الباب الثالث

الأسس الفلسفية والاجتماعية للتدريس

الفصل السابع: الطبيعة الإنسانية، والتربية

الفصل الثامن: الثقافة والمجتمع، والتربية.

الفصل السابع

الطبيعة الإنسانية والتربية

مفهوم الطبيعة الإنسانية

من الأهمية بمكان أن يتحدد مفهوم الطبيعة الإنسانية وحقيقتها فى أذهان المشتغلين بالتربية والتدريس، قبل أن يبذلوا أية جهود لوضع أهدافهم التربوية، أو تخطيط مناهجهم، من أجل تحقيق تلك الأهداف.

ولقد اختلف رجال الفكر فيما نادوا به من تفسيرات متباينة عن الطبيعة البشرية، واستندت بعض هذه التفسيرات إلى أمور غيبية، وجاء البعض الآخر خاطئا فى أساسه، بينما وجدت تفسيرات ناقصة، نظرت إلى الطبيعة الإنسانية من زاوية واحدة.

والاختلاف الأساسى القائم بين هذه التفسيرات يدور محوره حول مدى ثبات الطبيعة الإنسانية وفطريتها، أو فى عبارة أخرى حول أثر كل من الوراثة والبيئة فى تكوين الطبيعة الإنسانية للفرد.

وتحديد موقفنا من هذا الاختلاف فى الرأى أمر جوهرى، إذ على ضوء ما نعتقده بشأن الطبيعة الإنسانية يمكننا تخطيط النشاط التربوى اللازم من حيث أهدافه ومناهجه، فإذا أخذنا بالرأى القائل بأن الطبيعة الإنسانية فطرية، كان مجال العمل التربوى أمامنا ضيقًا، لا يستطيع أن يفعل شيئا يذكر لتعديل تلك الطبيعة، ولا داعٍ حينئذ لبذل جهد ضائع مادام كل إنسان قد تقرر مستقبله، قبل أن يدخل غمار الحياة. وعلى العكس من ذلك.. فإذا كنا من مؤيدى الرأى القائل بأن الطبيعة الإنسانية ليست فطرية، بل نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية، التى يحيا فيها فى عالم الواقع، كان الباب أمامنا مفتوحا على مصراعيه لتخطيط مناهجنا التربوية، التى تدفع بنمو الإنسان، والتى تشكل طبيعته لخيره وخير المجتمع الذى يعيش فيه.

أولا: النظرة الفطرية للفرد

كان المدخل الخاطىء فى تفسير الطبيعة الإنسانية قديمًا، هو قيام ذلك التفسير على

أساس نظرة ثنائية للإنسان. وقد نادى أفلاطون بتلك الثنائية فاعتبر الإنسان شيئين: عقلاً وجسمًا، ينتمى كل منهما إلى عالم مختلف؛ فالعقل ليست له حدود مكانية، وهو أقرب إلى الروح التى تعيش فى عالم مستقر، ولذلك فهو أسمى من الجسم الذى يتصف بالاضطراب والتغير، شأنه شأن العالم الواقعى العملى المادى، الذى نعيش فيه ونعتمد فيه على حواسنا.

وترى هذه النظرة أن الروح قد وجدت فى العالم المثالى، قبل أن تربط إلى الجسم، وهناك كانت تعرف كل الحقائق والمثل العليا من حق وخير وجمال، إلا أنها بارتباطها بالجسم نسيت كل ذلك، ولا سبيل إلى استرجاع تلك المعرفة إلا بواسطة العقل، ولهذا أيضا فقد اعتبرت العلوم النظرية المتصلة بالعقل كالفلسفة والمنطق والرياضيات أسمى من الفنون الميكانيكية، التى تتطلب حركة ومهارة جسمية، وأطلق على تلك العلوم النظرية اسم «الفنون الحرة».

ووفقًا لهذه النظرية أيضًا، كان البحث والتأمل العقلى هو السبيل إلى الوصول إلى الحقائق والتعميم واليقين، فنتائج العمل العقلى كلية مطلقة. وهذا فى رأيهم على العكس من نتائج التجربة أو الخبرة، فهى جزئية لا تبلغ بها يقينًا أو تعميمًا.

ويختلف التجريبيون حديثًا فى مفهوم للخبرة عن مفهوم الإغريق القدماء لها،فهى فى نظر التجريبيين مرتبطة بالتفكير بالتفكير وتتجمع جزئياتها معًا؛ لتكون كلاً مترابطًا شاملاً، يزداد عمقًا واتساعًا بازدياد التجربة أو الخبرة.

وقد أعلى من شأن الخبرة أيضا ما أقره علم النفس حديثًا من أن الإنسان يحيا دائمًا فى تفاعل مع بيئته إيجابيًا، يثمر تغيرات فى كل من الإنسان وبيئته.

ويبدو أن هذا التفسير الذى أدلى به أفلاطون عن الطبيعة الإنسانية كان مرتبطا بمصلحة طبقية، ألحت على أفلاطون نفسه ليحميها، فقد كان أفلاطون من طبقة الأشراف فى مجتمعه، وكان تأكيد وجود طبقات فطرية، واحدة عقلية لها الأعمال الرفيعة، وأخرى جسمية شهوية لها الأعمال الدنيا، يعين على الإبقاء على الثنائية الاجتماعية القائمة فى زمنه.

والتربية وفقا لهذه النظرية أيضا تربية عقلية، تمكن العقل من الاتصال بعالم الروح ومثله العليا، وهى تنمية للقدرات الكامنة من الداخل، دون اعتبار للبيئة الاجتماعية التى يحيا فيها الفرد ويعيش. أما عن الجسم وأنشطته فهى أمور ينبغى أن ينصرف اهتمام التربية عنها. بل فوق هذا، فإن أساليب التربية ينبغى أن تعمل على إخضاع الجسم ـ ولو بالعقاب ـ حتى يفسح المجال أمام العقل لممارسة نشاطه فى استقبال المعرفة، التى تلقى عليه فى إصغاء منه وطاعة، ولو كانت تلك المعلومات فوق مستواه.

التفسيرات المختلفة للطبيعة الفطرية

على أن القول بالطبيعة الفطرية للفرد المنفصلة عن المؤثرات البيئية الاجتماعية لم تتضمن تفصيلات واحدة مشتركة بين التفسيرات المختلفة للطبيعة الإنسانية، التى تضمنتها هذه النظرية. فيرى أحد هذه التفسيرات أن طبيعة الفرد واحدة رغم اختلاف الثقافات، وأن العقل هو الصفة المشتركة بين بنى الإنسان؛ ولهذا ينبغى أن تكون التربية واحدة فى منهاجها بالنسبة للجميع، وأن مهمة التربية تنمية العقل بواسطة التراث الثقافى.

وتفسير ثان يرى أن الطبيعة الفطرية للإنسان تتمثل فى عقله بما فيه من ملكات، مستقل كل منها عن الملكات الأخرى، فملكة للذاكرة وأخرى للتفكير وثالثة للتخيل وغيرها من الملكات، ووظيفة التربية أن تدرب كلا من هذه الملكات على حدة بما يناسبها من مواد دراسية.

