

علم الاجتماع وأثر البيئة في التربية

بقلم

الدكتور عبد العزيز عزت

يذهب بعض رجال التربية إلى اعتبار العامل الجغرافي من أهم العوامل التي لها أثرها في التربية ، ويقصدون بالبيئة في هذه الحالة البيئة الطبيعية . ولعل أهم المعاصرين منهم الدكتور هانز Hans أستاذ التربية في كلية كمنجز كوليج بجامعة لندن في كتابه الشهير « التربية المقارنة »^(١) الذي ظهر حديثاً في لندن سنة ١٩٤٩ . فهو يعرض في الباب الرابع لهذا الموضوع ويرى أن أثر البيئة الطبيعية واضح ولا شك فيه في التربية^(٢) ، ويعطى مثلاً لذلك بأثر المناخ في شكل بناء المدارس وفي تحديد سن التلاميذ للذهاب إليها . فبرودة الجو في البلاد الشمالية الإسكندنافية تمنع قيام المدارس المفتوحة والتدريس في الهواء الطلق لما يكثر فيها من الأعاصير الثلجية وانخفاض درجة الحرارة ؛ بينما نجد هذا النوع من المدارس دائماً بكثرة في البلاد المعتدلة الجو وفي البلاد الحارة^(٣) . واستلزم هذا المناخ القارس تشييد المدارس من مواد لها صلابتها وقوتها العازلة للبرودة فاستعملوا الأحجار بوجه خاص ولم يستعملوا الآجر كالبلاد التي في جنوبهم كهولاندة مثلاً أو الأخشاب كالحال في بلاد اليابان^(٤) .

أما فيما يتعلق بتحديد السن الرسمية للذهاب إلى المدرسة ، وبالنسبة المثوية لمن هم دون هذه السن من الأطفال ومع ذلك يذهبون إليها كذلك ، فيعطى هانز مثلاً بخمس أمم شمالية هي : الدنمركة ، وأستونيا ، وفنلندة ، والنرويج ، والسويد . وبخمس أمم جنوبية أغلبها حول حوض البحر الأبيض المتوسط هي : فرنسا ، واليونان ، وإيطاليا ، وإسبانيا ، وسويسرا . ويجب أن نعلم أن الأمم الخمس الشمالية أمم بروتستنتية لها تقاليد تربوية بينما الخمس الأخريات ما عدا فرنسا

Hans - Comparative Education London 1949 P. 63.

(١)

Ibid.

(٢)

Ibid. 64.

(٣)

Ibid.

(٤)

وسويسرا ليست لها مثل هذه التقاليد أى اليونان وإيطاليا وإسبانيا ، فهى تعتبر عادة من الأمم المتأخرة نوعاً من الوجهة التربوية^(١) .
وإليك جدول بإحصائيات عملت فيما قبل الحرب الأخيرة يصور حالة هذه الأمم فى هذا الموضوع^(٢) :

الأمم الجنوبية		الأمم الشمالية	
النسبة المئوية لمن هم دون هذه السن	السن الرسمية للذهاب إلى المدرسة	النسبة المئوية لمن هم دون هذه السن ويذهبون إلى المدرسة (٣ - ٧)	السن الرسمية للذهاب إلى المدرسة
من ٣-٦	من ٣-٦		
٧٠	٥٥	٢	الدمكركة ١٤-٧
٣٠	٨	٢	أستونيا ١٤-٨
٤٥	٣٠	٣	فنلندة ١٤-٧
٣٨	٢٤	١	النرويج ١٤-٧,٥
٦٥	٥٠	٢	السويد ١٤-٧
			فرنسا ١٤-٦
			اليونان ١٢-٦
			إيطاليا ١٤-٦
			إسبانيا ١٢-٦
			سويسرا ١٤-٦

ومن هذا الجدول يتضح أن الفروق فى الأعداد والأرقام تفسر عند هانز بأثر المناخ ، ففي البلاد الشمالية يبتدئ الذهاب الإلجبارى إلى المدرسة بنحو سنة أو سنتين متأخراً عنه فى البلاد الجنوبية ، وهذا إلى شدة برودة الجو التى يصعب تحملها على صغار التلاميذ الذين عمرهم يقل عن سبع سنوات وهم يذهبون من منازلهم إلى المدرسة فى الشتاء. بينما اعتدال المناخ فى البلاد الجنوبية يدعو إلى إنشاء مدارس أقل فى مستواها من المدارس الابتدائية كرياض الأطفال ودور الحضانة ونجد أن الأطفال الذين يقارب عمرهم ثلاث سنوات يمكنهم الذهاب إلى المدرسة^(٣) .
ونحن ندهش لماذا يميز هانز عنصر المناخ على العناصر الجغرافية الأخرى التى تتكون منها البيئة الطبيعية ؟ ما هى ميزة المناخ على الأرض والتضاريس والموقع الجغرافى^(٤) وغير ذلك مما يذكره الجغرافيون وخاصة رئيس المدرسة الجغرافية الفرنسية الحديثة فيدال دى لابلاش

Vidal de la Blache. La géographie humaine, Paris 1922, P. 12, 13.

Ibid.

(١)

Ibid., 65.

(٢)

Ibid., 65.

(٣)

(٤) الدكتور على عبد الواحد وافى - الوراثة والبيئة فى مصر ١٩٥٠ صفحة ٩١

فهذه عوامل - حسب اتجاههم في التفكير - يصح أن يكون لها أثرها على التربية كذلك ، ولكنهم لا يتحدثون عنها ، ولعل السبب في ذلك هو تأثيرهم بالنزعات القديمة في فهم البيئة الطبيعية ، لأن هذه النزعات العتيقة حصرت هذه البيئة وركزتها في المناخ بوجه خاص . فذهب من قبلهم هذا المذهب مثلاً هيبوقراط فهو أول من لاحظ أثر المناخ على أساليب تفكير الناس وتربيتهم^(١) . ثم قال بمثل ذلك أفلاطون في نوااميسه^(٢) . ونحنا نحوهم في العصور الحديثة ابن خلدون في مقدمته^(٣) . وبودان Bodin الفرنسي^(٤) . ومنتسكيو في كتابه روح القوانين^(٥) ولكن هذا العنصر الجغرافي وإن كان له أثر في بناء المدارس وفي تحديد سن الذهاب إلى المدرسة . . . إلخ . فهذا أثر بسيط تافه لأن الأثر الرئيسي هو الأثر في التربية ذاتها سواء كانت جسمية أو عقلية أم أخلاقية وفي نزعاتها العامة وفي أساليبها المختلفة أى الأثر في ما يدور في داخلية المدارس وبنياتها وفي التلاميذ مهما اختلفت أعمارهم بين الصغر والكبر . ومن هذه الناحية يكاد ينعدم أثر البيئة الجغرافية بكل عناصرها ومنها المناخ الذى يتحزون له ، بدليل أن البيئة الطبيعية - في أمريكا الشمالية - فيها أجواء مختلفة منها البارد في الشمال والمعتدل في الوسط والحر في الجنوب . وهى لم تخلق إلا تربية دينية وثنية متأخرة فيما قبل هجرة العناصر الأوروبية إليها ، تربية ليس لها مدارس وليس لها سن رسمية للذهاب إليها وهى تربية نراها عند أقوام الأسكيمو في الشمال وعند الهنود الحمر وغيرهم في الوسط والجنوب ، وهى تكاد تتشابه من الشمال إلى الوسط إلى الجنوب وتتخلص في تعلم أساليب الصيد والقنص سواء كان ذلك في البر أم في البحر وفي معرفة طريق جمع بعض النباتات والمواد المفيدة للإنسان وما عنده من حيوان - وفي الأخذ بالمعتقدات الدينية وتأدية طقوسها سواء بالكلام أم بالحركات والأفعال^(٦) .

Hippocrate — Des airs des eaux et des lieux § 24. Œuvres d'Hippocrate (١)
traduction de Littré T. II P. 91.

Platon — Les lois Livre V à la fin. (٢)

(٣) ابن خلدون المقدمة (طبعة عبد الرحمن محمد) صفحات ٧١ - ٧٥ .

