

أصول تربية الطفل



اعداد

د. آيات فاروق حسين أحمد

دكتوراه الفلسفة في التربية

م٢٠٢٠

فهرسة أثناء النشر

أحمد، آيات فاروق حسين

أصول تربية الطفل/ د. آيات فاروق حسين أحمد

رقم الأيداع ٨٩٤٨ / ٢٠٢٠

الترقيم الدولي: ٣ - ٦٧٤ - ٣٨٠ - ٩٧٧ - ٩٧٨

جميع الحقوق محفوظة

جميع حقوق الملكية الأدبية والفكرية محفوظة، ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنفيذ الكتاب كاملاً أو جزءاً منه، أو تسجيله على شرائط أو أحزمة أسطوانات كمبيوترية، أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة خطية من المؤلف.

دار العلوم للنشر والتوزيع

القاهرة - جمهورية مصر العربية



المقدمة

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد،،،،،

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وزيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة المصرية، وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية. إضافة إلى ذلك فالتربية عامل مهم في إحداث التغير الاجتماعي، والتربية تستند إلى عدة أصول مقدمتها الأول التاريخية ثم الأصول الثقافية والاجتماعية والدينية والفلسفية.

ولأهمية مقرر أصول التربية جعلت معظم الجامعات وبخاصة كليات التربية هذا المقرر من متطلباتها، ويهدف هذا الكتاب إلى التعريف بمفهوم التربية وأهدافها، وضرورتها، وصلتها بالعلوم الأخرى مع إبراز دور التربية في التغير الاجتماعي والتطور الاقتصادي، كما يهدف إلى تنمية الاتجاهات السليمة نحو مهنة التدريس، وقد جاء تقسيم هذا الكتاب إلى ست وحدات، وهي:

الفصل الأول: التربية ومفهومها.

الفصل الثاني: البناء الثقافي للمجتمع.

الفصل الثالث: التعليم ووظائفه في المجتمع.

الفصل الرابع: لغة الطفل: الاكتساب والممارسة.

الفصل الخامس: أساسيات مهمة في تربية الطفل.

الفصل السادس: التنمية عن طريق الفن وتنمية ثقافة الطفل.

وفي الختام آمل أن يكون هذا الكتاب للطلاب والطالبات، إذ سيجدون فيه خلفية عن أصول التربية، تنعكس إيجاباً على حياتهم التربوية والمهنية، وأن يكون إضافة للمكتبة التربوية العربية.

والله ولي التوفيق

د. آيات فاروق حسين احمد

دكتوراه الفلسفة في التربية

الصفحة	فهرس المحتويات
الفصل الأول: التربية ومفهومها	
٦	- معنى التربية وضرورتها.....
٧	- وظيفة التربية.....
١٥	- التربية المقصودة وغير المقصودة "التربية المدرسية واللامدرسية".....
١٧	- التربية بمعناها الضيق - التربية المقصودة.....
١٨	- الجماعات التعليمية.....
الفصل الثاني: البناء الثقافي للمجتمع	
٢٤	- البناء الثقافي للمجتمع.....
٣٥	- الثقافة وعناصرها.....
٣٦	- دور التعليم في نقل العناصر الثقافية وانتشارها.....
٣٨	- الثقافة وعلاقتها بالحضارة.....
٤٠	- خصائص الثقافة.....
٤٥	- عناصر الثقافة.....
الفصل الثالث: التعليم ووظائفه في المجتمع	
٥٨	- مقدمة.....
٦١	- الجذور التاريخية لتطور المدرسة.....
٦٣	- المحصلة النهائية لتأثير المدرسة.....
٦٣	- المدرسة كنظام اجتماعي.....
٦٤	- وظائف المدرسة.....
٦٧	- نقل الثقافة.....
٧٢	- إحداث التماسك الاجتماعي.....
٧٤	- توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع.....
٧٨	- إحداث الحراك الاجتماعي.....
٨٣	- الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي.....
الفصل الرابع: لغة الطّفل: الاكتساب والممارسة	
٨٨	- مقدمة.....
٩١	- اكتساب اللغة.....
٩٢	- العوامل المساعدة على اكتساب اللغة.....
٩٤	- تأخر اللغة.....

الفصل الخامس : أساسيات مهمة في تربية الطفل	
٩٩	مقدمة.....
٩٩	- أولاً: حاجات الأطفال النفسية.....
١٠٠	- ثانياً: أساليب خاطئة في التعامل مع الأطفال.....
١٠١	- ثالثاً: مخاطر استخدام أساليب التنشئة الخاطئة مع الأطفال.....
١٠١	- رابعاً: نصائح وتوجيهات للأهل.....
١٠١	الفلسفات والاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل.....
١٠٣	أولاً: فلسفات رياض الأطفال:
١١١	ثانياً: الاتجاهات المعاصرة في فلسفة رياض الأطفال:
١١٢	ثالثاً: الاتجاهات المعاصرة في النظر إلى الطفولة.....
١١٢	رابعاً: الاتجاهات المعاصرة في التعليم برياض الأطفال:
١١٣	خامساً: الاتجاهات المعاصرة في أهداف رياض الأطفال:
١١٥	سادساً: الاتجاهات المعاصرة في برامج رياض الأطفال
١٢١	سابعاً: المناهج والخبرات التربوية في رياض الأطفال
الفصل السادس : التربية عن طريق الفن وتنمية ثقافة الطفل	
١٢٤	- مقدمة.....
١٢٥	- الفن قناة اتصال.....
١٢٧	- الفن وسيلة لتوثيق الصلة بين الطفل وبيئته الاجتماعية.....
١٢٨	- الفن وسيلة لتوثيق الصلة بين الطفل وتراثه الحضاري.....
١٢٩	- الفن وسيلة لتنمية التفكير الإبداعي والقدرات الإبداعية.....
١٣٠	- الفن وسيلة لتنمية التذوق الفني والحساسية الجمالية.....
١٣١	- الفن وسيلة لتنمية الإدراك الحاسي وتحقيق الكفاية البصرية
١٣٢	- الفن وسيلة لاكتساب خبرات متكاملة.....
١٣٤	المصادر والمراجع

الفصل الأول

التربية ومفهومها

معنى التربية وضرورتها:

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي، عملية تكيف بين الفرد وبيئته وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الواعية للجنس البشري، وباستمرار هذه المشاركة واتصالها، تتشكل عادات الفرد واتجاهاته، وقيمه الفكرية والخلفية والاجتماعية، فهي تمثل الحصلة الكلية لاتحاد الخبرات الإنسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية، فتبدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الإنسان، هادفة إلى أن يصبح إنساناً فيه خصائص الكائن الإنساني من التفكير والإرادة والوجدان.

ويختلف معنى التربية ومفهومها باختلاف ميادين الدراسة النفسية والاجتماعية والحضارية في نظرتها للفرد والمجتمع، فأحياناً تفهم التربية على أنها التعلم، ولكنها تعني في الواقع ما هو أكثر من التعلم. إنها الوسيلة التي يحدث من خلالها التغيير في السلوك، وأحقية تفهم التربية على أنها نقل التراث الثقافي.

ولكن هذا المفهوم لا يعبر عن دورها الأساسي، فدورها الفعال يتمثل في إثراء الخبرة كأساس لنمو النظم الاجتماعية الجديدة لتتلاءم مع تغير النظم الثقافية، إن معنى التربية لا بد فيه من هذين المفهومين معا ومع هذا تظل قاصرة عن تحقيق دورها المنشود في عصر تعيش فيه المجتمعات عيشة متطورة نتيجة التغيرات الناشئة عن التقدم التكنولوجي والنمو السريع نتيجة تداخل علاقات الأفراد والدول، وتشابك تلك العلاقات وما يحدث بين الدول من تبادل لإنتاجها المادي والمعنوي.

إن دور التربية المنشود لا يتحقق إلا حين تزود الأمراء تبعاً لأعمارهم وقدراتهم ومستويات نضجهم، بالمواقف التي تنمى العقلية الابتكارية التي تمكنهم من اكتشاف آفاق جديدة تنهض بواقعهم الموجود ومن هنا تبدو التربية عملية ضرورية للكائن في بناء نفسه وتكوين شخصيته، ومساعدته في الحصول على تكيف ناجح مع مجتمعه.

وظيفة التربية:

تقوم التربية في إعدادها للفرد بالعديد من الوظائف، ولعل أبرز تلك الوظائف يتلخص فيما يلي: -

أولاً: التربية وسيلة لبقاء المجتمع:

إن الكائن البشري يصارع من أجل بقائه، ويكون صراعه هذا لجعل الطاقات المحيطة مسخرة في صالحه. فهو يستخدم الماء والهواء والحرارة والأرض وغيرها من عناصر البيئة والطبيعة استخداماً يقوم على تحويلها إلى وسائل من أجل بقاءه والحفاظ بها على نفسه، وبهذا يستمر وجوده من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، وحيث أن لكل شيء نهاية، فإن استمرار الحياة لا يعتمد على تطويل البقاء للفرد. إذ تعود الأفراد كما تموت السلالات والفصائل البيولوجية، ولكن عملية الحياة تستمر في أشكال متزايدة التعقيد بواسطة الكائن البشري الذي يأتي للوجود فيواجه العقبات التي كانت تتحداه فيصرعها ويكون وجوده ذا فعالية أكثر، وهكذا يعني الفول بأن استمرار الحياة، استمرار التكيف بين الكائن الحي والبيئة، وهذه إحدى وظائف التربية.

وإذا انتقلنا من حديثنا عن الحياة في شكلها الطبيعي إلى الحياة في شكلها الاجتماعي المشتمل على الخبرة البشرية بما فيها من عادات ونظم ومعتقدات فإننا نجد تطبيقاً لمبدأ الاستمرار من خلال التجدد، نجد أنه كما يتجدد الوجود العضوي للكائن البشري -بتجدد الأجيال- تتجدد المعتقدات والمثل العليا والأفكار من خلال ممارسة الحياة. إن استمرار الخبرة من خلال تجدد الجماعة وحببتها هي حقيقة قائمة، والتربية بمعناها الواسع هي الوسيلة لهذا الاستمرار الاجتماعي للحياة.

إن الجماعة الإنسانية تضم الصغار غير الناضجين، وتضم الكبار الحاملين لخبرتها، والصغار في حاجة إلى الكبار وخبراتهم، ومع أن حياة هؤلاء الكبار قد لا تستمر طويلاً، فإن حياة الجماعة تبقى وتصير فعلية الحياة والممات لكل من أعضاء

الجماعة تؤكد ضرورة التربية لأن الأفراد الجدد القادمين إليها ليسوا فقط في حاجة إلى نمو جسماني بل هم كذلك في حاجة إلى نمو اجتماعي يتصل بالانخراط في الجماعة والمشاركة في ميولها وأهدافها ومهارات تكوينها والإبقاء عليها. إن ذلك هو دور الأفراد الكبار النازحين عن الجماعة، دورهم في نقل خبراتهم إلى الأفراد الصغار القادمين إليها.

وكثيرا ما نجد الفرق كبيرا بين خبرة الكبار ومستوى تحصيل الصغار فيما لو تركوا لأنفسهم كما أننا نجد الفجوة كبيرة بين خبرة الكبار، مع تقدم المدنية وقدران الصغار لذلك يجب بذل الجهود المقصودة والتفكير الجاد الواعي لتمكين الصغار من ممارسة النشاط الإيجابي للانخراط في الجماعة، والتربية وحدها هي التي تملأ هذه الفجوة وتمكن من هذا النشاط.

وهكذا يوجد المجتمع الإنساني من خلال عملية نقل عادات العمل وطرق التفكير والشعور من الكبار إلى الصغار، وبدون نقل هذه المثل والتوقعات والآراء من الكبار النازحين عن الجماعة إلى الصغار الوافدين إليها، فإن الحياة الاجتماعية لا تبقى، ولو أن الأعضاء الذين يكونون مجتمع ما يعيشون فيه أبدا، لأمكنهم تربية الصغار. وعندئذ تكون التربية بمثابة دافع شخصي أكثر منها حاجة اجتماعية ملحة، ولكنها في حقيقة الأمر تكون ضرورة اجتماعية، فكما أن التغذية والنمو لازمان للحياة العضوية، فإن التربية لازمة للحياة الاجتماعية.

إن عملية نقل الخبرة من جيل الكبار إلى جيل الصغار لا تنتهي أبداً في المجتمع، ذلك أن اختلاف الأعمار بين الأجيال في المجتمع يبقى دائما عليها، فموت البعض وميلاد البعض الآخر يجعل من نقل الأفكار والأفعال استمرارا لإعادة صنع الحياة الاجتماعية، وهذا التجدد لا يتم أليا ولكنه يتم من خلال المعاناة والإحساس بالآلام، ومن خلال عملية نقل التراث الاجتماعي.

ثانيا: التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد:

إن بناء المجتمع لا يعتمد فقط على نقل نمط الحياة عن طريق اتصال الكبار بالصغار، أيا كان نوع هذا الاتصال، ولكن بناء المجتمع يتم بالاتصال الذي يؤكد المشاركة في المفاهيم والتشابه في المشاعر للحصول على الاستجابات المتوقعة من أفراد المجتمع في المواقف المعينة. إن هناك علاقات كثيرة بين أفراد الجماعة لا تكون علاقات اجتماعية بالمعنى الصحيح، فهي اشبه ما تكون بعلاقة أجزاء الماكينة.

وكثيرا ما يستخدم إنسان إنسانا غيره لإنجاز مطالب له بدون تقدير لأوضاعه العقلية والنفسية المتصلة بإنجاز تلك المطالب، ومثل هذا الاستخدام للغير بعكس العلاقة القائمة على أساس القوة والنفوذ وليس على أساس تحقيق الأهداف أو إشباع الرغبات المشتركة،

وإذا كان هذا النوع من الاتصال بين الأفراد والجماعات يحقق نتائجه على نحو خارجي مظهري فإن الاتصال يكون مربيا وذا أثر داخلي حين يكون قائما على الخبرة ووحدة الأهداف والميول المشتركة، وذلك هو الاتصال المطلوب المفضل بين الآباء والبناء، وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الرئيس والمرؤوس لكي نضمن وجود علاقات إيجابية ذات أثر تربوي بين أعضاء المجتمع فإن الحياة الاجتماعية لا تتطلب لدوامها التدريس والتعليم فقط، ولكنها تتطلب التربية لأنها تزيد الخبر، ونخلق الإحساس بالمسئولية، وتوحد الاهتمامات فتتلافى الاتجاهات.

وفي هذا يقول جون ديوي: « بينما يكون كل ترابط انساني مربيا، فإن الأثر التربوي يجب أن يكون مربيا للمشاركين فيه ويكون جزءا أساسيا في هدف الترابط وبصفة خاصة في ترابط الكبار بالصغار «، وتبعاً لذلك يقول: « إن أي تنظيم اجتماعي لكي يبقى اجتماعيا يجب أن يكون مربية للمشاركين فيه، فالتنظيم الاجتماعي يفقد قوته التربوية إذا بقي على نحو روتيني أو شكلي في علاقاته فقط.

وهذا يقود إلى نوع من الانعزالية بين أفراد، وعدم المساواة في تحصيل الخبرة «، ويضيف قائلاً: « إن عدم المساواة في التحصيل بين الكبير والصغير لا تتطلب تعليم

الأخير فقط، ولكن تطلب ضرورة تعديل مستوى الخبرة وتقليلها، وتكييفها لكي يسهل توصيلها وتداولها »

ثالثا: نقل التراث الثقافي:

إن المجتمع يحفظ نفسه بالتجدد الذاتي المستمر، وإن هذا التجدد يحدث بواسطة النمو التربوي للصغار من أعضاء المجتمع. فبواسطة المؤسسات المتخصصة وغير المتخصصة بحول المجتمع أعضاء الجديد إلى أفراد حائزين لثقافته بعد أن ينقل إليهم علات العمل والتفكير والشعور. وهكذا تكون التربية بالنسبة لهم عملية نمو من خلال نشاط الجماعة في تشكيل أفرادها تشكيلا اجتماعية، وانطلاقا من هذا المضمون، فإن تصورنا لوظيفة التربية ينبغي أن يكون شاملا شمول الحياة بأوضاعها ونظمها وتراكيبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتشابكة وكذلك بعاداتها واتجاهاتها وقيمها ذات الأثر الفعال في حياة المجتمع، إنها الحياة في إطارها الثقافي أو الحضاري الشامل.

إن وظيفة التربية تكون فيها في نقل التراث من جيل إلى جيل وفي اكتساب الخبرة المتزايدة كأساس لتمر الأنظمة الاجتماعية وتعليلها وتطويرها، كما أن للتربية دورها في المجتمع إذ عمل على تزويده بالمواقف التي تثير وتنمي قدراته الابتكارية تفكيره الخلاق المتطلع لمستقبل سعيد من خلال حياته الحاضرة.

رابعا: تكوين الاتجاهات السلوكية:

هذا وهنالك وظائف اجتماعية أخرى كثيرة للتربية تتحقق من خلال عمل البيئة الاجتماعية. ذلك أن الطريقة الوحيدة التي يسيطر بها الكبار على تربية الصغار إنما تحدث بالسيطرة على البيئة التي يعملون فيها، ويفكرون ويشعرون. فالبيئة تتكون من العوامل والظروف التي تنمي النشاط المميز، وتثيره الكائن الحي أو تؤخره وتضعفه، إن الوسط أو البيئة، إنما تعني النشاط البيئي كشرط للحياة بصرف النظر عن النجاح أو الفشل. وتعرف البيئة بأنها كل ما يحيط بالإنسان من العوامل التي تؤثر فيه ويتفاعل معها. وهي المجال الحيوي الذي لا تتم التربية على وجهها الصحيح بدونه.

إن الأثر التربوي للبيئة الاجتماعية ينعكس في تكوين شخصية الفرد واتجاهاته العقلية والعاطفية وفي تحديد أنماط السلوكية. إن البيئة تتطلب من الأفراد استجابات معينة في مواقف معينة، فالوسط الخاص الذي يعيش فيه الفرد يقوده الرؤية أشياء أكثر من غيرها، ولاتخاذ أسلوب معين في العمل بنجاح مع الآخرين. وهكذا يكتسب الفرد من هذا الوسط اتجاهها سلوكيا معيناً يظهر في نشاطه وتفاعله مع أهل بيئته.

وتتكون الاتجاهات السلوكية في البيئة بواسطة تشكيل العادات النافعة للطفل وتثبيتها وبتعديل دوافعه الأصلية على أساس مبدأ اللذة والألم، فلكي يحصل الطفل على لذة النجاح ويتجنب ألم الفشل عليه أن يعمل في الطريق المرغوب فيه من الآخرين، وقد يشارك بطريقة حقيقية في نشاط الكبار وعندئذ تكون دوافعه الأصلية قد تعدلت بحيث أصبح لا يعمل فقط بطريقة يقبلها الكبار، بل لأن نفس الأفكار والعواطف التي عند الكبار قد نمت عنده، فإنه يكسب رضا الآخرين وتوضح ذلك كما إن القتال أو البطولة التي تصارع من أجلها القبيلة -في أخذها بالتأثر -مثلاً هو نشاط بيئي متصل بالكرامة والقتال والانتصار، وهذا الوسط البيئي يملئ على الولد في القبيلة استعراض القوة في الألعاب أولاً، ثم في الأعمال الجادة ثانياً: لأنه حين يقاتل سوف يحظى برضا قبيلته وتقديرها، وحين يتخلى عن ذلك سيكون معزولاً منها ومنطوياً، لذلك فإن دوافعه واتجاهاته في القتال والعداء تكون قد أويت، وتتحول أفكاره وعواطفه الأشياء متصلة بالقتال، وهو بهذا يصبح عضواً نافعاً في قبيلته.

وهكذا تندمج شخصيته بمكوناتها النفسية والاجتماعية تدريجياً في شخصية قبيلته بمكوناتها النفسية والاجتماعية.

ومما يؤكد دور البيئة الاجتماعية في تشكيل الاتجاهات العقلية والعاطفية للفرد، وتحديد نمطه السلوكي، أنه إذا ما احتوته الاتجاهات العقلية والعاطفية للبيئة، يكون قادراً على معرفة أهدافها الخاصة وطرق ووسائل تحقيقها. وبمعنى آخر تأخذ أفكاره ومعتقداته اتجاهها مشابهاً لاتجاه مثيلاتها في البيئة، فطريقة الحكم على الأمور، وكيفية تفسير

الظواهر المختلفة، ونوعية القيم والتقاليد الحاكمة، إنما تعكس الاتجاهات العقلية والعاطفية السائدة في المجتمع.

ودور البيئة عندئذ يكون في تزويد الفرد بالمواقف والمثيرات التي يستجيب لها وفق نمط الاستجابة البيئية، وهكذا تكون التربية عملية تعلم الأنماط سلوكية موجودة في البيئة لوجود مثيراتها.

كما أن الأنماط السلوكية تختلف من بيئة أخرى تبعا لاختلاف المثيرات واختلاف الاستجابات المترتبة عليها. فتزول المطر في بيئة زراعية قد يجلب الطمأنينة لأهلها، بينما قد يزعج أهل البيئة الصناعية حيث يعوق حركة المواصلات، وسلوك الحمية أو «الحماسة» عند الرجل الريفي في موقف يتصل بملبس زوجته الريفية، لا يكون بالضرورة مماثلا لسلوك الرجل في المدينة في نفس الموقف مع زوجته الحضرية.

خامسا: التوجيه والسيطرة الاجتماعية:

للبيئة الاجتماعية أيضا دور تربوي واضح في التوجيه والسيطرة الاجتماعية ذلك أن الكبار يتمسكون بقيمهم وأنماطهم السلوكية، فيحرصون على إكسابها للصغار، وهم يبالغون في ذلك حين يتجاهلون ظروف الصغار وامكانياتهم وتطلعاتهم، وتأكيدا لفعالية هذا الاتجاه البيئي، فإن حركات الإصلاح الاجتماعي والثورات الاجتماعية تلجأ للتربية كأداة لتحقيق أهدافها الاجتماعية عن طريق إكسابها لأفراد المجتمع من خلال تثبيت القيم والأفكار الجديدة وما يترتب عليها من تعديل وتغيير في أنماط السلوك.

سادسا: تحقيق النمو الشامل:

والتربية تهيئ الوسائل المختلفة لتحقيق إمكانيات النمو الطفل عقليا واجتماعيا وجسمانية، والبيئة هي الوسط التربوي لذلك، فالطفل يعتمد على الكبار في إكسابه الخبرة اللازمة لتفاعله وتكيفه مع الآخرين وتكتسب هذه الخبرة بتكوين العادات الإيجابية التي يسيطر بها الطفل على بيئته ويستخدمها في تحقيق أهدافه.

والعادة تأخذ شكل الاتزان العام المستمر لنشاط الإنسان مع ما يحيط به، وكذلك تتمثل في الطاقة الإيجابية التي تعيد التكيف لمواجهة الظروف المتغيرة والجديدة.

لذلك فإن العادة في شكلها ومضمونها، تعطى أساس النمو وتكوينه، وحديثنا عن العادات ودورها في تشكيل نمو الفرد، ينصب على العادات الإيجابية التي تنمي القدرات الابتكارية والخلقة، وهي تتعارض مع العادات بشكلها ومضمونها الروتيني كأسلوب تفاعل يعترض النمو.

وهكذا نخلص إلى أن عملية النمو تستلزم وجود شرطين هما الاعتماد على الآخرين والمرونة، وحيث إن النمو هو خاصية الحياة، والتربية هي النمو فليس لها إذن غرض أبعد من ذاتها في أنها الحياة.

سابعاً: اكتساب الخبرة:

والتربية عملية اكتساب خبرات اجتماعية. والبيئة الاجتماعية هي وسيط ذلك. فالطفل حين يتفاعل مع الأفراد والجماعات تفاعلاً يشبع حاجاته الاجتماعية والعقلية والجسمية، يكون حريصاً على اكتساب رضاهم وعلى اكتساب المزيد من الخبرات بهدف سرعة التكيف والاندماج في الحياة. وهو لهذا ينضم إلى الجماعات لكي يشعر بالانتماء إلى الجماعة فيشعر بكيته وباستقراره النفسي، وعملية الانتماء للجماعات عملية هامة في بناء المجتمع وتماسكه. فهي القوة التي تشد المجتمع لبعضه وتجدد بقاءه من خلال استيعاب قيم الحياة، ونقل تراثها الثقافي، ومشاركة نشاطها الإيجابي على أساس رصيد الخبرات والمعارف والاتجاهات والمهارات الحالية التي يسعى دائماً لزيادتها وتنميتها تمشياً مع تغير مواقف الحياة وحاجته للتكيف مع هذا التغير.

ثامناً: اكتساب اللغة:

يتضح أثر البيئة في تعليم اللغة وتحصيل المعرفة، فالطفل يتعلم اللغة وأساليب الكلام من مخالطيه في مراحل نموه الأولى، وتكون اللغة والمعرفة عندئذ في أبسط صورهما. والطفل عند سماعه الصوت يبدأ في معرفته عندما يكون مصاحباً أو مرتبطاً بشيء محسوس.

وباستعمال هذا الصوت مع هذا الشيء في مواقف ذات نشاط مشترك بين طرفيه تكون المعرفة في أبسط صورها، أي أن الأشياء والأصوات الدالة عليها تستخدم أولاً في نشاط مشترك كوسيلة لإعداد اتصال إيجابي فعال بين الكبير والصغير.

والأم حين تقدم لابنها لعبة أو كساء أو غذاء، فإنها تنطق صوتاً معيناً يصاحب تقديم هذا الشيء، وبما أن الابن سيكون طرفاً في هذا الاتصال لأن الأمر يعنيه، فإنه يكون طرفاً في نشاط إيجابي وظيفي، فيتعرف على الشيء وعلى اسمه، وهنا تكون اللغة كصوت وأداة تعبيرية عن الأشياء ومعانيها قد اتضحت للطفل.

وبتكرار هذه المواقف التي تتصل بحاجات الطفل. واهتماماته فإن التعرف على الأشياء ومعانيها يكون أول مستويات الخبرة المحسوسة وهكذا تنمو المعرفة والخبرة عند الصغير بسيطرته على اللغة وأساليب الكلام كأدوات اتصال لها معانيها وقيمتها عند الأطراف المشتركة في مناسبات الحياة ومواقفها.

تاسعاً: اكتساب القيم الخلقية والجمالية وتدووقها:

لقد عرفنا أن البيئة تأثيرها اللاشعوري في اكتساب عادات اللغة وأساليب الكلام من خلال نشاط الصغار وتفاعلهم مع الكبار. كما أن هذا التفاعل يترك آثاره العميقة في إكسابهم القيم والاتجاهات والعادات الخلقية، إننا كثيراً ما نقول إن الأخلاق الطيبة تأتي من النشأة الطيبة أو هي النشأة الطيبة.

والنشأة الطيبة تأتي من الفعال المعدة في مناسبات الحياة كاستجابة للمثيرات المعتادة المألوفة، وليست من المعلومات، بمعنى آخر، إن النشأة الطيبة والأخلاق الطيبة تنأتى من الأفعال الملموسة في نشاط الحياة أكثر مما تنأتى من أساليب الوعظ والإرشاد فالأخلاق تتكون من خلال الممارسة.

والانخراط في مواقف الحياة حيث يكون التعامل مع الأفراد والجماعات وحيث يكون اكتساب القيم والاتجاهات والعادات ذات الأثر الإيجابي البناء كالتعاون والتساند

الاجتماعي، وحب الخير وكره الشر، وفق ما تحدده البيئة من معايير الخلق الطيب والسلوك الحميد الذي فيه خير ضمان لسلامة كيان الفرد والمجتمع.

وكذلك يعتد أثر البيئة اللاشعوري إلى تربية الذوق السليم وتقدير الجمال من خلال ما تدركه النفس من المعاني الجميلة في آداب السلوك الإنسان، وآداب الحديث في المناسبات والمواقف المختلفة، وكذلك من خلال ما تراه العين في البيئة من معالم الجمال وإدراك علاقته المتمثلة في حسن التنظيم للأشكال والعناصر. فجمال الطبيعة والنظم المعمارية في البناء، وأناقة الحقائق وتنسيق الميادين ونظافة الشوارع، بالإضافة إلى حسن تأثيث البيت وأدوات تزيينه، وكذلك في انسجام الأزياء وتنويع أشكالها وألوانها، كل ذلك يترك أثره العميق في إكساب الصغار اتجاه حب الجمال وتقديره وانعكاس ذلك في ممارستهم اليومية.

التربية المقصودة وغير المقصودة "التربية المدرسية واللامدرسية":

لقد عرفنا أن الاستمرار والتجدد والنمو المطرد، من طبيعة الكائن الحي. عن طريق التفاعل مع البيئة الخارجية. وعرفنا أن الإنسان إلى جانب استمراره الحيوي، يستمر استمرارا اجتماعيا. فالحياة الاجتماعية تسمى حياة كلها تتصف بالدوام عن طريق التجدد والاستمرار. وإن هذه الحياة عند "ديوي" تسمى بالخبرة واكتساب الفرد للخبرة يتيح للمجتمع الاستمرار والتجدد.

كما أن اكتساب الخبرة مقصودة أو غير مقصودة في التربية بعينها. إذن لا سبيل إلى تجدد الحياة الاجتماعية واستمرارها وإعادة تكوينها بدون التربية. وتوضح فيما يلي كيف تكون التربية المقصودة وغير المقصودة في المجتمع فكلما ازداد المجتمع تعقيدا، احتاج إلى التربية المقصودة كذلك يكون المجتمع في حاجة إليها حينما يبلغ مستوى حضاريا ناميا أو يواجه مقتضيات التغيرات الاجتماعية التي تحدث نتيجة لتزاوج الثقافات أو الثورات السياسية والصناعية والاجتماعية كما أن حاجة المجتمعات البدائية إلى التربية المقصودة لا تكاد تذكر، لأن حياتها ونظمها بسيطة وتسير على نحو يبقها لحد كبير في قوالبها وأنماطها المعروفة.

التربية بمعناها الواسع والتربية غير المقصودة:

إن التربية -كلية فردية -بمعناها الواسع وبصورتها غير المقصودة قد وجدت بظهور أول كائن حي لديه القدرة على التعلم، وكمالية اجتماعية، فكها وجدت منذ أن كان لدى الأعضاء نفس الفترة من خلال ترابطهم في جماعات.

وهكذا فإن الإنسان قد مارس عملية التربية من خلال حياته الطويلة على الأرض، فحيث استجاب الإنسان في غير كفاية لبيئته، وحيث كان الإنسان موضع تأثير بين زملائه فإن عملية التربية تتقدمه، وفي إيجاز فإن كل الناس الأحياء يربون، وإن عملية التربية تكون متقدمة أو متأخرة تبعا للظروف والعوامل الداخلية والخارجية للكائن العضوي في المجتمعات المختلفة، فمنذ فجر البشرية والحياة قائمة على نحو موروث لحد كبير في المجتمعات البدائية، ذلك أن الحياة بشكلها الرتيب تتناقلها الأجيال من بعضها عن طريق التربية غير المقصودة.

إن الأب يصحب أبناءه معه في مناسبات الحياة المختلفة التي تتصل بإشباع حاجاتهم فالخروج للصيد وما يلزمه من تجهيز وإعداد أدوات الصيد، والتعرض للأخطار ومغالبتها، ومهارات الصيد باختلاف أنواعه، كل هذه العمليات التي تتصل بفن الصيد وأساليبه ومهاراته إنما يتعلمها الأبناء وفقا لأساليب معينة تقوم بها الجماعة التي ينتمي إليها الأبناء، وكذلك ترافق البنات الأمهات في مناسبات الحياة المنزلية كإعداد الطعام، وصنع بعض الأواني والأوعية اللازمة، وأيضا في حمل الأطفال الصغار ورعايتهم وغير ذلك من الأعمال التي تتصل بشئون المنزل.

وعلى هذا النحو يشترك الأولاد والبنات؛ كل فيما يخصه وفق نظام حياة الجماعة - في مناسبات الحياة المتصلة بإشباع الحاجات الأساسية كالمال والمسكن والملبس وغيرها، هم في هذا يصاحبون الكبار ويشاركونهم أعمالهم وأفعالهم وأحاديثهم، فيكتسبون الخبرة والعادات والمهارات المتصلة بأوضاع الحياة وأنماطها وقيمتها.

وبالرغم من وجود بعض الأعمال والمهام التي يمارسها الكبار من الجنسيين كل على حده، فهناك كثير من الأعمال التي يشترك فيها الجنسان معا كجمع الوقود والإعداد

للأكل والإعداد لأعمال البناء وعمل بعض أنواع النسيج للكساء والغطاء وعمل أواني المأكل والمشرب وإعداد السلاح للصيد وللقتال، هذا في الجانب الإنتاجي المادي، كذلك كانت المشاركة بين الجنسين معا في الجوانب الفكرية والمعنوية كمناقشة شئون حياتهم الخاصة التي تتصل بجماعتهم، والعامة التي تتصل بعلاقاتهم بالجماعات الأخرى المجاورة، هذا فضلا عن المشاركة في إحياء الحفلات والمراسيم الخاصة بالزواج والوفاة والطقوس الدينية.

وحياة الجماعة على هذا النحو، سواء كانت الجماعة في شكلها القبلي أو الأسرى إنما تشكل وحدة اقتصادية واجتماعية متماسكة يلعب كل فرد فيها دوره الخاص والعام بشكل يؤثر في نشاطها الكلي، فالصغار عن طريق تقليد الكبار في حركاتهم ومشاركتهم أعمالهم وفي محاولتهم إتقان مهاراتهم وحرفهم؛ فهم من خلال ذلك، يكتسبون الخبرة والعادات والعبارات المتصلة بحياة الأسرة ونشاطها، كما يكتسبون اتجاهات التفكير وطرقه على نحو يؤكد قيم الحياة الأسرية ويحدد أنماط سلوكها.

واكتساب الخبرة على هذا النحو الشامل الواسع إنما يعني التربية بمعناها الواسع. وهي تربية غير مباشرة عاشها الصغير بطريقة عرضية وطبيعية من خلال مواقف الحياة ومعانيها المحسوسة لديه لقد عاشها الصغير فلتفعل واستثير واستجاب ثم عدل من انفعالاته واستجاباته وفق مقتضيات مواقف الحياة التي يخططها له الكبير، وهكذا عاش الصغير نوعا من التربية التي تعده للحياة.

التربية بمعناها الضيق - التربية المقصودة:

ثم تطورت التربية بمعناها الواسع، بتطور الحياة في المجتمع البدائي حيث تعددت مناشط الحياة فظهرت الحاجة إلى جماعات ذات وظائف معينة وخصية حدديه لها المجتمع وفقا لحاجته لها من ناحية، وتمشيا مع تنمية نشاط هذه الجماعات وتخصصاتها من ناحية أخرى.

فحاجة المجتمع إلى من يضع له خطة القتال وفنونه ويصنع له الأسلحة والعتاد، وحاجته لمن يمنع عنه الأذى والشرور الغيبية والكونية ولمن يشفى مرضاهم ويعالجهم، وحاجته لمن يبني البناء ويصنع الكساء ولمن يقومون بالحرف اللازمة له، إن حاجته لهؤلاء جميعا قد أوجدت جماعة الكهنة والأطباء والمحاربين والصناع الحرفيين. وكان أن تبع هؤلاء جميعا في تخصصاتهم، الصغار والشباب الذين يرغبون في تأكيد اعتراف الكبار بهم ليأخذوا التدريب الكافي في هذه التخصصات المهنية المختلفة بواسطة تلك الجماعات المتخصصة.

الجماعات التعليمية:

ثم زاد تطور الحياة في المجتمع وازدادت معه هذه الجماعات ذات الوظائف المتخصصة فوضع المجتمع هذه الجماعات في مراتب ومراكز اجتماعية تتفق وأهميتها له.

كما وضعت كل جماعة منها لنفسها النظم والشروط الخاصة بالانتماء إليها، ووضعت كذلك نظم التعليم والتدريب وطرقه ومقرراته ومعايير حصيلته، وهكذا انتقلت هذه الجماعات إلى طور آخر يتصل بمدى كفاءتها في تخصصها، فكانت تعاليم الكهانة ومهاراتها الخاصة بالسحر وأغاني الطقوس والحفلات الدينية.

وكذلك كانت تعاليم الحرف وأجواء مشايخها التي تشهد لمن أتم تدريبه بأنه قد أجادها، وأصبح علما بأسرارها كما كانت الحفلات التي تقام خصيصا لمن أنهى تعليمه وتدريبه حيث يشترك فيها الأهل والأصدقاء وذوو الأعمار المتفاوتة احتفالا بتخرج الصبي، وفي هذا اعتراف جماعي بأنه قد صار عضوا نافعا في المجتمع. وعندئذ تتخذ المراسيم الخاصة بإقامة الطقوس الدينية والاجتماعية وهكذا كانت تلك الحفلات والطقوس بمثابة حفلات التخرج لأعضاء المجتمع العاملين المشهود لهم بزيادة خبرتهم.

وتمتد جذور هذه الجماعات التعليمية في أعماق التاريخ القديم على نحو تختلف فيه كظواهر اجتماعية باختلاف نوعها، وباختلاف المجتمع الذي ظهرت فيه ، فنظام الكهانة وجماعاتها قد ظهر فيما عند الفراعنة كظاهرة دينية واجتماعية، حيث لعب الكهنة دورهم

الديني وسط جو خاص في تعاليمه ومراسمه وطقوسه على أساس السيطرة على معارف ومهارات معينة كانت حكرا عليهم وعلى من يتعهدونه بتعليمه من أبناء الخاصة، وكانت مهارة الكتابة في رموزها التعبيرية على ورق البردى مقصورة عليهم، أي أن الكهانة كظاهرة دينية قد صاحبها ظاهرة اجتماعية أخرى هي الظاهرة الاجتماعية التعليمية لأبناء عليّة القوم وخاصتهم.

ونظام الجدل والسفسطة في القول كظاهرة تعليمية، قد وجد في المجتمع الإغريقي القديم حيث عنى بأمور الدين والدنيا في قضايا فلسفية ومنطقية، وكان أن ارتبطت هذه الظاهرة بوقت فراغ الناس، حيث كان هذا الفراغ ميسورا الخاصة وغير ميسور للعامة المشتغلين بشئون الحياة وأكل العيش، لذلك فقد أخذت هذه الظاهرة التعليمية وضعا اجتماعيا مميزا حمل مفهوم التعليم للأحرار.