وتفسير ثالث يرى أن الطبيعة الفطرية للإنسان تتمثل فى سلبية عقل الإنسان، فهو صفحة بيضاء يمكن ملؤها بما يعن للكبار من قيم الماضى وحقائقه. وهكذا يعزل الطفل عن الحاضر والمستقبل ولا يعترف له بكيانه الحيوى، ويذكر اسم الفيلسوف «جون لوك» مرتبطًا بهذا التفسير. ويبدو أيضا أن هذا التفسير الذى نادى به جون لوك ـ فى القرن السابع عشر فى إنجلترا ـ كان يهدف إلى تدعيم نظام الحكم الملكى المطلق فى عصره.

وتفسير رابع نادى بالطبيعة الفطرية الشريرة للإنسان، وقد ارتبط به بعض رجال

الدين المسيحى، حين نادوا بخطيئة الإنسان بعد «الزلة الكبرى» لآدم، وضرورة السمو بالروح عن طريق التقشف والحرمان واتباع أساليب القهر والعقاب لإخضاع الجسم وإذلاله؛ حتى لا يعوق الروح عن السمو المنشود. ويرتبط بهذا التفسير اسم الفيلسوف «هوبز» فى القرن ١٦ ـ ١٧، وقد نادى بضرورة استخدام الأساليب الاستبدادية التحكمية للحد من شر الإنسان؛ فلقد بلغ أهل عصره فى إنجلترا درجة شديدة من الفوضى والاضطراب، جعلت هوبز يرفع صوته منادياً بذلك التفسير للطبيعة الإنسانية. ولعله فى مناداته بالطبيعة الإنسانية الخاطئة، كان يؤيد ـ من طرف خفى ـ نظام الحكم الملكى المطلق، الذى كان قائما فى ذلك الزمان، والذى دفع الناس الى التمرد عليه.

وتفسير خامس يرتبط به اسم «روسو» فى القون الثامن عشر، ويعبر عنه أحيانًا بالنظرة الطبيعية للإنسان. ومضمونه على العكس من التفسير السابق، أن طبيعة الفرد خيرة لأنها من صنع خالق الطبيعة، وأن هذه الطبيعة الخيرة لا يفسدها سوى القوانين والالتزامات الاجتماعية. ولهذا فإنه إذا أردنا نمواً سليمًا للإنسان، ينبغى حماية نزعاته الفطرية الطبيعية من التدخل من جانب المجتمع وتنظيماته، ويتحقق ذلك بإتاحة فرص النمو الحر لميوله الطبيعية وتجنب التعليم المنظم؛ فرغبات الطفل وميوله ينبغى أن تكون الأساس فى التعلم، هذا بالإضافة إلى أن التعلم يتم عن طريق النتائج الطبيعية لأفعال الفرد، وهو الأمر الذى يجعل التعلم فى الواقع محدوداً، وقد يكون مهلكا.

وتنمية الطفل هنا تتم عن طريق اتصال الإنسان بالطبيعة بواسطة حواسه اتصالاً مباشراً، ولهذا نادى روسو بضرورة تنمية الحواس، وتأجيل تعلم القراءة إلى سن متأخرة. ولقد ظهر هذا التفسير احتجاجًا على الفساد والانحلال، الذى ساد فى تلك الآونة، والذى دفع روسو إلى محاولة فصل النشء فى المجتمع حماية لهم من فساد المجتمع. وكان لهذا التفسير ـ رغم عدم إشارته إلى المجتمع كعامل مؤثر فى تكوين الطبيعة الإنسانية ـ فضل فى لفت الأنظار إلى ضرورة مراعاة خصائص الطفل فى العملية التعليمية.

وتفسير سادس لـلطبيعة الإنسانية، يـرى وجود فطرية منعزلة، تسـبب قيام الإنسان بأفعـاله المختلـفة، وأطلق عـلى تلك القـوى اسم «الغرائـز» كحب الذات والـغريزة الجنسية وغـيرها، ومن المعروف أن أصحاب هـذا التفسير لم يتـفقوا فيما بينـهم على عدد هذه الغرائز.

ولقد كان للفهم الخاطىء لنظرية «داروين» فى النشوء والارتقاء أثر فى ظهور هذا التفسير للطبـيعة الإنسانية، ذلك أن القول بأن الإنسان أعلى الحلـقات فى سلم التطور قد أوحى لأصحاب هذا التفسير بالتشابـه بين غرائز الإنسان وغرائز الحيوانات الدنيا؛ فاعتبروا أن غرائز الإنسـان ثابتة لا تتعدل، وأن أفعال الإنسان تتكرر هى نـفسها بتأثير القوى الغريزية الدافعة من ورائها، وهكذا تصبح للوراثة اليد العليا فى تحديد حاضر الإنسان ومـستقبله. وقـد حرم السلوكيـون أصحاب هذه النـظرية الإنسان من عـقله، واعتبروا سلوكه مجموعة من الاستجابات للـمثيرات الكائنة، بالإضافة إلى مجموعة من الأفعال المـنعكسة، مع إمكـان إيجاد ترابط بين تـلك الأفعال المختلفـة. ولهذا كان تفسـيرهم للطبـيعة الإنسانيـة قائمًا على أسـاس نظرة جزئية، اتـخذت أساسًا لتفـسير شامل، فجاء التفسير قاصرًا.

والواقع أن الإنسان كائن فى حالة نشاط مستمر مادام حيا، وأن أفعاله التى يقوم بها لا تتكرر هـى ذاتها، وذلك لتغيـر ظروف البيئة التى يـحيا فيها الإنسـان، ثم أن سلوك الإنسان لـو كان غريزيـا، لتشابـه ذلك السلـوك بين الأفراد جمـيعًا، وهو الأمـر الذى يتعارض مع ما هو قائم فعلاً من اختلاف السلوك باختلاف المجتمعات.

على أن الـتطور الذى أشار اليـه «داروين» حين اعتبـر الإنسان أعلى الحلـقات فى سلم التطور، لم يعن أبدا أن الإنسان وقد وصـل إلى ما هو عليه، قد توقف عند ذلك، بل كان يـعنى أن الأنواع الحيـوانية ليسـت جامدة، وأنهـا متطورة تسـعى للتكـيف مع ظروف الحياة المحيطة بها. فالخبرات التى يكتسبها الإنسان تعينه على التطور أى النمو، وهكذا تصبح التربية عملية اكتساب خبرات، كما نادى بذلك البراجماسيون.

هذه التفـسيرات السابقـة للطبيعة الإنـسانية يلاحظ أنهـا تقوم على أسس غـيبية أو فرضية، ولكن ما لبث أن ظهر تفسير آخر يعتبر الطبيعة الإنسانية طبيعة بيولوجية، وهو

تفسير لنشاط الإنسان على ضوء تكوينه البيولوجي، الذى يحدد لنا حاجات الفرد وميوله. وهذا التفسير ولو أنه أغفل أيضًا كغيره من التفسيرات السابقة أثر المجتمع فى تشكيل الطبيعة الإنسانية، وأبرز فطرية طبيعته، الا أنه كان تفسيراً علميًا، اتخذ أساسه من عالم الواقع الفعلى.

هذا... ويجمع بين التفسيرين الأخيرين النظر إلى الإنسان باعتباره حيوانًا طبيعيًا.

ثانيا: النظرة الاجتماعية الثقافية للفرد

ثم ظهر تفسير حديث شامل للطبيعة الإنسانية باعتبارها متكاملة لا ثنائية، فهى ليست منقسمة إلى جسم وعقل، وهى ليست شخصية متكونة بعيداً عن البيئة الاجتماعية، بل نتاج تفاعل مستمر بين الكائن الحى؛ أى تكوينه البيولوجى وبين بيئته الاجتماعية. ولما كانت البيئة الاجتماعية للإنسان متغيرة بتغير الزمان والمكان، فإن الطبيعة الإنسانية أيضًا تتغير تبعا لتغير تلك العوامل، الأمر الذى يعطى الإنسان القياد فى تكوين طبيعته، وفى تغيير بيئته الاجتماعية، ولا يتطلب ذلك سوى بذل جهد من جانبه لتحقيق أهدافه.