Bodin — De la république Livre V. chap. I. (٤)

Montesquieu — L'esprit des lois, Livres : 14, 15, 16, 17. (٥)

Ogburn & Nimkoff, — A Handbook of Sociology, London, 1947, p. 4 (٦)

وهى تربية تسيطر عليها النزعة الطوطمية كما تسيطر على غيرها من مظاهر الحياة الاجتماعية بوجه عام^(١). فكأن التربية الأمريكية القديمة لا صلة لها البتة بالبيئة الجغرافية وإنما لها صلات بالبيئة الاجتماعية التى أهم مظاهرها الدين الطوطمى^(٢). ويؤيدنا فى نقدنا هذا كذلك أن هذه البيئة الجغرافية الأمريكية نفسها هى الآن مهد لحضارة وتربية راقية أخرجت لنا من المكتشفين فى العلوم الكونية أمثال أديسون وغيره من بحاث القوى الذرية ومن الفلاسفة ولیم جيمس ومدرسته ومن المربين جون ديوى ومدرسته . . . إلخ مما يدل دلالة واضحة على أن هذا التقدم فى البحث والتربية لا يرجع إلى أثر البيئة الجغرافية فى التربية الأمريكية فى سائر نواحيها علمية كانت أم جسمية أم أخلاقية . . . إلخ . وإنما يرجع هذا إلى أثر بيئة أخرى مخالفة فى طبيعتها لأنها من طبيعة اجتماعية هى البيئة الأوربية التى هاجرت من أوروبا إلى أمريكا منذ اكتشاف العالم الجديد، وكان من ضمن أساليب هذه التربية الاجتماعية أساليب العلم التجريبي وإقرار مبادئ الحرية الفكرية وحب البحث عن الحقيقة التى مكنت بعض الأفراد النابهين من كشف أسرار الوجود فى نواحيه المتعددة المستغلقة والوصول إلى المستوى الحضارى والتربوى القائم المائل لنا فى هذه القارة . فالبيئة الجغرافية إذن لا أثر لها مطلقاً فى التربية سواء فى الأقوام المتأخرة أم فى الأمم المتمدنة^(٣) ، وإذا كان لها أثر — كما يتوهم هانز وغيره — فهو أثر ثانوى تافه^(٤) ، وإنما تتأثر التربية أولاً بالبيئة الاجتماعية بشكل مباشر وغير مباشر^(٥) « فهى أهم عوامل جميعاً وأعظمها أثراً فى حياة الإنسان »^(٦)، وتتطور بتطور هذه البيئة . فما هى إذن هذه البيئة الاجتماعية ؟ وما أثرها فى التربية ؟

يمكننا أن نلاحظ أنواعاً ثلاثة للبيئة الاجتماعية عند مدرسة دوركيم :

أولاً : هناك ما يمكن أن نسميه بالبيئة الاجتماعية الخارجية — وهى البيئة

(١) الدكتور على عبد الواحد وافي — الهنود الحمر — مصر ١٩٥٠ ص ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ .

Durkheim—Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris 1912 pp. 151, 152

(٢) Goldenweiser — Anthropology, New York 1937, p.p. 307, 322, 323.

(٣) Ogburn and Nimkoff, p. 415

(٤) الدكتور على عبد الواحد وافي — نفس المصدر ص ١١١ .

(٥) نفس المصدر ص ١٢٢ .

(٦) نفس المصدر ص ١٢٨ .

المرفولوجية العامة التي تمثل الشكل الاجتماعي العام للمجتمع البشري^(١). فلكل مجتمع من المجتمعات بحسب حجمه ومستوى حضارته شكل اجتماعي محدود^(٢) يعين مركزه في تطور الحضارة ومرتبته بالنسبة لغيره من المجتمعات. ولقد حاول دوركيم ترتيب هذه الأشكال فوضع قانوناً لتسلسلها بالشكل الآتي : المعشر ، فالعشيرة فالاتحاد فالقبيلة فالمدينة فالإمبراطورية القديمة^(٣) ، فالأمة ، فالإمبراطورية الحديثة ، فالمجتمع الدولي^(٤). وسميها بالبيئة الخارجية لأن دوركيم نفسه يستعمل هذا الاصطلاح^(٥).

ثانياً : هناك ما يمكن أن نسميه بالبيئة الاجتماعية السكانية وهي البيئة المرفولوجية الخاصة التي تتركز على كثافة السكان في جهة ما أو تخلخلهم في جهة أخرى ، ولذلك قد تكون هذه البيئة إما مدنية حيث يكثر عدد السكان وإما ريفية حيث يقل هذا العدد^(٦). وسميها سكانية نسبة إلى السكان فهم العنصر الأساسي الذي تتركز عليه عند دوركيم^(٧).

وهما بيئتان خاصتان ببنية المجتمع البشري. والأولى أهم من الثانية. لأن هذه توجد عادة في داخلية الأولى وخاصة في المجتمعات ذات الشكل الاجتماعي العام الكبير ونقصد بذلك الأمم الحديثة^(٨).

ثالثاً : وهناك أخيراً البيئة الاجتماعية التي يمكن أن نسميها داخلية والتي يسميها دوركيم البيئة الفزيولوجية^(٩). وهي البيئة التي تقوم على نوع النظم السائدة في المجتمع ومبلغ أثرها في التربية ومبلغ أثر هذه بدورها فيها. وهذه النظم الاجتماعية ، قد تكون روحية كاللغة وما تعبر عنه من علوم وفنون وآداب وفلسفات. وهناك كذلك الدين في سائر مظاهره. وقد تكون مادية اجتماعية كالآلات بأنواعها المختلفة.

Durkheim — Education et Sociologie Paris 1926, p. 116, 117. (١)

Idem — Les Règles de la méthode sociologique, Paris 1927, p. 193. 143. (٢)

Ibid., 94, 76. (٣)

Idem — L'éducation morale, Paris 1925, p.p. 91-94. (٤)

Idem — De la méthode dans les sciences, T I. Paris 1928, p. 320. (٥)

Règles 18 142. + الدكتور عبد الواحد وافي نفس المصدر ص ١١٧. (٦)

Règles 18. (٧)

Ibid. 143. (٨)

Ibid., 17. (٩)

وقد تكون نظاماً مكتوبة كالدساتير والقوانين الوضعية بأنواعها . وقد تكون غير مكتوبة كالعادات والعرف والتقاليد . . . إلخ . ولعل أهمها ستة في نظر دوركيم هي : الدين والأخلاق والقوانين ، والاقتصاد ، واللغة ، والفنون الجميلة^(١) . وسببها داخلية لأن دوركيم يستعمل هذا الاصطلاح للتعبير عنها^(٢) .

وأهم هذه البيئات الثلاث عند دوركيم هي البيئة الأولى لأنها تتضمن البيئتين الثانية والثالثة وخاصة في الأشكال الاجتماعية الكبرى كالأمم والإمبراطوريات قديمها وحديثها^(٣) . ولهذا السبب سنطيل الكلام عنها أكثر من الأخرتين .

أما عن أثر البيئة الأولى وهي البيئة الخارجية على التربية العامة في المجتمعات البشرية فينحصر في خضوع التربية — باعتبارها نظاماً اجتماعياً — للمسحة السائدة لبنية المجتمع وتكوينه ومستواه الحضارى^(٤) . وهذا ما يسميه دوركيم بالكثافة المادية أو عدد السكان وبالكثافة الأدبية أى رقى النظم^(٥) . ولقد حاول دوركيم تحديد هذه المسحات من مجتمع إلى آخر فقال إنها دينية في المجتمعات المتأخرة^(٦) ، ويريد بها معيشة الناس في معاش وعشائر واتحادات وقبائل^(٧) . وهي دينية كذلك في المجتمعات التاريخية^(٨) ، وهي المدن القديمة والإمبراطوريات القديمة وخاصة روما والإمبراطورية الرومانية^(٩) . وهي قومية ديمقراطية في المجتمعات الحديثة^(١٠) . وهي الأمم والإمبراطوريات الحديثة والمجتمعات الدولية^(١١) .

