل التي نتوصل بها هذه العلوم وإنما نعني هنا المصادر الأصلية التي نعتبرها مصادر قائمة مستقلة عن الفلسفة نفسها، فالحقائق الدينية والكونية والعقلية حقائق ينبغي أن نعتبرها ثابتة ومستقلة عن إدراكنا

ووسائل معرفتنا المحدودة، فالقوانين الكونية والحقائق المنطقية أو الرياضية والنصوص الدينية الثابتة كلها أمور ينبغي لدارس الفلسفة الإسلامية أن يثبتها.

ولعل يقول قائل، إن إثبات أمور لم تثبت بعد بالدليل العقلي أمر مخالف للفلسفة، ولكن ينبغي أن لا ننسى أن عدم إثباد هذه المبادئ يؤدي إلى إبطال العلم كله، لأننا نعلم مسبقا أن إنكار وجود الله مثلا يترتب عليه محالات لا سبيل الى التجاوز عنها.

منهج الفلسفة الإسلامية الجديد

وبناءً على ما سبق يمكن أن نقترح منهجا قوامه مبادئ ثلاثة تكون قاعدة لدراسة الفلسفة الإسلامية:

1. **مبدأ التسليم** مصدر هذا المبدأ الوحي وهو القرآن دون بقية النصوص، وذلك يعني أن النصوص التي تستحق أن يسلم ما جاء فيها هي نصوص القرآن، وذلك إذا تعذر فهمها أو كانت مفهومة ولكنها غير محكمة الدلالة. أما مجال هذا المبدإ الذي يدور فيه ولا يخرج عنه هو مجال الإلهيات. ويشترط لهذا المبدأ الإيمان، أي أن الذي يسلم به لابد أن يعتقد بصحته ويؤمن به.
2. **المبدأ الثاني من مبادئ المنهج الجديد التحليل ومصدره العقل**، لأن العقل يصل إلى الحقائق عن طريق تحليلها وربط بعضها ببعض، ومجاله اللغة وشرطه العلمية. فمبدأ التحليل يمكن الفلسفة الإسلامية دراسة اللغة دراسة تحليلية لمعرفة استخداماتها في مختلف المجالات الفلسفية، وكذلك دراسة القضايا الرياضية والمنطقية، وشرط هذا المبدإ العلمية، أي أن تكون نتائجة علمية ولا

يشترط أن تكون واقعية لأنها قد تكون علمية ولكنها غير واقعية كأن تكون حقائق رياضية أو منطقية.

3. **المبدأ الثالث من مبادئ المنهج الجديد ينبغي أن يكون التعقيل**، ومصدره الكون، كما أن مجاله الإنسان، وشرطه الشمولية. فالتعقيل مبدأ يمكن من الفلسفة الإسلامية معالجة القضايا غير العلمية أو القضايا التي لا يمكن إثباتها بطريقة علمية، بطريقة تكون مقبولة لدي العقل الإنساني، ذلك أننا ندرك الوجود إذا كانت معقولة وأما إذا كانت غير معقولة فقد يتعذر فهمها وإن كانت حقاً. فشروط هذا المنهج، كما بينا، هي:

أولاً: أن يكون منهجا إيمانيا يعترف بوجود الله سبحانه وتعالى وكذلك الوحي الإلهي والنبوة وذلك تبعا لمنهج التسليم الذي اخترنا لمجال الإلهيات، وهذا معلم من معالم الفلسفة الإسلامية، فإذا كانت الفلسفة اليونانية والفلسفة الغربية الحديثة قد تميزت من غيرها بإنكارها لله ولا يسلم الفيلسوف عندهم بوجود حقيقة من الحقائق، فإن من ميزات الفلسفة الإسلامية أنها خلاف ذلك فهي تسلم بوجود خالق للكون، وكذلك تسلم وجود هذا الكون كحقيقة من الحقائق التي لا يمكن إنكارها وذلك أن التسليم مبدأ مهم جدا لتفسير وجود الكون والحياة وذلك أننا نسلم بوجود إله قادر على كل شيء وعالم بكل شيء وكذلك نثبت جميع الصفات التي جاء بها القرآن التي ينبغي أن يتصف بها خالق كهذا.

وهذا الأمر مهم جدا لأننا والحالة هذه لا نسلم فقط بما جاء في ديننا الحنيف من الحقائق بل نستطيع أن نتغلب على المشكلات التي واجهها الفلاسفة المسلمون، ومن هذه المشكلات مشكلة صدور الخلق عن الله، وذلك أنهم اعتقدوا أنه لا يصدر عن الواحد إلا واحد، فكيف تصدر المادة عن الجوهر الذي ليس بمادة،

وكيف تصدر هذه الكثرة عن الواحد الذي لا يوجد فيه أي نوع من أنواع الكثرة، وللجواب على هذا السؤال اخترعوا نظرية العقول العشرة وهي التي يعرف بنظرية الفيض، وملخصها أن العقل الأول المفارق للمادة يصدر عنه عقل آخر، وهذا الأخير بما أنه مشتق فهو مركب، ويتميز بمعرفته بالمبدأ وبمعرفته بوجوده هو من جهة أنه إمكان وبمعرفته لذاته، ومن هذه الأطوار الثلاثة تتولد موجودات ثلاثة وهي عقل ومادة ونفس، ومن هذا العقل الأخير تتولد موجودات ثلاثة أخرى، وهكذا إلى أن نصل إلى العقل العاشر.

فهذه النظرية الوثنية التي لا تمت بصلة إلى الإسلام يجب أن يرفضها العقل المسلم، وإذا أردنا أن نجد حلا للمشكلات السابقة، فإنه يكفينا أن نقول إن ما توهمه هؤلاء أنه مشكلة ليس بمشكلة إطلاقا لأن مجرد اعترافنا بوجود إله قادر، عالم.. إلخ، يحل ما توهمه هؤلاء بأنه مشكلة، ذلك أنه لا معنى من الناحية المنطقية أن نتساءل كيف يخلق الله المادة وهو نفسه ليس بمادة بعد أن اعترفنا بأنه قادر على كل شيء، وأنه عليم بكل شيء، فإذا كان الله قادرا على كل شيء فليس هناك ما يمنع منه أن يجعل الروح مادة أو المادة روحا.

ثانيا. أن يعتمد على الوحي بالإضافة إلى العقل والكون، والاعتماد على الوحي لا يعني أن يسلم الفيلسوف المسلم بكل ما يظن أنه وحي بل ينظر في المبادئ التي يقررها الوحي ويحاول تحديدها وتفسيرها معطيا الأولوية المنهج الذي يكون وثيق الصلة بموضوع البحث على ما قررناه آنفا، ويستخلص منها آراء فلسفية تتلاءم مع العقيدة الإسلامية الصحيحة، وهذا النوع من الدراسة يمكن أن يكون كدراسة مفهومي الزمان والمكان في القرآن، وكذلك مفهوم الحركة، ومفهوم الإنسان، وحرية الفكر إلخ، وقد كانت هذه المفاهيم من أهم القضايا التي أوقعت

الفلاسفة المسلمين في تناقضات وحيرة لأنهم اعتمدوا على التعريف الأرسطي لهذه المفاهيم، فالزمان هو عد حركة المادة على رأي أرسطو، وقد أخذ ابن رشد هذا التعريف للزمان مما جعله عاجزا عن فهم أصل الوجود وما إذا كان هذا الكون قديما أو محدثا، وكذلك فشل كل الذين سبقوه في تصور مفهومي الزمان والمكان كالفارابي وابن سينا مما جعلهم يؤمنون بنظرية الفيض المستمدة من الفلسفة الرواقية في أصل الخليقة، فمفهومي الزمان والمكان واضحان في القرآن، فهناك زمانان ومكانان، زمان ومكان مؤقتان وزمان ومكان دائمان وكلاهما مخلوق لله سبحانه وتعالى وقد خلق الله العالم في زمانه وليس في زماننا نحن، فلا يجوز خلط هذه الأمور.

ثالثا. أن يكون هذا المنهج منهجا واقعيا يبحث في الأمور الواقعية التي تخص حياة المسلمين وأن لا يتيه في الفرضيات ودراسة النظريات العقيمة التي لا تنتج شيئا، وهذا ما نعني به دراسة الإنسان وحقوقه وحرياته.. إلخ.

وبهذه الطريقة تستطيع الفلسفة الإسلامية تشكيل نظريات ومعتقدات سليمة مستمدة من المصادر الأصلية للإسلام. ولتوضيح العلاقات القائمة بين المصادر والمجالات والمبادئ والشروط التي يتطلبها المنهج الجديد الذي ينبغي أن تدرس الفلسفة الإسلامية في ضوئه نثبت فيما ياتي:

المصادر	الوحي	العقل	الكون
المجالات	الإلهيات	اللغة	الإنسان
المبادئ	التسليم	التحليل	التعقيل
الشروط	الإيمان	العلمية	الشمولية

تعريف الفلسفة الإسلامية الجديدة

هل من الممكن أن تُعرَّف الفلسفة الإسلامية تعريفا مانعا شاملا، بحيث تكون علما له معالم ومميزات خاصة به حيث يكون متميزا من العلوم الأخرى، بل من الفلسفات الأخرى كالفلسفات الغربية وغيرها؟

إن تعريف الفلسفة تعريفا محددا أمر مخالف لماجرت عليه دراسة الفلسفات قديما وحديثا، وذلك أن الفلسفة ليست كالعلوم الأخرى التي تدرس عادة مجالات محددة وتعتمد منهجا محددا. فالفلسفة ليست علما كما هو معلوم، وهي ليست كذلك دينا سماويا، وإنما هي طريقة أو منهج للبحث، وبناء على ذلك، فإن من الصعب تعريفها بصورة محددة، ولكن هذا لا يمنع من أن نعرف الفلسفة الإسلامية بوصفها منهجا أو طريقة لدراسة قضايا إنسانية وإلهية محددة.

وبناء على هذا فالفلسفة الإسلامية طريقة لدراسة تصورات الإنسان للكون والإله وعلاقة الإنسان بهما بمنهج فلسفي مدعوم بمصادر ومبادئ وشروط مدروسة محددة مسبقا.

فهي طريقة لدراسة تصورات الإنسان للكون والإله ونؤكد هنا على قولنا "دراسة تصورات الإنسان" فالفلسفة الإسلامية لا تدرس الكون أو الله بصفتهما موجودات مستقلة عن وجودنا، وإنما تدرس تصوراتنا للكون والله والعلاقة التي نتصورها بأنها موجودة بيننا وبين الله والكون.

فالفلسفة الإسلامية ينبغي أن لا تبحث في وجود الكون أو الله لأن ذلك مضيعة للوقت واستنفاذا للطاقة العقلية فيما لا طائل تحته، ويكفينا أن ننظر في تصوراتنا لهذه الموجودات لأننا نعلم يقينا أن لدينا تصورات لهذه الموجودات، وهذه التصورات هي التي تلعب دورا أساسيا في حياتنا، فحياة الإنسان معتمدة في الغالب

طريقة تصور الإنسان لهذه الوجود، وإذا كان الأمر كذلك، ينبغي أن توجه الأنظار إلى هذه التصورات.

فلدينا تصورات عن هذا الكون، ولدينا أيضا تصورات عن الله، هذه التصورات نشأت عن خبرات متراكمة اكتسبها الإنسان وتوارثها على مر الدهور والأزمان، وليس من شأن الفلسفة الإسلامية في البحث عن صحة هذه التصورات أو عدم صحتها، فهذا شأن العلوم الفرعية، لأننا نكتسب هذه التصورات عن طريقها، فهذه التصورات تجد مصداقيتها في المصادر التي اكتسبت منها، فإذا كانت تصورات دينية فمصداقيتها تكمن في المصادر الدينية، وإذا كانت علمية فمصداقيتها تكمن في العلوم وإذا كانت عقلية فمصداقيتها تكمن في العلوم العقلية كالمنطق والرياضيات، ومن هنا كان من الضروري للفلسفة الإسلامية أن تقبل كل هذه المصادر، لأن ذلك لا يضرها بل ينفعها ويمدها بتصورات متنوعة الأشكال والمصادر وهي الموضوع الحقيقي للفلسفة الإسلامية ومن هنا كان من الأنسب أن نسمي الفلسفة الإسلامية الجديدة "فلسفة التصورات" لأنها تدرس مواضيعها من تصورات الإنسان فقط.

آليات الفلسفة الإسلامية الجديدة

إذا لا ينبغي للفلسفة الإسلامية الجديدة أن تضيع وقتها في البحث عن الحقائق أيا كان نوعها، وإنما هدفها الأول دراسة تصوراتنا للوجود ولله وللعلاقة المتصورة بين الإنسان وبينهما، والإنسان يعبر تصوراته بلغة متعارف عليها أو رمز قد لا يكون من السهل ترجمته إلى لغة مفهومة أو سلوك وتصرف قد يكون من المستحيل فهمه بصورة كاملة مما يحملنا على تأويله بإحدى اللغات المفهومة.

وإذا عبر الإنسان تصوراته بصورة مخالفة للغات المتعارف عليها فلا مفر من تأويل هذه التصورات إلى لغة مفهومة حتى يتمكن دارس الفلسفة من فهمها.

فإذا اللغة هي الوسيلة التي ينبغي أن يعبر عنها الإنسان تصوراته للوجود، وإذا لجأ الإنسان إلى أسلوب أخرى للتعبير عن تصوراته لسبب أو لآخر فلابد من تأويل هذه التصورات إلى لغة مفهومة قبل دراستها دراسة فلسفية.

ومن هنا يتبين أن الوسيلة الناجعة لعرض تصوراتنا بطريقة واضحة هي استعمال اللغة، والإنسان يستخدم اللغة ليعبر عن تصوراته، وهذه التصورات إما أن تكون رياضية ومنطقية أو تصورات مادية أو تصورات تسليمية.

أبعاد دراسة الفلسفة الإسلامية الجديدة

1. البعد المنهجي:

للفلسفة الإسلامية الحديثة بعدان، الأول منهما يركز في دراسة تصورات الإنسان من جهة أنها تصورات مفهومة معقولة، ويتم هذا عن طريق إرجاع هذه التصورات إلى مصادرها اعتمادا على مناهج محددة، فإذا عبر إنسان تصوراته إما أن يعبر عنها بطريقة مفهومة أو يعبر عنها بطريقة غير مفهومة، فإذا كانت مفهومة إما أن تكون تصورات منطقية ورياضية، أو تصورات مادية واقعية تشير إلى أشياء موجودة في الواقع المحسوس، أو تصورات دينية غيبية، فمنهج الأولى التحليل، ومنهج الثانية التعقيل والتجريب ومنهج الثالثة التسليم وذلك بعد التأكد من موافقتها لمصادرها الأصلية.

وأما إذا كانت التصورات غير مفهومة فلابد من تأويلها أو الاعراض عنها، فليس من شأن الفلسفة الإسلامية أن تضيع وقتها في دراسة أمور يستحيل على الإنسان فهمها.

2. البعد الإنساني

والبعد الثاني الذي تهتم به الفلسفة الإسلامية هو دراسة تأثير هذه التصورات على الإنسان، فالإنسان لا يتصور شيأ عادة إلا إذا اعتقد أن بينه وبين هذا المتصور علاقة قد تكون علاقة تأثير أو تأثر أو كلاهما، والفلسفة الإسلامية ليس من شأنها أن تحدد ما إذا كان هذا التأثير أو التأثر المتصور من قبل الإنسان موجودا أو غير موجود، وإنما الذي يهمها هو البحث في مدي تأثير هذا الإعتقاد نفسه في حياة الإنسان.

فالفلسفة الإسلامية ينبغي أن تنطلق من المسلمة القائلة إن الإنسان حيوان مفكر أو ناطق، وأن حياة الإنسان يتحكم عليها نوعان من العلل، النوع الأول من هذه العلل أو الأسباب مصدره تصوراتنا وطرق تفكيرنا وفهمنا للحياة. وأما النوع الثاني فقد تكون مصادره غير معروفة لنا، وهي الأسباب والعلل التي تكون غالبا وراء الحوادث الخارجة عن طاقاتنا وإدراكاتنا.

فالإنسان أمام هذين النوعين من العلل والأسباب التي تؤثر في حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والنوع الأخير من هذه العلل مجهول وبالتالي فلا سبيل للتحكم عليه، وأما النوع الأول من هذه الأسباب والعلل، فهو نوع يعتقد عادة أن من الممكن تصوره أو فهمه وبالتالي فمن الممكن التحكم عليه بطريقة أو بأخر، ومن هنا كان من أولويات الفلسفة الإسلامية البحث في تصوراتنا لهذا النوع من العلل والمسببات.

الفلاسفة التربويين العرب والغربين

أعلام الفكر التربوي الإغريقي

- سقراط (469 – 399 ق . م)

ولد في أثينا ويعد من الفلاسفة الذين حولوا مجرى البحث إلى الإنسان وما أشتمل عليه من القوى الباطنة والظاهرة التي تتصرف في شؤون حياته وتسلك به المسالك المختلفة .

رأى ان أهم دور للتربية هو الدور الاجتماعي وكان يعتقد ان إصلاح المجتمع لا يكون إلا بإصلاح الأفراد ، وان المجتمع لا يكون صالحا إلا إذا كان هدفه الخير المطلق الذي يتخذه الأفراد هاديا لهم قي تصرفاتهم .

ومن آراء سقراط القيمة اهتمامه بمعرفة النفس وفهمها وفكرته هذه تتمثل في قوله المشهور (اعرف نفسك) .

كان يعتقد ان الإدراك الحسي هو أساس المعلومات جميعها وذلك لان الإدراك يختلف باختلاف الأفراد ، فنحن لا نعرف عن الحقيقة إلا من الصور التي تقدمها لنا الحواس وعن طريق العقل يعرف الإنسان العلم والفضيلة فهو خير وسيلة للمعرفة .

- أفلاطون (429 – 347 ق . م)

أشتهر في حقلي الفلسفة والتربية ، وألف كتابا تربويا مشهورا هو (جمهورية أفلاطون) ضمنه جميع آرائه وأفكاره ، وأهم آرائه التربوية هي : -

1. التربية المثلى هي التي تتفق مع مواهب الأفراد الطبيعية ، وأكد على رغبات الأطفال وميولهم .

2. يجب ان تكون التربية في مراحلها الأولى أقرب إلى التسلية منها إلى الجد ، وبهذه الطريقة تكتشف ميول الأطفال الطبيعية .
3. هو صاحب النظرية التدريجية في التعليم (التدرج من البسيط إلى المعقد) .
4. إعطاء تعليم واحد لجميع أبناء الشعب في المرحلة الأولى (7 – 18) سنة .

- 3. أرسطو (384 – 322 ق . م)

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون في كثير من الآراء التربوية ، حيث ينظر كلاهما إلى التربية على إنها من مهام الدولة ، لذا فلم يعجبهما عدم وجود نظام تربوي عام موحد في أثينا وطالبا بثورة شاملة في طرائق تربية الأجيال الصاعدة في أثينا .

ومن أهم آراء أرسطو التربوية هي : -

1. أهتم بتربية العقل بجانب تربية الجسم .
2. أكد على أهمية البيئة في تكوين عادات الصغار خاصة في السنوات الأولى .
3. أعترف بأهمية الأسرة ومشاركتها المسؤولية في تربية الأطفال .
4. يجب ان تخدم التربية النظام السياسي القائم .
5. كانت نظرته إلى التربية هي إعداد الفرد للحرب والسلم .
6. أول من تكلم عن مبدأ التعليم عن طريق العمل والخبرة المباشرة .

- فيثاغورس :

ولد في ساموس، وهو فيلسوف يوناني تألق نجمه حوالي (530 ق. م) غادر ساموس هاربا من طغيان (بولكراتس) واقام في كروتون بجنوبي ايطاليا حيث كان

له لمدة نفوذ سياسي كبير، اذ اسس هناك جمعية من المريدين، توزع نشاطها في اتجاهين: ديني وعلمي، لكن اهل المدينة انقلبوا عليه في نهاية الامر، حتى ارتحل يلبث بعدئذ ان اصبح شخصية اسطورية تنسب اليه المعجزات والقوة السحرية، لكنه كان كذلك مؤسس مدرسة من الرياضيين.

افكار فيثاغورس الفلسفية:

يعتقد فيثاغورس ان الروح خالدة او انها تتحول الى ضروب اخرى من الكائنات الحية ثم يعتقد ان كل ما يظهر في الوجود يعود فيولد في دورة معلومة، فلا شيء جديد كل الجدة، وان كل ما يولد وفيه دبيب الحياة، ينبغي ان ننظر اليه جميعا نظرتنا الى ابناء الاسرة الواحدة.

وفيثاغورس نظر الى الكون بمنظار خفي يجب ان يسيطر على جميع الظواهر برمتها، وهذا المنظار يجب ان يكون كما، فاعتقد ان معرفة الجوهريات هي معرفة الاعداد، وحاول ان يكتشف بها النسبة في عالم الوجود، ونقطة انطلاقه كانت كذلك الاكتشاف الرياضي الذي حققه عندما كان يقيس الاطوال على وتر القيثارة بين الامكنة التي تصدر عنها النغمات الرئيسة الاربع في السلم الاغريقي، وجد ان بينها نسبة 6:8:12، وهذه النسبة الهارمونية تشمل المثمن الموسيقي (12:6) والمخمس (12:8)، والمربع (8:6)، وهذا الاكتشاف يبدو منذ النظرة الاولى، اكتشافا مدهشا، لانه يربط بين الهارمونيات الموسيقية التي تنتمي الى عالم الروح بقدر ما تنتمي الى عالم الادراك الحسي، بتجريد دقيق كتجريد النسب العددية، وقد بدا (للفيثاغوريين انه من المعقول ان يتوقعوا اكتشاف روابط مماثلة في المجلات الاخرى، وبعشقهم الاغريقي لملاحقة الفكرة حتى منتهاها الحتمي، قالوا ان هناك نسبا رياضية معينة تفسر كل ناحية من نواحي الواقع).

وفيثاغورس اذن اعتقد مثل خلفائه في انه ليس الموسيقى تتكون عدديا او رياضيا وانما العالم كله هو على نحو ما عددي ومركب من الاعداد.

طاليس: مؤسس (ملطيا) :

هو الفيلسوف والمهندس، أنبأ بالكسوف الذي وقع سنة (585 ق. م)، ويروي (هيرودت) انه حاول تعديل مجرى نهر (ثاليس) او (هاليس) الذي كان يستخدم في الاغراض العسكرية ويصفه (افلاطون) في الفنون الصناعية.

كان حكيما من ذوي الاهتمامات الكثيرة التي تضمنت اكتشافاته الرياضية والفلكية التي بولغ في تقديرها فيما بعد بعض الشيء، مثل: طرائق القياس كقياس الاهرام مثلا، وجمع سجلا بالنجوم لكي يستخدم في الملاحة، والاغلب انه زار مصر، وفي تنبئه بالكسوف لابد ان يكون قد وصل كذلك الى مدونات البابليين عن الأجرام السماوية.

اصل الكون في فلسفة طاليس:

لنتأمل الان في نظرة طاليس الى الكون المحسوس الذي كانت بلاد اليونان تقع في شبه مركزه، اننا نرى هذا الرجل بادئ الامر يقيس كل اتجاهات الوجود بالنسبة الى الماء، الذي اعتبره ينبوع حياته، واعتقد ان الارض المستوية تطفو على الماء الذي كانت قد نشأت عنه، وكان هنا يأخذ في الاغلب بالقول الشائع في اساطير الشرق الادنى وبخاصة في الاساطير المصرية

ويبدو ان طاليس قد قال: ((ان الاشياء كلها مملوءة بالحياة، اي انها مملوءة بـ (الروح او الحركة)، ومبدأ الحياة الذي بسبب سعته وقوته لابد من ان يكون الهيا، وحتى الحجر المغناطيسي وهو الساكن في الظاهر متحرك لانه حي)).

ويجب ان نشير هنا الى ان طاليس يتكلم على (الماء) لان عن (الالهة – الماء) وهذا فيما ارى نابع من التفكير الساذج عنده، ولكن من الواضح على الاقل ان نعتبر (طاليس) بتخليه عن القول بالمادي جاء نتيجة التشخيص والملاحظة وتكرارها، نحاول ان نفسر العالم كله تفسير ماديا حسيا.

والشخصية الاولى التي طرحت السؤال الصحيح ما اصل الوجود؟ او ممن تظهر الاشياء، او ما اصلها؟ يستحق ان نعتبر منشئ للفلسفة اليونانية او فيلسوفها الاول[٥].

انكسمندريس حوالي (610–546 ق. م):

احد تلاميذ طاليس، مذهبه الفلسفي: ان الاشياء مكونة من عنصر واحد، ولكن هذا العنصر ليس هو (الماء) كما ظن طاليس، ولا يمكن ان يكون هذا المبدأ المديم لكل الظواهر المحدودة محدودا، فاساس الوجود برمته لابد من ان يختلف عن عناصر الوجود، وان يكون محتويا لكل العوامل التي تكون ذلك الوجود.

وهذا العنصر يشمل في الوقت نفسه كل تباين وتقابل وميزه، فدعا (انكسمندريس) هذا الاصل بكلمة (اللامحدود) او (اللامتناهي)[٥]، وله في ذلك عبارة مهمة تستوقف النظر: ((ان الاشياء تعود فترتد الى العنصر الذي فيه نشأت، كما جرى بذلك الفناء، لانها تعوض بعضها بعضا، لما وقع منها من اجحاف، كما يفضي بذلك امر الزمان))

وقد روى (ثيوقراطستس) ان (اكسيمندريس) يقول: ((ان السبب المادي والعنصر الاول في الاشياء هو اللامحدود ... وهو يقول انه ليس بالماء ولا هو احد

العناصر، بل مادة تباينها جميعا لا يحدها حد، نشأت منها السماوات وما فيها من عوالم))

ويروي عنه (ارسطو) انه قال: ((ان هذه العناصر المعروفة لنا يعارض بعضها بعضا، فالهواء بارد والماء رطب والنار حارة، وعلى ذلك فلو كان احد هذه العناصر لا نهائيا، لزالت العناصر الباقية قبل اليوم))

ومع ذلك فان اكسيمندريس، كطاليس، يصف الكون بالفاظ خاصة به كقوله: ((تتأرجح الارض طليقة لا يربطها بمكانها شيء، وهي تبقى حيث هي لانها على بعد متساو من كل شيء)) والاجرام السماوية ما هي الا ((دواليب نار))

- انكسمنيس:

ثالث فلاسفة مدرسة (ملطيا)، عاد الى فكرة (طاليس) التي تجعل عنصرا محددا من العناصر التي منها يتألف العالم، تجعله مادة اصلية يصدر عنها كل شيء لكنه راى ان هذه المادة هي (الهواء) وقال: ((ان الجوهر الاول واحد لانهائي ولكنه محدد الطيف، انه الهواء نشأت الالهة وكل ما هو الهي وتفرعت باقي الاشياء))، ويقول فرنكفورت: ((وهنا الجدة العجيبة في نظرة كل منهما، فالبرغم من ان كل الاشياء ملأى بالالهة، يحاول هؤلاء فهم التماسك والترابط بين الاشياء، وعندما يفسر انكسمينس الهواء بانه السبب الاول، كما ان الروح، هي هواء، تحافظ على التماسك فينا ... ((والهواء هو المحرك لكل الموجودات ... ويختلف هذا العنصر في المواد المختلفة بموجب كثافته او رقته ..)) ويقول: ((عندما يخفف الهواء ليرق يصبح نارا، في حين لن الرياح هواء مكثف، وتتكون السحب من الهواء بتلبيده، وهذه اذا ما كثفت تكثيفا اشد اصبحت ماء، والماء اذا زيد في تكثيفه تحول الى تراب، واذا تكثف اشد ما في وسعه ان يكثف تحول الى صخور واجسام صلبة)) .

نعم اتفق مع طاليس باختياره مادة لاصل الكون، وكذلك مبدأ الطبيعة ومصدرا لكل ما يشاهد في الكون من موجودات حية او ظواهر طبيعية، ولقد اختار الهواء لانه لا يحتاج لحامل، والنزعة الحيوية التي اعتبر منها ان الكون بكامله كائن حي يتنفس بالهواء ويتحرك بالهواء .

هذا فيما يخص المدرسة المادية الاحادية النظرة، اما فيما يخص الملاحظات التي يمكن ان يشار اليها فهي:

- ان الجدل الفلسفي الذي استندت عليه شخصيات هذه المدرسة جدل فلسفي نابع من التماسك المنطقي، ومتجاهل كما يمثل الاتجاه الاسطوري القديم.
- تمثل هذه النوع الانساني الفطري، لتعليل الظواهر الكونية المتكثرة بمبدأ واحد، وعلى اساس علمي اولي يعتمد على الملاحظة والتجربة.
- ان اراء طاليس وانكسمندريس يمثل بحق التماسك العميق بين المقدمات والنتائج.

أعلام الفكر التربوي العربي والإسلامي .

1. الغزالي :

أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (450 – 505 هـ)، وقد خلف كثيرا من المؤلفات المتعددة الأغراض ، ومن أشهرها (أحياء علوم الدين ، وميزان العمل ، ورسالة أيها الولد ، وفاتحة العلوم).

يعد الغزالي من أشهر الفلاسفة المسلمين ومن أكثرهم تأثيرا في الفكر الإسلامي فقد وضع نظاما تربويا شاملا محدد المعالم أوضح فيه هدفه في التربية منطلقا للحياة المتمثلة في فلسفته الصوفية .

فالتعليم عنده صناعة من أشرف الصناعات لأنها تهدف إلى الكمال الإنساني، فالعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم ، ولا يخفى ان أشرف المخلوقات هو الإنسان وان اشرف شيء في الإنسان هو قلبه ، والمعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وسياقته إلى التقرب من الله عز وجل ، وطبيعي بعد هذا ان يكون الغرض من التربية عند الغزالي الفضيلة والتقرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة ، ورأيه ان الإنسان يبلغ هذا الكمال عن طريق العلم .

ويربط الغزالي بين العلم والأخلاق ، ويرى لا قيمة للعلم إذا لم يكن صاحبه متميزا بالأخلاق الحسنة والصفات الحميدة ، ويؤكد على ان طهارة النفس وحسن الأخلاق أساس للنبوغ في العلم .

لقد رفع الغزالي من مكانة المعلم ووضع ثقته في المعلم الصالح الذي عده خير مرشد ومهذب ، وقد أشترط على المعلم :

1. ان يكون صادقا لتلاميذه ، شغوفا بهم ، يعاملهم معاملة أبنائه .
2. ان يقتدي بصاحب الشرع النبي صلى الله عليه واله فلا يطلب أجرا وجزاء أو شكرا باعتباره فرض عليه يجب تأديته .
3. ان يتمسك بالمبادئ ويعمل على تحقيقها لان ذلك من صفات المعلم المثالي.
4. ان يكون كريم النفس متسامحا .

أما آراءه في المتعلم يمكن تلخيصها بما يأتي :

1. ان يقدم طهارة النفس على رذائل الأخلاق فان الطالب السيء أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع .

2. ان يبعد عن الأرض والوطن في سبيل العلم ، وبهذا يتفق الغزالي مع أبن خلدون في تأكيده على ضرورة قيام الطلبة بالرحلات .
3. إلا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم بل يذعن لنصائحه ويطلب الثواب منه .
4. أكد الغزالي على التفرغ لطلب العلم وإخلاص المتعلم لنفسه بالتواضع .
5. ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب .

2. ابن سينا .

أبو علي الحسين بن عبد الله بن علي بن سينا (370 – 428 هـ) وكان عالما موسوعيا عمل في الكثير من العلوم والمعارف كالطب والقانون والكيمياء والفلك واللغة والشعر والتربية والفلسفة ، ومن أشهر كتبه (القانون) في الطب ، و (السياسة) في التربية .

كتب ابن سينا رسالة في السياسة ، وكلمة السياسة عند العرب تعني تلافي الخلل وإصلاح الفاسد ، وقد قسمها إلى مقدمة وخمسة أقسام ، وقد تكلم في المقدمة عن التفاوت بين الناس في الصفات والرتب ثم تناول في أقسام الكتاب سياسة الرجل نفسه ، سياسة الرجل ولده ، وسياسة الرجل أهله ، وسياسة الرجل دخله ، وسياسة الرجل خدمة ، وسنكتفي بذكر بعض السياسات ذات الصلات التربوية .

سياسة الرجل نفسه : يقول ابن سينا أول ما ينبغي على الإنسان ان يبدأ به هو معرفة نفسه إذ أنها أقرب الأشياء إليه وأكرمها عليه وأولاها بعنايته ، ولأنه متى ما أحسن سياستها لم يعبأ بما فوقها من سياسات .

سياسة الرجل ولده : يقول من حق الولد على والده إحسان تسميته ولا يختار له أسما غربيا غير مألوف ولا مرغوب به في الوسط الاجتماعي ، لما لذلك من أثر نفسي على سلوك الطفل ، وينبغي ان يجنب الطفل مقابح الأفعال ومعايب العادات بالترغيب والرهيب ، وان يعلمه آداب المجالسة والمحادثة والمعاشرة .

يؤكد ابن سينا على مراعاة ميول الطلبة وقابلياتهم واعتبارها الأساس في تعليمهم وتوجيههم لاختيار الأعمال أو المهن التي يرغبون القيام بها .

وكان ابن سينا ثنائي النظرة للإنسان فيقول ان النفس جوهر قائم بذاته مستقل عن البدن وليس بين الجسد والنفس اتصال في الجوهر ولكن لكل جسد نفس خاصة لا تصلح إلا له وتفيض عليه من واهب الصور وهو العقل الفعال ، وقد تأثر بهذه الفكرة الفلاسفة ديكارت وبرجسون وفرويد .

3. **ابن خلدون .**

هو أبو زيد عبد الرحمن بن خلدون (732 – 808 هـ) ويعد مؤسسا لعلم الاجتماع ، ومن أشهرها ما عرف بمقدمة ابن خلدون وأسمه الكامل (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) وهو ثلاثة كتب في سبعة مجلدات .

يعد ابن خلدون من الكتاب القلائل الذين كتبوا عن التربية والتعليم ، فله آراء تربوية قيمة وملاحظات حول النظام التربوي السائد في زمانه في المشرق والمغرب وكان مذهبه في التربية مستمدا من فلسفته الواقعية فقد عد العلم والتعليم ظاهرة من الظواهر الاجتماعية التي امتاز بها الجنس البشري عن غيره من الكائنات الحية .

وتحدث عن أنواع العلوم وقسمها إلى صنفين : علوم مقصودة بحد ذاتها كالشرعيات في التفسير والحديث والفقه والطبيعيات والفلسفة ، وعلوم وسيلة آلية لتلك العلوم كالعربية والحساب ، وكالمنطق للفلسفة .

وأكد على أهمية القرآن الكريم وعده أصل التعليم وأول ما ينبغي تعليمه ، ولكنه أنتقد البدء بتعلمه والاقتصار عليه ، لان التلاميذ في هذه الحالة يقرأون ما لا يفهمون فلا تحصل لهم الملكة اللغوية .

ويشير ابن خلدون إلى الطرائق الواجب إتباعها في التعليم فقد أكد على ضرورة ان يكون التعليم متدرجا من القليل إلى الكثير ومن القريب إلى البعيد ومن الأمثال الحسية إلى الأمثال المجردة .

كما ان رأيه في التدريس ان يبدأ المعلم بالجزئيات ثم ينتقل إلى الكليات ويسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية فيعرض الأمثلة والشواهد ثم ينتقل منها إلى التعاريف والقواعد .

ويقف ابن خلدون كما يقف غيره من مربي المسلمين عند أهمية الرحلة في طلب العلم ، وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات التربوية الحديثة لان الخبرة المباشرة هي أرسخ أنواع الخبرات.

أما رأيه في العقاب فهو يعارض استخدام الشدة تجاه الأطفال ويرى ضرورة أخذهم بالملاينة ذلك لان الشدة تذهب النشاط وتقضي على انبساط النفس وتعمل على تكوين العادات السيئة كالكذب والخديعة مما يؤثر ذلك تأثيرا ضارا على شخصياتهم وهو ما تؤكد عليه النظريات التربوية الحديثة .

أعلام الفكر التربوي الغربي .

وفي القرن السابع عشر ظهرت عدة تيارات فكرية و تربوية على يد عدد من الفلاسفة مثل :

1- **جون لوك** (1632-1704) :

كان يرى أن وظيفة التربية ليست مساعدة الصغار على حذق إحدى العلوم، ولكن وظيفتها الرئيسية هي تفتح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك، وقد حصر التعليم في العلوم ذات القيمة العملية كالقراءة والكتابة و الحساب و الرياضة و الرسم والرقص، كما أولى التربية الخلقية عناية فائقة، حيث جعل من الفضيلة هدفها الأسمى.

2- **جان جاك روسو** (1712- 1718) :

يرى روسو أن مصادر التربية ثلاثة : الطبيعة، الإنسان، الأشياء، والإنسان بإمكانه السيطرة على اثنين منهما دون الثالث و يعينه على ذلك الطبيعة.

وقد هاجم روسو التربية التقليدية التي تنظر إلى الطفل على أنه راشد مصغر.

وأهم كتاب لروسو هو كتاب "إميل" الذي قسم التربية فيه إلى خمسة أقسام يتناول كل قسم مرحلة من مراحل عمر الإنسان كما يلي :

- **الكتاب الأول** : يرى أن الطبيعة خلقت الإنسان صالحا و ما على التربية إلا أن تمنعه من الاحتكاك بالمجتمع لكي لا يخرب هذه الحياة الصالحة.
- **الكتاب الثاني**: يتناول المدة بين 3 – 4 سنوات إلى 12 سنة و هنا يصبح الولد جاهزا للتعلم والتعليم حيث يقول : "يجب ألا تعلم الولد نظاميا بل

تتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة، و ينبغي ألا يتعلم إلا الأشياء التي تناسب عمره و تفكيره واهتمامه.

- **الكتاب الثالث**: يتناول المدة من 11-12 إلى 15 سنة، و هو بداية التعليم الإيجابي ويجب أن يتعلم من كتاب واحد و هو كتاب العالم المحيط به فيتعلم الجغرافيا بمشاهدة الطبيعة مباشرة وكذلك يأتي تعلم الفيزياء و الفلك.
- **الكتاب الرابع** : من 15 إلى 20 سنة، يتضمن التربية الخلقية و الدينية، و هو يؤكد على أن أول شعور يحس به الطفل هو محبة نفسه ثم محبة الآخرين، و يضيف أن الضمير هو المبدأ الأساسي للفضيلة، ويؤكد أن في سن 12 سنة لا تفرض على الطفل أي مذهب أو ديانة بل له الخيار.
- **الكتاب الخامس** : يتحدث على رفيقة إميل (صوفي)، و هو لا يتزوج من صوفي إلا بعد القيام برحلة لمدة سنتين ينتقلها في الدول الأوروبية ليتعرف على أنظمتها الاجتماعية ليصبح أكثر قوة و فضيلة .