وواضح أن هذا التفسير قد استفاد من التفسير السابق، الذى ينظر الى الطبيعة الإنسانية نظرة بيولوجية خالصة، إلا أن هذا التفسير الحديث لم يعتبرها المحدد الوحيد لطبيعة الفرد، بل أشرك فيها وبدرجة كبرى البيئة الاجتماعية، حين اعتبر أن الشخصية تكتسب أثناء التفاعلات الاجتماعية الثقافية. وهكذا يكون هذا التفسير قد تخلص من النظر إلى الإنسان كحيوان طبيعى (وهى الصفة التى ظهرت فى التفسيرين السابقين عليه)، كما أنه تخلص من تفسير طبيعة الإنسان على أسس متصلة بعالم غيبى هو عالم المثل (وهى التفسيرات التى سبقت التفسيرين الأخيرين)، وجاء تفسيراً مرتبطًا بعالم الواقع الذى يعيشه الإنسان.

ورغم اعتراف هذا التفسير بأثر الكوين البيولوجى للفرد فى تحديد طبيعته، فقد عرف هذا التفسير بالنظرة الاجتماعية الثقافية للفرد، ولم يكن حذف الإشارة الى الجانب البيولوجى تجاهلا أو إنكاره لأثره، وإنما كان ذلك على أساس أن الاختلافات

البيولوجية ذاتها تعبر عن نفسها فى أساليب اجتماعية ثقافية، وعلى هذا الأساس نفسه يتعذر الفصّل بين ما هو فطرى فى طبيعة الإنسان، وما هو مكتسب.

وما دامت الطبيعة الإنسانية للفرد تتأثر فى تكوينها بالبيئة الاجتماعية الثقافية، التى يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها، فإن الطبيعة الإنسانية تختلف باختلاف الأفراد؛ نظراً لاختلاف خبراتهم فى بيئاتهم الاجتماعية، حتى ولو كانت تلك البيئة واحدة. كذلك فإن هذه الطبيعة أو الشخصية تختلف باختلاف نمط السلوك، الذى يمليه الدور الطبيعى للفرد فى المجتمع، كما تختلف باختلاف خصوصيات الثقافة التى يتعرض لها.

ويتفق هذا التفسير الحديث مع ما يراه علم الأحياء من أن احتفاظ الكائن بحياته رهن بأن يكون فعالاً؛ حتى يتكيف مع بيئته بالتغيير فيها حينًا وبالتغيير فى نفسه حينًا آخر.

وإذاً فالطبيعة الإنسانية متغيرة، وتختلف باختلاف الأفراد، وتلعب كل من الوراثة والبيئة دوراً فى تكوينها.

المفاهيم الأساسية فى كل من النظرتين:

وتحديدا للاختلاف بين النظرة الثنائية والنظرة الاجتماعية الثقافية للطبيعة الإنسانية، نوجز فيما يلى موقف كل منهما وتفسيره للمفاهيم الأساسية:

١ـ الخبرة : ترى النظرة الثنائية أنها معرفة جسمية عملية، لأنها تقوم على اتصال حسى بعالم الواقع، وهى بالتالى خبرة جزئية ناقصة، لا تعين على الوصول إلى يقين.

أما النظرة الاجتماعية الثقافية فتعتبرها أنواعًا من التفاعل بين الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية. والخبرة بهذا المعنى لا يختص بها الإنسان، فالحيوانات لها أيضًا خبراتها، على أن خبرة الإنسان تختلف عن خبرات غيره من الكائنات الحية من حيث أنها خبرة كاملة؛ لأنه يدرك ما يقوم به، كما يدرك أهدافه، بالإضافة إلى أنه يحتفظ بآثار هذه الخبرة ليستفيد منها فى خبراته المستقبلة.

ولما كانت الخبرة وفق النظرة الاجتماعية الثقافية تتضمن تفاعلاً بين الإنسان والبيئة، وكان اشتراك العقل فى المرور بالخبرة ضروريًا لتحقيق هذا التفاعل، لم تكن هناك خبرة عملية منفصلة عن التفكير، فالعقل يعطى الخبرة معنى.

والخبرة قد تكون مباشرة أو غير مباشرة. والخبرة المباشرة يمر بها الإنسان ماديًا أو نفسيًا أو هما معا[1]، ولهذا كان تأثيرها فى النفس عميقًا. والخبرة غير المباشرة فيما ينقل الينا من خبرات غيرنا، كما يحدث عند انتقال تراث الجنس البشرى من جيل إلى جيل.

والحاجة الى النوعين من الخبرة ماسة ولا غنى عنها؛ فالخبرة المباشرة أساسية لفهم المعانى والرموز والتجريدات، والخبرة غير المباشرة تمدنا بثقافات عصور وأجيال مضت؛ فتوفر علينا البدء من جديد فى فهم بيئاتنا الطبيعية والاجتماعية، وتمكننا من مواصلة البناء والتشييد والتطور، وليست كل الخبرات تربوية؛ فالخبرة التربوية هى التى تتصف بالاستمرار، وتحقق نمو شخصية الإنسان وذاتيته فى اتجاه يرضى عنه المجتمع، ولهذا.. فإن الخبرة التى تحقق استمتاعنا وقتيا لا يمتد أثره إلى المستقبل، أو التى تحقق كسبًا يذهب فى الوقت ذاته بأمن صاحبها وطمأنينته، لا تعتبر خبرة تربوية. فالخبرة التربوية تقوم على أساس خبرات سابقة، وتمهيدًا لخبرات لاحقة، وترتبط بالسابق واللاحق من الخبرات المتشابهة، أو فى خبرة واحدة، تزداد عمقًا واتساعًا بزيادة خبرات الإنسان فى الحياة.

ولما كانت الخبرة التربوية تتضمن تفاعلاً بين الإنسان وبيئته، كان من الضرورى لتحقيق التفاعل الكامل بينهما أن تختار الخبرات فى ضوء قدرات الفرد واستعداداته، وأن تمد البيئة بالظروف التى تعين على اتمام هذا التفاعل. ونظرًا لاختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث حاجاتهم واستعداداتهم، فإن تفاعل الأفراد المختلفين مع البيئة الواحدة تختلف عناصره كما تختلف نتائجه، وهو أمر جدير بالاعتبار فى الموقف التعليمى. على أن الموقف التعليمى الذى تتوافر فيه عناصر يستطيع كل فرد أن يجد فيها ما يايتفق مع حاجاته واستعداداته، لهو أفضل المواقف التعليمية، إذ إنه يعين على تنمية اتجاهات نفسية إيجابية نحو التعلم وموضوع التعلم.

(١) محمد لبيب النميمى: مقدمة فى فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، سنة ١٩٦٢ ص٨٥.

هذا والخبرة الكاملة خبرة شاملة تفيد فى تنمية مكونات السلوك المختلفة عند الفرد، من اتجاهات، ومعرفة، ومهارات وغيرها.