أما فيما يتعلق بالمجتمعات المتأخرة ، فالتربية فيها تتأثر صراحة بالدين لأن

(١) De laméthode p.p. 321-326 + انظر أيضاً الدكتور عبد الواحد وآفى نفس المصدر

صفحات ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٧

Durkheim — Education et sociologie p. 117. (٢)

Education et Sociologie 113. + Règles, 141, 143. (٣)

Education et Sociologie, P. 113. (٤)

Règles, 140., 141. (٥)

Education et Sociologie 46. (٦)

Règles, 102. (٧)

Education et Sociologie, 46. (٨)

Règles, 104, 105. (٩)

Education et Sociologie 47. (١٠)

Durkheim — L'Education morale, Paris 1925 p.p. 92-94. (١١)

الدين هو أهم مظهر من مظاهر الاجتماع عندهم^(١) ، ويصبغ بلونه كل نواحي الحياة الاجتماعية كالأسرة والفن والحروب والحياة الاقتصادية وكذلك التربية^(٢) . ولهذا انحصرت هذه التربية في ربط الفرد بحياة المجموع عن طريق تلقينه المعتقدات السائدة فيما بينهم كالقصص الدينية والخرافات والأساطير والحكم والأمثال ، وهذا من الناحية النظرية الفكرية . ولكن هناك ناحية عملية وهي معرفة الطقوس المختلفة ، وهي أفعال وحركات منظمة لأغراض دينية معينة تؤدي يومياً ، وأحياناً في مناسبات خاصة كالأعياد والمواسم ، ومنها معرفة استعمال الآلات المتباينة التي تستعمل في الحياة الجارية ، وكذلك تلك التي تستعمل في الحروب لأن هذه الحروب لها الهدف الديني في الغالب^(٣) .

فغرض التربية هنا هو خلق الأفراد خلقاً جديداً وبهذا هو يخلق مرتين : مرة في شكل بدن كحال الحيوان الأعجم ولكنه بعد ذلك يخلق في شكل اجتماعي بتلقينه تراث المجتمع الذي ولد فيه فيشب على صورته . وبفضل هذه التربية تطفئ الطبيعة الاجتماعية على الطبيعة الحيوية ويمثل كل فرد نوعاً من الثقافة لا تأتية بالولادة ولا من طبيعته الحيوية البدنية وإنما تأتية من طبيعته الاجتماعية بكونه ينتمى إلى مجتمع معين له شكل عام ، متأخراً كان أم تاريخياً أم راقياً^(٤) . وتبتدئ محاولة ربط الفرد بالمجتمع منذ ولادته^(٥) . وذلك بإعطائه اسمه . والاسم هنا ليس باسم فردي فقط وإنما هو اسم جمعي يمثل الأنا الاجتماعي . فهو يحمل اسم قومه وهذا الاسم هو اسم الطوطم . فهم يتوهمون وخاصة في العشائر والاتحادات أنهم ينحدرون من سبط أب خرافي يكون تارة عند بعضهم حيواناً كالذئب والقنغر والغراب والذئب إلخ . وأحياناً يكون نباتاً وأحياناً يكون مظهراً من مظاهر الطبيعة ، ولكن في الغالب يكون حيواناً . وكل فرد يتوهم أن روح هذا الحيوان تتمثل فيه مادياً عن طريق الدم وروحياً عن طريق الخرافات والأساطير ولهذا يسمون أنفسهم بأنهم من الذئبة أو من الذئب^(٦) .

Idem. A.S. T. I. p. 2-3.

(١)

Ibid. T. V. p. 82-121.

(٢)

Hubert — Histoire de la pédagogie. Paris 1949, p. 6, 7.

(٣)

Bouglé-Encyclopédie française. T, XV. Education et instruction p. 4.

(٤)

Hubert op. cit., 7.

(٥)

(٦) الدكتور على عبد الواحد وافي — الأسرة والمجتمع مصر (١٩٤٨ ص ٢٦ ، ٢٧) .

Durkheim — L'année Sociologique, T I p. 2-3.

وليس للتربية عند المتأخرين مدارس خاصة أو هيئات تعليمية تؤدي هذه الوظيفة^(١). وليست الطقوس التي تقام عند الولادة بكافية لربط الفرد بالمجتمع وإنما لا بد من مجهودات أخرى في هذا الصدد تقوم بها النساء لتلقين الأطفال لغة الكلام وآداب المعاملة مع غيرهم في داخلية المجتمع وهكذا إلى سن المراهقة حيث تبدأ التربية العامة بالمعنى الصحيح ، ويقوم بها في هذه المرة شيوخ العشيرة فيعلمونهم أصول العادات والعرف والتقاليد السائدة فيما بينهم ، ويدربونهم عملياً على حب المخاطرة والحروب والصوم وتحمل الآلام ليقوى عودهم ولتنغرس في نفوسهم الروح الاجتماعية^(٢). ويجبرونهم على معرفة كل ما تقدم معرفة تامة ويضطرونهم إلى احترام ذلك احتراماً يبلغ حد القداسة. ويشركونهم كذلك في المظاهر الجمعية للعشائر كمشاطرتهم في الاحتفالات والأعياد والمواسم الدينية ، ويعلمونهم طرق استعمال الآلات المختلفة الواجب استخدامها في هذه المناسبات وخاصة آلات الزينة والصيد والحروب^(٣).

وغرض هذه التربية عند المتأخرين إلحاق الفرد بتراث المجتمع وفرضه عليه وأخذه به والخضوع له خضوعاً مطلقاً فيكون هو والمجتمع شيئاً واحداً لا يتجزأ ، فالفرد ظل للمجتمع والعقلية الفردية تابعة للعقل الجمعي ، ولهذا يسمى دوركم هذا الترابط بالترابط الآلي *La solidarité mécanique* ، ويقصد بذلك أن التربية عند المتأخرين تخلق الفرد خلقاً جديداً على صورة مجتمعه فينصهر الفرد في تراثه وتتداخل شخصيته في الشخصية المعنوية للمجتمع ، وليس هناك وجود ذاتي فردي وإنما هناك وجود اجتماعي كلي^(٤).

ولا تقوم هذه التربية عندهم على الإرهاب أصلاً وإنما تعتمد على الترغيب وعلى الشعور بإدراك التضامن الجمعي ، وعلى أنهم جميعاً أبناء لأب واحد — ولهذا يقبل أفراد العشائر على الانصياع لتعاليم الجماعة. ويرون فيها ملاذاً لهم وتسهيلاً لمجرى حياتهم^(٥). ولكن من يخرج على أصول هذه التربية وتعاليمها فالعقاب

Dewey — Democracy & Education, p. 9.

(١)

Hubert — P. 8.

(٢)

Hubert — p. 9.

(٣)

Durkheim — De la division du travail Social, Paris 1926 p.p. 155-157.

(٤)

Hubert p.p. 10 11.

(٥)

الصارم ينتظره ، والعقاب هنا ينظر إليه كرد شرف للجماعة ، التي لم تُحترم تربيتها وإعادة هبة التربية وسلامتها في نظر المذنب وليكون عبرة لغيره ممن تحدثه نفسه بمخالفتها^(١).

أما في الجماعات التاريخية فالتربية العامة دينية كذلك عند دوركيم^(٢). ففي بلاد اليونان كان لكل مدينة آلهتها الواجب احترامها وتقديسها من الجميع سادة كانوا أم رقيقاً . ومهما هدفت التربية الخاصة من مدينة إلى أخرى سواء كان الهدف حربياً وجسمياً كالحال في إسبرطة أو فكرياً وعقلياً كالحال في أثينا ، فإن التربية العامة لم تختلف عن كونها دينية . نعم إن لكل مدينة آلهتها الخاصة ويصح أن يحقر أهل مدينة معينة آلهة المدينة الأخرى^(٣). ولكن النزعة واحدة في نوعها فكان الإسبرطي يعلم كل شيء عن جوبتر وأبولون^(٤). بينما الأثيني يتفانى^(٥) في معرفة كل ما يتعلق بزيوس Zeus وخاصة أثنيه بلياد Athéné Poliade وكانت هذه التربية تؤديها الأسرة وتغرسها في نفوس الأطفال منذ نعومة أظفارهم^(٦). فيشبون محبين لمدينتهم لالطبقتهم الخاصة . فهذه التربية العامة هي التي ربطت الفرد اليوناني بالشكل الاجتماعي العام وهو المدينة^(٧).

كذلك عند الرومان ، مهما اختلفت التربية الخاصة عند الباتريسيان أى الخاصة والبلبيين أى العامة ، ومعهما اختلفت الأديان المحلية في الأصقاع المختلفة فهناك تربية عامة يتعلمونها كلهم وفي كل مكان ولها الصبغة الدينية هي عبادة الإمبراطور وتقديسه ، وهو هذا التقديس الذي كان سبباً في اضطهاد المسيحيين في أوائل عهدهم في الإمبراطورية الرومانية لأنهم أحلوا تقديس صور السيد المسيح بدلا منه ، ومعنى هذا عدم احترامهم لنظام الحكم وخروجهم على طاعة السيد الإمبراطور فحق لهذا عليهم العذاب^(٨).

Règles, p.p. 15, 16.