وكذلك تمتد جذور جماعة التعليم الحرفي إلى العصور الوسطى وما قبلها حيث كان النظام الإقطاعي يسيطر على كثير من المجتمعات ولاسيما في أوروبا حيث كانت كل مقاطعة تعيش في عزلة عن الأخرى تحت سيطرة أمير إقطاعي وتعيش في حالة من الاكتفاء الذاتي على إنتاجها الزراعي وكان العمل الزراعي يستلزم إنتاج أو عمل الأدوات الزراعية وغيرها من الصناعات الريفية اللازمة لحياة الفلاحين مثل أشغال وحرف الحدادة والتجارة والبناء والنسيج إلى جانب بعض المشغولات اليدوية ذات القيمة الفنية التي كان يقتنيها الخاصة من القوم وكان يقابل ذلك في مجتمعنا العربي نظام مماثل للحرف والصناعات الريفية من حيث ارتباطها بحياة الفلاحين في المجتمع الريفي..

أما في المدن الكبيرة فقد كان لكل حرفة يدوية شيخ يتمتع بمركز اجتماعي متميز، وخاصة بالنسبة لتابعيه، وكان بعد وفاته يجتمع رجال الحرفة لانتخاب شيخهم الجديد، كما كانت هذه الحرف والصناعات تورث من الوالد الذي يشتغل بها إلى أبنائه من بعده.

وإلى جانب تلك الجماعات التعليمية ذات النشاط الأساسي في حياة المجتمع، كانت هناك أيضا الجماعات التعليمية ذات التخصصات التوعوية المحددة، ككتابة السجلات الرسمية وحجج التملك، وأعمال المساحة وغير ذلك، وكان لها أيضا تابعوها من الدارسين هذا

ومازال مجتمعنا يحتفظ بأنماط هذه التخصصات ونشاطها المتمثل في أعمال «الكتيبة السوميين» أمام المحاكم وغيرها حيث تكون الحاجة الصياغة نمطية معينة في الكتابة لا يجيدها كل من يقرأ ويكتب.

ونخلص من ذلك كله إلى أن هذه الجماعات التعليمية كظاهرة اجتماعية قديمة قد لقيت دورة وظيفية هامة للمجتمع، ذلك أنها ارتبطت بظواهر أخرى دينية وثقافية واقتصادية واجتماعية، وعملت على تأكيدها وتطويرها واستمرارها من خلال تعاقب الأجيال، وكذلك فقد أكسبت العاملين منها والمنتمين إليها وضعاً اجتماعياً مميزاً، لأن الحاجة إلى المتخصصين في شئون الحياة الدينية والاقتصادية والاجتماعية أصبحت تزيد بزيادة تعقيد الحياة وبزيادة تراثها الحضاري.

التعليم المباشر:

وعلى هذا النحو أخذ التعليم شكلاً مباشراً وأخذت التربية المقصودة طريقها إلى المجتمع، وبمرور الزمن ازداد تطور الحياة وازداد تراثها، فكانت الحاجة إلى زيادة الكفاءة لدى تلك الجماعات التعليمية فأعطاهما المجتمع، كما أعطت هي لنفسها حق التفرغ لممارسة نشاطها وتعميق تخصصاتها، فانعزلت تدريجياً عن ممارسة النشاط العام في المجتمع، وهكذا تهيأت الأوضاع في المجتمع لاستقبال نظم التعليم والتدريب وطرفه ومقرراته، كما تهيأت لشكل جديد لمؤسسة تربية هي « المدرسة ».

وهكذا اتجهت التربية المدرسية وجهة يتحقق فيها هدف ارتفاع بمستوى الصغار لكي يشاركوا على قدم المساواة في مناشط الكبار الذين شغلوا في شئون حياتهم الكثيرة والمتشابكة، التي لم تعد تسمح لهم بالوقت الكافي لتعليم أبنائهم، كما أن هذا الاتجاه المدرسي قد استلزم نوعاً من التفرغ لبعض الوقت من جلب الصغار كي ينظموا في دراستهم وتدريبهم طوال فترة الدراسة. - ونتيجة لهذه التطورات أخذ التعليم المدرسي اتجاهاً طبقياً، لأنه ارتبط بإعداد بعض الأفراد للانشغال بالمهام الخاصة وإكسابهم أوضاعاً اجتماعية مميزة، ومن ناحية أخرى فقد أخذ التعليم المدرسي اتجاهات تربوية يختلف دورها

ووظيفته في الحياة عن اتجاه التربية غير المقصودة ودورها ووظيفتها بسبب التقدم العلمي في اختراع الطباعة.

ظهرت أساليب أخرى في نقل التراث الثقافي وتسجيله في الكتب المطبوعة، كما كان لذلك أثره من حيث الكم والكيف، فكان أن زاد التراث المسجل واختلف مضمون التراث ومحتواه كما اختلفت نماذجه المسجلة وخضعت لأساليب مجردة، وفي نفس الوقت تأثر التراث في نقله وصياغة التعليمية حركة التربية واتجاهها نحو تفهم خصائص الطبيعة البشرية وإلى المعرفة ومقتضياتها حيث كانت الحركة الفكرية والثقافية تسير في هذا الاتجاه. وكان لذلك كله أثره الواضح في شكل التعليم ونظامه وأصوله حيث أبعدته عن اتصاله المباشر بالحياة وقيمتها ومضامينها المحسوسة.

ومما تقدم نلاحظ أنه مع تقدم المدينة في المجتمع. تتسع الفجوة بين إمكانيات وقدرات الصغار وبين اهتمامات الكبار. أن معظم ما يعمل به الكبار يكون أبعد في معناه ومستواه عما تستطيع ظروف التقليد واللعب أن تصل إليه، لأن القدرة على المساهمة الإيجابية في أنشطة الكبار يعتمد على التدريب السابق الذي يقدم خصيصا للصغار عن طريق الأجهزة المتخصصة كالمدارس، حيث تكون البرامج والخطط المدة، وتكون مهمة التدريس معطاة للمتخصصين.

وبدون مثل هذه التربية المقصودة، لا يمكن نقل كل مصادر المعرفة وحصيلتها في مجتمع تعقدت وتشابكت أوضاع حياته.

كما أن هذه التربية تفتح الطريق لنوع من الخبرة لم تكن متاحة للصغار لو أنهم تركوا لالتقاط تدريبهم من خلال عضويتهم في جماعات المجتمع عن طريق التربية غير المقصودة، ذلك أن الكتابة والطباعة لعبتا دورا كبيرا في حفظ التراث الثقافي ومصادر المعرفة، وهما بهذا تكونان سجلا واثقا وأميناً على هذا التراث القديمة للصغار قبل ضياعه أو العبث به أو تقديمه بطريقة غير مترابطة.

موازنة بين التربية المقصودة وغير المقصودة:

ولكن هناك مساوئ في الانتقال من التربية المقصودة إلى التربية غير المقصودة، فالمشاركة في الأعمال الحقيقية سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، هي مشاركة شخصية وحية، وهذه قيمة تربوية في ذاتها تعوض قلة وجود التربية المقصودة، التي كثيرا ما يكون التعليم فيها جامدا ومجردا بينما نجد في التربية غير المقصودة، أن تجمع المعرفة الموجودة في المجتمعات البسيطة له أهميته التربوية، إذ يوضع موضع التجربة والمعاشية اليومية، كما أنه يظهر في أعق معانيه في الاهتمامات والمصالح اليومية.

أن المادة التعليمية في مدارس المجتمعات المتقدمة، تتجمع كما ذكرنا في رموز وقوالب فكرية مجردة لأحداث الحياة وموضوعاتها المعروفة. وهي بذلك تكون قد وضعت في نماذج فنية وصيغت في سطحية مصطنعة، لأنها كمادة دراسية للمدارس تكون منعزلة عن المادة الدراسية في خبرة الحياة، مما ينتج عنه ضياع الرغبات والاهتمامات الاجتماعية الدائمة في المجتمع. وهكذا نصل إلى الفكرة العادية للتربية ومفهومها القديم الذي يتجاهل ضرورتها الاجتماعية وفعاليتها في الترابط الإنساني الذي يؤثر في الحياة الواعية، ذلك المفهوم الذي يقتصر دور التربية فيه على التعليم من خلال الرموز اللفظية كأداة لتحصيل المعرفة.

لذلك فإن دور المسؤولين التربويين كبير، لأن من أهم مشكلات التربية التي يجب أن يعنوا بها هي الطريقة التي تحافظ بها على التوازن الصحيح بين طرق التربية المقصودة وغير المقصودة.

فبينما تخلق المدرسة في الدارسين الحمية في التعليم يجب عليها أن تتجنب عزل ما تعلمه الدارسون يوعى لأنهم يعرفون أنهم تعلموه خصيصا، وبين ما تعلموه لا شعوريا لأنهم اكتسبوه أثناء تكوينهم الشخصي بانخراطهم في الحياة مع الآخرين. فاكساب المعرفة العقلية والمهارات الفنية يجب أن يتم في شكل خبرة حية تؤثر في تكوين الحياة.

وحيث أن التربية المقصودة تزداد وتنمو، فإن خطر وجود انفصال بين الخبرة المكتسبة من الترابط المباشر للناس وبين الخبرة المكتسبة من المدرسة يكون دائماً فلماً، ولم يكن هذا الخطر بأشد منه الآن على حساب النمو السريع للمعرفة والمهارة الفنية والتكنولوجية.

وفي ضوء ما قيل في موضوع التربية المقصودة وغير المقصودة نود أن نؤكد بعض الأمور الهامة في هذا الخصوص كما يلي:

أن التربية غير المقصودة هي عملية قائمة منذ قيام المجتمع وأن التربية المقصودة قد لازمتها ولكنها أخذت أشكالاً ومضامين تختلف كما وكيفا طبقاً لتطور الحياة في المجتمع، فحيث تكون الحياة بسيطة تقل الحاجة إلى التربية المقصودة، وبالتالي فإنها تأخذ أشكالاً مبسطة وتحمل مضامين عامة، وحين تتطور الحياة ويزداد تعقيدها، فإن التربية المقصودة تأخذ أشكالاً واضحة المعالم وتحمل مضامين محددة ومتخصصة ولها نظاماً محدداً.

الفصل الثاني

البناء الثقافي للمجتمع

البناء الثقافي للمجتمع:

غالبا ما تختلف وحدات النسق الاجتماعية من مؤسسات ومنظمات باختلاف الوحدات المورفولوجية والأيكولوجية داخل هذا النسق أو ذاك.

ولقد كان «أميل دوركايم» من أشهر من تصدوا لدراسة التركيب الاجتماعي، وصدر كتابه «تقسيم العمل» متضمنا آراءه في التنوعات المورفولوجية كالحجم والكثافة.

والمقصود بالحجم هنا حجم البناء الكلي والذي ينشأ من طريق زيادة الوحدات البنائية الجزئية والنسق الثانوية المكونة للبناء. كما أن المقصود بالكثافة كثافة العلاقات والترابطات التي تقوم بين أفراد المجتمع وهيئاته المختلفة، حيث تستقل الهيئات والطوائف، وتتوزع الأعمال والوظائف، ويتحدد لكل فرد عمل يؤديه، حتى يصبح أداة من أدوات الإنتاج، وعنصر من العناصر الاجتماعية في المجتمع، ومن هنا فإن الكيفية التي يتجمع بها السكان داخل بنانهم الاجتماعي هي التي تحدد الأنماط الاجتماعية التي تعتبر عناصر لبنية الجماعة ومورفولوجيتها وتكوينها. وهنا تزداد فعاليات العمليات الاجتماعية كنتيجة لزيادة نشاط العمل الاجتماعي الناشئ عن تنوع الوظائف وتعد وحدات المنظمات الاجتماعية، واستخدام مصطلح "العملية" على هذا النحو لا يعني عدم ارتباطها بفكرة البناء الاجتماعي والوظيفة، فالعملية والوظيفة والبناء مراحل ثلاث يجمعها إطار فكري واحد، بحيث يمكن استخدامها معا في تفسير الحياة الاجتماعية.

إذا فهنا الوظيفة على أنها نتيجة للعلاقة المتبادلة بين البناء والعملية، فإنه يمكن تطبيقها في الدراسة الاستمرارية الأشكال الحياة الاجتماعية داخل بناء اجتماعي معين، وكذلك في عمليات التغير والحركة الدائبة لأنساق المجتمع داخل هذا البناء المعين، ومن هنا فإن التغيرات التي تحدث في العمليات ترتبط بالتغيرات التي تحدث في الوظائف.

والواقع أنه كلما اتسع نطاق الحياة الاجتماعية وتعددت أنشطتها، كلما تعقدت النظم وزادت وظائفها وأصبحت تقوم بطائفة كبيرة من الوظائف الثانوية إلى جانب وظيفتها الأصلية، وهي إشباع الحاجات الأساسية التي من أجلها اصطلح على قيام النظام ويتطور بناء النظم قد تسقط بعض وظائفه، وقد يتغير نظام إلى آخر، وقد تترك رواسب وبقايا في أفكار الرأي العام.

ولما كان النسق الاجتماعي يحتوي على ظواهر كلية، ولما كان من مميزات الظواهر الاجتماعية الترابط والتساند، بحيث يؤثر بعضها في البعض، ويتكامل بعضها مع البعض، ويتعاون بعضها مع البعض، فإن التطور المورفولوجي يؤثر بدوره في أنساق المجتمع المختلفة، سواء منها ما يتعلق بالنسق الاقتصادي أو التربوي أو السياسي أو الثقافي أو القيمي، أو غير ذلك من مختلف أنساق البناء، بحيث يخضع كل نسق لمجموعة من النظم التي تحدد لهذا النسق أو ذاك وظائف معينة فحركة أنساق البناء الاجتماعي، وتغير عناصر هذه النسق، وتطور بناء الجماعات الوظيفية والنظم والعلاقات، هي في الحقيقة صورة من صور الطبيعة الدينامية للمجتمع التي تقتضي تغذية مستمرة في العناصر المكونة له.

وتطور بناء الجماعات والنظم والعلاقات لا يجري طبيعياً، كما كان يظن علماء الاجتماع الأوائل، الذين تصوروا أن تطور المجتمعات يسير في الطريق المرسوم له حتى ينتهي إلى الكمال، وهو خر المراحل في ذلك الطريق، أو في طريق التقدم حيناً والتأخير حيناً آخر، أو كما رأى المفكر الاجتماعي الأمريكي «وليام سومنر» أن التطور الاجتماعي يسير في طريقه المرسوم تحت سيطرة الطبيعة، ولذلك فمن الخطأ أن يظن الإنسان أنه قادر على التخطيط لعالم جديد، لكن الواقع أن النظريات التطورية في التفسير السوسيولوجي تتعارض مع حقيقة المجتمع الذي يتغير في بنائه وأنسقه ونظمه وقيمه ومعاييره بفعل عوامل حركة الحياة الاجتماعية نفسها.

وحيث أن حركة الحياة الاجتماعية دائمة، فإن المجتمعات تحاول أن تجسد الوسائل، أي البناءات الاجتماعية التي تستطيع بواسطتها أن تقي بمطالب الحاجات، عن

طريق الوظائف المعينة لجماعات المجتمع وادوار أفراده الوظيفية، ولا يمكن أن يكون المجتمع في وقت ما ساكنة، لأن الحركة من طبيعة الحياة الاجتماعية، ولذلك اتجه علماء الاجتماع إلى دراسة ظاهرة التغير، بغرض الكشف عن طبيعة هذه الظاهرة وأنواعها والعوامل التي تؤدي إليها..

ولقد اتجه علماء الاجتماع اتجاهات مختلفة عند تحديدهم لعوامل التغير الثقافي وأسبابه، فمثلا ذهب «أوجبرن» ومدرسته إلى أن الثقافة المادية بما تشمله من اختراعات ومكتشفات هي العامل الرئيسي في التغير، ويركز «أوجبرن» بصفة خاصة على أثر التكنولوجيا والاختراعات، وإن كان لا ينكر وجود عوامل أخرى، كالعوامل البيئية والطبيعية والبيولوجية وغيرها من العوامل التي تساهم في ظاهرة التغير.

وكان من رأى «كمبول بونج» أن التغير الثقافي، يرجع إلى عوامل الاختراع واستخدام التصنيعات التكنولوجية. ويحصر «ماكيفر» عوامل التغير في عاملين، وهما: البيئة الطبيعية، والنشاط الإنسان المتمثل في الثقافة والتكنولوجيا. ويركز «مارتن بيل» على أثر الفرد في إحداث التغير. ويعطي «جنزبرج» أهمية كبرى للرواد النابهين في المجتمع كعامل من عوامل التغير.

وتختلف وجهات نظر المفكرين عند تناولهم لعوامل التغير، ويمكن القول إن العوامل التي تؤدي إلى التغير كثيرة ومتعددة، ولكن أثارها تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف الزمان، بحيث لا يمكن تعميم أي منها -كعامل منفرد- على كافة المجتمعات.

ولعل دور المنشطات الاجتماعية في إحداث حركة مقصودة لتطوير النسق الاجتماعية، يتضمن قيام سياسة إنمائية معينة تستهدف إحداث التوازن والتساند الوظيفي للنسق الاجتماعية إزاء حالات عدم التوازن التي تتعرض لها هذه النسق مع سياسات الإنماء المختلفة والتطوير المستمر لها، وهذا هو دورها الواضح في عمليات التطوير والتوازن المطلوب داخل بناء اجتماعي معين، ومن هنا يمكن النظر إلى أثر ديناميكيات الحركة والتغير في البناء الاجتماعي من ناحية متطلباتها من الأنشطة الاجتماعية لأفراد

المجتمع في دورهم الوظيفي الذي يقومون به داخل المؤسسات والمنظمات المختلفة في المجتمع.

ومن الملاحظ أن أفراد المجتمع في حياتهم الاجتماعية المشتركة وفي علاقاتهم المختلفة، وعند أداء أدوارهم الوظيفية المتنوعة طبقا لوضعياتهم الاجتماعية داخل مؤسسات المجتمع ومنظماته، تسودهم عادة حركات فكرية هادفة تزيد من منشطاتهم للعمل الجماعي، وتكون لها الفعالية الإيجابية في البيئة الاجتماعية وفي العلاقات الاجتماعية، وتتعكس روجها على التنشئة الاجتماعية، بما يحدث تغير أو تبديلا في نسق القيم والمعايير السائدة، وفي النظرة للأبنية الجزئية للتدرجات الطبقيّة في المجتمع، وللعمليات الاجتماعية والثقافية المختلفة.

ومن هنا يكون انبثاق الأفكار والآراء من الوضعيات والفئات الاجتماعية والصادرة عن هذه الأفكار والآراء، عاملا محركا للمنشطات الاجتماعية لأفراد المجتمع على تطوير النماذج الاجتماعية الواقعية وفقا لسياسة متكاملة، تتخذ أساليب ووسائل هادفة، تساندها عادة تبريرات اجتماعية، أو نظريات فلسفية، أو أحكام عقائدية.

وهذه الحركة الصادرة عن المنشطات الاجتماعية غالبا ما تكون استجابة الحاجة أساسية في المجتمع، حيث تعكس الإرادة الجماعية الواعية المسيرة للفعاليات الاجتماعية، وبشرط أن يكون العامل الغني واضحا في المستويات الاجتماعية، وأن تتحقق عن طريقه أهداف جماعية أو طبقية وفقا للتدرج الوظيفي للنسق الاجتماعية في البناء الوظيفي للمجتمع. وواقع الحياة الاجتماعية وتطورها، وحركتها التي تبدو في تعدد حاجات الأفراد، وزيادة عدد المؤسسات الاجتماعية في مختلف الميادين، وتنوع السليت الاجتماعية وظهورها في شكل علاقات مختلفة،، هذا الواقع يتطلب تنسيق القوى والجهود التي تسهم في هذه الخدمات، ولكي يتم توجيهها الوجهة الصالحة لخير المجتمع، فإن الأمر يتطلب العمل على إنماء المنشطات الاجتماعية لزيادة فعاليتها عن طريق مجموعة الأفراد الذين يتصدون لرسم سياساتها طبقا لما تحته وضعياتهم الاجتماعية وأدوارهم الوظيفية، وبما

يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف معينة للمجتمع، تجمعها أيديولوجية فكرية معينة منبثقة عن مناشط العمل الاجتماعي الأفراد وجماعات المجتمع.

وإذا كانت الأيديولوجية في حد ذاتها لا تعمل في فراغ، بل في وسط اجتماعي وبيئة اجتماعية معينة، فالعلاقة بين أفراد المجتمع ووسطهم الاجتماعي لها الدور الأكبر في إحداث التطوير اللازم لأنساق المجتمع، حيث أن الفكرة لا تظهر آثارها ونتائجها إلا في وسط اجتماعي وبشروط معينة، منها أن تكون محققة لغرض مرغوب فيه ومتفق مع المثل والغايات العليا التي يتطلع إليها الرأي العام الجماعي ويقبلها: وأن تكون استجابة للحاجات الأساسية للمجتمع.

وإن إدراك علماء الاجتماع المحدثين لمدى العلاقة المتفاعلة والمتبادلة بين الأيديولوجية المتحركة ودينامية البنية الاجتماعية المتطورة في وقتنا الحاضر، كان أكبر حافز على تصوير الأيديولوجية على أنها قوة فكرية تعمل على تطور النماذج الاجتماعية الواقعية وفقا لسياسة متكاملة وأهداف محددة.

ومن هنا يتحتم قيام سياسات الإنماء الاجتماعي والثقافي على أساس إنماء مناشط المجتمع في الخط الذي ترسمه هذه الأيديولوجية، منعا لصراع قيمى معين بين ما تأتى به هذه السياسات وبين ما يعتقد فيه الناس، فالتغير الثقافي أن شرط أساسى إزاء ما تستحدثه سياسات الإنماء الاجتماعي عدة من قيم ومعايير جديدة. وإذا كان الأفراد في المجتمع ليسوا مجرد أدوات تنفيذ لمشىئة إرادة تعلقو عليهم، سواء أكانت هذه المشىنة متمثلة في قوة المجتمع ككل أو في قوة فكرية قهرية متمثلة في شكل أيديولوجي معين، فإن تأثير هؤلاء الأفراد في حركة مجتمعهم لا شك أن لها الأثر الواضح، وكلما نمت مناشطهم كلما كان دورهم الوظيفي أكثر كفاءة، بما يؤدي إلى تدعيم البنيان الاجتماعي وقوته.

والبحث في علاقة الأيديولوجية بالمعرفة يوضح أن الأيديولوجية تشير إلى مجموعة من النسق والمبادئ والعقائد التي ترتكز على تقويم للتفاعلات الاجتماعية في حركة اجتماعية تحمل في ثناياها عناصر التغير، ومتى خرجت الأيديولوجية من حيزها الفكري إلى المنطق الجماهيري الحركي، فإنها تتجسد على شكل منظمات ومؤسسات معينة

تستغرق الوظائف والمنشطات الاجتماعية في مختلف مجالات الحياة في المجتمع، وهكذا فإن إنشاء منشطات المجتمع يجعلها تدفع بدنامية نشاطاتها في طريق تحقيق تطلعات هذه الأيديولوجية أو تلك.

وبالنظر إلى التكنولوجيا كعنصر من عناصر ديناميكيات الحركة والتغير في البناء الاجتماعي، فإننا نلاحظ الأثر الكبير الذي تتركه التكنولوجيا في البناء، فقد أدا اكتشاف البخار والكهرباء إلى انتقال الصناعة من المجال اليدوي إلى المجال الآلي الذي يقوم على التخصص وتقسيم العمل من أجل زيادة الإنتاج، وقد استلزم العمل الآلي تجمع العمال وتكافئهم في الأماكن الصناعية، مما أدى إلى قيام صراع بين العمال وأصحاب العمل، كان من نتائجه ظهور المبادئ الاشتراكية في الإنتاج، مما أدى بدوره إلى تغيرات كثيرة بالنسبة لقوانين العمل.

وهكذا نرى الأمم اليوم تتسابق في إصدار تشريعاتها العالية لحماية العامل من استغلال أصحاب رؤوس الأموال، كما نلمس عادات وتقاليده تنهار لتحل محلها عادات وتقاليده جديدة، وفي نفس الوقت نلاحظ ما طرأ على أنساق المجتمع الأخرى من تغير نتيجة لتغير التكنولوجيا في النسق الاقتصادي.

ولقد تعقب "غروبر" الآثار السيئة التي أحدثتها الثورات التكنولوجية المتعاقبة في إرساء البنت التقدم الحضاري، مرتدا بجذور تلك الثورة إلى الحضارة | الفرعونية القديمة، ثم الحضارة البابلية والآشورية، وأظهر الترابط بين الإنجازات الحضارية وبين قدرة الإنسان على السيطرة على الطبيعة عن طريق التقدم التكنولوجي، كما أوضح أهمية التكنولوجيا في كل تلك الإنجازات وفي شحذ الطاقات العقلية والفنية والترفيهية لخدمة الإنتاج.

وقد أدى التقدم التكنولوجي إلى هجرة بعض الظواهر الاجتماعية وانتقالها من مجتمع إلى آخر، إثر تقدم وسائل الإعلام المختلفة، ومنها ما يتعلق باللغات، أو الديانات أو النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية المختلفة، مما أدى إلى حدوث تأثيرات معينة في النسق المختلفة الأبنية المجتمعات الإنسانية.

والتكنولوجيا -كما يرى المفكر «ليزلي هوايت» - هي أساس التطور والتقدم، وهى تعنى التحرك في اتجاه زيادة استخدام موارد الطبيعة، أو زيادة الانتفاع بالطاقات الموجودة، وحيث تمد الحضارة الإنسان بالتكنولوجيا بالوسائل الاجتماعية وبالموضوعات الأيديولوجية، فإن التحسينات التكنولوجية من شأنها أن تزيد من المهارة والكفاءة، وعن طريقها تنبثق الآراء والأفكار والعادات الاجتماعية.

فالتكنولوجيا وإن كانت دراسة للوسائل الفنية لمجموعة كبيرة من العناصر المادية التي تؤدي إلى الثقافة، إلا أن التقدم التكنولوجي له تأثير انه على أساليب التفكير والعلاقات الاجتماعية وتنظيم المجتمع وتطور القانون، وهكذا فإن التأثير التكنولوجي له آثار مصاحبة أو مشتقة على هيئة سلسلة مترابطة الحلقات. فالتقدم التكنولوجي مثلاً بعد اكتشاف القوى المحركة كانت له آثاره على حياة الناس وحياة المجتمع، فانتقل الناس بفضل ذلك من بناء البيئة الطبيعية إلى بناء البيئة الصناعية، وكان لهذا أثره الكبير على النسق الأيكولوجي.

وقد أدى هذا إلى تغييرات كثيرة في أنظمة الحكم والتشريعات المختلفة والعادات والتقاليد، وغير ذلك مما يحكم علاقات الناس بعضهم ببعض، أي كان له أثره على نسق الضبط الاجتماعي، وهذه التأثيرات المتبادلة بين فساد المجتمع بعضها البعض تنتج عنها وسائل حضارية وثقافية مختلفة تنعكس على المجتمع في جزئياته وفي كليائه، فيتأثر بها بناء المجتمع وأنماطه المختلفة، المتمثلة في هيئته ومؤسساته، وفي علاقات أفرادهم وترابطاتهم البنائية والوظيفية، وحدود نظمهم الاجتماعية وما تقضي به قواعد حياتهم ويضمها نمق الضبط الاجتماعي في بنائهم الكلى.

والبحث في التقدم التكنولوجي والصناعي، وإن كانت له آثاره الكبيرة في التغيير الاجتماعي والثقافي، إلا أن الصناعة قد جذبت إليها الناس من الأعمال الأخرى، مما أدى إلى كثافة ديموجرافية عالية في المناطق الصناعية، كانت لها آثارها الاجتماعية فيما يطرأ على هذه المناطق من تغييرات اجتماعية، سواء بالنسبة للنسق الأيكولوجي، أو بالنسبة لتراث المجتمع وحضارته، في عصره المادي وغير المادي.

كذلك كانت له آثاره الخطيرة أحيانا في المطالبة بحقوق الشعب العامل، مما أدى إلى ثورات اجتماعية انتهت بتقرير نظم جديدة، وتقويض نظم أخرى كانت قائمة، كما أن تجمع المكان وكافتهم في المناطق الصناعية أدى إلى التفكير في سكنهم، وفي طرق مواصلاتهم، وفي تحسين وسائل معيشتهم، ما أدى إلى تغيرات كثيرة يشهدها البناء الاجتماعي في أنمطه وأنسقه وظواهره وعلقت أفراد. ووضعياته الاجتماعية المختلفة، وكذلك في البناء الوظيفي لمؤسسته وهيئته.

وإذا كانت الحركة والتغير شرط أساسي لحياة المجتمعات الإنسانية، فإننا لا نجد نسفا ثابتا ومثاليا، وبالتالي ليس ثمة نظام اجتماعي ثابت ومثلي يمكن تطبيقه على كافة الأبنية الاجتماعية، ودراسة البناء الاجتماعي من الناحية المورفولوجية الاجتماعية، ومن الناحية الوظيفية الواقعية الممتزجة بالأحكام والقيم والمعايير الأخلاقية، تثبت فعالية نظم الأنساق المختلفة من الناحية العملية، وتبين حقيقة الحركة والتغير للأنساق المختلفة لبناء المجتمع.

ومن هنا تبرز حقيقة أخرى، وهي أهمية التوازن بالنسبة للحركة والتغير الديموجرافي في الوضع الاجتماعي، إذ أن التنظيم والبناء الاجتماعي لا يستمر في توازنه، وتساند أنساقه الوظيفية مع ما يطرأ على العامل الديموجرافي من تغير، فمن الملاحظ أن اجتماع الناس وتكاثرهم وتطورهم مورفولوجيا وديموجرافيا، أدى ويؤدي إلى زيادة فعاليات تواصلهم اجتماعيا عن طريق تعدد أشكال العمليات الاجتماعية، وتنوع العلاقات الوظيفية، مما يكون له الأثر الفعال في ضرورة العمل على قيام سياسات للإنماء الاجتماعي والاقتصادي، تقابل حاجات الأفراد ومطالبهم، وتساعد على تطوير نظم الأنساق الاجتماعية المختلفة لكي تتلاءم مع الأوضاع المتحركة للمجتمع النامي، ومن ثم يتم تساندها وظيفيا لتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة.

ويرى "دور كايم" أنه كلما تقدم المجتمع تعددت وحداته البنائية وهيئاته الوظيفية، وارتقت حضارته، وتنوعت علاقات أفراد، حيث يتكاتف الناس في معيشتهم، ويقومون في

وحدات سكنية أوسع، مما يؤدي إلى المنافسة بين الأفراد، ويدفعهم إلى الابتكار، ويخلق فيهم معنى الذاتية الاجتماعية.

فتعدد الهيئات والوظائف يؤدي بالمجتمع إلى الترابط والتضامن الحيوي الذي يؤدي إلى حياة اجتماعية وثقافية جديدة تقوم على الهيئات الاجتماعية المختلفة المستحدثة في هذا المجتمع، وعلى أساس من وظائفها التي تخصصت أو تتخصص فيها، وهكذا تدفع المنافسة المشروعة بالابتكارات إلى الأمام، ويصبح التضامن في هذه الحالة "تضامنا عضوياً"، أي أنه يقوم على أساس من عدم التشابه في الوظائف والواجبات نتيجة لتنوع العيّنات الوظيفية.

وهذا بعكس الحال في المجتمعات المحدودة حيث يكون التضامن ميكانيكية آلياً، وحيث تتشابه الهيئات الوظيفية فيها إلى حد كبير، ومثل ذلك ما نجده في المجتمعات المتأخرة، حيث المؤسسات فيها قليلة، ونطاق الحياة الاجتماعية فيها محدود، ذلك أن مقومات الحياة الاجتماعية فيها ليست من احتكار هيئات تخصصية معينة، ولهذا يمكن لأي شخص أن يملأ وظيفة معينة، لا عن فن أو تخصص، وإنما عن وراثة، إذ أن كيانها المورفولوجي لا يسمح لها بأن تتشعب إلى هيئات مهنية داخلية.

ويعطي "بنسيون" أهمية كبرى للعامل الديموجرافي كمحرك أساسي للتغير الاجتماعي والثقافي، ومن هذه النظرة يمكن أن نستخلص أن تزايد حجم المجتمع وازدياد كثافته يؤدي إلى مزيد من التغيرات في أنساقه المختلفة، تؤثر بدورها على حركة البناء الاجتماعي.

فنظم المجتمع ووظائفه المختلفة، سواء ما كان منها متصلاً بالمؤسسات الاجتماعية، أو بمراكز الأفراد الاجتماعية، أو بالإجراءات القانونية، أو بملكية الأرض، أو بمكانة المرأة، أو بطرق الزواج، ليست نظاماً مستقلة أو قائمة بذاتها، بل هي أجزاء في أنساق معينة يضمها بناء اجتماعي معين، وهذه النظم تحقق للبناء الاستمرار والبقاء، والعلاقات بينها تقوم بين وحدات وكيانات، أي أنها علاقات متسندة بين أنظمة يحتويها النسق الاجتماعية الكلية.

والأصل أن يؤدي الانفجار السكاني إلى التحضر، لأن الزراعة لا تستطيع امتصاص القوى العاملة، غير أن التحضر ليس حقيقة ديموجرافية وأيكولوجية فحسب، بل هو أيضا أسلوب الحياة، إذ تتحول بعض المناطق الريفية إلى مركبات متروبولية، وتفقد الكثير من خصائصها الريفية بفضل وسائل الاتصال والانتقال السريعة، وبذلك تفقد هذه المناطق عزلتها واكتفاءها الذاتي.

وإذا كانت الحياة الاجتماعية في نظر أصحاب المدرسة الأيكولوجية تتشكل وتتباين وفق الظروف الطبيعية، فإن هذه الظروف وحتمية البيئة الجغرافية لا تستطيع أن تحدد بنفسها أو في حد ذاتها مجرى الأحداث الإنسانية، فاليابان مثلا تستمتع بالظروف المناخية السوقية، ومع ذلك فقد استعارت جزءا كبيرا من حضارتها من العالم العربي، ومثلا ولاية "تيوانجلاند" ومع أنها منطقة موحشة وصخرية، إلا أنها تتمتع برخاء نسبي، مما لا ينطبق مع قول «باكل» من أن الثروة ترجع كلية إلى التربة والمناخ.

فكثير من وسائل التمتع في البيئة الجغرافية يرجع إلى الحضارة الإنسانية، وأن قيام المدرسة الأيكولوجية على أن مجرد التفاعل بين البيئة الجغرافية والنشاط الإنساني، يقلل كثيرا من العوامل الأخرى التي تسهم في التغير، وفي دينامية الحركة التي تتعرض لها الأبنية الاجتماعية والثقافية، وفي هذا إهمال أكثر البيئة الاجتماعية، مع ما لها من انطباعات تغيرية على الأنماط الحضارية في المجتمع، وإهمال لمبدأ التعاقد بين الظواهر. فواقع الحياة الاجتماعية يتمثل في نشاط المجتمع المنبثقة عن وظائف افراده، حيث يتم العمل من أجل إيجاد البيئة الاجتماعية المناسبة للحياة، ووفقا للمستوى الإنمائي لهذه النشاط.

ومن الملاحظ أنه كلما تقدم الزمان تراجع المكان، ففي المجتمعات الأولية حيث يقل حجم وحداتها، وتتشابه هيئاتها الوظيفية، وحيث لا تتنوع علاقات وترابطات أفرادها، نجد أن فقر العمل الأيكولوجي واضحا على نشاط الإنسان، إذ تتحكم هذه المظاهر الأيكولوجية فيه إلى حد كبير، وتملى عليه كثيرا من مقومات حياته البيولوجية والاجتماعية، وتسير وفق إرادتها إلى حد ما، ولكن ما أن زادت الكثافة السكانية حتى تعبت

وحدات المجتمع البنائية ووضعيته الوظيفية، وتنوعت علاقته بحيث أصبح لكل فرد عملاً يؤديه، وهكذا أخذ الإنسان يصارع المكان، وانتصر على البيئة الطبيعية، وأمكنه تسخيرها لصالح حاجاته ومطالبه، وهكذا تنوع تراثه الاجتماعي والثقافي.

ولفهم حقيقة ديناميّة الحركة في البناء - حتى في الصورة البدائية - فيلزم النظر إلى القوى الاجتماعية المحركة للتغير بوصفها علاقات معينة، فمعرفة هذه العمليات والمدلولات التفصيلية لهذه التفاعلات أمر جوهري لإدراك حقيقة ديناميّة الحركة في البناء الاجتماعي.

وبالنظر إلى ثقافة المجتمع من وجهة بنائية، ومن خلال مجالاتها الوظيفية، وفي الإطار الكلي الذي يحدد مشخصاتها الذاتية، فإن هذا يؤدي بنا إلى أخذ الثقافة -في المقام الأول - على أنها المعطى الاجتماعي فوق العضوي الذي يكسب المنشطات الاجتماعية الشعور بالوحدة الفكرية، الذي يجعلها تصل إلى المستوى التكنولوجي القادر على صياغة الجانب المادي وفق قدرتها على السيطرة على مواردها البشرية والمادية لصالح تقدم البناء، وإشباعاً لمتطلباتها واحتياجاتها المتجددة.

ولا ننسى في هذا المجال ما يتعرض له النسق القيمي في المجتمع من تصادم ثقافي، قد يحدث نتيجة لانتقالات الأفراد والجماعات عن طريق الهجرات الخارجية منها والداخلية، أو نتيجة لعمليات التوطين التي تلجأ إليها بعض المجتمعات لتهجير الأفراد من جهة الأخرى، مما يتطلب عملية تكيف ثقافي وقيمي للأوضاع الجديدة بالنسبة للجماعات المواطنة، والتي تظل لفترة ما متمسكة بقيم معينة ومعايير خاصة بثقافتها القديمة، ومن ثم تتطلع بقلق وحيرة إلى الثقافة الجديدة، وتمر عملية التكيف هذه بمراحلها الثلاث، وهي مرحلة التوافق، حيث يظل المجتمع محتفظاً بثقافته القديمة بجانب ثقافته الجديدة، ثم مرحلة التكيف الجزئي، حيث يمكن تقبل بعض عناصر الثقافة الجديدة. ثم مرحلة التمثيل، حيث يتم قبول المجتمع للثقافة الجديدة بما تتضاءل معه الثقافة القديمة

وحيث أن البناء الاجتماعي هو الإطار الأيكولوجي والمورفولوجي الذي يجسد ثقافة معينة، فإنه لا يمكن حدوث تغيرات ثقافية خارج هذا البناء أو خارج وظائفه. ومن هذه

الوجهة يمكن اعتبار التغيرات الثقافية تغيرات اجتماعية تعكس انطباعات اجتماعية، كما أن التغيرات الاجتماعية في معظمها ترجع إلى تغيرات ثقافية. ولا سيما إذا أخذنا في الاعتبار المعنى الكلى العام لمفهوم و"الثقافة"، وأحيانا تكون الثقافة في مجتمع ما قابلة أكثر منها متفاعلة، هذه أكثر منها معطية، تفضل الجمود والتمسك بالقيم السائدة، ولكنها مع ديناميكيات الحركة لا بد وأن تجد تراكما ثقافية تساعد عليه عمليات الاختراع والابتكار والانتشار، واستعارة الأنماط الثقافية وتبادلها، ومن ثم تتحرك وتتطور إلى ثقافة أخرى.