٢ـ العقل: ترى النظرة الثنائية أنه القانون الذى تخضع له الظواهر الطبيعية، والمعيار الذى يجب على الأعمال الإنسانية أيضًا أن تخضع له. وهى تضع العقل فى مستوى رفيع، أعلى من الخبرة، وفى غير حاجة اليها. أما النظرة الاجتماعية الثقافية فتعتبر العقل وظيفة ونشاطًا ينمو فى مجال النشاط الجسمى والاجتماعى؛ أى أثناء المرور بالخبرة، ويقوم بنشاطه كمجموعة من المعانى المنظمة المتكونة نتيجة لأنشطة سابقة، ووظيفته اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على ما يعترض الفرد من صعوبات فى حياته، وهو ينشأ مع الفرد ويزداد نموًا بالخبرة والتجربة.

٣ـ المعرفة: ترى النظرة القديمة أن المعرفة التأملية هى التى تتصل باليقين الثابت، وأنها تسمو على المعرفة العملية التى تتصل بالواقع المتغير. والمعرفة البحتة كاملة فى ذاتها، لا غرض لها ولا غاية، وهى متعة جمالية لا تبلغها إلا بواسطة العقل. أما المعرفة المتعلقة بالجسم واحتياجاته فهى معرفة خسيسة ناقصة شأنها شأن المعرفة العملية؛ إذ إن كلا منهما له غرض معين.

وترى النظرة الاجتماعية أن العمل قلب المعرفة، والتفاعل بينهما مستمر. وترى أن القوانين والنظريات نشأت من خبرات؛ أى تجارب واسعة للجنس البشرى مع بيئته، تطورت إلى أفكار ورموز وقوانين ونظريات، وكذلك فهى تعتبر المعرفة وسيلة لتوجيه الفرد فى حياة الواقع.

٤ـ الأفكار والتفكير: ترى النظرة القديمة أن التفكير النظرى يسمو على التجريب، كما أنها تعلى من قيمة الفكرة وتعزل وظيفتها عن العمل، فهى منفصلة عن الخبرة وسابقة عليها، أما النظرة الحديثة فترى أن الأفكار نتاج تعاملنا مع البيئة، وأن صحتها تتضح بأثرها فى التغلب على مصاعب الحياة وحل مشكلاتها، كما أنها مرتبطة بالخبرة وغير سابقة عليها. أما التفكير فهو عملية ننظم بها الأشياء والأحداث من جديد؛ بحيث تخدم أغراض الفرد، وللذكاء دور مهم فيه.

٥ـ الذكاء: ترى النظرة الأولى أن الذكاء فطرى متمثل فى العقل المرتبط بعالم الروح أو المثل، ولا علاقة له بالبيئة أو الخبرة، أما النظرة الثانية فتعتبر الذكاء تامًا، وهو قائم على التجارب، ويكتسبه الإنسان من تفاعله مع بيئته أثناء حياته، وهو متأثر بعامل موروث.

٦ـ التغير: لم تعترف الفلسفات القديمة بالتغير الاجتماعى. أما النظرة الاجتماعية فترى أن التغير قائم، وهو ظاهرة اجتماعية صحية، ومهمة الإنسان بالنسبة لذلك التغير هى مواجهته وتوجيهه لصالحه. أما قوانين الطبيعة فهى ثابتة، ومهمتنا أن نعرفها.

٧ـ القيم والأخلاق: تفصل النظرة الثنائية بين الإنسان وبيئته، فهى ترى أن القيم العليا مثالية غير مرتبطة بالبيئة. أما النظرة الاجتماعية الثقافية للطبيعة الإنسانية فترى أن الفضائل والرذائل أنواع من التكيف الواقعى بين قدرات الفرد وبيئته الخارجية، وأن الصفة الخلقية تتعلق بنواحى النشاط، التى يستطيع الإنسان أن يختار فيها بين بلدين.

٨ـ التضمينات التربوية: ترى النظرة الثنائية أن التعلم هو عملية استرجاع العقل للأفكار، التى كان يعرفها من قبل فى عالم المثل، منفصلة عن البيئة التى يعيش فيها، وهى معرفة لذاتها، يحصلها الطفل عن طريق العقل فقط، ولهذا يتضمن المنهج الموضوعات التى تدخل فى نطاق التأمل العقلى، دون نظر إلى الظروف الاجتماعية القائمة. والذكاء هنا نظرى مرتبط بالعقل أو الروح ومنفصل عن البيئة، ولهذا لا حيلة للتربية للتعديل فى قدرة الإنسان العقلية.

أما التضمينات التربوية للنظرة الاجتماعية الثقافية فهى متشبعة، نوجزها فيما يلى:

- التعليم عملية وظيفية تساعد على تجدد الحياة وتنميتها، ويتم عن طريق الخبرات التى يمر بها الكائن الحى، والتى هى نتاج التفاعل بين خصائصه الموروثة وبيئته التى يعيش فيها.
- يشترك الفرد ككل فى عملية التعلم.
- يتضمن المنهج كل الخبرات التى تؤثر فى شخصية الفرد، وتعتبر البيئة عاملاً أساسيًا فى تكوين طبيعة الفرد.

- الاهتمام بالنشاط الحر والتعبير عن الذات كوسيلة للتعلم؛ أى النمو الذى يتم عن طريق الخبرة الحية، واستغلال فرص الحياة السانحة أمام الفرد، واتخاذ المعارف والمهارات وسائل لا غايات، لتعرف العالم الدائم التطور وترقيته.
- الاهتمام وبذل الجهد عنصران مهمان فى عملية التعلم، ويرتبطان بالهدف.
- لما كان الذكاء ينمو مرتبطا بالعقل النامى، فإن قيمة اختبارات الذكاء هى تحديد مستوى الذكاء فى وقت بعينه، ولا يجوز الاعتماد عليها فى تحديد نسبة الذكاء مستقبلا؛ فالعمل الوراثى لا يضع وحده الحدود النهائية لإمكانات النمو، ذلك أن البيئة تشترك مع الجينات فى وضع تلك الحدود النهائية.

وفى ختام حديثنا عن الطبيعة الإنسانية، نود أن نبرز أنه فى ضوء النظرة الاجتماعية الثقافية، يحيا الإنسان متفاعلاً مع بيئته الاجتماعية، وعن طريق هذا التفاعل الذى يتضمن التأثير والتأثر بالبيئة، يكتسب الفرد طبيعته أو شخصيته، التى تزداد نموًا كلما ازداد هذا التفاعل عمقًا. ونمو الشخصية هو - فى عبارة أخرى - ازدياد إحساس الفرد بذاته نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، ويطلق على عملية التفاعل هذه اسم «التنشئة الاجتماعية»[1] أو «التطبيع الاجتماعى»[2]. ولما كان سلوك الأفراد انعكاسًا لثقافتهم، كانت عملية التفاعل الاجتماعى، أو التنشئة الاجتماعية عملية تنشئة أو تفاعلاً ثقافيًا، والثقافة هنا هى ثقافة مجتمع بعينه، يحملها أفراد ذلك المجتمع.

على أن ثقافة المجتمع لا تفرض سلوكًا واحدًا محددًا على جميع الأفراد، بل إنها توفر فرصًا متنوعة للفرد يستفيد منها، وتقترح أساليب مختلفة؛ يختار من بينها ما يتلاءم مع خصائصه الجسمية والنفسية. ولهذا تجد أن استجابات الأفراد مختلفة بالنسبة للموقف الواحد، كما أن ما يتعلمه فرد من خبرة معينة، يختلف عما يتعلمه فرد آخر من الخبرة ذاتها.