(١)

Education et Sociologie, 46.

(٢)

Hubert, p. 20.

(٣)

Ibid. p. 19.

(٤)

Ibid., 21.

(٥)

Ibid., 20, 21.

(٦)

Education et Sociologie, 116, 117.

(٧)

Robinson — The ordenal of civilization. New York, 1926 p. 13.

(٨)

أما في المجتمعات الإقطاعية التي انتشرت في أوروبا إبان القرون الوسطى فمهما اختلفت التربية الخاصة بالنسبة للطبقات المتعددة التي قامت فيها فهناك تربية عامة خضعت لها الجميع وأخذوا بها هي التربية المسيحية الكاثوليكية^(١) التي خضعت لتعاليم الكنيسة التي تزعمت حركة التفكير إبان ذلك^(٢) ووضعت يدها على عقول الناس وغرست فيهم فهماً معيناً لقيمة الإنسان في ذاته قيمة هذا العالم الدنيوى يتفق مع أغراضها ومراميها الخاصة^(٣). وبعد أن كان الطفل يربى في الأسرة تربية عامة في العهد اليونانى والرومانى أصبحت هذه التربية تعطى في المدارس الدينية وفي الأديرة وفي الكنائس وبهذا حبس الدين عقول الناس في دائرة محدودة مغلقة^(٤). لأن الطفل بذهابه إلى هذه المدارس أصبح تحت سيطرة رجال الدين في كل حركاته وسكناته. فهو لا يبرحها. ففيها يتعلم وفيها يأكل وينام ويتعبد إلخ. فهو يمضي كل حياته في الجحوى الدينى^(٥). الذى امتد أثره حتى إلى حياة الإنسان المهنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية^(٦).

وهدف هذه التربية هو عدم تمهيد الطفل للتجديد والخلق والابتكار العقلى فالطفل يجب ألا يكون عاملاً فعالاً في الحياة الدنيا في رجولته وإنما يجب أن يكون اتباعياً وأداة في يد رجال الدين ، ولهذا وجب تحويل مقدرة الخلق الفكرى عند الطفل إلى مقدرة للطاعة والخضوع^(٧). ولهذا كان أساس هذه التربية هو ما جاء في الكتاب المقدس وما تقول به تعاليم الكنيسة ، ودراسة اللغة اللاتينية^(٨). وهذه اللغة لم تدرس لمعرفة الآداب الرومانية ، ولتكون وسيلة للوقوف على التراث اليونانى الذى نقل عنه الرومان ، وإنما لتكون وسيلة لدراسة كبار رجال الدين المسيحي

-
- | | |
|---|-------|
| Education et Sociologie 27. | (١) |
| Hubert, 26. | (٢) |
| Basker— Unity in the Middle ages, in The unity of western civilization
Oxford 1936 p. 100. | (٣) |
| Hubert 27. | (٤) |
| Durkheim, L'Evolution pédagogique en France, Paris 1938 T I p. 36. | (٥) |
| Hubert, 27. | (٦) |
| Durkheim — L'évolution, p. 39. | (٧) |
| Cowayayr — Histoire de la pédagogie, 38 édition, p. 66. | |
| Headlam — The unity of western education, in The unity of western
civilization Oxford 1936 p. 182. | (٨) |

كالقديس أوغسطين وبرودنسيوس Prudentius^(١) . فمعرفة الثقافة الرومانية واليونانية كانت محرمة في القرون الوسطى لأنها ثقافات وثنية تربط الفرد بنفسه وبالعالم الدينى والاجتماعى وفى هذا نوع من التحرر الذى تحاربه الكنيسة^(٢) . وما عرفوه منها وخاصة منطق أرسطو استخدم كوسيلة للجدل ولدعم الدين والرد على أعدائه^(٣) . أما التربية العامة فى الأمم الحديثة فهى تربية قومية^(٤) . يشترك فيها الغنى والفقير ، فهى تربية ديمقراطية تبنى على فكرة الحرية^(٥) ولقد ظهرت فى أوروبا منذ القرن السادس عشر^(٦) بفضل حركة النهضة وحركة الإصلاح^(٧) ، وكان من أثر ذلك فى التربية وفى أغلب بلاد أوربا أنها لم تعتمد على اللغة اللاتينية وإنما اعتمدت على اللغات القومية المحلية المختلطة . فأصبح للغة الإيطالية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية أهميتها الثقافية^(٨) وأصبحت المدارس تحت إشراف الحكومات الوطنية لا تحت إشراف الكنيسة ورجالها^(٩) . وظهرت آداب قومية لها أهميتها فى فصل وإبعاد عقول الناس عن الآداب الدينية التى لم ترتبط بحدود معينة . واتجهت هذه الآداب إلى تقليد القدماء ، ولكنه تقليد خالق ، لأنه عمل على ظهور ثروة لغوية وفكرية فى كل وطن معين^(١٠) . وهدفت إلى تحرير الوطن من رق الدين وإلى خلق الكرامة القومية فى عقول النشء والعمل على إلغاء الفروق الاجتماعية بين الناس فى داخلية البلد الواحد^(١١) .

ولقد ساعدت الطباعة وتقدمها على نشر هذه التربية وتسهيلها بين الناس فى المدارس وفى خارج المدارس بوجه خاص^(١٢) . ومهما اختلفت هذه التربية من بلد

- | | |
|--------------------------------|--------|
| Ibid. 182. | (١) |
| Compayré 55-61. | (٢) |
| Ibid. 68. | (٣) |
| Education et Sociologie 47-49. | (٤) |
| Ibid. 47. | (٥) |
| Meadlam 187. | (٦) |
| Ibid. 185. | (٧) |
| Ibid. 187. | (٨) |
| Ibid. 187. | (٩) |
| Ibid. 189, 198. | (١٠) |
| Ibid. 190, 191. | (١١) |
| Compayré 68. | (١٢) |

إلى آخر فإن لها صفات عامة بحكم البيئة الاجتماعية الخارجية أى الشكل الاجتماعى العام وهو معيشة الناس فى العصور الحديثة فى أوربا وعند من أخذوا عنها ، فى وحدات اجتماعية كبيرة تسمى أمم Nations . هذه الصفات يمكننا حصرها بالشكل الآتى : (١) إن هذه التربية العامة تثق الثقة كلها بقدرة العقل البشرى . (٢) أنها تربية لا تخضع خضوعاً مطلقاً للدين . (٣) : أنها تعتبر الإنسان محوراً للوجود العالمى ولا شئ فيه يمكن أن يخفى على مقدرة عقله ، ولهذا يمكن للإنسان أن يتقدم ويرتقى ويبلغ حد الكمال المطلق . (٤) : ولهذا لا تحصر هذه التربية تفكير الإنسان فى موضوع واحد هو الدين وما يتصل به وإنما فتحت له موضوعات متشعبة شملت ألوان الحياة المختلفة من كونية وحيوية ونفسية واجتماعية . . . إلخ .

(٥) : أنها تقر أن العالم وجد ليسيطر عليه الإنسان ويتحكم فيه بعقله ويشغله لصالحه .

(٦) : تقر هذه التربية أن ليس هناك أسرار مستغلقة ولا أمور خارقة ، ولا خرافات ولا أرواح خفية تتحكم فى مصير العالم ومصير الإنسان فيه ، وإنما كل شئ يخضع للمنطق العلمى الواقعى الذى يشتق قوانين الأشياء من طبائعها الخاصة . (٧) : تقول هذه التربية بالأخذ بنتائج التفكير السليم مهما كان أثرها وما يترتب عليها دون خوف ولا وجل من أى قوة أو سلطة معينة ، فليس هناك سلطة فى الوجود أعلى من سلطة العقل (١) .

أما نزعة التربية فى المجتمعات الدولية فتقوم عند دوركيم على فكرة التوضيحية والمساعدة المتبادلة والتضامن . فهى عنده ضد الأنانية الفردية والأنانية القومية (٢) . وهذا ما يتفق مع الأهداف التى ترمى إليها هذه الوحدات الاجتماعية الكبرى فعلا كعصبة الأمم وهيئة الأمم المتحدة فى توجيه التربية عند سائر الأمم التى تؤمن بها هى : تقدم الحضارة ونشر النظام وسيادة السلام (٣) . وهى أهداف أعم وأشمل من أهداف الأشكال الاجتماعية السابقة لأنها تريد إقرار المساواة بين الأمم المتمدنة

Headlam, 192-197.

(١)

Durkheim — Education morale, 92-94.