وأهم مبادئ التربية عند "روسو" :

- مبدأ الحرية : و معناه التعلم التلقائي.
- مبدأ اعتماد مراكز الاهتمام : يتعلم الطفل الجغرافيا والفيزياء من الخروج للحقول
- مبدأ المشاركة : يظهر في النزهات و الرحلات.
- مبدأ تشجيع التعليم المهني و الاتجاهات العلمية : تشجيع الطفل على تعلم مهنة يدوية و لقد كان لروسو أثر عظيم في تحويل أهداف التربية لدى العديد من المربين بعده.

ومن أهم الآراء التربوية التي جاء بها هي :

1. يؤكد روسو على أهمية الأم في تربية أطفالها فيقول ينبغي على الأمهات القيام برعاية أطفالهن بأنفسهن والا يسلمونهم لمرضعات لان شعور الأم نحو الطفل غير شعور المربية نحو الطفل .
2. لكي يربى الأطفال تربية صحيحة وسليمة ينبغي على المربين دراسة الأطفال ودراسة عالمهم وغرائزهم وميولهم من ملاحظة ما يقومون به من العاب وممارسات يومية .
3. الا يكثر المعلم من استعمال الطريقة الإخبارية في تعليم الأطفال بل ينبغي ان يكون الطفل معلم نفسه .
4. ان تدرس الأشياء الملموسة قبل المجردة وان تكون المادة المعطاة محسوسة له .
5. أكد على حرية الطفل ونادى بتحريره من الكبت والإرهاق والقيود التي وضعها المجتمع وان يسمح له باللعب لكي تنمى قواه ويتمتع بالحرية .
6. عارض روسو استخدام العقوبة الجسدية مع الأطفال .
7. حذر روسو من كثرة الإرشاد والإفراط في الأوامر والنواهي لان الإكثار منها يميت من شعور الطفل ومن قوة التفكير لديه .

- بستالوزي (1746-1827) :

التربية عنده تتحدد في نظرته إلى الطفل أنه يشبه الشجرة التي تنمو من الداخل، وما على المرء إلا أن يهيئ الظروف المحيطة التي تجعل هذه الشجرة تنمو نموها الطبيعي الكامل، و كان بستالوزي يرى أن كل طفل حالة خاصة ومن الخطأ أن نعاملهم معاملة واحدة.

وكان يرى أن التعليم يتم عن طريق الاكتشاف الذاتي و السؤال، حيث كان يصحب الأطفال في التجول في الطبيعة لدراسة الأشياء الجغرافية : فيجمعون الأزهار، الحشرات، و يصيغون الخرائط الثابتة البارزة من الطين اللزج، التي تمثل المحيط الذي يعيشون فيه.

وكان ينمي في الأطفال الاستقلال الذاتي في الدرس والمطالعة، والمعلم يساعدهم على تفهم ما يغمض عليهم. وقد أوصى بستالوزي باستخدام عدة طرائق كان يستخدمها هو. ومنها :

- يجب أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يعرف القراءة.
- يجب أن يرسم الطفل قبل أن يكتب، و يجب أن تكون تمارين الكتابة الأولى على ألواح حجرية.
- يجب أن يراعى النمو الطبيعي في دراسة اللغة، فتدرس الأسماء أولا، ثم الصفات، وأخيرا الأفعال.
- يجب الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادئ الحساب.
- لكي تكون للتلميذ فكرة ثابتة عن الأعداد، يجب أن يدركها كمجموعة من الأشياء المادية لا كأرقام مجردة.

وكان العمل اليدوي يقترن بالعقلي، وبذلك أنشأ بستالوتزي مدرسة تشبه البيت في علاقتها وروحها وأهدافها، يقوم التعليم فيها على الملاحظة والإدراك الحي، ويهدف التعليم فيها إلى تنمية قوى الطفل وذكائه في جو من الاحترام لفردية الطالب.

- جون فريدريك هربارت (1776 – 1841) :

تأثر هربارت الألماني بزميله بستالوتزي، بعدها اتخذ نهجا مستقلا عن غيره.

اعتمد هربارت المنهج الإستقرائي طريقة في التدريس. وهو إحدى مناهج كسب المعرفة الثلاثة، إلى جانب منهجي: التحليل و التركيب، و منهج الإستدلال.

يعد هربارت أول مؤسس لمعهد تكوين المعلمين. ورغم أنه اقترح طريقته التعليمية القائمة على الاستقراء، دليلا يستفاد منه في التدريس، إلا أنه تم اعتناق الطريقة هذه من طرف المربين، و لزمن طويل، على أنها نموذج فريد يقتدي به في كل الدروس مهما اختلفت طبيعتها. ويرى هربارت أن طريقة التدريس المبنية على الاستقراء، تجري في أربع خطوات هي :

- **التهيئة** : وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمساعدة التلميذ على مراجعة أفكاره ومعارفه، وهي مرحلة اختبارية استرجاعية للخبرات المكتسبة عند المتعلم، فهي مرحلة تحضيرية للمتعلم، تمهيدية للدرس الجديد، وعلى أساسها يتم بناء و ربط المتعلمات الجديدة بها.

- **العرض** : يقوم المعلم في المرحلة الثانية هذه، بعرض للمعلومات والخبرات و توضيحها بوسائل مختلفة سيرا بالمتعلم من البسيط إلى المعقد.

- **الربط** : في هذه الخطوة يعمل المعلم على ربط المعلومات و الخبرات الجديدة بالقديمة وتوضيح أوجه الشبه و الاختلاف.

- التعميم : في هذه الخطوة الرابعة والأخيرة للدرس عند "هربرت"، يتم استخلاص المعلومات الأساسية، و الخروج بأحكام فقواعد عامة. وقام أتباعه من بعده بتعديل هذه الخطوات، بإضافة خطوة خامسة، هي خطوة التطبيقات.

- **فروبل** (1782- 1852) :

تعد التربية عند فروبل خلاصة لما تأثر به من أفكار العديد من الفلاسفة المثاليين مثل (كانت – هيجل). يرى فروبل أن التربية هي النمو التطوري للإنسان، ومن هذا المنطلق فإن مرحلة الطفولة ذات أهمية في النمو الإنساني.

كما يرى أن جميع عمليات التعلم يجب أن تبدأ من الميول الإرادية للطفل كأشياء مهمة في الحياة: الحقيقة، العدالة، الحرية، المسؤولية. ولا يكون تعلمه لهذه الأشياء إلا عن طريق تمثلها تمثلا حياتيا .

وهو يرى أيضا أنه يجب أن نختار مواد التدريس من واقع بيئة الطفل، وأن يكون التعليم ذا صلة مباشرة بالحياة الحاضرة. وقد ركز على اللعب فهو يرى فيه أنه يمكن من إدخال الطفل إلى عالم الصلات الاجتماعية الواقعية ، ومنحه الإحساس بالاستقلال والتعاون وروح المبادرة و التشويق.

و من أهم آرائه التربوية :

- التربية عملية طبيعية ، تتم عن طريق تهذيب حواس الطفل.
- الطفل كيان عضوي متكامل له جوانب : جسمية، عقلية، و انفعالية.
- اللعب مبدأ ضروري للطفل، حيث عن طريقه تنمو الحواس و تهذب.

- **ديكرولي** (1871-1932) :

"ديكرولي" عالم نفسي، اهتم بدراسة و تحليل الإدراك الكلي عند الطفل، وبرهن أن الفائدة هي أساس نشاط الطفل. وبنى نظامه التربوي على هذين المبدأين، فجعل برنامجه يدور حول مواضيع عامة يعمل التلاميذ على إيضاحها

بالبحث عن أجزائها، و ربط هذه المواضيع بفوائد الحياة الأساسية. لهذا أسماه نظام (مركز الفوائد).

وحصر "ديكرولي" الدراسة بأربعة مراكز رئيسية: الحاجة للطعام، الحاجة لمقاومة عوامل الفضاء، الحاجة لحماية الذات من مختلف الأخطار، والحاجة للحركة والعمل.

وخصص لكل مركز سنة دراسية كاملة، أما طريقة العمل فقد استلهمها من عبارته الشهيرة : (المدرسة للحياة و بالحياة)، و اعتبر ملاحظة البيئة بما فيها من إنسان وحيوان ونبات و جماد، أساسا لكل تمرين و نقطة انطلاق لنشاط الطفل الفكري.

وجعل هذا الأخير يكون علومه بنفسه بالبحث والتنقيب عن مصادرها حيث وجدها في المجتمع أو في الطبيعة أو في الكتب.

وقد تركت أبحاث و أعمال هذا المربي أثرا عميقا في طرق التدريس، ليس في بلجيكا فحسب، بل في العالم أجمع.

- **جون ديوي** (1859-1952) :

يصعب على الفرد قراءة تاريخ التربية في القرن العشرين دون الوقوف على أراء المربي الأمريكي جون ديوي الذي كان لآرائه التربوية أثرها الكبير على الحركة التربوية في هذا القرن فقد نشأ منذ طفولته على حب القراءة والاطلاع ، وقد التحق بالجامعة حيث درس اللغة اليونانية واللاتينية والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية ونظرية التطور وعلم النفس والفلسفة وخاصة فلسفة أفلاطون .

اذ كان " ديوي " ولا يزال من أعظم رجال التربية في العصر الحديث لأنه كان مربيا أولا وفيلسوفا ثانيا، وهو من رجال التربية الأمريكيين الذين تأثروا بمعطيات الثورة الصناعية و النظام الرأسمالي.

ويرتبط اسم "جون ديوي" بالكثير من المذاهب والنظريات والمفاهيم التربوية التي سادت الفكر التربوي منذ أوائل هذا القرن، ويعد من مؤسسي الاتجاه البراغماتي الذي يعتمد مبدأ التجريب في مختلف أنشطة التعليم والتعلم في التربية والتعليم، وهو من مؤسسي المدرسة المتمركزة حول الطفل في التربية، والتي تعد نقطة تحول في الفكر التربوي الحديث، و بهذا أصبح الطفل مركز العملية التربوية بعد أن كانت التربية التقليدية متمركزة حول المادة الدراسية.

وأعمال ديوي التربوية أكثر من أن تحصى، ولكن **يمكن تلخيص المعالم الرئيسة لفلسفته التربوية على النحو الاتي :**

- **الغايات والوسائل** : رأيه أن الغايات باعتبارها قصدا تعلميا، ينبغي أن تبنى على حاجات التلميذ وميوله، وعلى هذا يؤكد أن إخضاع الغايات والوسائل للتجربة حتى يمكنه الحكم عليها.
- **المادة الدراسية والمنهج** :هو أعظم عنصر في العملية التربوية، و"جون ديوي" لم يركز اهتمامه على مضمون المواد الدراسية ومحتويات المنهج، بقدر اهتمامه بالطريقة التي يعالج بها المدرس هذه المحتويات، والتلميذ عند "ديوي" هو محور العملية التربوية.
- **المدرسة والمجتمع** : يرى أن المدرسة، يجب أن تكون بيئة اجتماعية تتميز بالتبسيط، حيث تساعد التلميذ على النمو السليم المتكامل، و قد اعتبرها " ديوي " وسيلة لتغيير المجتمع، ومن وظائفها إعداد الطفل عن طريق الخبرة

ليكون عضوا اجتماعيا فعالا قادرا على تطوير بيئته. ونظر "ديوي" إلى المدرسة نظرة جديدة، على أنها أداة تجديد التراث، بدلا من النظرة التقليدية التي نظرت إلى المدرسة على أنها تعمل على نقل التراث.

آراؤه التربوية :

1. التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري ومنها يصبح الفرد وريثا لما حصلته الإنسانية من حضارة .
2. تمثل الحياة الاجتماعية المجال الحيوي الذي لا تتحقق التربية من دونه ويطلق ديوي على البيئة الاجتماعية مصطلح الحياة الاجتماعية لأنها تتصف بدوام التجدد والتغيير وينبغي على التربية مسايرة كل التغييرات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية وبذلك فأن التربية هي عملية من عمليات الحياة وليست إعدادا للحياة وإنما هي الحياة نفسها .
3. يرى ديوي في التربية أحدى الوسائل الهامة في عمليات الإصلاح والتقدم الاجتماعي.
4. المدرسة هي مؤسسة اجتماعية ووظيفتها موجهة نحو توافر بيئة تساعد الأطفال على فهم الحياة الاجتماعية وتوفر لهم بيئة خالية من الشوائب فتصبح أداة للرقي والتقدم الاجتماعي .
5. نادى بضرورة إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة .

وارتبط أسم ديوي بالمدرسة التي جعلت الطالب مركز العملية التربوية ، وللعملية التربوية في رأيه جانبين ، جانب نفسي وآخر اجتماعي ولا يمكن ان يخضع أحدهما لآخر كما لا يمكن إهمال أحدهما وإلا أضر ذلك بالعملية التربوية .

الفصل الثالث

نماذج لبعض الفلسفات التربوية والنظم التعليمية في بلدان العالم المتقدم

المناهج: طرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

التجربة اليابانية

الانموذج الياباني في مجال التربية والتعليم يكتسب نوعًا خاصًا من التقدير كما هو الحال في مجال التنمية والتكنولوجيا والاقتصاد؛ وذلك لتشابكه، فرغم تداخل عناصر عديدة في منظومة النظام التعليمي، فإن المخرجات تتشكل في اتزان وتجانس تام دون خلل أو انزلاق عن الهدف الأسمى وهو الريادة اليابانية المستمرة، إذ أصبح مجرد ذكر كلمة اليابان يحمل سحرًا وانبهاراً ومعاني كثيرة فحواها: العلم والتربية، الإرادة والتحدي، الإعجاز التكنولوجي، القيم والتقاليد الأصلية، الجمع بين القديم والجديد، التراث الحضاري والخلقي. وفي المقابل تميزت السياسة التعليمية في السعودية باعتمادها وتأكيدها المستمر على الشريعة الإسلامية كمصدر رئيس لها، إذ أكدت على ضرورة نمو الفرد معتقدًا بالله ربًا وبالإسلام دينًا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيًا ورسولًا، كما اتصفت هذه السياسة بالمرونة المناسبة لاستيعاب جميع ما يستجد من علوم إنسانية نافعة ومفيدة تلبي حاجات الفرد والمجتمع الإسلامي، وتساعد على تحقيق الأهداف السامية والغايات النبيلة للأمة الإسلامية؛ للنهوض بها لتكون في مصاف الأمم المتقدمة في جميع مراحل ومجالات التعليم المختلفة؛ وذلك من تحليل سياسة التعليم لديها، كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1390هـ/ 1970م؛ لغرض معرفة مدى توافق هذه السياسة مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، ومعرفة مدى الاستفادة من التجربة اليابانية.

نبذة تاريخية عن التعليم في اليابان :

بدأ المجتمع الياباني رحلته نحو التفوق التربوي أثناء المائة و عشرين سنة الأخيرة إذ بدأت اليابان انفتاحها على الغرب و بدأت تبحث عن أفكار من خارج

اليابان لتساعد على حل المشكلات التربوية كما تراها . مع ملاحظة إن اليابان كانت اقل تعصبا عند اخذ و تحوير و أقلمة ما تراه ذا فائدة .

و قد بدا تأثر اليابان بالغرب من الحركات التجارية و الإرساليات الدينية في القرن السادس عشر و لكنها في هذا الوقت تعرضت لعدد من الحروب الداخلية أدت إلى وصول العسكر للحكم و إغلاق اليابان أمام التأثيرات الخارجية حتى وصول الأمبراطور ميجي للحكم (1868-1912) و في هذه المدة كان التعليم حكر على النبلاء و أبناء الساموراي.

أما في عهد الأمبراطور ميجي و حتى نهاية الحرب العالمية الثانية فقد شعر زعماء اليابان في هذا الوقت بأن للتربية دورا رئيسيا في بناء الأمة و تحديثها و من هنا بدأ إرسال البعثات للخارج و استقدام خبراء و مستشارين لتصميم مداخل جديدة للنظام التعليمي .

العوامل والقوى المؤثرة على نظام التعليم في اليابان :

إن أي نظام تعليمي يشكل نموا طبيعيا لأوضاع ثقافية محددة ،وإن إبعاد ذلك النظام عن الأوضاع التي نشأ فيها يعني فقدانه لمسوغات وجوده . ولذا سنذكر اهم العوامل المؤثرة في النظام التعليمي في اليابان وهي :

1 – **العوامل الجغرافية** : إن كثرة الجزر و طبيعتها الجبلية من الأمور التي أعاقت انتشار المدارس و تعميمها في كافة المناطق وادت إلى ظهور نوعين من التعليم التعليم بالمراسلة و التعليم الجامعي التلفزيوني و الذي يعرف بجامعة الهواء وأدى اعتدال المناخ طوال السنة إلى استمرار الدراسة في معظم فصول السنة

وعدم وجود نظام تدفئة في الفصول . كما أضيفت مقررات وأنشطة للتدريب على عمليات الإخلاء في حالات الطوارئ و عند حدوث زلازل أو براكين.

2 – **العوامل السكانية** : تعد مشكلة انخفاض المواليد و زيادة نسبة المسنين سببا مهما في تناقص أعداد الطلاب سنويا و ارتفاع مستوى سن العاملين في كافة القطاعات و منها التعليم، كما أدى التوزيع السكاني إلى ان يواجه اليابان ضغطا في المدن الكبرى لمواجهة عدد الطلاب حيث تشير الدراسات إلى ان 40٪ من السكان يتركزون في 6٪ من المساحة الكلية .

3 – **العوامل الثقافية** : من الملاحظ ان المجتمع الياباني لا يهتم كثيرا بالدين و هذا أثر على نظام التعليم إذ ان تدريس الدين ممنوع في المدارس اليابانية ، أما اللغة فقد كانت اللغة اليابانية هي لغة التعليم الأساسية و الوحيدة وقد عدت دراسة الأنصاري .

أن من مميزات النظام التربوي الياباني الناجح عدم الاعتماد على اللغات الأجنبية ، ولكن هذا المبدأ تغير مع بداية الانفتاح و مشاركة المصالح الاقتصادية مع دول العالم مما جعل الدولة تطلق شعار "أن الياباني الأمي عام 2000م هو الإنسان الذي لا يعرف لغتين أجنبيتين"، ودرسوا بعدها اللغة الانجليزية من بداية المرحلة المتوسطة .

4 – **العوامل الاجتماعية** : هناك ثلاث مؤثرات للعوامل الاجتماعية في النظام التعليمي هي الطلب الاجتماعي على التعليم ، و التكوين الطبقي للمجتمع ، و قوى التأثير داخل المجتمع . هذه العوامل مجتمعة أدت إلى وجود ضغط كبير على التعليم حيث ان الملتحقين بالتعليم الالزامي تبلغ نسبتهم 100٪ ، و تصل

نسبة الملتحقين بالتعليم حتى دخول الجامعة 80٪ ،كما انه لا يوجد فرد في اليابان لا يقرأ ولا يكتب .

5 – **العوامل الإقتصادية** : تعد اليابان من اعلى الدول في نصيب الفرد من الدخل القومي ،حيث أنها من الدول الصناعية الكبرى على مستوى العالم ، و ذا المر أثر بقوة في نظام التعليم فكان يقال للأطفال في المدارس " ان نستورد المادة الخام ثم نظيف لها قيمة و نصدرها و بهذا نكسب الثروة لشراء الطعام من الخارج ، يجب ان نفعل ذلك أو نتلاشى .

6 – **العوامل التاريخية** : كما ذكرنا سابقا ان النهضة التعليمية في اليابان بدأت منذ عام 1868م على يد الأمبراطور "ميجي " حيث تم في عهده انشاء أول وزارة للتعليم عام 1890م ،و تم تقسيم التعليم إلى ثلاث مستويات متتابعة ، و أصبحت سنوات التعليم الإلزامية ست سنوات عام 1908م ، و أنشئت أول جامعة في اليابان و هي جامعة طوكيو الأمبراطورية عام 1872م ، وكان هناك تركيز في التعليم في هذه المدة على تعزيز القيم التقليدية للولاء والطاعة والخضوع المطلق للإمبراطور. و لكن يذكر لنا التاريخ أن هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية و الكوارث الإنسانية التي أدت إليها هذه الهزيمة قد جعلت امريكا تتدخل و تعيد هيكلة نظام التعليم الياباني مما أثر عليه بنحو كبير.

7 – **العوامل السياسية** : يوجد قانون سياسي خاص بالتعليم ينظم جميع أموره و قد جاء فيه أنه يمنع تدريس التربية السياسية أو وجود أي نشاط سياسي سواء مع أو ضد أي حزب سياسي معين .

دعائم المكونات الحضارية للتعليم في اليابان :

1. اهمية التربية وأهدافها في المجتمع الياباني و في تحديد الوضعية الإجتماعية و الإقتصادية للإنسان .
2. العلاقات المتناغمة و المنسجمة بين افراد المجتمع الياباني و الدور المركزي للجماعة.
3. الإعتقاد الراسخ بان العمل الجاد و الإجتهاد و المثابرة هما الطريق المؤدي للنجاح في الحياة عامة و التعليم خاصة .
4. الاعتقاد الراسخ بان الدافعية تشكل من قبل المعلم و تتأثر بالبيئة المدرسية.
5. الاجماع القومي على اهمية التربية و حرص الأباء و البناء على بذل الجهد و التضحية للنجاح في الدراسة .

ملامح التعليم في اليابان :

السلم التعليمي في اليابان وفقا للنمط (6 – 3 – 3 – 4) ، وهو كالآتي:

1. المرحلة الإبتدائية : ست سنوات ،يلتحق بها الطالب من سن 6 إلى 11 سنة.
2. المرحلة المتوسطة : (الثانوية الدنيا) : ثلاث سنوات ، و تبدأ بع المرحلة الإبتدائية من سن 12 إلى 14 سنة . و تعد المرحلتين السابقتين تعليما الزاميا حسب قانون التعليم.
3. المرحلة الثانوية (العليا) : ثلاث سنوات ، و تبدأ بعد المرحلة المتوسطة من سن 15 إلى 17 سنة.

4. العليم العالي : يلتحق بها الطالب بعد المرحلة الثانوية و تتكون من الجامعات و الكليات و المعاهد العليا و تتطلب اجتياز اختبارات قبول للالتحاق بها ، وهو ليس مجاني و ليس خارج قدرة الآباء .

كما يوجد أيضا أنواع إضافية للتعليم :

1. التعليم ما قبل المدرسي من سن 3 إلى 5 سنوات ، و يتمثل في رياض الأطفال و المدارس الخاصة .
2. المرحلة الثانوية بالمراسلة أو الدوام الجزئي : و مدتها أربع سنوات و تختص بمن لا يمكنهم إتمام الدراسة في المدارس الثانوية الرسمية .
3. الكليات المتوسطة : مدتها من سنتين إلى ثلاث سنوات ، و يكون بعد اتمام التعليم الثانوي.
4. الكليات و المعاهد الفنية و التقنية : و تكون مدتها خمس سنوات و يلتحق بها الطلاب بعد المرحلة المتوسطة .
5. مدارس ذوي الإحتياجات الخاصة : مثل المدارس الخاصة بالصم و البكم و مدارس المكفوفين و ذوي الإعاقات العقلية و البدنية.
6. مدارس خاصة بالمؤسسات التجارية و الصناعية الضخمة وتتميز ببرامج تدريبية صعبة و معقدة .
7. تعليم خاص موازي للتعليم الرسمي (الجوكو) وهدفه زيادة قدرة الطالب التحصيلية أو إجتياز الامتحانات و تدعيم التعليم الرسمي ، وهو ليس مجاني و ليس خارج قدرة الآباء.

المعلم في نظام التعليم الياباني :

- **المكانة الإجتماعية** : هناك مقولة يرددها الطلاب اليابانيون وهي "اجعل المسافة بينك وبين المعلم سبع خطوات حتى لا تخطو فوق ظله" ، وهذه المقولة تعطينا فكرة جيدة عن تقديس مهنة التعليم في المجتمع و انها ليست مجرد سيلة لكسب العيش حيث انها كانت قديما مهنة تجذب الساموراي و هم المفكرون و المحاربون في العصور الوسطى.

- **المكانة الوظيفية** : إن الوضع الإقتصادي و المادي للمعلم في اليابان يعد مرتفع نسبيا مقارنة بأقرانه من الموظفين في القطاعات المختلفة ، فالدولة تعطيه راتبا مجزيا و يزداد بإنتظام مع زيادته في المرتبة الوظيفية ، و حتى بعد التقاعد فإن الدولة توفر له معاشا من الممكن ان يساوي ثلاث أضعاف راتبه عندما بدأ عمله .

كما يتم إعادة النظر في راتب المعلم كل مدة و زيادته لمواجهة غلاء المعيشة ، و تقوم الدولة بتوفير مجموعة من البدلات للمعلم مثل : بدل طبيعة عمل، وعلاوة اجتماعية، وبدل سكن، وغلاء معيشة، وبدل نقل. ومن أهمها مكافأة الخدمة التي تدفع لكافة المدرسين ثلاث مرات في العام وتصل إلى ما يعادل خمسة أضعاف راتبهم الشهري.

الأدوار المطلوبة من المعلم في اليابان :

1. إنشاء علاقة قوية بين المعلم و الطالب .
2. التفاني في العمل و إنكار الذات .
3. التواصل مع ولي الأمر لمناقشة مستوى الطالب دوريا .

4. زيارة منازل الطلاب بإنتظام لتقوية العلاقة بالطلاب و مناقشة مستواهم الدراسي مع أولياء الأمور .
5. الإنتظام في حضور إجتماعات رابطة المعلمين المحترفين و مناقشة أحدث طرق التدريس و الصعوبات التي تواجههم .

إعداد المعلم و تأهيله :

مرت عملية إعداد المعلم الياباني بأربع مراحل تاريخية مهمة :

1. **مرحلة ما قبل الحرب** : سنة 1872م إذ شهدت صدور قانون ينص على إنشاء مدرسة للمعلمين ، تهدف إلى اخراج مدرسين للمدارس الأولية.
2. **مرحلة ما بعد الحرب و هزيمة اليابان** : إذ الغيت مدارس إعداد المعلمين و ألقيت مهمة إعدادهم على الجامعات الوطنية التي لا تقبل إلا الحاصلين على الثانوية ، والمدرسين الذين تدربوا على التدريس في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والإعدادية أربع سنوات .
3. **مرحلة ما بعد المعاهدة** : و هي اهم المراحل حيث بدا فيها بناء الدولة و أصبح على المعلم أن يحصل على شهادات عليا بعد إعداده في كليات الجامعة .
4. **الوضع الحالي لإعداد المعلم و تدريبه** : و فيه لابد للمعلم ان يمر بعدة مراحل حتى يصبح مؤهلا للتعليم و هي :

- التعليم العام: ومدة الدراسة فيه (12) عاماً
- الدراسة بمؤسسة الإعداد: ومدة الدراسة فيها (4) سنوات
- التدريب بمؤسسة الإعداد ومدة التدريب فيها (4) أسابيع

بعد التخرج وممارسة العمل لستة أشهر بنجاح يمنح المعلم رخصة تدريس تؤهله لممارسة المهنة و تجدد الرخصة بعقد إمتحان كل 12 شهر.

تدريب المعلم بعد الإلتحاق بالخدمة :

وذلك لضمان جودة التعليم فالدولة اليابانية لا تكتفي بالإعداد القبلي و الإختبار عند التعيين فقط بل تحرص على متابعة آداء المعلم و تقويمه باستمرار و تطويره عند الحاجة ، و ذلك عن طريق تنظيم دورات تدريبية في مجلس التعليم ، و إلحاقه بعضوية إحدى الدوائر المستقلة في مجال تخصصه أو أي مجال آخر ، و إعطاؤه تدريب دوري كل عشرة أعوام عند إصدار طبعة جديدة من دليل المناهج الدراسية.

مبادئ التعلم في اليابان :

هناك عدة مبادئ رئيسة هامة تتعلق بالحقوق والحريات الأساسية للفرد منها:

- حرية العقيدة والحرية الأكاديمية.
- تساوي الأفراد أمام القانون.
- تكافؤ الفرص التعليمية للكل حسب قدراتهم.

غاية التعلم في اليابان :

غاية التعليم فيها التنمية الشاملة للشخصية من أجل إعداد الفرد عقليًا وجسميًا ليتحلى بالروح الاستقلالية، والتعليم لكافة الأفراد على حسب قدراتهم دون تمييز في الجنس أو العقيدة أو اللون أو المكانة الاجتماعية.

نظام الإدارة التعليمية وتنظيم العام الدراسي في اليابان

تخلط بين المركزية واللامركزية؛ لكن بنحوٍ عام تتميز بمركزية التعليم؛ حيث تُقرر وزارة التعليم الإطار العام للمقررات الدراسية في المواد كافة، بل ويُفصَّل محتوى ومنهج كل مادة وعدد ساعات تدريسها، وبذلك يضمن تدريس منهج واحد لكل أفراد الشعب في أي مدرسة وفي الوقت المحدد له. وعادة لا توجد اختلافات جوهرية تذكر بين المدارس في مختلف مناطق اليابان وكلها تتمتع بمستوى متجانس عال مع التفاوت في نوع التفوق فقط. والوزارة مسؤولة عن التخطيط لتطوير العملية التعليمية على مستوى اليابان.

كما أن موافقة الوزارة إلزامية لتدرس أي كتاب في المدارس. بمعنى مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، بوضع التوجهات العامة للنظام وترك الحرية للإدارات الفرعية بأن تجد الوسائل الأفضل لها لتحقيق هذه التوجهات. ومن إيجابيات هذا المبدأ في التعليم توفير المساواة في التعليم ونوعيته لمختلف فئات الشعب على مستوى الدولة، وبذلك يتم تزويد كل طفل بأساس معرفي واحد، حيث تُقرر وزارة التعليم الإطار العام للمقررات الدراسية في المواد كافة، وفي مجالٍ آخر تمنح السلطة المركزية للتعليم السلطات الإقليمية والمحلية صلاحيات واضحة في مجال إدارة التعليم وتمويله.

ويصل عدد أيام العام الدراسي في اليابان إلى (240) يومًا دراسيًا، ويقسم إلى ثلاثة فصول تبدأ من أول أبريل وتنتهي في نهاية مارس من العام التالي. علمًا بأن بعض المدارس الثانوية العليا تطبق نظام الفصلين الدراسيين، أما الإجازات فهي متعددة وقصيرة تُمنح ما بين الفصول الدراسية وإن كان أطولها التي تمنح في فصل الصيف من نهاية يوليو (7) وحتى نهاية أغسطس (8). أما عدد أيام الدراسة في

الأسبوع فمنذ عام 2002م أصبحت خمسة أيام. وداخل الفصول يعيش الطلاب جوًا من الحياة والمرح ويرتفع لديهم الاستعداد للمشاركة في الإجابة على الأسئلة التي لا يتوقف المعلم عن طرحها وبعد انتهاء مدة الراحة التي يتناولون فيها الغداء يعود الطلاب إلى الحصة الثانية في المادة التي يدرسونها وذلك قبل العودة إلى المنزل وقضاء قرابة 12 ساعة في يوم دراسي كامل مشحون ومكثف.

المناهج وبناؤها وتطويرها في اليابان:

تتكون المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي من اللغة اليابانية، المواد الاجتماعية والحساب، العلوم، الموسيقى، الفنون والأشغال والصناعات المنزلية، التربية البدنية، التربية الخلقية، الأنشطة الخاصة. أما المدرسة المتوسطة (الثانوية الدنيا) فيبدأ تعليم اللغات الأجنبية والفنون الصناعية والفنون الجميلة والتربية الصحية والرياضيات.

أما مرحلة الثانوية العليا فقد تتعدد فيها المواد الدراسية وتتنوع اعتماد على نوع المدرسة، كما أنه كان هناك تركيز على العلوم والرياضيات أكثر من غيرها من البلدان.

ومناهجهم التعليمية كانت رائدة لنقل المجتمع من أزمة الحرب إلى ما وصلوا إليه الآن. ولكي يستمر المجتمع في الصدارة فإنهم يعدون لمناهج جديدة للمرحلة المقبلة، إذ يعدون أن مناهجهم الحالية ليست مناسبة للمستقبل. فالمناهج طُور بناؤها وفق المعايير الأتية:

- الاعتماد على الدراسات البحثية المتخصصة من المؤسسات الحكومية.
- أخذ آراء أولياء الأمور فيما يقدم لأبنائهم من خدمات تعليمية.

- التطوير وفق المستجدات والتطورات العلمية والتقنية.
- تشكيل لجان من أجل هذا الخصوص (مركزية، فرعية).
- الاعتماد على الناتج الوطني في التعليم.

تمويل التعليم في اليابان:

اليابان لا تفرض ضريبة خاصة لتمويل التعليم؛ إنما تقوم الحكومة بتحمل نصيب كبير في نفقات التعليم، بالإضافة إلى التمويل من الضرائب المحلية والعامة، كما وتقوم المجالس الإقليمية للتعليم بتقديم مساعدة مالية للمدارس في المدن والقرى، وتقوم المجالس المحلية للتعليم بالإنفاق على المدارس الأولية العامة والمدارس الثانوية الدنيا، أما مرتبات المعلمين فيتقاسمها بالتساوي كل من الحكومة المركزية والحكومات الإقليمية. والميزانية المخصصة للتعليم تعادل ٪ من ميزانية الدولة.

كيف نستفيد من نظام التعليم الياباني في تطوير نظام التعليم العراقي :

من استعراضنا لنظام التعليم في اليابان نجد انه نظام متميز و يستحق التطبيق والاستفادة منه لكنه كأي نظام تعليمي نجد أنه يحمل الملامح الثقافية و السياسية والاقتصادية للمجتمع ، لذا نجد انه من الصعب نقله كما هو بحذافيره إلى مجتمع آخر يحمل ملامح ثقافية و اقتصادية مختلفة تماماً . و أيضا يجب ان نأخذ في الحسبان ان التقدم لا يعود بالضرورة إلى نظام تعليمي معين أو طبيعة واحدة ،حيث نجد أن أفضل دولتين في العالم تقدما من الناحية الاقتصادية و الصناعية هما اليابان وأمريكا ، و مع ذلك فإننا نجد إختلافا كبيرا في أنظمة التعليم لدى كل منهما . والخلاصة من هذا الحديث أننا من الممكن ان نغير نظام التعليم في المملكة نحو

الأفضل بالإستفادة من الأنظمة التعليمية المتميزة و تشكيلها لتناسب عاداتنا و ثقافتنا الإسلامية العربية دون تبنيها بالكامل كما هي .

و من ابرز العناصر التي يمكن الاستفادة منها بعد إعادة صياغتها لتتناسب مع فلسفتنا التربوية العراقية :

1. الاعتقاد بان الإستثمار في التعليم هو أفضل أنواع الإستثمار ، لأن الاستثمار في النفس البشرية هو الطريق لتحقيق الأهداف العامة و الغايات سواء للمجتمع أو للدولة .
2. إن طلب العلم هو قيمة كبيرة و هذا ما نص عليه ديننا الحنيف ، حيث حثنا على طلب العلم و الإعلاء من شأن المتعلمين .
3. إعطاء المعلم المكانة العظيمة التي يستحقها و الدعم الأدبي و المعنوي اللازم له ، و الحرص على إعداده الإعداد الصحيح و تدريبه قبل و أثناء الخدمة .
4. الوصول للتكامل بين المركزية و اللا مركزية في إدارة النظام التعليمي على غرار ما يحدث في اليابان ، مما يعطي مرونة في الإدارة والممارسة والبرامج والتطبيقات والأنشطة.
5. الموازنة بين الجذور العربية و الإسلامية لنا و بين روح الحياة المعاصرة .
6. التمسك بلغتنا الجميلة القومية عند التعامل مع العلوم كافة و خاصة التقنية و الصناعية .
7. تنمية حب العمل عند الطلاب و رفع كرامة بعض الأعمال التي يعتقد بانها وضيعة.

8. اهتمام الأسرة بالتعليم و الحرص على غرسه في نفوس الصغار على غرار الأسرة اليابانية.
9. الإهتمام بالتعليم الفني و المهني و التطوير فيه و ادخال التقنيات الحديثة عليه.
10. الإرادة و الإيمان الشديدين بضرورة إصلاح التعليم ، و هذا هو الدرس الأكبر الذي يمكننا أن نخرج به من التجربة اليابانية التي حولت دولة محطمة بعد الهزيمة في الحرب إلى قوى اقتصادية عظمى .

الجوانب التي يمكن الاستفادة منها من التجربة اليابانية في إعداد المعلم :

- الاستفادة من تجربة اليابان في التكامل بين المركزية واللامركزية في إدارة النظام التعليمي ، مما يعطي مرونة في الإدارة والممارسة والبرامج والتطبيقات والأنشطة .
- الموازنة بين الأصالة والمعاصرة ، فاليابان استفادت من معطيات العصر الغربية وتمسكت بجذورها التاريخية والثقافية .
- الحرص على اللغة القومية في تعاملها مع المعارف والعلوم التقنية والصناعية.
- تنمية روح المسؤولية عند الطلاب التي تصل إلى محاولة رفع كرامة بعض الأعمال التي ينظر إليها على أنها وضيعة .

مشكلات التعليم في اليابان

باتت العولمة مصطلح عصري مبهم بدون معنى محدد. بّيدَ أن الكلمة تبدو مناسبة لوصف المتغيرات التي يتعرض لها قطاع التعليم العالي منذ تسعينيات القرن الماضي.

فالعولمة انتشرت بنحوٍ كبير ومركز في الأوساط الأكاديمية والتي هي عن حركة عابرة للحدود تشمل الناس (الطلاب والأساتذة) ورأس المال (التمويل اللازم للأبحاث والتعليم) والمؤسسات الأكاديمية نفسها. وقد شُرع بعولمة التعليم العالي جنباً إلى جنب مع عولمة القوى العاملة، حيث يعبر الناس الحدود بغية التعلم والحصول على شهادات علمية ومن ثم مغادرة أوطانهم للدخول في سوق العمل كموارد بشرية مطلوبة بنحوٍ كبير. كما تعد التصنيفات العالمية للجامعات التي تجتذب اهتماماً متزايداً من بين الجامعات العالمية مظهراً آخراً لظاهرة العولمة، مع الأخذ بعين الاعتبار ارتفاع حدة المنافسة العالمية الحقيقية بين الجامعات في الدول المختلفة.

تعد استراتيجية زيادة استيعاب الطلاب في التعليم العالي في الدول الصناعية تغيراً مهماً آخر منذ تسعينيات القرن العشرين. فحتى أوروبا التي عرف عنها تقليدياً التحاق عدد قليل نسبياً من الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي ما بعد الثانوية العامة، شهدت زيادة متسارعة في نسبة أولئك الطلاب الذين يسعون لاستكمال دراساتهم على المستوى الجامعي. وقد تابع العديد من هؤلاء الطلبة دراساتهم بعد حصولهم على درجة البكالوريوس للالتحاق بتدريب مهني أو دراسات عليا على مستوى الماجستير والدكتوراه. إذ تأتي زيادة الاستيعاب في التعليم العالي هذه استجابةً للتنافس العالمي في استقطاب العمالة المؤهلة بنحوٍ جيد كما ذكر سابقاً.