وهكذا تلمس تفاعلا ديناميكية داخل أنساق البناء الاجتماعي تدل عليه الحركة الاجتماعية، التي تود إلى التوازن داخل نسق معين، أو إلى الحراك الاجتماعي الذي يبدو في الأدوار التي يقوم بها الأفراد في وعيهم وتطلعاتهم، وما يترتب على ذلك من تغير في مراكزهم الاجتماعية والثقافية نتيجة لتحركهم صعودا أو هبوطا في السلم الاجتماعي والثقافي، حسبما يسمح بذلك النظام الطبقي في المجتمع. وهذا التفاعل الديناميكي يؤدي بالبناء إلى أن يكون دائما في حركة ثقافية مستمرة.

الثقافة وعناصرها:

لقد تعددت الآراء والاتجاهات حول علاقة الثقافة بالمجتمع فمن أعتبر أن دراسة الثقافة هي دراسة للمجتمع - كما ذهب " أوجيرن" مثلا -وتخالف هذه النظرة ما ذهب إلىه الأنثروبولوجيا الاجتماعية من أن دراسة المجتمع شيء ودراسة الثقافة شيء آخر، إلا أن دراسة البناء الاجتماعي لا بد أن تأتي أولا كما يرى " ايفانز ريتشارد"، ويرى "ماك ايفر" أن البناء الاجتماعي له خصائص مختلفة عن الثقافة، فدراسة التغير في المجتمع مثلا إنما تنصب على أساس بحث العلاقات الاجتماعية في تغييرها منفصلة عن الثقافة.

والواقع أن الثقافة هي المظهر الأول للبيئة الاجتماعية، حيث نجد أن المجتمعات تختلف عن بعضها البعض في نظمها ومعاييرها الخلقية، وفي أساليب معيشتها ومعتقداتها وأفكارها، كما قد تختلف هذه الأمور في المجتمع الواحد من عصر إلى آخر، فمن أهم مميزات الثقافة تنوعها واختلافها.

ومن الملاحظ أن العلاقة الارتباطية بين الكثافة السكانية والنماذج الثقافية تساعد على انتشار عناصر الثقافة عن طريق تنقلات السكان داخليا في المجتمع الواحد، أو خارجيا من مجتمع إلى مجتمع آخر.

وقد يحدث تصادم ثقافي وصراع حضاري يؤثر -إلى حد كبير- في التطور الاجتماعي، مما يوجد معه في النهاية أنماطه الرئيسية تميز حضارة المجتمع وثقافته، بحيث يمكن تمييز بعض الحضارات الإنسانية بالطابع الثقافي والأيدولوجي الغالب فيها.

دور التعليم في نقل العناصر الثقافية وانتشارها:

التعليم قوة تكفل للعناصر الثقافية الانتقال من جيل لآخر إذ عن طريق عملية التعليم في داخل المدرسة وفي خارجها يتعرف الصغار على حضارة مجتمعهم، والتي تشملها مختلف عناصر التراث الاجتماعي في هذا المجتمع، كما أن التعليم وسيلة للتغيير الثقافي حيث قد يساعد على التدريب وعلى التجريب العلمي الذي يؤدي غالبا إلى الاختراع والاكتشاف.

ويبدو أن أوجبرن" كان على حق حين تسأل عن المدى الذي به ترضى الثقافة في نموها كافة الاحتياجات لد أفراد المجتمع، فمع أن هناك علاقة بين الثقافة واحتياجات الإنسان إلا أنه من الصعب تحديد هذه العلاقة فكثير من الاختراعات المالية التي استعملها الإنسان كانت تلبي رغبة وحاجة معينة لديه. وقد تكون الفائدة البعيدة المدى أكثر من الفائدة الملموسة حاليا، فالبخار مثلا قد استعمل لأنه يوفر الكثير من الجهد الإنساني، ولكن التغيرات الثقافية أثبتت أن للبخار فوائد أخرى غير توفير الجهد الإنساني، فتأثير الاختراع بعيد المدى على الإنسان، ولكن من الصعب التنبؤ بكل نتائجه الاجتماعية، ذلك لأن هذه النتائج أكثر أهمية من مجرد تلبية حاجة أو حاجت معينة سريعة عند أفراد المجتمع. وقد يكون للاكتشاف أو الاختراع نتائج سيئة، فمثلا يتسبب عن البندقية التي يستعملها الشعب الذي يعيش على الصيد والقنص فناء مصدر طعامه تماما، كما يؤثر اختراع معين تأثيراً ضاراً على موارد الثروة الطبيعية.

وإنه وإن كان من الصعب بمكان إرجاع للتوقيت الزمني لظهور الاختراع إلى الحالة الثقافية، إلا أن كل حدث يبدو مفاجئة لابد وأنه يترد إلى أصول ضرورية مهدت إليه، ومع ذلك فإن المتتبع لتاريخ ظهور الاختراعات يستدل على قوة الثقة في تحديد المجال لاختراعات معينة في محيط معين يتوق بعضها على البعض الآخر، فتاريخ الاختراعات كما يقول (كروبر) يشبه سلسلة لا نهاية لها من الأمثلة المتشابهة."

فالانقلاب الصناعي Industrial Revolution تميز باستخدام الآلة في الإنتاج على نطاق واسع نتيجة لمجموعة متلاحقة في ميدان الطاقة البخارية بوجه خاص، مما أدى إلى حلول الصناعة الآلية محل الصناعة اليدوية والزراعية.

وإذا كانت المرحلة الصناعية الحديثة تتميز بتحكم الإنسان التام في الطبيعة وبقدرته على تشكيل مادتها على نحو جديد يلئمه، فإن هذه الصفات هي نتيجة مراحل تطويرية سابقة، فقد كانت الطاقة الرئيسية التي تستخدم في الصناعة والزراعة في العصور الوسطى هي الطاقة المائية والهوائية، والمادة الأساسية التي تصنع منها الآلات والأدوات هي الخشب، والأمر قد تغير في منتصف القرن الثامن عشر، حيث كان التغير إلى نوع جديد من الطاقة هي الطاقة البخارية، مما أدى إلى زيادة أهمية الفحم والحديد في الصناعة وأصبح ازدهار الإنتاج الصناعي متوقفة على وجودهما بوفرة.

وليس معنى ذلك أن قوة البخار لم تكن معروفة من قبل استخدامها في الصناعة، إلا أن ظهور الاختراع يرتبط في الغالب بوجود الحاجة الاجتماعية إليه، مما يؤدي بالناخبين في المجتمع إلى سرعة العمل على تلبية هذه الحاجات.

وقد ساهم اكتشاف إمكان استخدام الطاقة البخارية في إدارة العجلات في إيجاد وسيلة آلية سريعة ن ومرور فترة جيلين أو ثلاثة من اختراع الآلات الجديدة جعل الحاجة تدعو إلى قيام نظام المصنع، بعد أن كان الإنتاج الصناعي يعتمد من قبل على (الورش) الصغيرة التي يعمل فيها صانع واحد أو عدد محدود من الصناع. فاستخدام الآلات البخارية الجديدة لم يكن ممكنا إلا في المواقع القريبة من مصدر الطاقة البخارية، ولم يكن من المتاح أن يترك لكل عامل أن يدير الآلة البخارية بمفرده في منزله، ومن هنا كان لابد من

تجميع الآلات تحت سقف واحد بجانب مصدر الطاقة حيث يتجمع العمال، وحيث يمكنهم استخدام هذه الآلات نظرا لارتفاع أسعارها بما لا تقوى معه مالية عامل واحد أو عدد بسيط من العسل على شرائها، وحتى في حالة إمكان تدبير ثمن هذه الآلات فإن قدرة العامل الواحد لا تستطيع مجارة التطورات المتلاحقة الحادثة في مجال صناعة الآلات، ومن هنا كان لابد من وجود مجموعة من الممولين أو من الرأسماليين.

وهكذا ساد نظام المصانع في شكلها المركز، وبدأت ظاهرة التخصص وتقسيم العمل تأخذ مجراها في التقدم، مما أدى بثقافة المجتمع إلى النمو والازدهار، وهكذا أخذت مظاهر الثقافة في الانتشار، وساعدها على ذلك عوامل متعددة.

الثقافة وعلاقتها بالحضارة:

إذا كان المفكرون الاجتماعيون قد اختلفوا فيما بينهم حول علاقة الثقافة بالمجتمع، فقد كان الاختلاف بينهم واضحا أيضا في تحديد مفهوم الثقافة وف علاقتها بالحضارة، فهناك من الباحثين العرب مثلا من استخدم كلمة Culture في الحضارة أو الثقافة، وقد ذهب بعض المفكرين إلى أن كلمة (حضارة) هي ترجمة لكلمة Civilization، وكلمة (ثقافة) هي ترجمة لكلمة Culture وهناك من نظر إلى كلمة Civilization بمعنى المدنية، والمدنية تدل على مرتبة من مراتب الحضارة، وأن كلمة Culture تعنى الحضارة أو الثقافة، بحيث أن الثقافة تؤكد على العناصر المعنوية كالآراء والمعتقدات، بينما تؤكد الحضارة على العناصر المادية، وهكذا تكون كلمة الثقافة دالة على الجانب الفكري، والحضارة دالة على الجانب المادي.

والنظرة الأنثروبولوجية للمدنية تذهب إلى أن المدنية Civilization لا تختلف في النوع عن الحضارة، وإنما هي عبارة عن فترات أو أجزاء معينة من الحضارة تتميز بالكم وبدرجة التعقيد.

ومن الملاحظ أن كثيرا من الأنثروبولوجيين من أمثال ردفيلد وأوبلر " وكلوكهون " ، "رادكليف" وغيرهم يرون أن الحضارة وإن كانت شيئا معنويا غير ملموس إلا أنه من

الممكن تجريدها من التصرفات والأشياء الملموسة، بمعنى أن الحضارة شيء لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة، وإنما تكون هذه الملاحظة من خلال ما يفعله أو ما يقوله الناس، ومن خلال العمليات والوسائل التي يتبعونها في صناعة واستخدام الأشياء المادية، وبحيث تخرج بقيم أو مثل بذاتها تختفي وراء تصرفات الناس.

كذلك نجد أن كثيرين من علماء الأنثروبولوجيا يستعملون اصطلاح الثقافة للدلالة على كل ما صنعه أي شعب من الشعوب، أو أوجده لنفسه من مصنوعات يدوية، ونظم اجتماعية سائدة، وأدوات، ومعامل، وباختصار كل ما صنعه الإنسان أينما وجد، وبهذا فإن الثقافة عندهم تعني مجمل التراث الاجتماعي.

والواقع أن هذه التفرقة بين الثقافة والحضارة لا تقوم على أساس مقبول لأن المظاهر الثقافية المادية والمعنوية تتصافر جميعا في خلق النظم والتنظيمات الاجتماعية التي تعتبر قلب الثقافة.

ومن الملاحظ أن هناك تجاوبا بين الناحيتين الروحية والمادية في المجتمع، فالقطعة الموسيقية أو اللوحة الزيتية أو القصيدة الأدبية أو النظرية الفلسفية، وهي كلها من مظاهر التراث الثقافي وليست لها قيمة في ذاتها ما لم تحقق مطالب اجتماعية، وما لم تعبر عن مشاعر وأحاسيس اجتماعية وتترجم عن رغبات وأمان جمعية.

والعلم نفسه يفقد قيمته الموضوعية ما لم يرتبط بعقل الجماعة ويؤدي وظيفة اجتماعية، لأن هذه الأمور لا تعتبر غاية في ذاتها ولا تطلب لأغراض خاصة في طبيعتها، إذ هي من وحي المجتمع ومن خلفه، وتنعكس فيها أضواؤه واتجاهاته. وما يقال عن هذه المظاهر الروحية والمعنوية يقال كذلك عن المظاهر المادية والصناعية، فالسيارة والراديو والتلفزيون وما إليها كانت قبل خروجها إلى ميدان التطبيق العملي أفكارا ونظريات تعبر عن مبلغ الحاجة الاجتماعية إليها ومبلغ الضرورة التي توحى بها.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف الثقافة بأنها جملة العناصر التي يتوارثها المجتمع وتنتقل من جيل إلى آخر بواسطة وسائل الاتصال الاجتماعي وعلى رأسها

التعليم، وليس بواسطة عوامل الوراثة، ويعرف هذا أيضا بالميراث الثقافي أو التراث الثقافي،

والتراث الثقافي عنصر هام من عناصر التطور، خذ لا يمكن بدونه أن يأتي نابه في المجتمع بجديد، فهو الأساس الذي يبنى عليه العالم أو الفيلسوف أو الأديب والفنان إنتاجه، وإذا فكر كل منا في عاداته وسلوكه وطرق معيشته وعقائده لوجد أنه مثقل بدين كبير للأجيال السابقة التي أورثته كل شيء ولها الفضل عليه، حتى فيما يأتي به من اختراعات ن أو فيما يتوصل إليه من اكتشافات لأنها تعتمد على ما وصل إليه العقل البشري من أفكار ومبادئ ومعلومات.

خصائص الثقافة:

للتقافة خصائص معينة نجملها فيما يلي:

القابلية للنمو والتجمع:

إن مجرد إلقاء نظرة عابرة على أي جزء من المدنية التي تعيش فيها بما تحتوي من مباني شامخة وخطوط تليفونية وسكك حديد وكباري وسيارات ومصانع ومسارح وجامعات وغيرها يجعلنا ندرك تماما مدى قابلية الثقافة للنمو، فهذه الأشياء لم تخلق في فترة وجيزة بل أنها تعتمد على مخترعات سابقة، فالصانع الذي قام بصناعة الآلات من الحجارة منذ زمن بعيد كان أحد دعائم تطور هذه المهنة وتحسينها بمرور الوقت فاستعمل الإنسان إلى جانب الحجارة مواد أخرى كالعظام وقرون الحيوانات والعاج، ثم استعمل المعادن في شكلها الخام، ثم استغل النار لتقليل نسبة الشوائب في المدن الخام للحصول على معدن أكثر نقاء، ثم عرف طريقة خلط المعادن، وهكذا أخفت الثقافة تتجمع تدريجيا وتنمو ببطء.

ونمو الثقافة يخضع لنفس المبدأ الذي يخضع له أي نمو آخر فإذا زاد عدد العناصر الجديدة التي تضاف، عن العناصر التي تفقد لابد أن يحدث نمو، وإلا فإن الثقافة إما أن تظل ثابتة، أو تنقص، ويعرف العنصر الجديد الذي يضاف للثقافة باسم (الاختراع) وعند

استعماله يعرف باسم (سمة ثقافية) ولفظ (اختراع) لا يقتصر على العناصر المائية وإنما يتعداها إلى الجانب الاجتماعي، ومن أمثلة ذلك محاكم الأحداث ونظم التأمين وغيرها.

وهذا النوع من النمو الثقافي يعرف بالنمو عن طريق الإضافة ولا يعني هذا بقاء جميع العناصر الثقافية على ما كانت عليه، فالمعروف أن كثيرا من السمات الثقافية قد اندثرت ولا وجود لها إلا فيما كتب عنها أو تخلف من آثارها، ومن ذلك عمليات التحنيط عند قدماء المصريين وصناعة الدروع وصناعة رؤوس السهام من حجر الصوان وغيرها من أدوات الحرب القديمة، ورغم كثرة السمات الثقافية المفقودة إلا أنها تعد ضئيلة إذا قورنت بجملة الثقافة الإنسانية.

ونمو الميراث الثقافي قد يحدث بما بزيادة استعمال العناصر الموجودة، أو بإضافة عناصر جديدة بصرف النظر عن معدل استعمالها، أو بكلا الأمرين معا، وقد يتبادر لبعض الأذهان أن كل اختراع جديد يعنى إيجاد بديل صالح، لشيء آخر كان موجودا من قبل. ويعتبر أقل صلاحية منه في القارب البخارى حل محل القارب الشراعي مثلاً) فإذا كان هذا هو الحدث فإن ذلك يكون نوعا من التغير في الثقافة وليس نموها، ومع هذا فإن هذا الاتجاه غير سليم، لأن الثقافة رغم ما يحدث فيها من استبدال فإنها تنمو على مر الأيام، فقد حلت السيارة محل الخيول والدواب ولكنها لم تبطل استخدام الدواب اسما في الريف، فالأساليب الجديدة كثيرا ما تضاف إلى العناصر الثقافية الموجودة ولا نقي تماما عن الأساليب القديمة.

وإذا كنت عملية نمو يمكن محطتها بسهولة في الثقافة المادية. إلا أن تلك ليس من السهولة بمكان فيما يتعلق بقفة غير المالية حتى ولو كانت نسبة الاستبدال فيها أكبر منها في مجال النفقة العالية.

الاستمرار: ويقصد بذلك أن كل اختراع يقعد ندا على مات ثقافية موجودة بالفعل وهو نتيجة لعملية التطور. فالمدفع الحديث الذي يستطيع أن يلقي المتفجرات على مدى تميل ويصيب الهدف، له تاريخ اختراعى طويل، فمثلا الصلب الذي صنع منه نتج بد مراحل

مختلفة لتحسين الصيد، والقذائف التي يستخسها مرت بأطوار ذات تاريخ طويل في وصلت إلى المستوى هذي هي عليه الآن.

التداخل: والمقصود به أن الميراث الثقافي لا يمكن فصل عناصره بعضها عن بعض. وعزل بعضها عن البعض الآخر، بل ن ط الظها في كثير من الأحيان، فمثلا في تطوير الأسلحة أمكن الاستعانة بالثقافة الكيميائية والميكانيكا في صنع المدفع الحديث، ونظرية دارون في التطور الحيوي تعتبر نتيجة لبعض ما انتهى إليه (مالتس) من أن السكان يزدون بنسبة هندسية، بينما تزيد المواد الغذائية بنسبة عددية (حسابية)، ونتيجة لذلك سيعاني الناس من المجاعات التي لا بد وأن تقلل من عدد الضعاف في المجتمع، وهذا هو أساس فكرة (البقاء للأصلح). أي أنه قد أمكن تطعيم علم الحياة بأفكار علم الاقتصاد.

الانتشار: ويقصد به انتقال سمات ثقافية من منطقة معينة أو من جزء من ثقافة معينة إلى ثقافة أخرى، ورغم أن كل ثقافة ترتبط بمنطقة معينة، إلا أن هناك نقل واقتباس بين كل ثقافة وغيرها من الثقافات الأخرى، فمثلا السيارة اخترعت في ألمانيا ونقلت منها إلى غيرها من المجتمعات، حيث أدخلت عليها تعديلات مختلفة، ولا يقتصر استعمالها على المناطق التي تصنع فيها، وإنما تصدر إلى غيرها من المناطق وتعتبر جزءا من ثقافتها المادية.

ففي أي مجتمع تمثل العناصر المخترعة محليا نسبة ضئيلة جدا من جملة ثقافتها، فمثلا معظم ميراث أمريكا الثقافي يرجع في أصله إلى الثقافة الإنجليزية والأسبانية وغيرها من ثقافات بلدان أوروبا، وأضيف إلى هذا الميراث تعديلات عديدة منذ ذلك الحين. وإنجلترا وفرنسا أقتبست الكثير من عناصر ثقافتهما من إيطاليا، وقد ظن البعض في فترة معينة أن اليونان قد اخترعت ثقافتها، غير أنه تبين أنها نقلت الكثير منها عن قدماء المصريين، كما ارتبطت ثقافة وادي الفرات بثقافة الهند والصين، وهكذا نجد أن انتشار الثقافة قد ربط الثقافات المختلفة في العالم بعضها ببعض الآخر.

ويعتبر انعزال بعض الجماعات، من عوائق انتشار الثقافة، وبالتالي فمن عوائق نموها، وهذه الجماعات غالبا ما توجد في الجزر النائية وفي بعض المناطق الجبلية

المتطرفة، ولا يعني هذا أن الثقافة في المناطق المنعزلة لا تنمو بالضرورة، - لأن ما يحدث بالفعل أن التغير بالنسبة لهذه الثقافات لا يحدث بنفس السرعة التي تحدث في المجتمعات المتصلة بغيرها والتي يمكن الاستفادة فيها بما توصل إليه الغير من مخترعات.

وتعتبر هجرة السكان من مكان إلى آخر، خصوصا ما يتصل منها بالهجرة الخارجية، من أهم عوامل الانتشار الثقافي، إذ يأتي هؤلاء السكان المهاجرون من وسط ثقافي معين إلى وسط ثقافي خر، ويتم - في الغالب - نوع من الملاءمة بين الثقافتين، بحيث تنشأ عنهما ثقافة جديدة تستعير من الثقافتين بعض أنماطهما، كما قد يحدث هذا الانتشار عن طريق غير مباشر أي عن غير طريق الأفراد والجماعات، وإنما نتيجة لوسائل الاتصال على اختلافها من مطبوعات وإذاعة وانتقال أفكار معينة بوسيلة أو بأخرى.

وكثيرا ما يحدث صراع بين الثقافات عندما تنتشر إحداها في وسط ما، وينتهي هذا الصراع عادة إما بغلبة الثقافة الجديدة أو الثقافة القديمة، أو بعلية التكيف الثقافي التي تنتهي عدة بمرحلة التمثيل للثقافة الجديدة تمثيلا كاملا، أو عن طريق الملاءمة بين الثقافتين كما سبق أن تبين لنا.

وإن أكبر عمليات الانتشار الثقافي التي تمت في العصور الحديثة. منذ عصر التنوير والتجارة والصناعة، بين أوروبا - غازية مستعمرة - وبين سائر شعوب العالم - ما كان تاريخا من تلك الشعوب وما كان منها غير تاريخي - حدثت بوسائل حربية كانت فيها صورة المنتصر، وكانت فيها صورة المهزوم، وهذا يعني أن الانتشار كان يسير من الخارج إلى الداخل، أي من مجموعة أجنبية غالبية إلى مجموعة محلية مغلوبة، والمجتمع حينما يستقبل الأنماط الجديدة إنما يستقبلها على ضوء المعايير العامة والمفاهيم المساندة للطابع الخاص المميز لحضارة هذا المجتمع، أي لكل الحضاري.

ولا تتوقف انطباعات التغيرات الديموجرافية في الأنماط الحضارية على هجرة السكان أو تنقلاتهم الخارجية، أي من مجتمع إلى آخر، سواء عن طريق الغزو أو عن طريق آخر

فحسب، بل أيضا يتم الانتشار الثقافي من داخل المجتمع نفسه، من أفراد طبقة معينة قرد طبقة أخرى في المجتمع، وغالبا ما يكون من الطبقة الأعلى إلى الطبقة الأدنى ؛ ويتوقف هذا الانتشار ومداه على النظام الطبقي الذي يأخذ به المجتمع وعلى مدى التدرج الطبقي المسموح به في هذا المجتمع، فكلما كانت عملية الحراك الاجتماعي ميسرة ومسموحا بها. كلما كان عامل الانتشار الثقافي أسهل وأسرع، والعكس صحيح، وليس بالضرورة أن يكون الانتشار الثقافي عن طريق النظام الطبقي في المجتمع، بل قد يكون عن طريق التقليد أيضا.

ويخضع الانتشار الثقافي الداخلي لمقدار مناسبة النمط الثقافي الجديد الى اتجاهات الرأي العام ومدى قابلية الأفراد للنمط الذي ينقل إليهم، كما يخضع لمقدار فائدة النمط الجديد للحياة الاجتماعية، ودوره فى سد النقص الواضح في حياة الأفراد، والقوة التي تعقده، وإمكانية الانتقال والاتصال والمسافات والحواجز الطبيعية، ولمدى وجود عوامل تعوق التغير بصفة عامة، كالمحرمات وسيادة الشعور بالأفضلية، وعلاقة المجتمع الذي تنتقل منه السمة الثقافية بذلك الذي تنتقل إليه.

وإن كان العنصر البشري وكثافته هو أهم عناصر الانتشار الثقافي، إلا أن التغيرات السريعة المتلاحقة التي أدت إليها المخترعات الحديثة، والنظم التكنولوجية ساعدت إلى حد كبير على الالتقاء الأفقي للأفكار، كما أصبح الالتقاء الرأسى أيضا بين أفكار الطبقات الاجتماعية المختلفة أمرا واضحا في مختلف المجتمعات، وقد أدى هذا الالتقاء الأفقي والرأسى لمختلف الأفكار إلى وقوع الأفراد تحت تأثير التضارب والتنوع، مما خلق ألوانا من الصراع تختلف شدة أو لينا تحت تأثير هذا الاختلاف وهذا التنوع في الأفكار.

الثقافة عالمية:

لما كانت حاجات الإنسان الأساسية واحدة من مأكّل ومشرب ومسكن وغير ذلك، فإن الثقافات جميعها تتفق في أنها تعمل على تنظيم الحاجات الاجتماعية لأفراد المجتمع، وهذا لا يعني تشابهه مطلقة في أساليب إشباع هذه الحاجات، غذ نختلف هذه الأساليب

من مجتمع لآخر، وأحيانا تختلف في أجزاء المجتمع الواحد ولكن المقصود هو أن عناصر الثقافة واحدة في المجتمعات وإن اختلف مضمون هذه العناصر وتفاصيلها. فكل ثقافة تحتوي على جانب مادي ونظم اجتماعية وتراث اجتماعي، غير أن تفاصيل ومضمون كل من هذه العناصر يختلف تبعا لعوامل كثيرة، منها مدى اتصال المجتمع بغيره من المجتمعات وإمكانات المجتمع وحجمه، وغير ذلك من العوامل.

الثقافة إنسانية:

التراث الثقافي ظاهرة تخص الإنسان دون الحيوان، فليس للحيوان ثقافة، نظرا لأنها عبارة عن أدوات ورموز مدخرة تنتقل من جيل لآخر، وتقوم على أساس رصيد مدخر من العادات والتقاليد والعقائد والأفكار والتجارب الجماعية التي تنتقل عبر الأجيال عن طريق المخلقات المادية والرموز اللغوية، أما طريقة معيشة الحيوان التي تنتقل من جيل إلى آخر، فلا تعدو أن تكون دوافع غريزية للسلوك.

عناصر الثقافة:

التراث الاجتماعي " في واقعه ما هو إلا حصيلة ما يرثه الأبناء عن الآباء والأجداد، سواء في الجانب المادي أو الجانب المعنوي الروحي. وأخذا منا من أن الثقافة تشمل الجانبين تأسيسا على أنه لا ضير في ميدان الدراسات الاجتماعية من استعمال ثقافة وحضارة على مفهومات واحدة -فإن عناصر التراث الاجتماعي هي ذاتها عناصر الثقافة، ويمكن أن نميز من هذه العناصر: اللغة والفن والعادات والعرف والتقاليد والقانون والرأي العام، وكذا مختلف النظم التي وضعها الإنسان لتنظيم حياته في المجتمع، وفيما يلي كلمة مفصلة عن هذه العناصر؛

أولا: اللغة:

تعتبر اللغة الأساس الأول للتراث الاجتماعي وهي ظاهرة اجتماعية يشترك فيها أفراد المجتمع الذين يتخذونها أساسا للتعبير عما يجول بخاطرهم، وطريقة تتفاهم وتبادل الآراء، وهي ليست من الأمور التي يصنعها فرد معين أو أفراد معينون، وإنما تخلفها طبيعة

الاجتماع وتنبث عن مقتضيات الحياة الجمعية واللغة من الأمور التي يرى كل فرد نفسه مضطرا إلى الخضوع لقواعدها، وكل خروج على نظامها ولو كان عن خطأ أو جهل بها فإنه يلقي من المجتمع مقاومة تكفل رد الأمور إلى نصابها الصحيح، ويلقى المخالف نوعا من الجزاء يختلف من حالة لأخرى.

ويعتبر نقل الرموز اللغوية إلى الطفل في نشأته الأولى من أهم وظائف الأسرة، إذ عن طريق اللغة يمكن نقل عناصر التراث الاجتماعي إلى الفرد عن طريق الجماعات المختلفة كالأسرة والمدرسة ومجالات العمل وغيرها.

واللغة كظاهرة اجتماعية تؤثر وتتأثر بغيرها من ظواهر المجتمع ونظمه وهي عرضة لتطور، ومن الأمثلة على ذلك ما كانت عليه اللغة العربية في صدر الإسلام، وما آلت إليه الآن من لهجات حديثة تتباين في أصواتها وقواعدها وأساليبها ودلالة مفرداتها، وإن كانت لغة الكتابة أكثر جمودا وأقل تطورا من لغة الحديث، لأن هذه الأخيرة تكون أكثر استجابة للتطور، ولذلك تعتبر مرة تعكس تاريخ الأمة الاجتماع،

ومن أهم العوامل التي تساعد على تطور اللغة ما يأتي؛

(١) عوامل اجتماعية خالصة تتمثل في نظم الأمة وعاداتها وتقاليدها وعقائدها ومظاهر نشاطها العملي والعقلي، وغير ذلك من نواحي اجتماعية. فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعبير، فكلما ازدادت عناصر ثقافة المجتمع كلما نهضت لغتها وسمت أساليبها ودفعت معاني مفرداتها ودخلت فيها مفردات جديدة عن طريق الوضع والاشتقاق والاقتراس. واختلاف الطبقات وما بينها من فروق في مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية يؤدي إلى التمييز بينها في المفردات التي تطلق على شئون كل طبقة منها.

ويتطور مدلول الكلمة في لغة ما تبعا لتطور الشئون الاجتماعية المحيطة بهذا المدلول، فكلمة القطار كانت تطلق على عدد من الإبل على نسق واحد يستخدم في السفر وفي النفل، وتغير الآن مدلولها تبعا لتطور وسائل المواصلات.

٢) تأثر اللغة باللغات الأخرى، فأى احتكاك بين لغتين أو لهجتين أيا كان سببه يؤدي إلى تأثر كل منهما بالأخرى. وبطبيعة الحال لا يمكن لأي لغة أن تتجنب مثل هذا الاحتكاك، ولذلك فكل لغات العالم عرضة للتطور المطرد عن هذا الطريق ويختلف ما تأخذه لغة عن أخرى باختلاف العلاقات التي تربط الشعبين، وما يتاح لهما من فرص الاحتكاك، فكلما قويت العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر وكثرت فرص احتكاكهما نشطت بينهما حركة التبادل اللغوي.

٣) العوامل الأدبية، وهي تشمل كل ما تجود به القرائح من منتجات تؤدي إلى حفظ اللغة وتعليمها وتوسيع نطاقها وتكملة نقصها وتهذيبها من نواحي المفردات والقواعد والأساليب، وتسجيل آثارها واستخداماتها في مختلف فروع التأليف والترجمة، وغير ذلك من نواحي أدبية، وهذه المنتجات تسير تطور الأمة وتقدمها في مختلف الميادين وتتأثر بجميع ما يطرأ على الحياة الاجتماعية من تغيرات.

ثانياً: الفن:

الفن عنصر رقيق من عناصر الثقافة وهو وسيلة لربط المشاعر بين الناس، فهو من أقدم الوسائل لخلق روح المشاركة الوجدانية بين أفراد المجتمع، وهو مظهر عام في سائر المجتمعات البشرية على اختلاف أشكالها فنجد عند الشعوب المنعزلة وفي المجتمعات التاريخية القيمة والمتوسطة والحديثة، كذلك يتداخل في سائر شؤون الاجتماع فيرتبط بالأسرة، كما في هدايا الخطوبة وحفلات الزفاف والمناسبات الخاصة، ويرتبط بالعرف والعادات والتقاليد ويرتبط بالحياة السياسية والحياة الدينية، وغير ذلك من نواحي اجتماعية مختلفة.

وظائف الفن في المجتمع:

١) وظيفة اجتماعية:

ويعتبر الفن وسيلة لخلق التضامن بين الناس في الهيئات والمجتمعات، فهو يخلق من المعجبين به وحدة اجتماعية متماسكة.

٢) وظيفة نفسية:

تعتبر الفنون وسيلة للترويح عن النفس لاسيما في عصر سيطرت عليه ماديات الصناعة والآلية، ولذلك يعتبر وسيلة فعالة للتخفيف من حدة كثير من الأزمات النفسية.

٣) وظيفة تربوية وعملية:

فهو يعتبر وسيلة لترقية العقل والمشاعر والتوجيه الأخلاقي أيضاً، ومن أمثلة ذلك التمثيليات الهادفة والكتب الأدبية وغيرها ، أما من الوجهة العلمية فكثيرا ما يلجأ العلماء إلى الآثار الفنية للوقوف على نوع الحياة الاجتماعية التي كانت سائدة في مجتمع معين في زمن معين.

٤) الدعاية:

يستغل الفن للدعاية نظرا لتأثيره في النفوس وفي توجيه الرأي العام إلى حد كبير، ولكل فن من الفنون ناحية خاصة ومجل خاص يناسبه، فالرسم الكاريكاتيري له أهمية في الدعاية الصناعية والسياسية، والغناء الجماعي له أهميته في الدعوة القومية، كما أن التمثيل له أهمية في الدعاية الأخلاقية، ويرى عدد من علماء الاجتماع أن الفنون تتبادل مكان الصدارة والأولية على مر الأيام فيري جروس Grosse " أن الرقص كان الفن المهم عند الشعوب المتأخرة لارتباطه بالناحية الدينية، كما كان النحت ذو أهمية كبرى عند اليونان الذين عبروا بتمثيلهم عن القيم السائدة في مجتمعهم، وفي الصور الوسطى كان فن العمارة له مكان الصدارة فاهتمت المجتمعات ببناء المساجد والكنائس الفاخرة وغيرها من الأبنية، وفي عصر النهضة كان النقش هو أهم الفنون، بينما أصبحت الموسيقى الفن المهم في العصور السيئة، لأن الحياة في المجتمعات الحديثة تسودها الديمقراطية، والموسيقى فين ديموقراطي يعتمد على حلبة السع وقد سميت هذه الحاسة بالحاسة الشعبية، لأنها ليست بحاجة إلى تعميق وفهم للأصول الفنية لإدراك جوانبها البعيدة، كذلك نجد أن الاتجاه القومي في المجتمعات الحديثة هو تقوية الأغاني الجماعية التي تدعم الشعور الوطني لاسيما في المناسبات الخاصة.

ثالثاً: العادات:

عبارة عن مجموعة من الأفعال والأعمال تنشأ في قلب الجماعة بصفة تلقائية، فلا تصدر عن سلطة معينة تضعها وتنفذها، وإنما دعامتها قبول الناس لها، فهي تمثل ضرورة اجتماعية وتعتمد قوتها من هذه الضرورة ولذلك لا يملك الأفراد الخروج عن التزاماتها، ومن أمثلتها آداب الحديث والمائدة والتحية وما إلى ذلك، ويخضع الأفراد للعات خضوعاً ألياً ف كل نواحي حياتهم، فهي تصبغ أفعالهم بصبغتها من الصباح إلى المساء وغير الستين من الطفولة والشباب إلى الكهولة والشيخوخة، وتقسم العادات إلى فواع من أهمها:

أ- عادات سليمة:

تسهل للناس إشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم وتبغى سلامة المجتمع وسعادة أفرادها، ومن أمثلتها طرق التحية وطرق الاستقبال للزائرين وتوديعهم وآداب الحديث وما إليها.

ب- عادات دورية:

تتردد في أوقات معينة كالأعياد والمواسم، وذلك مثل الاحتفال بوفاء النيل وشم النسيم وغير ذلك من عادات دورية.

ت- عادات غير سوية:

وهي تمثل حالات مرضية في المجتمع ينهى عن فعلها، ومع ذلك يأخذ بها بعض الأفراد كادمان المخدرات والغش في الامتحان وغيرها.

ث- عادات خاصة:

وهي خاصة ببعض المناسبات، مثل العادات المتبعة في الخطوبة والزواج وما شابه ذلك. والعادات جزء هام من دستور الأمة غير المكتوب وتمثل دعامة أساسية من دعائم تراث الأمة الاجتماعي، وهي ذات تاريخ طويل يضيف عليها قدرا من التقديس والاحترام ويؤكد ثباتها ويزيد من عموميتها وانتشارها بين سائر أفراد المجتمع. غير أنها عرضة للتطور مما

يضعف من هيبتها إلى حد ما، ولذلك يقل احترام الأجيال الجديدة لها عما كان يحفظه لها السلف، ولكن هذا لا يعني فقدما لكل مظاهر السيادة على الأفراد.

رابعاً: العرف:

عبارة عن طائفة من الأفكار والآراء والمعتقدات التي تنشأ في جو الجماعة وتنعكس فيما يزاوله الأفراد من أعمال، وهو يعبر عن سلطة من سلطات المجتمع. إذ يشعر الأفراد أن هذه المعتقدات ملزمة لهم ويجدون أنفسهم مضطرين للأخذ بها في أحيان كثيرة ويتمثل العرف في تحريم بعض الأعمال، للاعتقاد بارتباطها بقوة مؤثرة في طبيعة الحوادث مثل كنس المنازل ليلاً ظناً منهم أن هذه الأمور تسبب حوادث مؤلمة، ويتمثل العرف أيضاً في الاعتقاد بالتأثير الخارق للشياطين والأرواح الخفية، ويلاحظ هذا في الريف المصري مثلاً. كما يشتغل العرف على الحكم والأمثال والأغاني الشعبية والقصص الأدبية التي تصور تاريخ الأمة الأدبي واللغوي وتلقى ضوءاً على تاريخها القومي. وتعتبر هذه الحكم والأمثال نوعاً من السلطة الأدبية المستمدة من منطق العقل الجمعي ويستشهد بها الأفراد لتبرير كثير من أعمالهم.

والعرف وما يتصل به من عقائد وأفكار يعتبر أهم جزء من دستور الأمة غير المكتوب، وقد ترقى بعض أحكامه إلى درجة القواعد القانونية، وهو يخضع للتطور فلا يجمد على أوضاع معينة وإن كان تطوره بطيء جداً.