---

(١) محمد الهادى عفيفى. التربية والتغير الثقافى. الأنجلو. سنة ١٩٦٣.

(٢) محمد لبيب النجيحى. الأسس الاجتماعية للتربية. الأنجلو سنة ١٩٦٥. ص١٢٥.

كذلك فإن استجابات الفرد لموقف معين، تختلف بمرور الزمن، رغم تماثل المواقف، وذلك نتيجة للتغيرات الجسمية والنفسية التى تحدث للفرد بفعل التفاعل الاجتماعى أى الثقافى الذى مر به. وفى عملية التنشئة الاجتماعية، ترى للمجتمع مطالب يتوقع من أفراده الالتزام بها، والقدرة على أدائها فى مراحل معينة من نموهم، ويطلق على هذه المطالب اسم«المطالب التطورية»؛ نظرا لأنها متطورة تبعا لتطور نمو الفرد. ومن بين هذه المطالب ما يتصل بضبط الفرد لحاجاته البيولوجية، والالتزام بمعايير اجتماعية معينة، والقيام بأدوار اجتماعية مختلفة، واكتساب مهارات متنوعة.

والتنشئة الاجتماعية قد تحدث عرضًا أثناء الاتصال العابر للفرد بغيره من أفراد المجتمع، وقد تكون فى صورة منظمة، وهو الدور الذى تقوم به المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وتزداد العملية فنًا وتعقيدًا كلما ارتفعت ثقافة المجتمع.

الفصل الثامن

الثقافة والمجتمع والتربية

الثقافة:

للثقافة تعاريف مختلفة، لعل أحدثها أنها الإلمام بالقضايا العامة للمجتمع، وتكوين رأى فيها، على أن هذا التعريف لم يتسع انتشاره بعد. ولعل أشهر التعاريف، هما: تعريفان يرى أحدهما أن الثقافة تضم الجانب المعنوى أى الفكرى من انتاج الإنسان، أما الآخر فيضمن الثقافة ما اصطنعه الإنسان فى بيئته من إنتاج معنوى ومادى.

والتعريف الأخير قد يكون أفضل التعاريف للعمل وفقه فى مجال التربية، حيث إن الفصل بين الإنتاج المادى والإنتاج المعنوى لا مبرر له، وذلك لأن الإنتاج المادى لابد أن تسبقه فكرة، أى إنتاج معنوي؛ فالإنتاج المادى هو المظهر التطبيقى للإنتاج المعنوى.

وفى ضوء هذا التعريف الشامل، تضم الثقافة نسيج الأفكار والمثل والمعتقدات والمهارات والأدوات والأشياء وطرق التفكير والتقاليد والعادات والمؤسسات المختلفة التى يولد فيها كل عضو فى المجتمع؛ فالطريقة التى يحصل بها الأفراد على معاشهم، وأنواع الرياضة التى يمارسونها، والقصص التى يتناقلونها والأبطال الذين يعجبون بهم، والموسيقى التى يؤدونها، وطريقة رعايتهم لأطفالهم، والتنظيم الأسرى، ووسائل الأتصال والانتقال التى يستخدمونها، ونظمهم الاقتصادية والسياسية، ومعانى الحقوق والواجبات والأخلاق عندهم... كل هذا الأمور، وكثير غيرها ـ لايمكن حصره ـ تكون ثقافة القوم.

المجتمع:

ويختلف لفظ «الثقافة» فى مدلوله عن لفظ «المجتمع»؛ فالمجتمع جماعة منظمة من الأفراد يعتبرون أنفسهم جماعة متميزة عن غيرها بما يربط بين أفرادها من عواطف وأنواع من الولاء مشتركة، وتقاليد وآمال ومعتقدات. ولما كانت هذه العواطف

وأنواع الولاء والتقاليد والآمال والمعتقدات وغيرها من العناصر التى يشترك فيها أفراد المجتمع، جزءًا من الثقافة، كان من المتعذر وجود مجتمع دون ثقافة؛ فالمجتمع يتكون من الناس، والثقافة تتكون من الأفكار، ومما تعلم الناس عمله واعتقاده وتقديره، والاستمتاع به على مر من السنين والأيام.

اختلاف الثقافات:

وتختلف الثقافة من مجتمع لآخر، فمن الواضح أن ما يعلمه الناس، ومايعتقدونه، وما يحبونه، يختلف من مجتمع لآخر، كما تختلف هذه الأمور كلها فى داخل المجتمع الواحد على فترات متباعدة، بل إن ما يعتقده فرد معين، وما يفعله، واستجاباته لمختلف المؤثرات، كلها أمور متغيرة تبعًا لتغير خبرته وثقافته.

مقومات الثقافة وعناصرها:

ويمكن تقسيم العناصر الثقافية إلى ثلاث مجموعات متميزة:

(أ) **العموميات:** وتشمل عناصر الثقافة التى تشيع بين الكبار بصفة عامة؛ فالأفراد فى المجتمع، مثلا، يأكلون أطعمة معينة، ويلبسون ملابس مصنوعة بطرق معينة، ويستخدمون لغة واحدة، ويحيى بعضهم بعضًا بطريقة واحدة، وقد تكون لهم معتقدات دينية واحدة، وأفكار اقتصادية وسياسية مشتركة، ويتقبلون قواعد للسلوك المهذب واحدة. ولنلاحظ أن العناصر العامة فى ثقافة ما، هى عناصر خاصة بتلك الثقافة، وقد نجدها من بين العناصر العامة فى ثقافة أخرى، كما قد نجد بعضها فى ثقافة أخرى، ولكن دون أن يكون لها صفة العموم.

(ب) **الخصوصيات:** وتتضمن العناصر التى لا نجدها إلا بين بعض الكبار؛ ففى كل مجتمع أشياء ومعان لا يعرفها أو يعملها إلا أفراد مجموعات معينة من الناس، وهذه تتمثل أساسًا فى المهارات وألوان المعرفة الفنية التى تتطلبها المهن المختلفة، فهناك تخصص فى العمل فى كل مجتمع، فالمشتغلون بالزراعة، لهم خصوصياتهم الثقافية المتصلة بهذه المهنة أو الحرفة فيعرفون أسرارها أكثر مما يتاح لغيرهم، وكذلك الحال للمشتغلين بالصيد أو المشتغلين بالرعى. كما أن للمهندسين خصوصياتهم

وللأطباء خصوصياتهم، وللمدرسين خصوصياتهم، التى تتمثل فى فهمهم لأهداف التربية، والطرق المناسبة فى مواقف معينة لتحقيقها وكيفية تقديم العون للتلاميذ؛ للتغلب على ما قد يصادفهم من مشكلات دراسية وغير دراسية.

وبالإضافة إلى الخصوصيات المهنية، توجد خصوصيات تنفرد بها جماعات من الأفراد الذين يشغلون مراكز أو أوضاعًا اجتماعية معينة. وقد أثبتت البحوث التى أجريت فى بعض المجتمعات أن أبناء الطبقة الوسطى، أكثر اهتماما من غيرهم من أبناء الطبقتين الأخريين العليا والدنيا فى الحياة وفق القوانين التي يرتضيها المجتمع، كما أنهم حريصون على تحقيق التقدم لأبنائهم عن طريق التعليم المدرسى، ثم هم يهتمون بادخار جانب من دخلهم لمواجهة طوارىء الحياة فى مستقبلهم. بينما تبين مثلا أن أبناء الطبقة الدنيا يهتمون بالملذات الحسية العاجلة كما يهتمون بالحاضر لا المستقبل، ثم هم لا يعلمون من شأن القانون كثيرًا ولا يلتزمون به، بل إن أفرادها يميلون إلى استخدام أساليب العنف الجسمى لحل خلافاتهم مع الغير.