المشكلة المثلثية للتعليم العالي

أولا سنعرض المشكلة الشائعة التي تواجه كل دول العالم الصناعية في معرض إيضاح المشاكل التي توثر على التعليم العالي الياباني في سياق أوسع. يمكن وصف المشكلة على أنها مثلثية تشمل ثلاثة عوامل أو أضلاع غير متوافقة فيما بينها وناجمة عن العلاقة بين نظام التعليم العالي والحكومة. فبالرغم من أنه يمكن الموازنة بين اثنين من العوامل الثلاثة لذلك المثلث إلا أن العامل المتبقي لن ينسجم معهما. وفيما يتعلق بعلاقة الحكومة بالتعليم العالي، فان العوامل الثلاثة المتناقضة للمثلث مؤلفة من العناصر الأتية: **المحافظة على المعايير والتساوي بالفرص (العامل الرئيس لتوسيع التعليم العالي) وإبقاء الأعباء المالية ملقاة على عاتق الحكومة إلى حد يمكن تحمله. وفي وسعنا طرح الأمثلة التالية حول أضلاع المثلث ذات العوامل المتناقضة.**

فالجهود المبذولة للمساواة في الفرص التعليمية مع المحافظة على مستوى عال من التعليم ستُفضي حتما لزيادة الأعباء المالية بنحوٍ أكبر على الحكومة نظراً لازدياد الاستثمارات العامة في التعليم العالي. لكن من ناحية أخرى، إذا نقص التمويل الأساسي فسوف تصعب المحافظة على المعايير التعليمية. وبالتالي عند المحافظة على المعايير فسيكون من الصعب زيادةَ فرص الاستيعاب في التعليم العالي. وهكذا فان الأخذ بزيادة الاستيعاب مع تحديد الأعباء المالية في نفس الوقت سيجعل من المحافظة على نوعية التعليم وجودته أمراً صعباً. فكلما حاولت بجد العمل لتحقيق هدفين اثنين من الأهداف الثلاثة كلما ازداد تحقيق الهدف الثالث صعوبةً وتعقيداً، وهذه هي المعضلة المثلثية للتعليم العالي في اليابان.

لقد أصبحت هذه المشكلة المثلثية أكثر وضوحاً في البلدان المتقدمة على نحو خاص في السنوات الأخيرة. ويرجع ذلك كله إلى التنافس على تنمية الموارد

البشرية وعلى تحقيق مهارات ذات مستويات عالية كما ورد في المقدمة. وهو ما جعل من توسعة التعليم ما بعد الثانوي ذي النوعية العالية من الأمور الأكثر أهمية عما كانت عليه في الماضي. لكن هذا الأمر يتطلب مزيداً من الإنفاق على التعليم العالي، في الوقت الذي تعاني فيه اقتصادات العديد من الدول المتقدمة من أزمات مالية خانقة. وهكذا فإن على كل دولة أن تجد حلاً لمشكلة التعليم العالي المثلثية آنفة الذكر.

إن النظر إلى نظام التعليم العالي في اليابان ضمن هذا السياق الأوسع يجعل من خصائص الطريقة اليابانية في حل المشكلة المثلثية والمشاكل الأخرى الناجمة عنها موضع اهتمام. فالطريقة اليابانية تعتمد أساساً على المحافظة على الاستثمارات العامة للحكومة بحدها الأدنى. سيما وانه يلتحق حوالي ٨٠ بالمائة من الطلاب اليابانيين بالجامعات الخاصة. وبالإضافة لذلك، تؤمن معظم الجامعات الخاصة مصادر دخلها من الرسوم الدراسية المستوفاة من الطلبة وذلك بنحوٍ يفوق من اعتمادها على المنح الحكومية. أو بعبارة أخرى، تحقق اليابان توسعة رئيسية في قطاع التعليم العالي عبر زيادة الجامعات الخاصة ومن الاعتماد على الرسوم الدراسية لتغطية الجزء الكبير من النفقات.

لقد كانت اليابان أكثر سرعة من البلدان الأوروبية في زيادة الاستيعاب بمجالات التعليم العالي. حيث تشير إحصاءات حديثة إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الشباب الذين يبلغون من العمر ما يؤهلهم للالتحاق بالجامعات يلتحقون بنظام تعليمي جامعي مدته أربع سنوات، كما أن أكثر من ٢٥٪ منهم يلتحقون ببعض الكليات التي تبلغ مدة الدراسة فيها سنتين (تشمل المعاهد المتوسطة، المعاهد المهنية والتقنية). وهذا يعني أن ٧٥٪ من الشباب بعمر معين يلتحقون بالتعليم العالي. وكما هو الحال بالنسبة للجامعات، فإن معظم الكليات أو المعاهد التي تبلغ مدة

الدراسة فيها سنتين هي أيضاً كليات خاصة، وهذا ما يؤكد حقيقة أن اليابان نجحت في خلق «سوق شاملة» للتعليم العالي. وبهذا أيضا تمكنت اليابان من إدخال التعليم العالي في قطاع الأعمال، بما فيها الجامعات التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات، في حين تُبقي الحكومة على نفقاتها إلى أدنى حد ممكن إضافةً إلى المحافظة على نظام تمارس فيه الحكومة دوراً أقل.

يمكن النظر إلى خصائص الطريقة اليابانية على أنها جزء من الإتجاه لاعتبار التعليم العالي أمراً شخصياً يُعنى به الفرد بالدرجة الأولى. وقد تزامن توسيع التعليم العالي منذ عام 1990 مع تسهيل القوانين الحكومية المنظمة لإنشاء المعاهد والجامعات، كما تزامن ذلك أيضاً مع تنافس الجامعات الخاصة في السوق لجذب الطلاب. بالإضافة لذلك، فقد أضحى هذا النظام يعتمد بنحوٍ كبير على التمويل الخاص من الأفراد. فلطالما اعتبر التعليم العالي منفعة فردية بنحوٍ أساسي للطلاب. فقد تم بناءً على ذلك اختيار نظام التعليم العالي بحيث يقع العبء الاقتصادي على المستوى الفردي أكثر منه على مستوى عموم الشعب. وفي هذا الاطار تمّت عملية زيادة الاستيعاب في التعليم العالي.

إلا أن الحل الياباني للمشكلة المثلثية الذي تميز بالتركيز على المصالح الخاصة والسوق أدى إلى ظهور مشكلات رئيسية من جهة التساوي بالفرص والمحافظة على نوعية التعليم.

المشاكل الناجمة عن نظام التعليم العالي الياباني:

مما لا شك فيه أن هذه الطريقة نجحت في توسيع نظام التعليم العالي الياباني بنحوٍ سريع وقدمّت الفرص ايضاً لعدد كبير من الشباب لاستكمال دراساتهم العليا. ولكن نظراً لأن التوسيع تحقق عبر زيادة عدد الكليات الخاصة فإن مستوى

دخل الفرد يلعب دوراً هاماً في التحاق الطلاب بالتعليم العالي. كما لا يزال مقدار المنح الحكومية غير ملائم بالرغم من الزيادة في الرسوم الجامعية، وفشلت اليابان في معالجة القيود الاقتصادية لاسيما تلك المتعلقة بالالتحاق بالتعليم العالي.

وعلى الرغم من الزيادة الإجمالية في الالتحاق بالتعليم العالي بالمعنى المطلق، إلا أن عدم التساوي بالفرص لا يزال قائماً بنحوٍ كبير حيث يعتمد في الغالب على الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطالب.

ترافقت زيادة الاستيعاب في التعليم العالي مع انخفاض في نوعية التعليم والذي تفاقم مع التركيز على الجامعات الخاصة والإتجاه القائم لاعتبار التعليم العالي استثماراً شخصياً للطلبة في المقام الأول، ويعود ذلك الأمر لأسباب عدة منها :

أولاً، تعتمد الجامعات الخاصة ذات المؤسسات المالية الضعيفة بنحوٍ كبير على الإيرادات المستوفاة من الرسوم الجامعية. وبالتالي فمهما بذلت تلك الجامعات من جهد للمحافظة على المعايير فوق مستوى معين، فانه سيكون من الصعوبة إرغام طلابها على ترك الجامعة بالرغم من نتائجهم الغير المرضية. وهنالك عامل آخر وهو إلقاء الكثير من المحاضرات في قاعة محاضرات كبيرة بهدف تخفيض تكلفة التدريس إلى أدنى مستوى ممكن.

وهذا ما يجعل من عملية تزويد الطلاب بالتوجيه والمتابعة الفردية أمراً في غاية الصعوبة. ولا يقف الأمر هنا فقط، وانما لن يكون بمقدور معظم الصفوف إعطاء الطلاب فروضاً مدرسية للقراءة. ووفقاً لدراسة أجريت من قبل باحثين في شركة بينيس Bennesse Corp وهي مؤسسة تعليمية خاصة، فإن 73٪ من الطلاب يقضون أقل من 3 ساعات في الأسبوع في التحضير والمراجعة وإجراء الواجب

المنزلي خارج الصف، و20٪ لا يقضون أي وقت في الدارسة على الإطلاق. وبالإضافة لذلك، فإن 81٪ من الطلاب يطالعون خارج مناهجهم أقل من 3ساعات أسبوعياً من بينهم 32٪ لا يولون المطالعة أي وقت على الإطلاق. وهكذا فقد تحولت الجامعات اليابانية إلى أماكن لا تشهد أي نوع من التعلم خارج قاعات المحاضرات.

ولعل الأسوأ من ذلك، هو ان بعض الجامعات التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات تتيح الفرصة للعديد من الطلاب للتخرج بتعليم يمتد على مدى ثلاث سنوات فقط. وهذا عائد إلى أن معظم الطلاب ينشغلون في البحث عن عمل اعتباراً من الفصل الثاني من السنة الدراسية الثالثة مما يجعلهم غير قادرين على حضور محاضراتهم.

وفي معظم الأحيان، لا تتمكن الجامعات الخاصة من طرح بدائل للطلاب وتكتفي بالتغاضي عن تصرفهم بهذا الشكل. فسمعة الجامعة تعتمد على مقدرة خريجيها على النجاح في إيجاد عمل بعد التخرج. كما أن الجامعة لا تستطيع الوقوف في وجه طلابها في ذلك الوقت من بحثهم عن فرص عمل وذلك حتى تضمن استقطاب عدد كاف من الطلاب الجدد. وهكذا يصبح من المستحيل على الجامعة أن تطبق نظام درجات صارم على طلابها أو أن تقوم بفصلهم فيما إذا فشلوا في دراستهم. وكلتا المشكلتان تنبعان من كون الجامعات الخاصة تعتمد بمواردها على الرسوم التعليمية التي تستوفيها من الطلاب.

ولكن لماذا يبدأ الطلاب بحثهم عن العمل في وقت مبكر جداً، حتى وإن كان ذلك يعني التضحية بالكثير من الوقت الذي من المفترض أنهم استثمروه في التعليم؟ لفهم الأسباب التي تقف وراء ذلك لا بد من النظر بتمعن إلى الدور الذي

لعبه التعليم الجامعي في المجتمع الياباني. كما أن أخذ خلفية المشكلة بعين الاعتبار سيزيد من فهمنا لمشكلة التعليم العالي الياباني.

التدريب على العمل ووصف أصل المرض

على الرغم من افتقار اليابان للموارد الطبيعية إلا أن الازدهار الذي عاشه الاقتصاد الياباني حتى عام 1990 غالباً ما ينسب إلى التميز في قوتها العاملة والمهارة في إدارة الشركات التي كانت قادرة على توجيه عمالها للحصول على أفضل النتائج. ففي القطاع الخاص ضمنت الشركات للعاملين فيها وظائفاً مستقرة لمدة طويلة الأجل، كما وضعت أُطر عمل فعالة لتحسين مهارات العمال من تكريس الوقت للتدرب على العمل.

إذ حقق هذا النهج إنتاجية عالية من التعاون والعمل الجماعي بدلاً من الاعتماد على مهارات فردية رفيعة بنحوٍ استثنائي. وخلافاً لما حدث في أمريكا وأوروبا الشمالية حيث كان يتم تحديد صفات العمل ومتطلباته بوضوح تام، يركز إطار العمل في اليابان على الكفاءة من التعاون، كما أن مواصفات العمل كانت أقل صرامة مما كانت عليه في الغرب. وهكذا فلم يكن من الضروري أن يكتسب الموظفون مهارات وظيفية معينة أو معرفة قبل الانضمام إلى شركة ما، حيث يمكنهم اكتساب هذه المهارات من التدريب المطول على عملهم.

هذا يعني أن الشركات كانت تميل إلى عدم الاكتراث بالمواد التي درسها الخريجون في الجامعات أو ما هي المهارات الخاصة التي اكتسبوها هناك. إن قابلية العامل المحتملة للتدرب ومقدرته لتعلم ما يلزمه من مهارات في هذا العمل كانا الأمرين المهمين فقط، كما اهتمت الشركات بنوعية المدارس التي ارتادها الموظف المحتمل واعتبرته مؤشراً على قدراته. فقد كانت الجامعات تختبر مقدرة الطلاب

على المواظبة على الدراسة والذكاء وسرعة الفهم كمعايير أساسية في امتحان القبول الجامعي والتي كان ينظر إليها كمؤشر على مقدرة الشخص على التدرب. وبسبب هذا فإن الطلاب الذين تمكنوا من الدخول إلى المدارس المرموقة عبر تجاوز امتحان صارم كانوا مرغوبين بنحوٍ أكبر لدى دخولهم سوق العمل في اليابان.

يهرع الطلاب للبحث عن وظائف تاركين دروسهم وراء ظهورهم بسبب استمرار بدء موسم التوظيف في الشركات بوقت مبكر أكثر فأكثر.

احتوى هذا النهج في توظيف وتدريب الموظف على ثلاث خصائص رئيسية. أولا، كان هذا النهج فعالاً جداً على اعتبار أنه تمكن من توفير فرص عمل مستقرة ومستمرة، تركزت في الشركات الكبرى وعلى الموظفين الرجال. إلا أنه أصبح أقل فعالية مع تقلص الفرص أمام الوظائف الدائمة، وأكثر من ذلك فقد أصبح نظام التوظيف طويل الأمد مهدداً بالزوال. كما أنه غير جيد بالنسبة لتوظيف السيدات والأشخاص الذين يغيرون وظائفهم أو الأشخاص الذين لديهم ثغرات كبيرة في سيرهم الذاتية.

ثانيا، ارتكز إطار العمل على سوق التوظيف المحلي حيث أن معاييره في اختيار العمال لم تكن تتعلق بالقدرة البارزة للعمال في معناها المطلق وإنما بالمستويات العالية نسبياً من قابلية التدرب. كما اعتمد هذا النظام على التنافس لتحقيق أعلى رتبة في نظام مغلق، وبالتالي فقد عدّلت الشركات من فترات التوظيف لديها بما يضمن الحصول على أفضل المواهب.

وبالمثل فالطلاب الذين يتطلعون لتحسين وظائفهم في سوق العمل لم يجدوا أمامهم خياراً آخر سوى البدء في عملية البحث عن وظائف في وقت مبكر استجابة لأسلوب الشركات اليابانية في التوظيف.

ونتيجة لكل هذه العوامل، فقد أصبح من الاعتيادي للطلاب الشروع في البحث عن عمل وإجراءات التوظيف للنصف الثاني من السنة الدراسية الثالثة في الكلية وربما قبل ذلك، بالرغم مما ينجم عنه من انقطاع عن الدراسة. ورغم أن هذا الاختصار في مدة التعليم الجامعي يؤثر حتما على نوعية الخريجين بالمعنى المطلق وبنحوٍ عام، إلا أن الناس لا ترى أي مشكلة على اعتبار أن المنافسة مقتصرة على المستوى المحلي. ورغم تزايد الإدراك بالمساوئ العديدة لهذا النظام من وجهة نظر المجتمع ككل، إلا أن الشركات الخاصة والطلاب كانوا يعتبرونه إيجابياً خاصة فيما يتعلق بالتعيين وإجراءات التوظيف. وهو ما أدى إلى الإعادة مراراً وتكراراً لما يعرف بعلم الاقتصاد بأنه ''مغالطة التعميم'' والتي تفترض أن ما كان صحيحاً أو مؤثراً في حالات فردية يمكن أن يطبق في جميع الحالات.

ثالثاً، تم بناء إطار العمل هذا على افتراض أنه يمكن أن يشجع الطلاب على التنافس للالتحاق بأفضل الجامعات الممكنة. إن هذا التنافس للالتحاق بالجامعات الجيدة كان أساسياً في القابلية التدريبية التي يهدف إليها إطار العمل.

إلا أن النظام لم يعد يعمل بنحوٍ صحيح نظراً للانحدار الواضح في عدد السكان الذين تبلغ أعمارهم ١٨ عاماً والانتشار الهائل للجامعات الخاصة. كما أن الحصول على قبول جامعي لم يعد تنافسياً، باستثناء بعض كليات النخبة، وبذلك فقد الطلاب الحافز للدراسة والتطوير من ذاتهم. ولأن الجامعات تحتاج إلى عدد معين من الطلاب لتحافظ على نفسها ككيانات اقتصادية قابلة للحياة، تمنح الجامعات الخاصة التي لا تتمتع بمؤسسات آمنة اقتصادياً قبولاً جامعياً للطلاب دون النظر إلى إنجازاتهم الأكاديمية أو مدى استعدادهم للدراسة طالما أنهم قادرين على دفع الرسوم الدراسية.

فضلاً عن ذلك، فقد تضافرت عدة عوامل مثل العولمة والتغيير الديموغرافي معاً لتأتي على أسس إطار العمل الياباني بنحوه التقليدي. فلجأت العديد من الشركات إلى توظيف عدد أقل من الموظفين من الشباب بوظائف ثابتة جديدة وذلك للمحافظة على وظائف العمال الذين هم في منتصف خدمتهم وكبار السن مع العمل على خفض تكاليف الرواتب.

وحدث تغير في طبيعة التوظيف من موظفين دائمين بامتيازات كاملة إلى موظفين غير دائمين بنحوٍ جزئي أو مؤقتين. كما تزامن هذا التغير مع تخفيف قوانين العمل من أجل زيادة قدرة الشركات على المنافسة فيما يتعلق بتكاليف العمالة في اقتصاد عصر العولمة. ومن المفارقات انهيار إطار العمل الذي ضمن في السابق نوعية العمال.

كما دمرت العولمة التنافس في إطار العمل الياباني على الصدارة النسبية ضمن الضوابط المحلية المغلقة. وكما ذكرت مسبقاً، نقلت العديد من الدول المتقدمة الأخرى تركيزها من التعليم الجاد إلى الدراسات العليا. ففي الوقت الذي نشاهد فيه دول أخرى تعلم شبابها لمدة أطول مما هو مسبوق وتطور نوعية المناهج، تفشل الجامعات اليابانية والشركات حتى في استغلال الأربع سنوات الجامعية في الدراسة بنحوٍ كامل.

وبالنتيجة تشهد اليابان انحدارا وهبوطاً واضحاً في مواهب ومهارات قوتها العاملة وبالتحديد في وقت تعد هذه المواصفات حيوية أكثر من أي وقت مضى في بيئة تشهد عولمة بنحوٍ متسارع ومتزايد. وعلى الرغم من إدراك العديد من الناس أن هذا النظام خاطئ، إلا أن الشركات والجامعات والمجتمع ككل لم يتمكن بعد من اتخاذ خطوات إيجابية أو يصل لقرار واستراتيجية معينة لتغييره.

وهذا يعكس الطبيعة الحقيقية للمرض الياباني. حيث لا يمكن له مواكبة التغيرات الناجمة عن العولمة كما أن الجامعات والشركات تصر على إطار العمل الذي خدمهم جيداً في الماضي، بالإضافة لاستمرار الناس في جدلهم حول الفوائد النسبية لإطار العمل المغلق للمجتمع الياباني.

وبالرغم من أن الشركات والأفراد على ادراك ودراية بأن لهذا المنهج آثاراً سلبية خطيرة عند النظر إليه من الخارج ومن منظور أوسع، إلا أنهم وفي مفارقة عجيبة غير قادرين على تغيير النظام أو التخلي عنه كلياً. وقد ترافق ذلك مع الوضع المتدهور اقتصادياً للعامة الذي أدى إلى حالة لا ينفع معها القليل لتحسين الأمور.

إن ما دعوته المرض الياباني ليس حصراً على اليابان فقط على أية حال. فالنزعة باتجاه سيطرة أقل، خاصة في قطاع التعليم، يؤدي إلى خصخصة وتسويق أكبر في العديد من البلدان حول العالم. وكما يتضح من المثال الياباني، لا توجد أية ضمانات لأن يؤدي النقاش العقلاني والسلوك من قبل الأفراد إلى أي تحسن في النوعية الإجمالية للتعليم أو إلى تساوٍ أكبر في فرص الالتحاق بالجامعة. حقيقةً، من المحتمل أن تؤدي المنافسة قصيرة النظر على المكاسب إلى انحدار أكبر في معايير التدريس وإلى فقدان التساوي في الفرص. ولكن كيف يمكن تجنب تلك الحلقة المفرغة الناجمة عن مغالطة التعميم فيما يتعلق بالتعليم والتدريب؟ أعتقد يمكن للعالم أن يتعلم الكثير من الخبرات اليابانية لمواجهة هذه المشكلة.

التجربة اليابانية في إصلاح التعليم

انشغلت امريكا بنحوٍ خاص والغرب بنحوٍ عام ولسنوات طوال بدراسة سر تفوق الإدارة اليابانية والاقتصاد الياباني والأسباب التي أدت إلى تحول اليابان من

دولة مدمّرة في الحرب العالمية الثانية إلى دولة عظمى تنافس وتتفوق في كثير من الأحيان على كبريات دول العالم.

إن الشواهد تبين أن التربية والتعليم والعمل الاجتماعي الدؤوب وإرادة الشعوب، هي التي مكنت اليابان أن تتبّوأ المكانة التي تحتلها بين شعوب العالم. فبعد الحرب العالميّة الثانية، قامت اليابان بإحداث تغييرات كبرى على مناهجها التعليمية وأنظمتها التربوية قصد تجاوز الأحداث والهزيمة التي مُنيت بها.

ومن أبرز التغييرات والإصلاحات التي حدثت في اليابان بعد الحرب العالميّة الثانية، إلغاء بعض المواد والمناهج غير الأساسية، وإضافة ساعات جديدة لليوم الدراسي، وإطالة الأسبوع الدراسي ليصبح خمسة أيام ونصفا، واقتصار الإجازة السنوية على شهر للمعلمين والطلاب، وتبنّي سياسات فاعلة للقضاء على مشكلة التسرب، ولزيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، وانتهاج سياسة الحزم داخل المدارس، خاصة ما يتعلق بالواجبات المدرسيّة، والابتعاد عن أساليب الحفظ والجمود والتبعية الفكرية للنمط الغربي الأوروبي الأمريكي، وتسخير أجهزة الإعلام لخدمة القضايا التربوية، فخصصت شبكتين للإذاعة والتلفزة لذلك.

ومنذ الحرب العالمية الثانية حتى اليوم، حدثت إصلاحات عدّة في بنية وهيكلة وبرامج التعليم في اليابان استهدفت تعميق ربط التربية بالإنتاج والقيم اليابانية، وتكريس مبادئ التميّز والتفوّق، والمحافظة على الذاتية والخصوصية اليابانية. ولعل الفضل فيما وصلت إليه اليابان اليوم، من قدرات وتميّز في تعليمها، يعود إلى الإصلاحات الكبرى التي تمت في مراحل مختلفة من تاريخها. ومن أهم هذه الإصلاحات، ما قام به رئيس الوزراء الأسبق ياسوهيرو ناكاسوني الذي قرر في عام 1984 تأسيس مجلس وطني للإصلاح التربوي بمثابة هيئة استشارية لدى رئيس

الوزراء، ويرأسه رئيس جامعة كيوتو الأسبق. وضم المجلس في عضويته 25 ممثلا للآباء والمدرسين والنقابات ووسائل الإعلام والسلطات التربوية والإدارات المحلية ورجالات الصناعة والمنظمات الرياضية ومنظمات التعليم غير المدرسية، إضافة إلى عدد من المتخصصين. وبعد دراسات وأبحاث جادة، اقترح المجلس إحداث تغييرات على أهداف التربية وإدخال تغييرات في بنية النظام التربوي وهيكليته ومساراته.

وفي إطار هذه الإصلاحات، عملت وزارة التربية جاهدة على تسهيل استعمال مؤسسات التعليم الرسمية كمراكز تعليم للسكان المحليين (فتح المدارس الثانوية والجامعات أمام الجمهور، وتنظيم سلسلة محاضرات عامة مثلا)، كذلك سعت الوزارة إلى توثيق الروابط بين الأسرة والمجتمع، وإلى تشجيع الأنشطة التطوعية وأنشطة رابطات الآباء والمدرسين والمنظمات غير الحكومية، وأنشأت مكتبا للتربية المستديمة داخل الوزارة، وتعمل على إنشاء مدارس ثانوية تطبق نظام الوحدات القيمية، وتسعى إلى إضفاء المرونة على مدّة المنهاج لتيسّر متابعة الدروس بالمراسلة أو بدوام جزئي. كما تعمل الوزارة على تحسين وإصلاح بنى وأنشطة معاهد الدروس العليا، بإنشاء مؤسسات من نوع جديد (جامعة للدراسات المتقدمة، ومدرسة للعلوم والتكنولوجيا المتقدمة مثلا)، لمواكبة تطور البحث العلمي، كذلك تسعى إلى تحسين برنامج المساعدة للطلاب والتي تقدم مشروعات في مجال البحث التربوي معدة لتلبية الطلب الاجتماعي.

ولعل آخر الرؤى الإصلاحية في اليابان، هو ما صدر عن لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرين، إذ تضمن التقرير تشخيصا ناقدا وتحذيريا للواقع والتحديات، دون تجاهل للإمكانات الهائلة والمتوفرة في الشخصية اليابانية، وقابليتها للعطاء والتميّز والإبداع. ولعل أهم التحديات التي

أشار إليها التقرير، هي مسألة محو الأمية الكونية، أو القدرة على معرفة الآخر والتواصل معه بعيدا كل البعد عن العقد الحضارية، والانزواء تحت مظلة الخصوصيات الثقافية والتوهّم بأن هذه الحضارة أو تلك لديها مفاتيح الحلول والعلوم ونكران ذلك على غيرها.

فضلاً عن تحدي التعامل مع العولمة وما تفرضه من متغيرات وتحديات لا مناص من التعامل معها بآليات جادة وواقعية. وركز التقرير على الصعوبات التي يواجهها اليابانيون في التعبير عن أنفسهم، وإقناع الآخرين، وعزوفهم عن تعلم اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، والصعوبات التي تنجم عن كل هذا. إضافة إلى عجزهم عن اللحاق بالدول المتقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات التي أصبحت تمثل تحديا غير مسبوق في تاريخ البشرية.

في ضوء كل ذلك ، عرض تقرير لجنة رئيس الوزراء عددا من القضايا التي ينبغي الالتفات إليها في أنظمة التربية والتعليم. ومن بين أهم ما أكّد عليه التقرير، أهمية تشجيع روح المبادرة لدى الأفراد وتعويدهم على التميز والإبداع، وتوفير المكافآت لهم بعيدا عن الإيمان الراسخ في نفوس اليابانيين بالمساواة بين البشر. وينص التقرير على أهمية زرع روح المغامرة، وتقبل المخاطر في المجتمع، وتشجيع الأفراد على ابتكار أعمال خاصة بهم وتأسيسها، وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع في هذا الإطار، حتى لا يلجأ الأفراد إلى الأمان والسكينة والدّعة، الأمر الذي يعوق الإفراط فيه الإبداع والتميّز.

وأكد التقرير أن التعليم المطلوب في اليابان هو تعليم يطلق القدرات والقوى، ويشجع التميز بعيدا عن هيمنة النظام التربوي الحالي الذي يميل إلى وضع الجميع في قالب واحد. ويقترح التقرير ضغط مناهج التعليم الابتدائي والمستوى الأدنى

من التعليم الثانوي (المتوسط) بحيث يتم تخصيص ثلاثة أيام أسبوعيا لتلقي قدر من التعليم الإلزامي المنتقى بعناية، بينما يخصص اليومان الباقيان من الأسبوع لمراجعة تلك المواد الإلزامية، وذلك بالنسبة إلى الأطفال الذين لا يستطيعون المتابعة والتحصيل.

أما بالنسبة إلى الأطفال الذين استطاعوا المواصلة والتحصيل بكفاية، فإن لهم مطلق الحرية في أن يختاروا بين أنواع عدة من التخصصات الأكاديمية ودراسة الفنون وممارسة الرياضة، وأي شكل آخر من الأشكال المختلفة لتنمية الشخصية وتطويرها. ودعا التقرير إلى تمتين العلاقة بين المدرسة والأسرة، وإعطاء قدر أكبر من الحريات لمؤسسات التعليم العالي، والحرص على استخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في البلاد، وتعميمها في المراحل التعليمية. والاستخدام الرسمي، والسعي إلى جذب الطلاب الأجانب إلى الدراسة في اليابان لتعميق المعرفة الكونية لدى اليابانيين ولتكوين قاعدة كبرى من الأصدقاء للمجتمع الياباني.

وبنحوٍ عام، يوفر نظام التعليم للتلاميذ الذين يكملون التعليم الإلزامي (9 سنوات) تعليما ثانويا ذا تخصصات متنوعة. وتصنف برامج التعليم الثانوي إلى نوعين : عام ومتخصص. وتصنف المقررات المتخصصة إلى : زراعة، صناعة، تجارة، صيد الأسماك، اقتصاد منزلي، علم التمريض، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية وغيرها من التخصصات. وتوفر بعض المدارس الثانوية برامج بتفرغ جزئي وبالمراسلة للعاملين الشباب الراغبين في مواصل دراستهم الثانوية أثناء العمل. وفي عام 1988، استحدث نوع جديد من التعليم الثانوي هو نظام الوحدات (Credit-System) هدف إلى توفير نوع خاص من برنامج المراسلة أو

التعليم الجزئي للمواطنين بنحوٍ يمكّنهم من مواصلة دراستهم الثانوية في أي وقت، وفق احتياجاتهم الخاصة.

إن أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدول المتقدمة، هو اعتماد ما يعرف بنظام المشاركة (Partnership) بين المؤسسات الأكاديمية والصناعية، ومدارس التعليم الثانوي المهني. وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينها، وبموجبه تقوم مؤسسات سوق العمل بتوفير معدات وأجهزة للمدارس المهنية، وتقديم خبراتها في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص للتدريب الميداني في موقع العلم للتلاميذ، وقيامها بانتقاء التلاميذ المتفوقين أو المتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم. وبهذا فهي توفر حوافز اقتصادية للتلاميذ. وبالوقت نفسه تقوم المدارس المهنية بدور أكثر فاعلية في توجيه التلاميذ نحو سوق العمل.

وفي ضوء المنهاج الدراسي المعدل لليابان، تقرر وجوب تزويد جميع المدارس الرسمية في التعليم الابتدائي وفي المتوسط والثانوي بحاسبات إلكترونية مع حلول 1994، وذلك بفضل الدعم المالي للحكومة والمجتمعات المحلية. وتعمل الحكومة اليابانية على مد يد العون والمساعدة لقطاع التعليم العالي الخاص، إذ تغطي مساعدات الدولة 21.5 ٪ من نفقات التعليم العالي الخاص.

ويعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية. ويقتصر دور وزارة التعليم على التنسيق ووضع السياسات العامة طويلة المدى. وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية. و محتوى التعليم فإن كل مدرسة تقوم بوضع

مقررها الدراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدراسي الذي تعده وتنشره وزارة التعليم.

وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية بين هذه الكتب التي تعدها الوزارة. وتعتمد مناهج التعليم على الكتب الحرة الاختيارية وحرية الاطلاع والمذاكرة، وعادة ما تكون أسئلة الامتحانات لقياس القدرات وإبراز عناصر الابتكار والإبداع والتفكير غير التقليدي لدى الدارسين. والمدرسة تمثل عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربوية بما توفره من راحة وإشباع للرغبات والهوايات وانتشار الألفة والحب القائم على الاحترام.

نظام التعليم الياباني وطبيعة تعليم العلوم:

يعد نظام التعليم الياباني أنموذجا للأنظمة التعليمية شديدة المركزية، فوزارة التربية اليابانية التي يطلق عليها مونبوشو (Monbusho) هي مركز السلطة الذي يحدد جميع تفاصيل المقرر الدراسي في جميع المواد، كما أن كل منهج مفصل تفصيلا دقيقا يحدد فيه المحتوى وعدد الساعات. ويضاف إلى ذلك وجوب تطابق الكتب المدرسية مع المعايير الوطنية التي تحددها الوزارة، فموافقة الوزارة إلزامية لأي كتاب يدرس في المدارس اليابانية، وتتاح الفرصة للقطاع الخاص لطباعة الكتب وبيعها.

أما المدارس فتدار وتشغل جميعا من قبل وزارة التربية، وفي كل منطقة يوجد مجلس تعليمي تابع للمونبوشو يسيطر على جميع المدارس، وفي بعض المناطق يسيطر هذا المجلس على المدارس الثانوية أما المدارس الابتدائية والمتوسطة فإن المجلس المحلي هو الذي يسيطر عليها.

معظم المتعلمين في اليابان يلتحقون بالمدارس الحكومية، وتشير إحصاءات المنبوشو أن 99٪،و 3.8٪، و70.6٪ من المتعلمين يلتحقون بالمدارس الحكومية في المراحل الثلاث على التوالي.

تعد المعايير الوطنية للمناهج المعدلة آخر التقارير التي صدرت عام 1998م من المونبوشو وتعمل بها المدارس اليابانية وقت إجراء هذه الدراسة، ومن أهداف هذه المعايير ما يأتي :

- مساعدة المتعلمين على الحصول على بيئة اجتماعية وإنسانية غنية وتشعرهم بهويتهم كيابانيين يعيشون في المجتمع الدولي.
- مساعدة المتعلمين للتفكير باستقلالية.
- مساعدة المتعلمين لاكتساب القدرات والمهارات الأساسية ولتطوير ذواتهم مع العديد من الأهداف والأنشطة التعليمية.
- تشجيع كل مدرسة لإظهار قدراتها على تطوير أنشطة تعليمية متميزة.

وتعد معايير تدريس العلوم مثالا للمعايير الوطنية للمناهج، وهي:

- درس العلوم يجب أن يرتبط ارتباطا قويا ببيئة التلاميذ وبحياتهم اليومية.
- يجب أن تشجع حصص العلوم على الملاحظة والتجريب لأهداف المتعلمين الشخصية.
- يجب أن يكون الاهتمام موجه نحو تطوير عقلية تعليمية ذكية وفاحصة نحو البيئة، وقادرة على حل المشاكل والنظر إلى الأشياء نظرة شاملة و من زوايا متعددة.

أن تعليم العلوم مرتبط بتعليم التقنية في اليابان، إذ يفرد للعلوم والتقنية وتدريسهما اهتمام خاص أيضا، وقد ورد في تفاصيل الخطة الأساسية للعلوم والتقنية في اليابان ما ياتي:

- تهدف الخطة الأساسية للعلوم والتقنية إلى تطوير تعليم العلوم والتقنية في جميع المدارس.

التعليم في اليابان مرحلة رياض الأطفال انموذجاً

يلتحق أكثر من 90٪ من الأطفال في سن الطفولة المبكرة برياض الأطفال في اليابان . وتندرج هذه الرياض تحت نوعين أكاديمية وغير أكاديمية .

وتعد مرحلة رياض الأطفال في اليابان هي الطريق للتحول من التربية الغير منضبطة المدللة التي يتعرض لها الطفل في المنزل إلى التربية الصارمة في الابتدائية حيث يشترك من أربعين إلى خمسين طفل في مدرسة واحدة وحيث تخضع الرغبات الفردية للاحتياجات الجماعية.

يذهب الأطفال إلى الروضة من سن الثالثة أو الرابعة إلى سن السادسة وهناك مايربو على 60 الف روضة 60٪ منها غير حكومي و 40٪ منها حكومية .

أولاً/ الصف في الروضة :

من المدهش أن معدل الأطفال للمعلمات كان عالياً ففي كل فصل كان هناك حوالي ثلاثين إلى أربعين طفل لكل معلمة واحدة ! والمعلمات من السيدات ويقضي الأطفال من ساعتين ونصف إلى خمس ساعات في الروضات .

ثانياً : تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة في الصف :

يقسم الطلاب إلى مجموعات من تسعة إلى عشرة أطفال بنحو دائم اعتمادا على قبولهم لبعضهم البعض وليس اعتمادا على معايير علمية كالذكاء أو المهارات.

وكل مجموعة من المجموعات لديها طاولتها الخاصة المشتركة وتنظم المعلمة المشاريع التي يقومون بها.

كل مجموعة لها أسم. المكافآت والتشجيع لا تعطي للأطفال كأفراد بل للمجموعة والعمل الذي يسند للمجموعة يتطلب عملهم مع بعضهم البعض . مثلاً في إحدى المجموعات تطلب المعلمة أن يقوموا برسم قصة معينة. فتقسم خطوات القصة على أفراد المجموعة وبذا أصبح عمل كل واحد يترتب على عمل الآخر وهكذا.

هذا يتطلب أن يتفق الأطفال على قصة معينة ثم يتفقون على تقسيمها بينهم وقبل البدء في أي عمل جماعي تطلب المعلمة من كل مجموعة أن يمسكوا بأيدي بعضهم البعض وأن يغمضوا أعينهم ثم يفكروا في الآخرين وبعدها يمارسون عملهم.

عندما يسأل الأطفال سؤالاً تطلب المعلمة منهم أن يعودوا إلى أفراد مجموعاتهم لسؤالهم بقولها : أسأل الأطفال الآخرين في مجموعتك وتذكر أن تعمل الصورة التي تناسب سياق القصة الجماعية .

ثالثاً/ أدوات اللعب :

المكعبات تميزت المكعبات في الروضات بالحجم الهائل فلا يمكن لطفل واحد أن يحركها بنفسه مما يستلزم أن يتعاون أكثر من طفل لعمل شكل معين !

أدوات الرسم : توزع على المجموعة فكون عدد الأقلام والفرشات أقل من عدد المجموعة لماذا ؟ حتى يقوم الأطفال بطلب المعاونة من الآخرين وهكذا يجبروا على التفاعل مع بعضهم .

وعليهم تعلم انتظار دورهم كما أنهم يتعلمون الحذر عند التقاط الفرشاة حتى لا تتطاير الألوان على الآخرين وهذا يحدده موقع أدوات الرسم والفراشي والذي يوضع في وسط الطاولة.