خامساً: التقاليد:

وهي عبارة عن قواعد السلوك الخاصة بطبقة معينة أو طائفة أو بيئة محلية محدودة النطاق، وهذه التقاليد لها احترامها في محيطها الخاص بين أفراد الجمع الواحد، وهي تكسب هذا الجمع هيئته في نظر الجموع الأخرى في المجتمع، وهي اتفاق اجتماعي على فعل بعض المظاهر يسود بين الأفراد في محيط معين، وهذه المظاهر تميزهم عدة بطابع خاص وتؤكد الوحدة والتضامن بينهم، ولهذا لا تتصل التقاليد بالحاجات الضرورية، أو الأساسية للحياة في المجتمع بوجه عام شأن العادات والقانون الوضعي، فمثلاً من

تقاليد القبائل العربية المستقرة في مصر عدم تزويج بناتهم من أبناء الفلاحين إذ يعتبرونهم أقل منهم مستوى.

ومما يجدر ذكره أن كثيرا من المفكرين لا يفرقون بين العادات والعرف والتقاليد باعتبارها مظاهر السلوك الجمعي وأساليب للتفكير والعمل، ولكنهم ينفقون جميعا على أن هذه الأمور هي الأصول الأولى التي استمدت منها النظم والقوانين مادتها، ويذهب أحد علماء الاجتماع إلى القول بأنه تنشا في كل جماعة طائفة من الأفعال التي يزاولها الأفراد لتنظيم أحوالهم والتعبير عن أفكارهم، والملاحظ أنهم يكررون أفضل هذه الأفعال وأكثرها تحقيقا لأغراضهم وبفضل تلك تصبح هذه الأفعال عادات، وعندما ترسب هذه العلات في شعور افراد وفي عقل الجماعة تصيح قواعد قانونية، ومجموع هذه القواعد التي ترتبط بمظهر واحد من مظاهر النشاط الاجتماعي تكون النظم الاجتماعية.

وأحيانا يقع أفراد المجتمع ضحية عادات وتقاليد لا يؤمنون بفائدتها، وعلى العكس من ذلك يقتنع الكثيرون منهم بضررها ويتبعونها خشية النقد، ومن أمثلة ذلك ما ينبع من طقوس وشكليات في مناسبة الوفاة مما يضر بأمل المتوفي، ولذلك فإن من الواجب على الفئات المستتيرة في أي مجتمع من المجتمعات أن يلفتوا الأنظار إلى العادات والتقاليد التي أصبحت لا تلائم روح العصر، فالعادات والتقاليد تقوم لأداء وظيفة اجتماعية معينة غير انه بمرور الزمن ويحكم التطور الاجتماعي تتغير هذه الوظيفة، ومع ذلك تتقضي فترة طويلة قبل أن ينتبه العقل الجمعي إلى عدم التناسق الموجود بين التقليد والوظيفة التي وجد من أجلها، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى خلق مشكلات اجتماعية.

والعادات والتقاليد والعرف كلها تتطور ولكن بدرجات متفاوتة وغير ملموسة في معظم الأحيان وأهم العوامل التي تؤدي إلى تطورها ما يأتي:

(أ) انتقال الأشكال الاجتماعية من البسطة إلى التقيد وذلك في المظهرين المورفولوجي والديموجرافي.

(ب) تقدم سبل المواصلات، مما يؤدي إلى انتشار السمات الثقافية بين المجتمعات وتفاعلها وتطورها.

(ج) زيادة موجات الهجرة الخارجية والداخلية.

(د) انقراض كثير من وظائف الأسرة القديمة كالقضاء والإنتاج والتعليم، وانتقل هذه الوظائف لنظم اجتماعية أخرى، مما أدى إلى زوال طائفة كبيرة من العادات التي كانت تلازم هذه الوظائف.

(هـ) ضيق نطاق الأسرة حتى أصبحت لا تكاد تشمل إلا الزوجين وأولادهما وبذلك زالت العادات القبلية وزالت رقابة الطائر على أفرادها.

سادسا: القانون:

يعتمد التنظيم الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات على عدة أمور وظواهر من أهمها نسيج التفاعلات الاجتماعي الذي يقوم بين الأفراد المكونين للمجتمع، وهؤلاء الأفراد المتفاعلون ينظر إليهم على اعتبار أن كلا منهم يحتل عددا من المكانات أو المنزلات ويقوم بعيد من الأنوار في كل يوم.

وإذا كان للسنن الاجتماعية كالعادات والتقاليد والعرف والآداب الشعبي أثارها المتحركة في علاقات الناس في المجتمع الريفي، وهي تمثل نوعا من الضبط الاجتماعي بينهم فإن حياة الحضر تضاف من هذه الوسائل إلى حد ما، ويحل محلها غالبا العلاقات القانونية نظرا لتنوع نسيج العلاقات الاجتماعية إلى الحد الذي جعل هذه العلاقات تأخذ في كثير من صورها الطابع القانوني.

والقانون هو أقوى مظهر من مظاهر الضبط الاجتماعي وغايته صيانة التنظيم الاجتماعي، والحرص على استقرار النظام وتقرير علاقات الأفراد بحسب المصطلحات والنظم الموضوعية، وهو يلزم بالقوة والحكم فيه للنصوص المشبعة، ويمتاز جزاؤه بالتحديد الدقيق بما تنطوي عليه النصوص من التزامات.

والدولة هي صاحبة الولاية على هذا الإلزام القانوني وهي التي تفرضه وتبلور الجزاء في هذه الحالة في استخدام القوة وهو حق مقرر وثابت من حقوق الدولة فقط ، وتبدو أهمية الإلزام القانوني في العصر الحديث حيث تكون قوة القانون فوق أية قوة أخرى،

وحيث تتضال نسبيا قوة السنن الاجتماعية ، وكلما استقرت الأوضاع في المجتمع الحديث وزالت هيئته وتشابكت منظماته، ازدادت قوة القانون واتسع نطاق سلطته، وكلما تعبت في المجتمع العينات والمؤسسات ذات المصالح الخاصة تحت المظاهر القانونية وقوى الترابط التعاقدى، وفي هذا الصدد يقول "دور كايم" إن القانون يعكس شدة التضامن الاجتماعي، وهو المترجم عن قوة التماسك في المجتمع وقد أصبح الآن من أبرز سمات الجماعات المعقدة الحديثة .

وتقرير الجزاء لا يتنافى مع الإخلاص للنظام الاجتماعي والثقة في تحقيق أهدافه، فهو اصطلاح اجتماعى نافع ويؤدي وظيفة اجتماعية، لأنه يترجم عن ظاهرة القهر والإرغام الذي يمارسه المجتمع إزاء العابثين بنظمه والخارجين على قواعده بفضل القانون، ونظرا لتعدد العلاقات وتشعبها وتنوعها في المجتمع الحضري، فإن القانون هو التأصيل التعاقدى للعلاقات والروابط الاجتماعية وهو الحامي لهذه العلاقات والروابط بما ينطوي عليه من قوة الجبر والإلزام القانوني والاجتماعي، وهو الحكم الفصل فيما ينشأ بين أفراد الجماعة من علاقات، وهو يحمي الحق وقيمه ويفرض الواجب ويلزم بالخضوع له، فهو قوة ذات حدين كى يضمن حماية مصالح الفرد وحياته، وفي الوقت نفسه يأبى على الآخرين الخروج على نطاق الحرية. ويسهم القانون في حماية التنظيم الاجتماعي ونشر الأمن والطمأنينة، فينعم الأفراد في جل أحكامه بالعدالة والسلام. وبفضل ذلك يتجه الأفراد في أمن سلام بكل طاقتهم إلى العمل المنتج فيزداد تماسك المجتمع وتضامن هيئاته ويستقر التنظيم الاجتماعي إلى حد كبير.

ويرتبط القانون بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع كل الارتباط فهما يتحدان فيما يلي:

(أ) الغرض، فغرضهما واحد هو سعادة الناس.

(ب) الأساس الذي يقوم عليه، وهو العدالة باعتبار الناس جميعا سواسية.

(ج) المسؤولية والجزاء، فكلاهما يفترض وجودهما في الأفعال الإنسانية.

(د) العرف الأخلاقي، فالقانون من الوجهة التاريخية نجده -عندما ظهر لأول مرة في المدن التاريخية -كان عبارة عن العرف الأخلاقي، ويرى " دور كايم " أن القوانين من الوجهة الواقعية ما هي إلا نهاية مكتوبة لموجات شفاهية تظهر وتُسود أولاً في المجتمع.

(هـ) بعض القوانين بطبيعتها أخلاقية، مثل القانون الجنائي الذي يمثل الحد الأدنى للأخلاق في المجتمع، فهو موضوع لمن لا وازع له من نفسه ولا يردعه إلا العقاب.

(و) تختلط القوانين مع القواعد الأخلاقية والدينية في المجتمعات البدائية لدرجة أنه لا يمكن ملاحظة الفرق بينهما.

وهناك فروق بين القانون والأخلاق تتلخص فيما يلي:

(أ) القانون مسؤوليته محددة بمواده وجزأؤه السجن والغرامة وغيرهما، بينما الأخلاق مسؤوليتها اجتماعية تارة أمام العرف والتقاليد، وتارة أخرى تكون مسؤوليتها نفسية أمام الضمير، والجزاء بالمثل يتمثل إما في التحقير الاجتماعي أو في تأنيب الضمير.

(ب) دائرة الأخلاق أوسع بكثير من دائرة القانون، فالقانون لا يعاقب على الهفوات الصغيرة التي لا تضر كثيراً ولا بد أن يكون الفعل ذا أثر معين حتى يقع تحت طائلة القانون، بينما الأخلاق تحاسب حتى على مجرد الفكر السيئ.

(ج) القانون لا يعاقب على النية إلا بقدر ما يصدر عن الشخص من أفعال تتم عنها أو تنترجمها، ولكن الأخلاق تعاقب حتى على النية ولو لم يصدر فعل مادي معين.

ويمكن تلخيص فوائد القانون في المجتمع فيما يأتي:

(١) حماية حقوق الأفراد وحفزهم على أداء ما عليهم من واجبات.

(ب) العمل على نشر السلام في المجتمع ومنع المنازعات إن أمكن وفضها بطرقه الخاصة إذا قامه بالفعل.

(ج) العمل على سيادة النظام الذي يتلخص في أن يؤدي كل فرد في المجتمع الوظيفة أو الوظائف التي يتصدى لها خير قيام.

سابعا: الرأي العام:

ينتمي أفراد كل مجتمع إلى عدد من المؤسسات والهيئات المختلفة التي يتكون منها المجتمع، والتي تعمل في ميادين مختلفة، منها الدينية والسياسية والاقتصادية والتربوية، وكل هيئة من هيئات المجتمع تسودها مجموعة من الأفكار والمشاعر، تسري بين أفراد الهيئة الواحدة، ثم تنتقل الفكرة وتسود بين أفراد غيرها من الهيئات، وهكذا تسود موجة من الرأي حول موضوع معين لا يلبث هذا الرأي أن يسود أغلبية مجموع أفراد المجتمع، بغض النظر عن الهيئات التي ينتمون إليها، ويذهبون إلى رأي عام واحد تقريبا بالنسبة لهذا الموضوع. فالرأي العام: هو مجتمع الآراء والأحكام التي تعود في مجتمع معين، وهو ظاهرة اجتماعية تعبر عن الاتجاه العام للنسبة الكبرى من سكان هذا المجتمع نحو موضوع معين وتنتج عن تفاعل آراء أفراد المجتمع وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم تجاه هذا الموضوع. والرأي العام يبني على أغلبية أفراد المجتمع لأنه من الصعب اتفاق أفراد المجتمع جميعا على كل موضوع من الموضوعات التي يعرض لها المجتمع. وكلما سادت المحبة والتعاون والتضامن أفراد المجتمع، وكلما ارتفعت ثقافتهم وقلت نسبة الأمية بينهم، أدى هذا إلى تكوين رأي عام ناضج، وهو رأي مركب يتكون من تقارب آراء أفراد المجتمع تجاه بعض الأمور العامة.

وهناك فرق بين الرأي العام أو رأي الجمهور، وبين رأي الدهماء أو الجماعة المشاهدة تلخصه فيما يلي:

١- لا يركز وجود الجمهور على التجمع الشخصي، أي على تقارب الأفراد واتصالهم المادي بالإشارة أو الكلام كما هو الحال بالنسبة للدهماء Moh أو لجماعة المشاهدة Audience، وإنما يركز على الاتصال لروحي والتشابه في التفكير والميول والآراء عن طريق الصحافة أو الإذاعة أو المراسلة، بمعنى أن هناك تباعد بين أفراد فريق الرأي العلم والجمهور.

٢- قلة أثر الإيحاء بين أفراد فريق الرأي العلم أو الجمهور بعكس الحال في جماعة الدهاء أو الجماعة المشاهدة، وذلك التباعد بين فرد فريق الرأي العام أو الجمهور.

٣- لا يمكن لأي فرد أن ينتمي -في وقت الولادة - إلا لجماعة واحدة من الأهل، بينما فيما بعد - يمكنه أن ينتمي إلى أكثر من جماعة من جماهير الرأي العام، فيمكنه أن يقرأ أكثر من صحيفة لكل منها تجاهلتها ويتخذ لنفسه ما يرى من المواقف.

٤- التنظيم والالتزان أكثر وضوحا ومن مستلزمات جمهور الرأي العام الذي تحركه المشاركة في الغاليات والمنافع، إذ يدرك عن بصيرة وفهم وتدبر ما يرمي إليه وما يسعى وراءه، بينما مجموع الدعااء تحركها المشاعر المتقدة وتتدفق اندفاعا عن طريق المحاكاة والتقليد وهي لا تترك في وضوح ما تتحرك لأجله ولهذا يمكن أن يتحكم فرد معين في جموع الدهماء بينما يصب عليه أن يؤثر بنفس الوضع والقوة في جمهور الرأي العلم.

ولقيام الرأي العام في مجتمع من المجتمعات لابد من توفر الشروط الآتية:

- (١) إدراك المجتمع لوجوده الذاتي مع ادراك بأن مصالحه المجتمع واحدة مشتركة.
- (٢) ارتكاز الرأي العام على التضامن الاجتماعي وعلى أفراد المجتمع.
- (٣) تخطى حدود الهيئات والبيئات الخاصة إلى الشمول والذيوخ فينتشر الرأي العام عند أغلبية أعضاء المجتمع.
- (٤) اهتمام الحكومات بنشر التعليم بين طبقات الأمة لأن الرأي العلم لا يكون إلا بالمعرفة، ولأن انتشار الجهل بين التل يمنع فيلم الرأي العلم ويصيح في هذه الحالة رأيا خاصا أي رأي لأقليات متعلمة يسير في ركابها جموع الأميين لمجرد التقليد والمحاكاة دون تبصر وفهم. والتبصر والفهم شرطان أساسيان للمجتمع. وهنا تجدر الإشارة إلى الفرق بين الرأي العام والرأي الخاص، فبينما الأول ظاهرة اجتماعية تمتاز بثباتها النسبي، نجد أن الثاني ظاهرة نفسية تتعرض للتغير والتحول السريع.
- (٥) اتساع نطاق النشر بمختلف الوسائل كالصحف والمجلات والمحاضرات والمسارح والإذاعة والتلفزيون وغير ذلك بشرط أن تهدف إلى تعليم الناس وإبراز الحقائق.

٦) اعتماد الحكومات على الرأي العلم فيما تريد أن تحققه من مشروعات وخطط تمس
مصير الناس في المجتمع، فليس من صالح الحكومات أن تخرج على اجتماع
الرأي العام، كما يجب أن تضع اتجاهاته ونقده موضع الاعتبار.

الفصل الثالث

التعليم ووظائفه في المجتمع

مقدمة:

يشير رالف لنتون (Linton: p. 15) إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين المجتمعات بصرف النظر عن أصول تلك المجتمعات أو تطورها. من أولى هذه الخصائص وأهمها أن المجتمعات وليست الأفراد في الوحدة الرئيسية في صراعنا من أجل البقاء، وكل أبناء البشر يعيشون كأعضاء في جماعات منظمة ويرتبط مصيرهم ومقدراتهم بمصير ومقدرات الجماعة التي ينتمون إليها، والوليد البشري يولد ضعيفا ولا يستطيع أن يحيا بمفرده دون مساعدة الآخرين. بل إن حياته كراشد أو كبير تعتمد في إشباع احتياجاته والوفاء بمطالبه على مساعدة الآخرين وتعاونهم. خذ مثلا بسيطا: لقمة الخبز التي نأكلها وتصور تضافر جهود الأفراد وراها حتى وصلت إلينا وقس على ذلك كثيرا من أمور حياتنا. وهذا يؤكد أهمية تعاون الأفراد وتضافرهم مما يجعل حياتهم ممكنة ويسر عليهم سبل العيش من أمن ورخاء.

والخاصية الثانية للمجتمعات أنها تعمر عادة أكثر مما بعمر الأفراد، فعلى الرغم من ظهور مجتمعات جديدة فإن الأفراد غالبا ما يولدون ويعيشون ويموتون كأفراد ينتمون إلى المجتمعات القديمة. وتبدو مشكلة الأفراد لا في مساعدتهم في تنظيم مجتمعات جديدة وأنا في تكيفهم كأفراد مع نمط الحياة الذي بلورته الجماعة التي ينتمون إليها.

والخاصية الثالثة: أن المجتمعات وحدات وظيفية فاعلة. فعلى الرغم من أنها تتكون من أفراد فإنها تعمل ككل. وتكون مصالح الأفراد خاضعة للمصلحة العامة للمجتمع. بل إن المجتمع لا يتردد في التخلص من أو القضاء على بعض الأفراد إذا كان ذلك في صالحه. ويستطيع المجتمع بما يملكه من قوى معنوية رمادية قاهرة أن يحمل الأفراد على تحقيق مصالحه والحفاظ عليها وحمايتها. فالأفراد يخوضون الحروب ويقتلون دفاعا عن مجتمعاتهم وصونها لها. والمجرمون يقضي عليهم المجتمع أو يتخلص منهم لأنهم عناصر

مزجة له. وهناك أمثلة أخرى كثيرة على التضحيات التي يقوم بها الأفراد في سبيل المجتمع على اختلاف المستويات حتى مستوى الحياة اليومية العادية، وهذه التضحيات يقوم بها الفرد عن طواعية لأنه يحصل في مقابلها على الجزاء وأقله رضا الآخرين عنه واستحسانهم له. إن الانتماء إلى مجتمع لا بد وأن يتضمن بالضرورة التضحية ببعض الحرية الفردية مهما كان المجتمع متسامحاً. ذلك أن ما يسمى بالمجتمعات الحرة ليست حرة على إطلاقها. وإنما هي حرة بمقدار ما تشجع أفرادها على حرية التعبير في نطاق إطار معقول ومقبول. والمجتمع ينظم سلوك أفرادها بكثير من القواعد والمعايير التي يسلك الفرد وفقاً لها دون أن يحس أو يشعر بوجودها، وإنما هي تعمل بطريقة تلقائية لاشعورية على تشكيل سلوك الأفراد وتوجيهه.

الخاصية الرابعة: المشتركة للمجتمعات هي تقسيم العمل بين الأفراد؛ ففي كل مجتمع يكون من الضروري توزيع الأنشطة الضرورية لحياة المجتمع ككل على مختلف الأفراد، ولا يوجد مجتمع مهما كان بسيطاً لا يميز بين أفرادها في تقسيم العمل. فهناك أعمال خاصة بالرجال وأخرى خاصة بالنساء. وهناك أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بها الأفراد، بعضهم يكون في مراكز القيادة وآخرون في مراكز التبعية. وأولئك وهؤلاء يتوزعون على مختلف الأنشطة والقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والفكرية في المجتمع. وفي كل الأنشطة والقطاعات يكون اعتماد الأفراد كل منهم على الآخر، فلا تجار بدون زبائن، ولا إنتاج بدون مستهلكين. وقد سبق أن أشرنا إلى القمة الخبز التي نأكلها كمثال على تضافر الجهود وراعاها حتى صارت خبزاً يؤكل. إلا أننا نحب أن نضيف هنا أن هذا الخبز ما كان ليصنع لولا أن هناك مستهلكين يأكلون ويتغذون عليه.

تلك هي الخصائص الرئيسية للمجتمعات على اختلاف شاكلتها ونظمها السياسية والاجتماعية، وفي كل هذه الخصائص تكون التربية بكل مقوماتها وسيلة المجتمع في الحفاظ على هذه الخصائص واستمرارها. ولمختلف المؤسسات الاجتماعية بداخل المجتمع، بما في ذلك النظام التعليمي فيما يتعلق بالنظام الاجتماعي ككل، ومن ثم فإن كثيراً من القرارات التي تتخذها الدولة يكون لها نتائج هامة بالنسبة للمجتمع ومنظّماته

المختلفة بما فيها التربية؛ ومفهوم المجتمع كنظام للعلاقات المتبادلة ليس بالأمر الجديد أو المبتكر على هذا الدور، بل ولا يمكن أن تعوض المدرسة الطفل عن حنان الأم وما تقدمه له من الإشباع النفسي والعاطفي الذي يحتاجه في هذه المرحلة. ومع هذا فإن هذا الدور الذي تقوم به المدرسة بمرره التغير الذي حدث في تركيب الأسرة العصرية وظروفها سواء من حيث تزايد فترة بقاء الأب خارج المنزل وتزايد دخول المرأة إلى العمل.

وهكذا تضافرت كل العوامل على تعدد الوظائف التربوية التقليدية التي كانت تقوم بها أفراد الأسرة واحدة تلو الأخرى. فمنها الوظيفة الدينية بظهور المنظمات الدينية، والوظيفة الدفاعية بظهور الجيش، والوظيفة الاقتصادية بظهور المنظمات الصناعية والتجارية، وبعد أن كان الوالد يعلم أبنه صنعه أصبح الابن في حل من انتقاء أثر أبيه وحتى إذا قرر أن يسير في نفس الطريق فإن أمر تدريبه وتعليمه سيتولاه أناس آخرون غير أبيه، كما تخلت الأسرة وظيفتها التنشيطية بظهور القوى المعلمة المتخصصة في المجتمع. وقد صاحب هذا التغير في الدور التربوي التقليدي للأسرة ضعف سلطانها وتأثيرها على أبنائها، فلم يعد الأب والأم المصدر الوحيد للمعرفة واكتساب القيم الاجتماعية ومعرفة قواعد الحق والخير والجمال والصالح والطالح، وإنما أصبح هناك أكثر من مصدر يستمع إليه النشء سواء من خلال الإذاعة والتلفزيون أو الصحف أو المجلات وغيرها من وسائل الاتصال الجماهيرية. وقد زاد هذا من خطورة تأثير هذه الوسائل الجماهيرية تشبعها لأفكار معينة ومذاهب واتجاهات فكرية متباينة أو متضاربة مما قد يوقع النشء في حيرة يصبح معها التوجيه المدرسي والأسري ضرورة ملحة.

ويجب أن يكون لكل مجتمع حق الرقابة على الأجهزة الإعلامية المختلفة وتوجيهها الوجهة القومية التي تتمشى مع الأهداف الاجتماعية والقيم والمثل التي يقوم عليها المجتمع. كما يجب أن يكون هناك اتفاق عام بين كل القوى المعلمة في المجتمع على الأهداف الكبرى المنشودة بحيث يصبح دور كل منها معززا ومدعما لدور الأخرى لا هادما ومدمرا لها. وبهذا التفاهم المتبادل تصبح للقوى المربية للمجتمع دورها الهام في تقدمه ونهضته.

الجنود التاريخية لتطور المدرسة:

يمكن تعريف المدرسة في المجتمعات المعاصرة على اختلاف شاكلتها بأنها منظمة تتطلب من التلميذ الذي يلتحق بها أن يكون متفرغا لها وأن يكون في سن معينة، وأن يكون تعلمه في فصول دراسية تحت إشراف وتوجيه المعلم الدراسة منهج تعليمي مندرج المستويات. ونحن إذا نظرنا إلى المدرسة في الماضي نجد أن غالبية المدارس في الدول المختلفة بما فيها دول أوربا حتى منتصف القرن التاسع عشر لم تكن مدارس بهذا المعنى، للأسباب التالية:

أولاً: لأن المدرسة الابتدائية في الدول الأوروبية على سبيل المثال لم تكن مدرسة عامة آنذاك، ولم تكن تتطلب التفرغ الكامل من التلميذ. فمعظم التلاميذ في المناطق الريفية كانوا يذهبون إلى المدرسة لأيام محدودة في السنة. وكانت الممارسة الشائعة آنذاك ذهاب التلميذ إلى المدرسة يوماً بعد يوم أو لمدة فصل دراسي واحد، أو لعدة أسابيع قليلة في السنة. وفي الدول الإسكندنافية كان تعليم الأبناء في المنزل مكملًا لتعليمهم في المدرسة. وكان من المعروف أن مسؤولية تعليم الطفل مهارات ومبادئ القرابة تقع على عاتق الأسرة والمنزل. وأصبح تعليم هذه المهارات مسؤولية المدرسة الابتدائية.

ثانياً: لأن تحديد سن معينة للتلميذ لحضور المدرسة لم يكن معمولاً به في البداية وإنما حدث هذا التحديد بالتدريج فيما بعد. وحتى قرن مضى كان سن الدخول أو الالتحاق بالمدرسة وسن الانتهاء منها مرناً وغير محدد بدقة.

ثالثاً: لأن الوضع الراهن لنظام التدريس بالفصل قد أخذ صورته بالتدريج مع تزايد مجانس أعمار التلاميذ ومستويات تحصيلهم في الفصل الدراسي الواحد. وقد أشرنا في مكان آخر إلى أن التعليم في المنزل كان يسبق التعليم في المدرسة أو يصاحبه. كما كان نظام " العرفاء " الذي يقوم بموجبه أحد التلاميذ النجباء في الفصل بتعليم باقي زملائه شائعاً ومعمولاً به في أوربا لاسيما الجزء الغربي والشمالي منها خلال القرن التاسع عشر. ومن ناحية أخرى نجد أن تكنولوجيا التعليم الحديثة قد غيرت من الدور التقليدي للمعلم.

رابعاً: لأن المنهج المتدرج في شكله الحالي يعتبر تطوراً حديثاً. وفي الماضي كان التلاميذ من مختلف الأعمار يتعلمون في فصل دراسي واحد وفقاً للمنهج له تسلسله الخاص. وفيما بعد بدأ بالتدرج وضع منهج خاص لكل فصل دراسي.

خامساً: لأن حجم المدرسة قد نما من المدرسة الصغيرة ذات الفصل الواحد إلى مدرسة متعددة الفصول، وهكذا كبر حجم المدرسة مع تزايد العمران ونمو السكان وحركة التصنيع. وقد صاحب هذا التطور نمو مطرد في أعداد التلاميذ وأعداد المعلمين. كما صاحبه أيضاً إطالة سن بقاء التلميذ في المدرسة وإطالة اليوم المدرسي أيضاً.

سادساً: لأن أهداف المدرسة قد نمت واتسعت في منظورها، وإذا كانت مدرسة الأمس معنية بتعليم مهارات الاتصال الأساسية الثلاثة وهي: القراءة والكتابة والحساب، فإن مدرسة اليوم أصبح من واجبها التنقيف والتربية وتنمية الشخصية والعقلية المتخصصة، والتفكير النقدي والابتكار وتحمل المسؤولية ومعرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى، والإعداد لسوق العمل وتنمية المواطنة الصالحة بصفة عامة. ووجد إلى جانب المعلمين أعضاء آخرون جدد مثل المشرف الاجتماعي والطبيب المدرسي والأخصائي النفسي والموجه التربوي والفني والمتخصص في الأجهزة والتكنولوجيا الحديثة.

سابعاً: لأن نمو النظام المدرسي قد أدى إلى وجود أنظمة رئيسية وأخرى فرعية، وصاحب ذلك تعقد النظام نفسه في بنائه وهيكله ووظائفه ونظام إدارته والإشراف عليه ونظام تمويله. وتطلب ذلك الاستعانة بأعداد كبيرة من الإداريين من مديريين ومنفذين وعاملين في الشؤون الإدارية والمالية والسكرتارية والخدمات، وأدى ذلك إلى وجود هرم للسلطة بترتيب في أعلاه وزير للتعليم وتحتة سلسلة من الحلقات التنظيمية المتدرجة على المستويات المختلفة القومية منها والإقليمية والمحلية.

ثامناً: لأن نمو النظام المدرسي وتشابكه في بنائه الهرمي والتنظيمي الذي أشرنا إليه أوجد نظاماً للإشراف أكثر إحكاماً وانضباطاً. وقد ساعد ذلك على توحيد طابع النظام من حيث معايير ومستوياته وأسلوب عمله. ووجد نظاماً للتأكد من التزام

العاملين بالعمل وفق هذه المعايير والمستويات، وهكذا وجد نظام للتفتيش الفني والإداري والتوجيه التربوي في المدارس.

المحصلة النهائية لتأثير المدرسة:

تتكون المحصلة النهائية لتأثير المدرسة على التلميذ من جانبين رئيسيين:

(١) جانب التحصيل المعرفي:

وهنا يمكن قياسه وتحديد مستواه وهو الذي تهتم المدرسة برصده وتسجيله في شهادة التلميذ وفي سجلاتها المدرسية. وهو عادة يكون نتيجة جهد المعلمين في المدرسة.

(٢) جانب التحصيل الأخلاقي:

وهنا لا يمكن قياسه ولا تقوم المدرسة برصده أو بتسجيله في سجلاتها العادية. ويكون عادة نتيجة جهد كل العاملين في المدرسة بما فيهم غير المعلمين. وقد يكون لهؤلاء تأثير كبير على أخلاقيات تلاميذ المدرسة. وهم عادة من العاملين في الخدمات المدرسية مثل خدمات المعامل والورش والساحات الرياضية والفنون والمسرح والرياضة وكذلك خدمات المطاعم والبوليفيات.

المدرسة كنظام اجتماعي:

إن المدرسة نظام اجتماعي. وهي كأي نظام اجتماعي آخر تقوم على أسس ومبادئ معينة. ومن أهم هذه الأسس بالنسبة للمدرسة السلطة المشروعة. فالتلاميذ تابعون لمعلميهم بحكم أن هؤلاء لديهم المعرفة والمهارة التي يحتاج إليها التلاميذ. وينسحب مبدأ السلطة على العلاقات الداخلية التي تشكل المدرسة سواء بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين بعضهم بعضاً أو بين التلاميذ والمعلمين أو بين هؤلاء وبين إدارة المدرسة.

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها منظمة تقوم في بنائها على الأفراد ولها أيضاً طرائقها وتقاليدها الخاصة التي تشكل ثقافتها، وبالتالي تحدد سلوك المعلمين والتلاميذ

وغيرهم من المتصلين بالمدرسة. ومع أن ثقافة المدرسة هي التي تحدد معايير السلوك الجيد والريء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل، فإن هذه الثقافة تحتوي على عناصر غير متجانسة، بل متضاربة أحيانا. فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم إلى أنفسهم ألا يجهدوا أنفسهم إلا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح، في حين أن معلمهم يتوقعون منهم أن يبذلوا قصارى جهدهم في تحصيل العلم.

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها جزءا من النظام الاجتماعي الأكبر، وهو المجتمع. وللمدرسة علاقة معتمدة متداخلة مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامة منه. كما أن المدرسة بدورها تؤثر في المجتمع من خلال دورها في تشكيل التلاميذ. وهذا يعني أن التغيرات الاجتماعية ذات المجال الواسع مثل الطرق الجديدة للتكسب أو العيش أو المعتقدات السياسية والاقتصادية الجديدة تؤثر في النهاية على أهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج. والمدرسة لا يمكن أن تتعزل عن مجريات الأمور في المجتمع، وهي تتأثر بالتحولات التي يشهدها.

ومن ناحية أخرى نجد أن النظام الأكبر الذي تعتبر المدرسة جزءا منه له دور أيضا في تعليم الأفراد. فمن خلال قيام الفرد بأدواره المختلفة في المجتمع يكتسب ألوان السلوك السائدة في ثقافته وطبقته الاجتماعية. وهذا بدوره يؤثر سلبيا أو إيجابيا على ما يتعلمه الفرد في المجتمع.

وظائف المدرسة:

تناول كثير من المربين تفصيل الحديث عن وظائف المدرسة، ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهدف إلى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده. ومنها وظائف تجديدية تهدف إلى تطوير المجتمع وترقيته.

ويورد تالكوت بارسونز أربع وظائف للمدارس العامة هي:

- (١) تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة.
- (٢) تعليم المعايير والقيم الاجتماعية على مستوى أعلى ما هو متاح لدى الأسرة.

- ٣) تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلي وتقويم هذا التحصيل.
- ٤) اختبار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة في المجتمع.

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هي من أهم الوظائف لما يترتب عليها من إضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى في نفس النظام مما يؤدي إلى توتر في النظام، ولكن هذا التوتر يتوازن ما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشريهم لقيم مشتركة بينهم.

ويمكننا من ناحية أخرى أن نعرض لتفصيل الكلام عن وظائف المدرسة في السطور التالية:

١- تعليم النظام وآداب السلوك:

تحرص المدرسة على تعليم تلاميذها النظام وآداب السلوك، وذلك بتعويدهم على الالتزام في سلوكهم بالقيم والمبادئ والقواعد الرشيدة التي تؤمن المدرسة بها، وتختلف المدارس في ذلك تبعاً لما يسود مناخها العام من علاقات اجتماعية سليمة وسمعة خارجية طيبة، فهنا تتناضل المدارس، فمن المعروف أن بعض المدارس استطاعت أن تبني لنفسها سمعة طيبة على مر السنين سواء من الناحية النظامية والسلوكية والجو الاجتماعي الذي يسودها، أو من الناحية التحصيلية والأكاديمية للتلاميذ. وللمدرسة توقعاتها من التلميذ. وعلى كل تلميذ أن يحرص على تلبية هذه التوقعات والعمل على تحقيقها. وهنا نتساءل: ماذا تتوقع المدرسة من التلميذ؟

تتوقع المدرسة من تلميذها منذ أن يلتحق بها عدة أمور. بعضها معروف ومعبر عنه صراحة، وبعضها خفي مستتر بعرفه التلميذ من خلال تعايشه في المدرسة وتعامله مع العاملين فيها، والتلميذ نفسه قد لا يعرف بعض هذه الأمور. وقد لا يعرف أن هناك أموراً لا يسمع له بها في فصول المدرسة مع أنها مباحة له في خارج الفصول مثل الأكل أو المضغ أو التحدث مع زملائه، ومن هنا كان على إدارة المدرسة أن تعد للتلاميذ الجدد الذين التحقوا بها برنامجاً توجيهياً في بداية العام الدراسي تؤكد لهم من خلاله أهمية حسن سيرهم وسلوكه في المدرسة وأنها تمنحهم شهادة بذلك. وقد تؤثر هذه الشهادة سلباً أو

إيجاباً على مستقبل التحاقهم بالمعاهد الأخرى أو الوظائف التي يسعون إليها. كما تبلغهم بما ينبغي عليهم مراعاته في المدرسة وما تتوقعه من سلوك منهم في داخل حجرة الدراسة وخارجها.

ومن أهم الأمور التي تتوقعها المدرسة من تلميذها ما يأتي:

- (١) أن يحترم معلميه ويجلهم ويوقرهم ويطيع أوامره وينزلهم من نفسه منزلة والديه.
- (٢) أن يحترم كل العاملين في المدرسة بما فيهم زملاؤه التلاميذ.
- (٣) أن يواظب على الحضور إلى المدرسة ولا يتغيب عنها إلا بعذر مقبول.
- (٤) أن يحرص على نظافته وحسن مظهره الشخصي.
- (٥) أن يحضر معه إلى المدرسة كتبه وكراساته وأدواته التي يستخدمها فيها.
- (٦) أن يراعي الأدب والنظام والهدوء في حضوره طابور الصباح والسير في صفوف إلى الفصول.
- (٧) أن يتجه إلى مقعده بهدوء ويجلس عليه ويهيئ نفسه للدرس بتحضير الكتب والأدوات اللازمة ويضعها فوق درجه.
- (٨) ألا يتأخر لأي سبب عادي عن مواعيد الحصص، ويجب أن يكون موجود في الفصل قبل دخول المعلم.
- (٩) أن يحسن الاستماع إلى تدريس المعلم ويعمل ما يطالبه به في جو من الهدوء والنظام.
- (١٠) أن يلتزم بالأدب والنظام وطلب الإذن عندما يريد شيئاً من المعلم أو عندما يريد الاشتراك في المناقشة.
- (١١) أن ينتظر دوره في الكلام أو التحدث في الفصل وعندما يأذن له المعلم بذلك.
- (١٢) أن يلتزم في حديثه في داخل الفصل وخارجه بأسلوب الأدب والاحترام ولا يستخدم الألفاظ النابية أو الجارحة التي تؤلم الآخرين.

(١٣) ألا يأكل في الفصل ولا يشرب ولا يمضغ لبانا أو يسرح شعره أو ينام أو يخرج عن مقعده أو يحدث أصواتا برجله أو بغطاء درجه أو ما شابه من الأمور التي تخل بنظام وهدوء الفصل.

(١٤) أن يقوم بعمله في الفصل بجد واهتمام وهدوء سواء أثناء شرح المعلم أو أثناء قيامه بالأعمال التحريرية أو العملية.

(١٥) ألا يندخل في عمل تلميذ آخر ولا يعطله عن عمله ولا يعتدي على ممتلكاته الخاصة.

(١٦) ألا يدمر أثاث المدرسة وأجهزة المعامل والورش والملاعب وما شابه ذلك.

(١٧) أن يحرص على نظافة المدرسة وألا يشوه درجه بالكتابة عليه وألا يشوه جدران الفصول ودورات المياه والممرات بالكتابة عليها. ولا يرمي أي فضلات على الأرض.

(١٨) ألا يقطف الزهور أو يدوس النباتات بقدمه أو ما شابه ذلك.

(١٩) ألا يعتدي على زملائه لفظيا أو جسميا، ولا يستخدم أسلوب السب أو التهديد أو العنف أو السيطرة على غيره.

(٢٠) أن يغادر الفصل في هدوء ونظام وبدون هرولة أو جلية أو ضوضاء.

(٢١) أن يؤدي أعماله المنزلية بانتظام ولا يؤخر عمل اليوم إلى الغد.

(٢٢) أن يعمل بجد واهتمام في تحصيل الدروس واكتساب العلم.

(٢٣) أن يحرص في سلوكه العام خارج المدرسة على الأدب والاحترام حتى لا يسئ إلى سمعة المدرسة وسمعته الشخصية.

(٢٤) أن يلتزم بقول الصدق وعدم الكذب أو الغش أو الخداع في حياته العامة والخاصة.

نقل الثقافة:

إن وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككل، بل كثيرا ما تكون من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع في المحافظة على الثقافة. وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر

من مجرد المعرفة المتراكمة في كل ميدان من ميادين المعرفة، فهي تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل، وإن كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع. إن التربية تنقل ثقافة الجيل الماضي إلى الجيل التالي. وهي بهذا تعمل على مساعدة الصغار على الأخذ بوسائل الكبار.

وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل إلى جيل له دلالاته المميزة للإنسان منذ الأصول الأولى للمجتمع البشري. وأصبح دور التربية النظامية واضحا بتطور تاريخ الإنسان على نحو ما يشير إليه " بورش كلارك ": " وإن أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة لبنت أو رجل لصبي، وهما يسيران معا يتحدثان ويعملان. ويمكن أن نقول بأنه لم تكن هناك دورس أولية في العصر الحجري لتعليم تقطيع الحجر، وإنما كان الصبي يتعلم ذلك مراقبته الكبار، ومع تزايد مخزون الإنسان من المعرفة وزيادة تعقد المجموعات التي يعيش بينها أصبح من الضروري تطوير الوسائل المتخصصة في عملية نقل الثقافة لتقوم بما تخلت عنه الأسرة. وإبان معظم التاريخ الحديث وعلى امتداده في الماضي كانت التربية الرسمية أو المدرسية منصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع هم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية. ومع ذلك فإن الانقلاب الصناعي أنتج فيما أنتج تيمنا من المعرفة الجديدة التي أدت بالمعرفة البشرية والمهارات الفنية إلى أن تدفع بقوة خارج حدودها الضيقة نسبيا وترتب على ذلك أيضا تغير البناء الاجتماعي للمجتمع تغيرا جذريا، فلم تعد الأسرة هذه الوحدة الأولية للإنتاج كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعي. وأصبح عدد كبير من الرجال أنفسهم يتركون بيوتهم كل يوم للعمل بالشركات الصناعية أو المكاتب وقضاء ساعات طيلة من وقتهم خارج المنزل.

فهذا التحول الذي طرأ على البناء الأساسي للمجتمع عمل على تفكيك وحدة الأسرة. وأدى تزايد الوظائف المتاحة التي يحتاج كل منها إلى مهارات ومعلومات مختلفة إلى أن أصبح من المتعذر على الأعضاء الجدد في المجتمع التعلم بواسطة ملاحظة والديهم فحسب. واتسع مجال الاختبار أمام الصغار للمهارات التي يمكنهم الحصول عليها بصورة

أكثر ما كان عليه الحال بالنسبة آبائهم، ولم يعد عائل الأسرة هو الذي يقوم بتعليم أبنائه صنعتته أو حرفته لينكسبوا منها.

وقصارى القول أن التعليم المدرسي أصبح ضرورة حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين أو غير كافيين لتعليم الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد. وقد أدى تغير طبيعة المعرفة وظروف العمل إلى دخول أطفال عاديين إلى المدرسة. وأصبح للمدارس دور في انتقال الثقافة واستمرارها أكثر اتساعا وعمقا إلى حد بعيد. وهنا لا يعني أن الأسرة لم تعد بذات أهمية كعامل للتكيف الاجتماعي، أو أن المدرسة أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف فيما بنصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية. وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو إلحاق الأطفال بالمدارس في سن أصغر، فإن الأسرة لاتزال بالفعل هي العامل الوحيد في تهيئة الطفل اجتماعيا خلال السنوات الأربع أو الخمس الحرجة الأولى من حياته، فهذه الفترة هي التي يتعلم الطفل فيها الكلام ويكون العلاقات الاجتماعية الأولى الهامة التي تؤثر كثيرا في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات الاجتماعية الهامة التي تؤثر كثيرا في توافقه مع البيئة وتشبع حاجاته من العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص في المواقف المختلفة، ويبدأ الطفل أيضا في تشرب القيم الثقافية واكتساب العادات الاجتماعية مما مكنه من القيام بدوره كعضو في المجتمع طوال البنية الباقية من عمره.

إن الأسرة لا تفقد اهتمامها بالطفل حين يبلغ سن الدراسة. ففي معظم الأحوال يستمر تأثير الوالدين والإخوة والأخوات وأعضاء الأسرة الواسعة في التطبيع الاجتماعي للطفل أثناء تربيته تربية مدرسية. ويستمر هذا التأثير فيما بعد ذلك بصورة أقل، ويبدو أن كثيرا من المشكلات التي تواجهها المدرسة تنجم عن تقسيم مسئولية تربية الصغار بينها وبين الأسرة. وقد تتعامل المدرسة مع أطفال اكتسبوا بالفعل بعض القيم التي قد تتعارض مع القيم التي تأخذ المدرسة على عاتقها غرسها وتعليمها. كما تتعامل في نفس الوقت مع المؤثرات المنافسة التي قد تأتي من الأسرة أثناء تعلم الطفل بالمدرسة، وهذا يجعل واجب المدرسة أكثر صعوبة، إذ يتوجب على المدرسة أن تنقل إلى الطفل ثقافة معقدة تنطوي

على قدر كبير من المعارف المتراكمة والمهارات المتنوعة ومجموعة من القيم والمعايير النظرية المتشابكة التي تشتمل على الأسس الأيديولوجية للتراث، إن الاستقرار والاستمرار في المجتمع يتوقف على إجادة مواطنيه مهارات الاتصال والمبادئ السياسية والدينية والاجتماعية التي يقوم على أساسها نظام المجتمع.

كما ينتظر من المدرسة أن تعلم الطفل المثل العليا التي ينشدها في الحياة. وتتضمن التهيئة الاجتماعية تعلم المهارات واكتساب المعلومات المتعلقة بالطريقة التي يعمل بها المجتمع أو التي ينبغي أن يعمل بها، وهو ما يشكل جزءا من إعداد الطفل للتصرف وفقا للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع. وربما يتضمن ذلك أهم جزء من عملية التهيئة الاجتماعية وهو التمثيل اللاوعي وتشرب المعتقدات والقيم ونماذج السلوك. وسرعان ما يبدأ الطفل قبل سن المدرسة محاكاة ضروب من سلوك والديه وإخوته وبعض أقاربه. وعندما تضاف شخصيات جديدة إلى دائرة الطفل من ذوي الشأن الآخرين المحيطين به. مثل معلمه وزملائه في الفصل وغيرهم -فإن تأثير هؤلاء جميعا على سلوكه يزداد تنوعا، كما يزداد أيضا احتمال نشوء صراع في تصرفاته القائمة على المحاكاة. ولابد أن يواجه الطفل مهمة تصنيف الناس الذين يعاملهم عن وعي أو غير وعي على أساس ما يسمح به من تأثير لهم على سلوكه.

ولما كان الأطفال يقضون شطرا كبيرا من ساعات يومهم بالمدرسة، أو في أنشطة ذات صلة بالمدرسة، فليس مما يبعث على الدهشة أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثير عام على سلوكه بما في ذلك تكوين طريقته في تقييم الأشياء ومواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية وسلوكه بوجه عام. فعن طريق توسيع دائرته مع الآخرين، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعدادا ملائما لمختلف الأدوار التي يجب أن يضطلع بها البالغ في المجتمع. ولكي يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب يجب أن يتعلم دور الأب أو الأم، ودور التلميذ والمعلم ومرشد المجموعة، ودور الزوج أو الزوجة، ويجب أن يتعلم الأطفال شيئا عن دور عائل الأسرة مهنيا والوظائف المتاحة في المجتمع. وتستطيع الفتاة القيام بدور موظفة أو عاملة بالإضافة إلى دورها الطبيعي كزوجة وأم.

وبالرغم من أن الأطفال لا يتعلمون قدرا كبيرا من بعض هذه الأمور قبل أن يبلغوا مرتبة الكبار، فإن كثيرا من القرارات التي يجب أن يتخذها الطفل - وإن كان قد يلقي فيها مساعدة من أسرته أو معلمه أو مشرفه أو غيرهم من الكبار - تتطلب منه أن يعرف شيئا عن الوظائف المتاحة في مجتمع الكبار. يضاف إلى هنا أن الطفل يبدأ في تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة للقيام بأدوار الكبار في سن مبكرة. وتلعب المدرسة دورا أكبر في مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالاتهم والتعامل مع مراكز السلطة وإدراك وجود هيئات ذات سلطة في المجموعات. ولا يمكن أن نغفل دور وسائل الإعلام الجماهيري في التأثير على عقول أطفالنا واتجاهاتهم، فهذا التأثير هو إحدى حقائق الحياة العصرية التي يجب أن يقام لها وزن في أي بحث يدور حول عمليات التكيف الاجتماعي ونقل ثقافة المجتمع.

وهناك سمة لعملية التطبيع أو التهيئة الاجتماعية كثيرا ما يغفل أمرها. وفي ذات صلة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة في المجتمع تتعلق بطبيعة العملية العقلية نفسها. وتتضمن التهيئة الاجتماعية معرفة الطريقة التي تحل بها المشكلات كجزء من العملية التربوية وطريقة فهمنا للعمليات العقلية. وليس من الواضح مثلا أي الطرق المختلفة لحل المشكلات أكثرها نفعا بوجه عام، ويزيد كثير من العلماء أساسا الطريقة الاستقرائية بالنسبة لأنواع معينة من المشكلات. في حين أن آخرين يؤكدون أن الطريقة الاستدلالية أنفعها جميعا، ولم يستكشف أصحاب النظرية التعليمية بصورة كاملة الأدوار النسبية للثواب والعقاب في عملية التعلم. وبالرغم من أن معظم التربويين إبان السنوات الأخيرة يتشبثون بافتراض أن التعلم الأمثل يحدث تحت ظروف المكافآت، فإنه لم يتضح كلية أن هذا هو الحال في كل مواقف التعلم. وحتى لو افترضنا أن نوعا من التعزيز الإيجابي أكثر ملامسة للتعلم، فربما تثبت في النهاية أن المكافآت الناشئة عن مواقف التعلم نفسه في كل ما يحتاج إليه في أنواع معينة من التعلم. ذلك أن اقحام المكافآت الخارجية في المواقف عنوة قد لا يفيد إلا في تعويق العملية التربوية.

تبسيط الثقافة وغربلتها:

كان تراكم الثقافة ونموها أحد الأسباب الهامة التي ساعدت على ظهور المدرسة. ولذلك كان نقل الثقافة إحدى الوظائف التقليدية للمدرسة. وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك، ولكن مع تزايد حجم الثقافة والمعرفة البشرية بدرجة هائلة في جوانبها الكمية والنوعية كان على المدرسة أن تقوم بدور الوسيط في تبسيط الثقافة. وأصبح على المدرسة أن تختار من بين هذا الخضم الثقافي الهائل العناصر الثقافية البسيطة التي يمكن أن تقدمها للتلاميذ. كما أن من العناصر الثقافية ما أصابها البلى أو عفا عليها الزمن أو تقادم عهدها ولم تعد صالحة وترى المدرسة أنه يجب عليها تتقنها وغربلتها لتقديمها للناشئة. وتعتبر عملية الاختيار من بين هذه العناصر من أهم المشكلات التي تواجهها المدرسة. وتزداد حدتها على مر الأيام. بيد أن نجاح المدرسة في القيام بهذا الدور يتوقف على مساندة القوى الاجتماعية لها. والمدرسة بقيامها بتبسيط الثقافة وغربلتها توفر وقتا وجهدا كبيرا على الأفراد، وبدون المدرسة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل على الأفراد تحصيل هذا القدر الثقافي. ذلك أن المدرسة بحكم ما يتاح لها من خبراء في إعداد المناهج الدراسية وتنظيم المادة الدراسية والخبرات التعليمية يمكنها أن تقوم بدور لا ينافس في هذا المجال.

إحداث التماسك الاجتماعي:

تقوم المدرسة من خلال دورها في نقل التراث الثقافي بتوحيد مشارب الأفراد الثقافية واتجاهاتهم الفكرية وانتمائهم إلى قيم اجتماعية واحدة. بمعنى آخر تقوم المدرسة بصهر الأفراد في بوتقة واحدة تؤدي إلى تماسكهم الاجتماعي تماسكا عضويا حبا.

ويصبح مثلهم في توادهم وتراحمهم كمثل البدن إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى. وهكذا تصبح التربية عاملا فعالا في إقامة نظام قومي متماسك يقوم على التضامن والتعاون والتكافل. وقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية سلاح ذو حدين، فكما تكون وسيلة للتقارب والتفاهم، تكون وسيلة للتفتيت والتناحر عندما تخرج عن هدفها الأسمى لتستخدم في أغراض أخرى لا يريدها المربون.

وينبغي أن تهدف المدرسة إلى إحداث التماسك الاجتماعي الذي يضمن وحدة المجتمع في زمن الحرب والسلم على السواء، وذلك من خلال تكوين رأي عام مستتير تتوحد اتجاهاته الفكرية العامة وتتوحد جهوده نحو البناء والتجديد والتطوير، ويصعب التأثير عليه بالإشاعة وبالادعائية المغرضة المضللة لاسيما في زمن الحرب، حيث يكون الناس أكثر حساسية وميلا لتصديق الإشاعة الكاذبة.

وينبغي أن تحصن التربية النشء ضد الانسياق الأعمى وراء الأفكار الكاذبة وذلك من خلال تنمية تفكيرهم الناقد القادر على تفحص الآراء ووزنها. كما ينبغي أن تنمي فيهم الحساسية الاجتماعية نحو مجتمعهم وأمتهم، وأن تنمي فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان، وهي بالنسبة لبلادنا العربية انتماءات إقليمية عربية إسلامية إنسانية كما سبق أن ذكرنا.

نشر التجديدات والمعرفة الجديدة:

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة قد تكون نقل المعرفة والعادات والتقاليد الموجودة بالفعل، فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية أن تقوم بدور في تشجيع التغيير وتوجيهه. وقد كانت المؤسسات التعليمية، لاسيما الجامعة، بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة. وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة التي تتجم عنها مثل هذا التغيير السريع، بل أصبح التأكيد على البحث العلمي بوصفه الوظيفة الكبرى للجامعات يتزايد بصورة واضحة إبان نصف القرن الماضي ما أدى إلى زيادة وسرعة الكشف العلمية. ولم تبخل المجتمعات على أولئك الأفراد الذي قدموا أكبر نسط للمعرفة وكشف طرق جديدة للتعامل مع العالم المادي والنفسي والاجتماعي. ومنحتهم أرفع مكانة ومنزلة.

ودور المؤسسات التربوية في تبني التغييرات والتجديدات بارز على مستوى الجامعة بنوع خاص، ولكنه متوقع من المدارس الابتدائية والثانوية أيضا. وعليها أن تقوم بدورها في هذه العملية، ويمكن أن تقوم بدور أكبر بتأثيرها في سرعة التغيير في المجتمع عن طريق الأنشطة الحلاقة من جانب التلاميذ، وعن طريق غرس القيم الاجتماعية التي تجب أن

تتمشى مع الرغبة في التقدم، والقائمة على الانجازات في العلوم وفي مجالات المعرفة الأخرى.

ولا تقتصر مسؤولية المدرسة على إعداد الأطفال للتعامل مع المجتمع سريع التغير الذي سيواجهونه عندما يكبرون. وإذا كان لابد للمجتمع أن يتقدم بخطاه المعتادة، فإن النظام التعليمي يجب أن يعمل على إمداده بأشخاص يستطيعون تطوير المعارف والأساليب الجديدة. وكان للتطور التكنولوجي في المجتمع أثر عميق في التعليم الابتدائي والثانوي. ونبذل جهود لتطوير محتويات المناهج التقليدية، وبخاصة في الرياضيات والعلوم لمواجهة مطالب المجتمع التي يفرضها التغيير كهدف يستحق النضال من أجله، وبكل ما يتاح من موارد.

توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع:

يجب على كل مجتمع أن يضع أساسا بحدد بناء عليه الأعضاء الذين يتولون الوظائف المختلفة فيه ويؤدون الأدوار الضرورية لاستمراره وتقدمه. وتختلف الوظائف المتاحة وتتنوع من مجتمع لآخر. كما أنها تتضمن مسؤوليات ومطالب غير متساوية من شاغليها. فبعض الوظائف أصعب من الأخرى. وبعضها أكثر خطورة، ومنها البغيض إلى النفس، ومنها ما يحتاج إلى تدريب خاص أو مهارات. وتمثل المهارات المطلوبة لبعض الوظائف ندرة أكثر من تلك المهارات المطلوبة للوظائف الأخرى. ولهذا لا يمكن التسوية بين جميع شاغلي الوظائف في المكنات أو المنزلة، ولهذا يحدث التنافس بين أعضاء المجتمع حول تلك الوظائف التي تحظى بأكثر قدر من المكافآت، والتي تحمل أضخم مسؤولية ومكانة اجتماعية. ويقترح سكينر -عالم النفس المعروف- بأن يعمل شاغلو أبغض الوظائف أو أكثرها مدعاة للضجر ساعات أقل مع تقاضيهم مكافآت مساوية لما يتقاضاه غيرهم، ومن ثم تصبح الأعمال الوضيعة عملا جذابا بنوع خاص. ومع ذلك ظلت هذه الفكرة موضع جدل.

إن معظم المجتمعات تتبع عادة التقاليد السائدة أو المتوارثة فيها في تعيين الأشخاص في الوظائف أو في تحديد الأفراد الذين تتاح لهم فرصة التنافس على وظائف

معينة. فالأساس العائلي والعرقى والدينى ونبلى الميلاء والجنس؁ كلها أمثلة للميزات التى كانت ولا تزال تستخدم بكثرة لتحديد الوظائف التى يمكن للفرد أن يتقلدها فى المجتمع. ومع ذلك فإن انتشار التكنولوجيا فى المجتمع خلق موقفاً تزايدت فيه أهمية تعيين الأشخاص فى الوظائف الملائمة لهم. وكلما زادت ملائمة الأعضاء فى مجتمع لأوضاعهم وللدوار التى يقومون به؁ أدى المجتمع وظيفته فى يسر.

وهو ما أشار إليه " رالف لتتون" فى تحليله للوظيفة والنور فى المجتمعات البشرية. وتصبح المتطلبات الضرورية للقيام بمختلف الوظائف أكثر تعقيداً. وتحتاج إلى تدريب أطول وقدرة أوفر. وبالتالي فإن المميزات الموروثة نقل فائدتها كمعيار فعال للتعيين فى الوظائف فى حين تزداد أهمية المعايير الموضوعية مثل تحصيل الأفراد وقدرتهم وكفاءتهم.

لقد أخذت المدرسة من الأسرة قسطاً أكبر من المسئولية لتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية. وأصبحت بذلك مركزاً لعدد كبير من أنشطة الطفل. وأصبح ما يقوم به الطفل فى المدرسة مقياساً من أهم المقاييس لقدراته وكفاءاته.

ومع انتشار التعليم الجماهيرى أصبحت المدرسة جزء لا يتجزأ من عملية تحديد مكانة الفرد بعدة طرق من أهمها:

- (١) توفير البيئة التى يستطيع فيها الطفل إظهار قدراته وإمكانياته.
- (٢) توجيه الأفراد إلى المهن الضرورية المختلفة.
- (٣) اكساب الفرد المهارات الضرورية لأداء مختلف الوظائف.

إن نمو التعليم العام جعل فى مقدور أى طفل الحصول على المهارات الضرورية لأداء أعمال أية وظيفة فى المجتمع فى حدود قدراته الخاصة. وإذا كانت النظرية لا تتجس دائماً عند التطبيق؁ فالواقع أن المدرسة تمنع معظم الأطفال فرصة فريدة لإظهار ما يستطيعون عمله. والدليل واضح على أن التحصيل التربوى يحدد الفرص المتاحة للفرد بصرف النظر عن حسبه ونسبه. وتقوم المدرسة بدور الحكم على منجزات الفرد منذ البداية. ذلك أن النجاح الذى يحققه الطفل فى ظل النظام التربوى والقرارات الخاصة بأنواع

التدريب المناسبة، وفرص النمو المتاحة أمامه، كلها أمور تترك للمدرسة. وقد يؤثر الطفل ووالده في هذه القرارات.

ولكن تظل المدرسة صاحبة اليد الطولى في تحديد مكانة الفرد في المجتمع. ومن نقاط الاختبار الحرجة في تحديد مكانة الفرد تقرير ما إذا كان يسمح للتلميذ بدراسة المقررات التي تخوله حق دخول الجامعة وهي الطريق المعبد للوظائف العليا. وحتى عندما يدرس هذه المقررات بكون مستوى تحصيله محددًا لالتحاقه بالكليات والتخصصات المختلفة. لأن المهارات والمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال تعليمه تعتبر عوامل هامة بطبيعة الحال في تحديد وظيفته. ولكن المدارس ليست جميعا في مستوى واحد من حيث نوع التربية التي تقدمها أو حتى من حيث أنواع التدريب النوعي التي تتبعها.

ولما كانت بعض المدارس تفوق الأخرى، فإن شهرة المدرسة ومنزلتها تصبح في أغلب الظن عاملا هاما في تقييم الفرد فيما بعد بصرف النظر عن تدريبه الحقيقي وقدراته، ومن ثم فإن خريج مدرسة أرني قد يجد فرصا أكثر في الوظائف من خريج مدرسة أدنى منزلة، حتى لو كان الأخير مساريا له في المزمّل. وشبيه بهنا خريج المدرسة الثانوية العامة، فهو لا يلاقي عناء في الالتحاق بالكليات على عكس نظيره خريج المدرسة الثانوية الفنية الجذور التاريخية للعلاقة بين التعليم والعمل.

عندما نتتبع الجذور التاريخية لصلة التعليم بالعمل تجد أنه قبل وجود المدرسة كمنظمة جماهيرية كان الأطفال يتعلمون مهارات العمل في الميادين المختلفة من خلال الاحتكاك والاتصال الفردي المباشر والتعلم المباشر على يد حرفي أو مهني على غرار نظام التلمذة الصناعية في العصور المتأخرة. فكان الأب يعلم أبنه، والأم تعلم ابنتها، والجيران أو أصحاب الحرف يعلمون الأبناء والأطفال في ميادين عملهم. وهكذا كان التعليم بالممارسة والخبرة والتجربة في ميدان العمل سواء كان ميدان الزراعة أو الصناعة أو التجارة. وقد عمل التعليم الرسمي المدرسي في القرنين التاسع عشر والعشرين على هدم هذه العلاقة الطبيعية بين التعليم والعمل. واعتبر كثير من الناس أن انتشار التعليم قيمة في حد ذاته. ولكن البعض الآخر كانوا غير راضين عن هذا الوضع الذي أصبح التلاميذ

أو الأطفال بموجبه يتعلمون من خلال الكتب، في الوقت الذي كان ينبغي فيه أن يشبعوا مطالب نموهم الحسني والعقلي وحب استطلاعهم في هذه الفترة المبكرة من حياتهم من خلال تعلمهم المهارات وخبرات الحياة العملية والواقعية.

وفي القرن التاسع عشر نجد أن المربين الأوروبيين الذين تدور أفكارهم التربوية حول الطفل قد اهتموا بالخبرات التربوية التي تكتسبها المعرفة والمهارات المهنية. فالمربي الفرنسي المعروف " جان جاك روسو " على سبيل المثال ومن بعده تلاميذه قد سلكوا هذا الاتجاه. وكان من آراء روسو في تربية " إميل أن يقوم المشرف عليه بتعليمه معرفة متخصصة في مجال مهني معين كالنجارة مثلا من خلال ما يعرف بالتلمذة الصناعية والحرفية على أساس التدريب غير المتفرغ، وإنما لبعض الوقت، وكذلك المربي المعروف بستالوتزي، أنشأ مدرسة للفقراء كانوا يتعلمون فيها من خلال الحرف والمهارات المهنية إلى جانب التعلم من الكتب المدرسية. كما قام زميله دي فيلينبرج De Fellenburg بإنشاء مدرستين زراعتين إحداهما مصاريف باهظة لأبناء الأغنياء والأخرى متواضعة لأبناء الفقراء. وكلتا المدرستين جذبت اهتمام المربين الزائرين من كل أنحاء أوروبا.

وقد قام اللورد بروهام Brougham في بريطانيا بتوجيه اهتمام الرأي العام إلى هذه التجارب والنماذج الأوروبية، وقد بدأ بالفعل في العشرينات والثلاثينات من القرن التاسع عشر عمل تجارب مماثلة لتجربة فيلينبرج عن المدرسة الزراعية للفقراء. وكان إجراء هذه التجارب في ريف إحدى المقاطعات البريطانية المعروفة باسم ساسكس على أرض ملكها الليدي بايرون Lady Byron وفي إيلاج Ealing وأماكن أخرى.

وقام فروبل بإنشاء مدرسة تقوم على أساس فلسفته العربية الدينية بعد تجارب مماثلة على غرار مدرسة بستالوتزي، وكان وقت ما بعد الظهر في هذه المدرسة يخصص للعمل الإنتاجي في المزرعة أو الحقل أو الغابة أو الورشة أو المنزل.

وفي الدول الاسكندنافية ظهرت المدارس الشعبية Folk High Schools لبط التعليم بالعمل. وفي نظم التعليم في الدول التي كانت تعرف بالدول الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي كان هناك اهتمام كبير بالتربية البوليتكنيكية والتدريب العملي والميداني

لربط المدارس بمواقع العمل والإنتاج، وفي مصر والدول العربية وكذلك الدول الأوروبية في العصور الحديثة كانت هناك محاولات كثيرة لإدخال التدريب العملي في المدارس وربط التعليم بالعمل. ومازالت هذه المحاولات مستمرة للبحث عن أحسن صيغة لتكييف التعليم لسوق العمل ومتطلباته. ومازال اللوم بوجه للتعليم على أنه ناصر عن إعداد الفرد لسوق العمل. والواقع أن هذه مشكلة مزمنة مازالت تبحث عن حل، والحل الواقع يكمن في زيادة فرص العمل المتاحة للشباب، وهذه مسئولية رجال السياسة والاقتصاد لأن التعليم لا يخلق وظائف، ولكنه يعد لها. وإذا ما توفرت هذه الوظائف فإن أي نقص في إعداد وتكوين الخريجين يمكن تلاعبه بالتدريب قبل العمل أو في أثناءه.

إحداث الحراك الاجتماعي:

يقصد بالحراك الاجتماعي بمفهومه الإيجابي الترقى في السلم الاجتماعي. وقد أشرنا لدور التربية في هذا الصدد، والمدرسة إحدى منظمات التربية، ومن ثم يرتبط دور المدرسة في توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع بدورها في الحراك الاجتماعي. ذلك أن التربية ما تكسبه للفرد من مهارات معرفية وعملية إلى جانب تزويدها له بالخلفية الثقافية تزيد من قيمة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية على السواء، فزيادة المهارة المعرفية والسلوكية تعني فرصا أحسن للعمل وزيادة الدخل، ويترتب على زيادة دخل الفرد الحسن في وضعه الاقتصادي والاجتماعي. كما يترتب على ذلك بالتالي ترقية أذواقه وميوله واهتماماته وزيادة طموحه في الحياة وآماله فيها وتوقعاته منها. وكل هذه جوانب تؤدي به في النهاية إلى الترقى في السلم الاجتماعي. وهكذا تصبح المدرسة عاملا هاما في رقي الأفراد وتقدمهم وعاملا هاما أيضا في التقريب بين الطبقات الاجتماعية وإذابة الفروق بينها.

حضانة الأطفال:

وهي من الوظائف المستحدثة للمدرسة. والواقع أن الالتحاق الإجباري بالمدرسة بسد الثغرة بين الوقت الذي يعتمد فيه الطفل في حياته اعتمادا كاملا على والديه، والوقت الذي بصبح فيه الفرد قادرا على القيام بمسئوليات الكبار.

ففي هذا الوقت يحدث النضج الجسمي والتوافق الاجتماعي والنضج العقلي. وتقوم المدرسة بتدبير برنامج تعليمي يهدف إلى ملء هذه الثغرة القصيرة بطريقة مفيدة للمجتمع على المدى الطويل. وإلى جانب ذلك تستخدم المدرسة أيضا كمكان ترسل إليه الأطفال بعيدا عن البيت، فضلا عن أنها تكفل للأم الراحة المؤقتة من واجب العناية بالأطفال. وأوضح تأثير لهذا الجانب من عملية التربية هو زيادة عدد الأدوار المتاحة للنساء، فلم يعد لزاما على المرأة الشابة أن تفكر في قضاء الجزء الأكبر من حياتها في العناية بأطفالها. بل تستطيع بدلا من ذلك التطلع إلى القيام بخدمة المجتمع وخدمة أسرتها بمختلف الطرق. في نفس الوقت تستطيع أن تخلق لنفسها أدوارا جديدة ذات مغزى تثبت شخصيتها، إلى جانب دورا كام. وكان لذلك تأثير على تركيب القوة العاملة، وزيادة عدد الإناث اللاتي يعملن في الوظائف، وأتبعته لهن وظائف كانت مغلقة في وجوهن من قبل. إن المدى الذي بلغته النساء من الاندماج المتزايد في شئون المجتمع يمكن أن يعزي جزئيا إلى الوظيفة التي تؤديها المدرسة.

أما من وجهة نظر القوة العاملة في المجتمع، فإن زيادة استخدام مواهب المرأة يبدو أنه جليل النفع. ويمكن أن يؤدي دور المدرسة كمنظمة لحضانة الطفل إلى تقاوم الصعوبات التي تواجهها المدرسة في القيام بمسؤولياتها الكبرى في تهيئة أعضاء المجتمع الجدد تهيئة اجتماعية. ولما كانت مسئولية التهيئة الاجتماعية مقسمة بين المدرسة والأسرة، فإن ذلك يتطلب التعاون والموازرة المتبادلة بينهما، وعندما ينظر إلى المدرسة على أنها مخزن للأطفال للتخلص من طاقتهم لراحة الكبار من أعضاء الأسرة، فحينئذ تتعرض علاقة الموازنة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لخطر التفكك. إن إيجاد التوائم في العلاقة بين المدرسة والأسرة مسألة صعبة لكنها ذات أهمية خطيرة بالنسبة لنجاح المشروع التربوي.

ويجب الإشارة إلى أن تأثير المدرسة في الأدوار الجديدة للمرأة يزداد أيضا من احتمال تعارض أدوار أفراد الأسرة. وهذا قد يؤدي بدوره من بعض الوجوه إلى إضعاف بناء الوحدة العائلية. فالأم التي يجب عليها أن تختار بين إعداد طعام الغداء لزوجها

والقيام بعملها خارج المنزل تواجه تعارضا بين دورين. وهنا يعني أن أي جزء من أجزاء النظام التربوي المختلفة يؤثر في الأجزاء الأخرى، وأنه لا يمكن فهم أحدها دون الرجوع إلى بقية النظام ككل.

معرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى:

تلعب المدرسة دورا هاما في تعريف الأفراد بدورهم الاجتماعي سواء كانوا ذكرا أم إناثا، وهي بهذا تساعد الفرد على تأهيله للقيام بدوره كذكر أو أنثى. وما يتصل بذلك القيام بدور الزوج أو الزوجة والأم والأب، وهذا الدور الهام للمدرسة يعتبر جزءا من عملية التهيئة الاجتماعية للفرد التي سبق أن أشرنا إليها.

الإصلاح الاجتماعي:

إن آخر وظيفة للمدرسة يتوجب بعثها تتعلق بدور التربية في التأثير على مجرى الإصلاح الاجتماعي. وهي وظيفة جدلية. فالمجموعات والأفراد تحاول دائما الاستفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في إحداث التغييرات المرغوبة في البناء الاجتماعي أو فعالية المجتمع، وتصبح المدرسة بسبب نصيبها في عملية التهيئة الاجتماعية، وأهميتها بوصفها نشاطا بارزا في حياة كل عضو من أعضاء المجتمع تقريبا، البؤرة الأولى في نظر المصلح الاجتماعي، سواء كان اهتمامه منجها إلى تخفيض عدد الجرائم، أو تحسين المركز الاجتماعي للمجموعات المختلفة. وبالإضافة إلى وظيفة المدرسة في تيسير الكشف عن المعرفة الجديدة كثيرا ما ينتظر منها أن تقوم بنصيب في تشجيع أنواع أخرى من علاقتها بالمجتمع، قد تتراوح بين المطالبة بأن توفر المدرسة خدمات خاصة للمجموعات معينة من الأطفال، وبين مطالبة الأنظمة المدرسية بالتخلص كلية من المدارس المنفصلة المخصصة للأقليات أو ذوي الامتيازات.

ولقد استجابت المؤسسات التربوية إلى هذه التوقعات والضغط بطرق شتى وكثيرة للغاية. وأصبحت المدارس في معظمها تتجه إلى التسليم بأن جزءا من المسؤولية على الأقل يتمثل في الإصلاح الاجتماعي الذي ألقى على عاتقها. وهناك عدد من العوامل

التي تحدد دور المدرسة في محركات الإصلاح الاجتماعي من بينها الاعتبارات السياسية والضغوط الخاصة بالميزانية وربما أهمها جميعا مواقف المواطنين قاطبة، ولقد لعبت المجموعات المنظمة للإصلاح دورة متزايد التأثير في حث المدارس على القيام بدور أكثر فعالية في الحركات التي يقصد بها تعديل البناء الاجتماعي في المجتمع.

وليس من اليسير دائما رسم خط يميز بين المطالبة بسياسة جديدة تهدف إلى تنفيذ اصلاح اجتماعي وبين المطالبة بإصلاح تربوي لذاته. وعلى الرغم من ذلك فللمدرسة دور هام في التغير الاجتماعي يبرز من خلال وظائفها الأخرى. فمن خلال دورها في غرلة الثقافة والتجديد الثقافي والحراك الاجتماعي وتنمية المعرفة الجديدة وغيرها تحدث المدرسة تغيرات حقيقية في المجتمع وفي تطوره الاجتماعي.

المهارات في مقابل النمو:

تختلف آراء المربين حول الوظيفة الرئيسية للمدرسة. فبعضهم يرى أن وبنيتها مي تزويد المتعلم بالمهارات المعرفية، وآخرون يرون أن وظيفتها مي مساعدة المتعلم على النمو الكامل لشخصيتها. ويترتب على اختلاف وجهات النظر اختلاف في المثل الأعلى والأهداف والأغراض المنشودة.

ويقول برتراند راسل في مقالته عن التربية لاسيما في الطفولة المبكرة (Connell: p.٦٧): إن القضية الرئيسية في التربية تتعلق بما إذا كان ينبغي علينا أن نستهدف حشو العقل بالمعرفة التي لها استخدام علمي مباشر أم نحاول أن نربي في تلاميذنا الملكات العقلية الجيدة في جوهرها أو حد ذاتها.. ويقدم لنا " راسل" مثالا فيقول: من المفيد أن نعرف أن القدم يساوى ١٢ بوصة والباردة تساوي ثلاثة أقدام، لكن هذه المعرفة ليست لها قيمة ذاتية أو جوهرية. ذلك أنها تعتبر عدية القيمة أو النفع بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون النظام العشري (التر والسنتيمتر)، وتفوق رواية أدبية أو عمل فني قد لا يكون له نفع كثير في الحياة العملية. إلا أن هذا التنوع يحقق للإنسان استمتعا عقليا لا يقدر بثمن ويعطيه فرصة بشعر خلالها بقيمته الحقيقية كإنسان. ومن هنا ينبغي ألا تقتصر النظرة إلى التربية على القيمة النسبة للمعرفة واستخداماتها المختلفة.

والواقع أن هناك خلافا في وجهات النظر بين الأرستقراطيين والديمقراطيين فيما يتعلق بقضية التربية من أجل النفع أو الاستخدام، فالأرستقراطيون يرون أن الطبقة المتميزة أو الرفيعة يجب أن تتعلم من أجل شغل وقت فراغها بطريقة مناسبة، وأن الطبقة الأخرى أو التابعة يجب أن تتعلم من أجل العمل فيما يعود بالنفع على الآخرين. أما وجهة نظر الديمقراطيين فهي تعارض النظرة السابقة، فهم يكرهون تعليم الأرستقراطيين ما هو عديم الجدوى أو الفائدة، وفي نفس الوقت ينادون بأن التربية من أجل كسب العيش يجب ألا تقتصر على ما هو مفيد ونافع.

وهكذا نجد أن هذه الدعوى الديمقراطية تعارض خط التربية الكلاسيكية القدية، وفي نفس الوقت تطالب بأن يتعلم العمال الدراسات الإنسانية الكلاسيكية. وربما أن الفكرة الرئيسية وراء هذه الدعوى هو عدم تقسيم المجتمع إلى طبقتين: أحما مرفهة ناعمة والأخرى عاملة كادحة لاحظ لها من النعمة أو الرقابة.

وهناك نقطة أخرى تتعلق بالمفاضلة بين القيمة المادية والقيمة العقلية للمعرفة، فبعض الناس يرى أن الهدف الرئيسي للتربية يجب أن ينصب على زيادة إنتاج السلع كما ركبنا. ومثل هؤلاء الناس لا يتحمسون مطلقا لتعليم مواد مثل الأدب أو الفن أو الفلسفة وغيرها من الدراسات الإنسانية أو الكلاسيكية، وهم يؤكدون على تعليم العلوم الطبيعية لقيمتها النفسية وأهميتها في حياة الإنسان المعاصر. وفي تأكيد ذلك يقولون إن دراسة المتنبى مثلا أو شكسبير لن تساعدنا كثيرا في بناء عالمنا الجديد، لكننا لا نستطيع بناء هنا العالم الجديد بدون العلوم الطبيعية. وهذه الدعوى وإن بدت جنابة إلا أنه يمكن الرد عليها ومعارضتها. فنحن وإن اتفقنا على تأكيد أهمية دراسة العلوم الطبيعية فلا يمكن أن نذهب معها في التقليل من أهمية دراسة ما عداها من العلوم.

فالمعرفة والعلم لهما قيمة جوهرية في ذاتهما بصرف النظر عن القيمة العملية أو النفسية. وانتماء الإنسان إلى عالم الإنسانية الكبير يحتم عليه معرفة أشياء كثيرة عن الآخرين الذي يشاركونه الحياة على هذه الأرض. قال تعالى: "وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا". وهذا التعارف لا يتم إلا من خلال دراسة آداب ومعارف وثقافات الشعوب

الأخرى. وحياة الإنسان على مستواه الفردي أشمل وأوسع من أن تكون قاصرة على العمل والإنتاج فقط، وإنما هناك جوانب أخرى يجب أن يشبعها الإنسان في حياته منها عبادته لخالقه ومشاركته الاجتماعية لإخوانه في جدهم ولهوهم ومرحهم. وهناك أيضا استمتاعه الشخصي بوقت فراغه فيما يجدد نشاطه ويروح عن نفسه، ذلك أن النفوس تصدأ كما يصدأ الحديد، ومن هنا فإن استمتاع الإنسان بالأدب والفن وتذوقه للجمال هي مقومات رئيسية في بناء شخصيته ولا يمكن التقليل منها.