ويلاحظ أن الخصوصيات، ولو أنها غير معروفة لجميع أفراد المجتمع معرفة دقيقة، إلا أن معظمها يعرفه كل فرد فى المجتمع وخاصة فى المجتمعات البسيطة. فقد لا يعرف الفرد كيف يطهى الطعام، ولكنه يعرف ما إذا كان طهيه جيدا أم لا، وقد تعوزه المهارة أو العلم الذى يعرفه الطبيب، ولكنه يستطيع أن يفهم وظيفة الطبيب فى المجتمع وأهمية الصحة وبعض أساليب المحافظة عليها. أما المجتمعات التى تقدم فيها العلم تقدمًا كبيرًا فإن الخصوصيات فيها يصعب فهمها على غير المشتغلين بها.

(جـ) البدائل، وتتمثل فى العناصر الثقافية التى تشيع بين أفراد متفرقين، لاينتمون لجماعة معينة بعكس الحال فى الخصوصيات، كما أنها لا تشيع بين سواد المجتمع بعكس الحال فى العموميات. وتتكون هذه العناصر من طرق التفكير والعمل التى تختلف عما يمارسه الناس من أفكار وأعمال، وذلك كالطريقة الجديدة فى التدريس أو فى طهى الطعام، أو الأسلوب الجديد فى العلاج، أو غير ذلك من الأفكار والأعمال التى لا يعيش بها سوى أفراد قليلين. وقد سميت البديلات بهذا الاسم

لأنها تمثل عناصر، يملك الأفراد حرية الاختيار بينها وبين عناصر أخرى، يجدونها فى ثقافتهم: عمومياتها أو خصوصياتها.

والثقافات الثابتة نسبيا، التى لا تتغير على مدى سنين طويلة، هى الثقافات التى تقل فيها البديلات، ذلك أن البديلات تمثل الطرف النامى للثقافة، فعندما تظهر طرق جديدة للعمل وأفكار جديدة للتعامل وتنظيم الحياة، وتصل إلى الحد الذى يجعلها مقبولة لدى المجتمع عامة أو لدى طائفة معينة فيه، فإنها تندمج حسب طبيعتها فى العموميات أو الخصوصيات.

فالبديلات تمثل إطارا يحيط بمحور الثقافة؛ ونعنى به العموميات والخصوصيات، وتتألف هذه البديلات من العناصر الثقافية غير المتآلفة وغير الملتحمة بالثقافة الأصلية، أو الدخيلة على الثقافة، والتى تنتظر السماح لها بالاندماج، مع الجانب المركزى من محتوى الثقافة.

ويتميز محور الثقافة (عمومياتها وخصوصياتها) بأنه يمثل الجانب الذى لا يقبل التغيير بسهولة، فهو جانب ثابت أو مستقر بصفة عامة، وذلك لأنه يمثل العناصر التى قبلها المجتمع بعد أن مرت بدور التجربة، ولذا فإن أى تعديل فيها يقابل غالبًا بمقاومة من أفراد المجتمع. وهذا المحور يمثل القواعد الأساسية وأنواع المعرفة والمهارات التى يعيش بها الناس، والتى بها يواصلون سلوكهم ويبررونه، والتى عليها يبنون آمالهم ومطامحهم، فهذه العناصر يستمد منها المجتمع استقراره، وعلى أساسها تقوم المؤسسات الاجتماعية، كما أنها تكون أسس الحكم الاجتماعى والأخلاقى وقواعده.

استمرار الثقافة وتجددها:

ويعتبر تفاعل الفرد مع بيئته دعامة لاستمرار الثقافة وتجددها، فالفرد يتفاعل مع بيئته المادية فيعدلها أو يتكيف معها؛ حتى يضمن استمرار حياته فيها، وهو يتفاعل مع بيئته الاجتماعية بعناصرها الثقافية ليضمن القدرة على الانسجام معها، والحياة فيها كعضو من أعضائها.

وفى هذا التفاعل بنوعيه نجد أفرادًا توافرت لديهم القدرة على التغيير فى بيئتهم

وتجديد ثقافتها، سواء أكان ذلك بفضل ما استحدثوه من أساليب جديدة أم ما نقلوه عن ثقافات أخرى.

وعن طريق هذا التفاعل أيضا تتم عملية النقل الثقافى من جيل إلى جيل، الأمر الذى يضمن للثقافة استمرارها. وقد يحدث هذا النقل عرضًا باتصال الصغار بالكبار، أو يحدث بطريقة منتظمة مرسومة، عن طريق المؤسسات الاجتماعية المختلفة ومنها المدرسة.

ولقد كان الاعتماد على اتصال الصغار بالكبار كوسيلة لنقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل ممكنًا فى المجتمعات البدائية ذات الثقافة المحدودة، وكان الصغار يتعلمون عن الكبار عاداتهم ولغتهم وحرفهم والتقاليد المرعية بينهم، وغير ذلك من عناصر ثقافتهم. ومع تقدم المدنية وتعقدها، أصبح هذا الأسلوب فى تربية الصغار أسلوبا غير مجد، فأنشئت المدرسة خصيصا لتقوم بجانب مهم فى التربية بدلا من الآباء.

وظائف المدرسة بالنسبة للتراث الثقافى:

وتقوم المدرسة بوظائف مهمة بالنسبة للتراث الثقافى، تؤيدها عند قيامها بوظيفتها التربوية، وتتمثل تلك الوظائف فيما يلى:

- **التبسيط الثقافى:** وذلك عن طريق تقسيم الثقافة إلى علوم ومواد دراسية مختلفة، ثم تقسيم كل مادة وتوزيعها على السنوات الدراسية المختلفة، ثم ترتيب مقرر كل عام فى تسلسل وتدرج ليسهل استيعابه.

- **التطهير الثقافى:** ويقصد به انتقاء ما هو جيد من ثقافة المجتمع وتقديمه للأجيال الناشئة؛ مما يعين على تطوير المجتمع ورقيه.

- **التوازن الثقافى:** وذلك عن طريق إيجاد تناسق بين عناصر الحياة الثقافية الخاصة بمختلف الطبقات الاجتماعية.

- **التكامل الثقافى:** ويقصد به تنسيق المؤثرات الخارجية التى يتعرض لها الناشىء

فى المجتمع ـ القيم والنزعات والأحكام المختلفة ـ بحيث يتم توجيه السلوك الاجتماعى للناشىء توجيهًا سليمًا.

المدرسة والتغير الاجتماعى:

قد يحدث التغير الاجتماعى فى أمة من الأمم، دون جهد مقصود من جانب المؤسسات الاجتماعية التى تعد المدرسة إحداها. إلا أن مثل هذا التغير يكون بطيئا غير منتظم. فتحقيق التغير المنتظم لا يتم دون تآزر تلك المؤسسات فى العمل من أجله، وبذلك يمكن تجنب ما قد تؤول إليه الحال إذا سارت الأمور دون توجيه.

أثر المدرسة فى التغير:

وكثيرا ما استخدمت المؤسسات الاجتماعية للمحافظة على نظام اجتماعى معين أو لتثبيت نظام جديد مستحدث، أو لتوجيه التطور الاجتماعى وفق خط مرسومة.