رابعاً : تقليل روح المنافسة في الحصول على أنتباه المعلمة :

لا يوجد تنافس واضح بين الأطفال للحصول على أنتباه المعلمة . ربما لأن السلطة والمسؤولية أعطيت للأطفال أصلاً . هناك متابعة جماعية وملاحظات جماعية تصدرها المعلمة معظم الوقت.

خامساً : أستراتيجيات للسيطرة على سلوك الأطفال : كيف تقوم الروضة بتحويل الطفل من وسط بيئته المنزلية المدللة إلى عالم المدرسة ؟

1- **التقليل من الإحساس بسلطة أو وجود المعلمة** : الأصوات والضحكات وسط المجموعات عالية ، أعلى من الحد الذي يمكن أن يوجد في أي مدرسة أمريكية أو بريطانية دون أن يضايق ذلك المعلمة التي كانت تحاول التقليل من استعمال سلطتها داخل الفصل حتى الحد الأدنى.

وليس من الضروري أن تكون المعلمة موجودة مع الأطفال دائماً فهي تفترض قدرتهم على السيطرة على أنفسهم وسلوكهم !

وفي الحقيقة توجد بعض الأدوات الخطرة كالمقصات والمساطر التي يمكن أن تؤذي الأطفال لكن حين نسال المعلمة : ألا تعتقدين أن الأطفال قد يستخدمونها

لإيذاء بعضهم ذهلت المعلمة من السؤال ومن افتراض أن الأطفال قادرين على الإيذاء أصلاً!

فالأطفال في الثقافة اليابانية لا يميلون داخلياً إلى الخطاء أو الإيذاء !

في أحدى المرات وكانت المعلمة تقف أمام حوض السمك وكان بعض الأطفال يقومون برمي قطع الصلصال في الحوض. ذكرت المعلمة أن الصلصال يمكن أن يؤذي السمك لكنها لم تطلب من الأولاد التوقف كما أنهم لم يتوقفوا !

في حديث المعلمة للفصل كله في آخر اليوم قالت المعلمة أن بعض الأولاد ظنوا أنهم يساعدون السمك بألقاء الصلصال عليه كطعام ولكن هذا في الحقيقة يضر بالسمك !

تفويض السلطة من المعلمة إلى الأطفال :

كان الأطفال في الغالب هم المسؤولون عن تنظيم المجموعات والأشراف على تنفيذ المشاريع وحتى حل الإشكالات وعدم الموافقات داخل المجموعات .

مثلاً : الذهاب إلى المنزل في نهاية الدوام : تذكر المعلمة الأطفال بأنها ليست بحاجة إلى تذكيرهم بمسؤوليتهم وهو النظر إلى الساعة ومعرفة الوقت والاستعداد للخروج من المدرسة ! وقد شوهد الأطفال يبحثون عن بعضهم للغداء أو يشرفون على أنهاء المشروع أو يحثون نعض الأطفال الغافين أو المهملين على أنهاء عملهم الخ .

المعلمات يدربن الأطفال على الأشراف على عملهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم : مثلاً : طفل كان يقوم بإلقاء الأحجار البلاستيكية من ركن المنزل : توجه له احد الأطفال ليخبره أن هذا قد يسقط على أحد الأطفال لكن الطفل العنيد لم

يرتدع وأستمر في ألقاء الأحجار . أرسلت المعلمة طفلتين لأقناعه وطلبت منهن العودة وأخبارها بالنتيجة !

في أحدى المرات وفي الملعب الخارجي: تخاصم ولدان مع بعضهما وبدأ شد الشعر والضرب !

المعلمة كانت تقف من بعيد . حين سألها طفل لماذا يتخاصم الأثنان : قالت له المعلمة: إذهب وأسالهما . شجعت المعلمة طفلان آخران ممن كانا يراقبان العراك على أن يتدخلا ويسالا الطفلان لماذا الشجار ؟ عاد الطفلان اليها : قالت لهما أنتما الآن من يعني بالأطفال . قررا ماذا تستطيعان أن تفعلا لوقف الصراع والتفتت وأدارت ظهرها .

حاول الصبيان أن يدفعا بالطفلين المتعاركين إلى الاعتذار إلى بعضهما البعض دون جدوى. هنا طلبت المعلمة من فتاة أخري أن تذهب للمساعدة ولتربت على كتفي الصبيين حتى يهدئا واقترحت عليها أن تأخذ معها فتاة أخري ،أخبرت المعلمة الجميع أنها لن تتدخل وعلى الفصل أن يجد حلاً لمشكلة !

بدأت الفتاتان تتحدثان مع الولدين طالبتين منهما الاعتذار لبعض . قامت المعلمة الآن بوضع دائرة حول الصبيين المتصارعين وأدخلت فيها كل من قام بمساعدتهم في حل المشكلة في حين طلبت من الباقين أن يذهبوا للغسيل استعدادا للعودة للمنزل.

من يوجد في داخل الدائرة من الأطفال الآخرين حاولا تهدئة المتصارعين. أمسكوا بأيدي بعضهم كحلقة ،اعتذر البعض وبنحوٍ جماعي . من بعيد تقف المعلمة وتراقب: قالت لباقي الفصل يبدوا أن المشكلة حلت.

أحد الصبية من المتخاصمين ظل يبكي رغم ذلك . قالت له المعلمة أنها مشكلتك الآن . لقد انتهت المشكلة وأعتذر الجميع لبعضهم قرر متى تريد الانتهاء.

بعد أن أستعد الأطفال للخروج جلسوا في الحلقة الأخيرة : تحدثت المعلمة بإسهاب عن الحادثة وأسماء الولدين وكيف ضربوا بعض وكيف تدخل الآخرين وناقش الأطفال في هدوء المسألة ليصلوا إلى نتيجة أنه لو أعتذر أحدهم من الأول لما حدثت المشكلة!

هذا كله والأهالي ينتظرون خارج المدرسة بعد أن تجاوزت المعلمة والأطفال وقت خروج المدرسة بنصف ساعة !

أتاحة الفرصة لتنمية الشعور بالذات :

فضلاً عن المسؤوليات الغير رسمية الملقاة على عاتق الأطفال في أدارة الصف معظم الروضات لها ما يسمي (Monitories) (ملاحظين) من الأطفال أنفسهم وهم المسؤولون عن بعض الأدوار الظاهرة مثل توزيع الشاي على الأطفال في مدة الغداء ، اتخاذ القرار داخل المجموعات في ما يخص من أنتهي من عمله والانفضاض من المجموعة والبحث عن الأطفال المختفين الخ !

وهكذا تساعد المعلمة الأطفال على أنشاء علاقات داخل المدرسة معتمدة على الأطفال الآخرين وليس عليها .

مثلاً في أحدي المرات: احد المجموعات لم ينهي عمله لأنهم أخذوا باللعب وتركوا علمهم. استشارت المعلمة باقي المجموعات عن ماذا نعمل إذا لم تستطع المجموعة أن تقنع بعض أفرادها بالعمل الجماعي .

أحد الأطفال أقترح أن يقوم باقي أفراد المجموعة بالصراخ بصوت عال على الأطفال الذين يلتهون باللعب وهذا الحل لا يركز على العقاب وإنما على استراتيجية لتنمية روح العمل التعاوني بين و داخل المجموعات المختلفة.

محاولة تجنب فكرة أن الأطفال يسيئون السلوك بطبعهم :

مثل ما فعلت المعلمة مع الأطفال الذين قاموا بإلقاء الصلصال في حوض السمك فهي لا ترجع خطأ الأطفال إلى رغبة الأطفال في الإساءة أو إلى دوافع داخلية .السلوك الخطأ كما تراه المعلمة اليابانية هو (خارجي) عن الطفل وغريب عليه ولذا فهي تعمد إلى استراتيجية شرح السلوك الصحيح المتوقع .

الأطفال يخطئون لأنهم قد ينسون الوعود التي قطعوها على أنفسهم أو انهم لم يفهموا ما هو الصح . ولذا فوسائل الضبط المستخدمة من قبل المعلمة تأخذ في أكثر الأحيان طريقة الشرح المبسط للسلوك المناسب أو مجموعة من الأسئلة المتتالية التي تبني على فرضية أن الأطفال لا يمكن أن يقدموا على الخطأ وهم يعرفون !

مثلاً طفل قام بإخفاء حذاء طفل آخر كان يقوم بغسل رجليه . قامت المعلمة بتوجيه عدد من الأسئلة اليه : هل طلب منك (بين)(أسم الطفل) أن تحرك الحذاء من مكانه ؟ ماذا يحدث لو كنت تغسل قدميك وانتهيت ولم تجد حذاءك ؟ هل تعلم أنه سيكون ألطف مساعدة بين في العثور على حذاءه ؟ واختتمت المعلمة تساءولاتها بالاتي : هذه المرة أنتهت ولكن حاول أن تتذكر كل ذلك المرة القادمة .

حادثة أخرى حينما هم طفل برمي مكعب كبير على طفل آخر . أسرعت المعلمة وطلبت (أستعارة) الحجر من الطفل ! ثم قامت بتمثيل ما يمكن أن يحدث لو سقط هذا الحجر على رأس الطفل الآخر بلمس رأس نفس الطفل . المعلمة بعد

ذلك أعادت الحجر لنفس الطفل وطلبت منه أن أن يحمله بعناية . المعلمة لم تطلب من الطفل أن يضع الحجر أو أوحت اليه أنه كان يهم بأيذاء الطفل الآخر ولم تعطه أية توجيهات أخلاقية مباشرة !

أما عن طرائق المعلمات في التعامل مع السلوك الخطأ ، فكانت إجابة المعلمات المتكررة أن المتعة في المدرسة هي المفتاح السحري للسلوك الجيد لدي الأطفال . الأرتباط العاطفي بين المعلمة والطفل والصداقة مع الأطفال الآخرين كانا عاملين أساسيين للتمتع بالمدرسة.

ومن التقنيات المستخدمة لبناء علاقة طيبة بين الطفل والمعلمة : أبقاء المعلمة مع الطفل لسنتين أو ثلاث وكذلك زيارات المعلمة لمنزل الطفل.

فضلاً عن ما تبذله المعلمات والإدارة جهوداً كبيرة في أول العام لبناء المجموعات وتقوية الصلات بين الأطفال داخلها مثلاً : لقاء لأمهات الأطفال في كل مجموعة بحيث تلتقي مجموعة الأطفال ومجموعة الأمهات في نفس الوقت وهكذا .

في الروضة اليابانية يتحمل الأطفال الكثير من المسؤوليات : التأكد من أنهاء زملاءهم للعمل . مراقبة الأطفال مدة الأكل . أنهاء الصراعات في حين تبقي المعلمة كمدير خارجي يرتبط الأطفال به بعلاقة حب كبيرة .

ثانياً : تحمل الطفل لنتائج أعماله السلبية : حينما نسي أحد قادة المجموعات أنه وقت الأكل تلقي ضربة قوية على ظهره من باقي أفراد المجموعة الجائعين ! وذلك لتحويل أنتباهه إلى حاجة المجموعة .

أن وقوع الطفل تحت هذا النوع من العقوبات المباشرة المرتبطة مباشرة بالفعل والتي تحدث داخلياً من ضمن المجموعة يجعلها نتائج طبيعية لسلوكه بما يدفع إلى

تعديل كبير وسريع في السلوك . الضبط لا يأتي بأوامر من عالم الكبار الذين يضعون القوانين . هو يأتي من الأطفال أنفسهم الذين يقترحون ويطبقون العقوبات على بعضهم البعض !

ثالثاً فأن نقد الأصحاب لبعضهم البعض يمثل تهديد اقل لذات الطفل في مواجهة المجموعة مقارنة بما لو صدر من عالم الكبار . نقد الكبار قد يشعر الطفل بأنه سيء مقارنة بنقد الأقران الذي يبدوا أكثر طبيعية وتلقائية وكنتيجة مباشرة وفي نفس اللحظة للسلوك .

رياض الأطفال في اليابان : تعليم أكاديمي أو غير أكاديمي؟

كما في كل مكان في العالم : تظل المناقشات الدائرة كالآتي : ماذا نعلم الصغار في رياض الأطفال ؟ هل نعلمهم القراءة والكتابة وبعض المفاهيم الرياضية أم انهم لازالوا غير مستعدين عقلياً وفسيولوجياً؟

تختلف الروضات في اليابان وتتنوع حول هذا الموضوع فمنها ما يؤكد أهمية تعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة وأعداده للمدرسة الابتدائية وآخرون يرون التركيز على المفاهيم والمهارات وترك الحرية للطفل

العديد من الروضات في اليابان تلجأ إلى أدخال المواد الأكاديمية في مناهجها وذلك لجذب أكبر عد ممكن من الأطفال إذ تعاني الروضات من التناقص المستمر في نسب ألتحاق الأطفال بها وذلك للتناقص التدريجي في عدد الأطفال في اليابان والناجم عن انخفاض النسل بنحوٍ عام كما لجأ عدد آخر إلى تطوير مناهجهم وتوسيعها لتشمل تعلم مهارات عديدة بنحوٍ منظم مثل تعلم الموسيقي أو الرسم أو السباحة.

- حجم الصفوف الدراسية ونسبة الأطفال إلى المدرسات في الروضة .

رغم ان التلاميذ اليابانيين قد تمكنوا من ومنذ الصف الأول الابتدائي من التفوق على كافة أطفال العالم بما فيهم الأطفال الأمريكيون في معظم الامتحانات العالمية ألا أنه من المدهش ان نعرف أنه وفي حين لا تتعدي نسبة الأطفال إلى المعلمة اكثر من 8 ، تحدد وزارة التربية والتعليم في اليابان سياساتها في هذا المجال كالآتي :

- الأطفال في عمر سنة وأكثر : أربعة أطفال للمعلمة واحدة
- الأطفال فوق سنتين 8 أطفال للمعلمة الواحدة
- أطفال ثلاث، اربع ، خمس سنوات: 30 طفل للمعلمة الواحدة.

ماهي فلسفة اليابانيون في هذا المجال ؟

ترى الفلسفة اليابانية أن كثرة عدد الأطفال يتيح فرصة أفضل للطفل للتعرف والتعامل مع أنماط عددية من البشر والاستفادة منهم كما يخلق الكثير من المواقف التربوية التي يتعلم منها الأطفال ويمارسون خبرات علمية أو اجتماعية أو حتى سلبية لكنها ضرورية لنموهم وتوازنهم .

التجربة الماليزية

منذ أن استقلت ماليزيا عام 1957 عن الاحتلال البريطاني أصبح التعليم جزءًا لا يتجزأ من السياسة التنموية التي تنتهجها الحكومة، لذلك تعرض قطاع التعليم لتغيرات وعمليات تطوير مستمرة ودائمة عبر تلك السنوات، وفي السنوات الثلاثين الماضية قامت الدولة بجهود كبيرة للغاية من أجل توحيد جميع فئات المجتمع

وكانت أداتها في ذلك النظام التعليمي الموحد بما فيه من منهج وطني والتأكيد على استخدام اللغة القومية باعتبارها أداة التدريس والاتصال، وشهدت تلك المدة تزايدًا كبيرًا في معدلات الالتحاق في مختلف المراحل التعليمية .

ولإحداث الجودة في العملية التعليمية قامت الحكومة الماليزية بإجراء العديد من الإصلاحات في المناهج مع العمل على زيادة استخدام تكنولوجيا التعليم كما اتخذت العديد من الإجراءات من أجل إحداث الفعالية والكفاءة في النظام الإداري للتعليم، وتضمن ذلك الاهتمام بالعملية التعليمية داخل الصف الدراسي والجوانب الإدارية المختلفة في النظام التعليمي وكذلك الاهتمام بالمعلم، ويتوقع إجراء المزيد من الإصلاحات وعمليات التطوير في نظام التعليم والتدريب في ماليزيا وذلك لتحقيق العديد من الأهداف التي من أهمها ضمان إحداث الجودة في التعليم والتدريب لكل المواطنين الماليزيين وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لجعل ماليزيا دولة متقدمة بحلول عام 2020.

العوامل والقوى الثقافية التي نشأ في ظلها التعليم في ماليزيا :

تأثر التعليم في ماليزيا بالعديد من العوامل والقوى الثقافية التي أسهمت في ظهور النظام التعليمي الحالي بما هو عليه الآن؛ فمن ناحية الموقع الجغرافي والمساحة تبلغ المساحة الإجمالية لماليزيا 329758كم2، وتقع ماليزيا بشطريها الشرقي والغربي في جنوب شرق آسيا قرب خط الاستواء حيث تضم مساحة كبيرة من الأراضي على الطريق البحري من الهند إلى الصين وتتوسط المسافة بينهما، تحيط البحار حول معظم أراضيها حيث يبلغ طول ساحل ماليزيا 3000 ميل من المحيط

الهندي إلى بحر الصين الجنوبي، ويبلغ طول ساحل سراواك وصباح أي ماليزيا الشرقية حوالي 1400 ميل.

ومن ناحية العوامل السكانية يبلغ عدد السكان 27 مليونا و757 ألف نسمة (حسب إحصاء 2008) بما يمثل 0.41٪ من إجمالي سكان العالم، وقد تنبهت ماليزيا إلى أهمية معالجة المشكلة السكانية خوفًا من الزيادة المستمرة فاتجهت إلى التعليم ببرامجه ومناهجه ليكون القاعدة التي تحاول منها الانطلاق نحو التعامل مع هذه الأزمة ولم تكتف بذلك بل أدمجت مفاهيم التربية السكانية في برامج تدريب وإعداد المعلمين بماليزيا.

ومن ناحية العامل اللغوي فإن اللغة الوطنية الرسمية في ماليزيا هي اللغة الماليزية أو المالاوية وهي لغة التعليم في المرحلة الأولى منذ سنة 1967، وتكتب اللغة الماليزية بالحروف اللاتينية أو العربية وبها كثير من الكلمات العربية ولكن هناك لغات أخرى ولهجات محلية يستعملها السكان في الأقاليم المختلفة، فالشعب في ماليزيا يتكون من أجناس مختلفة فهناك المالاويون والصينيون والهنود وغيرهم ؛ فالصينيون يتكلمون اللهجات الصينية السائدة والهنود يتكلمون اللغات التاميلية والهندوستانية وغيرها، ويلاحظ استخدام اللغة الإنجليزية على نطاق واسع في دوائر الحكومة والصناعة والتجارة، كما أنها مادة إجبارية في مدارس ماليزيا، وأصبحت اللغة الماليزية هي اللغة التعليمية في جميع مراحل التعليم العام مع بقاء اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

أما العوامل الاجتماعية فقد كان المجتمع في ماليزيا أثناء مدة الاحتلال مزيجًا من عناصر مختلفة وأجناس متباينة وكان المستعمر يبث بين هذه الأجناس المختلفة

نار الشقاق والخلاف ومن ثم كان المجتمع الماليزي مفككًا مختلف الطبقات متفاوتا تفاوتا واضحًا في الدخول.

وكانت الوظائف العليا قاصرة على الإنجليز أما طبقة المواطنين فكانوا لا يتولون إلا المناصب المتدنية، وظل هذا الوضع الاجتماعي مسيطرًا على البلاد حتى جاء الاستقلال ليفتح باب الوظائف العليا أمام الجميع ليخلق نوعًا من العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجميع سواء في فرص الالتحاق بالتعليم أو الترقي للوظائف العليا.

أما العامل الديني فإن كان الإسلام هو الدين الرسمي لدولة ماليزيا إلا أن اختلاف نوعيات البشر داخل ماليزيا يخلق نوعًا من تعدد الديانات؛ فالدين السائد بين الصينيين هو البوذية والطأوية وبين الهنود الديانة الهندوسية، هذا بجانب وجود أقلية مسيحية، وقد نص الدستور على أن حرية العبادة مكفولة للجميع.

ويعتمد الاقتصاد الماليزي على الزراعة والصناعة وصيد الأسماك؛ فماليزيا من أهم دول آسيا إنتاجا للقصدير حيث تمتد منطقة القصدير في ماليزيا من الشمال إلى الجنوب ويعتمد الاقتصاد الماليزي اعتمادًا كبيرًا على الزراعة.

وقد تأثر التعليم في وضعه الحالي بمختلف تلك القوى والعوامل الثقافية التي مرت بها ماليزيا من عوامل جغرافية وسكانية ولغوية واجتماعية ودينية واقتصادية وغيرها من عوامل أسهمت في تشكيل النظام التعليمي الماليزي في صورته الحالية.

بنية النظام التعليمي في ماليزيا

يبدأ العام الدراسي الرسمي في ماليزيا ابتداء من الأول من يناير وحتى الأسبوع الثالث من نوفمبر ويصل الحد الأدنى من أيام الدراسة على مدار العام إلى 190 يومًا.

ويتكون النظام التعليمي في ماليزيا من عدة مراحل نوضحها هي:

1. **التعليم ما قبل المدرسة** : لا يعد التعليم ما قبل المدرسة أو ما يعرف برياض الأطفال جزءًا من النظام التعليمي الرسمي، ويقدم هذا النوع من التعليم عن طريق مجموعة مختلفة من المؤسسات الحكومية والهيئات الخاصة والمنظمات التطوعية وذلك للأطفال بين الرابعة والسادسة من العمر ولكن تخضع جميع مؤسسات رياض الأطفال للإشراف من قبل وزارة التعليم.

يعد التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة في ماليزيا مجانيًا وتوفره العديد من الهيئات الحكومية والهيئات الخاصة والمنظمات التطوعية، وفي عام 1996 وصلت نسبة الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال إلى 70٪ من بين جميع التلاميذ الذين التحقوا بالعام الأول في المدرسة الابتدائية.

ويلتحق أطفال ماليزيا برياض الأطفال في سن الرابعة إلى السادسة وقد جعل قانون التعليم لعام 1996 مرحلة التعليم ما قبل المدرسة جزءًا من نظام التعليم الوطني وتلتزم جميع رياض الأطفال في ماليزيا بتدريس الخطوط العريضة للمناهج التي تقدمها لهم وزارة التعليم.

ويتسم هذا المنهج بأنه يتناسب مع المرحلة السنية لهؤلاء الأطفال ويتوافق مع مرحلة نموهم واهتماماتهم واحتياجاتهم، ويتميز أيضًا هذا المنهج بأنه ديناميكي ويركز على الطفل ويتناسب مع الفئات المختلفة من الأجناس التي قد توجد في

الصف الواحد وتتمثل أهداف منهج التعليم ما قبل المدرسة في فهم سمات وخصائص الأطفال وربطهم ببيئتهم المحلية، مع تعزيز الصلة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية. وتتمثل الأهداف العامة للتعليم ما قبل المدرسة في تمكين الأطفال من تحقيق الاتي:

- تنمية حبهم لوطنهم.
- اتباع التعاليم الدينية في الحياة.
- ممارسة القيم النبيلة.
- احترام اللغة الوطنية واستخدامها.
- استخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.
- تنمية احترام الذات وتقديرها.
- تشجيع حب الاستطلاع والإبداع وتذوق الجمال وتقديره.

ولتحقيق الأهداف السابقة تقدم رياض الأطفال مجموعة من المجالات التعليمية للتلاميذ وهي: تعليم المواطنة والدراسات الإسلامية والتربية الخلقية واستخدام اللغة الوطنية وتعليم الإنجليزية وتنمية اللغة والتنمية البدنية والتنمية الاجتماعية الانفعالية والتنمية المعرفية والتنمية الإبداعية والجمالية.

وتصل ساعات التدريس في رياض الأطفال إلى ثلاث ساعات ونصف لكل يوم وتمتد الدراسة في الأسبوع لمدة خمسة أيام.

2. **التعليم الابتدائي** : يمتد التعليم الابتدائي في ماليزيا لمدة ست سنوات ولكن يلاحظ أنه يمكن إكمال هذه المرحلة من 5 سنوات إلى 7 سنوات ويلتحق

بهذا التعليم الأطفال في سن السادسة، والتعليم في المرحلة الابتدائية في ماليزيا مجاني ولكنه ليس إلزاميًا.

يهدف التعليم الابتدائي إلى ضمان التنمية الشاملة والمتوازنة والمتكاملة لقدرات الطفل والتي تتضمن الجوانب العقلية والروحية والانفعالية والبدنية، ولذلك يسعى التعليم الابتدائي إلى تمكين الأطفال مما يلي:

- إجادة اللغة الماليزية باعتبارها اللغة الوطنية واللغة الرسمية للبلاد.
- إجادة المهارات الأساسية للغة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
- إجادة المهارات الحسابية واستخدامها في حياتهم اليومية.
- إجادة المهارات الدراسية.
- تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.
- الحساسية نحو البيئة والاهتمام بها.
- إجادة المهارات العلمية والتقنية.
- الاهتمام بالأنشطة الثقافية والترفيهية المتوافقة مع الثقافة الوطنية.
- العناية بصحة الفرد ولياقته البدنية.
- اكتساب مهارات تلاوة وحفظ وفهم آيات القرآن الكريم.
- التأكيد على أسس العقيدة والإيمان بالله وأداء العبادات.
- تدعيم القيم الوطنية.
- تنمية المواهب وتشجيع الإبداع.
- حسن الخلق والتحلي بالقيم النبيلة.

وهناك نوعان من المدارس الابتدائية الماليزية؛ الأولى وتقدم للطلاب الماليزيين، وتكون لغة الدراسة بها اللغة الماليزية، والنوع الآخر من المدارس مدارس تقدم للطلاب الصينيين والتأمل، حيث يتم التدريس فيها بلغاتهم الأصلية مع الاحتفاظ باللغة الماليزية مادة إجبارية أيضًا، وتدرس اللغة الإنجليزية في جميع المدارس كلغة ثانية وينتقل التلاميذ آليًا بين صفوف تلك المرحلة من الصف الأول حتى الصف السادس مع إجراء عملية التقييم المدرسي بنحوٍ دائم.

ورغم أن مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية ست سنوات من الناحية الرسمية يستطيع بعض الطلاب أن يكملوا دراستهم في خمس سنوات فقط كما يمكن لبعض الطلاب الآخرين أن يستمر بقاؤهم بتلك المدرسة إلى سبع سنوات، وعند إتمام الدراسة بالمرحلة الابتدائية يتقدم التلاميذ إلى امتحان عام يسمى الامتحان التحصيلي للمدرسة الابتدائية، ومعدل التسرب في المرحلة الابتدائية لا يكاد ذكر حيث يصل إلى 0.6٪.

وقد أدى تعميم التعليم الابتدائي لجميع أطفال ماليزيا إلى زيادة الضغوط على المدارس القائمة بالفعل مما أجبر وزارة التعليم في ماليزيا إلى جعل الدراسة تتم على فترتين مدة صباحية ومدة مسائية، وقد وصلت نسبة المدارس التي بها فترتان إلى 16.5٪ في عام 1996، ويبلغ متوسط الكثافة الطلابية في الفصل في المدرسة الابتدائية 32.8 تلميذًا ونسبة المعلم إلى التلاميذ هي معلم واحد لكل عشرين تلميذًا.

أما التقويم في المرحلة الابتدائية فهو على نوعين :

النوع الأول يعرف بامتحان تقييم المدرسة الابتدائية، ويركز هذا النوع من التقويم على الجوانب المعرفية مؤكدًا على المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة

والحساب، والمواد التي يتم تقييمها هنا هي اللغة الماليزية والإنجليزية والعلوم والرياضيات، وبالإضافة إلى تلك المواد ينبغي على الطلاب الماليزيين أن يخضعوا لتقييم في التربية الدينية وتشكل النتيجة جزءًا من تقييمهم النهائي.

النوع الثاني من التقييم بتقييم المستوى الأول Level one assessment، وهذا التقييم اختبار استعدادي أو اختبار أهلية وهو يمكن وزارة التعليم من انتقاء تلاميذ الصف الثالث الذين يجيدون المعرفة والمهارات الأساسية والذين لديهم قدرة عالية على التعلم كي ينتقلوا مباشرة إلى الصف الخامس ويتم اختبار قدرات التلاميذ وإمكاناتهم في المهارات اللفظية والكمية والتفكيرية.

وبالإضافة إلى هذين النوعين من التقويم هناك التقييم المدرسي ويتم تطبيقه أثناء العام الدراسي وفي أثناء عملية التعليم والتعلم من أجل تقييم تقدم التلاميذ في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية ويتم هذا التقييم من بدأ العام الدراسي وأثناء عملية التعليم والتعلم من أجل تقييم تقدم التلاميذ في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية، ويتم هذا التقييم من الملاحظة والأداء الشفهي والكتابي للتلاميذ.

التعليم الثانوي :

يتكون التعليم الثانوي في ماليزيا من حلقتين:

- **التعليم الثانوي الأدنى أو التعليم الإعدادي** Lower Secondary School ويمتد مدة ثلاث سنوات (ولكنه يمتد أربع سنوات بالنسبة للتلاميذ الصينيين والتاميل) وذلك حيث يضاف إليهم عام حتى يساعدهم على اكتساب إتقان اللغة الماليزية حيث إنها لغة التدريس في المدارس الثانوية.

- **وعند إتمام برنامج الدراسة لمدة ثلاث سنوات** في المدرسة الإعدادية يتقدم الطلاب للامتحان النهائي الذي يؤهلهم إلى الالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا Upper Secondary School والتي مدتها عامان، وتقدمها مجموعة من المدارس الأكاديمية والفنية والمهنية والدينية.

وتهدف المدرسة الثانوية إلى تمكين الطلاب من تحقيق ما يأتي:

- زيادة إتقانهم للغة حتى يمكن التواصل بنحوٍ فعال مع التركيز على إتقان اللغة الماليزية كونها اللغة الرسمية لاكتساب المعرفة ولتحقيق الوحدة الوطنية.
- تنمية قدراتهم العقلية من حيث التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والعقلاني.
- اكتساب المعرفة وتنمية المهارات المختلفة واستخدامها في حياتهم اليومية.
- مسايرة التقدم التكنولوجي والتسارع في جوانب المعرفة المختلفة.
- زيادة قدراتهم وإمكاناتهم على تحسين أنفسهم ومجتمعهم.
- تنمية ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة تحديات الحياة.
- الفهم والوعي التام بتاريخ بلاده وبالظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي مرت بها البلاد.
- الوعي بأهمية صحة الفرد والمحافظة عليها.
- اكتساب القيم الأخلاقية وممارستها.
- حب المعرفة والرغبة الدائمة في زيادتها وتنميتها.
- تنمية الإحساس العميق بالمسؤولية والاستعداد بالتضحية في سبيل الدين والوطن.

ويقدم التعليم الماليزي منهجًا عاماً لجميع الطلاب في المدارس الثانوية وذلك دون إهمال لبعض الفروق الثقافية والعرقية في البلاد ويسعى المنهج إلى تحقيق مجموعة من المبادئ منها:

- استمرارية التعليم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية واكتساب المهارات الأساسية.
- تقديم تعليم عام لجميع الطلاب.
- تكامل الجوانب العقلية والروحية والانفعالية والبدنية للطلاب داخل المنهج.
- التأكيد على القيم.
- الاستخدام المتزايد للغة الماليزية في التدريس.
- التعليم مدى الحياة.

يتعين على الطلاب الصينيين والتأميل أن يدرسوا لمدة عام قبل التحاقهم بالمدرسة الثانوية والهدف من ذلك يتمثل في:

- تمكين الطلاب من إجادة اللغة الماليزية حتى يستطيعوا مواصلة دراستهم بالمدرسة الثانوية.
- تمكين الطلاب من التواصل الفعال باستخدام اللغة الماليزية.
- غرس روح المواطنة بين الطلاب.
- بث قيم المجتمع الماليزي.

ولتحقيق ذلك يتم تدريس المواد الأتية:

- اللغة الماليزية واللغة الإنجليزية واللغة الصينية ولغة التأميل والاستخدام العلمي للغة الماليزية والتربية الصحية والبدنية والتربية الفنية.

- ويدرس الطلاب في الثانوية الدنيا الإعدادية عددًا من المواد الإجبارية وهي اللغة الماليزية واللغة الإنجليزية والرياضيات ودراسة الدين الإسلامي والعلوم والمهارات الحياتية الجغرافيا والتاريخ والتربية الأخلاقية والتربية البدنية والتربية الصحية والتربية الفنية.

كما يتعين على الطالب أن يدرس مجموعة من المواد الاختيارية التي تقع في أربع مجموعات وهي :

- الإنسانيات .
- المواد الفنية والمهنية.
- العلوم.
- الدراسات الإسلامية.

وبعد أن ينتهي الطالب من دراسة تلك المواد يتقدم للاختبار النهائي الذي يؤهله للحصول على شهادة يستطيع بها أن يلتحق بالمدرسة الثانوية العليا.

ويقدم التعليم في المستوى الثانوي الأعلى Upper Secondary Level في مستويات عدة منها المدارس الأكاديمية والمدارس التقنية والمدارس المهنية، ويلتحق الطلاب بكل نوع من تلك المدارس تبعًا لأدائهم في امتحان المدرسة الثانوية الدنيا، وتستمر الدراسة في تلك المرحلة لمدة عامين ورغم أن الدراسة في تلك المرحلة تتضمن مسارات أكاديمية وتقنية ومهنية إلا أنها تعد دراسة عامة.

وتصل نسبة المعلمين للطلاب في التعليم الثانوي في ماليزيا إلى معلم واحد لكل 18 تلميذًا ومتوسط كثافة التلاميذ داخل الفصل 34.8 تلميذًا، وتصل معدلات التحاق الطلاب بالتعليم الثانوي إلى 82.9٪ للمدرسة الثانوية الدنيا و60.6٪ للمدرسة الثانوية العليا.

ويسمح منهج التعليم العام في المدرسة الثانوية العليا للطلاب بأن يختاروا المواد بناءً على اهتماماتهم وإمكاناتهم وقدراتهم، ويقوم الطلاب بانتقاء تلك المواد الاختيارية من بين فئات أربع وهي الدراسات الإنسانية والدراسات المهنية والتقنية والعلوم والدراسات الإسلامية، كما يستمر الطلاب في دراسة نفس المواد الإجبارية التي كانوا يدرسونها في المدرسة الثانوية الدنيا مع استثناء الجغرافيا والتربية الفنية والمهارات الحياتية والتي يتم دراستها كمواد اختيارية.

وفى المتوسط يصل عدد ساعات الدراسة في المدرسة الثانوية العليا إلى حد 25 ساعة ونصف ساعة في الأسبوع مما يغطي حوالي 40 حصة تدريسية تمتد كل منها إلى 40 دقيقة.

وتقدم المدارس الثانوية الفنية تعليما فنياً يهدف إلى:

- تزويد الطلاب بالمهارات الفنية الأساسية التي تمكنهم من إكمال دراستهم بالمؤسسات البوليتكنيكية والجامعة.
- تقديم التعليم الفني والتقني للطلاب الذين لديهم استعداد وميول لدراسة تلك المواد والتخصص فيها.
- رفع مستوى ومعدل القوى العاملة المدربة والماهرة للوفاء باحتياجات الدولة من تلك الفئات.

وتشبه الدراسة في تلك المدارس العملية التعليمية التي تتم في المدارس الأكاديمية حيث يتعين على الطلاب دراسة مجموعة من المواد الإجبارية وأخرى من المواد الاختيارية.

أما بالنسبة للمدارس الثانوية المهنية فهي تقدم تعليما مهنيا للذين أتموا تعليمهم في المدرسة الثانوية الدنيا ويسعى هذا النوع من التعليم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- توفير القوى العاملة الفنية للقطاعات الإنتاجية والتجارية الصناعية المختلفة في المجتمع.
- توفير منهج مرن وعريض وذلك للوفاء بالاحتياجات المختلفة للصناعات القائمة وما يطرأ عليها من تغيير.
- توفير أسس المهارات والمعرفة التي يبنى عليها التعليم والتدريب اللاحق.

ولتعزيز الجودة في التعليم والتدريب المهني المرتبط ببعض الوظائف الموجودة بالسوق يقوم القطاع الخاص بتشجيع من الدولة بالمشاركة في برامج التعليم المهني، ولذلك تقوم العديد من المؤسسات والشركات الكبيرة بمساعدة وزارة التعليم في تنظيم برامج تدريبية للربط بين المهارات والمعرفة المهنية وسوق العمل كما تنتهج وزارة التعليم سياسة الخصخصة مع مؤسسات التعليم المهني والفني ولذلك تقوم المؤسسات والشركات الخاصة بتوفير ما يعرف بالتدريب على المهن داخل المصانع والشركات حتى تعد العمالة الماهرة والمدربة التي تجمع بين المعرفة الأكاديمية المهنية والنظرية التي تتم دراستها داخل المدارس وكذلك بين الخبرة العملية داخل المصانع والمؤسسات.

التعليم بعد المرحلة الثانوية:

يعد هذا النوع من التعليم الطلاب للحصول على شهادة المدارس العليا الماليزية، ويقدم هذا النوع من التعليم مجموعة من المقررات التي على الطلاب الراغبين في الالتحاق بالجامعات دراستها لمدة عامين، وبعد النجاح في تلك المدارس يكون خريجوها مؤهلين للالتحاق بالتعليم الجامعي.

التعليم العالي:

يقدم التعليم العالي في ماليزيا فرصًا لمواصلة الدراسة الأكاديمية وزيادة المعرفة في أحد التخصصات ويهدف إلى إعداد المتخصصين في المجالات المختلفة للوفاء باحتياجات الدولة من القوى العاملة المدربة، كما يمنح هذا النوع من التعليم التسهيلات اللازمة لإجراء البحوث والخدمات الاستشارية للمجتمع وتتضمن مؤسسات التعليم العالي ثلاثة أنواع: الجامعات والكليات المتوسطة والمؤسسات البوليتكنيكية وتتراوح مدة الدراسة في هذا النوع من التعليم بين ثلاث إلى أربع سنوات.

ومن بين الجامعات الماليزية هناك الجامعة الإسلامية الدولية وهي جامعة دولية في طبيعتها حيث تشرف عليها جهات دولية عديدة، وهي لا تكتفي بالدراسات الإسلامية الدينية فقط ولكنها تشتمل على جوانب عديدة وشاملة من المعرفة حيث يمزج التدريس فيها بين القيم الإسلامية والفلسفة الإسلامية في اكتساب المعرفة.

أما الكليات المتوسطة فهي تقدم تعليمًا يصل إلى مستوى الدبلوم، وبالنسبة للمؤسسات البولوتكنيكية فقد تأسست لكي تقدم تعليميًا وتدريبًا في المجالات

الهندسية والتجارية لتخريج الفنيين والعمال التنفيذيين المتوسطين، وتتراوح الدراسة بها بين عامين وثلاثة أعوام.

وتقوم وزارة التعليم في ماليزيا بالإشراف على التحاق الطلاب بالجامعات المحلية باستثناء الجامعة الإسلامية الدولية التي تضع لنفسها مجموعة من المعايير الخاصة للقبول بها، أما بالنسبة لباقي الجامعات فهناك مجموعة من المعايير العامة التي تتفق جميعًا على ضرورة أن تتوافر لدى الطلاب شروط معينة مع حق كل جامعة في أن تضع بعض المعايير الخاصة بها.