وهكذا فإن التربية التي يجب أن نستهدفها لتربية الإنسان المعاصر إنما تقوم على المزج بين الثقافتين العلمية والأدبية والإنسانية. ويجب أن تتضمن هذه التربية الدراسات الإنسانية التي تجعل من الإنسان إلى جانب كونه منتجا ومفيدا مثقفاً مؤمناً واعياً منفتحاً على العالم، يحيا حياة نابضة بالخير والجمال. يستمتع بها ويستطيع أن يشغل وقت فراغه فيما يفيد. إن حياة الإنسان تصبح تائهة وآلية وضيقة جداً إذا هي اقتصر على الجوانب المادية النفعية للأبناء ومن ثم فإن دراسة بعض جوانب التاريخ العالمي والآداب العالمية والفنون الجمالية المختلفة ضرورية لحياة الإنسان. إن دراسة العلوم الإنسانية لا تقل عن أهمية دراسة العلوم الطبيعية إن لم تتفوق عليها في بعض الأحيان.

الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي:

المدرسة الحقة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم. ويشعر التلاميذ بارتياح لحضورهم إليها كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها. وفيها يعمل الجميع على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام، ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعالة تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرار من جانب المعلمين والآباء وممثلي المجتمع. ويجب أن تستهدف الإدارة المدرسية تكتيل قوى العاملين والتلاميذ والآباء من أجل العمل على تحقيق أهداف المدرسة، وأن تكون هناك متابعة مستمرة لأنشطة المدرسة وتغذية مستمرة لتصحيح المسار، وضمان أداء كل فرد لواجبه الصحيح.

إن مدير المدرسة هو الممثل الأول للإدارة المدرسية، وهو المسئول الأول عنها. ولها يجب أن يتمتع بصفات شخصية ومهنية تؤهله لتحمل مسئوليات هذا العمل الضخم

وتعتمد قوة مدير المدرسة على عدة عناصر رئيسية في مقدمتها مدى قدرته على تجنيد طاقات العاملين ومدى تواجده وحضوره في مختلف أنحاء المدرسة، ومدى اشتراكه الفعال في البرنامج التعليمي للمدرسة، ومدى قدرته على تحقيق الاتصال والتواصل فيما يتعلق بأهداف المدرسة. إن مديري المدارس في ممارستهم لدورهم في الإدارة المدرسية لا يؤثرون تأثيراً مباشراً على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بنفس الدرجة التي يؤثر بها معلموهم من خلال التعليم المباشر. لكن مديري المدارس يمكن أن يؤثروا على التدريس والممارسات التعليمية في الفصول الدراسية من خلال القرارات التي يتخذونها، والتي تتعلق بصياغة أهداف المدرسة ووضع مستويات عالية للتحصيل، وتنظيم الفصول الدراسية من أجل الدرس، والتعليم، وتوفير المصادر الضرورية اللازمة للتعليم والتعلم، والإشراف على أداء المعلمين ومتابعة تقدم التلاميذ والعمل على توفير مناخ إيجابي منظم للتعلم.

وهكذا نجد أن على مدير المدرسة مسؤولية كبرى، وقد تبلغ هذه المسؤولية درجة كبيرة في بعض النظم التعليمية المعاصرة منها اليابان. حيث يكون مدير المدرسة مسئولاً عن المدرسة بل وعن سلوك الطلاب وسلوك المعلمين داخل المدرسة وخارجها، بل إن مديري المدارس اليابانية يشعرون بأن عليهم تحمل مسؤولية ما يحدث من المعلمين والتلاميذ. تشير مجلة التربية المقارنة (١٩٩١) إلى أن الصحف اليابانية تنشر أحياناً انتحار مدير مدرسة لأن أحد التلاميذ أو المعلمين قد قام بعمل يشين المدرسة ويجلب لها العار.

إن ما يمثله مدير المدرسة اليابانية في شخصية الرجل الخلق شديد الحساسية. وقد تبدو مثل هله الصورة متطرفة، لكن هكذا يوصف مدير المدرسة في اليابان باعتباره قيادة تربوية.

أما من حيث العلاقة المهنية بين القيادة التربوية والمعلمين فقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يفضلون نمط القيادة المهنية لا الإدارية، حيث يقوم القادة التربويون من نظار وموجهين ومدرسين أوائل بالتخطيط والمناقشة ونقد أعمال المعلمين إيجاباً وسلباً. بل إن المعلمين حسب هذه الدراسات يفضلون أيضاً نوعاً من الأتوقراطية من جانب القيادة

التربوية بدلا من الدور السلبي ولكن يحول دون قيام القيادات التربوية بهذه الأدوار المهنية نحو المعلمين أنهم لا يجدون الوقت الكافي لأدائها. فمعظم وقتهم يضيع في الأعمال الإدارية والبيروقراطية اليومية التي يكلفون بها من جانب الإدارة العليا والسلطات الرئاسية. ويصدق ذلك على كثير من أنظمة التعليم المعاصرة بما فيها الدول العربية ومنها مصر.

وقد أشارت إلى ذلك دراسة عن الإصلاح الإداري بوزارة التربية والتعليم في مصر تقول هذه الدراسة إن من المفروض في أي نظام أن ينتقي أحسن العناصر لتولي مهام القيادة. لكن مثل هنا النظام في مصر موجود على الورق فقط. أما واقع الأمر فإن اختبار العناصر التبادلية يتم بطريقة روتينية. وتستطرد هذه الدراسة فتقول إن رجال الإدارة التعليمية يولون اهتماما كبيرا للاحتفاظ بدورهم في نظام الأنسبة لأنهم يدركون أن ترقيتهم تعتمد بالدرجة الأولى على مدة خدمتهم أكثر من اعتمادها على نوعية أدائهم. وتقول الدراسة أيضا إن رجال الإدارة التعليمية في مصر على اختلاف مستوياتهم يخضعون لنظام واحد من التدريب والخبرة العملية. فهم يبذلون حياتهم كمعلمين ثم يترقون في السلم المهني للوظائف الأعلى، مثل هذا النظام أدى إلى وجود خطية مشتركة في كل نظام الإدارة التعليمية، وتصف الدراسة رجال الإدارة التربوية في مصر بأنهم قادرون على الحفاظ على النظام القائم والقيام بإدارته بدرجة معقولة من الكفاءة. لكن هناك نزعة عامة بين القادة التربويين للنظر إلى الماضي لا المستقبل للتوصل إلى الحلول. وتضيف الدراسة فتقول إن الإصلاح الإداري التعليمي يركز أيضا على المشكلات القائمة والوضع الراهن بدلا من النظر إلى المستقبل.

المدرسة الناجحة:

تشير نتائج الدراسات العلمية (Fontana, 47-48) إلى أن المدارس التي تعتبر ناجحة من حيث نظامها المدرسي هي التي تتميز بالخصائص الآتية:

- أن تكون القواعد المدرسية قليلة ما أمكن، ولكن يشترط في هذه القواعد أن تكون واضحة ومعروفة ومعلنة للجميع وتطبق بصورة منتظمة.

- أن تكون واقعية محققة لاحتياجات المجتمع المدرسي وينظر إليها التلاميذ على أنها مناسبة وعادلة.
- أن تكون القواعد قابلة للتعديل والتغيير كلما حدث ما يدعو لذلك حتى تتماشى مع الاحتياجات المتطورة والمتغيرة للتلاميذ والمجتمع المدرسين.
- أن يكون للمدرسة قنوات واضحة وفعالة للاتصال بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة على كل المستويات.
- أن تكون القرارات التي يتخذها ناظر المدرسة غير اجتهادية بل قائمة على أساس موضوعي من القواعد والمعايير والقيم التي ينبغي على الجميع الالتزام بها.
- أن تسمع المدرسة بوجود فرصة للحوار والتشاور الديمقراطي في الموضوعات الهامة، وأن يشعر التلاميذ والمعلمون بأن لديهم الفرصة لإبداء رأيهم ووجهات نظرهم في هذه الموضوعات.
- أن تقدم المدرسة تعليماً مدرسياً فعالاً في الفصول الدراسية يضمن النجاح لا الفشل لكل التلاميذ، ويعمل على زيادة طموحاتهم وآمالهم الأكاديمية والتعليمية.
- أن تظهر المدرسة بوضوح سواء بالقول أو بالعمل أن وجودها إنما هو لمساعدة التلاميذ وتمكينهم من التغلب على مشكلاتهم الشخصية والدراسية، وأن الحرص على إظهار الاحترام الكامل لكل: مجموعات التلاميذ والمعلمين بدون أي تمييز أو محاباة لمجموعة على أخرى.
- أن تقدم المدرسة فرص النشاط الثقافي والرياضي وشغل وقت الفراغ، وأن تؤكد أن هذا النشاط هو جزء لا يتجزأ من المنهج المدرسي.
- أن تحرص المدرسة على العلاقات الوثيقة بينها وبين المجتمع المحلي بما فيه آباء التلاميذ، وأن تحرص أيضاً على اشتراك هذا المجتمع في الحياة المدرسية.
- أن توفر المدرسة أسلوها عملياً للتعرف على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تعمل على تلبيةها والوفاء بها.

- أن يتلقى تلاميذ المدرسة التوجيه السليم على طول حياتهم الدراسية بالمدرسة لاسيما في المواقف التي تتطلب توجيه التلميذ لنوع معين من الدراسة أو التخصص، أو توجيههم للدخول لسوق العمل والإنتاج.
 - أن يشعر التلاميذ من مختلف القدرات أن المدرسة تعدهم للفرص والتحديات الواقعية التي يواجهونها في العالم الخارجي، وأن تزودهم بالمعلومات الضرورية لهم عن هذا العالم.
 - أن يكون للمدرسة نظام فعال يضم ناظر المدرسة ومعاونيه لمواجهة مشكلات النظام المدرسي للتلاميذ والتغلب عليها ومعاونة التلاميذ على التغلب على أسباب خروجهم على هذا النظام.
-

الفصل الرابع

لغة الطفل: الاكتساب والممارسة

مقدمة:

إنّ ممّا يجب أن نسلّم به أنّ المجتمع والبيئة التي يولد فيها الطّفل لها أهمّية بالغة في تكوين اللّغة التي يتكلّم بها الطفل. واللّغة اكتساب لا فطرة، ومعنى قولنا اكتساب أنّها تخضع لعوامل الطّبيعة التي ترعرع فيها الطّفل، ولا حجة لمن قال إنّ اللّغة فطرة أو غريزة في الطّفل، ذلك أنّنا لو عزلنا الوليد منذ ولادته في بيئة غير بيئته الأصلية، كأنّ تكون مثلاً بيئة غير بشرية -تجارب العلماء في هذا المجال كثيرة ومعروفة- فإنّه قد يتعلّم المشي تقريباً مثل البشر، لكنه حتماً لن يتكلّم أو ينطق بلغة البشر. أضف إلى ذلك أنّه لو كانت اللّغة غريزة فينا، لكان بوسع أي طفل أن يتكلّم لغة واحدة متشابهة بين كل الأطفال، وما اختلاف اللغات إلا دليل على اكتسابه اللّغة. وفي هذا يقول إدوارد سابين Edward Sapir: "الكلام وظيفة غير متولّدة عن غريزة (no instinctive) بل هو مكتسب، وظيفة ثقافية؛ أي أنّ اللّغة لا تولد معنا، وإنّما نكسبها بشروط ثقافية. ولا نعرف متى تمّ للطّفل اكتساب اللّغة، إلا أنّ الباحثين في هذا المجال يؤكّدون أنّ لغتنا الأبويّة تعلّمناها منذ نعومة أظفارنا، وقد تمّ اكتسابها بسرعة، ولغتنا الاعتيادية التّحرّرية إنّما يكتسبها بعد سنّ الخامسة، أمّا قبل الخامسة فكانت لغته محاكاةً فالطّفل "يكّرر ما أمكن بدقّة الصّبح التي تُنطقُ أمامه ينتهي بتحصيل ذاكرة سمعيّة رحبة، ومرنة بشكل مذهش، إنّ اللّغة التي يحاكي هي لغة الكبار الذين يتواصل معهم، ولغة أبويه خاصة". ولسنا هنا بصدد التّوسّع في هذه المسألة.

مراحل الاكتساب اللّغوي لدى الطّفل: يجب التّفريق بين مرحلتين أساسيتين من مراحل نمو اللّغة عند الطّفل؛ فالمرحلة الأولى المتمثّلة في الأشهر العشر الأولى وهي الفترة قبل اللّسانية، وأهمّ ما يميّز الطّفل في هذه المرحلة تلك الامتدادات الصوتية التعبيرية أكثر امتداداً من تلك التي ستُستعمل في اللّغة، والفترة الثّانية؛ وهي الفترة اللّسانية، فإنّها تبدأ بعد نهاية العام الأول، فيظهر على الطّفل بعض الاستيعابات يحاول بها أن يتواصل مع

الكبير، وخلال العام الثاني يبدأ في إنشاء نشاط لغوي معتبر، وفي هذه المرحلة يعتمد الطفل على المحاكاة وتقليد لغة الكبير، وهذا التكرار للغة الكبير يبقى نسبيا، إذ قليلا ما ينجح هذا التكرار، وهذا النجاح في التقليد مرهون بكون الجملة المراد تكرارها موافقة لمفردات لغة الطفل أو قل: موافقة لما يملكه من حروف صحيحة، ذات المخرج السليم، فالمعجم اللغوي في هذه المرحلة وحتى إلى سن الخامسة، موجود، ولكنه غير مكتمل، أو أنه منحرف قليلا عن المعجم السليم. وعملية الاكتساب اللغوي هذه غير معنية بلغة خاصة، بل كل اللغات تتساوى في ظاهرة الاكتساب اللغوي، فعلى الرغم من اختلاف اللغات، إلا أن هذا لا يؤخر لغة الطفل عن لغة طفل آخر؛ فمثلا: الطفل (أ) موجود في بيئة عربية، والطفل (ب) موجود في بيئة غير عربية، إذا سلّمنا أنّهما وُلدا في الفترة نفسها، فليس مستبعد أن يكون لهما الرّصيد اللّغوي نفسه بعد عام، ثمّ بعد عامين ولن يتفاوتا إلا إذا اختلفت ظروف الاكتساب اللغوي بين الطفلين، فهناك أطفال يلقون الرعاية اللّغويّة مبكرا وأطفال آخرون تتأخر لغتهم بسبب إهمال الوالدين لهم، هذا إذا سلّمنا بسلامة الطفل؛ لأنّه قد يكون العائق نفسيا أو جسديا أو حتّى اجتماعيا؛ فالطفل في بيئة فقيرة غير الطفل في بيئة ذات سعة في العيش، إلا أنّه إذا كان الطفلان سليمان جسديا ونفسيا فسيكون الفرق متلاشيا بنسبة كبيرة في الفترة ما قبل اللسانية.

إنّ أهمّ ما يميّز اللّغات الإنسانيّة كلّها أنّه بوسع أيّ إنسان أن يتكلّم بها، وأنّ يتعلّمها، إلّا أنّ هذه الميزة لا تجعلنا نضع اللّغات كلّها في صعيد واحد، فإنّ الاكتساب اللغوي يتميّز ويتأثر بالخصائص الذاتيّة لكلّ لغة، وهذا التّمايز الذاتيّ في اللّغات يجعلنا بأنّ الاكتساب اللّغويّ لدى الأطفال في المراحل المتأخّرة (الفترة اللسانية) أي بعد سنّ الخامسة مثلا، وهو اكتساب متفاوت، يسبّب هذا التّفاوت أسباب في الوسائل التّعليميّة مرّة، وفي الطرائق التلقينية، ونسب الاستعداد التعلّمي لدى المتعلّم، وكذا الخصائص الذاتيّة للغة المتعلّمة مرّة أخرى.

الاكتساب اللّغويّ وإشكاليّة العامّي والفصيح: الإشكاليّة بين هذا الثنائي أخذت حِدّة خطيرة في هذا الزّمن، واشتدّت حدّتها مع ظهور دعاة إلى اعتماد العامّيات وطرح

الفصحى، ممّن توقّعوا زوال الفصحى واندثارها، وفي هذا يقول داود سلوم في كتابه (اللهجات العربية القديمة): "نظام التعليم للأطفال والنّاشئة سيقود العرب ثانيةً إلى لغةٍ موحّدة قريبة من الفصحى التي تبناها القرآن الكريم، وستكون للشّعوب العربيّة لغة فصحى حديثة، تؤدّي عنهم ما يريدون، وتنقل لهم ما يحبّون سماعه". إلّا أنّ الواقع يكذب هذا التّوقع، فالفصحى محفوظةٌ برعاية القرآن العظيم، وما زالت الفصحى تنال الاحترام والتقدير والعناية والاهتمام من الباحثين، أكثر مما تناله جميع العاميّات واللهجات. أضف إلى ذلك أنّ العاميّات إنّما تنطلق في أصلها من الفصحى، فلا بدّ أن تعود إليها، من باب تبعيّة الفرع للأصل، وليس العكس. أمّا الطّفل فإنّ أول لغة يتلقّاها -قبل مرحلة التّمدّس- هي العاميّة أو الدّارجة التي تتكلّمها الأسرة، وهي لغة أم كما يسميها الدّكتور صالح بلعيد، هذا إذا تحدّثنا عن عموم الأسر الجزائريّة مستثنين الأسر القبائلية ذات اللغة القبائلية، وغيرها من اللغات المحليّة في الجزائر؛ كالترقيّة، والشّلمية، والميزابية، والشّاوية... لكنّ الطّفل في الأسر ذات الدّوارج العربية لا يلقى اختلافًا كبيرًا، ولا نجد فرقا شاسعًا بين ما يتعلّمه في البيت وبين ما يتلقّاه في المدرسة، بل إذا بحثنا في نظرة الطّفل لهذين اللّسانين، وجدناه يظنّ أنّ الفصحى هي اللّغة الصّحيحة أو السّليمة، وأنّ العاميّة أو الدّارجة هي منها، أو هي استعمالات وممارسات خاطئة للفصحى. أو هي تسهيلٌ وتبسيطٌ لما يراه من صعوبة وتعقيد معياري في الفصحى -هذا في نظره-.

أمّا الطّفل القبائلي أو الميزابي، فإنّه لا يملك النّظرة نفسها، وهنا يجب أن ننتبه إلى نقطة مهمّة، ربّما أغفلها المصلحون التربويون في بلدنا، ألا وهي أنّ اللغة العربية الفصحى بالنّسبة للطفل المازيغي لغةٌ أجنبيّة، أو بحدّة أقل: لغةٌ جديدة بالنّسبة له مختلفة كلّ الاختلاف عن لغة أمّه واللغة الأمّ لديه إذن من الضيم ومن غير العدل أن نكافئ الفرص التعليمية بينهما، أو أن يتساوى الطّفل العربي والمازيغي في طرائق التلقين، وفي الوسائل التعليمية والبيداغوجيّة. وعليه؛ يكون من الأولى أن نضع كتابًا مدرسيًا خاصًا بالطّفل المازيغي، ونجنّد معلّمين خاصّين كذلك، فنحن نتعامل مع طفلٍ لم يتلقَّ شبيهًا لهذه اللّغة مثلما هي الحال بالنّسبة للطّفل العربي، الذي يعرف العاميّة أو الدّارجة العربية، نحن أمام طفلٍ يجهل هذه اللّغة تمامًا، ومن التّعسف أن ندرّسه بالعربيّة فقط، بل يجب

في المراحل الأولى أن نستعمل معه طرائق الترجمة والمقابلة، حتّى يُكوّن هذا الطّفل قاعدةً أوليّةً في اللّغة، ومن ثمّ يمكننا أن نفصله أو نعزله عن غير العربية، أو نوحد لغة الدّرس وهذا ما نفعله مع التّلاميذ في أوّل لغة أجنبيّة يتعلّمونها، فليس من السّليم ونحن نعلّم الطفل العربي الجزائري الفرنسية، فنوحد له لغة الدّرس في الفرنسية فقط من أوّل درس وأوّل لقاء بل علينا اعتماد العربية التي تلقاها وتعلّمها، أو أخذ منها قسطاً كافياً يجعله يعبر بها ويفهم بها المعاني المجرّدة، إلى جانب اللغة المُدرّسة وهي الفرنسية ويكون حضور العربية في الترجمة والمقابلة بين المعاني والألفاظ، ثمّ تبدأ اللغة المترجمة أو المقابلة في الاختفاء من لغة الدّرس، وحتى من لغة الحوار، لتزول تماماً بعد العام الأوّل أو العام الثّاني، فإذا كنّا نستخدم هذه الطّريقة مع الطّفل العربي حين اكتسابه اللغة الأجنبيّة، فلماذا لا نأخذ الوسيلة نفسها مع الطّفل المازيغي حين تعلّمه الأوّل للغة العربية، إنّ الطّفل القبائلي -مثلاً- ولد في غير البيئة التي ولد فيها الطفل العاصميّ -مثلاً- إذن فمن غير العدل ومن غير المنطقي أن يتساووا في الفرص والطرائق والمناهج.

الذاكرة ودورها في عملية الاكتساب اللغوي: يرى المنظّرون في مجال معالجة المعلومات أنّ للذاكرة في عمليّة التّعلّم عامّة، وفي عمليّة الاكتساب اللّغوي خاصّة دوراً مهماً وضرورياً؛ لأنّ المتعلّم وهو في مساره التّعليمي يكون نشاطه منصبّاً على استحضار معارفه السّابقة التي يتمّ تخزينها في الذاكرة. ولهذا اهتمّ كثير من العلماء بكيفية استعمال التّلميذ لذاكرته، وكيفية تخزين المعلومات فيها، ثمّ ترتيبها وتنظيمها وتصنيفها، ثمّ بعد ذلك استحضارها واستخراجها، واستعمالها في النّشاط التّعليمي.

اكتساب اللغة: اكتساب اللّغة يجري بشكل أساسي بين الولادة وسنّ الرّابعة، ويرى برونر "أنّ اكتساب المعارف يتمّ على ثلاثة صيغ: الصيغة الفعالة، الصيغة الأيقونية الصيغة الرّمزية. تتمثل هذه الصيغ الثلاث في التّطوّر التّعاقبي الشّبيه بالتّطوّر التّعاقبي للذكاء"[٦]. والصيغة الفعّالة يتمّ فيها اكتساب المعارف على أساس الاستجابات والأشكال الاعتيادية التي تكون على علاقة مباشرة مع المحيط أو الوسط الذي يعيش فيه الطّفل،

أما الصيغة الرمزية فتتم فيها عملية اكتساب المعارف عن طريق معالجة مفاهيم مجردة غير محسوسة.

= العوامل المساعدة على اكتساب اللغة:

يرى علماء النفس التربوي أنه يوجد عدة عوامل مساعدة في عملية إكساب الطفل اللغة، وبخاصة في مراحل التّمدّس الأولى، ومنها على سبيل الاختصار: (التّحفيز، الرّغبة أو اللذة، الحرّية في التّعلّم التّعوّد، الكفاية، الكفاءة، الأرضية المعرفية).

❖ التّحفيز:

يعدّ التّحفيز عاملاً مهماً ضمن العملية التعلّمية، وذلك أنّ الإنسان -كما يقول علماء البيولوجيا والمختصّون في فيزيولوجية الجهاز العصبي- يختزن طاقات كبيرة: جسدية ونفسية، ولا يستخدم في الحالات العادية إلا الجزء اليسير من هذه الطّاقة المختزنة، إلّا أنّه إذا حصل له تحفيز خارجي في موضوع من المواضيع، فإنّ هذا التّحفيز هو الذي يدفعه على استغلال هذه الطّاقة الكامنة في داخله، وكأنّ التّحفيز تنبيه يستوجب ردّة فعل أو استجابةً مماثلة، فكلما كان التّحفيز كبيراً كانت الاستجابة أكبر، ولهذا كان على المتعلّم أن ينشئ للتّلميذ عوامل تحفيزٍ لدرسٍ من الدّروس، للغة المتعلّمة، حتّى يستعمل التّلميذ ما يختزنه من طاقات وقدرات. ولذا قد يلجأ المعلّم ليثير في التّلميذ تحفيزاً إلى عدّة طرائق منها: إثارة فضوله حول الموضوع، أو تشويقه، أو خلق روح التّنافس بين التّلاميذ، أو الإغراء وغير ذلك من الطّرائق التي تحفّز التّلميذ أو الطّفل، وتجذبه إلى التّعلّم.

❖ الرّغبة أو اللذة:

الرّغبة شرطٌ أساسٌ في عملية التّعلّم، ودون رغبةٍ لا يستطيع الطّفل أن يكتسب لغةً أو معرفةً أبداً، وأمّثل على ذلك بالطّعام؛ فإنّ الدّافع الرّئيس لاختيارنا هذا الطّعام وتركنا لطعام آخر هو تلك اللذة التي وجدناها في هذا ولم نجدها في ذاك، وتشبه اللذة في الطعام الرّغبة في العلم، لذا فإنّ رأينا في الطّفل رغبةً لتعلّم لغة من اللغات فإنّ هذا

سيساعدنا كثيرا في عملية إكسابه إياها، وإذا افتقد الطفل الرغبة فإنه يستحيل مع هذا الوضع الاكتساب.

❖ الحرية في التعلّم:

قد تنتسب المدرسة كثيرا في حرمان التلاميذ من التعلّم حيث تنكر عليهم حريتهم، ذلك أنّ المدرسة تخطّط وتحدّد ما يجب على الأطفال أن يتعلّموه، وليس لأحد الحرية في تعلّم ما يريد، والأولياء يفرضون على أبنائهم التعلّم أو المراجعة في وقت قد لا يرغبون فيه، أو في وقت اللعب، فيحرمونهم من الحرية في حين أننا لو تركنا للطفل الحرية (لا أقول الحرية المطلقة) على أن نراقبه ونوجّهه من بعيد، فسنرى أنّه إذا راجع أو درس ساعة واحدة بمحض اختياره تكون أحسن وأفضل من أن نجبره، "ولقد بنى الكاتب (كارل روجرس) كلّ بيداغوجية على مبدأ حرية التعلّم أو الحرية في التعلّم، حيث عنون أحد كتبه (حرية التعلّم)".

❖ التّعود:

يساعدنا التّعود على التّقليل من وسائل التّحفيز والتّغريب، وكذا التّقليل من ردود الفعل، والمراقبة المستمرة، حيث إنّ الطفل في أيّامه الأولى المدرسيّة نعمل على تحفيزه وترغيبه في الدّراسة، وتخليصه من الخوف، لكن مع مرور الأيام يحصل له التّعود على الدّروس وعلى المعلّم، وربّما قد يحصل له الاشتياق إلى الدّرس بعد الانقطاع العادي عنه كالعطل والمناسبات.

❖ الكفاية:

ترتبط مسألة الكفاية بالمعلّم، وهو شرطٌ أساسٌ يجب أن يتوفّر فيه فالمعلّم المؤهّل هو الذي يمتلك المهارة في العمل، والقدرة على إيصال المعارف وتبسيط تعلّم اللّغة للطفل.

❖ الكفاءة:

هي القدرة على إنتاج سلوك معيّن، أو إنجاز عملٍ ما، وهناك كفاءة إدراكية وكفاءة معرفية، وكفاءة ذاكرتيه؛ أي أنّه يجب توفر الحد الأدنى والضروريّ من الكفاءة في المتعلّم والمعلّم من أجل إنجاز العملية التعليمية.

❖ الأرضية المعرفية:

وهي المعارف السابقة لدى المتعلّم، وعلى المعلّم أن يولي اهتماما بالغاً بهذا الجانب، ويكون على اطلاع شبه تام على المعارف السابقة التي تحصل عليها الطّفل المتعلّم قبل التحاقه بالمدرسة، وفي مجال تعليم اللغة، يجب أن يحيط المعلم بلغة الطّفل الأم، التي يتكلّمها ويفهمها، ويحاول أن يكيّفها في العملية التعليمية؛ لأنّ نجاح العملية التواصلية يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، والعكس كذلك.

= تأخر اللغة:

يمسّ هذا التأخر عملية النطق من حيث تعقيداته النحوية؛ لأنّ الوظيفة اللغوية مصابة في جانب الفهم، ومن هنا فإنّ هذا التأخر اللغويّ يعيقُ النشاط الفكري للطفّل، وتختلف أنواع التأخر اللغوي من حيث الشدّة والحدّة، فهناك التأخر البسيط في اللغة، يظهر في إخلال الطّفل ببعض التّركيبات النحويّة والصّرفيّة، وفي الاستعمال الخاطي للضمائر، والخلط في استعمال أزمنة الأفعال. أمّا النوع الثّاني فهو عسر الكلام، والنوع الثّالث هو الخرس المرضي المكتسب.

❖ عسر الكلام Dysphasia:

ونعني به تلك الاضطرابات الكبيرة والعميقة ضمن تنظيم عملية الفكر المتصلة باللغة، وتظهر على الشّكل الآتي:

- اضطرابات مرتبطة بالحركية الفولسانية.

- اضطرابات مرتبطة بالحسّ السمعي الشفاهي (Audio-Verbal) خارجا عن كلّ عجزٍ في حالة السّمع.
 - اضطرابات مرتبطة بعملية الفهم الشفاهية.
 - اضطرابات مرتبطة بالصّعوبة في التلقّظ بلغة سليمة؛ أي فقر في المفردات وتراكيب الجمل.
- ❖ **الخرس المكتسب:**

هو تلك الاضطرابات التي تصيب نظام اللغة المنطوقة لدى الطّفل، وقد يكون نظام اللغة المخترنة في دماغ الطفل وذاكرته سليما، إلّا أنّ الاضطراب يصيب عملية النطق، والتّجسيد الكلامي والفعلي للغة، وهو أكثر الأمراض صعوبة واستعصاء على العلاج، وهناك عدة أسباب تؤدي إلى هذه العلة؛ منها أسباب عاطفية انفعالية، كعلاقة الطّفل بأمه إذا اضطربت في سن مبكرة أو بسبب نقص العاطفة، أو أحداث تشكّل له عقدا تمنعه الكلام، ومنها أسباب مرتبطة بالمحيط، وربما أسباب أخطر متعلّقة بشخصية الأم؛ كالرعاية المفرطة، أو الهجران المفرط، والإهمال.

❖ **عسر القراءة والفهم Dyslexia:**

هذا المشكل لا يعني الطّفل وحده، بل قد نجده عند الكبار، وهناك ما هو ناتج عن عدم التّركيز، أو انشغال الذّهن بأمور خارجية، ومنها ما هو مرض أرطوفوني في الإنسان، ويكتشف عند الطّفل إذا لاحظنا عليه تكرار الحالة، حيث في الأوقات الملائمة والظروف المساعدة يصبح الطّفل عاجزا عن استيعاب ما يقرأ، وعاجزا عن الفهم، فإنّ هذا يستوجب علينا عرض الطّفل على الطّبيب الأرطوفوني؛ بحثا عن العلاج قبل أن يتفاقم الداء مع بلوغه. وتعرّف هذا المرض عالمة البيداغوجيا (سوزان بورال ميزوني S. Borel- Maisonny) بقولها: "إنّه مشكلة خاصّة بالتعرّف والتلقّظ وفهم رموز اللغة المكتوبة ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلّم القراءة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ و ٨ سنوات، وفي تعلّم الخطّ وفهم النصوص، وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة.

❖ عسر الكتابة Dysgraphia:

هو أن يلاقي التلميذ صعوبة في الكتابة السليمة بمعزلٍ عن مستواه العقلي، الذي قد يكون سليماً، وهو اضطراب في العلاقة ما بين اللغة المجردة المخزونة في الدماغ، وبين النظام الرمزي أو اللغة المكتوبة.

❖ التأتأة Beguilement:

هي اضطراب يصيب عملية التواصل، ويصيب نظام واتزان الكلام والنطق، وقد تكون التأتأة وراثية، ويمكننا التعرف على ظهور التأتأة بداية من المرحلة الأولى للطفولة من خلال أعراض وعلامات حسية معينة كوجود اختلالات في مسار الكلام وسيولته وتقطّعات في جريانه، وغيرها من الأعراض الأخرى.

❖ الحبسة الوراثية:

وتسمّى انعقاد اللسان، وهي فقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، ويعرفها أحد المختصين على أنها "مشكلة كبيرة في اكتساب اللغة لدى الطفل الذي يتمتع بقدرات معرفية غير شفهية عادية، ولا بأس بها، وبنشاط حسي حركي نسبي، يجب التمييز بينها وبين مشكلة تأخر تطوّر اللغة المرتبطة باضطرابات في السلوك وفي الإدراك السّمعّي، وفي النشاط الحركي التّوعي، أو بإعاقة عقلية عامة. وتظهر هذه الحبسة في الحالات التالية:

- تأخر في القدرة على التعبير بالكلام وفهم معاني الكلمات المنطوق بها.
- خلل وظيفي على مستوى الإدراك العام يضرّ بعمليات استقبال وتضمين وتنظيم وتخزين المعلومة، وبعملية بناء المعنى وبالاستجابة التفاضلية.
- قصور على مستوى الإدراك السّمعّي الذي لا يمكن الكشف عنه باستعمال قياس درجة السّمع، لكن هو موجود وظيفياً.
- بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى التي تظهر إصابة الطفل بالحبسة.

❖ **التعدّد اللغويّ:** (الطفل واللغات الأجنبية): تتميز الجزائر على غرار الدول الأخرى بتعدّد لغوي، فالى جانب اللغة العربية، نجد في الواقع اللغة المازيغية والفرنسية ونتج هذا التعدّد جرّاء ظروف تاريخية. إنّ آثار هذا التعدّد ظهرت أول ما ظهرت في المحيط المدرسي للطفّل، حيث يجد الطّفّل نفسه أمام لغة أو لغات جديدة، مختلفة بعض الشيء عن لغته الأم بالنسبة للطفل المعرّب، أو مختلفة تماما بالنسبة للطفل القبائلي، ومختلفة جدا بالنسبة إليهما تجاه الفرنسية. لقد شكّلت ظاهرة التعدّدية اللغويّة عقدة تعيق نموّ الطّفّل ثقافيا ولغويا ومعرفيا وحتى نفسيا، ولهذا حاولت بعض المدارس اللسانية التصدّي لهذه المشكلة، فقد نادى المدرسة التوليدية بالاعتماد على اللغة الأمّ في تعلّم اللغة الثانية، ونادت المدرسة البنوية بضرورة عزل اللغة الأم عن اللغة الثانية؛ لأنّها تعرقل عمليّة تعلمها، إلا أنّ السياسة الجزائرية للأسف لم تأخذ بهذا ولا ذاك، وجعلت من التعدّد اللغوي -الذي يجب أن يكون نعمة- نقمة تعيق الطّفّل عن تعلّم لغته الوطنية، وعن اكتساب اللغات الأجنبية، فلا نحن حافظنا عن لغته الأم، ولا نحن علمناه اللغة الوطنية، ولا أكسبناه اللغة الأجنبية، وهذا الطفل هو إطار الغد، وإذا كانت تنشئته مضطربة، كان إنتاجه غدا مضطربا كذلك.

❖ **الممارسة اللغوية:**

إنّ عملية الاكتساب اللغوي يجب أن تصاحبها بالضرورة عملية التدرّب والممارسة المستمرة، ولهذا يكون لزاما على الوالدين أو الأسرة أن يكون تعاملهم مع الطّفّل -خاصة بعد اكتمال العام الأول وظهور بعض علامات النطق ومحاولة المحاكاة من قبل الطفل- أن ينتقلوا بالطفّل من المحاورات الحركية إلى المحاورات اللغوية، ولو باستعمال اللغة الطّفليّة، ذات العبارات السهلة السلسة؛ أي لغة يمكن أن يفهمها الطّفّل، أو على الأقلّ يتذكّرها، ويحاول فيما بعد محاكاتها وتقليدها، لأنّ استعمال اللغة في هذه المرحلة يكسب الطفل ملكة لغوية سمعية ذاكرته، يتخذها قاعدة ينطلق منها لتكوين مفردات لتكوين مفردات أو جمل حتى ولو بطريقة خاطئة، إلا أنّ هذه المحاولة تعدّ تجسيّدًا أو تحقيقًا لعملية الاكتساب اللغوي في أول ظهور له عند الطفل.

إنّ الاستعمال والتّطبيق اللغوي المستمرّ يكسب الطّفل أهم شيء، وهو التّعوّد اللغوي، وهذا التّعوّد اللغوي إمّا نطقي فقط، أو نطقي وكتابي فيما بعد، فإنّه يدل على أهم مرحلة من مراحل الاكتساب اللغوي، إذ ظهور علامات التعود دليل على أن الطفل بدأ فعلا يتحكم في اللغة، لأنّه بمقدار التعود اللغوي -أي تصبح لغته عادة يمارسها بعفوية- يكون مقدار تحكمه الجيد في اللغة، لهذا أعطى علماء اللغة وعلماء النفس التربوي اهتماما كبيرا بعملية الممارسة اللغوية.

الفصل الخامس

أساسيات مهمة في تربية الطفل

مقدمة:

تعد السنوات الأولى في حياة الطفل ذات أهمية كبيرة في تكوينه النفسي والاجتماعي وتكوين شخصيته، ويرجع هذا إلى الطريقة التي يستخدمها الأبوان في تربية الطفل، فإذا كان الأبوان يقومان بإثارة مشاعر الخوف وعدم الأمان في نفوس الأطفال؛ فإن ذلك يؤدي إلى اضطرابات نفسية، وتأخر في نواحي النمو المختلفة وهذا يؤثر في صحتهم النفسية بشتى النواحي بدرجة كبيرة.



أولاً: حاجات الأطفال النفسية:

(١) إشباع الحاجة إلى الحب والحنان (إشعار الطفل بأنه مرغوب فيه، وتجنب الفراغ العاطفي، ومساعدة الطفل على تكوين انتماءات صحيحة تساعد على الاندماج في البيئة المحيطة به).

٢) الحاجة إلى التوجيه الأسري وذلك عن طريق التعامل مع الطفل بالإقناع والتفاهم بعيداً عن التسلط وإعطاء الأوامر والنواهي، واتباع حوار الديمقراطية واحترام الآراء بحيث يشعر الطفل بأنه مرغوب فيه.

٣) الحاجة إلى الاهتمام من قبل الآخرين وذلك حتى يشعر الطفل بأنه موضع تقدير، وبأنه مقبول لدى المحيطين به؛ مما يساعد الطفل على القيام بوظائفه الاجتماعية على أكمل وجه دون وجود أي عوائق.

٤) احترام خصوصيات الطفل وذلك بإشعاره بأن له إمكانيات جديدة وله القدرة على القيام ببعض المسؤوليات، وتكليفه بمهام تناسب عمره الزمني، وتوجيهه نحو نمو سليم وتنمية الأفكار لديه إلى أفكار موجهة نحو الذات.