(٢)

Société des nations — Bulletin de l'enseignement, Genève, Décembre 1937

(٣)

وتأكيد الإخاء العالمى بالمساهمة فى اتجاه حضارى واحد يجمع فيما بينها^(١) .
ولقد أنشأوا لتحقيق ذلك مؤسسة اليونسكو Unesco فى سنة ١٩٤٥ ،
وجعلوا مقرها الدائم فى باريس وتتلخص أغراضها فى هدم مبادئ الثورة وفلسفات
النزاع والنضال وغيرها من النزعات التى تصور الإنسان عدواً لأخيه ، وفى محاربة
النظريات التى تفرق بين الأجناس والأديان وبين الأكثرية والأقليات فى الأمم ،
لأن حياة الناس يجب أن تركز فى المحبة والتسامح والعدالة الاجتماعية . وفى نشر
مبادئ الديمقراطية الصحيحة التى أهمها الحرية والإخاء والمساواة ، وأن الإنسان
ليس ابن وطنه فقط وإنما هو ابن العالم والحضارة الإنسانية ، وهى بهذا لا تريد
القضاء على التربية القومية الخاصة فى الأمم وإنما تريد ربطها بأفق أوسع يتخطى
حدود الوطن ويجعل الفرد مواطناً عالمياً^(٢) .

ولقد عقدت اليونسكو عدة مؤتمرات دولية لتحقيق هذا التعارف الفكرى
بين الأمم بناءً على الأساس المتقدم فى المسائل الآتية :

١ - فى تحديد برنامج التربية الأساسية والطرق العملية لتحقيق هذا البرنامج .
ويراد بالتربية الأساسية إفادة المجتمعات التى انخفض فيها مستوى التعليم عن
الحد الأدنى ، ونفشى فيها الفقر والجهل والمرض ، حتى تخطو فى سبيل التقدم
الإنسانى ولا تكون عقبة فى سبيل التفاهم الدولى والإخاء العالمى ، والتعليم هنا يكون
عادة للصغار والكبار من الرجال والنساء ويرمى إلى محو الأمية حيثما كانت . وبهذا
يمكن للناس أن يعيشوا معيشة إنسانية محترمة تساعد على إقرار السلام^(٣) .

٢ - تحديد أوجه التعاون فى البحث العلمى الطبيعى بالاتفاق على قواعد
التبادل الثقافى والنشر والفهارس .

٣ - التعاون على إصلاح ما خربته الحرب فى الشرق الأقصى وفى أوروبا
من معاهد التعليم^(٤) .

٤ - التعاون على العقبات العملية التى تعوق المؤلفات والآراء .

٥ - التعاون على الكشف العلمى ومن ذلك مشروع استقصاء أصول بيئة

Butler — L'esprit international Paris 1914 p. 162. (١)

Unesco — Pamphlet 12, edited by ministry of education, London 1948; (٢)

p. 18, 19.

Ibid., p. 23. (٣)

Ibid., 25. (٤)

حوض نهر الأمازون من جميع نواحيها بالاتفاق مع حكومة البرازيل (١).
وتلجأ اليونسكو إلى وسائل مختلفة لنشر الثقافة وتوحيدها بين الأمم منها :
تبادل الأفلام الثقافية التي لها غرض علمي محترم ، وتبادل التحف وإقامة المعارض
من بلد إلى آخر . وتبادل المؤلفات والنشرات العلمية سواء في شكل مكتبات
متنقلة للدعاية الثقافية أو تقديمها في شكل إهداء (٢) ، وكذلك تبادل الطلبة
والأساتذة وتشجيع الرحلات العلمية من مكان إلى آخر (٣).
ولكن هل اليونسكو صادقة حقاً فيما تهدف إليه ؟ أم هناك أغراض خفية
اقتصادية وسياسية ودينية تدفعها إلى ذلك ؟ نسأل هذا لأن الأمم التي تهتم بأمرها
اليونسكو أمم مستضعفة يتفشى فيها الجهل والفقر والمرض كبعض جهات الصين
وهانتى ونايسالاند (٤). ولم تكن يوماً ما عاملاً من عوامل الحرب والصراع وإنما
تحبي عادة حياة خاملة هادئة كلها السلام والدعة . فهل تعليمها وتمدينها يكون
محبة لذاتها أم لذات الأمم الغربية لأنها ستجد فيها بعد ارتفاع مستوى الحياة فيها
عميلاً اقتصادياً منيئاً ، وشخصاً معنوياً يمكن التأشير عليه فيخضع بإرادته لسياسة
مرسومة معينة ، وعقلاً جمعياً يدرك أهمية المدنية المسيحية التي فتحت أمام هذا العقل
أفاقاً لم تفتحها المذاهب الدينية العتيقة التي سادت فيها ؟ إن علامات الاستفهام
لتتعدد وتتكرر ، ومع ذلك نحن عند حسن الظن بها ، ونؤمن أن التيار الدولي
قوى لا سبيل إلى الوقوف في وجهه ، وأن العالم يسير نحو الاتجاه الدولي بقدوم
وثابة رغم ما يعتريه أحياناً من فشل ، لأن من طبيعة الظواهر الإنسانية أنها تجارب
اجتماعية تفشل حيناً وتنجح أحياناً ، وأن مصير العالم هو النجاح والوصول إلى
الهدف العام وإن تطلب ذلك زماناً يختلف في طوله ومدته ، والمجال الزمني لا يهتم
به الاجتماعيون وإنما هو المجال الاجتماعي الذي يعينهم ، وهناك شبه اتفاق
بين كبار الاجتماعيين وخاصة دوركيم ومدرسته على أن المجتمعات تتطور في أحجام
وأشكال اجتماعية عادة تهدف في سيرها إلى الحياة الدولية كما قدمنا وكذلك تتجه
التربية في الاتجاه نفسه .

Ibid., 17, 18.

(١)

Ibid., p. 19.

(٢)

Ibid., p. 20.

(٣)

Ibid. p. 23.

(٤)

أما عن البيئة السكانية فيقصد بها دوركم معيشة الناس في المدن أو في القرى الريفية^(١). فهذه وحدات لها مشخصاتها الذاتية ولها أثرها في التربية . ففي المدن تعزز التربية عادة في كل وجوها المتباينة ، فنجد المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات . . . إلخ وهذه المعاهد على اختلافها معاهد كبيرة الحجم يتعدد فيها التلاميذ والطلبة والأساتذة وتنوع البرامج وتباين المواد . ويختلف الاختصاص ويتنوع فيما بين تعليم ثقافي عام وتعليم فني وتعليم تجاري . وكل تلميذ وطالب يسهل عليه التعليم ويسهل عليه الانتقال إلى معاهده لسهولة المواصلات . وهو في الغالب لا يترك أسرته ليغترب في طلب العلم ، ذلك لأن الوحدة الاجتماعية التي يعيش فيها مركز هام يتجمع فيه الناس بكثافة وتشتد الحركة الاجتماعية وتقوى سبل الإنتاج الاجتماعي في سائر أبوابه المختلفة^(٢) . بينما التربية في القرى الريفية محدودة الأفق ولا تجد فيها إلا التعليم الإلزامي والابتدائي على الأكثر ، ويصعب وجود المدارس الثانوية وينعدم بكل تأكيد التعليم الجامعي ، ويتوقف انتشار التعليم في القرى على قربها أو بعدها عن المدن وعلى سهولة سبل المواصلات أو صعوبتها ، ولهذا كانت التربية في القرى البعيدة المنعزلة تنحصر في الغالب في تعلم القراءة والكتابة^(٣) .

ولقد ظن هانس Hans أن هذه البيئة السكانية بيئة جغرافية لأن الأرض تلعب دورها في توزيع السكان وكثافتهم فما بين القرى والمدن ، ويعطى مثلاً لذلك بسكان أستراليا حيث يتركزون بكثرة في شرقها في مدن معدودات كسيدني Sydney وملبورن Melbourne وبرزبين Brisbane إلخ . بمعدل ٤٧٪ من العدد الكلي للسكان ، ويتخلخلون في جهاتها الأخرى بمعدل شخص واحد لكل ميل مربع^(٤) ، بينما مثلاً في إنجلترا تزداد الكثافة الريفية إلى ١٢٠ نسمة لكل ميل مربع . ونحن لا ننكر أن للعامل الجغرافي أثره في توزيع السكان هناك ولكن توزيع السكان في ذاته واستقراره بشكل معين في قرى أو مدن ظاهرة اجتماعية لا جغرافية . ومثل هذا كمثل ظهور الكائن الحي من تفاعل مواد معدنية . فالكائن الحي شيء مخالف تماماً في طبيعته للمواد التي

Durkheim — Education et Sociologie p. 45.