ومن أهم جوانب التطوير التي طرأت على التعليم العالي في ماليزيا قرار إنشاء الجامعات الخاصة فقد سمحت الحكومة لبعض المؤسسات العامة بإنشاء مؤسسات تعليم عال خاصة تقدم دراسات في تكنولوجيا المعلومات والهندسة كما سمحت الدولة لبعض الجامعات الأجنبية بإنشاء فروع لها في البلاد.

التربية الخاصة في ماليزيا :

تقدم برامج التربية الخاصة في ماليزيا للطلاب ذوي الإعاقات المختلفة وتنقسم تلك الإعاقات إلى ثلاث فئات أساسية هي الإعاقات البصرية والإعاقات السمعية والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وحاليًا يبلغ عدد مدارس التربية الخاصة في ماليزيا حوالي 31 مدرسة، وتتبنى السياسة التعليمية في ماليزيا مبدأ إدماج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع الأطفال العاديين في مسارات واحدة وإدماج الأطفال ذوي الإعاقات وذوى صعوبات التعلم في صفوف خاصة داخل مدارس الأطفال العاديين.

وهناك حوالي 4 آلاف طفل من ذوي الإعاقات المختلفة يلتحقون بالمدارس العادية وهناك حوالي 600 معلم متخصص ومدرب على التدريس للأطفال ذوى الإعاقات، وبالإضافة إلى جهود وزارة التعليم هناك مؤسسات أخرى مثل وزارة الوحدة الوطنية والتنمية الاجتماعية والعديد من المنظمات التطوعية وغير الحكومية تقدم خدمات مختلفة تهدف إلى تقديم برامج للتربية الخاصة وذلك للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

إعداد المعلم في ماليزيا :

نالت معاهد إعداد المعلمين عناية كبيرة منذ أن استقلت ماليزيا واهتمت الدولة بها اهتماماً كبيرًا وتوسعت توسعًا كبيرًا في إنشائها على أحدث الطرق كي يتخرج منها معلمون أكفاء، ونتيجة للسياسة التعليمية التي تسعى إلى تعميم التعليم بمختلف مراحله اضطرت الوزارة أن تزيد عدد معاهد ومدارس المعلمين والمعلمات حتى تساير النهضة التعليمية.

وبالنسبة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية فقد بلغ عدد المعلمين بالمرحلة الابتدائية حسب إحصاء 1990 حوالي 240 ألف معلم ومعلمة، أكثر من نصفهم غير مؤهلين بمعاهد إعداد المعلمين ولكن اضطرت الدولة إلى الإستعانة بهم لسد الاحتياجات الملحة

أما معاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية فيلتحق بها الطلبة الحاصلون على الشهادة الثانوية القسم الأدنى ومدة الدراسة بها عامان دراسيان ويقوم خريجوها بالتدريس بالمدارس الابتدائية سواء الإنجليزية أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، وهذه المعاهد تستخدم في دراستها اللغات الأربع الأساسية وهي المالاوية والإنجليزية والصينية والتاميلية وفي أحيان أخرى يتم إعداد معلمي المرحلة

الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهادة الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد.

ومعاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا فإنها تنقسم إلى قسمين؛ **القسم الأول** معاهد ومكاتب تدريب المعلمين لمدارس المرحلة الثانوية الدنيا، ويلتحق بهذه المعاهد الطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية ومدة الدراسة بها سنتان ولكل معهد مجموعة من المواد التي يدرسها ليعد المعلمين لتدريسها، فبعضها يعد معلمين لتدريس العلوم والرياضيات وبعضها يعد معلمين لتدريس اللغات والمواد الاجتماعية وبعضها يعدهم للمواد التجارية والفنية والعلوم المنزلية وبعضها للفنون الصناعية وغيرها.

والقسم الثاني من معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية العليا فيلتحق بهذا القسم الطلاب الحاصلون على الثانوية العليا ويلتحقون بكلية التربية بجامعة الملايو ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وقد تزيد على ذلك ويحصل بعدها على الإجازة العالية ثم الدكتوراه إن رغب، ويكون إعداد المعلم في هذا القسم على أساس التخصص في فرع أو مادة دراسية واحدة وقد يتم الإعداد في بعض كليات الآداب والعلوم أيضًا لمدة ثلاث سنوات أو يتم الإعداد بدراسة جامعية بإحدى الكليات لمدة أربع سنوات تخصص السنة الأخيرة منها للدراسة التربوية، وبالإضافة إلى ذلك توفد ماليزيا مجموعة من أبنائها إلى بعض الدول العربية للالتحاق بجامعاتها والتخصص في تدريس التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية.

تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بماليزيا :

تعقد ماليزيا بين الحين والآخر دورات تدريبية وتجديدية للمعلمين في أثناء الخدمة وذلك بهدف تحسين أدائهم ولتمكينهم من النمو العلمي والمهني بالإضافة إلى معاونتهم على القيام بمهامهم الوظيفية بنحوٍ عام **ويقدم في وزارة التربية والتعليم العديد من البرامج التي تهدف إلى:**

- توفير التدريب الأساسي اللازم للمعلمين والمعلمات وتنظيم الدورات التدريبية التي تجرى في أثناء الخدمة.
- تنظيم اختبارات تدريب المعلمين والمعلمات.
- تقديم التوجيهات والإرشادات لمعاهد المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالسياسة التعليمية للوزارة.
- المساعدة في اختيار الأشخاص اللائقين للتدريب على مهنة التدريس.
- معاونة المعلمين على ممارسة الحديث من التربية وطرق التدريس.

إدارة النظام التعليمي في ماليزيا :

تطورت الإدارة التعليمية في ماليزيا منذ حصولها على الاستقلال حتى الآن حيث مرت بعدة مراحل صاحبتها تغيرات في الهياكل التنظيمية لإدارة التعليم وكانت آخر هذه التغيرات ما حدث عام 1976 وهو ما يعمل بموجبه حتى الوقت الحاضر؛ فعلى المستوى القومي تتولى وزارة التعليم بماليزيا الإشراف على شئون التربية والتعليم على المستوى العام أو المركزي.

أما على المستوى الإقليمي أو مستوى الولايات فكل ولاية في ماليزيا لها إدارة تعليمية تشرف على شؤون التعليم بها، أما في ولاية صباح وسراواك شرقي ماليزيا

فإنها تترك للهيئات الدينية والسلطات المحلية متابعة الإشراف على النواحي التعليمية بهاتين الولايتين بما يتفق وظروف كل منهما.

ويعني ذلك أن هناك أربعة مستويات للإدارة داخل وزارة التعليم في ماليزيا وهي على المستوى الفيدرالي وعلى مستوى الولاية وعلى مستوى المقاطعة وعلى مستوى المدرسة، والمقاطعات التعليمية في ماليزيا ليس لها صلة بالمقاطعات الإدارية لأنها تقوم أو يتم إنشاؤها على أساس الاحتياجات التعليمية وليس على أساس الاحتياجات الإدارية.

وعلى المستوى الفيدرالي تقوم وزارة التعليم في ماليزيا بترجمة السياسة التعليمية القومية إلى خطط تعليمية وبرامج ومشروعات تتوافق مع الطموحات الوطنية والأهداف القومية، كما تضع الخطوط العريضة لتطبيق وإدارة البرامج التعليمية والتربوية المختلفة، وتقوم عملية اتخاذ القرارات على المستوى الوطني على أساس نظام اللجان، فهناك مجموعة كبيرة من اللجان المختلفة التي تقوم بعملية التخطيط واتخاذ القرار وهناك إدارة تعليمية State Education Department في كل ولاية من الولايات الأربع عشرة في ماليزيا ويرأس تلك الإدارة مدير يكون مسئولًا عن تطبيق البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في الولاية.

وتقوم هذه الإدارة بمجموعة من الوظائف الإدارية منها:

- تنظيم وتنسيق العملية الإدارية في مدارس تلك الولاية فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس ومختلف العاملين وعملية التمويل وغيرها.
- الإشراف على البرامج التربوية.
- صياغة وتطبيق خطط التنمية التعليمية بالولاية.

- تقديم تقارير بانتظام للوزارة بشأن تطبيق السياسة التعليمية الوطنية في ولايتهم.

تمويل التعليم :

تكون الدولة ملزمة بإنشاء المدارس والمعاهد والجامعات والمؤسسات الثقافية والتربوية، والتعليم بالمجان في جميع مراحل التعليم الأولى ومن أجل ذلك تتكاتف كل المؤسسات والوزارات والهيئات الموجودة في ماليزيا من أجل النهوض بالتعليم وتشارك كل جهة في تمويل التعليم بما تستطيع بالإضافة إلى بعض المساعدات الخارجية التي تتلقاها ماليزيا من بعض الدول والمنظمات الدولية.

ويعد التعليم في ماليزيا مسألة فيدرالية ولذلك فإنها إحدى مسئوليات الحكومة الفيدرالية ولهذا السبب فإن التعليم يعد أحد بنود الإنفاق العام في ماليزيا، وبدأت الدولة تزيد من المخصصات المالية الخاصة بالتعليم حيث تدرك أهميته الجوهرية لإحداث التنمية الاقتصادية.

وتؤمن ماليزيا بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذلك فهي تقدم الخدمات التعليمية للجميع، وبالنسبة للطلبة غير القادرين اقتصاديًا على مواصلة تعليمهم تقدم الدولة لهم العديد من المساعدات التي تتمثل في منح دراسية لإكمال دراستهم بالتعليم الجامعي سواء في الجامعات الماليزية أو في بعض الدول الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا واليابان ومنها مصر أيضًا لدراسة العلوم الإسلامية.

وتتلقى ماليزيا العديد من المساعدات الخارجية للتعليم والتدريب وذلك في شكل مساعدات فنية وبرامج استثمارية، وتأتى هذه المساعدات من مؤسسات

دولية مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة اليونيسيف ومنظمة اليونسكو وكذلك بعض الدول مثل أستراليا وكندا واليابان والمملكة المتحدة.

وبالنسبة للقطاع الخاص والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية فإن إسهامها في عملية تمويل التعليم يعد ضئيلًا خصوصًا في المستويات الدنيا من التعليم وتتركز اسهاماتها في التعليم الجامعي والعالي، ولذلك فإن الحكومة تسعى إلى تشجيع المشاركة من قبل القطاع الخاص والمنظمات الأهلية وذلك للمشاركة في التمويل التعليمي لتخفيف العبء عن كاهل الحكومة في إنشاء بعض عناصر البنية الأساسية الخاصة بالتقدم التكنولوجي في التعليم العالي.

العوامل المؤثرة في نظام التعليم في ماليزيا:

هناك عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية أثرت في نظام التعليم في ماليزيا وساعدت على تطوره :

أولا: العوامل السياسية :

- استهدف الاستعمار الإنجليزي نشر الثقافة الإنجليزية وإعداد فئة من المواطنين يدينون بالولاء لهم ومن أجل ذلك قاموا بإنشاء عدد من المدارس في مختلف الولايات وشجعوا أفراد الشعب على الالتحاق بها على اعتبار أن من سيلتحق بها سيتولى أعلى المناصب في البلاد، وكان المنهج في هذه المدارس يشبه تقريباً منهج التعليم في المدارس الإنجليزية في بريطانيا وقاموا بإلغاء اللغة الملايوية من المناهج واستبدلوا بها اللغة الإنجليزية كمادة للتعليم واهتموا بتدريس اللغة الإنجليزية والتاريخ الإنجليزي لنشر ثقافتهم وأهدافهم الاستعمارية .

- مع بداية القرن العشرين ومع بداية نزوح الهنود والصينيين بأعداد كبيرة ظهر اتجاه لدى بعض المواطنين بضرورة تطوير الكتاتيب الإسلامية إلى مدارس وطنية ، وفي نفس الوقت شجع المستعمر الإنجليزي هذا الاتجاه فقد وجد في المدارس الإسلامية خطراً كبيراً عليه ففكر في حيلة للقضاء على هذا النوع من المدارس فأخذ يتحمس للغة الملايوية وتقديم نوع من التعليم البسيط في مستوى لا يتجاوز مستوى التعليم الأولي ، وفي عام 1918م افتتحت أول مدرسة ملايوية وشغلت هذه المدارس الجديدة مكان المدارس الإسلامية وبذلك انتشرت المدارس الملايوية وبلغ عددها عام 1938م (1169) مدرسة ،وكان على من أراد أن يتعلم الدين الإسلامي أن يدرسه في غير أوقات الدراسة الرسمية .
- لما كثر الصينيون في البلاد وكانوا يعتزون بثقافتهم أشد الاعتزاز وبدأوا في إنشاء مدارس خاصة لتربية أبنائهم ونشر ثقافتهم الخاصة ،وعُرفت هذه المدارس بالمدارس الصينية وأخذوا يجمعون الأموال من ذوي اليسار منهم لهذا الغرض ،وكانت لغة التعليم في هذه المدارس اللغة الماندرنية الصينية ،وتضمنت مناهجها القراءة والكتابة الصينية واللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية والحساب والعلوم العامة .
- بعد أن اشتدت هجرة الهنود إلى الملايو نتيجة فتح مزارع المطاط واستخدامهم فيها لرخص أجورهم ،بدأت الجالية الهندية في تأسيس مدارس خاصة لتعليم أبنائهم وكانت هذه المدارس تستهدف تعليم الأطفال الهنود مبادئ القراءة والكتابة والحساب والزراعة .وكانت الحكومة تشرف على هذه المدارس نتيجة لتدني مستواها .

- أدى تحويل الكثير من المدارس الإسلامية إلى مدارس وطنية ملايوية مُنع فيها تدريس الدين إلى إنشاء مدارس مسائية عُرفت باسم "المدارس الإسلامية"، واهتمت بتدريس الدين وبعض مبادئ اللغة العربية، وكان تمويل هذه المدارس يتم من تبرعات الأهالي وأموال الزكاة وعوائد الأوقاف.
- التأثير الياباني: (1941م-1945م): عندما اشتعلت نار الحرب العالمية الثانية كانت الملايو تحت تأثير نفوذ الاستعمار الإنجليزي واستطاع اليابانيون غزو البلاد وطرد الإنجليز منها وعرفت هذه المدة بمدة الاستعمار الياباني. وعندما تم الغزو الياباني أغلق اليابانيون كثيراً من المدارس لاستعمالها لإقامة جيوشهم ونتج عن ذلك نقص في عدد المدارس بسبب ظروف الحرب وما أصاب البلاد من تدهور في أحوالها الاقتصادية. أدى ذلك بالتعليم إلى الاضمحلال والتدهور وعندما استقر اليابانيون في البلاد بدأوا في تنفيذ سياستهم التعليمية التي تستهدف تثبيت نفوذهم ونشر ثقافاتهم فأحلوا اللغة اليابانية محل اللغة الإنجليزية في معظم المدارس وأعطوا اهتماماً خاصاً في مناهج الدراسة بالتربية الرياضية واللياقة البدنية وأدخلوا في المناهج الأناشيد والأغاني القومية اليابانية، وأعطوا اهتماماً بالتعليم في المرحلة الأولى وأغلقوا المدارس الثانوية الصينية والإنجليزية، إلا أن المدة التي قضاها الاستعمار الياباني كانت قصيرة ولم تمكنهم من نشر سياستهم الاستعمارية والتعليمية.
- محاولات الإصلاح والتطوير عام (1940م-1957م): عاد الاستعمار الإنجليزي إلى البلاد عام1945م، وقد اهتز النظام التعليمي أو النظم

التعليمية في البلاد اهتزازاً كبيراً طوال سنوات الاحتلال الياباني ،وفي مواجهة حركات التحرر الوطني بدأ الاستعمار يتبنى محاولات مختلفة لإصلاح التعليم يدعم بها كيانه من ناحية،ويستثير بها القوى الوطنية من جهة أخرى ،وتكررت محاولات الإصلاح والتطوير حتى سُميت هذه المرحلة عام(1945م-1949م) مرحلة التطوير والتغيير كما أطلق عليها البعض العهد التجديدي.

أهم مشروعات الإصلاحات التعليمية في ماليزيا :

أ - مشروع شيسمن :

وضع شيسمن في المدة من (1945-1949م) مشروعاً لتطوير التعليم في البلاد ورفع مستواه وتمثل اقتراحه في :

1. إنشاء تعليم إعدادي حر يكون التعليم فيه باللغات الملايوية والصينية والإنجليزية.
2. جعل اللغة الإنجليزية مادة في جميع المدارس الإعدادية .
3. تأسيس نوعين من المدارس الثانوية نوع اللغة الرسمية فيه اللغة الإنجليزية مع دراسة لغة جنس التلميذ كلغة ثانية ونوع ثاني تُدرس فيه اللغة القومية كلغة أساسية وتكون فيه اللغة الإنجليزية لغة ثانية .
4. تشجيع التعليم المهني لعدم الإقبال عليه ولكونه ضرورة لتقدم البلاد اقتصادياً. ويلاحظ أن هذا التقرير قد أبقى على التنوع وعزز سياسة الاحتلال .

ب - تقرير برنيس :

وضعت هذا التقرير لجنة خاصة لدراسة الشؤون التعليمية في البلاد برئاسة (برنيس) وشكلت اللجنة عام1949م وانتهت من إعداد تقريرها في مايو 1950م ،وقد تضمن التقرير عدداً من العناصر الإيجابية أهمها أنه حاول أن يجعل من المدرسة الابتدائية أو المدرسة الوطنية أداة لخلق وحدة وطنية وإذابة الجنسيات المختلفة في الملايو، وإقامة نظام تعليمي متكامل يبدأ بالمرحلة الأولى وينتهي بالتعليم الجامعي ،وقد كان تقرير برنيس مقبولاً من الملايويين والإنجليز ولكنه لم يلقى قبولاً من الصينيين على الإطلاق حيث طالبوا بعدم تنفيذه ووضعوا في المقابل تقريراً جديداً رأوا فيه حماية لهم وضماناً لتعليمهم .

جـ - تقرير وين – وو :

بعد أن صدر التقرير الإنجليزي (تقرير برنيس) اعترض الصينيون عليه اعتراضاً شديداً بل ورفضوه رفضاً تاما بحجة أن تنفيذ مقترحات التقرير سيؤدي إلى القضاء على اللغة الصينية وإضعاف الثقافة الصينية في البلاد والإضرار بمصالحهم وإزاء ذلك اضطر المندوب البريطاني إلى تشكيل لجنة أخرى لدراسة السياسة التعليمية في البلاد استهدفت تحقيق العدل بين جميع سكان الملايو وحتى تتطور السياسة التعليمية ،وشُكلت لجنة ضمت الدكتور (وين –وو) خبير التعليم من قبل الأمم المتحدة ،وطلبت من هذه اللجنة أن تضع تقريراً عن التعليم الصيني في أرض الملايو **وكان من توصيات هذا التقرير ما ياتي :**

1. أن يستمر تخصيص مدارس مختلفة لأبناء الأجناس المختلفة.
2. أن تدرس اللغة الصينية بجانب اللغتين الرسميتين الملايو والإنجليزية في المدارس الصينية.
3. أن تقوم الدولة بمساعدة المدارس الصينية وإعطائها المعونات المالية المناسبة حتى تستطيع القيام برسالتها على الوجه المقبول.

د - التقرير المشترك :

لم ينل التقريران الذي وضعتهما اللجنة موافقة الصينيين أو موافقة الأجناس الأخرى واضطرت الحكومة مرة ثانية عام 1952م إلى تشكيل لجنة جديدة سُميت اللجنة المركزية للمستشار التعليمي وناقشت هذه اللجنة التقرير الإنجليزي (تقرير برنيس) والتقرير الصيني (تقرير وين –وو) وانتهت إلى الأخذ بتقرير برنيس مع إحداث تعديل في بعض بنوده ، فأوصت اللجنة بالإبقاء على المدارس الوطنية كما هي وأن يتم التعليم فيها باللغة الملايوية مع وجود اللغة الإنجليزية لغة ثانية وجعل اللغة الهندية أو الصينية لغة ثالثة، كما أوصت اللجنة بالإبقاء على المدارس الصينية والهندية سواء الحكومية منها أو العامة دون تعديل أو تغيير .

هـ - تقرير التعليم سنة 1954م :

أصدرت الحكومة تقريراً عن إصلاح التعليم في البلاد عُرف باسم تقرير 1954م ونادى هذا التقرير بضرورة توحيد النظام التعليمي في البلاد، وإيجاد مدارس لجميع الأجناس حتى يتسنى تعليم أبناء الشعب وجعل اللغة الملايوية واللغة الصينية اللغتين الأساسيتين للتعليم .كما أكد التقرير على ضرورة إنشاء

المدارس الثانوية الحديثة والمدارس المهنية وإنشاء معاهد المعلمين لسد حاجة البلاد إلى المعلمين.

وبناء على الاقتراح الأخير تم بالفعل إنشاء كلية لإعداد المعلمين الملايويين في كوتابارو كلنتان.

و- تقرير رزاق :

بعد أن فازت الجبهة الاتحادية في انتخابات عام 1995م برئاسة تنكو عبد الرحمن الذي كون لجنة لبحث أوضاع التعليم واقتراح أسس تطويره ، وصدر تقرير اللجنة في عام 1956م .متضمناً ما يأتي :

- أن نظام التعليم في الملاير يقوم على أسس استعمارية .
- أن المدارس الوطنية في تأخر شديد وأنها تحتاج إلى إصلاح وتطوير حتى تستطيع الوفاء برسالتها على الوجه المطلوب .
- أن الكتب المدرسية قلما تؤلف باللغة الوطنية وأنه لا توجد كتب علمية مؤلفة باللغة الوطنية.
- أن البلاد تحتاج إلى إرسال بعثات علمية للخارج حتى تلحق البلاد بركب الدول المتقدمة واقترحت اللجنة عدداً كبيراً من التوصيات استندت عليها سياسة التعليم في عصر الاستقلال.

ز- التعليم في عصره الاستقلال 1957م :

حصلت البلاد على الاستقلال عام 1957م بقيادة تنكو عبد الرحمن رئيس (اليانس) الذي تألف من اتحاد حزب " امنو " الملايوي وحزب الجماعة الصينية وحزب المؤتمر الهندي الملايوي في جبهة واحدة ،وبدأت البلاد في وضع

سياسة تعليمية استهدفت أن ينتشر التعليم بين جميع أبناء الشعب وكانت توصيات تقرير رزاق أساس تطوير التعليم بعد الاستقلال .

ثانيا: العوامل الاقتصادية :

يعد اقتصاد ماليزيا واحداً من أقوى النظم الاقتصادية في جنوب شرق آسيا ،ويعتمد اقتصادها إلى حد كبير على إنتاج النفط والمطاط والأخشاب والقصدير ،وإلى جانب عدة أنواع من المحاصيل الزراعة.

وهناك عدة عوامل اقتصادية أسهمت في تطور التعليم منها :

1. تحول اقتصاد البلاد من قطاع زراعي تقليدي إلى قطاع صناعي جعلها تفكر في إيجاد نظام تعليمي قوي يساعد على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة .
2. إعلان الخطة الشاملة للتنمية القومية الاقتصادية ،الخطة الخمسية الأولى 1966م 1970م والخمسية الثانية 1970-1975م ،جعلت ماليزيا تركز على الاهتمام بالتنمية الشاملة والتعليم أساس التنمية ومصدر استثمار البشر.
3. تبني الحكومة الماليزية للخطة الطموحة بهدف الوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية عام 2020م كذلك النمو الاقتصادي المتوثب جعلها تفكر في تغيير النظام التربوي لتحقيق النمو التربوي الدائم.
4. حاجة البلاد إلى العامل المنتج ذي المهارة العالية جعلها توظف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد وتضع البرامج الحديثة لتطوير التعليم العالي والجامعي وكذلك التعليم العام في كل الفروع والمستويات.

ثالثا : العوامل الاجتماعية :

1. فرضت الخصائص القومية (التعددية) كما ذكر وما زالت تفرض تنوعاً في التعليم الابتدائي وهذا التعدد جعل البلاد تفكر في إيجاد حلول للتخلص من هذه المشكلة وتوصلت إلى أن يقوم التعليم على أساس التنوع في هذه المرحلة .وهذا هو أسلم طريق لمنع أية مواجهات عنصرية أو طائفية .
2. كانت الوحدة المستقبلية للشعب (متعدد الأعراق) أحد أهم هموم حزب التحالف لذا فقد شكلت لجنة في عام 1956م لوضع سياسة تعليمية تهدف إلى تنمية الشعور الوطني في التعليم وأدى ذلك إلى صدور قانون التعليم عام 1957م ألزم القانون المدارس الابتدائية استعمال اللغات الماليزية والإنجليزية (بصفة مؤقتة) والصينية والتأميلية لغات للتعليم .كما نص على استخدام المرحلة الثانوية للغة الماليزية والإنجليزية بصفة مؤقتة فقط ،كما نص القانون على ضرورة توحيد المناهج الدراسية لكافة المدارس في ظل التعددية في الشعب الماليزي .

ويتضح مما سبق مدى تأثير العوامل السابقة وإسهامها في جعل ماليزيا تمتلك نظاما تعليمياً قوياً ساعدها على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة ،كما أسهم هذا النظام بفعالية في عملية التحول من قطاع زراعي تقليدي إلى قطاع صناعي حديث يوظف التعليم اليوم كأداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصالات.

أهداف التعليم في ماليزيا :

استهدفت السياسة التعليمية في ماليزيا ،كما أورد ما يأتي:

1. تربية الأجيال الجديدة من الشباب والأطفال من مختلف الجنسيات تربية جديدة بحيث يكون سكان البلاد أمة واحدة وشعباً واحداً حتى يتوفر للأمة الاستقرار.
2. توجيه التعليم توجيهاً قومياً يتفق مع الحكم الوطني.
3. التخطيط الشامل بعيد المدى للتعليم مما يجعله أداة للتنمية القومية الشاملة.
4. العناية بالتعليم الابتدائي وتعميمه ورفع مستواه استناداً إلى أنه يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي لا غنى عنه للنهوض بالأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على شق طريقهم في البيئة التي يعيشون فيها.
5. التوسع الكمي في مختلف مراحل التعليم لتحسين نوعية التعليم المقدم فيها، وتطوير المناهج واعتبار التعليم ضرورة من ضرورات الحياة كالماء بالنسبة للنبات .
6. الاهتمام بتعليم الفتاة والتوسع فيه استناداً إلى أن المرأة نصف المجتمع وعلى حسن تربيتها تقوم التربية السليمة للأطفال.
7. العناية بالتعليم الديني لأنه وسيلة غرس العقيدة في الإنسان وإذا صلحت العقيدة صلح الفرد.
8. الاهتمام بالتعليم الجامعي وإنشاء مؤسساته والتوسع فيها ورفع مستواها.
9. التوسع في التعليم الفني ومعاهد إعداد المعلمين بجميع أنواعها حتى تتوافر الأيدي العاملة المدربة في مختلف التخصصات. ويتوافر المعلم الذي يقوم بتعليم أبناء وطنه.

أن التعليم في ماليزيا يهدف بنحوٍ عام إلى:

1. إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة تحديات القرن القادم في عملية التنمية الوطنية نحو تحقيق وضع صناعي جديد.
2. إعداد الأفراد إعداداً عقلياً وروحياً وعاطفياً وجسمياً قائماً على الإيمان بالله وطاعته.
3. تزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات ليتحملوا المسؤولية والقدرة على المساهمة في وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن كلل.
4. تنمية ملكات الأفراد وميولهم ومواهبهم والارتفاع بقدراتهم ومهاراتهم .
5. ترسيخ الانتماء الديني وتعزيز الاتجاهات الفكرية والثقافية والسلوكية المبنية على قيم الدين والتراث الحضاري .

ومن أهم السياسات التعليمية التي انتهجتها الحكومة الماليزية:

1. التزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي .
2. الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) .
3. تركيز التعليم الابتدائي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية .
4. توجيه التعليم الثانوي نحو خدمة الأهداف القومية.
5. العناية بتأسيس معاهد تدريب المعلمين والتدريب الصناعي.
6. التوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية.
7. توظيف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد .
8. الربط بين التعليم وأنشطة البحوث .

9. الانفتاح على النظم التعليمية المتطورة.

10. الاهتمام بتعليم المرأة .

أن ماليزيا تخطط لجعل التعليم قطاعاً إنتاجياً خلاقاً لأجيال كثيرة تأخذ دورها في الحياة وتسعى لاستكمال مخططها الاستراتيجي عام 2020م الذي يهدف إلى الوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية .

الجهة المشرفة على التعليم (إدارة نظام التعليم) :

إدارة التعليم في ماليزيا مركزية قومية ،وهو أحد مسؤوليات الحكومة الفيدرالية وتتم على أربعة مستويات مختلفة ويمكن تلخيصها بالاتي :

1- **المستوى الفيدرالي (المركزي) وزارة التربية** هي المسؤولة عن ترجمة السياسة التعليمية إلى خطط وبرامج ومشروعات تربوية وفقاً للطموحات والأهداف القومية .وتضع الوزارة أيضاً الإرشادات لتنفيذ وإدارة برامج التعليم على المستوى الفيدرالي .ويرأس الوزارة وزير التربية ويعاونه اثنين من الوكلاء إلى جانب المدير العام المسؤول عن إدارة الأمور المهنية التخصصية بالوزارة ، والسكرتير العام للتعليم المسؤول عن الأمور الإدارية بالوزارة .وتتبع الوزارة نظام اللجان في إجراءاتها لاتخاذ القرار، وتعد لجنة التخطيط التربوي أعلى جهاز لاتخاذ القرار ويرأسها وزير التربية .وتتكون الوزارة من (20) قسماً (12) منها تخصصية و(8) أقسام إدارية ، وهي على النحو الاتي:

* قسم البحوث والتخطيط التربوي .
* قسم المدارس .
* قسم إعداد المعلمين .

* قسم تطوير المناهج .
* قسم نقابة الامتحانات .
* قسم مراقبة المدارس الاتحادية
* قسم التعليم الفني والمهني .
* قسم تكنولوجيا التعليم .
* قسم التعليم الإسلامي .
* قسم تسجيل المدارس والمعلمين.
* قسم الكتب المدرسية.
* معهد أمين الدين .
* قسم الإدارة .
* قسم الخدمات .
* قسم المالية والمحاسبة .
* قسم التنمية والتزويد .
* قسم التعليم العالي.
* قسم الشؤون الخارجية .
* قسم البعثات والتدريب.
* قسم خدمات الحاسوب.

2- مستوى الولاية : يوجد في كل ولاية من الولايات الأربع عشر في ماليزيا إدارة للتعليم يرأسها مدير التعليم وهو مهني وهو مسؤول عن تنفيذ

البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في الولاية ،والوظيفة الإدارية الرئيسية لإدارة التعليم في الولاية هي تنظيم وتنسيق وإدارة المدارس في الولاية فيما يخص الموظفين والهيئة التعليمية والشئون المالية وتطوير المباني .

وتتولى هذه الإدارة مسؤولية الإشراف على تنفيذ البرامج التعليمية في الولاية وصياغة وتنفيذ خطط التطوير التربوي للولاية وتقدم هذه الإدارة تغذية راجعة للمعلومات باستمرار للوزارة حسب الضرورة حول التطبيق المرن لسياسة التعليم الوطنية . ويرى الكاتب أن هذا التنظيم يشابه الإدارة العامة للتعليم لدينا.

3- المستوى المحلي (مكاتب التعليم في المقاطعة / المنطقة): مكاتب التعليم في المنطقة هي امتداد لإدارة التعليم في الولاية وتشكل حلقة الوصل بين المدرسة وإدارة التعليم في الولاية وتساعد هذه المكاتب في الإشراف على تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في المدارس بالمنطقة وهذا من وجهة نظر الكاتب يشبه إدارة التعليم ومراكز الإشراف التربوي في المملكة .

4- المستوى الإجرائي (المدرسة): ويتولى مدير المدرسة إدارة الأعمال اليومية بالمدرسة وتشمل واجبات المدير بنحوٍ أساسي إدارة المدرسة بنحوٍ عام والإشراف على تطبيق المناهج الدراسية وفقاً لسياسة التعليم الوطنية وبرامج التعليم الإضافية وخدمات الدعم .ويقوم المدير بالإشراف على الأنشطة المنهجية المصاحبة وتعزيزها وقيادة المدرسة مهنياً. ويوجد في كل مدرسة في ماليزيا جمعية للآباء والمعلمين ،حيث تقدم هذه الجمعيات الدعم والمساعدة في إدارة المدرسة، وتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع.

تمويل التعليم في ماليزيا :

تتولى الحكومة الفيدرالية مسؤولية تمويل التعليم في البلاد ،فقد ذكر (بشير،2003م) أن الحكومة الماليزية حرصت منذ أخذت البلاد استقلالها في عام 1957م على تقديم خدمات التعليم الأساسي مجاناً ،وبلغ دعم الحكومة الاتحادية لقطاع التعليم ما يصل في المتوسط إلى 20.4٪ سنوياً من الميزانية العامة للدولة .والجدول التالي يوضح النفقات الحكومية المركزية على التعليم بالدولار الأمريكي.

النفقات الحكومية المركزية على التعليم:

إن النفقات الحكومية على التعليم بصفة عامة نركز على أهمية تنمية الموارد البشرية والدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم في تطور البلاد .

إذ أُنفقت مبالغ محترمة على بناء مدارس جديدة ،ومعامل للعلوم والكمبيوتر والمدارس الفنية الجديدة وقروض لمواصلة التعليم العالي داخل وخارج البلاد. إذ خصصت وزارة التربية تخصص نحو 82.5٪ تقريباً من مصروفاتها للنفقات الجارية ، و17.5٪ لنفقات التطوير.

ويلاحظ أن التعليم يحظى باهتمام كبير ويأتي في مقدمة الخدمات من جانب الإنفاق، ومن ثمار هذا الاستثمار السخي على التعليم ، أن وصل عدد الذين يعرفون القراءة والكتابة في عام 2000م حوالي (93.8٪) من إجمالي السكان مقارنة بنحو (53٪) عام 1970م ،وهي من النسب العالية في العالم ،وأن حوالي 99٪ من الأطفال الذين بلغوا العاشرة من أعمارهم قد قيدت أسماؤهم بالمدارس، و92٪ من طلاب المدارس الابتدائية انتقلوا إلى الدراسة في

المرحلة الثانوية . وهذا يعني أن نسب التسرب والفاقد التعليمي قليلة جداً مقارنة بدول أخرى .

المناهج والخطط الدراسية في التعليم الماليزي :

يركز المنهج الوطني الماليزي ،كما ذكر وكيل وزارة التربية "في الأساس على دعم الوحدة الوطنية ولتحقيق هذا الهدف يعتمد اللغة المالاوية لغة رئيسة في التدريس ، ويطبق النظام التربوي منهجاً واحداً في جميع المدارس، ورغم ذلك يسمح النظام بالتنوع الثقافي للمجموعات العرقية المختلفة فيتيح لها إمكانية استخدام لغاتها الأخرى في التعليم من أنماط المدارس الوطنية" .

ويؤكد المبدأ الرئيس لصنع المنهج الوطني على الأسلوب التكاملي في عملية تخطيط المنهج وبنائه ،ولذا فهو يركز على تطوير المهارات الأساسية وإكساب المعرفة وبناء الاتجاهات ثم على الاستعمال الصحيح للغة المالاوية واللغات الأخرى مثل الإنجليزية والصينية والتأميلية .

ويبرز التركيز على الأسلوب التكاملي لمدارس المرحلتين الابتدائية والثانوية، حيث تدمج عناصر المعرفة والمهارات والقيم لتحقيق تطور متكامل للنواحي العقلية والروحية والوجدانية والجسدية لدى الطلاب.

ويتولى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية مسؤولية صياغة المناهج الدراسية لجميع المدارس في ماليزيا ،ويعتمد المركز في ذلك الأهداف والفلسفة والتربية الوطنية، ويتم تطوير المناهج الدراسية مركزياً بمشاركة عدد من الممثلين عن المعلمين والتربويين والمسؤولين بمكاتب التعليم في الولاية والمناطق .

وفيما يلي وصف للمناهج الدراسية حسب المرحلة ونوع التعليم:

أ – مناهج المرحلة الابتدائية :

تهدف مناهج التعليم الابتدائي إلى إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ،وتنميتهم جسدياً وعقلياً ونفسياً ،ويتحقق ذلك من أسلوب التعليم المتمركز حول الطفل ويشمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم طرائق متنوعة مثل التجميع المرن للطلاب والملائم لتدريس مهارات معينة والاهتمام الكبير بالاحتياجات الفردية للطفل من الأنشطة العلاجية الإثرائية وتكامل المهارات والمعارف في الدروس التي يتم تدريسها للطلاب .

واستخدام المواد المتنوعة .ويتم توجيه الطلاب نحو العلوم والتكنولوجيا من مادتي (الإنسان والبيئة) و(المهارات الحياتية) وتقدم كلتا المادتين ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي .

وتبلغ عدد الحصص الأسبوعية الدراسية في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي (الأول ،الثاني، الثالث) (45) حصة أسبوعياً ،ومدة كل حصة (30) دقيقة ، وفي الحلقة الثانية (الرابع ،الخامس، السادس) (48) حصة أسبوعياً ،مدة كل حصة (30) دقيقة. والجدول التالي يوضح بنية المنهج للمرحلة الابتدائية في ماليزيا .

بنية المنهج الدراسي للمرحلة الابتدائية في ماليزيا

مجال الدراسة	مكونات المنهج	المواد الدراسية	
		الحلقة الأولى (الصفوف 1-3)	الحلقة الثانية (الصفوف 4-6)
الاتصال	المهارات الأساسية	اللغة المالاوية	اللغة المالاوية
		اللغة الإنجليزية	اللغة الإنجليزية
		اللغة الصينية	اللغة الصينية
		اللغة التأميلية	اللغة التأميلية
		الرياضيات	الرياضيات
الإنسان وبيئته	القيم والمواقف الروحية	التربية الإسلامية	التربية الإسلامية
		التربية الأخلاقية	التربية الأخلاقية
	العلوم الإنسانية والبيئية	-	العلوم
		-	الدراسات المحلية
التنمية الذاتية	المهارات الحياتية	-	المهارات الحياتية
	الفنون والترويح	التربية الموسيقية	التربية الموسيقية
		التربية الفنية	التربية الفنية
		التربية الصحية والبدنية	التربية الصحية والبدنية
	المهج المصاحب		

عدد الحصص الدراسية في المرحلة الابتدائية في ماليزيا

المادة / النشاط	الحلقة الأولى (الصفوف 1-3)	المادة الثانية (الصفوف 4-6)
اللغة الملاوية	15	11
اللغة الإنجليزية	8	7
الرياضيات وممارسة التجارة	7	7
الإنسان وبيئته	-	8
التربية الإسلامية والأخلاقية	6	6
الموسيقى	2	2
التربية الفنية	2	2
التربية البدنية	2	2
المنهج المصاحب	2	2
المؤتمر / الاجتماع	1	1
المجموع	45	48

ب- المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي :

تعد المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي امتداداً لمناهج التعليم الابتدائي والتي تطبق في جميع صفوف التعليم الثانوي الدنيا والعليا في جميع أنحاء البلاد .ويركز المنهج على اكتساب المعارف والمهارات التي تعزز من تنمية قدرات التفكير لتمكين الطلاب من عملية التحليل والتركيب والتفسير واستنتاج

النتائج والاستعمال السليم للغة المالاوية لاكتساب المعارف وتعزيز مهارات التفكير.