٥) الحاجة إلى الأمن العاطفي وذلك بتوفير جو من الطمأنينة النفسية في حاضِر الطفل ومستقبله حتى لا يتزعزع البناء النفسي للطفل؛ فيؤدي إلى أفعال سلوكية تتميز بالانسحاب والعدوان، حيث يعيش الطفل الآمن، ويتعلم الثقة بالنفس وبمن حوله.

٦) الحاجة إلى الاستمتاع بوقت الفراغ من خلال اللعب، فللعب أهمية كبيرة في تعليم الطفل.

ثانياً: أساليب خاطئة في التعامل مع الأطفال:

كثيراً ما نسمع أن الآباء والأمهات يستخدمون أساليب يكون في اعتقادهم أنها صحيحة ومثالية عندما يتعاملون مع أطفالهم، ولكنهم يفاجئون بنتائج سلبية تظهر في سلوك الطفل.

ومن هذه الأساليب:

١) استخدام العنف كأسلوب من أساليب العقاب مع الطفل سواء أكان هذا العقاب جسدياً أم معنوياً.

٢) الإفراط في رعاية الأطفال لدرجة الدلال الزائد.

٣) وجود تضارب في المعاملة المستخدمة مع الطفل من قبل الوالدين.

- ٤) عدم مراعاة الآباء للفروق الفردية بين الأبناء.
- ٥) اشتراك الطفل في النزاعات الأسرية التي تحدث بين الأبوين.
- ٦) التمييز والمقارنة بين الأخوة تؤدي إلى الغيرة والشعور بالنقص عند الأبناء.
- ٧) اتباع أسلوب التأنيب المستمر وعبارات التهديد واللوم والأوامر في التعامل مع الطفل.



ثالثاً: مخاطر استخدام أساليب التنشئة الخاطئة مع الأطفال:

- ١) تؤدي أساليب اللوم والتعنيف والاستهزاء إلى الشعور بالخجل والخوف والابتعاد عن الآخرين.
- ٢) يؤدي التمييز والمقارنة بين الأخوة إلى الشعور بالنقص عند الأبناء.
- ٣) يؤدي الجمود النفسي والعقلي والسلوكي إلى السلبية وتدني التحصيل الدراسي وظهور مشكلات سلوكية أخرى مثل (التبول الليلي - ومص الأصابع - وقضم الأظافر).

رابعاً: نصائح وتوجيهات للأهل:

عزيزتي الأم، عزيزي الأب

أطفالكم هم أمل الغد وشباب المستقبل، وهم الشجرة الخضراء التي يجب رعايتها لكي تنمو دون أي عواصف أو أعاصير قد تؤدي إلى تدميرها. ويجب اتباع التوجيهات الآتية كي تنمو وتعيش:

- ١) اجعل المكافأة والإنابة منهجاً أساسياً تربوياً في تربية الطفل.
- ٢) تجنب العقاب الجسدي والمعنوي للطفل.
- ٣) أجب عن أسئلة طفلك بكل صدق.
- ٤) ساعد أطفالك على تحمل المسؤولية.
- ٥) ساعدهم كي يتعلموا.
- ٦) ساعدهم في تنظيم وقتهم والاستمتاع بوقت الفراغ لديهم.
- ٧) ساعدهم في التعبير عن مشاعرهم واحترام رأيهم.
- ٨) استمع لطفلك وتفهم وجهة نظره.

الفلسفات والاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل

مقدمة:

تعد رياض الأطفال من أخصب المراحل التربوية التعليمية في تشكيل الشخصية وتكوينها؛ لأنها مرحلة تربوية يتم فيها التعلم تلقائياً ويمهد لمسار العملية التربوية في المستقبل، وتبدو أهمية رياض الأطفال من أهمية هذه المرحلة النمائية في تكوين شخصية الطفل. غير أن أهمية الدور الذي تقوم به رياض الأطفال فيما يمكن أن تسهم به من دور تربوي سليم في إعداد شخصية أطفالنا إعداداً صحيحاً يمكن في جعلهم على درجة عالية من السواء النفسي؛ لهذا لا تعد المرحلة صورة مصغرة من المدرسة النظامية الابتدائية أو نوعاً من الترف الحضاري والثقافي، بل إنها تمثل المدرسة الحقيقية Kindergarten Is Real School بما لها من فلسفة تربوية شاملة وأهداف سلوكية بعيدة المدى وبرامج وأنشطة هادفة لإشباع حاجات طفل ما قبل المدرسة، مع مراعاة مطالب النمو المختلفة لهذه المرحلة.

أولاً: فلسفات رياض الأطفال:

إن فلسفة رياض الأطفال تتبلور حول أنها ليست امتداداً لحياة الطفل في المنزل فحسب، بل هي أيضاً تحسين لها وإضافة إليها؛ فهي تحقق للطفل حاجاته التي يمكن أن تحققها له أسرته وتلك التي لا يمكنها أن تحقق له منها الكثير، كذلك تعمل دور رياض الأطفال على تصحيح كثير من الأخطاء التي يقع فيها الآباء والأمهات لسبب أو لآخر.

(١) الفلسفة الفروبلية (١٧٨٢ - ١٨٥٢):

يعد فروبل أول مرب غربي، أخذ في اعتبار مدي تأثير التربية في المرحلة التكوينية على حياة الفرد في شبابه وفي كهولته. والواقع أن الأسس التي تقوم عليها الرياض الفروبلية ترجع إلى نوعية التربية التي تلقاها فروبل نفسه، وتتغل نظرية فروبل التربوية بما يلي:



- يعد فروبل المجتمع كتلة لا تتجزأ، كما يعد الفرد وحدة في الكتلة، هدفها تحقيق وجودها والاعتراف بعضويتها في المجتمع.
- يعتقد فروبل أن نمو الفرد الروحي لا يتم إلا عن طريق اشتراكه في المناشط الجماعية لاكتساب القيم الأخلاقية المرغوبة.

- هدف التربية عند فروبل، وهو الذي ينادي به، هو توثيق العلاقة بين الفرد والطبيعة والإنسان بالله خالقه.

❖ و توصل فروبل إلى مبادئ خاصة في تربية الأطفال في روضته هي:

- تهدف التربية في الروضة إلى معاونة الطفل على الوصول بنشاطه إلى الغاية المقدرة لها.
- يميل الأطفال بطبيعتهم إلى العمل، واللعب هو أول مظهر من مظاهر هذا الميل فيهم.
- ينبغي أن يبدأ تعليم الأطفال اللغة والعلوم أو التربية الرياضية بطريقة كلية، ثم تعاد دراستها بطريقة أوسع ثم تزداد القواعد ويكثر من الأمثلة فيها، ثم تعاد دراستها مرة ثالثة مع الإسهاب والتطوير وذكر الآراء المختلفة بها.
- من الدعامات الأساسية عند فروبل الإدراك الحسي، المشاهدة، الملاحظة، التجريب بالمحاولة والخطأ، كما يؤمن بأن التربية لابد من أن تشمل تنمية القدرات الحسية والعقلية والخلقية والاجتماعية للطفل في أن واحد؛ وبهذا تكون التربية متكاملة.
- ينادي فروبل بأن طبيعة المرأة تساعد على حضانة الأطفال والعناية بهم؛ لأنها أكثر صبراً على ملاحظتهم.
- يري فروبل أن من الواجب إعطاء المرأة قدراً وافراً من التهذيب والتعليم؛ لتستطيع أن تخرج لأمتها رجالاً مهذبين يقومون بواجباتهم في نصرة الوطن وبنائه.

ومن أهم ملاحظات فروبل خلال تلك الفترة مشاهدته الأطفال وهم يلعبون في الهواء الطلق؛ إذ لاحظ أثر اللعب وقدرته على تقوية الأطفال جسمياً وإنعاش عقولهم وإحياء ذكائهم، وعد اللعب مفيداً لكل من الجسم والعقل.

وقد رأي أن الطفل في هذا العمر يحب الحركة واللعب، وتدفعه غريزة حب الاستطلاع إلى استخدام حواسه؛ لذا فرياض الأطفال تتيح له الإمكانيات لتساعده على نمو

جسمه واستثارة أفكاره وقدراته العقلية وتنمية مشاعره الدينية، ويكون ذلك من خلال مشاهدة الطبيعة والتأمل الخلاق.

ولتسهيل عملية التعليم تبعاً لمبادئه؛ قام بترتيب لعبه التي أطلق عليها "الهدايا" من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول. وسعي فروبل طيلة حياته إلى نشر أفكاره وآرائه وتعميمها، وأصدر مجلة تربوية جعل شعارها "تعالوا نعش لأجل أولادنا".

❖ ومن خلال دراستنا لفلسفة "فروبل" ومبادئها؛ نلاحظ ما يلي:

- اهتمام فروبل الكبير بمبني الروضة؛ ليساعد الأطفال على الاستقلال واعتمادهم على أنفسهم في قضاء حوائجهم وحاجاتهم – فضلاً عن توافر الأسس الصحية في المبني.
- تعتمد روضة "فروبل" النموذجية على اللعب الهادف، الذي يعد أول مظهر من مظاهر السلوك التلقائي للفطرة الإنسانية.
- يتطلب اللعب الهادف في الروضة الفروبلية صنع الوسائل التعليمية التي تعرف بالهدايا، وهذه اللعب تنمي الاستعدادات الكامنة في الأطفال؛ حيث تحررهم من الضغوط التي تفرضها عليهم ظروفهم الحياتية.
- تعلم الطفل الصغير اللغة والحساب يكون من خلال خبراته اليومية في التكوين والرسم وعد الأشياء التي تحيط به، وملاحظته ومشاهدته في أثناء الزيارات المتكررة والرحلات التي تعرفه بمعالم البيئة.

❖ أما قواعد اللغة فيتعلمها الطفل من خلال:

- (١) تدريبه على سرد أحداث القصة.
- (٢) تدريبات المحادثة والمناقشة بينه وبين جماعة الفصل.
- (٣) تدريبات التعبير عن ملاحظاته للبيئة الطبيعية والاجتماعية.
- (٤) من خلال ممارسة الطفل بعض الأعمال مثل تنقية حشائش الحديقة وتربية الدواجن، يتعلم المبادئ الأولية للعلوم.
- (٥) تؤمن الروضة الفروبلية بوحدة المعرفة؛ حيث إن الوسائل التربوية "الهدايا" التي تستخدمها الروضة تكسب الأطفال المهارات اليدوية المتعددة. والأنشطة المتنوعة التي

يمارسها أطفال الروضة هي أنشطة متكاملة ومتراصة فيما بينها تنظم برامجها وتدريباتها حول مراكز اهتمامات الأطفال.

(٦) تحتاج الوسائل التربوية التي تقدمها الروضة الفروبلية إلى طرق فنية تعتمد على قوانين النمو المتدرج، وقوانين التباين.

(٧) تهتم التربية الفروبلية باجتماعية الطفل وفردية في آن واحد؛ حيث إنها تربية متكاملة تهتم أيضاً بالفروق الفردية بين الأطفال، وتعمل على تغذيتها باستخدام الطرق (الكلية) لتعلمهم، والتي تتناسب مع نموهم في هذه المرحلة المبكرة من العمر.

(٢) الفلسفة المنتسورية (١٩٥٣ - ١٨٧٠):

تعد "ماريا منتسوري" من زعماء الحركة العلمية الحديثة، التي يرى البعض أنها قلبت أساليب تربية الأطفال رأساً على عقب؛ حيث إن الطريقة التي ابتدعتها هي محصلة دراسة آراء "روسو" و"بستالوتزي" و"فروبل" وكتب علم النفس والتربية، فاقترنت أحسن ما جاءوا وجاءت به. واهتمت بالفروق الفردية بين الأطفال وأهمية تدريب الحواس في التعليم؛ حيث ابتكرت عدة وسائل تعليمية لتربية المعوقين ونجحت تجربتها واجتاز أطفالها الضعاف امتحان الأطفال العاديين؛ وبذلك أوجدت مجموعة كاملة من الوسائل التي اعتقدت بكفايتها لتربية حواس الصغار، ومن خلال وضع لعب للأطفال لتربية كل حاسة من حواسهم.

❖ وتهتم الفلسفة المنتسورية بهدفين أساسيين:

- هدف بيولوجي: لمساعدة الطفل على النمو الطبيعي.
- هدف اجتماعي: لمساعدة الطفل على التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه.

لهذا تعتمد الروضة "المنتسورية" على تدريب حواس الطفل المختلفة، وتري الفلسفة المنتسورية أن المنبهات الحسية من أهم الحوافز التي تثير اهتمامات الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من أعمارهم؛ لهذا فإن الروضة المنتسورية تستخدم هذه المنبهات في تدريب حواس الصغار وتنمية نشاطهم العقلي وذكائهم اللذين تعدهما أساساً لنمو ملاحظة الأطفال الموضوعية للطبيعة وللأشياء الموجودة في الكون حولهم. وتعتمد هذه الروضة على حرية التعبير وملاحظة نموهم الحيوية ومتابعته في الكشف عن استعدادات الأطفال

الكامنة وفي الكشف عن رغبات الطفل المكبوتة. ولا شك في أن حرية الطفل مكفولة في الروضة المنتسورية، ولكن في إطار قواعد منظمة يتعارف عليها الأطفال مع مدرستهم.

وتركز الفلسفة المنتسورية على التربية الحسية لحواس الأطفال وعلى الملاحظة الموضوعية للواقع بحسبانها دعامتين أساسيتين لتعلم الأطفال، ولعل هذا الأسلوب يتمشي مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، فالملاحظة الموضوعية هي أساس الاستكشاف الحديث، كما أنها هي الركيزة للتقدم التكنولوجي المثير الذي يشكل تطور مجالات الحياة في عالمنا اليوم.

وإذا كانت الروضة "الفروبيلية" قد اهتمت مثل الروضة "الدكرولية" بالقصة بوصفها وسيلة لتهديب خيال الطفل وتكوين اتجاهات وقيم مرغوبة، فإن هذا الاتجاه شبه معدوم في الروضة "المنتسورية"، حيث أغفلت الفلسفة المنتسورية خاصية مهمة من خصائص الطفولة المبكرة، وهي قدرة الأطفال الفائقة على التخيل وبطء نمو قدرتهم على التفكير الواقعي. ولهذا لم تستخدم القصة في الروضة المنتسورية بحسبانها وسيلة من وسائل تكوين قيم مرغوبة في سلوك الأطفال. وتعتمد الروضة المنتسورية على اللحظة الحاسمة المناسبة لتقديم الحقائق والمعرفة للطفل، وهي اللحظة التي يكون فيها الطفل أكثر قابلية للتعلم والنمو.

كما اهتمت الروضة المنتسورية باللعب شأنها في ذلك شأن الروضة "الفروبيلية"، وعدته لب عملية التعلم. فإذا كانت تغذية الروضة "الدكرولية" تأتي بطريقة حرة، فإن تغذية الروضة الفروبيلية والمنتسورية تكون بطريقة منهجية موجهة. فاللعب يعد إحدى طرائق العمل عند "منتسوري"، والمعلمة في الروضة المنتسورية تساعد الطفل على تعرف استعداداته والعمل على تنميتها، وعلى تنمية عقله وذكائه بالتدريبات الحسية.

❖ ومن أهم العوامل التي أكدها فروبل ومنتسوري وستينر ما يلي:

(١) إن أفضل طريقة لإعداد الأطفال لحياة الراشدين هي "تلبية كل احتياجاتهم في الطفولة".

٢) الأطفال مثل كل الراشدين في شعورهم وأفكارهم وعلاقتهم ببعضهم بعضاً، واحتياجاتهم الجسمية والعقلية والخلقية والصحية.

٣) المواد الدراسية مثل: الرياضيات والفن لا يمكن أن تحجب عن الطفل، ولكن الطفل الصغير يتعلم تدريجياً وليس بطريقة واضحة.

٤) الأطفال يتعلمون أسهل وأحسن إذا منحناهم روح المسؤولية، وسمحنا لهم بالاختيار بين الخطأ والصواب.

٥) يجب أن نعلم صغارنا توكيد الذات، ونوضح لهم رؤيتهم عن العالم الذي يحيط بهم، ونعلمهم القيم على المدى الطويل وليس على المدى القصير.

٦) هناك مرحلة حرجية في عمر الطفل يمكنه أن يتعلم من خلالها كثيراً من الأشياء.

٧) ما الذي يستطيع الطفل عمله بدلاً مما لا يستطيع الطفل معرفته، وهذا هو ما نريد تعليمه للأطفال.

٨) الخيال والابتكار وجميع المهارات مثل القراءة والكتابة والرسم والرقص والموسيقى والحساب وقواعد اللعب والتحدث يمكن تنميتها وتقويمها إذا كانت الظروف متاحة.

٩) العلاقة بين الأطفال والراشدين مهمة جداً، وتتحكم في حياة الطفل.

١٠) جودة التعليم تكمن في ثلاثة أشياء:

* الطفل. * المحتوى. * المعرفة أو الفهم الذي ينمي الطفل ويعلمه.

= تحليل ونقد لآراء وأفكار العلماء الغربيين ("فروبل"، "منتسوري"):

من العرض السابق لآراء واتجاهات وأفكار علماء التربية الغربيين، يمكن استخلاص بعض المبادئ والأسس التي اتفق عليها معظم العلماء وانبثقت من آرائهم وتعد مؤشراً لتحديد الأهداف التربوية الخاصة برياض الأطفال:

١ - الاهتمام بطبيعة الطفل:

أكد معظم العلماء ضرورة فهم طبيعة الطفل واعتباره النقطة الأساسية لكل العلاقات في الحياة، وعلى التربية أن تكيف نفسها مع هذه الطبيعة. وقد أقيمت الأضواء الساطعة على آراء هربرت سبنسر من ضرورة فهم المربين لطبيعة الطفل وخصائص نموه.

٢ - مبدأ تكامل النمو:

إن التربية في الطفولة تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل ومراعاة الخصائص العامة والمميزة للمرحلة السنية وخصائص الطفل الذاتية (ميوله وحاجاته) وتحقيق التوازن بين النمو الذاتي والنمو داخل مجتمع، كما تركز على الاهتمام بميوله وغرائزه الطبيعية. وقد اهتم معظم العلماء بنمو الطفل من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، إلا أن البعض أعطي الأولوية لبعض الجوانب مثل "جون لوك" بالنسبة إلى التربية الجسمية والأخلاقية، و"بستالوتزي" وعلاقته بالمناحي الوجدانية والعاطفية، و"كومينيوس في اهتمامه "بالجانب المعرفي والعقلي ... الخ".

٣ - الطبيعة هي مصدر المعرفة ووسيلة التربية:

أشار معظم العلماء إلى أهمية الطبيعة في تنمية قدرات الطفل المختلفة وعلى رأسهم "جان جاك روسو"، كما أكدوا على أهمية التعليم من خلال مثيرات البيئة مثل "فروبل"، وكذلك شدد "روسو" على ضرورة إطلاق قدرات الطفل الطبيعية؛ حيث إن الطبيعة هي الخير، وإن الشرور تأتي من المجتمع، والمفاسد توجد في المجتمع.

٤ - التربية تبدأ بتدريب الحواس:

يعد تدريب الحواس من المبادئ الأساسية في التربية للطفولة المبكرة، وهذا ما أكده "جون لوك"، و"بستالوتزي"، و"روسو"، و"فروبل" و"منتسوري"؛ فالتربية أو النمو يتم من خلال نمو حواس الطفل المختلفة وتدريبه على الملاحظة المنظمة؛ حيث تعد الحواس مصدراً رئيساً للمعرفة الحسية والوجدانية، ومن هنا فإن تعظيم دور الحواس مهم في هذه المرحلة.

٥ - اللعب والألعاب:

شدد جميع العلماء على أهمية اللعب والحركة وخاصة "جون لوك" و"فروبل"، ورأوا أهمية أن يتسم اللعب بالذاتية وتنمية المفاهيم والمهارات المختلفة؛ حيث يتيح اللعب فرصة لنمو ملكات الطفل المتعددة ويتيح نمواً جسياً ونفسياً وعقلياً متوازناً.

٦ - حرية التعبير:

وتعني إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن ذواتهم ورغباتهم وميولهم وإحساساتهم والتنفيس عن عديد من الأحاسيس والمعاني الداخلية من خلال التعبير اللفظي والحركي بحرية طبيعية، وإبراز أهمية الرحلات والتجوال؛ حيث تعد كلها مصادر مهمة وفاعلة في تنمية ملكات التعبير اللفظي والحركي.

٧ - النشاط والتعلم الذاتي:

وهو ما نادي به كل من روسو، وبستالوتزي، وفروبل، وأكده جون ديوي في بنائه التعليم على وحدة الخبرة وعلى تحقق الثقة بالنفس والنمو الشامل للشخصية. وقد أشارت ماريا منتسوري إلى أهمية احترام النزعة الاستقلالية للطفل فصممت وسائل حسية ليعلم الطفل نفسه بنفسه؛ حتى يكتسب المفردات المعيشة من حوله، والتي تساعد على تكوين مهارات التعلم الذاتي.

٨ - مبدأ الحب والمودة:

وهو المبدأ الذي يبنى عليه نجاح العملية التربوية والتعليمية في الطفولة المبكرة، وقد أعطي بستالوتزي هذا الجانب الوجداني أهمية كبيرة في تربية الأطفال، فالحب والعطف هما مفتاح التربية وصفتان يجب غرسهما في الطفل، فمن خلالهما تتحقق الأهداف التربوية من تربية طفل ما قبل المدرسة.

٩ - غرس الفضيلة والتربية الخلقية:

يتناول العلماء أمثال جون لوك وبستالوتزي وفريدريك هربرت الغرض الأخلاقي من التربية وأهمية غرس الفضيلة في نفوس الأطفال، وتعويدهم السلوك الأخلاقي، وعد بعضهم مثل فروبل الموسيقي والتعبير الفني دعامتين من دعامات التربية الأخلاقية. وألحا على أن تقوم هذه التربية على ممارسات عملية ومشاهدات واقعية بعيدة عن الصياغة اللفظية.

ثانياً - الاتجاهات المعاصرة في فلسفة رياض الأطفال:

هناك فلسفة جديدة تسمى Semi Structured Program، وتعني أن يصنع الأطفال البرنامج مع المدرسين، ويضعوا أهدافهم الخاصة في البرنامج اليومي والأسبوعي والشهري. لذلك يكون الأطفال هم القائدين وليسوا مدفوعين من قبل المدرسين؛ وبذلك يسمح البرنامج بالنمو الفردي الحر. ومن أهم القضايا المختلفة في هذه الفلسفة، شعورنا بأننا في مدرسة للراشدين حيث يمكن للأطفال الاختيار بين الأنشطة بحرية، فهم يقضون ساعات وساعات في قراءة الكتب أو الكتابة أو عمل التجهيزات.

كما أن للتطور المذهل لعلم النفس التكويني وعلم النفس التعليمي أثرهما الكبير في ترسيخ الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفولة. فقد ركزت هذه الاتجاهات اهتمامها على دراسة خصائص الطفل وطبيعة تفكيره؛ بحسبان الصغير هو محور العملية التعليمية وهدفها، واهتمت بمبدأ تنمية إمكانات الطفل الفطرية من خلال مواقف حياتية يعيشها.

لقد أصبحت مدارس رياض الأطفال التي يرجع الفضل في إنشائها وتسميتها إلى العالم التربوي الألماني "فريدريك فروبل" Frobel، مدارس للطفولة لها مواصفات وتجهيزات وأدوات ذات طابع مميز، تقوم بالمهمة التربوية التعليمية للطفل من الثالثة أو الرابعة وحتى السادسة (بدءاً من المدرسة الابتدائية في معظم دول العالم). وأصبحت مرحلة (رياض الأطفال) مرحلة محددة المعالم ذات خصائص واضحة، يمكن على أساسها تحديد أطرها التربوية التي تستند إلى العلم التربوي والفن البيداغوجي.

ثالثاً - الاتجاهات المعاصرة في النظر إلى الطفولة:

أ. تغيير النظرة إلى مرحلة الطفولة:

لقد تغيرت النظرة إلى الطفولة التي أصبحت حقيقة واقعة في حد ذاتها، وجزءاً من الحياة وليس مجرد إعداد للراشد؛ وعلى ذلك بات ينظر إلى تعليم الطفولة بالطريقة نفسها بوصفها شيئاً للحاضر، وليس فقط محض إعداد وتدريب لما هو بعد ذلك.

ب. تغيير النظرة إلى الطفل ذاته:

لقد أصبحت النظرة إلى الطفل ككل تأخذ الأهمية القصوى في التربية. وقد قام العلماء والباحثون التربويون بإجراء عديد من الدراسات والأبحاث والتجارب على طفل هذه المرحلة لتغيير مسار اتجاهات الفكر التربوي، في ضوء ما تكشف عنه هذه الأبحاث والدراسات من نتائج.

رابعاً - الاتجاهات المعاصرة في التعليم برياض الأطفال:

وضع علم النفس ونظرياته المحددات الأساسية لعملية التعلم والتعليم في رياض الأطفال انطلاقاً من الأسس النفسية لتعلم الطفل التي أرساها عديد من المفكرين والمربين المسلمين أمثال الغزالي وابن خلدون وابن مسكويه وابن سينا في كتاباتهم، وكذلك علماء الغرب في العصر الحديث أمثال "روسو وهربرت وفروبل ومنتسوري وجون ديوي وسكندر وبياجيه وبرونر فيجوتسكي". كذلك فإن المرحلة السنية لطفل الروضة وقوانين النمو التي تحكمها ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، أصبحت الموجه الرئيس لمعلم هذه المرحلة في اختياره النظريات الموجهة له في عملية التعلم.

ومن كل ما سبق، يتضح أن هؤلاء الفلاسفة العرب والغربيين كان لهم دور بارز في تطوير الفكر التربوي الحديث والتمهيد لتفعيل دور الحضانة ورياض الأطفال بما يحقق تربية متطورة لأطفال اليوم ورجال الغد.

خامساً: الاتجاهات المعاصرة فى أهداف رياض الأطفال:

يجب أن تقوم رياض الأطفال على أهداف واضحة ومحددة. ومن أهم أهداف رياض الأطفال، تلك الأهداف التي تستجيب بفعالية لحاجات طفل الروضة، والتي تتمثل في المحاور التالية:

- المحور الأول: يرتبط بالطفل ذاته (نموه الجسمي، العقلي، الاجتماعي، الديني، الفني، والحركي).
- المحور الثاني: يرتبط بأهداف اجتماعية وقومية وعالمية تتصل بنمو الشعور الوطني.
- المحور الثالث: يرتبط بالتهيئة والتكيف مع المرحلة الابتدائية.
- المحور الرابع: يرتبط بأمن الطفل وسلامته، وسلامة بيئته.
- المحور الخامس: يرتبط بتنمية المفاهيم باتجاهه إرساء حب العلم والعمل.

وهي أهداف تربوية يمكن ترجمتها إلى أنشطة وخبرات متكاملة تهتم بإكساب طفل الروضة مفاهيم ومهارات أساسية وقيماً اجتماعية وأخلاقية ودينية واتجاهات وسلوكيات مرغوبة من خلال مجالات معرفية أساسية (اللغة - الرياضيات - العلوم - الفنون) باستخدام أسلوب اللعب والنشاط والحركة.

❖ ويمكن أن تنطلق أهداف رياض الأطفال المعاصرة من ثلاثة مصادر رئيسة هي:

- طبيعة الطفل والمرحلة النمائية التي يمر بها.
- فلسفة المجتمع وثقافته وتوجهاته الاجتماعية والسياسية.
- المجالات والمعارف العلمية وطبيعة الخبرات البيئية المحيطة.

❖ وقد تتحدد الأهداف عامة في ضوء جملة من المتغيرات الأساسية مثل:

فلسفة المجتمع، فلسفة التربية، متطلبات النمو، الأهداف المستخلصة من الأبحاث العلمية الحديثة، والأهداف السابق وضعها. وتنقسم الأهداف إلى أهداف عامة عريضة، وأهداف خاصة إجرائية، ويمكن توضيح الأهداف العامة كما يلي:

• الأهداف العامة لرياض الأطفال:

الأهداف العامة التي توضح الفلسفة التربوية ونظرة واحتياجات المجتمع المختلفة، تستند إلى نظريات في النمو والمعرفة والتعلم، تتبناها في صور وغايات أو أهداف كبرى، وتتلخص فيما يلي:

- (١) تحقيق التنمية الشاملة للأطفال، حسيًا وعقليًا واجتماعيًا وروحيًا.
- (٢) رعاية أساليب التفكير المناسبة لدي الأطفال، ومساعدتهم على تنمية المهارات العقلية.
- (٣) إشباع حاجات الأطفال، وتنمية اهتمامهم من خلال الأنشطة المتنوعة.
- (٤) اكتشاف ميول الأطفال واستعداداتهم الخاصة.
- (٥) تعويد الأطفال على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي.

• وبذلك يمكن تقسيم أهداف رياض الأطفال إلى:

- ✓ أولاً: تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل، وتلبية كل احتياجاته وإثراء حياته، وإثارة اهتماماته؛ لتكوين شخصية متكاملة متزنة.
- ✓ ثانياً: تحقيق احتياجات المجتمع ومراعاة فلسفته ومعايير واتجاهاته؛ لتكوين مواطن قادر على المساهمة بفعالية في تنمية وتطوير مجتمعه.

• وقد قسمت Caroline Tryone أهداف رياض الأطفال إلى عشرة أهداف هي:

- (١) نمو الشخصية والاستقلالية. (٧) تدريب العضلات الكبيرة والصغيرة.
- (٢) فهم وتعريف جسمه. (٨) تعرف العالم الطبيعي والتحكم فيه.
- (٣) المشاركة والاستجابة للمثيرات المحيطة بالطفل.
- (٤) تعلم تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- (٥) نمو التحكم الذاتي. (٩) فهم العالم الجديد والآخرين.
- (٦) فهم دوره بالنسبة إلى جنسه. (١٠) تنمية الشعور الإيجابي تجاه العالم.

❖ الاتجاهات الحديثة في أهداف رياض الأطفال:

- التنمية الشاملة المتكاملة للطفل في مقدمة الأهداف التربوية التي تسعى الروضة إلى تحقيقها، مع الاهتمام بشكل خاص بالنمو المعرفي واللغوي للطفل؛ تأكيداً لما أثبتته الدراسات النفسية الحديثة.
- استخدام اللعب وتوظيفه لتنمية قدرات الطفل ومهاراته واتجاهاته، أي توجيه اللعب فلا يكون حراً كل الوقت بل بعض الوقت، كما يمكن التدخل التربوي لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- تربية وتنشئة الآباء ليقوموا بدورهم في تنشئة طفل ما قبل المدرسة، وتوفير المناخ الثقافي والاجتماعي والتربوي المناسب لطفل ما قبل المدرسة داخل الأسرة. ولتحقيق ذلك؛ ينبغي أن تتحول رياض الأطفال إلى مراكز إشعاع ثقافي بالنسبة إلى أسر الأطفال.

سادساً – الاتجاهات المعاصرة في برامج رياض الأطفال:

يقصد بالبرامج التربوي في رياض الأطفال (التكنيك) أو الأسلوب الذي تتبعه المعلمة في إشباع حاجات الأطفال وتقديم المعلومات والخبرات المناسبة لهم، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة التي يسعى البرنامج تحقيقها من خلال آلياته.

وتبعاً لهذا التعريف؛ نجد أن البرنامج ما هو إلا مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل تحت إشراف المعلمة؛ بما يسهم في إكسابه خبرات – مفاهيم اتجاهات تسهم في تدريبه على أساليب السليم. لذا يمكن مغزاه في أوجه النشاط التي تفرضها الخبرات، وتشمل النشاطات المختلفة لهذه المرحلة التي تنبثق من حاجات واهتمامات الأطفال، العادات السليمة والاتجاهات والمناقشات والتقويم والنشاطات الفردية والألعاب، وما تستدعيه خلفيات الأطفال المتنوعة وحاجاتهم واهتماماتهم وكل ما يوثق العلاقة بين الطفل ومجتمعه.



وتعتمد البرامج عادة على أسلوب اللعب في إكساب الطفل المفاهيم المختلفة، وقد تستعين المعلمة بالقصة أو مسرح العرائس أو لعب الأدوار من الأطفال أنفسهم؛ لجعل هذه الأساليب تبعد كل البعد عن الأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين والإلقاء.

وقد اتخذت معظم رياض الأطفال في العالم من فلسفة التربية المفتوحة أساساً تبني عليه برامجها، وعدت الروضة مكاناً لتنمية المتكاملة للأطفال من جميع النواحي بإشباع حاجاته، وأنها مكان لتعليمهم كيف يتعلمون، فلم الحق في اختيار خبراتهم بعد أن قاربوا على اتخاذ قرارات ذكية تتصل بالمجالات المختلفة، فاهتمامات الأطفال ورغباتهم في الاكتشاف وحب الاستطلاع هما الأساس لهذا التعلم الذاتي المفتوح.

وللعب مكانة خاصة في برامج الروضة ولا توجد فواصل بينه وبين العمل، إنه وسيلة التعلم النشط الفعال .. وعليه فلا بد من أن تكفل مؤسسات رياض الأطفال - في المقام الأول - حرية الحركة لأطفالها، معتمدة على النشاط واللعب الحر والموجه في عملية التعليم والتعلم، والتأكيد على التعلم الذاتي والعمل الفردي والجماعي.

وتعد رياض الأطفال بما تقدمه من برامج تربوية متكاملة على أيدي مربيات متخصصات مجالاً طيباً للنمو المتكامل لقدرات الأطفال وبناء شخصياتهم أكثر من اهتمامها بالجوانب المعرفية، كما تعد مرحلة تأسيسية للمراحل الدراسية التي تليها.

وهناك عدة أنواع من البرامج الموجهة إلى الأطفال، مثل:

= برنامج يومي/ برنامج أسبوعي/ برنامج شهري/ برنامج سنوي (الخطة السنوية).

❖ يمكن تلخيص الفلسفة التي تستند إليها المناهج والبرامج في الروضة فيما يلي:

- (١) الاهتمام بالنمو المتكامل للطفل، مع مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال.
- (٢) تأكيد دور الطفل في عملية التعلم؛ ومن ثم فاعلية النشاط الذاتي والتلقائي في ممارسة الطفل الأنشطة والخبرات التي تتمشي مع احتياجاته وطبيعته.
- (٣) استخدام أكثر من وسيلة للتعلم بما تضمنه من (ألعاب - أدوات - إمكانات - خدمات - ألعاب تربية).
- (٤) توثيق العلاقة بين الطفل وبيئته، من خلال القيام بالزيارات والرحلات.
- (٥) تنمية حواس الطفل وقدرته على (الملاحظة - التجريب - الاكتشاف - المبادرة - حل المشكلات)، مع إتاحة الفرص للطفل لتنمية ذاته إلى أقصى حد ممكن.
- (٦) تحقيق التعاون الوثيق بين المنزل والروضة.
- (٧) الاهتمام بنمو الطفل اللغوي، والتنمية الشاملة لجوانب نمو الطفل كافة.
- (٨) الاهتمام بكل طفل على حدة بحسبانه حالة خاصة.

والتعلم باللعب من أهم البرامج؛ حيث تعطي الفرص للطفل للتعلم من خلال اللعب، ولكن ذلك يمثل صعوبة حيث إن التعلم عن طريق اللعب يترك الطفل للمحاولة والخطأ حتى يتعلم. والمتعلم سوف يجد التعلم بهذه الطريقة صعباً، ولكنه أمتع. وقد أكد ذلك كثير من العلماء. وفي ضوء البرامج؛ تتضح أهمية اللغة حيث تستخدم في التفكير والتعلم، فاللغة هي التي تجعل الأطفال يستوعبون المنهج المقدم لهم.

والأطفال يستعملون اللغة كما نستعملها نحن؛ لذا يعد معلمين لهم. غير أن خطة التعلم تحدد العمر المطلوب لتنفيذ هذه الخطة؛ حيث إن من بلغ عمره خمس سنوات سيختلف جداً عن فرد عمره ١٥ سنة وعن فرد عمره ٥٠ سنة، فالطفل الصغير ليست لديه معلومات كافية ولا خبرة أو استراتيجية محددة للتفكير. والمنهج البسيط يشجع محتواه الطفل على النمو أسرع من المنهج المعقد:

❖ البرنامج الفعال لتحقيق أهداف رياض الأطفال:

يخطط البرنامج الجيد من وجهة نظر شاملة للطفل في بيئته الحالية من حيث انتماء الطفل إلى عائلة كبيرة أو صغيرة أو كونه من المدينة أو الريف، سواء كان من وسط اجتماعي مميز أو عادي .. في كل هذه الأحوال تكون تجارب الطفل هي أساس التخطيط، ويتم إرشاده من خلال خطوات متعاقبة إلى إنجازات وتجارب جديدة.

- يراعي البرنامج الجيد صحة الطفل .. سعادته .. أمنه .. واستجابته، ويتوقع المعلم من الطفل أن يستجيب بالكامل، وأن يتعلم بصورة تتناسب مع عمره.
- يوفر البرنامج الجيد المجال للنمو الانفعالي، فيقبل الطفل البرنامج وهو ينتقل من تجربة المنازل الآمن إلى تجربة الجماعة؛ لذا يجب تقديم المساعدة كي يشعر بالأمان في مجتمعه الجديد.
- يوازن البرنامج بين الأنشطة الهادئة والأنشطة الأخرى، مع ترك فترات زمنية طويلة كي يستطيع الطفل اختيار نوع النشاط الذي يميل إليه.
- يوفر البرنامج الجيد الفرص المناسبة لنمو الطفل الذاتي والاستقلالية، ويوفر فرصاً لتعليم الطفل اتخاذ القرار من خلال التجربة.
- يضع البرنامج الجيد حدوداً للسلوك يحافظ على استمرارها من أجل حماية الفردية، والجماعة، والبيئة التعليمية؛ لمساعدة الطفل على تعلم أسس القواعد المختلفة ودور المعلم هنا هو تشجيع الطفل على تنمية شعوره بالذات.
- يتحدث البرنامج الجيد القدرات العقلية للطفل؛ فيشجعه على التفكير والتذكر والفهم والإبداع.
- يوفر البرنامج الجيد الوسط المناسب للتعبير عن الذات والإبداع، ومراعاة التعرف عليه واكتشافه مبكراً. ويجب أن تتضمن الأنشطة اليومية الفن والأدب والموسيقى.
- البرنامج الجيد ينمي ألفاظ الطفل اللغوية؛ حيث يتعلم الكلمات وكيفية بناء الجمل، ويجب إيجاد الفرص لكي يتكلم الطفل، فكون الطفل هادئاً لا يعني أن هذه الصفة بالضرورة هي موضوع تقدير.