(١)

Hans. 66.

(٢)

Ibid. 66.

(٣)

Hans. 65.

(٤)

عملت على إيجاده . كذلك المدن والقرى ظواهر من طبيعة مستقلة هي الطبيعة الاجتماعية وتخالف تماماً العوامل الجغرافية التي ساعدت على ظهورها (١) .

وإذا تفوقت التربية العامة في المدن من الناحية العقلية على التربية في الريف ، فإن هذه تتفوق بدورها من الناحية الأخلاقية ، وذلك بحكم أن ساكن الريف يحيا حياة هادئة لا اضطراب فيها تحت تأثير العادات والعرف والتقاليد . فهذه عوامل اجتماعية لها سيطرتها وأحكامها بين سكان القرى والوحدات الاجتماعية الريفية . فالحياة فيها لها السمة المحافظة ، ويسودها الاستقرار والتضامن بين أهلها . فهم يؤمنون عادة بكثير من المعتقدات والتصورات ، ويأخذون بسنن التعامل يصعب تحويلهم عنها أو بث الشك في نفوسهم حول قيمتها ، ذلك لأن لها قداسها التاريخية عندهم بحكم أنها تنزل من أجيال سبقت فتأكدت صحتها عندهم . ولهذا هم لا يحدون عنها . وينزلونها في نفوسهم منزلة رفيعة ، فهي من تراث الماضي الذي يتحكم في عقليتهم كل التحكم (٢) .

وهذا الاتجاه المحافظ يبعدهم عن الرذائل ويدعوهم إلى الإقبال على الفضائل لأن عليهم رقابة اجتماعية ووازعا كليا له قواعده المحترمة فيما بينهم . ويجعلهم يتعلقون بكل ما هو ضروري لازم ، ويتجنبون كل ما هو تافه وكماي ، فهم لا يعشقون الترف ولا يألون مفاصد الحضارة والمدنية ، ولهذا نجد عندهم الحذر من المدن وأهلها وينظرون إلى المعلم المدني بشيء من التحفظ لأنه من بيئة مخالفة لبيئتهم المغلقة (٣) .

وهذا على عكس البيئة المدنية فهي بيئة مفتوحة ينزع إليها الناس ابتغاء الرزق من كل حذب وصوب ولهذا تتنافر المشارب وتختلف الطبائع بين أهل المدن لأن الوحدة بينهم وحدة منافع ، والحياة فيها تقوم على التخصص وتقسيم العمل (٤) . فالعلاقة بينهم علاقة قانونية تعاقدية لا أخلاقية ، ولهذا يسعى كل فرد وراء صالح نفسه وتسود فيما بينهم الأنانية وحب الذات ، وليست هناك رقابة أخلاقية ممثلة في سنن لها احترامها فيما بينهم ، ويشعر الفرد عادة في المدن بنوع

Durkheim — De la méthode dans les Sciences, I. p. 315.

(١)

Bear — The social functions of education. New York 1947 p. 250.

(٢)

Bear 251.

(٣)

Ibid 245

(٤)

من التحرر من العادات والعرف والتقاليد ولكنه تحرر يبعده عن الفضيلة ، ويدفعه في طريق الضلال والرذيلة ، فيسعى الفرد وراء اللذات والكماليات ، ويعشق الترف وهذه عوامل هدامة للوجدان الأخلاقي (١) .

ولعل السبب في كل هذا راجع إلى ضعف إشراف الأسرة في المدن ، وقوة هذا الإشراف في الريف ، لأن الأسرة هي التي تقوم بهذه التربية الأخلاقية (٢) . فالأسرة الريفية كبيرة العدد وهناك مجال ليتعامل الفرد بأخلاص مع ذوى قرباه ، وحياته مرتبطة كل الارتباط بحياتهم لأن الأسرة هي محور الانتاج وخاصة في الزراعة . فهناك إذن تضامن ومحبة بين أفرادها للصالح المشترك فيما بينهم ، وهي وحدة متماسكة لها قوتها في فرض احترام إرادتها على أفرادها وإشعار كل منهم أنه عضو في جماعة تجدد ولا تهزل ، وأن الهزل فيه ضرر لحياة المجموع (٣) .

وهذا على عكس الأسرة المدنية فعدد أفرادها صغير ضئيل ، ولا تقوم على ذكريات مشتركة بينهم ولا على آمال جمعية نحو هدف ومستقبل معين ، فهي وحدة اجتماعية مفككة ليس لها صالح مشترك ، وإنما كل فرد له صالحه الخاص الذي لا يربطه بأسرته أصلاً وإنما يربطه بهيئات أخرى في خارجها ولهذا تقوى الروح الفردية والإباحية ويتضاءل شأن الأسرة ويقل الزواج وتحتفظ المدن الكبرى عادة بمستوى كثافة سكانها عن طريق الهجرة لا عن طريق كثرة المواليد فيها (٤) ، ذلك لأن كل فرد يقول أنا ونفسي . والنتيجة ضعف الروح الاجتماعية وانحلال الرقابة الأسرية وسيادة الرذائل المدنية كالإدمان على الخمر والمخدرات والميسر والمراهنة والعزوبة والزنا.... إلخ مما يضعف التربية الأخلاقية في المدن (٥) .

أما عن البيئة الاجتماعية الفزيولوجية الداخلية ، فنقصد بها مبلغ تأثير النظم الاجتماعية في التربية ومبلغ تأثير هذه بدورها في هذه النظم . وهذا الأثر المتبادل يشق من أن طبيعة النظم الاجتماعية تتداخل (٦) ، وتربط ويفسر بعضها بعضاً (٧) .

Ibid. 246.

(١)

(٢) انظر مجلة علم النفس عدد يونيو ١٩٥١ « الأسرة ووظيفتها الأخلاقية » .

Maciver — Society, New York 1944 p. 122.

(٣)

Ibid. 137-138.

(٤)

Ibid. 123-129.

(٥)

Fauconnet et Mauss-Grande Encyclopédie article Sociologie T. 30 p.166.

(٦)

Durkheim, Règles, p. 135.

(٧)

وأهم النظم أثراً في التربية عند دوركيم أربعة : النظام السياسى ، والنظام الأخلاقى ، والنظام الاقتصادى والنظام الدينى^(١) . ورأيه صحيح ، فنحن نعرف إلى أى مدى تأثرت التربية العامة بالنظام السياسى فى إيطاليا الفاشية وألمانيا النازية^(٢) . بينما تأثرت فى فرنسا بالعوادات والعرف والتقاليد الديمقراطية نتيجة للثورة الفرنسية^(٣) . وهى مثلاً تتأثر بالنظام الاقتصادى فى روسيا^(٤) ، وأخيراً هى تتأثر بالدين كتأثيرها بالمذهب البيوريتانى عند الأمريكيين والكنديين فى أوائل عهدهم بالمهاجرة إلى القارة الجديدة^(٥) . أو تأثيرها بالإسلام عند بعض الشعوب الشرقية وخاصة فى بلاد الحجاز^(٦) إلخ .

ولنفصل ذلك بضرب بعض الأمثلة وخاصة فيما يتعلق بأثر السياسة والأخلاق مكتفين بهما لضيق المقام : أما أثر السياسة فى التربية فى إيطاليا بعد الحرب العالمية الأولى فسببه قيام الحركة الفاشية بقيادة موسولنى التى خلقت روح التعصب للقومىة الإيطالية ولتنزعة الثقافية الرومانية والمذهب الكاثوليكي^(٧) ، قوى أثرها فى التربية عند ما تولى فيلسوف هذه الحركة وهو جيوفانى چنتيل Giovanni Gentile وزارة المعارف فى سنة ١٩٢٣ . فلقد جعل من الدولة المعلم الأول الذى يوجه التعليم فى اتجاه معين لا تحيد عنه دور العلم بما فيها من أساتذة وطلاب ، فالمدارس مؤسسات عامة تخضع لسياسة الدولة من لا يقبل من الأساتذة تنفيذ هذه السياسة المرسومة عليه أن يستقيل ويترك مكانه لغيره ممن يأخذون بآراء الحزب الحاكم ، فغايات التربية تمتشت إذن مع الغايات الفاشية^(٨) . وهذه الغايات رمت إلى خلق محبة القوة والسيطرة فى نفوس النشء الإيطالى ، ويراد بالقوة واجب حماية أرض الوطن وتخليصها من كل نفوذ يقف حجرة عثرة فى سبيل تقدمها ، ودعم وحدتها ، ومعرفة مد نفوذها فى خارجها وخاصة عن طريق

Durkheim — Education et Sociologie 411.