1- مناهج المرحلة الثانوية (الدنيا) :

توفر المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية الدنيا تعليماً عاماً للجميع وتضم مواد أساسية تتكون من اللغة الملأوية واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والتربية المهنية، والعلوم والجغرافيا، والدين الإسلامي، والتربية الأخلاقية، والتربية البدنية والصحية ،ومواد إضافية تشمل اللغة الصينية واللغة التأميلية .

وتقدم هذه المرحلة أيضاً مادة المهارات الحياتية وتنقسم إلى قسمين هما :

الأساسي : ويتكون من المهارات اليدوية ،والتجارة ،والحرف اليدوية ،والتربية الأسرية .

الاختياري : ويتكون من المهارات اليدوية الإضافية والاقتصاد المنزلي، والزراعة ،ويشترط على الطالب اختيار مجال واحد من مادة المهارات الحياتية .

وعدد الحصص الدراسية في هذه المرحلة (45) حصة أسبوعياً، مدة كل حصة (40) دقيقة والجدول الآتي يبين المواد الدراسية وعدد الحصص الأسبوعية لهذه المرحلة .

المنهج المتكامل للمرحلة الثانوية الدنيا في ماليزيا

المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية
اللغة المالاوية	6(5 اللغة + الأدب)
اللغة الإنجليزية	5 (4 اللغة + الأدب)
التربية الإسلامية	4 (3 الدين + العملي)

	وحصتين إضافيتين للمنهج المصاحب
التربية الأخلاقية	3
الرياضيات	5
العلوم	5
التاريخ	3
الجغرافيا	3
التربية البدنية والصحية	2
التربية الفنية	2
مهارات الحياة المتكاملة	4
المواد الإضافية	عدد الحصص الأسبوعية
اللغة الصينية	3
اللغة التأميلية	3

2- المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية العليا :

أ – مناهج المدارس الأكاديمية :

يدرس في هذه المدارس نفس المواد الأساسية التي تدرس في المرحلة الثانوية الدنيا ماعدا مادة الجغرافيا والتربية الفنية والمهارات الحياتية. وتعد اللغة الصينية واللغة التأميلية مواد اختيارية إضافية في هذه المرحلة .

أن الطلاب في مستوى الثانوية العليا يوجهون إلى تحصيل المزيد من مواد التخصص، لاسيما التعليم الفني والمهني .وتصنف المواد الاختيارية تحت أربعة مجموعات هي: العلوم الإنسانية، والمواد المهنية ،والتكنولوجيا والعلوم ،والتربية

الإسلامية .وتدرس مادة الجغرافيا والتربية الفنية كمواد اختيارية ضمن مجموعة العلوم الإنسانية وتشمل المهارات الحياتية عدداً من المواد الاختيارية مثل مبادئ المحاسبة والعلوم الزراعية ،والاقتصاد المنزلي التي تقع ضمن مجموعة المواد المهنية والتكنولوجيا .

وقد وضعت شروط معينة لاختيار المواد الاختيارية لضمان حفظ التوازن بين المجموعات الاختيارية الأربع، بالإضافة لذلك يكون التسجيل في مادة من مواد المجموعة الثانية الاختيارية (المواد المهنية والتكنولوجيا) إلزامياً. وذلك كما يوضح الجدول التالي .

بنية المنهج الدراسي للمرحلة الثانوية العليا (الأكاديمية) في ماليزيا

المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية	المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية
اللغة المالاوية	6(5 اللغة + الأدب)	دراسات الهندسة المدنية	4
اللغة الإنجليزية	5(4 اللغة + الأدب)	دراسات الهندسة الكهربائية الإلكترونية	4
التربية الإسلامية	4(3 الدين+العملي)	دراسات الهندسة الميكانيكية	4
التربية الأخلاقية	3	الرسم الهندسي	4
الرياضيات	5	تكنولوجيا الهندسة	4
العلوم	4	المجموعة الثالثة (العلوم) :	
التاريخ	3	العلوم الإضافية	4
التربية البدنية والصحية	2	الفيزياء	4
المجموعة الأولى:(العلوم		الكيمياء	4

المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية	المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية
الإنسانية)			
الأدب المالأوي	3	الأحياء	
الأدب الإنجليزي	3	المجموعة الرابعة (الدراسات الإسلامية):	
الجغرافيا	3	التصور	4
التربية الفنية	3	القرآن والسنة	4
المجموعة الثانية :(المواد المهنية والتكنولوجيا)		التاريخ الإسلامي	4
مبادئ المحاسبة	4		
مبادئ الاقتصاد	3		
التجارة	3		
العلوم الزراعية	4		
الاقتصاد المنزلي	4		
الرياضيات الإضافية	4		

ب – مناهج المدارس الفنية والمهنية :

يقرر في المدارس الفنية والمهنية بعض المواد الأساسية التي تدرس في المواد الأكاديمية، وهي: (اللغة المالاوية ،اللغة الإنجليزية ،العلوم ،الرياضيات ،التربية الإسلامية التربية الأخلاقية). ويمكن الاختيار من المواد التالية حسب المجال المحدد لكل منهم .

المواد الاختيارية للمجال الفني (الفيزياء ،الكيمياء ،الرسم الهندسي، الجغرافيا الرياضيات الإحصائية).

المواد الاختيارية للمجال الزراعي:(الفيزياء ،الكيمياء، الإحصاء ،العلوم الزراعية ، الرياضيات الإضافية الجغرافيا) .

المواد الاختيارية للمجال التجاري:(مبادئ المحاسبة ،التجارة ،الرياضيات ، الإضافية الجغرافيا الفيزياء الكيمياء).

وفي المدارس المهنية الثانوية تدرس المواد الأساسية السابق ذكرها في المدارس الفنية عدا مادة العلوم ويتم اختيار مواد من المجالات الأتية :

(الهندسة والاقتصاد المنزلي ،والتجارة، والزراعة ،الهندسة).

ويمكن أن يختار من المواد الدراسية الأتية:

- مجال الهندسة ويختار الطالب من المواد التالية:(الكهرباء ،الإلكترونيات ،ورش العمل، اللحام وصناعة الحديد مكننة السيارات ،إنشاء المباني، التبريد ،التكييف).
- مجال الاقتصاد المنزلي :ويمكن أن يختار من المواد الأتية :(التمرين ،تصميم الملابس ،التجميل، رعاية الأطفال الخياطة وصنع الحلويات)
- مجال التجارة : ويمكن أن يختار من المواد الأتية : (إدارة المكاتب ،إدارة الأعمال).
- مجال الزراعة: ويمكن أن يختار من المواد الأتية :(زراعة نباتات الزينة والحدائق، مكننة الحقول إدارة الحقول).

وتقدم المدارس المهنية أيضاً برامج تدريبية قصيرة المدى في المهارات تتراوح مدتها من ستة أشهر إلى سنة واحدة. ومن ضمن المقررات التي تقدم في

هـذه الـبرامج: التصـليح الميكـانيكي، اللحـام ، خـدمات الراديـو والتلفزيـون السمكرة ،صناعة الأثاث ،صيانة الأجهزة، التبريد والتكييف.

البرامج المصاحبة للمنهج :

تعـد الـبرامج المصـاحبة للمـنهج جـزء مكمـلاً للمـنهج المدرسـي وتـوفر المدارس ثلاثة أنواع من هذه البرامج وهي الجمعيات :وتضم عدداً من الـبرامج والنـوادي منهـا بعـض الأنديـة المبتكـرة مثـل نـادي العلاقـات العامـة ،نـادي العلاقات الدولية، نادي الصحافة ،نادي رجال الأعمال الناشئين، وغيرهـا مـن الأندية التي تسهم في الإعـداد للعمـل أو تشـجع علـى الـتفكير والحـوار لـدى الطلاب.

1. فرق الزي الموحد (الجهات الموحدة) وفنون الدفاع عن النفس مثل : الكشافة ،الإطفاء ، العسكرية ،الكاراتيه ،التايكونـدو ،والمشـاركة في واحد منها إلزامي سواء أثناء الدراسة أو الإجازة الصيفية .
2. نوادي الألعاب الرياضية : ويلزم المعلمون بالمشاركة في الأنشطة وفق خطة تعدها المدرسة .

وتطبق هذه البرامج على مسـتوى المدرسـة والمنطقـة والولايـة والمسـتوى الوطني، ويتم دعم بعض البرامج المصاحبة للمنهج مالياً من قبل بعض الجهـات الحكومية والقطاع الخاص، فعلى سبيل المثال يقوم البنك العام بتمويل مشـروع مغامرة الشباب، ويمول المصنع الماليزي الأمريكي للإلكترونيات برنامج الحـرف اليدوية للشباب. وتتولى دائرة الوحدة الوطنية مسؤولية برنامج الجسر الذهبي .

المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم :

يركز المنهج الوطني الماليزي في الأساس على دعم الوحدة الوطنية ولتحقيق هذا الهدف يطبق النظام التربوي منهجاً واحداً في جميع مدارس البلاد، ورغم ذلك يسمح النظام بالتنوع الثقافي للمجموعات العرقية المختلفة، فيتيح لها إمكانية استخدام لغاتها الأخرى في التعليم من أنماط المدارس الوطنية ويؤكد المبدأ الأساسي لصنع المنهج الوطني على الأسلوب التكاملي في عملية تخطيط المنهج وبنائه.

ولذا فهو يركز على تطوير المهارات الأساسية وإكساب وبناء الاتجاهات. ثم على الاستعمال الصحيح للغة المالاوية واللغات الأخرى مثل الإنجليزية والصينية والتأميلية ويبرز التركيز على الأسلوب التكاملي في تصميم المنهج التكاملي لمدارس المرحلتين الابتدائية ،حيث تدمج عناصر المعرفة والمهارات والقيم لتحقيق تطور متكامل للنواحي العقلية والروحية والجسدية لدى الطلاب.

أولاً : المحتوى :

ليتحقق الكاتب من محتوى كل مادة كان عليه أن يحصل على المقررات التعليمية في ماليزيا ، وقد حاول ذلك عن طريق زيارته للقنصلية الماليزية مرتين ومقابلة الملحق التعليمي بها ،وكذلك زيارته لمعهد الأندلس للتقنية والتدريب ورابطة العالم الإسلامي ،إلا أنه لم يتمكن من الحصول على تلك المقررات ولكن من بحثه في مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،عثر على دراسة حللت مضمون المناهج الماليزية في اللغة العربية الاتصالية والتربية الإسلامية والأخلاقية ، واستفاد منها في ذلك :

أ - منهج اللغة العربية الاتصالية :

قررت وزارة التربية الماليزية ، وضع منهج دراسي للمدارس الدينية الثانوية يقدم اللغة العربية الاتصالية ،وذلك في ضوء المقترحات الصادرة من الحلقات العلمية التي أقيمت لمناقشة وضع مناهج اللغة العربية في المدارس الحكومية الماليزية .وقد تولى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية إعداد المنهج ومتابعة إعداد الكتب العلمية له وأصدر هذا المنهج المتكامل للمدارس الثانوية في اللغة العربية الاتصالية في العام الدراسي (1990م، 1991م) وتتكون محتويات المنهج من :

- الفلسفة التربوية والوطنية ،والفلسفة الإسلامية لوزارة التربية.
- مقدمة .
- أهداف عامة .
- أهداف خاصة .
- محتويات المناهج .

وتتألف محتويات المنهج من :

1. المهارات اللغوية الأساسية التي يقدمها المنهج ،وهي :

- الاستماع والنطق .
- القراءة والكتابة .
- النظام الصوتي والمفردات.
- القواعد اللغوية (المعرفية والتركيبية).
- الحكم والأمثال .

- النصوص التي تستفاد من المصادر الإسلامية الأساسية، والكتب الثقافية العلمية والمصادر العلمية والدوريات العلمية ،والدوريات العامة .

وتعد سلسلة اللغة العربية الاتصالية تنفيذاً للمنهج الدراسي المتكامل للمدارس الثانوية في اللغة العربية الاتصالية، وهي سلسلة تحاول تحقيق هدفين كبيرين هما : الهدف الديني الإسلامي والهدف الاتصالي المعاصر: وتتكون السلسلة من خمسة أجزاء صادرة من عامي 1995م، 1997م ، عن معهد اللغة والأدب التابع لوزارة التربية الماليزية ،وتستعمل هذه السلسلة في المرحلة الثانوية الدينية العامة في ماليزيا .وجاءت محتويات كل جزء من السلسلة في شكل وحدات دراسية تشتمل على دروس متفاوتة بين الأجزاء الخمسة، وتبنى الدروس في الغالب على نصوص متدرجة في الطول والمستوى مع تمرينات كافية وقد أحسن استخدام الصدور والرسوم فيها. حيث أبرزت الصور التوضيحية الطبيعية الماليزية وعكست ملامح حضارتها.

ولا يوجد مع هذه الكتب مواد مصاحبة بل روعي فيها توفير المواد والمعلومات التي تساعد المدرس على تنفيذها وترك له اختيار الوسائل المعينة المناسبة لتعليمها.

وتهتم هذه الكتب بتقديم المعلومات اللغوية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والإسلامية والماليزية وما سواها.

أن المدخل الاتصالي من المداخل الحديثة في تدريس اللغة العربية والذي ينادي به كثير من التربويين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها .

ب - مادة التربية الإسلامية :

اقتضت طبيعة البيئة الاجتماعية وتعدد الأديان والثقافات في ماليزيا أن تقرر وزارة التربية تخصيص مادة التربية الخلقية لغير المسلمين في المدارس الحكومية ،وتخصيص مادة التربية الإسلامية للمسلمين .

مادة التربية الإسلامية : تشتمل على مجالات الدراسات الإسلامية كالتلاوة ، والعلوم الشرعية كالعقيدة والأخلاق الإسلامية ،والعبادات والسيرة النبوية ،والحضارة الإسلامية .وقد جعلت الأخلاق الإسلامية جزءاً من التربية الدينية الإسلامية .

مادة التربية الخلقية: لغير المسلمين وتركز على المفاهيم والممارسات الخلقية العامة، ولعل المنطق في إدراج الأخلاق في التربية الإسلامية أن الأخلاق في الإسلام تطبيق عملي للعقيدة وانعكاس للشريعة ولا نتصور الأخلاق الإسلامية من دونهما .

والمطلع على الموضوعات الخلقية التي يطلب تدريسها في مادة التربية الإسلامية وفي مادة التربية الخلقية العامة الرئيسة يجدها متشابهة إلى حد كبير ،حيث تركز على الموضوعات الأتية :

• طيب النفس ،المبادرة إلى العمل ،وعلو الهمة ،والاحترام ،التحاب، العدل ،الحرية ،الشجاعة النظافة الجسمية والنفسية ،الأمانة والاجتهاد والشفقة والمساعدة ،والاعتدال وإسداء الشكر ،والتعقل وخدمة المجتمع بحماس، والتواضع وإنما يتمثل الفرق بين المادتين في ربط هذه الموضوعات في مادة التربية الإسلامية بالعقيدة والشريعة ،والاستعانة في تقديمها بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأقوال العلماء المسلمين .

والموضوعات الفرعية وهي :

- آداب التعامل مع المعلم والزملاء والجيران والأقارب والأباعد .
- الاجتهاد في العمل بالاعتماد على النفس والتفاني في الكسب .
- النظافة الجسمية والبيئية والتزكية الروحية والعقلية.
- الحرية الفكرية والحفاظ على القوانين المتعلقة بالحريات.
- الأمانة في التعامل مع النفس والمجتمع.
- الإخلاص والصدق في القول والإحسان إلى الأقارب والفقراء والمساكين وغيرهم.
- إتقان العمل.
- تجنب الفتن والحفاظ على السلامة والأمن.
- احترام الوالدين وأولياء الأمور وطاعتهم وتبادل الاحترام مع أفراد الأسرة والمسنين والمدرسين والجيران والرؤساء والمؤسسات الحكومية.
- احترام عقائد الشعوب وعاداتهم والقوانين والحقوق الإنسانية الفردية والجماعية.
- العدالة في العلاقات الاجتماعية وفي التعامل مع الآخرين.
- التحاب بين أفراد المجتمع وحب النفس والوطن .
- التعاون والتعاطف وطيب النفس بالشفقة والتسامح والجود والتفاهم والتراضي والاتصاف بروح المبادرة إلى العمل الصالح مع الثقة في النفس والجرأة في حالة الإنجاز والصراحة .

- الاعتدال في العمل والتوازن في معاملة الذات والآخرين والاستقامة وحسن المواطنة.
- الحرص على المشاركة في الخدمة والأنشطة الاجتماعية وحسن السلوك وغيرها .

طرائق التدريس :

لتحقق المناهج التعليمية الماليزية أهدافها استخدمت أسلوب التعليم المتمركز حول الطفل ويشتمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم طرائق متنوعة مثل:

التجميع المرن للطلاب الملائم لتدريس مهارات معنية ،والاهتمام الكبير بالاحتياجات الفردية للطفل من الأنشطة العلاجية الإثرائية، وتكامل المهارات والمعارف في الدروس والجمع بين النظرية والتطبيق .

أن تغيير النظام التربوي يتطلب تغييراً في نمط ممارسات المدارس الابتدائية والثانوية على نحو نبتعد فيه عن أسلوب التعلم المبني على حفظ المعلومات وتذكرها إلى تعلم يثير التفكير والإبداع، كما يتطلب هذا النوع من الطلاب المشاركة في عملية تعلمهم .ولعل تجربة المدارس الذكية الماليزية تؤكد على ما تحظى به طرائق التدريس من عناية فائقة تعزز التعلم الذاتي .

أساليب التقويم :

يطبق في جميع المدارس الحكومية نظام النقل الآلي من الصف الأول حتى الصف التاسع .ويقدم الطلاب عند نهاية السنة السادسة من المرحلة الابتدائية اختباراً تقويمياً في اللغة والرياضيات ،وبعد ثلاث سنوات يعقد اختبار المرحلة

الثانوية الدنيا (الصف التاسع) للحصول على شهادة التعليم للمرحلة الثانوية الدنيا (الشهادة الماليزية) وبناء على أداء الطالب في هذه الاختبارات يتم قبوله أما في المدارس الثانوية العليا الأكاديمية أو المدارس الثانوية الفنية المهنية .

ويعتمد هذا الاختبار على التقويم المركزي إلى جانب التقويم المدرسي. كما يتقدم طلاب الصف الحادي عشر (السنة الثانية من المرحلة الثانوية العليا) لاختيار شهادة التعليم الماليزية أو شهادة التعليم الفني والمهني. وبناء على نتائج الطلاب في الامتحان ورغبتهم في الالتحاق بالجامعات يمكنهم مواصلة دراستهم لمدة سنتين لتؤهلهم للالتحاق بالجامعة ،ومن ثم يتقدمون لامتحان شهادة المدارس العليا الماليزية.

أن الوزارة تستفيد من نتائج الاختبارات في تقويم فعالية المنهج بجانب ما توفره هذه النتائج من تغذية راجعة في التخطيط لتحسين مستوى تحصيل الطلاب ،وتعتمد الوزارة في خططها لمعرفة مستوى أداء الطلاب في المهارات المختلفة للمادة الدراسية على تحليل درجاتهم في أسئلة الاختبار الدراسي الخاص بالمواد الدراسية المتنوعة .وإذا تبين لها انخفاض الأداء في مهارة معينة فإنها توجه أقسامها المعنية باتخاذ إجراءات سريعة لتحسين أداء الطلاب في تلك المهارة.

المناهج الدراسية في الكليات الماليزية :

تتكون المناهج الدراسية في هذه الكليات من ثلاثة أجزاء ،هي :

1. **الجزء الأساسي** : ويشمل علم النفس التربوي ،وطرائق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة المالاوية ،واللغة الإنجليزية وتكنولوجيا

التعليم ،والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية ،والحضارة الإسلامية والتطور التاريخي لماليزيا ،وشؤون الخدمة العامة للتعليم .

2. **المواد الدراسية** : يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرائق التدريس ،والرياضيات، الإنسان والبيئة والتربية الأخلاقية ، والتربية الإسلامية ،والتربية البدنية والموسيقى والفنون .أما معلمي المرحلة الثانوية المتدربين فيدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية ، والتربية الصحية ومساق ضمن مناهج المرحلة الثانوية ويلاحظ الكاتب هنا مدى الارتباط بين ما يدرسه الطالب في كليات الإعداد وما سيقوم بتدريسه في المراحل التعليمية المختلفة .

3. **الإغناء الذاتي** : يساعد هذا الجزء على دراسة ما جاء في مساق الاقتصاد المنزلي ، بالإضافة إلى دراسة مساقات في الموسيقى والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي .وتشكل الأنشطة المصاحبة للمنهج جزءاً هاماً أيضاً في برنامج تدريب المعلمين حيث يطلب من جميع المعلمين المتدربين المشاركة بفاعلية في هذه الأنشطة والتي تؤكد على المهارات المتعلقة بالإدارة والتنظيم والتدريب ،وإدارة المكتب والقيادة ،وتصنف هذه الأنشطة ضمن ثلاث وحدات هي : الألعاب الرياضية والنوادي والجمعيات والهيئات الموحدة.

ب – الإعداد في الجامعات :

تعد الجامعات المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية ، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية

ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ،كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة .وهذا يتفق مع الإعداد التربوي لدينا .

وتدرس هذه الجامعات نفس المناهج الدراسية التي تدرس في كليات تدريب المعلمين، وتتكون المواد الأساسية من:

- أسس التربية، وعلم النفس التربوي، دراسات تربوية ،والتعليم في ماليزيا ،وعلم الاجتماع التربوي وطرائق التدريس .
- أما المواد الاختيارية فتشتمل على : الفنون ،والتربية البدنية والصحية وتعليم اللغة ،وتعليم العلوم ،والعلوم الاجتماعية ،والموسيقى .ويقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين (الدبلوم والبكالوريوس).

التدريب أثناء الخدمة :

تهدف برامج التدريب في أثناء الخدمة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية ،والتخصصات الأخرى ،وتقوم مختلف الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم هذا التدريب، وذلك على النحو التالي :

- يتولى قسم التخطيط والبحوث التربوية مسؤولية التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويقوم بتنسيق معظم برامج المنح بالإضافة إلى

البرامج التدريبية القصيرة التي تقع ضمن نطاق قروض البنك العالمي، ويهدف هذا القسم إلى تعزيز الإثراء المهني والشخصي لموظفي الوزارة .

- يعلب معهد أمين الدين باقي دوراً هاماً في رفع مستوى المهارات المهنية وقدرة الإداريين التعليمية بوزارة التربية ويقدم هذا المعهد برامج تدريبية في الإدارة للمتدربين والموظفين بالوزارة .
- يقوم قسم إعداد المعلمين من كليات تدريب المعلمين التابعة له بتقديم برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين والموظفين بالوزارة لتلبية الاحتياجات الملحة لرفع المستوى المعرفي والمهارات والقدرات والخبرات لدى المعلمين والإداريين.
- إلى جانب تلك الجهات يقوم كل من مركز تطوير المناهج وقسم التعليم الفني والمهني ونقابة الامتحانات وقسم المدارس بالوزارة برامج تدريبية أيضاً في أثناء الخدمة كل حسب اختصاصه.

وتشمل البرامج التي تقدمها الوزارة ما يأتي :

- التدريب في مواقع العمل حيث يعقد في المدارس حلقات دراسية وورش عمل حول المناهج الجديدة يحضرها المعلمون المعنيون.
- إغنـــاء العمل.
- تدوير العمل.أي تحويل المعلم من مدرسة لأخرى لإكسابه دراية وخبرات جديدة.
- الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.
- الزيارات القصيرة.

- الدورات التدريبية القصيرة.
- الدراسة بعد التخرج الجامعي.

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات . إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة.

وتعد مراكز التعلم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس ونوعاً آخر من أنواع التدريب في أثناء الخدمة وتعد كمراكز للمعلمين إذ يلتقون ببعضهم البعض لتبادل الآراء والأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية ،وهذه تعد من الأطر الحديثة لتفعيل التدريب أثناء الخدمة .

وفيما يتعلق بسلم رواتب المعلمين، فهناك نوعان من سلم الرواتب هما :

1. سلم خاص بالمعلمين الجامعيين ويعين عليه مديرو العموم والإدارات التعليمية والمشرفون على المدارس والمعلمون.
2. سلم خاص بغير الجامعيين ويعين عليه المعلمون بعد الثانوية العامة ويستمر عليه حتى يحصل على مؤهل جامعي لينتقل إلى السلم الأعلى. ويتم فصل المعلم عن الخدمة إذا تغيب سبعة أيام متواصلة ما لم يقدم تقريراً طبياً معتمداً وتحسم هذه الأيام من إجازته.

بعض التجارب التعليمية الرائدة في ماليزيا :

المدارس الذكية :

توافقاً مع ثورة التقنية في مجال الاتصالات والمعلومات تخطو الحكومة الماليزية، نحو إعادة تصنيف المدارس الحكومية بالاتجاه نحو إقامة العديد مما يعرف بالمدارس الذكية التي تتوفر فيها مواد دراسية تساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم واستيعاب التقنية الجديدة.

فالمدارس الذكية : مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس تطبيقات تدريس وإدارة جديدة تساعد التلاميذ على اللحاق بعصر المعلومات .

أهم عناصر المدرسة الذكية :

بيئة تدريس من أجل التعلم، نظم وسياسات إدارة مدرسية جديدة، إدخال مهارات وتقنيات تعليمية وتوجيهية متطورة ،ومازالت عملية اختبار هذه العناصر وإعادة هندستها لتحقيق كفاءة وفاعلية هذه المدرسة مستمرة ويتم تقويم التجربة على أعلى المستويات القيادية. وتم تطوير مفهوم المدرسة الذكية بواسطة وزير التعليم في عام 1996م ،ومدير عام التعليم ،وقد بدأت تطبيقات المدارس الذكية في عدد من الدول باستخدام واستثمار الحاسب الآلي في مجال التعليم ،حيث وضعت تلك الدول الخطط والاستراتيجيات الوطنية بهدف إدخال التقنية للمدارس والاستفادة منها. ومن أشهر تلك الدول الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا .

ويرى القادة السياسيون في ماليزيا أن المدرسة الذكية ستساعد البلاد على الدخول في عصر المعلومات وإتاحة نوعية التعليم الملائمة للبلاد ومستقبل

أبنائها، ووقعت الحكومة عقداً مع شركة مدارس تليكوم الذكية – شركة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص لتنفيذ فكرة المدرسة الذكية في تسع عشرة مدرسة نموذجية لمدة ثلاثة سنوات بدأت في عام 1999م وتنتهي في عام 2002م ،على أن يكتمل العمل في المشروع الريادي عام 2020م .

ويمثل مشرع المدارس الذكية في ماليزيا ،كما ذكر وكيل وزارة التربية الماليزي ،إحدى الركائز الست لمشروع السوبر كوريد وز العملاق الذي يهدف إلى تحويل ماليزيا إلى عاصمة المعلوماتية في العالم عبر تحويل المجتمع الماليزي إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بحلول عام 2020م .

وتعد هذه المدارس تطبيقاً لمشروع التعليم الإلكتروني المنبثق من الخطة الوطنية التقنية للتعليم ،بتكلفة تساوي (300) مليون ريال سعودي ،وتقوم فكرة المشروع على تطبيق مشروع التعليم الإلكتروني المنبثق من الخطة الوطنية للتقنية من (90) مدرسة حالياً منتشرة في ربوع ماليزيا واعتمد هذه المشروع **على تطوير أربعة محاور رئيسة في العملية التعليمية وهي :**

- التدريب وتطوير مهارات العنصر البشري.
- المناهج وطرائق التدريس.
- المواد ومشروعات البنية التحتية للمدارس.
- إنشاء المحتوى ومصادر التعلم الرقمية وذلك كجزء من رؤية متكاملة لاحتياجات ماليزيا التقنية. ويتمثل دور الوزارة في التنفيذ فقط .

وينظر المشروع إلى الطالب على أنه شريك أساس في عملية التعليم وليس فقط مجرد متلق ويعمد المشروع إلى تمكين الطالب من معرفة مدى استيعابه،

ومن تنفيذ عملية اقتناء المعرفة عبر برامج خاصة معدة لهذا الغرض .ومن التركيز على الإنجازات الشخصية.

ويسمح مشروع المدارس الذكية للمدارس أن تتكيف مع المتغيرات الاجتماعية أثناء عملية إعداد طلابها لمتطلبات القرن الحالي.

وفي المرحلة النهائية من المشروع ينتظر أن تكون هناك (900) مدرسة ذكية تنتشر في ماليزيا ابتداءً من العام القادم كمرحلة ثانية ،على أن يتم بعد ذلك في جميع مدارس ماليزيا ،بالإضافة إلى ذلك تتبني وزارة التعليم الماليزية عدداً آخر من المشاريع مثل مشروع المدارس الصينية الذكية وهي مدارس للماليزيين من أصول صينية ،وفيها يفرض على الطالب رسوماً رمزية ، وقد أدت هذه المشاريع من قبل القطاع الخاص ،حيث يحصل المدرسون على دورات تطويرية لاستخدام المنهج الرقمي وتقدم الشركة معملين متكاملين للحاسب ،بالإضافة إلى أنها تقوم بتزويد الفصول الدراسية بكمبيوتر وشاشة تلفزيونية مرتبطين ببعضهما بغرض مساعدة المعلم في الشرح والإلقاء وإعطاء الطالب مزيداً من التوضيح ،إضافة إلى إمكانية استخدامهما من قبل الطالب، حيث يجري تقسيم الطلاب إلى مجموعات (داخل الفصل الواحد) يقومون بالتطبيق باستخدام الكمبيوتر في الفصل مع الشاشة التلفزيونية ،وهذا بالطبع لا يغني عن استخدام المعامل الإلكترونية التي تخصص لها حصص مستقلة.

ما يمكن الإفادة من التجربة الماليزية بما يأتي :

1. تطوير المناهج التعليمية للتوافق مع متطلبات الألفية الجديدة وليكن تطويراً متكاملاً بما تعنيه كلمة التطوير وليس تغييراً جزئياً أو شكلياً.

2. المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ،ولذا يجب إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه في ضوء متطلبات المرحلة القادمة .
3. تشجيع البحث العلي ودعم الباحثين والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات الميدانية في تطوير العملية التعليمية بكل عناصرها .
4. توثيق العلاقة بين المؤسسات التعليمية والوسائل الإعلامية وتوظيفها والاستفادة من تقنياتها بما يحقق أهداف التربية .
5. دعوة القطاع الخاص للمساهمة في تمويل البرامج التعليمية والنشاطات المدرسية المختلفة.
6. العناية بالبيئة المدرسية بكل مقوماتها .
7. إعادة النظر في برامج النشاط المدرسي وأساليب تنفيذه في المدارس والاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال.
8. تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم مثل تعليم المتعلم كيف يتعلم، والتعلم الذاتي ، التعليم الهادف ،التعليم التعلم عن طريق حل المشكلات والتمهير .
9. العناية بالطلاب الموهوبين وإعادة النظر في البرامج المقدمة لهم.

التجربة السنغافورية

مقدمة عن سنغافورة

هي دولة آسيوية تقع ما بين المحيط الهندي غرباً وبحر الصين شرقاً، وقد حققت هذه الدولة نجاحات ملحوظة في المجالين الاقتصادي والصناعي في

السنوات الأخيرة . إن إجمالي الناتج المحلي في سنغافورة بلغ نحو 182 مليار دولار في 2008، مقارنة بـ 7 مليارات دولار في العام 1960، فيما ارتفع دخل الفرد في سنغافورة من 427 دولاراً في 1960 ليصل إلى 37.597 دولار في 2008.

حدودها

تقع في جنوب شرق آسيا في الطرف الجنوبي من شبه جزيرة المالاي، إلى الجنوب من محافظة جوهر الماليزية، وإلى الشمال من جزر رايو الإندونيسية . ويفصلها عن جزيرة الملايو مضيق جوهور، ولا يعد فاصلاً كبيراً، ذلك أن المواصلات البرية والحديدية تربط بين سنغافورة وماليزيا .

ولسنغافورة موقع جغرافي فريد عند رأس شبة جزيرة الملايو، حيث تشرف على مضيق ملقا الواقع بين الملايو وسومطرة، ومن ثم أصبحت أهم الموانئ التجارية في جنوب شرقي آسيا ، وتبلغ مساحتها : 648 كلم2.

تتألف جمهورية سنغافورة من جزيرة سنغافورة وبعض الجزر الصغيرة الواقعة في المضائق البحرية المجاورة لها ، ويبلغ تعدادها السكان: 4،425،720 لعام 2005. سكان سنغافورة خليط من عناصر بشرية ، 75٪من عناصر صينية و14٪ من عناصر ماليزية و9٪ من الباكستانيين والهنود ثم أندونسيون ، ومشكلة تعدد العناصر من أبرز مشكلاتها، وتبلغ الكثافة السكانية : 6004 نسمة لكل كم2.

الديانات: دياناتها: الإسلام، البوذية، الهندوسية، المسيحية، التأويونية، الكونغوشية. وابلغ نسبة المسلمين : 16 ٪ . عدد المسلمين 115،708 مسلم

المستوى الاقتصادي : يبلغ دخل الفرد فيها مرتفع مقارنة بدول اسيا، فهي بعد اليابان وعملتها : دولار سنغافورة.

سنغافورة في التاريخ:

استعمرت بريطانيا عام 1867 م سنغافورة فأقامت عليها قاعدة بحرية. ظل مصيرها مرتبطاً بشبه جزيرة ماليزيا حتى الحرب العالمية الثانية. احتلتها اليابان من سنة 1942 م وحتى عام 1945 م فُصلت عن ماليزيا عام 1946 م تأسست دولة سنغافورة، وفي عام 1957 م أصبحت تحت السيطرة البريطانية. أعلنت استقلالها التام عام 1965 م، وأصبحت عضواً في الكومنولث والأمم المتحدة.

أن سنغافورة تتكون من جزيرة رئيسة واحدة فقط و63 جزيرة صغيرة أخرى. و معظم هذه الجزر غير مأهولة بالسكان ومن الملفت ان ضريبة رمي النفايات 500 دولار سنغافوري.

التعليم في سنغافورة :

يوفر النظام التعليمي في سنغافورة لجميع الطلاب فرص عديدة ومتنوعة لتنمية قدراتهم ، واهتماماتهم وميولهم ، ويتميز بالمرونة الكافية التي تمكن الطلاب من توظيف كامل إمكاناتهم لتحقيقها ، ويركز على تطوير العنصر البشري تلبية لحاجات البلاد من القوى العاملة المثقفة والماهرة .ومراحل نظام التعليم في سنغافورة 6+4+2. أي ست سنوات للتعليم الأولي (الابتدائي)، ثم أربع سنوات للتعليم المتوسط، وسنتان للتعليم الثانوي.

الجهة المشرفة على التعليم :

تتولى وزارة التربية والتعليم في سنغافورة مسؤولية إدارة التعليم فيها مركزياً ، وذلك نظراً لصغر الدولة ، كما أن التعليم العالي تابع للوزارة .

عدد المؤسسات التعليمية: (363) مؤسسة، منها:

- (196) مدرسة ابتدائية .
- (147) مدرسة ثانوية .
- (14) كلية متوسطة .
- (4) معاهد علمية .
- جامعتان

تمويل التعليم في سنغافورة:

توظف الحكومة كثيراً من الأموال في ميدان التعليم، إذ يبلغ 20٪ من الميزانية القومية . الجدير بالذكر أن سنغافورة تهتم بالإنفاق على التعليم إذ يأتي الأنفاق على التعليم فيها في المرتبة الثانية بعد وزارة الدفاع.

بنية ونظام التعليم :

1. **التعليم غير الإلزامي** ، وهو مختلط بين الجنسين في معظم المدارس ، ويتلقى الأطفال تعليماً عاماً لمدة عشر سنوات ، يشمل ست سنوات للتعليم الابتدائي ، وأربع للتعليم الثانوي ، وسنتين في الكلية المتوسطة .

ويركز النظام التربوي في العشر أعوام على تعليم القراءة والكتابة والرياضيات واللغات الأجنبية الحية وأساليب التفكير الإبداعي المستقل .

ويفرض نظام التعليم على الطلاب في هذه المرحلة إتقان اللغة الإنجليزية واللغة القومية الأم ، وعندهم ثلاث لغات هي : (الصينية ـــ المالاوية ـــ التاميلية).

2. **التعليم الابتدائي** : مدة الدراسة في التعليم الابتدائي ست سنوات من السن (6،11) وهي عبارة عن مرحلتين هما :

1/ **المرحلة الأساسية** : ومدتها أربع سنوات من الصف الأول إلى الصف الرابع ، وعند نهاية هذه المرحلة يتم تقييم (اختبار) الأطفال في تلك المواد لتحديد الشعبة المناسب الالتحاق بها ، وتقوم المدرسة بتوجيه الآباء وإعلامهم بمستوى أداء أبنائهم والشعبة المناسبة لهم ، ومع ذلك يتخذ الآباء القرار النهائي في اختيار الشعبة .

2/ **المرحلة التمهيدية (التهيئة)**: ومدتها سنتان ويتفرع منها ثلاث شعب رئيسية :

1. شعبة اللغة الإنجليزية واللغة الأم لغتان أوليتان ، وتتميز هذه الشعبة بأنها على مستو عال ولذلك ينشدها المتفوقون والمتميزون .
2. شعبة اللغة الإنجليزية لغة أولى والأم لغة ثانية ويتجه غالبية الطلاب إلى هذه الشعبة .
3. شعبة اللغة الإنجليزية لغة أولى واللغة الأم اللفظية الشفوية ثانية ، ويلتحق بها الأقلية ذات القدرات الأقل درجة .

وعدد الحصص في المرحلة الابتدائية على النحو الاتي :

المرحلة الأساسية (47) حصة .

المرحلة التمهيدية (49) حصة

وزمن الحصة الواحدة (30) دقيقة .

ويعقد في نهاية المرحلة الابتدائية امتحان (إكمال التعليم الابتدائي) لجميع الطلاب على مستوى البلد والناجحون فيه يلتحقون بالتعليم الثانوي .