ولكن إذا تناولنا المدرسة باعتبارها إحدى تلك المؤسسات، ونظرنا فى مدى قدرتها منفردة على إحداث هذا التغيير، وجدنا ظلالاً من الشك تحيط بها. على أن بعض المربين يرى أن فى استطاعة المدرسة منفردة إحداث تغيير جذرى فى سلوك تلاميذها، بل إحداث تغيير فى بناء المجتمع نفسه، كما يمكنها تثبيت دعائم المجتمع القائم، هذا بينما يرى البعض الآخر أن المدرسة قادرة فقط على تغيير أنماط السلوك فى تلاميذها وتعديلها بصورة غير جذرية، وذلك لأن المدرسة تقوم فى وسط ثقافى، له تأثير قوى عليها وعلى تلاميذها، فهم معرضون لضغوط ثقافية فى حياتهم الأسرية وفى بيئاتهم المحلية.

على أنه من المتفق عليه أن المدرسة تستطيع على الأقل إحداث تغيير فى أنماط السلوك الظاهرى فى تلاميذها؛ مما يؤدى ـ عن طريق تكوين العادات والمهارات ـ إلى ترقية حياتهم الشخصية، وهى لا شك تغييرات مهمة، ومن واجب المدرسة أن تبذل الجهد لتحقيقها، لما فى ذلك من خير لأبنائها.

أما قدرة المدرسة منفردة على تغيير أنماط القيم الأساسية فى ثقافة المجتمع فأمر بالغ الصعوبة، وذلك لأن القيم تنمو نتيجة خبرات لا حصر لها، وما المدرسة سوى

إحدى المؤسسات الاجتماعية المتعددة التى تؤثر فى الناشئين، على أن المدرسة قد تستطيع تغيير تلك القيم إذا بذلت جهدًا كبيرًا موجهًا لتحقيق ذلك، وتزداد هذه المهمة صعوبة ومشقة؛ إذا لم تحظ القيم الجديدة بقبول عملى من مجتمع الكبار.

ولقد اعتمدت بعض الدول كألمانيا النازية على المدرسة كإحدى المؤسسات الرئيسية فى التحول الى نظام اجتماعى جديد، على أنه من المؤكد أن ثمة تأثيرات ثقافية أخرى قد هيأت الجو لنمو هذه الأنماط الجديدة للسلوك، ثم أن العناية كانت موجهة للأجيال الحديثة الناشئة.

ويلاحظ أنه إذا لم تكن هذه التغيرات انعكاسًا لرغبات شعبية، اضطرت المدرسة إلى اتباع أساليب التلقين والتثبيت والتدريب، دون اهتمام بالنقد وحرية التفكير والتعبير.

وأثر المدرسة فى التغير الاجتماعى يتضح أيضًا من زاوية أخرى، ذلك أنها ـ كمؤسسة تربوية ـ تؤثر بما تقدمه لتلاميذها من خبرات معينة فى اتجاه نموهم ومداه، الأمر الذى ينعكس على المجتمع، إذا ما شب هؤلاء وأصبحوا فى مراكز قيادية فى مجتمعهم، تمكنهم من المشاركة فى التخطيط لبناء هذا المجتمع.

واجب المدرسة نحو التغير:

ويثير التفكير فى دور المدرسة فى التغير الاجتماعى سؤالا مرتبطا بواجب المدرسة إزاء التغير الاجتماعى.

ويختلف الرأى حول واجب المدرسة إزاء هذا التغير؛ فهناك رأى يقول إن واجب المدرسة أن تحافظ على الوضع القائم، عن طريق التمسك بمناهجها وأساليبها دون التفات لأصوات التغيير خارج جدرانها. ورأى ثان يرى أن على المدرسة أن تعدل من فلسفتها ومنهاجها؛ بحيث تتماشى مع ما يحدث من تغيرات فى المجتمع. أما الرأى الثالث فيقول إن واجب المدرسة أن تمسك بزمام التغير الاجتماعى وتقوده؛ بمعنى أن تنفرد المدرسة بوضع الأهداف الاجتماعية الجديدة، وتعمل على تحقيقها ولو عن طريق القوة.

وتقرير ما إذا كان الواجب يقتضى المحافظة على نظام اجتماعى معين أو تغييره يتطلب استخدام معايير معينة. وفى مجتمع ديمقراطى يجب أن يكون معيار الحكم على صلاحية نظام معين أوفساده هو مدى تحقيقه لكرامة الإنسان.

وفى ضوء هذا المعيار، نجد أن الرأيين الأول والثانى يتعارضان مع الديمقراطية، حيث إنهما يتضمنان رفض وقبول النظم الاجتماعية الجديدة، دون فحص ناقد لها، على أساس من المعايير الديمقراطية.

كذلك نرى أن الرأى الثالث القائل بأن واجب المدرسة أن تمسك بزمام القيادة، يتعارض مع فكرة القيادة المشتركة بأنواعها المختلفة، فهو تسليم لمؤسسة واحدة، هى المدرسة، بدور قيادى رئاسى ثابت بالنسبة لجميع مشاكل المجتمع.

إن القيادة لازمة وضرورية فى المجتمع الديمقراطى، ولكنها يجب أن تسلم لأصحاب القدرة على مواجهة المشكلات القائمة. والقيادة المفروضة الثابتة التى ينتحلها شخص أو مجموعة من الأشخاص بالنسبة لمشكلة ما، أو بالنسبة لكل المشاكل، تعتبر قيادة استبدادية غير ديمقراطية، ويصدق هذا بالنسبة للمدرسة كما يصدق بالنسبة لأية مؤسسة أخرى.

وعلى أية حال..فالمشاهد عمليًا أن المدارس فى الدول المختلفة ـ بما فى ذلك الدول التى حدثت فيها انقلابات أو ثورات ـ لم تقم بقيادة ما تم من تغييرات اجتماعية، بل إنها عدلت من نفسها لتسير فى ركاب تلك التغيرات، وأصبحت أداة من الأدوات التى استخدمت لتحقيقها، وكانت الدول فى كل هذه الأحوال مصدر التغيير.

ما دور المدرسة إذًا فى مجتمع ديمقراطى:

إن دور المدرسة هو مساعدة الأفراد على التسلح بالتفكير التأملى الناقد والمهارات فى حل المشكلات؛ فالتغيرات الاجتماعية الجزئية التى يتكون منها جميعا التغير الاجتماعى العام، ليست إلا حلولا لمشكلات معينة؛ فإذا استطاعت المدرسة تعليم تلك المهارات لتلاميذها، تكون قد ساعدت الناس على تقويم التغير الاجتماعى وتوجيهه. وفكرة «مدرسة المجتمع» التى تهتم باشتراك الطالب فى مشروعات المجتمع المحلى ودراسة مشكلاته تمثل أسلوبًا ميسورًا؛ لتكوين مواطنين تتوافر فيهم هذه المهارات.

المدرسة وعلاقتها بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى:

سبق أن تحدثنا عن دور المدرسة فى عملية التربية، ونشير فيما يلى إلى الظروف التى اقتضت من المجتمعات العمل على إنشاء تلك المؤسسة الاجتماعية «المدرسة» لتقوم خصيصا بمهمة تربية النشء.