(١)

Hans, 218 224.

(٢)

Ibid. 307.

(٣)

Ibid. 69.

(٤)

Ibid. 66 67.

(٥)

Brémond — Yémen et Saoudia Paris 1937 p. 117.

(٦)

Hans, 224.

(٧)

Ibid. 225.

(٨)

التجارة والفتح والغزو . ويراد كذلك بالقوة القوة الروحية وهى مقدرة الابتكار والاختراع العقلى والمساهمة فى تيار الحضارة العلمية الغربية . ويراد كذلك بها إجادة الأخذ بأساليب المذهب الكاثوليكي والوصول إلى المستوى الروحي الذى ضربه قديماً الشهداء والقديسون . ونواحي القوة هذه سواء كانت مادية أم روحية استوجبتها الفترة التاريخية التى خلقتها الحركة الفاشية بالدعوة إلى عودة مجد روما وبعث الإمبراطورية الرومانية وما كان لها من سؤدد ورقى وحضارة^(١) .

وبجانب المدارس لجأ موسوليني إلى منظمات الشباب لبث تعاليمه منذ سنة ١٩٣٧ وكان شعارها « الإيمان والطاعة والنضال » ، وقسمها هو « باسم الله وباسم إيطاليا أتعهد بطاعة الدوتشى وأن أخدم بكل ما عندى من قوة » ، الدعوة الفاشية ، وأضحى بجيأتى إن لزم الحال^(٢) . وتعددت أنواع هذه المنظمات فمنها ما كان للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات ، ولصبيا من ٨ إلى ١٣ ، ومن ١٣ إلى ١٧ ، ومنها ما كان للشبان من ١٧ إلى ٢١ . وكانت هذه المنظمات بأوضاعها السابقة على قسمين قسم للذكور وقسم للإناث . وكان من أغراضها الاهتمام بالتربية الجنسية وبث الروح العسكرية بين النشء الإيطالى . وكذلك كان لها غرض سياسى يتناخص فى نشر الروح الفاشية بين الشبيبة بمختلف الطرق . وكانت تستمر هذه الدعاية الفاشية حتى فى إجازاتهم عن طريق إقامة المعسكرات والرحلات المشتركة . وكان يقوم بهذا التنظيم المركز الفاشى لتنظيم أوقات الفراغ الذى هو جزء من الحزب نفسه^(٣) .

وأدت هذه التربية بإيطاليا إلى التعصب ضد بعض الطوائف فى داخلها ، وإلى أن يردد النشء ما يلقى عليهم دون جدل أو نقاش ، فبنيت التربية على نوع عقيم من الآلية السياسية خلقت تبعاً يجيدون الخضوع ولم تخلق أصلاء يجيدون الخلق والتجديد . ولهذا عند ما سقط موسوليني سقطت معه فى الوقت نفسه هذه التربية ولم تقم لها قائمة . ذلك لأنها لم تتأصل فى نفوس الشعب الإيطالى وإنما أخذوا بها فترة من الزمن تحت سلطة القوة والضغط والقانون^(٤) .

Ibid. p. 226.

(١)

Ibid. 1226.

(٢)

Ibid. 1226.

(٣)

Ibid. 227 228

(٤)

أما في ألمانيا في عهد هتلر فكان إشراف الدولة على أساليب التربية أشد وأقوى ، وذلك لأن الحزب النازي كان أدق تنظيماً وأشدّ بأساً من الحزب الفاشي ، وأن الشعب الألماني نفسه اعتاد الخضوع لمثل هذه السياسة الغاشمة في تاريخه وخاصة في عهد بسمرك ، وأنه شعب يؤمن بالفلسفات السياسية أكثر من الشعب الإيطالي^(١) ، وذلك منذ عهد الفيلسوف فيتشه Fichte عند ما نشر كتابه المشهور « حديث إلى الشعب الألماني » يدعو فيه إلى حب الوطن وإلى احترام الشعب الألماني ، وأن لهذا الشعب مهمة في الوجود يجب أن يؤديها ، وأنه عنصر مقوم من مقومات الحضارة والتقدم . وأن ألمانيا يجب ألا تعتمد على غيرها في حياتها وإنما يجب أن تكفي نفسها بنفسها بناء على نظام مستقل مغلق ، وأن الدولة هي محور الوجود القوي ، ولهذا وجب الخضوع لها ، وعليها أن تهيمن وتسوس الناس وتنظم أمورهم^(٢) .

لقد وجد هتلر في هذه الآراء أساساً بنى عليه دعوته النازية في ألمانيا ، وهي دعوة تشبه في كثير من وجوهها الدعوة الفاشية ولكنها تمتاز عنها بالقول بنظرية العنصرية ووحدة الدم . ولقد كان لهذه النظرية الأثر الكبير في التربية لأنها محور الدعوة الهتلرية وهي حجر الزاوية في توحيد الشعب الألماني في العهد الحديث^(٣) . ولقد فرضت فرضاً على الأساتذة والطلاب في المدارس وغير المدارس بفضل الدعاية الواسعة التي نظمها رجال الحزب النازي وخاصة جوبلز وفريك وروزنبرج^(٤) . وتنوعت المدارس لغرس هذه الروح السياسية القومية فأنشأوا ما سموه نابولا Napola وهي مدارس أشرفت عليها الدولة ومدارس خاصة أشرف عليها الحزب النازي نفسه . وفي سنة ١٩٣٧ أنشأوا « مدارس أدلف هتلر » ، ونوعاً رابعاً سموه orden surgen أي قلاع النظام وهي مدارس في شكل قلاع فعلاً يسودها النظام العسكري الدقيق^(٥) .

وبجانب المدارس لجأوا إلى تكوين منظمات الشباب فكوّنوا ما عرف بجماعة

Ibid. 228.

(١)

Ibid. 228.

(٢)

Ibid. 228.

(٣)

Ibid. 229.

(٤)

Ibid. 230

(٥)

شباب هتلر في سنة ١٩٣٦ (١) ، وكان الالتحاق بها اختيارياً في الظاهر ولكنه إجباري في الواقع . فكل طفل بلغ سن العاشرة ذكراً كان أو أنثى على أهله إلحاقه بهذه المنظمات كل في جهته الخاصة ، وقسمت هذه المنظمات إلى أقسام منها للأطفال من سن العاشرة إلى الرابعة عشر وقسم من ١٤ إلى ١٨ ، والتربية سواء في المدارس أو المنظمات كانت لها أغراض معينة أهمها :

- ١ - الغرض الحربي ولهذا اهتموا برياضة الجسم .
- ٢ - الغرض السياسي ولهذا اهتموا بتلقين النظرية العنصرية ولم يقبلوا فيها إلا من تتوفر فيه الشروط الآرية .
- ٣ - والغرض الأخلاقي ويتلخص في تقوية الشخصية والاعتماد على النفس وتهئية النشء ليكونوا زعماء وأبطالاً يقودون الشعب الألماني والعالم أجمع (٢) .
- ٤ - وأخيراً يأتي الغرض الثقافي وهو تحصيل المعارف بهذه الروح ، روح النعرة القومية . وهذا نوع من التربية كان له فائدته في تقوية الروح المعنوية في الشعب الألماني وخلقته حقاً من جديد بعد أن دبت في أوصاله الفرقة والانحلال ، ولكنها خلقت روح التعصب ومحبة الصراع والنضال بالنسبة للغير من الأمم ، وفي هذا تقويض أسس السلام والاستقرار في العالم وإضعاف للمعنى الإنساني العام والإخاء العالمي (٣) .

أما أثر الأخلاق في التربية ، ونقصد بالأخلاق العادات والعرف والتقاليد الفكرية التي تسود بين الفرنسيين ، فالتربية في فرنسا مهما اختلفت نزعاتها سواء أكانت مثلاً دينية في مدارس رجال الدين والتي تشرف عليها الكنيسة الكاثوليكية الفرنسية ، أم كانت حكومية مدنية تشرف عليها الدولة (٤) ، فهي في نزعتها العامة واحدة بمعنى أنها قبل كل أمر تربية فرنسية (٥) . تخضع في الحالتين لتراث النهضة الفرنسية في العهود الحديثة أي العادات والتفكير وعرفه وتقاليده التي سادت فيها منذ القرن السادس عشر عند ما نهضت نهضتها الأولى ، ومنذ القرن الثامن عشر عند ما نهضت نهضتها الثانية . وأصول التربية في النهضتين واحدة هي أنها تربية

Ibid. 231.