1. **التعليم الثانوي :**

وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية، وفيها أربعة برامج ، ومدة التدريس فيها تمتد ما بين (4-5) سنوات وفقاً لنوع البرنامج الذي يلتحق به الطالب ، ويعتمد قبول الطالب على أدائه في امتحان إتمام التعليم الابتدائي .

والبرامج الأربعة هي :

2. **البرنامج الخاص:** يقبل بهذا البرنامج 10٪ من الطلاب المتفوقين والمتميزين أكاديمياً ، ومدة هذا البرنامج أربع سنوات . يدرس فيه اللغة الإنجليزية ولغتان من اللغات الأم .
3. **البرنامج السريع** : يلتحق بهذا البرنامج 50٪ من طلاب المرحلة الابتدائية ،ومدة هذا البرنامج أربع سنوات ، يدرس فيه اللغة الإنجليزية وإحدى لغات الأم .
4. **البرنامج العادي (الأكاديمي)** يلتحق بهذا البرنامج ما بين 20ـ25٪ من طلاب المرحلة الابتدائية ، ومدة هذا البرنامج أربع سنوات وتمنح سنة خامسة للتأهيل ، وهو للطلاب الأقل أكاديمياً
5. **البرنامج العادي (الفني)** يلتحق بهذا البرنامج البقية 10ـ15٪ وهي للأقل أكاديمياً ، ويركز فيه على الحاسب ، ومدته من أربع إلى خمس سنوات .

الدراسة بعد الثانوية :

يلتحق الطالب بمسارات علمية متعددة ومتنوعة تشمل المعاهد الفنية والتقنية والكليات التطبيقية والمتوسطة ومراكز التعليم ما قبل الجامعي .

وهناك ثلاث مستويات عليا هي : العلوم والرياضيات ـــ الآداب ـــ التجارة .

وتوفر الكليات والمعاهد الفنية الدراسة لمدة عامين يستطيع الطالب بعدها التقدم لامتحان شهادة التعليم العام ، وبموجبها يذهب للجامعة .

أما المعاهد التطبيقية فتستغرق الدراسة فيها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على الشهادة الدبلوم في الفرع الذي تخصص فيه .

وتوفر المعاهد التقنية مساقات تقنية متنوعة لمدة ثلاث سنوات دراسية يحصل الطالب بعدها على شهادة الدراسة التقنية التي تؤهله للانخراط في سوق العمل .

تنظيم العام الدراسي :

يبدأ العام الدراسي في شهر يناير من كل عام وينقسم إلى أربعة فصول ، مدة كل فصل عشرة أسابيع ، ويتمتع الطلاب بإجازة لمدة أسبوع بعد الفصل الدراسي الأول، وشهر في منتصف العام، وأسبوع بعد الفصل الثالث، وشهر ونصف إجازة نهاية العام .

مناهج المرحلة الابتدائية :

اللغة الانجليزية 33٪

اللغة الأم 27٪

الرياضيات 20٪

المواد الأخرى (التربية البدنية ، الصحية ، الفنية ، الأخلاقية) 20٪

الصفوف الدراسية :

40 طالب في الصف للمرحلة الابتدائية .

30 طالب في الصف للمرحلة الثانوية .

أساليب التقويم :

التقويم اختبارات لا حصر لها ، إذ يعتمد النظام التعليمي على الاختبارات في تصنيف الطلاب وتوزيعهم من النظام والسلم التعليمي حسب نتائج الاختبارات ، أما النجاح فهو تلقائي باستثناء شريحة لا تذكر لأسباب لا تتعلق بالاختبارات كالغياب والتأخر الدراسي الشديد .

الاختبارات المدرسية :

15٪ للجزء الأول ، 25٪ للجزء الثاني (مجموع الفصل الدراسي الأول 40٪)

15٪ للجزء الأول ، 45٪ للجزء الثاني (مجموع الفصل الدراسي الثاني 60٪)

كما أن هناك اختبارات شفوية .

معلومات عامة:

- جميع المدارس تخضع للوزارة مباشرة إذ لا توجد غدارات تعليم .

- نصاب المعلم (47ـ49) حصة أسبوعيا .
- يبدأ الاهتمام بالموهوبين من السنة الرابعة الابتدائي .
- استخدام أكثر من لون للمباني المدرسية على حسب مراحل الطلاب العمرية وبناءً على توصيات علماء نفسيين .
- تتم تهوية المباني بالطريقة الطبيعية (ملاقف الهواء) وذلك لترشيد استهلاك الكهرباء .
- يتم استثمار المبنى المدرسي للفترتين الصباحية والمسائية .
- وجود عيادة أسنان في كل مدرسة ابتدائية .
- أجريت دراسة على (500)طالب من (42) دولة في مادتي الرياضيات والعلوم ، ففي مادة الرياضيات حصلت سنغافورة على المركز الأول تليها كوريا الجنوبية / وفي مادة العلوم حصلت سنغافورة على المركز الأول تليها جمهورية التشيك .

ما بعد التعليم العام :

تقف جامعتا سنغافورة الوطنية، ونايانج للتكنولوجيا، على رأس قائمة التعليم العالي، ويتأهل للالتحاق بهما أصحاب الأداء الأكاديمي المتميز في الشهادة العامة للتعليم. وتعد جامعة سنغافورة من أكبر الجامعات وأعرقها، وتضم: ثماني كليات وخمسين دائرة تمنح درجة البكالوريوس في عدد من التخصصات، بجانب درجة عليا في الفنون والعلوم الاجتماعية والهندسة المعمارية وإدارة المباني والممتلكات وإدارة الأعمال والقانون والعلوم والهندسة والطب وطب الأسنان.

أربع مدارس تمنح شهادات عليا فوق الجامعية؛ في تخصصات: الطب، طب الأسنان، الإدارة والهندسة. ثلاثة معاهد متقدمة تعنى بمجالات البحوث والتطوير في تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات العضوية والإلكترونية المصغرة.

أما جامعة ناينانج للتكنولوجيا؛ فقد ظهرت إلى الوجود في شهر يوليو من عام 1991م، وهي جامعة حديثة، تعنى بتخصصات: الهندسة المدنية والإنشائية، الهندسة الكهربائية والإلكترونية، الهندسة الميكانيكية والإنتاجية، المحاسبة والأعمال، العلوم التطبيقية، ولكل تخصص من هذه التخصصات الخمسة مدرسة خاصة به؛ بينما توجد أربع مدارس أخرى تتبع المعهد الوطني للتربية، وهي مدارس: العلوم، الآداب، التربية، والتربية البدنية. التعليم الفني والمهني يدخل هذا النوع من التعليم في البرنامج العادي (الفني) بالمدارس الثانوية . وقد احتلت جامعة سنغافورة الوطنية المرتبة الثانية بين أفضل خمسين جامعة في آسيا، وهو ما يشير إلى سرعة التطور والتقدم الحاصل في ميدان التعليم فيها .

الخطة الوطنية لسنغافورة

تعد سنغافورة من الدول البارزة في الاعتماد على المعلوماتية في كثير من المجالات الحياتية والمجتمعية. ففي عام 1981م وضعت سنغافورة برنامج حوسبة قطاعات الخدمة المدنية والذي يطلق عليه (Civil Service Computerization Programme)، ثم في عام 1986م وضعت الخطة الوطنية لسنغافورة تحت مسمى خطة تقنية المعلومات الوطنية (National IT Plan).

وفي عام 1992م طورت الخطة الوطنية بعنوان " خطة تقنية المعلومات لعام 2000م (IT 2000) .كان من أبرز المشاريع في الخطة الجديدة مشروع سنغافورة واحد (Singapore ONE)الذي كان يهدف لبناء شبكة اتصالات واسعة لإيصال خدمات الوسائط المتعددة للمشتركين (Multimedia broadband networks and application).

وبعد النجاح الكبير الذي حققته سنغافورة في الخطط السابقة، سعت الحكومة لوضع خطة جديدة لعام 2010م تحت مسمى (ICT21 Master Plan).

أهداف الخطة الوطنية لسنغافورة

سعت الخطة الوطنية المعلوماتية لسنغافورة إلى تحويل سنغافورة إلى جزيرة ذكية. وكان من أبرز أهدافها ما يأتي:

1. تنمية قطاع المعلومات والاتصالات ليكون حجر الأساس لتنمية الاقتصاد.
2. استغلال تقنيات المعلومات والاتصالات لتحويل اقتصاد سنغافورة إلى ما يعرف بالاقتصاد المبني على المعرفة (Knowledge- Based Economy).
3. استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات للارتقاء بمستوى ونوعية الحياة لسكان سنغافورة في بيئة المجتمع المعلوماتي.

استعمال الخطة الوطنية في التعليم

سعت وزارة التعليم في سنغافورة إلى إدخال التقنية في التعليم من عدة مشاريع. من أبرزها التعاون مع مجلس الحاسوب الوطني(National Computer NCB،board) بهدف ربط المدارس بشبكة الإنترنت وتوفير مصادر البيانات لها. وبدأ المشروع في عام 1993م بربط ست مدارس بالإنترنت حيث شمل غرف المعلمين و المشرفين على التعليم . ثم طور المشروع بالشبكة ليشمل ربط وزارة التعليم و الكليات المتوسطة Junior Colleges.

ثم تم إنشاء مشروع آخر بالتعاون بين وزارة التعليم ومجلس الحاسوب الوطني بهدف تحسين وتسريع تقنية المعلومات في المدارس الابتدائية Accelerated IT عن طريق تقنية الوسائط المتعددة ، وربط الأجهزة الشخصية الموجودة في المدارس بشبكة موحدة يتم ربطها بشبكة الإنترنت. كما تم عقد دورات تدريبه للمعلمين وندوات للمدراء لتعريفهم بأهمية الإنترنت وبالخطط الموضوعة لتقنية المعلومات، وبدأ مشروع دمج الإنترنت في المقررات والمناهج .

ولتحقيق الخطة الوطنية في جعل سنغافورة "جزيرة الذكاء"، تبنت وزارة التعليم خطة إستراتيجية لنشر تقنية المعلومات من التعليم.

لقد قامت هذه الخطة على الفرضيات الأتية:

1. أدبيات الحاسوب من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها كل معلم وطالب في مدارس سنغافورة.
2. يمكن تحسين مهارات التعلم باستخدام تقنية المعلومات.

3. أن بيئة التعلم والتعليم الغنية بتقنيات المعلومات يمكن أن توجد الدافع للتعلم وتحث على الإبداع والتعلم الفعال.
4. أن تكامل تقنية المعلومات مع التعليم يمكن أن يوجد تغييراً وتجديداً في نوعية التعليم.

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الرابع

تصور مقترح لبناء فلسفة تربوية عراقية

المناهج: طرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج وطرائق التدريس - زين الخيكاني

الأساليب المنهجية في فلسفة التربية :

1. **الأسلوب النظري** : وهو أسلوب منهجي في التفكير في كل ما هو موجود أي أن العقل البشري يريد أن يرى الأشياء من حيث هي كل موحد ، بمعنى آخر أن هذا الأسلوب يبحث عن النظام أو الكلية الإجمالية ، مضيفاً ذلك إلى كل معرفة وكل خبرة في محاولة للعثور على التماسك في المجال الكلي للفكرة والخبرة .

2. **الأسلوب الإرشادي** : وهو أسلوب يسعى إلى وضع مستويات لتقدير القيم والحكم على السلوك ، بمعنى أخر أن كل أنواع السلوك الإنساني على اختلافها وتباينها وهي ببساطة صور وأشكال من السلوك يمكن دراستها تجريبياً ، لذلك فأن الفيلسوف التربوي الإرشادي يسعى إلى اكتشاف مبادئ والتوجه بها لتقرير أي من هذه الأفعال السلوكية والصفات الشخصية أفضلها وأحسنها .

3. **الأسلوب التحليلي** : وهو أسلوب يركز في الألفاظ والمعاني عن طريق تحليل وفحص المعاني مثل (العلة) أو (السبب) و (العقل) و (الحرية الأكاديمية) و (تكافؤ الفرص) .

وظائف فلسفة التربية :

1. **فهم النظام التعليمي** : وذلك عن طريق معرفة مفاهيمه أن مسؤولية النظام التعليمي لا تقع على عاتق العاملين في مجال التخطيط التربوي والإدارة التربوية فقط ، بل أنها مسؤولية مشتركة يسهم فيها جميع العاملين بها بدءً من المعلم مروراً بالإدارة حتى اعلى مسؤول في سلم النظام التعليمي ، فكلما كان فهم المعلم للقيم والمفاهيم الموجهة للنظام التعليمي سليماً زاد وعيه بالنظام ككل ، وكلما زاد فهم المعلم لمفاهيم مادته ومدرسته وتعليمه استطاع أن يدرك ويسلك طريقاً أكثر رشداً وعقلانية .

2. **تشخيص المفاهيم المغلوطة** : يشيع بين الناس مجموعات ضمنية لبعض المفاهيم الخاطئة تراكمت في بعض العقول واستقرت فيها شعورياً أو لا شعورياً ناتجة عن سلوك خاطئ أكتسبه الفرد من عمليات التنشئة الاجتماعية ولم تتمكن الأسرة من أزالته أو تعديله ، ومن هنا يأتي دور فلسفة التربية حيث يقع العبء عليها في تشخيص ذلك كله لتقوم بوظيفة شاقة تتمثل في الكشف والتحليل من اجل إعادة وصياغة وتنظيم هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم وحذف السلبي وغير المنتج منها.

3. **التدريب على التحليل والتركيب** : يعد التحليل والتركيب رياضة عقلية يتوقع منها الفرد زيادة قدرته في هذا الاتجاه الذي يبعده عن التسليم المجرد لكل القضايا والمشكلات والاستسلام لواقع الراهن بكل ضغوطه وتحدياته ، أن الهدف من التحليل والتركيب هو محاولة للتوصل إلى اقامة نظام مبني على أسس متينة عن طريق الحوار العقلي واستخدام المنهج العلمي في تحليل النظام التعليمي تحليلاً عقلياً مجرداً ، وإجراء دراسات ميدانية تجريبية ومواقف تجريبية تدفع إلى البحث ، وينبغي الإشارة هنا أن المناقشات التي تثيرها فلسفة التربية عن طريق تحليل المشكلات وتركيبها ليس بالضرورة أن تصل إلى حلول قاطعة ونهائية ، بل يكفي التدريب على حل المشكلات بدلاً من الوقوف منها موقف المتفرج أو المتلقي أو المستقبل ، وللمعلم دوراً مهم في ذلك ، فطريقة حل المشكلات تقتضي منه توافر كفايات ومهارات في تدريبه وتعامله وتقويمه لتلاميذه حتى لا يقتصر الأمر على الإلقاء والتلقين والحفظ والاسترجاع .

4. **أدراك العلاقات الجديدة** : ونقصد بذلك عمليات التفكير الإنتاجي التي تتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة ، وإعادة تركيبها أذا تطلب الأمر ذلك ، إن إدراك العلاقات الجديدة لا يمكن أن يتم ولا يستطيع الفرد الوصول إليه عن طريق الجزئيات بل عن طريق الرؤى الواضحة الشاملة ، ونعني ذلك إننا لكي ندرك

علاقات جديدة في التعليم فلا بد من رؤى مجردة توضح الأشياء في شموليتها ، والنظام في كليته .

5. **مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي** : تعمل التربية على غرس واكتساب الفرد مجموعة من القيم منها على سبيل المثال (القيم الإنسانية) كحب الناس ، التعاطف ، الرحمة ، الشجاعة الخ ، ومنها (القيم الجمالية) كجمال اللون ، جمال الصوت ..الخ ، ومنها (القيم الفلسفية) كنظرة الشاملة للكون ، والالتزام بفلسفة معينة ، وفلسفة التربية من وظيفتها تساعد على حل مشكلات الصراع القيمي عن طريق دراسة القيم السائدة داخل العملية التربوية ومناقشة هذه القيم للكشف عن الخلل والاضطراب فيها وجعلها متسقة مطردة وشاملة متكاملة ، وهذه جميعاً خصائص أساسية للتفكير الفلسفي السليم .

6. **تطوير العملية التعليمية** : ويتم من طريق

- اعتماد التجديد الفلسفي التربوي .
- تقديم الحلول والمعالجات الشافية للكثير من الأمراض والآفات والمشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد والمجتمع .
- إعداد إنسان قادر على مسايرة التغيرات ، وان تجعله قادراً على تقبلها والاستفادة منها .

دور فلسفة التربية في توجيه العمل التربوي

ما يزال لفلسفة التربية دور رئيساً في توجيه العمل التربوي ، فالجهد المؤلف بين نتائج مختلف العلوم التربوية ، يقع على عاتق فلسفة التربية ويمثل أحد المجالات التي تدخل ضمن اهتمامها . فعندما تنجح فلسفة التربية في الوفاء بهذه المهمة تكون أقرب شيء من النظرية التربوية التي تسمح باتساق الفعل التربوي وانعدام تناقضه ووضوح

وجهته ، وهذا الجهد هو في الحقيقة جهد معرفي يباعد بين صاحبه وهو الفيلسوف ، والأفكار القبلية المنقطعة الصلة بالواقع وبالعلم ، ليقترب به من أن يكون الناطق باسم مختلف العلوم التربوية والمحقق لوحده نتائجها والمبين للمبادئ التي تسمح بتطبيق المعرفة المتحصلة منا .

ويحتاج الوفاء بمثل هذا الجهد أن يكون الفيلسوف صاحب وجهة نظر أي رؤية نقدية ، فالعمل المطلوب ليس مجرد جمع لحقائق علمية تتجاوز دون أن تلتقي وتتكامل وإنما هو إعادة صياغة لهذه الحقائق في مركب ينعدم التناقض فيه وتتجانس مسلماته ومنطلقاته .

والمجال الثاني لفلسفة التربية يتحدد في ضوء طبيعة منهجها الذي يرتكز على النقد والتأمل ، فهذا المنهج الناقد التأملي يتضمن حساسية خاصة للفعل التربوي الذي يحتاج دوما إلى إعمال النظر فيه للوقوف على ما يتحقق من ورائه وما لا يتحقق ، ولرصد حركة هذا الفعل والعوامل الموجهة له . وبفضل هذه الرؤية الناقدة المتأملة وهي من صميم علم الفلسفة ، تتكشف في الفعل التربوي جوانبه المريضة وجوانبه الصحيحة ومن ثم تتضح استراتيجية الإصلاح، وهكذا تسهم الفلسفة في توجيه جهود العلوم التربوية نحو المشكلات الملحة .

أما المجال الثالث لفلسفة التربية فيتعلق بالقيم التي ينبغي على التربية السعي إلى تشريبها الشباب وتأسيس الممارسات التربوية عليها . وحقيقة لا يستطيع الفيلسوف أن يحدد هذه القيم فهو غير مؤهل لذلك ، وإنما يستطيع بمعاونة عالم الاجتماع والمؤرخ تلمس بعض الضوء لما يمكن أن يكون من هذه القيم في المستقبل . ولعل الإسهام الأكثر فاعلية لفيلسوف التربية في هذا المجال يكمن في تحديد وبلورة الأسس التي ينبغي أن يستند إليها عمل التربية وهي تحاول تشكيل الخلق لدى الناشئة وتشريبهم القيم المرغوب فيها .

ومن بين هذه الأسس : ضمان حرية الإنسان في كل لحظة من لحظات تربيته وإكسابه قيم مجتمعه ، وتختلف الفلسفات حول تحديد هذا الأساس الهام ، ما الحدود التي

يمكن عندها اعتبار الإنسان حراً في كل لحظة تمر بها عملية التربية؟ وما الغلط في المذاهب التي ترى في الإنسان كائناً محكوما بفرطته وخصائصه البيولوجية ؟ وما الرأي فيمن يراه ابن البيئة التي ينشأ فيها ؟ أليس في الأخذ بهذا الرأي أو ذاك سلب الأهم خواص الإنسان وهي القابلية للتعلم ؟

فالإجابة على هذه الأسئلة هي مسؤولية فلسفة التربية وليس هناك نسق معرفي آخر يقوم عنها في ذلك . ولا تقف مسؤوليتها عند حد تعريف هذا الحرية وإنما من واجبها توضيح ظروف تحقق حرية الإنسان التي هي من الكليات العامة فلا يختص بها جنس دون جنس ولا مجتمع دون آخر .

ولذا نرى أن التربية الخلقية واحد من أهم مجالات فلسفة التربية ، تتعدد فيه القضايا المثيرة للجدل والخلاف ، ويتطلب من الفيلسوف أن تكون له انحيازات واضحة . وبنفس الصعوبة التي رأيناها عند تحديد الفيلسوف مفهوم حرية الإنسان باعتبارها واحداً من أسس التربية الخلقية ، يواجه الفيلسوف تحديد مفهوم الهوية الوطنية أو القومية ، فكيف تتم المصالحة بين الواقع المعاش وما يفرضه من متطلبات والأفكار والمعتقدات الموروثة التي يفترض صدقها المطلق ؟ ما الثوابت الداخلة في تكوين هذه الهوية ؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي تدخل الإجابة عليها في السياق التاريخي لما يمر به المجتمع من أحداث .

وإذا كانت السياسية كونها صيغة الحياة المشتركة للأفراد في مجتمع بعينه واحداً من أخص موضوعات الفلسفة منذ القدم ، فإن فلسفة التربية تجعل التنشئة السياسية واحداً من شواغلها الرئيسة . وللوفاء بمتطلبات هذا الشاغل يجاوز فيلسوف التربية حدود الممارسات السياسية المحلية في مجتمعه إلى تلك الصورة الكلية التي يجتهد في صياغتها نموذجاً معيارياً مفارقاً للواقع ولكن دون أن يتجاهله . ويسمح التحليل السابق لمجالات فلسفة التربية بأن ندرك دورها في ترشيد العمل التربوي وإكسابه وجهة وقيمة . كما

يسمح لنا هذا التحليل أيضاً بأن نرد انحراف الفعل التربوي في مجتمعات اليوم إلى غيبة فلسفة تربوية تهديه الخطى .

ففي غيبة فلسفة تربوية صحيحة يكون طبيعياً أن تسيطر الأهداف الوقتية والغايات الاقتصادية البحتة على أنظمة التعليم ويغدو بنا الإنسان وسيلة لبلوغ تلك الأهداف وهذه الغايات ، بدلاً من أن يكون غاية في ذاته ، وفي مواجهة ذلك تدعو الحاجة إلى فلسفة تربوية تتخذ نقطة بدايتها نقد التربية القائمة على أساس من تصور أمثل لتربية الإنسان ، وهذا أمر ليس سهلاً ، فهو يتطلب نقد الدولة نفسها لتقرب من الصورة التي جعلها هيجل نموذجاً لما ينبغي أن تكون عليه الدولة .

وفلسفة التربية لا يمكنها الوفاء بهذا الدور إلا إذا أصبحت مصدراً لتوعية الناس وإيقاظ عقولهم على البدائل الممكنة ، وهكذا يكون نقد الدولة مسؤولية مشتركة للفيلسوف المفكر وللعشب المناضل . وبهذا تتأكد إمكانية المصالحة بين النظر والعمل وإنهاء الخصام التقليدي بينهما.

خطوات بناء فلسفة تربوية

أهم جوانب ومباحث الفلسفة التربوية والمبادئ التي ينبغي أن تتكون منها، والعوامل المساعدة لبلورت مفهوم تقدمي لفلسفة التربية ولما كانت التربية الإسلامية واحدة من اهم الفلسفات التربوية فقد اعتمد المؤلفون على مبادئ التربية الإسلامية لاقتراح فلسفة تربوية خاصة بالتعليم في العراق ومن ذلك الجوانب الأتية:

أولاً / أهم جوانب ومباحث الفلسفة التربوية :

- **مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بطبيعة الكون** : الإنسان نفسه هو جزء من الكون الذي يحيط به، ولا يمكن أن تتحقق تربيته إلا إذا تفاعل مع عناصر الكون المحيطة به، فمن طريق تفاعله معها يكتسب معارفه ومهاراته وقيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه.

أن الإيمان بأن الطبيعة ليست عدواً للإنسان ولا عقبة في سبيل تقدمه ، بل هي خير صديق له وخير أداة لنفعه وتقدّمه ، وخير محل لنظره العقلي وتفكيره ومتعته الفنية والروحية ، إذا استطاع أن يكتشف قوانينها وكنوزها وأن يستجلي جمالها وروعتها ودلالتها على وجود وعظمة خالقها ، وإذا ما عرف كيف يستفيد منها وينتفع بخيراتها ويحكمها بعدل وتواضع ويتخذ في ذلك طريقاً وسطاً ، وإذا ما استطاع أن يتصرف فيها بحكمة لخيره وخيره غيره وان يستشعر على عظمة خالقها ونعمه التي لا تحصى والتي من بينها نعمة الخلافة في الأرض لتعميرها بالعدل والإحسان ونعمة الحواس والعقل وتسخير قوى الطبيعية لخيره ونفعه ،اذ يقول تبارك في علاه: ﴿وسخر لكم ما في السموات والأرض جميعاً منه ، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون﴾ (الجاثية :13) .

فالإيمان بأن الكون بكل عناصر ومكاناته متغيّر وفي حركة دائبة مستمرة حسب السنن والغايات المرسومة له من خالقه ومبدعه ، وليس بشرط أن يكون هذا التغير من سيء إلى حسن ومن حسن إلى أحسن، بل هو تغيّر ليس غير . وتغيّر الأشياء ليس بشرط أن ينقلها إلى أشياء أخرى غير الأولى، ولا يغني تغير الأشياء وخروجها عن ماهيتها التي وجدت عليها.

مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى الإنسان :

الفلسفة التربوية لا بد أن تحدّد موقفها أيضاً من طبيعة الإنسان ، باعتباره أهم عناصر الكون وأفضلها . ولا بد أن يتم هذا التحديد بالنسبة للفرد المسلم والمجتمع في إطار التصور الإسلامي للإنسان الذي يقوم في نظرنا على المبادئ التالية:

أ- الإيمان بأن الإنسان هو أفضل ما في هذا الكون من عناصر وموجودات.

وقد جاء تأكيد هذه الميزات في كثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية . فمن ذلك قوله تعالى ﴿ ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً ﴾ (الإسراء: 70) .

ب – الإيمان بأن تكريم الإنسان وأفضليته على غيره من المخلوقات واستخلافه في الأرض لتعميرها ، وتحميله أمانة التكاليف وحريّة ومسؤولية الاختيار والمحافظة على القيم لا ترجع إلى جنسه أو لونه أو شكله أو ماله أو نوع عمله ، بل ترجع إلى إيمانه بالله وتقواه وإلى ما خصه الله من عقل وقدرة على ضبط غرائزه ودوافعه وكبح جماح شهواته ونزواته ، ومن نصوص الدين المؤكدة لهذا المبدأ : قوله تعالى : ﴿ إن أكرمكم عند الله أتقاكم ﴾ (الحجرات : 13) .

ج– الإيمان بأن الغاية من خلق الإنسان التي تتلاءم مع جوهر فطرته هي عبادة الله والانصياع لأوامره ونواهيه والسلوك الحسن في هذه الدنيا لصلاح آخرته: يقول جل شأنه في تأكيد هذا المبدأ : ﴿ ذلكم الله ربكم لا إله إلا هو خالق كل شيء فاعبدوه، وهو على كل شيء وكيل} (الأنعام : 102) . وقوله تعالى : {**إذ قال ربك للملائكة : إني خالق بشراً من طين ، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين** } (سورة ص : 71، 72) .

هـ – الإيمان بأن الإنسان في أي لحظة من لحظات حياته وفي جميع جوانب شخصيته ومظاهر نموه هو نتاج لعاملي الوراثة والبيئة.

ويبدأن هذان العاملان عملهما وتأثيرهما وتفاعلهما منذ بداية عملية التكوين ، ثم يستمران في عملهما وتفاعلهما إلى نهاية حياة الإنسان . وتختلف درجة تأثير كل من العاملين على الإنسان باختلاف مظهر النمور ، وباختلاف سن الشخص ومرحلة النمو التي يمر بها . فعامل الوراثة يكون عادة أقوى تأثيراً في مرحلة الطفولة ، قبل أن تتسع دائرة علاقات الفرد الاجتماعية ودائرة خبراته وتفاعلاته مع بيئته .

مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى المعرفة الإنسانية :

- الإيمان بأهمية المعرفة كهدف من الأهداف الأساسية التي يسعى الأفراد إلى تكوينها وبناء صرحها من وراء تعليمهم وبحوثهم وجهودهم العلمية.

- الإيمان بأن المعرفة البشرية هي ما نتوصل إليه من معلومات وأفكار وتفسيرات يقينية ومدركات جازمة عن طري حواسنا أو عقولنا أو عن طريقهما معاً، أو عن طريق ما جاء به الدين ونزل به الوحي الإلهي.

- الإيمان بأن المعارف البشرية تتفاوت في فضلها وقيمتها حسب موضوعها وغايتها ووسيلتها.

- الإيمان بأن للمعرفة البشرية مصادر كثيرة متنوعة ليست التجربة والخبرة المباشرة والملاحظة الحسية والتجارب العلمية والقراءة والاطلاع على تجارب السابقين والتأمل والتفكير العقلي والتوجيه الإلهي أو الوحي الإلهي إلا بعض هذه المصادر.

- الإيمان بأن المعرفة مستقلة عن العقل الذي يدركها ثم تختزن فيه، وبأن للأشياء حقائق ثابتة وبأن لها وجوداً مستقلاً عن أذهاننا.

- الإيمان بأن المعرفة الصالحة هي ما توفّر فيها اليقين الجازم ، والتثبت والدقة والموضوعية ، والتواضع أمام عظمة الله وواسع علمه، والتمشي مع روح الدين وما رسمه من مبادئ خلقية سامية ، وإشاعة الأمن والطمأنينة في النفوس ، وتوجيه الإنسان إلى ما فيه خيره في الدنيا والآخرة ، وتدعيم العمل الصالح والخبرة الناجحة ، وتيسير سبل تقدم المجتمع وقوته .

- مبادئ الفلسفة التربوية المتعلقة بنظرة الإسلام إلى القيم الخلقية :

بالنسبة لمبحث الأخلاق الذي لا بد لفلسفة النظام التعليمي في أي مجتمع إسلامي أن تحدد موقفا منه ، فإن نظرة الإسلام فيه ترتكز على المبادئ الأتية:

- الإيمان بأن الأخلاق، من أهم المعاني في الحياة ، تأتي مرتبتها بعد الإيمان بالله وحسن عبادته تعالى ، وهي ثمرة من ثمرات الإيمان والعبادة، بحث لا يكتمل إيمان الشخص ولا عبادته حتى ينتج عنهما خلق حسن الدين ، ولأهمية الخلق في الدين، كان من بين ما أثنى به الخالق جل وعلا على نبيه الكريم محمد صلى الله عليه وسلم حسن الخلق ، وذلك عند ما قال جلّ شأنه: ﴿ **وإنك لعلى خلق عظيم** ﴾ (القلم : 4) .

- الإيمان بأن الأخلاق مكتسبة في مجموعها ، وأنها قابلة للتغيير والتعديل عن طريق التربية والتوجيه ، وإمكانية التغير في الأخلاق كسلوك قد تدل عليها الآية التي تدعو الناس إلى تغيير ما بأنفسهم إذا أرادوا أن يغيروا مجتمعاتهم وأوضاعهم وهي : قوله تعالى: ﴿ **إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم** ﴾ وقد يدل عليها أيضاً الحديث الشريف الذي يدعونا إلى تحسين أخلاقنا: (حسنوا أخلاقكم) .

- الإيمان بأن الغاية القصوى للدين والأخلاق هي تحقيق سعادة الدارين الكمال النفسي للفرد وتحقيق التقدم والقوة والمنعة للمجتمع ككل .

- الإيمان بأن المسؤولية هي لب العمل الخلقي. وهي مناط الحكم الخلقي والجزاء الخلقي بحيث لا نستطيع أن نلزم أي شخص خلقياً ، ولا نحكم على أي فعل إنساني بأنه فعل أخلاقي ولا أن نرتب عليه أي جزاء خلقي إلا إذا توافرت لصاحبه مقومات وشروط المسؤولية الخلقية التي من أهمها الإرادة الحرة ، والعقل السليم والوعي الكامل ، والقدرة البدنية والعقلية والنفسية ، والاعتقاد الجازم ، والقيام بالفعل حسب هذا الاعتقاد ، وانتفت عنه موانع المسؤولية التي هي الأمور المضادة لهذه الشروط يقول الله سبحانه وتعالى :{ **قل يا أيها الناس قد جاءكم**

الحق من ربكم ، فمن اهتدى فإنها يهتدي لنفسه ، ومن ضل فإنما يضل عليها وما أنا عليكم بوكيل ﴾ (يونس : 108) .

ثانياً / المبادئ التربوية التي ينبغي أن تبنى عليها الفلسفة التربوية :

وبجانب تلك الطائفة من المبادئ المتعلقة بطبيعة الكون والإنسان والمجتمع والمعرفة البشرية والقيم الخلقية، فإنه لا بد للفلسفة التربوية أن تتضمن طائفة أو مجموعة أخرى من المبادئ يمكن أن نسميها بالمبادئ التربوية ، نظراً لما يغلب عليها من طابع تربوي نفسي ، وهي مرتبطة بالعملية التربوية مباشرة .

ومن المبادئ التي تدخل تحت هذه الطائفة والتي نرى ضورة اشتمال الفلسفة التربوية الإسلامية عليها ، لأنها متمشية مع روح الإسلام ومع تعاليمه ، تمكن الإشارة الموجزة إلى يلي :

1. إن التربية عملية فردية واجتماعية في آن واحد.
2. إن التربية بمفهومها الواسع لا تقف عند التربية الشكلية أو المقصودة أو المدرسية بل تتعدى ذلك إلى التربية غير الشكلية والتربية غير المقصودة التي تتم عن طريق مؤسسات وأجهزة لم تنشأ أساساً للتربية كمؤسسات وأجهزة الإعلام مثلاً .
3. إن التربية في مفهومها الواسع الشامل تتلاقى وتتداخل مع مفاهيم كثير من العمليات الأخرى التي تستهدف التغير في سلوك الفرد وفي حياة المجتمع ، وذلك مثل عملية التعلّم ، وعملية التفاعل واكتساب الخبرة ، وعملية النمو، وعملية التكيف النفسي ، وعمليات التوجيه التربوي والمهني والإرشاد النفسي ، ورعاية الطفولة والشباب ، وعمليات الإصلاح الاجتماعي والتغير الاجتماعي والتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

4. إن تربية الفرد المسلم كما يجب أن تكون شاملة في غاياتها لكافة جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والعاطفية والروحية ، فإنها يجب أن تكون شاملة أيضاً في عواملها ووسائلها ، بحيث يتحقق فيها ما يسمى في المفهوم الحديث بتكامل الخبرة الذي يقتضي أن يكون كل شيء في المدرسة وفي الأوساط المختلفة التي يتفاعل معها المتعلم مربياً مدعماً للتربية المرغوبة وليس المربي فقط فيها درس الدين أو معلم الدين في المدرسة أو واعظ المسجد .
5. وانطلاقاً من المبدأ السابق ، فإنه لا بد من أن تتعاون مع المدرسة في تربية وأفراد المجتمع عامة جميع مؤسسات المجتمع وأجهزته .
6. إن أهم عناصر الموقف التعليمي التي يتفاعل معها المتعلم في مدرسته وفصله هو المعلم ، وذلك كونه العنصر الحي القادر على التأثير والتأثر بالعناصر الأخرى من كتاب مدرسي ووسائل تعليمية أخرى وما إلى ذلك ، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية . فهو يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي ويحاول أن يجعلها في وضع تخدم معه العملية التربوية.

هذه بعض المبادئ التي ينبغي أن تتضمنها فلسفة التربية للنظم التعليمية في المجتمعات الإسلامية. وهناك عشرات المبادئ الأخرى التي ينبغي أن تضاف إلى ما ذكرنا ولكن لا يتسع المقام لذكرها .

ثالثاً / العوامل التي تساعد على بلورة مفهوم تقدمي إنساني لفلسفة التربية :

تكمن أصول الفلسفة التربوية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي أصول مرنة تنفتح على تجارب الآخرين وتراعي ظروف التطور في الزمان والمكان. إذ تحتوي على خطوط عريضة توجه التربية وأهدافها وميادينها ومناهجها، وأساليبها ووسائلها ، فتتدرج في إعداد الإنسان فكرياً ونفسياً ووظيفياً ، مراعية في ذلك استعداداته وقدراته ، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

الفلسفة التربوية ومستقبل التربية :

تستدعي الإجابة عن هذا السؤال الوقوف على منطلقات التربية في الحاضر والمستقبل ، وهي منطلقات محكومة بالتطورات التي تجري على المستويات المحلية والعالمية، فنحن نعيش في عالم أحالته وسائل الإعلام والاتصال إلى شبه وحدة واحدة .

ويقوي هذا الوضع الجديد العلاقات المعقدة والمصالح المتشابكة التي خلقها التقدم التكنولوجي بين الجماعات البشرية المختلفة، غير أن المفاهيم المنحدرة من الماضي تضع حدوداً وحواجز حضارية وثقافية بين جماعات البشر .

كما أن بعضها خلق للعالم المعاصر مشكلات خطيرة تتركز في اهتزاز القيم السائدة والأفكار المعاصرة، وفي الخوف المستمر من الكوارث النووية.

كذلك ظهرت حركات التمرد بين الشباب، وهو تمرد ضد القيم التي يؤمن بها مجتمع الاستهلاك القائم ، وضد تخريب البيئة والاعتداء على الحرية .

فهو تمرد يبحث عن قيم جديدة، ونمط جديد من الحياة في عالم يسوده السلام بدل العنف، وتوجهه القيم الروحية بدل المصالح المادية.

وبسبب هذه الأجواء صار العالم يتطلع إلى ثورة تتخذ وسائلها من الفكر والتربية، وتنقل الإنسانية من أجواء الشك والحذر والقلق والخوف إلى التعاون والإخاء والأمن والإطمئنان ، ويحدد جان فرانسوا أهداف هذه الثورة بما يأتي :

1. إلغاء الحروب والعلاقات الاستعمارية ومفاهيم السيادة القومية.
2. نبذ النظم الدكتاتورية لأنها سبب الحروب.
3. تحقيق مساواة عالمية في الاقتصاد والتربية .
4. تنظيم النسل فيما يناسب مساحة الأرض وإمكاناتها المادية .

5. حرية العقيدة والقيم الثقافية ليتسنى للإنسان أن يعيش مستقلاً سعيداً ، ولتتوفر فرص التعاون بين بني الإنسان .

ويمكن القول أن أبرز المنطلقات التي توجه التربية في العصر الحاضر تتخلص بما يأتي:

المنطلق الأول هو الحاجة إلى ثقافة عالمية تزيل الفوارق بين بني الإنسان وتنقلهم إلى حياة جديدة عمادها التعاون والمحبة ، ويقرر مسعدي أن المشكلة التي يتحتم على جيل السنين القادمة أن يجابهها هي العلاقة بين هذه الثقافة العالمية وبين الثقافات الإقليمية القائمة .