- يوفر البرنامج الجيد فرص النمو الاجتماعي، ويجب أن يشارك الطفل الآخرين ويتفاعل معهم، ويأخذ دوره ويتعلم كيفية الصداقة والتعامل مع الأصدقاء.
- يشجع البرنامج الجيد الطفل على رعاية جسمه، وتعرف أجزائه، وممارسة عادات يومية للنظافة والتدريب عليها.
- يتيح البرنامج الجيد للطفل النشاط خارج الفصل، واكتشاف الطبيعة من حوله.
- يمتاز البرنامج الجيد بسهولة الحركة والكلام؛ حيث يجب السماح بالحركة والكلام؛ لذلك يجب توفير عازل للصوت في الفصول للحد من الضوضاء.
- البرنامج الجيد هو الذي يجلب متعة للطفل.
- البرنامج الجيد يراعي في تنفيذه اهتمامات واحتياجات الآباء، وأيضاً الأطفال.

❖ أنواع برامج رياض الأطفال المعاصرة:

زاد الاهتمام في النصف الأول من القرن العشرين بمرحلة الطفولة عامة وتربية الأطفال خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وظهرت اتجاهات عديدة في برامج رياض الأطفال. وفيما يلي أبرز هذه البرامج:

(١) برامج النشاط الحر:

تحاول هذه البرامج تلبية حاجات الأطفال الانفعالية والاجتماعية والعقلية، ويحدد الطفل فيها إيقاع العمل بشكل عام، أو يختار الأنشطة بنفسه وينصرف إلى اللعب الذي يعكس محتوى نموه، ويعد اللعب الحر هو النشاط السائد في هذه البرامج؛ حيث يتضمن الاتجاه العام لها توسيع خبرة العقل من خلال الأنشطة المختلفة.

(٢) برامج النشاط الفكري:

تستند هذه البرامج إلى أفكار "منتسوري" في التعلم الذاتي؛ حيث يقوم كل طفل بالتعلم والعمل حسب ميوله، معتمداً على قدراته وإمكاناته دون تدخل من الكبار. وتحرص مؤسسات رياض الأطفال على توفير التحديات المناسبة للطفل التي تحفزه على العمل

والمتابعة، ويتضمن هذا البرنامج خبرات مصممة للقيام بتمرينات على الحياة اليومية والنمو الحسي والمدرسي.

(٣) برامج النشاط الأكاديمي:

وهي برامج نمطية منظمة تستند إلى النموذج الذي طوره "كارل بيرنر K. Bearer" و"سيجفريد إنجلمان S. Engleman" لتطوير المهارات الأكاديمية للأطفال ما قبل المدرسة، وإعدادهم للمرحلة الدراسية اللاحقة. وظهرت تطبيقات هذا البرنامج في نظام ديستار التدريسي "Distar Instructional System" الذي صممت خبراته لتقديم التعلم الأكاديمي إلى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في اللغة والحساب.

(٤) البرامج التعويضية:

هي برامج التدخل لتغيير شيء ما؛ حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في مناهج رياض الأطفال توفير الخبرات الكافية للأطفال المحرومين ثقافياً واقتصادياً بالولايات المتحدة الأمريكية. ويمكن الاستفادة من هذه البرامج في مؤسسات رياض الأطفال في التهيئة اللغوية للصغار، الذي يفتقرون إلى بعض المهارات اللغوية.

(٥) برامج التعليم المفتوح:

ومن الاتجاهات الحديثة في برامج ومناهج رياض الأطفال، برامج المفتوح Open Education، أو الصفوف المفتوحة Open Class Rooms التي تتضمن نوعاً جديداً من الخبرات التعليمية التي تتمشي مع استعدادات وإمكانات الأطفال والبيئة. ومن خلالها يواجه الأطفال مواقف تربوية وحياتية جديدة ذات بدائل تربوية متعددة.

(٦) برامج الفاعلية الأسرية:

تركز هذه البرامج على زيادة فاعلية الأسر في تربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستهدف دعم العلاقة بين المنزل وروضة الأطفال وتنقيف الآباء؛ ليصبحوا أكثر قدرة على التعامل السليم مع أطفالهم، وأكثر قدرة على تفهم ما تقدمه مؤسسات رياض الأطفال لأبنائهم وبناتهم. وعادة لا تستخدم هذه البرامج بمفردها في تربية طفل ما قبل

المدرسة، وإنما يستخدم اثنان أو أكثر في تربية الأطفال. وهي تقدم للأسرة ما نسميه "التربية الوالدية"؛ بوصفه مدخلاً حديثاً لزيادة فاعلية دور الأسرة مع الروضة.

سابعاً - المناهج والخبرات التربوية في رياض الأطفال:

لا شك في أن لبناء الخبرات والبرامج محتواها في رياض الأطفال، طابعاً خاصاً يرجع إلى خصوصية رياض الأطفال وسماتها المميزة. وقد اتخذت معظم رياض الأطفال في العالم من فلسفة التربية المفتوحة أساساً بنت عليه برامجها ومناهجها؛ نظراً إلى أن الروضة مكان للتنمية المتكاملة للأطفال من جميع النواحي بإشباع حاجتهم، ومكان لتعليمهم كيف يتعلمون؛ فلم الحق في اختيار خبراتهم لكونهم قادرين على اتخاذ قرارات ذكية تتصل بالمجالات المهمة للتعليم.

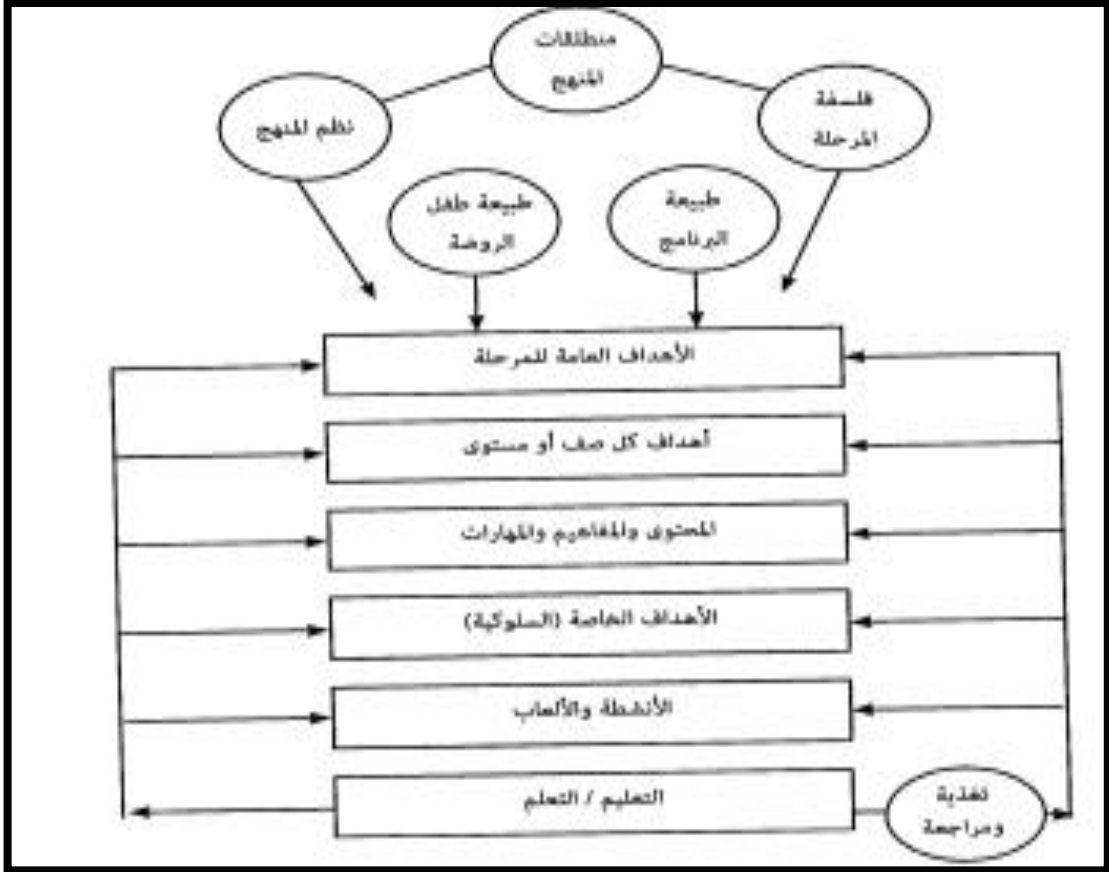
وبذلك يجب أن تتضمن برامج رياض الأطفال كل احتياجات الأطفال، وترجمتها إلى خبرات وأنظمة ملائمة للنظام النمائي للأطفال. والمنهج هو حياة المدرسة وبرامجها، ولما كانت الحياة تتوقف على التفاعل بين الفرد وبيئته، فإن المنهج يتأثر بالعوامل المختلفة التي تؤثر في طرفي هذا التفاعل؛ حيث يتأثر المنهج بالفرد من ناحية ويتأثر بالمجتمع الذي هو بيئة الفرد من ناحية أخرى.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن المنهج هو تنظيم وتخطيط للأنشطة التربوية والتعليمية بطريقة منظمة ومقصودة. وينطبق هذا التعريف على شكل من أشكال تنظيم الأنشطة في الروضة مثل وحدة تعليمية صغيرة في إطار أحد المجالات، وتقدم في صف أو مستوى معين بالروضة "تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية أو تنمية المفاهيم الرياضية .." وقد تضم وحدة تعليمية أنشطة متعددة مرتبطة بأكثر من مجال تقدم في صف أو مستوى، وتواكب فيها الأنشطة على أساس علمية سليمة.

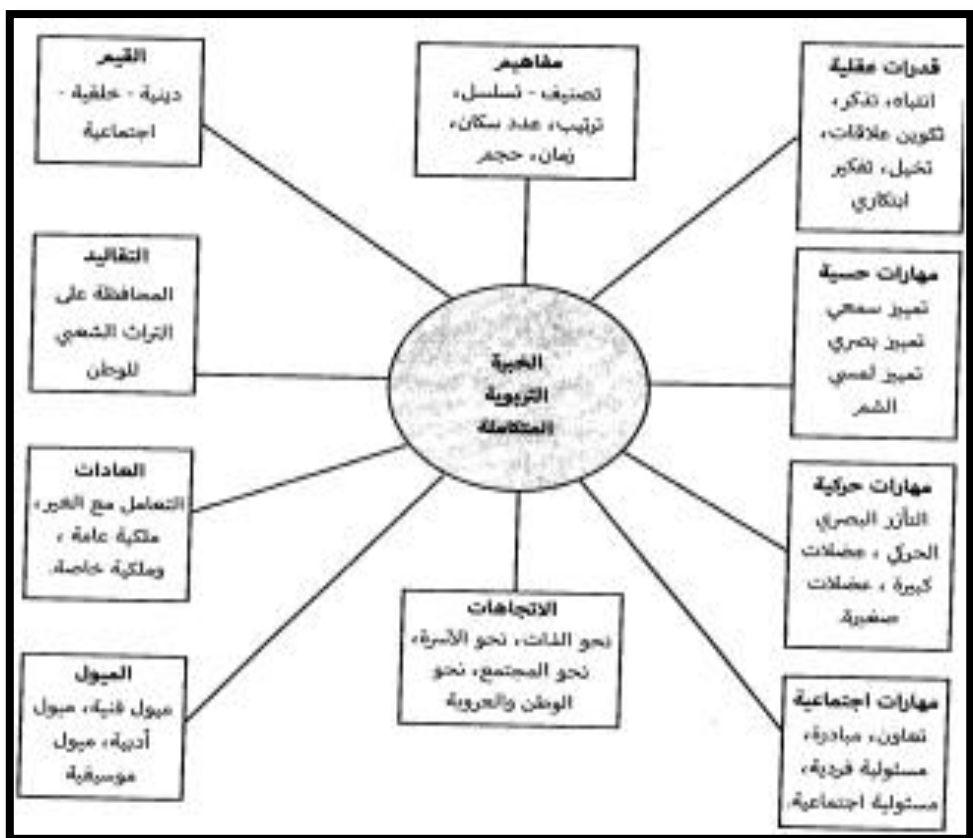
❖ وعليه فإن المنهج بوصفه تنظيمًا للأهداف، وتخطيطاً للأنشطة يقوم على:

- أن مجموعة الأهداف أو الخطط قد تكون ذهنية أو مكتوبة.
- أن المنهج ليس الأنشطة التعليمية في حد ذاتها؛ لكنه تخطيط لهذه الأنشطة.

- يفضل استخدام كلمة "برنامج" للإشارة إلى أنشطة "المنهج".
 - أنه يحتوي على الأنشطة والألعاب اللتين تستهدفان إحداث تعليم.
 - أنه يركز على توضيح العلاقات بين مكوناته المختلفة (الأهداف والمحتوي والتقييم)
- كما يوضحه الشكل التالي:



كما تهتم هذه الخبرات بمراعاة مستويات الأطفال في الروضة، ووجوب الابتعاد عن العشوائية في تعليمهم وضرورة دراسة كل طفل على حدة، ووضعه في مجموعة تتناسب معه في مختلف المستويات؛ حتى يستطيع أن يحقق نجاحاً من خلال ما يقدم إليه. وتعتمد هذه الخبرات عادة على أسلوب اللعب والحركة والنشاط في إكساب الطفل المفاهيم والمهارات المختلفة، وقد تستعين بالقصة أو بمسرح العرائس أو لعب الأدوار أو التجوال، وكلها أساليب غير تقليدية لتعليم الأطفال.



الشكل أعلاه يوضح مثلاً تخطيطاً للخبرة التربوية المتكاملة، التي توفر فرص النمو في المجالات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجسمية والحركية.

الفصل السادس

التربية عن طريق الفن وتنمية ثقافة الطفل

مقدمة:

يشير مفهوم الثقافة إلى ذلك الكل المركب المتكامل الذي ينظم مجموعة العادات والتقاليد، والأعراف والمعتقدات والقيم وأساليب الحياة التي تحكم الفرد الإنساني، وكل ما أبدعه من نواتج معرفية ومادية. وللثقافة وظائفها السيكولوجية والعقلية والاجتماعية في صهر أفراد المجتمع في بوتقة واحدة وزيادة تماسكهم الاجتماعي ووحدتهم، وإرساء دعائم هويتهم القومية، مع الانفتاح على الآخر والتواصل والتفاعل معه مواكبة للتقدم، واستيعاباً للجديد والمختلف من التجارب والخبرات الإنسانية، والتماساً لآفاق أكثر رحابة واتساعاً.

وهي مكتسبة متعلمة تنتقل من جيل إلى جيل بالمحاكاة والتقليد، والنقل والتعليم والتعلم عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية على رأسها الأسرة والمدرسة، ووسائل الإعلام ودور العبادة. كما أن الثقافة مرنة وديناميكية، وليس جامدة أو استاتيكية، وفيها من العموميات ما يشترك فيه أفراد المجتمع، ومن الخصوصيات ما يرتبط بفئة من الناس أو جماعة معينة.



وتسهم التربية بدور رئيسي في صيانة ثقافة المجتمع، وفي تطويرها وتنميتها باعتبارها إحدى وسائل نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل. كما يعد الفن واحداً من أهم الروافد الثقافية للمجتمع، وهو جزء لا يتجزأ من مكونات أي ثقافة، ومن ثم فإن الحرص على تعليمه وتعلمه - ممارسة وتذوقاً - ضرورة حتمية لدمج هذا المكون الحيوي في وعي

النشء فيما يطلق عليه بالثقافة البصرية. ويقصد بالتربية عن طريق الفن Education Through Art تلك العملية أو العمليات المنظمة المخططة والمقصودة التي تستهدف تهذيب سلوك الفرد وتعديله، والإسهام في تنمية شخصيته تنمية متكاملة عن طريق الفن؛ من خلال تعويضه ممارسة التعبير والأنشطة الفنية، وتذوق المنتجات الفنية، وتحليل الأعمال الفنية تحليلاً موضوعياً تعليمياً، وإمامه بتاريخ الفنون.

إن المنتج النهائي أو العمل الفني الذي يتوصل إليه الطفل من خلال هذه العملية هو التغيرات البنائية السلوكية، والآثار الإيجابية التي تحدث في شخصيته نتيجة خوضه عمليات الممارسة والتعبير، والإدراك والتفكير والتأمل، والتجريب واكتشاف العلاقات والإبداع، والتذوق وإصدار الأحكام الجمالية، وما يترتب على ذلك كله من تنمية تفكيره البصري Visual Thinking وخياله ووعيه البصري بما يحيط به، وإثراء خبراته الإدراكية، واكتساب مقومات السلوك الفني.

وللتربية عن طريق الفن مظاهر وصور متعددة؛ كالفنون البصرية (التشكيلية) والسمعية (الموسيقى) والأدبية (القصة والشعر..). وسوف نقتصر في السياق الحالي على الفنون البصرية أو التشكيلية للرسم والتصوير، والتصميم، والنحت والأشغال الفنية باستخدام الوسائط والخامات المختلفة؛ كالأخشاب والمعادن والجلود والورق... وغيرها.

ولعله ما يعزز من دور الفن في توعية الطفل بالبيئة والعالم من حوله، وفي شحذ مخزونه الثقافي وتنميته ما يلي:

❖ الفن قناة اتصال:

يمد الفن بمجالاته المختلفة، وعبر الأشكال الفنية المتنوعة سواء ذات البعدين؛ كالرسم والتصوير أم ذات الأبعاد الثلاثة؛ كالنحت والتشكيل المجسم، بمخارج ممتازة للتعبير عن الذات، وتحويل الأفكار إلى صور بصرية، ولتجسيد المشاعر والانفعالات في أشكال مرئية ونقلها إلى الآخرين. ومن ثم فإن كل عمل فني يعد وسيطاً يحمل رسالة معينة مباشرة أو غير مباشرة إلى الآخر (المستقبل).

وتعد الرسوم والتخطيطات والأشكال المختلفة للفن وسائل للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس؛ فقد ساعد الفن عبر الثقافات والعصور المختلفة - كالفنون الإسلامية والفن المصري القديم - على حفظ الثقافة وصيانتها؛ لأن الأشكال الفنية تعد تعبيراً عن روح العصر الذي تنتمي إليه. ومن ثم فإن بإمكاننا معرفة الكثير عن حضارة ما - كالإسلامية أو المصرية القديمة - عن طريق دراسة آثارها والأشكال والأعمال الفنية التي أبدعتها.



إن التعبير الفني عبارة عن لغة قوامها مفردات شكلية مرئية - شأنها في ذلك شأن اللغة اللفظية - تعد وسيلة للتعبير عن الذات وللتفاهم والاتصال بالآخرين. إذ إن مفهوم اللغة لا يقتصر فقط على مجرد استخدام الرموز اللفظية (الكلمات) وصياغتها في تركيبات وصيغ ذات معنى (الجملة)، وإنما يتسع هذا المفهوم ليشمل جميع وسائل التعبير التي يمكن أن تفصح عن معنى سواء كانت رسماً أو إشارة أو شكلاً.

إن الأطفال عموماً خلال الأنشطة الفنية يعبرون عن أنفسهم ويتفاهمون عن طريق اللغة الشكلية البصرية؛ لأنها تسمح للأفكار والمشاعر التي يصعب عليهم - أو لا يمكنهم - أن يعبروا عنها لفظياً بالانطلاق، كما يجد الأطفال ذوو الإعاقة السمعية الذين يعانون

من عيوب في الكلام مثل اللجاجة والتهته والتلثم في التعبير الفني وسيلة أكثر كفاية للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

❖ الفن وسيلة لتوثيق الصلة بين الطفل وبيئته الاجتماعية:

التعبير الفني لا يأتي من فراغ، كما لا يقع من فراغ. فهو محصلة للتفاعل بين الفرد بما زود به من أجهزة لاستقبال المثيرات وتفسيرها والاستجابة لها من جانب، والبيئة بأبعادها المادية والطبيعية والثقافية والمصنوعة، يؤكد ذلك ما ذهب إليه جون ديوي في مقدمة كتابه "الفن خبرة" من أن الفن يعد دليلاً حياً على مقدرة الإنسان على إعادة توحيد حواسه وحاجاته ومثيرات بيئته في أفعال وصور واعية لها معنى. وتسهم التربية عن طريق الفن بمجالاتها المتعددة في توثيق صلة التلميذ ببيئته وفي تنمية مشاعر الانتماء لهذه البيئة، وفي حثه على استثمار إمكاناتها وتحسين خصائصها، وإثرائها بالقيم الجمالية. ومن بين المداخل التي تحقق التربية عن طريق الفن من خلالها هذه الوظيفة ما يلي:

(١) توجيه نظر التلميذ نحو خصائص بيئته، والتبصر بمعالمها ونظمها العضوية أو الطبيعية والمصنوعة، وإبراز معالم التفرد البيئي وخصوصية البيئة الاجتماعية.

(٢) استثارة اهتمام التلميذ كي يعبر فنياً عن الموضوعات المستمدة من بيئته كالأحداث الوطنية والمناسبات الدينية والاحتفالات الشعبية، والعادات والتقاليد والأدوات والأزياء، والأنماط المعمارية للبيوت والمباني، ومساعدة التلميذ على كشف القيم والرموز الخاصة التي تعكسها تلك الأشكال والموضوعات، وعلاقتها ببيئته المحلية ومجتمعه وثقافته.

(٣) استثمار الخدمات البيئية المتنوعة وتوظيفها في التعبير الفني كالأخشاب والبوص وجذوع النخيل والثمار، والقواقع والأصداف والرمال، بالإضافة إلى بقايا الخامات المستهلكة في الصناعة والفضلات؛ كالشرائح المعدنية والبلاستيك والفلين والزجاج والعلب الفارغة، وتمكين التلميذ من إعادة استغلالها ومعالجتها مفردة أو مع غيرها من الخامات في أعمال فنية.

٤) إن التربية عن طريق الفن من هذه الزاوية تسهم في مساعدة التلميذ على فهم دور الفن في البيئة والمجتمع، كما تراعي بعضها مسئوليات المدرسة تجاه هذه البيئة من حيث تنمية اهتمام النشء بها وفهمهم لها والسيطرة عليها، وتنمية شعورهم بالتزاماتهم الاجتماعية، ووعيهم بالبيئة المحيطة، ففي الفن ينخرط الطفل في خبرات شخصية نابعة من بيئته الاجتماعية وتفردها وخصوصيتها، كما يعيشون الخبرة بشكل مباشر، ويتعلمون بطريقة طبيعية وتلقائية.

٥) ويعزز هذا الدور للتربية عن طريق الفن ذلك الاتجاه الحديث في تدريس الفن الذي نادى به بيتر لندن (London, 1994) بجامعة ماساشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية وهو "التربية الفنية القائمة على البيئة الاجتماعية" Community Based Art Education ويؤكد على بناء وتطوير علاقة التلاميذ ببيئاتهم الاجتماعية؛ بهدف تنميتهم عقلياً وفنياً واجتماعياً ووجدانياً عن طريق تحقيق التواصل والتفاعل بينهم والعالم الحقيقي من حولهم أو البيئة الاجتماعية بجوانبها المادية والطبيعية والاجتماعية، وذلك من خلال الخبرة المباشرة أو الحية التي تقوم عليها البرامج والمشروعات والأعمال الفنية المختلفة.

❖ الفن وسيلة لتوثيق الصلة بين الطفل وتراثه الحضاري:

يعد التراث الثقافي والحضاري خاصة من أهم مصادر الرؤية التي لا غنى عنها في ميدان التربية عن طريق الفن فالأمثلة والنماذج التي يقدمها المعلم إلى تلاميذه من عصور متباينة، سواء من التراث الإنساني عامة أو من تراث الثقافة التي ينتمي إليها التلميذ خاصة، تعد ضرورية لإثراء مدركاتهم وتعريفهم بالحلول والمعالجات المتعددة للمشكلات الفنية، وبأساليب الأداء المستخدمة في هذه الأمثلة والنماذج.

ومن شأن عرض هذه الأمثلة من الأعمال الفنية أن يقف التلاميذ على ملابساتها التاريخية، ويفهموا ظروف إنتاجها، وأهداف فنانها، وأساليبهم الخاصة في التعبير، وكيف أنها تعكس مقومات الثقافة التي أنتجت في إطارها.

فالتلاميذ بإمكانهم أن يدركوا - عن طريق متابعتهم بعض الأمثلة من الفنون الإسلامية- على سبيل المثال - لماذا عني الفنان المسلم بالزخارف الهندسية والنباتية والحيوانية، وبالخط العربي، ولماذا انصرف عن محاكاة الطبيعة والتجسيم والظلال والأضواء، واهتم بالتحوير والتجريد والهندسة.

وبإمكانهم أن يتعرفوا - عن طرق متابعة بعض النماذج من الفنون الشعبية على المبررات والأسباب التي دفعت بالفنان الشعبي إلى استغلال خامات البيئة المحلية في مشغولاته، ويتفهموا لماذا تزرخ الفنون الشعبية بالعديد من الرموز الخاصة وترتبط بالقصص والأساطير، ولماذا لا تخضع للقواعد والتقاليد الفنية الأكاديمية وتتسم بالفطرية والبراءة.

إلى جانب ذلك كله، فإن للتراث أهميته في ربط التلاميذ بمجتمعهم ووصلهم بالجزور التاريخية لحضارتهم، وبالجهود التي أسهم بها أجدادهم في الحضارة الإنسانية إقليمياً وعالمياً.

❖ الفن وسيلة لتنمية التفكير الإبداعي والقدرات الإبداعية:

من أهم الأهداف التي تسعى التربية عن طريق الفن إلى تحقيقها، تنمية الاستعدادات والقدرات الإبداعية لدى النشء وتطويرها، وتشجيع ما يفتح منها، وتهيئة المناخ البيئي التربوي الملائم والقدرات لتشق طريقها إلى الظهور. ويعد بعض العلماء من أمثال بول تورانس التفكير الإبداعي بالنسبة إلى لأطفال بمثابة حاجة نفسية لا تستقيم صحتهم النفسية من دونها.

وتوفر مجالات الفنون التشكيلية فرصاً واسعة للكشف عن الاستعدادات والقدرات الفنية والإبداعية، وتدريبها، وتنميتها، كما تهيئ الظروف التي تساعد النشء على تقديم حلول فريدة وأصيلة للموضوعات والمشكلات الفنية، وعلى تنمية روح المغامرة والتلقائية، والمرونة في التفكير وفي معالجة المواد والخامات، وملاحظة النظم المرئية، والتعبير عن الأفكار المجردة في تمثيلات بصرية.

إن التعبير الفني لا يقوم على تقليد الأشياء، أو نسخها ونقلها نقلاً حرفياً وإلا أصبح تسجيلاً فوتوغرافياً تغني عنه الكاميرا، كما أنه يعتمد على التفكير في أنساق مفتوحة أو على ما يسمى بالتفكير التباعدي أو المتشعب الذي هو جوهر الإبداع؛ حيث لا يوجد للمشكلة المطروحة حل واحد صحيح فقط وإنما عليهم أن يعملوا قدراتهم على الملاحظة والتأمل، والتخيل والتصور، واكتشاف العلاقات والرموز والأشكال وصياغتها في أنساق أو تكوينات جديدة غير مألوفة بأنفسهم باستخدام العناصر التشكيلية؛ كالخطوط والأشكال والألوان.

❖ الفن وسيلة لتنمية التذوق الفني والحساسية الجمالية:

من الوظائف الفريدة للفن في التربية، تهيئة الخبرات التي يدرك عن طريقها التلاميذ القيم الجمالية من خلال رؤية الأعمال الفنية رؤية فنية فاحصة، وتحليل الأعمال الفنية واستخلاص معانيها، والحكم عليها فنياً وجمالياً. إن التذوق الفني والإحساس بالجمال ضرورتان لازمتان للفرد حتى بالنسبة إلى أولئك الذين لا يمارسون التعبير الفني؛ فهم يخوضون من خلال رؤيتهم الأعمال الفنية خبرات جمالية مكتملة تتضمن العناصر الأساسية للخبرة؛ كالاستثارة الانفعالية والوجدانية، والتفكير والإدراك، والاتصال المباشر بالأشكال والرموز. وخلال هذه الخبرات والتجارب الجمالية التي يمر بها التلاميذ سواء عن طريق إنتاج الفن أو تذوقه، فإنهم يمارسون النقد، وإصدار الأحكام الجمالية، والإحساس المرهف بالنظم المرئية، والمقارنة والتحليل والتفسير، واكتشاف التوافقات والإيقاعات، وأوجه الانسجام والتوازن بين الخطوط والأشكال والمساحات، سواء في أعمال الفنانين أو في مشاهد الطبيعة أو أشكال البيئة المادية، أو ما ينتجونه من أعمال في مجال النشاط الفني، فالتذوق الفني مقدرة لا يمكن اكتسابها إلا عن طريق العين المدربة.

إن التذوق الجمالي الذي يكتسبه الناشئة عن طريق الأنشطة الفنية ينعكس على شخصياتهم ككل فيما بعد باعتباره موجهاً لسلوكهم، ومؤثراً على اختياراتهم وتفضيلاتهم للملابس والأثاث والأدوات، كما ينعكس على بيئاتهم وعلى علاقاتهم بالآخرين. فالاستجابات الجمالية للمثيرات والحساسية التي يكتسبها النشء عن طريق ممارسة الفن

وتذوقه هي - في جوهرها - استهجان لمظاهر القبح والتناقض والفوضى البصرية. ومن هنا يعتبر الفن وسيلة لتهديب المشاعر، ولإشاعة القيم النبيلة في النفوس. فالتذوق يعني المقدرة التي تمكن الفرد من إدراك الشيء الجميل، وتقديره واستساغته، واكتشاف الشيء القبيح واستهجانه ورفضه.

ومن بين أهم المداخل الجديدة في تعليم الفن التي ظهرت في منتصف ثمانينيات القرن العشرين الميلادي التربية الفنية المبنية على المعرفة وهو مدخل أرست دعائمه مجموعة من العلماء على رأسهم باركان Barkan، ويعتمد هذا المدخل على المعرفة وتنمية القدرات العقلية والحسية كأساس لتدريس الفنون، وعلى أن التربية الفنية كيان معرفي يشمل أربعة مجالات بينهم ترابط وثيق هي:

تاريخ الفن Art History، وعلم الجمال (التذوق الفني) Aesthetics، والنقد الفني Art Criticism، إضافة إلى الإنتاج الفني Art Production، ويجب أن تعطي هذه المجالات الأربعة فرصاً متساوية في المنهج الدراسي.

❖ الفن وسيلة لتنمية الإدراك الحاسي وتحقيق الكفاية البصرية:

تعد تنمية الإدراك الحاسي البصري خاصة، وتحقيق الكفاية البصرية لدى النشء من أهم الوظائف الجوهرية والفريدة للفن في التربية. فالحواس هي منافذ التعلم، وتستمد هذه الوظيفة أهميتها من كون حاسة الإبصار تمدنا وحدها بما يقارب ٩٠% من معلوماتنا عن العالم الخارجي، وأن الفن - سواء إنتاجه أو تذوقه - يعتمد أساساً على الاتصال البصري واللغة الشكلية. ومن ثم فإن تعليم ما يمكن تسميته بفن الرؤية Art of Seeing وتحقيق الوعي والحساسية الإدراكية البصرية لما هو كائن حولنا من أكثر المهام اتصالاً بالتربية عن طريق الفن. يتصل بهذه المهمة تحقيق الكفاية البصرية لدى المتعلمين، ونعني بها زيادة محصول الفرد من الأشكال والمفردات المرئية، بالإضافة إلى مهاراته البصرية التي تمكنه من إدراك الاختلافات والتنوعات الكائنة في هذه الأشكال، والتمييز بينها، ودمجها في خبراته الحسية الأخرى بما يحقق توظيفها في العمل الفني.

❖ المداخل التطبيقية التي تساعد معلم الفن على إنجاز هذه المهام ما يلي:

(١) التدريب على ملاحظة الأشكال والمساحات والألوان وقيم السطوح التي يزخر بها العالم المرئي وتأملها، سواء أكانت هذه الأشكال طبيعية كالأشجار والنباتات والصخور والأصداف والطيور والحيوانات، أم كانت مصنوعة كالمباني والعمائر بأنماطها المتباينة، والمركبات وأشكال الأدوات والأجهزة والتصميمات الصناعية، أم كانت أعمالاً فنية تشكيلية.

(٢) وصف هذه الأشكال المرئية وتحليلها، وتركيز الانتباه على صفاتها وخصائصها الشكلية الأساسية وتفصيلها المميزة، وإدراك الفروق والعلاقات البنائية والجمالية فيما بينها.

(٣) تفسير الأشكال المرئية وفهمها، وإصدار الحكم عليها.

(٤) إن تدريب التلاميذ في الفن على ملاحظة الأشكال وتأملها، ثم تحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها وتفسيرها وفهمها، يعد أساساً مبدئياً لإثراء رؤيتهم ومدركاتهم الشكلية. فالفن لغة مرئية، وما لم نثر القاموس الشكلي لدى التلاميذ عن طريق المدخلات البصرية خلال التدريب على الملاحظة والتحليل والتفسير للأشكال والهيئات فإن إنتاجهم الفني يصبح فقيراً ضحلاً. كما أن هذا التدريب يقود التلاميذ فيما بعد إلى توسيع دائرة الاستطلاع البصري أفقياً ورأسياً، مما يوثق علاقاتهم بما هو كائن في بيئاتهم وما يحيط بهم.

❖ الفن وسيلة لاكتساب خبرات متكاملة:

كثيراً ما تركز المدرسة على جانب المعلومات وبعض المهارات ذات الطابع الأكاديمي، وتهمل ما عدا ذلك من جوانب الخبرة على الرغم من أهميتها، وإذا عنيت بها، فكثيراً ما تقدم بعضه منعزلاً عن بعضاً؛ فقلما ترتبط الميول أو الاتجاهات أو القيم بجوانب المعرفة والأداء، إلا أن الأنشطة المختلفة التي تكفلها التربية الفنية بجوانبها النظرية والعملية تكفل للتلميذ خبرات متكاملة تشتمل كل منها على عدة مكونات:

(١) المفاهيم والمعلومات وهي ما يتصل بتزويد التلاميذ بالمعارف المتعلقة بعناصر البناء الفني، وتاريخ الفنون وتطوره، ومدارسه، وبالفنانين وأساليبهم وفلسفاتهم، والقيم الفنية والجمالية، وكذلك ما يتعلق بالخامات والأدوات المستخدمة وخصائصها واستخداماتها. وغير ذلك من المعلومات.

(٢) المهارات الأدائية وهي ما يتعلق بإكساب التلاميذ المقدرة اللازمة على معالجة الخامات والمواد التي يستخدمونها وتجريبها واكتشاف إمكاناتها والتوليف فيما بينها، وتطويعها للأغراض التعبيرية باستخدام أساليب أدائية متنوعة وطرق جديدة، بالإضافة إلى تمكينهم من طرق استخدام الأدوات والعدد والأجهزة التي يستعينون بها على تشكيل تلك الخامات والمواد.

(٣) الاتجاهات السلوكية والعادات التي يكتسبها التلاميذ عن طريق تعريضهم لخبرات التربية الفنية كاحترام العمل اليدوي، والدقة والصبر والمثابرة، والتعاون وتبادل الرأي، وتقدير أعمال الآخرين وغيرها.

إن التربية عن طريق الفن بهذا الشمول للأهداف المعرفية والأدائية والسلوكية قادرة على التأثير في المتعلم تأثيراً شاملاً يؤثر في وجدانه وفي عقله وتصرفه في شتى علاقاته بالحياة. فالخبرات التي تيسرها للمتعلم خبرات مباشرة قائمة على المشاركة والتفاعل والعمل والتجريب، واكتشاف العلاقات التي تتمازج فيها المعرفة بالممارسة، والفكر بالعمل في كيان كلي موحد تتربط فيه استجابات التلميذ عقلياً وجسمانياً، وحركياً وانفعالياً. إن كل خبرة من هذه الخبرات تمد المتعلم بمزيد من الاستبصار لمواجهة مواقف التعبير الجديدة، والتأهب لمزيد من التعليم.

ويذهب رودلف آرنهايم (Arnheim, 1983) أحد علماء النفس المعاصرين إلى أن كل مادة دراسية من مواد المنهج سواء أكانت عملية أم فنية أم أدبية، قادرة على تنمية الإدراك والتفكير السليم إذا ما أحسن إعدادها وتنظيم المعلومات فيها. فتربية العقل ليست مقصورة على المواد العلمية، وتهذيب المشاعر والوجدان ليس مقصوراً على المواد الأدبية، وبناء الجسم السليم ليس مقصوراً على التربية الرياضية.

المصادر والمراجع:

- بدران، شبل. (٢٠١٥). الفلسفات والاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٦، ع ٢٤، ٧٣ - ٩٣.
- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩)، ص ٣١٤
- سهام بدر، المرجع في رياض الأطفال، مرجع سابق، ص ١٠٠.
- سهام محمد بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، ص ص ٢٢٥ - ٢٢٨.
- سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، (الكويت، مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠)، ص ٥٨ - ٦٠.
- سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، مرجع سابق، ص ٩٦ - ٩٧.
- سهير كامل أحمد، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، (القاهرة، دار الأنجلو المصرية، ١٩٩٦)، ص ٥٧ - ٥٨.
- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠)، ص ٢٩١.
- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ٢٦٦.
- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ٢٧٠.
- عواطف إبراهيم، إبراهيم عصمت مطاوع، تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣)، ص ٥٦ - ٥٨.
- عواطف إبراهيم، إبراهيم عصمت مطاوع، تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص ٥٨ - ٥٩.
- عواطف إبراهيم، إبراهيم عصمت مطاوع، تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص ٥٩ - ٦٣.
- القريطي، عبد المطلب أمين، (٢٠١٢). التربية عن طريق الفن .. وتنمية ثقافة الطفل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٥، ع ١٩، ١٨١ - ١٨٩.

هدي محمد قناوي، الطفل ورياض الأطفال، ط ١ (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣)، ص ٤٤ - ٤٦.

هدي محمود الناشف، رياض الأطفال، (القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٩)، ص ٦٨.

Anne Edmond and Peter Knight, Effective Early Year, Education Teaching Young Children (Britain: Printed great Britain 0 1991), p. 35.

Bruce. T. "Early Childhood Education" U L. D, (Ngland, 2000), PP. 15 - 17

Tryonem, Introduction to Early Childhood Education, (New York) Macmillan Publishing Company, 1991) p. 47.