(١)

Ibid. 232.

(٢)

Ibid. 233.

(٣)

Ibid. 290.

(٤)

Ibid. 291.

(٥)

ترتكز على احترام العقل وعلى أنها وسيلة لتغذية الفكر بالمعارف الإنسانية ليكون الإنسان بفضلها إنساناً له قدره واحترامه في ذاته . بهذا قال منتاني وديكارت ومدرسته وبهذا قال بعد ذلك فلتير وكندرسية . فالتربية إذن تربية عامة ترى إلى تحطيم الفروق الاجتماعية في تحصيل المعرفة فهذه ضرورة من ضروريات الوجود الإنساني ولا تنحصر في طبقة معينة هي طبقة رجال الدين والنبلاء والأشراف وإنما يجب أن تكون عامة بالنسبة لأبناء الوطن الواحد دون تمييز لمولد أو غنى أو طبقة أو لون معين . . . إلخ . ولا يزال هذا الفهم قائماً في فرنسا ولكن بشكل علمي ، فمذ سنة ١٩٠٢ وكل دوركيم رئيس المدرسة الاجتماعية الحديثة في أمر إصلاح التعليم في فرنسا ، فلم يحارب النزعة الإنسانية في ذاتها وإنما حارب نزعتها الثقافية العامة التي لا تتفق مع روح التخصص في العهد الحديث ، فبدلاً من المسحة الثقافية العامة للمعرفة التي ترى إلى إظهار سعة الاطلاع والإلمام بالمعارف على مختلف أشكالها ، قال بالتخصص أى بالنزعة الإنسانية العلمية ، لأن الإنسان لا يمكن أن يتقن كل أبواب المعرفة مهما أوتي من قوة وإنما عليه أن يخصص معرفته في باب أو أبواب محدودة لتكون للمعرفة السمة الجادة وتبنى على الدرس والتعمق في البحث والتحصيل ، ولهذا حصر دوركيم المعرفة في المعرفة المهنية بوجه خاص ، لأن المهنة هي الوظيفة الاجتماعية المهمة التي يؤديها الفرد في المجتمع ، فأساس الوجود الإنساني عنده هو إتقان أداء وظيفة معينة ومزاومتها عن علم ودراية أصيلة ذلك لأنه يرى أن القانون العام الذي يسود المجتمعات الحديثة هو قانون تقسيم العمل^(١) .

ولكن هذا الاتجاه الإنساني العقلي في التربية حاد عن سبيله عند ما هزمت فرنسا في الحرب الأخيرة وأصبحت تحت سيطرة الألمان . فلقد تأثرت التربية إبان ذلك بالروح الدينية ذلك لأن المرشال بيتان الذي حكمها حكماً دكتاتورياً يناصر رجال الدين والكنيسة الفرنسية فأطلق لهم العنان في الإشراف عليها^(٢) . فارتفعت مثلاً النسبة المئوية في المدارس الكاثوليكية الابتدائية من ١٦,٥ في سنة ١٩٣٩ — ١٩٤٠ إلى ١٩,٧ في سنة ١٩٤١ — ١٩٤٢^(٣) ، ولكن بعد أن تحررت فرنسا

(١)

Durkheim — De la division du Travail Social, Paris 1926.

(٢)

Hans. 291.

(٣)

Ibid. 292.

من الألمان وحكومة فيشي المشؤومة ، عادت ثانية إلى إتجاهها الإنساني العقلي الذى يخضع الإنسان لتفكيره الحر بعيداً عن أى سلطة تكبله كالكنيسة ورجالها وذلك بفضل جهود رجال التربية الأحرار وهم من أساتذة الكولج دى فرانس وعلى رأسهم الأستاذ الكبير لانجفان Langevin . ففى سنة ١٩٤٤ تكونت هيئة لإصلاح سبل التربية فى شكلها الإنسانى كان من أعضائها الأساتذة والون Wallon وبيرون Piéron إلخ قدمت فى سنة ١٩٤٥ تقريراً مفصلاً بأصول هذا الإصلاح^(١) الذى حارب النفوذ الدينى فى التربية وحارب النزعة الثقافية العامة القديمة ووجهتها الوجهة العلمية الصحيحة التى تعتمد على إشراك المتعلم فى أمور دنياه التى تحيط به وعلى أنه عضو نافع فى المجتمع^(٢) . وهذا اتجاه يشابه فى كثير من نواحيه اتجاه دوركيم السابق الذكر^(٣) .

أما عن أثر التربية فى النظم الاجتماعية ، فهو أثر أدبى عام يتلخص فى حفظ المستوى الحضارى لهذه النظم مع الاجتهاد فى السير به إلى الأمام . فهى عند ما تدرس السياسة مثلاً تصورها فى تطورها وفى حالتها الراهنة ثم تتجهد فى رسم السبل لترقية أساليبها والوصول بها إلى مستوى أرفع وأرقى . وكذلك تفعل التربية بسائر النظم الأخرى اقتصادية كانت أم أخلاقية أم دينية إلخ . فالتربية منبر عام لخلق الروح الاجتماعية عند الأفراد ، تذكرهم بتاريخ نظمهم والأسس التى تقوم عليها فى الحاضر والأهداف التى يشير إليها ، فهى عامل قوى لربط الفرد لمجتمعهم فى ماضيه وفى حاضره وفى مستقبله^(٤) . وبهذا تخلق الفرد فى شكل إنسانى ، ولكنه ليس بشكل إنسانى عام ، وإنما بشكل إنسانى يربط بزمان معين ومكان معين أى تراث مجتمع محدود^(٥) . وهذا التراث هو البيئة الاجتماعية الداخلية التى هى مجموع النظم الاجتماعية ، روحية كانت كالعلوم والفنون والآداب والفلسفات والأديان إلخ . أم مادية اجتماعية كالآلات بأنواعها المختلفة^(٦) . كالآلات الزينة والحروب والنقل والطبخ إلخ . أم اجتماعية بحثة كالنظم

Ibid. 297.

(١)

Ibid. 298.

(٢)

Gal — La réforme de l'enseignements Paris 1946.

(٣)

Bear — The Social function of education New York P. 1947 353.

(٤)

Durkheim — Education et Sociologie 114 115 116.

(٥)

Régles, 18.

(٦)

السياسية والأخلاقية والاقتصادية . . . إلخ . (١) ولهذا قيل إن الإنسان ابن بيئته ، ويقصد بذلك عند بعض الاجتماعيين ابن بيئته الاجتماعية الداخلية (٢) ، وهو فهم ضيق لو قورن بفهم دوركيم السابق الذكر .

ومجمل القول : إن البيئة عند بعض رجال التربية هي البيئة الجغرافية ، ويقصدون بها في الغالب المناخ دون سائر العناصر الأخرى التي تتركب منها هذه المادية ، وأن أثر هذه البيئة ثانوى لا ينصب على التربية في ذاتها وفي أساليبها ونزعتها العامة . والأثر الفعال هو أثر البيئة الاجتماعية . وهى على ثلاثة أشكال : بيئة خارجية تمثل الشكل الاجتماعى العام ، وهى أهمها كلها ، وبيئة سكانية مرتبطة بتوزيع السكان فيما بين المدن والقرى في الريف . وبيئة داخلية خاصة بالنظم الاجتماعية . ويتلخص أثر البيئة الأولى في التربية في أنها دينية في المجتمعات المتأخرة ، ودينية كذلك في المجتمعات التاريخية . وقومية ديمقراطية في المجتمعات الحديثة ، أما عن أثر الثانية فهو كامل في المدن يجعل التربية تتشعب وتغزر في كل أبوابها . وأثر ناقص في القرى لأنه يضعف التربية ويجعلها تنحصر في القراءة والكتابة في الغالب . أما عن أثر الثالثة فهو أثر متبادل تخضع هى فيه لأهم مظاهره الاجتماعية وهى عند دوركيم : السياسة والأخلاق ، والاقتصاد والدين ، وتخضع هذه بدورها للأهداف العامة التي ترسمها لها التربية بطرقها الخاصة .

عبد العزيز عزت