وهي مشكلة تتحدى التربية أكثر من غيرها، لأن التربية المستنيرة لا تستطيع بناء فلسفتها على الولاء القومي ما دام التعاون العالمي أصبح لازماً وملحاً إذا أراد المجتمع – أي مجتمع – أن يجابه مشكلاته التربوية وأن يواكب ركب الحياة باستمرار

وثاني هذه الحاجات هو ما يقرره إدجار فور حين يذكر أن العلوم الإنسانية مهملة في التربية المعاصرة ، فهي تربية لا تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته ، وعمليات الذكاء والقوانين التي تحكم تطوره الفيزيولوجي ومعنى تطلعاته وأحلامه، وطبيعة العلاقات بين فرد وآخر ، أو بينه وبين المجتمع ، ولذلك فهي تربية تهمل واجبها الأساسي في تعليم الإنسان فن الحياة والحب وتجسيد أفكاره ومثالياته في المجتمع الذي يعيش فيه .

وثالث هذه الحاجات هو خلق الإنسان الموضوعي الذي لا يقتصر على تطبيق الأساليب الموضوعية في ميدان التكنولوجيا ، وإنما يتحرر من أهوائه ونزواته ويفكر تفكيراً علمياً في كافة شؤونه وأنماط سلوكه وعاداته وطرائق حياته ، ومعتقداته وتصوراته ،اذ يرفض المقررات الذاتية والمسبقة ، ويعتمد المعرفة الموضوعية التي توجه العمل وتوضع في خدمة الإنسان، وبدون ذلك لا يستطيع الإنسان في السنوات المقبلة أن

يشارك في الحضارة الحديثة التي تتطلب روح التسامح وتقبل الاختلاف والتكيف مع التطور السريع .

ونضيف إلى الحاجات المذكورة ما ينادي به رجال التربية في العالم وهو اعتماد التربية المستمرة كدعامة أساسية في صرح التربية، بحيث يتضمن محتوى هذه التربية المستمرة كل ما يندرج تحت مصطلح التربية من معان.

وهم يوصون البلدان النامية والمتقدمة أن تتبنى مبدأ التربية المستمرة كفكرة رئيسة في سياساتها التربوية في السنوات القادمة.

وفي ضوء هذه التطلعات المذكورة وأهدافها المستقبلية يمكن أن نحدد الدور الذي يمكن أن تقدمه التربية الإسلامية بما يأتي:

1. تقديم فلسفة إنسانية تعني بإعداد الإنسان إعداداً شاملاً يوازن بين عقله وروحه وحاجات جسمه ، وتعمل على تعاون الجنس البشري وتكامله .
2. وتكاد تكون التربية الإسلامية هي الوحيدة التي تملك منطلقات هذه التصور المستقبلي للتربية والاجتماع. فرسالتها وجهت منذ البداية لهداية العالم جميعه. وللانتقال بالإنسان من منزلة أسفل سافلين حيث الاستعباد للشهوات إلى منزلة أحسن تقويم حيث الخلق الإنساني الكامل ، كما أن وحدة الخالق ووحدة الخليقة ، ووحدة الإنسانية ركن أصيل في الفكر الإسلامي ، ويرى المؤرخ البريطاني توينبي أن الحضارة الحديثة تعاني من مرضين كبيرين هما :انتشار الخمر بين الطبقات العاملة ، والتمييز العنصري بين الشعوب . وهو يرشح الإسلام لمعالجة هذين المرضين . ويضيف أنه إذا ما أتيح للإسلام أن يأخذ مكانه في معالجة الحروب العنصرية الجارية ، فإنه سيلعب دوره البطولي مرة ثانية .
3. إثراء نظريات التعلم والتعليم بما يتناسب مع الأوضاع الجديدة للتربية ، فقد ورد في التقرير السنوي لليونسكو عام 1972، أن كثيراً من الأقطار عمدت إلى تبني

الأهداف السامية والطرائق المرسومة للتربية الإسلامية ، من ذلك الفكرة الإسلامية القائلة أن بقدرة الإنسان بلوغ درجة الكمال الإنساني من طريق التربية ، وفكرة التربية المستمرة ، لأن الإسلام يحث على طلب العلم من المهد إلى اللحد ، ويجعل التعلم فريضة على المجتمع ، رجالاً ونساء وأطفالاً ، ويوجب على الإنسان المتعلم أن يعلم غيره مجاناً .

4. ويمكن أن نضيف إلى المبادئ المذكورة مؤشراً علمياً آخراً وهو قابلية الأصول الإسلامية لإمداد علم النفس التربوي بمبادئ جديدة تناسب نفسية المتعلم في العصر الجديد ، خاصة وأن علماء التربية يحثون على مراجعة علم النفس التربوي القائم لصياغة مبادئ جديدة تناسب نفسية المتعلم المتفاعلة مع عالم سريع التغير مليء بمبتكرات العلم والتقنية .

ويمكن أن نقدم مثلاً لهذه المبادئ في ضوء ما يقرره مارسيل هكتر في مناقشة لدور التربية في معالجة ثورة الشباب المعاصر، فهو يقول أن المدرسة الحديثة تفصل الشباب عن عالم الكبار وتعاملهم معاملة الصغار .

ومما زاد الوضع تعقيداً أن التقدم الطبي والرعاية الصحية منحا الشباب أجسام الكبار بينما ظلوا لا يمارسون وظائف الكبار.

ففي الوقت الذي بلغوا فيه مبلغ الكبار جسدياً يجبرون على أن يعيشوا معيشة الأطفال بأحلامهم وخيالاتهم . وهكذا تتحمل المدرسة مسؤولية حبسهم عن المشاركة في شؤون المجتمع ، ومشكلات الرجولة ، وفي الوقت الذي تلقنهم مثاليات الحياة وقيمتها لا يجدون لهذه القيم والمثاليات مصداقاً في واقع الحياة ، وتكون النتيجة رفض هذ المثاليات والتمرد عليها .

وتطلعات مارسيل هذه تلغي مدة المراهقة التي تفصل بين الطفولة والرجولة في علم النفس التربوي ، وتربط بين النظري والعملي في ميدان المثل والاجتماع ، وهذا يتفق

مع مبدأين إسلاميين : الأول تقسيم حياة الإنسان إلى طفولة ورشد لا وجود بينهما لمرحلة المراهقة، والثاني التحذير المتواصل من تلقين الناشئة قيماً ومثلاً لا يطبقها ملقنوها في واقعهم الذي يعيشون .

كما يحتاج الدور الذي نرشح التربية الإسلامية لأدائه في ميدان التربية الحديثة إلى عوامل عدة من أهمها :

1- **تجديد التفكير وأساليب الفهم** :

ولتتمكن التربية الإسلامية من التأثير في هوية تربية المستقبل لا بد من منهج جديد في التفكير وأساليب الفهم ، منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط ويساهم في إثراء المعرفة الإنسانية وفي بلورتها حتى يبرز التناسق بين آيات الله في الكتاب والسنة وبين ما تتوصل إليه البشرية في ميادين العلم والمعرفة، ويلبي حاجات الإنسان وظروف التطور .

ولتوفير مثل هذا المنهج **لا بد من توافر أمرين : الأول الربط المحكم بين الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة وبين ما بلغته البشرية – أو تبلغه – من تقدم في ميادين العلم .**

وهذا يعني أن تنظم المرحلة التعليمية التي تشير إلى الآية الكريمة (يتلو عليهم آياته) لكل جيل بصورة جديدة ومفاهيم جديدة تعرف الدارس بما توصل إليه العلم وتكشف الصلة بينه وبين آيات الكتاب ، لأن ما تتوصل إليه البشرية في هذا الميدان يقدم أمثلة لما يمكن أن نقول أن القرآن الكريم وجه الأفهام إليه كبديل للمعجزات الخارقة التي ختمت بختم النبوة والرسالة .

وهي معجزات الخلق في الآفاق والأنفس . وهذا ما وجهت إليه الآية الكريمة ﴿ سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد ﴾ .

ب – الانفتاح على خبرات الآخرين :

يستدعي منهج التفكير السابق انفتاحاً على التيارات الحديثة في ميادين العلم والاجتماع والثقافة وغير ذلك ، مع مراعاة الوعي والموضوعية مهما خالفنا مصدر هذه التيارات العلمية أو الثقافية أو الاجتماعية ، فإذا تذكرنا أن علينا أن لا نبخس أشياءهم ، وأن الحكمة لا تضر من أي وعاء خرجت فإن الاعتراف بجانب الصواب الذي في النظرية الماركسية لا يضرنا شيئاً، ولكن إذا رفضنا جانب الصواب بسبب جانب الكفر الذي عندهم لا نكون مصيبين ، وحين يقول الماركسي : إن دراسة التاريخ الاجتماعي أصحبت علماً ، ينبغي أن لا نقول له أخطأت ، بل نقول له هذا حق ، وإذا اعتبر أن مظاهر الطبيعة قادرة على إعطائنا حقائق موضوعية ، علينا أن نراه تقريراً بأن آيات الآفاق تعطي حقائق موضوعية ، ونزيد له أيضاً بأن الأنفس تعطي حقائق موضوعية ، ولكن حين يصل من أقواله هذه إلى القوم بأنه أصبح بناء على ذلك من الواجب نبذ كل نظرية إيمانية على الإطلاق ، هنا نقول له : إن هذه النتيجة من تلك المقدمة هي الكفرة الطوباوية الناشئة عن الكراهية والعاطفة لا عن الدراسة الموضوعية .

أن الانفتاح على أفكار الآخرين وثقافتهم يوقفنا على منابح التأثيرات العالمية وما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية الأمر الذي يمكننا من تقدير مواقف الآخرين وكيفية التعامل معهم .

ج- تبني موقف علمي من التراث :

يعني التراث لغوياً كل ما يرثه الإنسان عن الماضي، أما المعني الاصطلاحي فهو كل ما انحدر من جيل إلى جيل من المعارف والعقائد والعادات والتقاليد والقيم عن طريق التربية والمشاركة الاجتماعية .

ولم تعد الحياة ممكنة دون اتخاذ موقف محدد من التراث، لأن التراث أصبح من دعائم التربية. أذ يشير البعض إلى ضخامة المشكلة التي تجابهها المجتمعات النامية وهي

تعمل لتحقيق هدفين اثنين: الأول اللحاق بركب الأمم المتقدمة التي قطعت أشواطاً واسعة في مضمار الحضارة ، والثاني بناء الأمة وبلورة شخصيتها وتمييز هويتها التي مسخها الاستعمار ، ولتحقيق الهدف الأول تحتاج للتخلي عن كثير من موروثات الماضي التي جلبت لها التخلف ، بينما يوجه الحنين إلى الماضي مشروعاتها وهي تعمل لتحقيق الهدف الثاني ، وهذه ظاهرة أكثر ما تنطبق على الأقطار العربية الإسلامية .

د- إحاطة المتخصصين بالعلوم الإسلامية بالتيارات الفكرية والثقافات العالمية :

يحتاج العاملون في ميدان التربية – خاصة الإسلامية – إلى الإحاطة بالتيارات العالمية في ميادين الفكر والتربية والاجتماع الإيجابي منها والسلبي .

وهو ما تستدعي إعداد المتخصصين في العلوم الإسلامية إعداداً يمكنهم من التفاعل مع التيارات الحديثة ويزودهم بثقافة متكاملة يجمع القديم فيها إلى الحديث، ويزودهم بالمهارات والأساليب والوسائل التي تمكنهم من اختراق حواجز اللغات والأفكار العالمية المختلفة.

وتعاني بعض مؤسساتنا التربوية من بعض الفئات التي رفعت فهمها للكتاب والسنة إلى منزلة الكتاب والسنة ، وأضفت على هذا الفهم صفة الإلزام والدوام والقداسة ، وقسمت العلوم إلى علمين : علم ينفع وعلم لا ينفع ثم راحت تدعو إلى الاقتصار على ما أسمته بالعلم الذي ينفع وإلى عدم النظر في أي مما أدرجته تحت العلم الذي لا ينفع.

وهذا ما حذر منه عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين قال: (إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية) ولا مانع أن نعيد هنا كيف تناول هذا التقرير بالشرح الدقيق شيخ الإسلام ابن تيمية فقال : (من عرف الشر وذاقه ثم عرف الخير وذاقه فقد تكون معرفته بالخير ومحبته له ومعرفته بالشر وبغضه أكمل ممن

لم يعرف الخير والشر ويذقهما كما ذاقهما ، بل من لم يعرف إلا الخير فقد يأتيه الشر فلا يعرف أنه شر ، فإما أن يقع فيه ، وإما أن لا ينكره كما أنكره الذي عرفه).

ولهذا قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه : (إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية). وهو كما قال عمر : فإن كمال الإسلام هو المعروف والنهي عن المنكر وتمام ذلك بالجهاد في سبيل الله ، ومن نشأ في المعروف لم يعرف غيره فقد لا يكون عنده من العلم بالمنكر وضرر ما عنده من علمه ، ولا يكون عنده من الجهاد ما عند الخبير به ، ولهذا يوجد لدى الخبير بالشر وأسبابه إذا كان حسن القصد عنده من الاحتراز عنه ومنع أهله والجهاد لهم ما ليس عند غيره .

ولهذا كان صحابة رسول الله (صلى الله عليه واله) أعظم إيماناً وجهاداً ممن بعدهم لكمال معرفتهم بالخير والشر ، وكمال محبتهم للخير وبغضهم للشر ، لما علموه من حسن حال الإسلام والإيمان والعمل الصالح ، وقبيح حال الكفر والمعاصي ، ولهذا ذاق الفقر والمرض والخوف أحرص على الغنى والصحة والأمن ممن لم يذق ذلك إلى أن أخلص إلى القول : يجوز نقل ما لا يتعلق بالدين من غير المسلمين لأنه يستهدف الانتفاع بآثار الكفار والمنافقين في الدنيا.

والواقع أن الانتفاع بالعلم أو عدمه لا يعدوان إلى نوع العلم أو محتواه وإنما يعودان إلى الأسلوب الخاطئ إلى علم غير نافع . وقد يكون العلم ضاراً في محتواه فيحوله الأسلوب الصحيح إلى علم نافع . والذي يؤثر في كلا الأسلوب هي العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية التي تؤثر في سلوك العالم وفي دوافع استعماله للعلم وكيفيته .

هـ . تخطيط المناهج الدراسية طبقاللميادين التي توجه إليها الأصول

ويستهدف التخطيط المقترح تصنيف العلوم جميعها حسب الميادين الأربعة ففي الميدان الأول يتكون لدى الدراسون إيدولوجية إسلامية تمكنهم من تفسير ظواهر العلم والاجتماع بأسلوب ينسق بين مقررات العلم ومبادئ الإيمان . وفي الميدان الثاني –

ميدان التزكية – تنصب العناية على تزكية السلوك عقلياً ونفسياً وخلقياً وجسدياً على نمط يحقق التوازن في حياة المتعلم .

وفي الميدان الثالث يجري تثقيف الدارسين ثقافة واسعة تجمع بين الثقافة الإسلامية والمباحث الاجتماعية والعلوم المختلفة .

وتربط بين آيات الكتاب وما توصلت له الخبرات البشرية في هذه الميادين ، وهذا هو روح الميدان الذي أشارت إليه الأصول القرآنية (ويعلمهم الكتاب) وفي الميدان الربع يتم توجيه المعلم للتخصص الذي يناسب استعداده وميوله وقدراته العقلية والنفسية والجسدية استرشاداً بما أشارت إليه الآية بـ (والحكمة) .

ويراعى في هذه الميادين أن يتدرج المتعلم في كل منها بما يناسب عمره وتطوره خبراته ، وتطوره النفسي والجسدي بوما يتفق مع التصنيف الإسلامي الذي يحدد لذلك مراحل ثلاث هي : مرحلة الإسلام ، ثم الإيمان ، ثم الإحسان ، وحين نتبين مضمون كل مرحلة نجد أن التربية الإسلامية تتدرج بالمتعلم من الظواهر حتى يقف على حقائق الأمور ويصبح كل ما في الآفاق والأنفس شواهد تجعله يعبد الله كأنه يراه .

ففي مرحلة الإسلام – يتدرب المتعلم على تطويع أركانه وأعضائه الجسدية فيما يتفق مع الأخلاق الإسلامية في ميدان التزكية . ويتم تدريبه على المنهجية والمهارات والتدريبات العقلية التي تزوده بالقناعات الوجدانية والعقلية . وفي مرحلة الإحسان – يدرب المتعلم على استنباط الوجود وقوانين الخلق من التطبيقات العلمية والعقلية والعملية .

و- اختيار المتعلمين وتصنيفهم :

من أسباب عدم فاعلية خريجي المدارس والجامعات الحديثة والإسلامية طريقة اختيار الطلبة وتصنيفهم : إذ المتبع هو تصدير أوائل الطلبة إلى المجتمعات الصناعية – عن طريق ما تقدمه الحكومات أو الشركات الأجنبية من منح وبعثات تنفق مع خططها

التنموية ، وبعد ذلك يجري تحويل أصحاب العلامات العالية ممن يلي أوائل الطلبة المشار إليهم إلى دراسة الطب والهندسة والزراعة ... إلخ .

ويحول أصحاب العلامات المتدنية إلى كليات الشريعة والجيش إلا ندرة من أصحاب المشاعر الدينية والفقراء الذين لا يجدون ا ينفقون في التعليم .

وهذا يعني أن التربية في العالم الإسلامي تحول إلى ميادين – الفكر والقوة – العاجزين من الطلبة ، وكأن التخصص في الدراسات الإنسانية والدينية والعسكرية صار عقوبة للطالب الكسول أو المتخلف .

وهذا أدى فيما بعد إلى بروز قيادات وعناصر متخلفة هيمنت على الميدانين المذكورين دون أن يكون لها المؤهلات العقلية النفسية والفكرية التي تمكنا من القيام بدور القيادة في هذين الميدانين ، الأمر الذي ترك – وما زال يفرز – آثاراً وممارسات سلبية خطيرة تقصر عن مستوى التحديات والواجبات المطلوبة .

وتبدو خطورة الأسلوب في اختيار المتعلمين وتصنيفهم حين نقارنه بما يجري في الأقطار الأوروبية والأمريكية ، ففي تلك الأقطار تبدأ العناية بالموهوبين من الطلبة في مرحلة مبكرة ثم يجري توزيعهم وإعدادهم للقيام بدور القيادة في الميادين العسكرية والسياسية والفكرية ، أما ميادين العلوم والتكنولوجيا فأكثر العالمين فيها ممن يتم بهبه من أذكياء العالم الثالث أو يطرده هذا العالم نفسه .

فلسفة تربوية مقترحة

ان بناء الفلسفات التربوية يسير بخطوات مدروسة ولذا نقترح بناء الفلسفة التربوية بالخطوات الآتية :

الخطوة الأولى : دراسة موقف التربية والتعليم من المباحث الفلسفية التربوية.

الخطوة الثانية : ايجاد نسق فكري يجمع نتائج العلوم المساندة لها .

الخطوة الثالثة : تشكيل فرق عمل اكاديمية للكشف عن جوانب الضعف والقوة برؤية ناقدة فاحصة متأملة .

الخطوة الرابعة : تعزيز القيم التي ينبغي على التربية غرسها في نفوس الأبناء وتأسيس الممارسات التربوية عليها .

الخطوة الخامسة : دراسة الفكر التربوي العربي الإسلامي والإفادة من الآراء التربوية الصائبة وتحويلها إلى ابعاد مقننة .

الخطوة السادسة : دراسة معطيات الأبحاث العلمية في مختلف مجالات المعرفة والخبرة الإنسانية التي تمس تربية الإنسان وعمليات تغيير سلوكه .

الخطوة السابعة : دراسة تجارب وخبرات الأمم والشعوب والمجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية وخصوصاً المشابهة لظروفنا وثقافتنا، بهدف تحديد نواحي النجاح وتعزيزها والاخفاقات ومحاولة تجاوزها مسبقاً.

الخطوة الثامنة : تعزيز مبادئ ومواثيق المنظمات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والسياسية الإقليمية والدولية .

الخطوة التاسعة : دراسة المنطلقات التي تواجه التربية في العصر الحاضر والمستقبل .

الخطوة العاشرة : البدء ببناء فلسفة تربوية سليمة لتوجيه العمل التربوي التعليمي .

إن الفلسفة التربوية الرشيدة القائمة على وفق أبعاد التنمية المستدامة ، ينبغي أن تتصف بما يأتي:

- منبثقة عن الرؤية العربية الإسلامية الكلية للكون والإنسان والحياة.

- مستندة إلى التنمية العقلية لتكون الموضوعية والعلمية هما المعياران الأساسيان لها.
- مستندة إلى الأنسان فهو هدفها ومحورها وأداتها للتغيير.
- محررة للعقل العراقي من الجمود الفكري .
- قادرة على مساعدة الأنسان للمحافظة على الثروات الطبيعية التي تتوارثها الأجيال .
- موحدة للرؤى بين المعارف الدينية الكونية المقتبسة من الوحي الإلهي، والمعارف الإنسانية المستخلصة من التجربة الإنسانية في مجالاتها كلها عبر الزمان والمكان .
- مثبتة للقيم الإسلامية في صلب الأهداف التربوية ومناهجها .
- قادرة على الإجابة عن الأسئلة التربوية الرئيسة الخمسة : لماذا نعلّم ؟ وماذا نعلّم ؟ وكيف نعلّم؟ ومتى نعلّم؟ ومن نعلّم؟

المنافع وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

المصادر

القران الكريم

- أ . ل . شاتلية، الغارة على العالم الإسلامي، ترجمة محب الدين الخطيب، مساعد الباقي، ط (4)، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1985م .
- ابن أبي العز الحنفي، شرح العقيدة الطحاوية، ط (8)، بيروت، المكتب الإسلامي، 1984م.
- أبو الأعلى المودودي، نحن والحضارة الغربية، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984م .
- أبو الأعلى المودودي، نظرية الإسلام وهديه، ترجمة جليل حسن الأصلاحي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1980م .
- أحمد ، إبراهيم (2000م) . دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم . الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة .
- أحمد ، إبراهيم (2000م) . دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم . الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة .
- الأحمد ، عبدالرحمن وطه ، حسن جميل (1983م) . التعليم في اليابان. الكويت : دار القلم .
- أحمد إسماعيل ، المعونة الأمريكية للتعليم في مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، سنة 1992
- أحمد ربيع عبد الحميد خلف الله، الفكر التربوي وتطبيقاته لدى جماعة الإخوان المسلمين، ط (1) القاهرة، مكتبة وهبة، 1984م.
- أحمد شلبي، تاريخ المناهج الإسلامية، ط (1)، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، 1975م .
- أحمد عثمان حميد ، أساسيات التمويل الإدارى واتخاذ قرارات الاستثمار ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، 1983 ، .
- أحمد علي الفنيش، أصول التربية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، 1982م .
- أحمد محمد جمال، قضايا معاصرة في محكمة الفكر الإسلامي، ط(1)، دمشق، دار مجلة الثقافة، 1980م .
- الأمم المتحدة ، برامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية ، 1990 .
- أنور الجندي، أسلمت المناهج والعلوم، القاهرة، دار الاعتصام، 1986م .

- أنور الجندي، التربية وبناء الأجيال، ط (1)، بيروت الكتاب اللبناني، 1975م.
- أنور الجندي، معلمة الإسلام، ج (1)، ط (2)، دمشق، المكتب الإسلامي، 1982م .
- باشيوه حسن،البرواري نـزار،(2009)،نمـاذج الادارة التعليميـة المعاصـرة بـين متطلبـات الجـودة الشاملة والتحولات العالمية "دراسة مقارنة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، المجلد الثاني، العدد الثالث.
- بكر ، عبدالجواد (1420م) . نظم التعليم والشخصـية القويـة في أندونسـيا واليابـان . القـاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- بكر ، عبدالجواد (1420م) . نظم التعليم والشخصية القويـة في أندونسـيا واليابـان . القـاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- بيو شامب ، إدوارد (1416هـ) . التربية في اليابان المعاصرة " ترجمـة الـدكتور محمـد عبـدالعليم مرسي ". الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- بيو شامب ، إدوارد (1420هـ) . التعليم الياباني والتعليم الأمريكي " ترجمة محمـد طـه علـي " . الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية.
- بيو شامب ، إدوارد (1420هـ) . التعليم الياباني والتعليم الأمريكي " ترجمـة محمـد طـه علـي " . الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية .
- التل،احمد(1998)التعليم التربوي في الأردن.لجنة تاريخ الأردن،عمان،الأردن.
- توق ، محي الدين ، (1987 م) ، التعليم في اليابان ، عرض و تلخيص.
- جلال العالم، قادة الغرب يقولون دمروا الإسلام أبيدوا أهله، عمان، دار الأرقم 1983م .
- حسن عبد العال، التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة، دار الفكر العربي 19780م .
- حسين ، سلامة عبدالعظيم (2006م) . الاتجاهات المعاصرة في نظم التعلـيم. الإسـكندرية : دار الوفاء .
- حسين ، سلامة عبدالعظيم (2006م) . الاتجاهات المعاصرة في نظم التعلـيم. الإسـكندرية : دار الوفاء .
- حسين كامل بهاء الدين ، التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، 1997 .

- خالص جلبي (سبتمبر: 2000): أثر التعليم في التحرر (النموذج الأفغاني والنموذج الياباني)، جريدة الشرق الأوسط، الأربعاء 28 جمادى الآخرة 1421 هـ 27 سبتمبر 2000 العدد 7974.
- خليل حسن (مارس: 2007): مفكرة سفير عربي باليابان الأخلاقيات.....د. علي فخرو.....التجربة اليابانية، الأهرام العربي: السبت 10 / 3 / 2007، رقم العدد 520
- الدخيل، ميسون. خطة قوس قزح الحل الياباني للإصلاح التربوي، جريدة الوطن، الثلاثاء 14 ربيع الآخر 1428هـ ،العدد (2405) السنة السابعة .
- دي . جي . أوكونور، مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة محمد سيف الدين فهمي، القاهرة، الحديثة للطباعة، 1972م .
- رحمة ، أنطوان (1989) : سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي مجالاتها وأولوياتها ، ندوة سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي ، والعلوم ، دمشق.
- زكي ، أحمد عبدالفتاح (2006م). التجربة اليابانية في التعليم . الإسكندرية: دار الوفاء .
- زكي ، أحمد عبدالفتاح (2006م). التجربة اليابانية في التعليم . الإسكندرية: دار الوفاء .
- سليمان، نجدة إبراهيم(1998) رؤية مستقبلية لتقديم الجودة وضمان الجودة في التعليم التربوي في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية، مؤتمر تقويم الأداء الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- السيد ، كريمات محمود(1997) العبور بالتعليم الجامعي والتربوي إلى القرن الواحد والعشرين ، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- السيد السيد محمود البحيرى ، تمويل التعليم الجامعى فى مصر فى ضوء المتغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة " دراسة مستقبلية " ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، 2004.
- السيد محمود أبو الفيض المنوفي، تهافت الفلاسفة، ط (1)، بيروت، دار الكتاب العربي، 1967م .
- شبل بدران ، التربية المقارنة ، دراسات فى نظم التعليم ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 2001 .
- الشيخ نديم الجسر، قصة الإيمان بين الفلسفة والعلم والقرآن، مكان النشر بدون، دار النشر بدون، سنة الطبع بدون .

- الصالح، فائقة سعيد (1998م). التعليم في دول الشرق الأقصى ، المنامة : وزارة التربية والتعليم في البحرين.
- الظاهر أحمد الزواوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ج (1)، ط (2)، عيسى الحلبي وشركاه، 1971م .
- عبد الجواد سيد بكر، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ط (1)، مكان النشر بدون، دار الفكر العربي 1983م .
- عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط (1)، الرياض، مركز الملك فصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1986م .
- عبد الرحمن محمد أبو عمة ، التعلم العالى فى بريطانيا ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، 2000 .
- عبد العزيز البدوي، حكم الإسلام في الاشتراكية، ط (5)، المدينة المنورة، المكتبة العلمية، 1983م .
- عبد الغنى النورى ، " اتجاهات جديدة فى اقتصاديات التعليم فى البلاد العربية " ، استراتيجية إصلاح التربية العربية ، الدوحة ، قطر ، دار الثقافة ، 1988
- عبد الغني عبود، التربية الإسلامية، ط (1)، الفكر العربي، 1982م .
- عبد اللطيف محمود احمد ، تنوع مصادر تمويل التعليم ، دراسة مقارنة ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوي والتنمية ، سنة 1993
- عبد الله بن جمعان الغامدي (ديسمبر:2007): الاقتصاد السياسي للتنمية في اليابان دراسة في تحليل أسباب النهضة، المجلة العلمية – كلية التجارة – جامعة أسيوط العدد الثالث والأربعون .
- عبد الله بوبطانة ، سياسة التغير والنمو فى مجال التعليم العالى ، المجلة العربية للتعليم العالى ، 1995
- عبد الله عبد الدايم ، الإنفاق والتمويل فى خطط التنمية بالبلاد العربية ، صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية ، السنة السادسة ، ع 5 ، بيروت ، 1979 .
- عبد الله عبد العزيز الهلاوى ، الاتجاهات حول الإنفاق على التعليم العالى والحوار المطلوب ، المجلة التربوية ، الكويت ، مجلس النشر العلمى ، جامعة الكويت ، ع 56 ، سنة 2000 .

- عبد الله محمد جار النبي، ابن قيم الجوزية وجهوده في الدفاع عن عقيدة السلف، ط (1)، مؤسسة مكة للطباعة والأعلام، 1986م .
- عطوي، جودت (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، عمان.
- علي إبراهيم الزهراني،، مبادئ مختارة للإدارة التربوية في ضوء موافق من السيرة النبوية، بحث مكمل لدرجة الماجتسير، مقدم لكلية التربية بجامعة أم القرى في العالم الدراسي، 1405/ 1406هـ.
- الغامدي ، عبدالله (1427هـ . الإنفاق على التعليم . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- الغامدي ، عبدالله (1427هـ) . الإنفاق على التعليم . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- فايز مراد مينا ، التعليم العالى فى مصر (التطور وبدائل المستقبل) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 2001.
- فتوح المجادي . اقتصاديات التعليم وتمويله في الكويت ودول الخليج العربي ، الكويت ، وزارة التربية ، إدارة البحوث التربوية ، 2001
- فرج ، عبداللطيف حسين (1426هـ) . نظم التربية والتعليم في العالم ، عمان: دار المسيرة.
- فوزية رضا أمين خياط، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ ابن تيمية، ط (1)، مكة المكرمة، مكتبة المنار، 1987م .
- فيليب . هـ . فينكس، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1965م .
- القاسم،صبحي(1998)التعليم التربوي في الوطن العربي.منتدى الفكر العربي، عمان الأردن.
- كابلي ، رضا علي(1999) تطوير التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول ، جامعة الملك عبد العزيز .
- اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1983م، أمة معرضة للخطر، ترجمة وعرض، يوسف عبد المعطي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984م .

- لطفي بركات أحمد، فلسفة تربوية عربية، الرياض، دار المريخ، 1403هـ .
- ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ط (1)، مكة المكرمة، مكتبة المنار، 1987م .
- مارك براى ، تمويل التعليم العالى الأنماط والاتجاهات والاختبارات ، مجلة مستقبليات ، مجلد 30 ، ع 115 ، اليونسكو ، سبتمبر 2001 .
- مجاهد مأمون ديرانية: مرة أخرى.. كيف نجحت اليابان؟، مجلة المعرفة
- مجد الدين الفيروزي أبادي، القاموس المحيط، ج (4)، ط (4)، القاهرة، المكتبة التجارية، 1357هـ .
- مجيد،سوسن شاكر ،تجربة سنغافورة في مجال تجويد التعليم، مجلة الحوار المتمدن،العدد3836.
- محمد إبراهيم عطوة مجاهد ، التعليم العالى بين حتمية التوسع فيه ووجوب التخطيط له لمواجهة البطالة بين خريجيه مع التركيز على أزمة كليات التربية ، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية ، جامعة المنصورة ، التعليم وعالم العمل فى الوطن العربى ، رؤية مستقبلية ، 3-4 أبريل ، سنة 2001 .
- محمد أحمد الخطيب، الحركات الباطنية في العالم الإسلامي، ط (2)، عمان، مكتبة الأقصى، 1986م .
- محمد أسد، منهاج الإسلام في الحكم، ترجمة منصور محمد ماضي، ط (6)، بيروت، دار العلم للملايين، 1983م .
- محمد الخضري بك، أصول الفقه، ط (6)، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، 1987م.
- محمد الرميحي: حديث الشهر حديث عن الماضي والمستقبل، مجلة العربي
- محمد المبارك، المجتمع الإسلامي المعاصر، ط (4)، بيروت، دار الفكر، 1979م .
- محمد ثابت الفندي، مع الفليسوف، بيروت، دار النهضة العربية، 1980م.
- محمد صبرى الحوت ، تقنية موارد إضافية للتعليم العالى فى مصر ، مجلة التربية الجديدة ، اليونسكو ، ع 47 ، سبتمبر 1989 .
- محمد عبد الله عفيفي، النظرية الخلقية عند ابن تيمية، ط (1)، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1988م .
- محمد على المرصفي، من المبادئ، التربوية في الإسلام، جدة، عالم المعرفة، 1983م .

- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، ط (2)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1967م .
- محمد لطفي جمعة، تاريخ فلاسفة الإسلام في المشرق والمغرب، المكتبة العلمية، مكان وتاريخ النشر بدون .
- محمد متولى غنيم ، اقتصاديات تعليم الكبار "القيمة الاقتصادية للتعليم فى الوطن العربى" ، دراسات وبحوث (4) ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1996.
- محمد محروس إسماعيل ، اقتصاديات التعليم دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة ، الإسكندرية ، كلية التجارة .
- محمد مصطفى خطيب، علم النفس بين الأصالة والتبعية، ط (1)، جدة، دار المطبوعات الحديثة، 1988م .
- محمد يوسف المسيلم ، اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشرى ، 2002 .
- محمود السيد سلطان، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية الإسلامية، القاهرة، دار الحسام، 1980م .
- محمود السيد سلطان، بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار المعارف 1979م .
- مدخل إلى الفلسفة بنظرة اجتماعية_ لعبد المجيد عبد الرحيم_ الطبعة الأولى 1976.
- مرسي ، محمد منير (1426هـ) . التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . ط 2. القاهرة : عالم الكتب .
- مرسي ، محمد منير (1426هـ) . التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . ط 2. القاهرة : عالم الكتب .
- مصطفى رجب (2005): قراءة في التجربة اليابانية – التعليم أنموذجا، جريدة الثورة، الخميس 28/ 4/ 2005م
- المعلم بطرس البستاني، قطر المحيط (أي قاموس مختصر اللغة العربية)، ج (1)، مكتبة لبنان . سنة الطبع بدون .
- مليحان معيص السبيتى ، الجامعات (نشأتها ، مفهومها ، وظائفها) دراسة وصفية تحليلية ، المجلة التربوية ، الكويت ، مجلس النشر العلمى ، جامعة الكويت ، ع 54 ، سنة 2000.

- ممدوح الصدفى وآخرون ، "تمويل التعليم الجامعى فى جمهورية مصر العربية بدائل مقترحة فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ،ـ ع 111 ـ سبتمبر 2002 .
- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط (3)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1982م .
- نظمي لوقا، الحقيقة عند فلاسفة المسلمين، القاهرة، مكتبة غريب، 1982م.
- نيان نامق صابر (نوفمبر: 2005): التربية في اليابان، مجلة علوم إنسانية، السنة الثالثة: العدد 25
- الهلالى الشربينى الهلالى : اتجاهات حديثة فى تمويل التعليم الجامعى ، دراسة مقدمة للمؤتمر القومى العاشر "جامعة المستقبل فى الوطن العربى" مركز تطوير التعليم الجامعى ، جامعة عين شمس ، ج(1) ، المنعقد فى الفترة من 27-28 ديسمبر 2003 م .
- هندوای محمد حافظ ، دراسة مقارنة لتمويل التعليم الجامع فى مصر وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ع34 ، يوليو 2000 .
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1999): التعليم التربوي ومتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.
- وزارة التعليم التربوي والبحث العلمي (2005) نحو تطوير إستراتيجية وطنية للتعليم التربوي والبحث العلمي 2005-2010، وزارة التعليم التربوي والبحث العلمي، عمان، الأردن.
- يحيى شراحيلي: اليابان نموذج «النهوض الملهم» من الهزيمة إلى الإنجاز، الرياض، الخميس 8 ربيع الأول 1427هـ - 6 أبريل 2006م .
- Holtta ، Seppo ; The funding of universities in Finland : Towards Goal Oriented Government Steering ، European ، journal of Education ، vol.33 ، No.1 ، 1998 .
- Ashorth ، Kenneth ; H; The texas case study ، change ، vol.26 ، No.6 ، Nev/Dec; / 1994.
- Hebel ، Sara; Virginia plan of fers fiscol stability ، but the attached strings worrg college ، chronicle of higher education ، vol. 46، No.24 ، 2000.
- Ellger – Ruttgardtis : Country Briefing ، special Education in Germany . European journal of special Needs Education . vol . 10 . No 1 . 1996

- Karpen ،U.: Organization and Procedures for funding higher education in the Federal Republic of Germany. Higher Education in Europe،volx.No. 1.
- Jonen ، G. & Boele ، K. (eds.) (2001) ، op. cit
- Kenen ، M.، Daivd ; the impact of reaganomics on state financing of public higher education ، E.D.A..، university of Massachusetts ، diss ، abs.، int.، vol.55، No.3A، 1994.
- Heller ، Donald ، E، ; Access to public higher education 1976 to 1994 : new evidence from an analysis of the states (higher education ، tuition ، financial aid ، ED.A.، Harvard university ، Diss ، abs .، int.، vol.58 ، No.5 ، 1997.
- Higham ; J.R.; Russil ; Explaining trends in interstate higher education finance : 1977 to 1996 . ph.D.، illinons-state-university ، Diss ، Abs.، int.، vol58 ، No. 3A ، 1997
- Bikasc.، Sanyal; Diversification of Sources and the Role of Privatization in financing higher education in the Arab Region ، UNESCO regional of fice for Education in The Arab States ، Arab regional Conference on Higher Education ، Beirut ، 2-5 March . 1998

Ka Ho Mok، (May 2000)Impact of Globalization: A Study of Quality Assurance Systems of Higher Education in Hong Kong and Singapore، Comparative Education Review، Vol. 44، No. 2، pp. 148-174

Sylvia Chong،(2009)،Quality teaching and learning:a quality assurance framework for initial teacher preparation،programmes national institute of education ،nanyang technological university

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني

المناهج طراز الشريعة - زيد الخيكاني