على أننا نبادر فنؤكد أن المدرسة ليست المكان الوحيد الذى تتم فيه عملية التربية، ذلك أن التربية تتخذ مكانًا لها؛ حيث يمر الإنسان بخبرات تؤثر فى سلوكه مستقبلاً. ومعنى هذا أن التربية تحدث أيضًا فى المنزل، وعن طريق المؤسسات الاجتماعية المختلفة، بل وفى الحياة العامة نفسها.

غير أن هذا لا يقلل من أهمية الدور الذى تقوم به المدرسة فى هذا السبيل، ذلك أن المجتمع قد هيأ لها ظروفًا، تجعلها أقدر من غيرها من المؤسسات على مساعدة النشء على النمو فى الاتجاه السليم.

التربية فى المجتمعات البدائية.

واذا عدنا إلى الوراء لنلقى نظرة على التربية فى المجتمعات البدائية، وجدناها تتم بصورة مختلفة عما يجرى فى المجتمعات الحديثة، ذلك أن سبيل التربية فى تلك المجتمعات البدائية كان تلقليد الصغار للكبار، والمشاركة فيما يقومون به من أعمال؛ فالولد يشترك مع أبيه فيما يمارسه من حرف الصيد، أو الزراعة، أو صناعة الأدوات التى يستخدمها فى حياته اليومية، والبنت تشارك أمها فى حياة المنزل، وما تتطلبه من أعمال تؤهلها فى المستقبل؛ لتكون زوجة وأمًا فى مجتمعها القبلى.

وكان هذا الأسلوب فى التربية كافيًا للمحاظة على كيان ذلك المجتمع واستمراره، فالثقافة فى تلك المجتمعات، ثقافة محدودة جامدة، وكان فى استطاعة المنزل أن يعلمها كلها أو معظمها إلى الأجيال الناشئة. على أن الأمر لم يستمر على هذه الحال، إذ إن الثقافة بدأت تتراكم، وساعد على ذلك ظهور الكتابة، التى سجلت العناصر الثقافية المختلفة لتلك المجتمعات على مر السنين، هذا، إلى جانب تعقد التراث الثقافى، الأمر الذى جعل المنزل غير كفء لإعداد الناشئين للحياة الناجحة فى مجتمعهم.

وترتب على ذلك تنازل المنزل عن كثير من نشاطه الجامع فى سابق السنين إلى مؤسسات، تخصص كل منها فى ناحية من نواحى النشاط المختلفة.

نشأة المدرسة:

والمدرسة واحدة من تلك المؤسسات، وقد أنشئت لتقوم بالجانب الأكبر من مهمة التربية فى تلك الظروف، وكان عليها أن تقوم بوظائفها المختلفة بالنسبة للثقافة المعقدة التى أوجبت إنشاءها، من تبسيط وتطهير وتوازن وتكامل ـ كما أشرنا من قبل ـ لتضمن تلك المجتمعات استمرار بقائها أو فى عبارة أخرى، استمرار ثقافتها وتجددها، وعهد بالإشراف على عملية التربية فى المدرسة الى أفراد أعدوا للقيام بتلك المهمة.

وكما قدمنا، لم يعن إنشاء المدرسة للقيام بمهمة التربية أنها المؤسسة الوحيدة التى تؤثر فعلا فى تربية النشء؛ فهناك مؤسسات اجتماعية أخرى كالأسرة والصحافة والسينما والإذاعة وغيرها، وكلها تعلب دوراً مهمًا فى عملية التربية.

الأسرة:

لقد انكمشت مسئولية الأسرة بالنسبة لتربية أبنائها عما كانت عليه قبل نشأة المدرسة، غير أن أثرها ما زال قوياً فى تشكيل أبنائها؛ ذلك أن الطفل فى السنوات الأولى من حياته يكاد لا يتعرض لتأثير من خارج الأسرة فهو يتأثر بمستواها الثقافى والاجتماعى، كما يتأثر بنوع العلاقات التى تربط بين الأبوين من ناحية، والأبناء من ناحية أخرى. وينعكس ذلك كله على ما يتكون لديه من معلومات، واتجاهات، ومهارات، وغيرها من مكونات السلوك التى سبق أن أشرنا اليها.

وعندما تخرج المرأة للعمل، يصبح الأبناء عرضة لتأثيرات خارجية، عن طريق من يقوم برعايتهم، ولهذا ينبغى اختيار هؤلاء وفق معايير معينة؛ حيث إن تأثيرهم فى الأبناء فى هذه الظروف يكون كتأثير بقية أفراد الأسرة أو أقوى.

أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة، ومجالاته:

وتخطىء الأسرة اذا اعتقدت أن مهمتها فى التربية قد انتهت بالتحاق ابنها

بالمدرسة؛ فالمدرسة فى حاجة إلى عون الأسرة دوامًا كى تستطيع تحقيق أهدافها التربوية. ومن واجب الأسرة أن تبادر بتقديم تلك المعونة ضمانًا لحسن إعداد أبنائها. ويتمثل أساس هذا التعاون فى توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة؛ ليحيط كل منهما علمًا بحياة الابن فى المجالين، مما يعين على تفسير سلوكه تفسيرًا سليمًا، واتخاذ الخطوات المناسبة لتوجيهه توجيهًا فعالاً.

ولا يقل واجب الأسرة إزاء عن واجب المدرسة، التى يجب أن ترسم خطة لتوثيق علاقة الأسرة بها.

وفى التقارير المدرسية، والمعارض، والحفلات، ومجالس الآباء وغيرها فرص متاحة لتحقيق ذلك.

فالتقارير المدرسية مثل التى ترسلها المدرسة إلى ولى الأمر أثناء العام الدراسى، يعتبر أحد المجالات التى تلتقى فيها الأسرة مع المدرسة، والتعاون بينهما فى هذا المجال يقتضى من كل منهما القيام بمسؤلياته نحوه لتحقيق الخير للأبناء. فواجب المدرسة أن تحرر التقرير بدقة، وبلغة يفهمها ولى الأمر، وأن يكون التقرير شاملا جوانب نمو التلميذ المختلفة، ويقترح أساليب العلاج الخاصة إن كانت هناك حاجة إليها، وأن تحرص المدرسة على التأكد من أن ولى الأمر قد فهم هذا التقرير، ولو احتاج ذلك إلى مقابلة شخصية بالمدرسة. كذلك تقتضى الاستفادة من هذا المجال من جانب الأسرة أن تهتم بما جاء فى هذا التقرير، وأن تتصل بالمدرسة إذا لزم التوضيح، وأن تعمل فى ضوء مقترحات المدرسة؛ لمعاونة التلميذ على التغلب على الصعوبات التى تواجهه فى نموه.

علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى:

وتشمل الإذاعة، والتليفزيون، والصحافة، والسينما، والمسرح، والمكتبات العامة وغيرها.

ولهذه المؤسسات تأثير على أبناء المجتمع بما تدعو اليه من قيم، وما تقدمه من اتجاهات وأفكار، وما تنميه من تذوق وتقدير.

ولما كان بعض هذه المؤسسات يحيد عن واجبه أحيانًا بالنسبة لتكوين المواطن الواعي المستنير، فقد أوجب ذلك على المدرسة أن تحصن أبناءها بالمهارات الأساسية، التي تمكنهم من حسن الاختيار، والقدرة على النقد، والاستماع الجيد والقراءة الفاحصة، مع توجيههم إلى الإنتاج القيم، بدراسة وإبراز قيمته وآثاره، ففي ذلك تنمية لقدرتهم على تذوق الجيد منه وتقديره والإقبال عليه.