عنوان البحث: إشكاليّة العلاقة بين السياسة والتربية

الاسم: رهفه محمود السكّري

إشراف: أ. د. عماد فوزي شعيبي

نوع الدراسة: نظريّة

الملخّص:

إنَ الفكر السياسي لا ينفصل عن الواقع الاجتماعي الذي نشأ فيه، فهناك دائمًا علاقة جدليّة بين المؤسسات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة من ناحية، ونسق القيم السائدة في المجتمع من ناحية أخرى؛ فالتحوّلات السياسيّة يواكبها نظام اجتماعي واقتصادي معيّن، ويواكبها تحوّلات فكريّة ثقافيّة تتناسب مع هذا الفكر والنظام الحاكم، باستثناء حالات خاصّة يكون فيها عدد من المثقّفين أو المؤثّرين خارج هذه النظرية. ومن خلال هذه الدراسة سنحاول التعرّف على مصطلحي السياسة والتربية، وفلسفة التربية، ثم العلاقة بينهما تاريخيّاً في الفلسفة الشرقيّة والهنديّة والصينيّة، ثم عند الفراعنة واليونان.

ولأنَ التربية ميزة إنسانيّة وطبيعة ثانية لها، نسأل هنا: هل للطبيعة الإنسانيّة طابع فُطرت عليه من الخير أو الشرّ، وإلى أيّ درجة تستطيع التربية تغيير هذه الطبيعة الإنسانيّة؟ أم أنَ الوراثة هي الأساس والطبع يغلب التطبّع؟

ثمّ سنحاول أخيراً عرض أثر السياسة في التربية في العصر الحديث والعالم العربي المعاصر، وهل لازالت الحضارات تُبنى على التربية، بوصفها وسيلة مباشرة لزرع القيم الأخلاقيّة، ونشر الفضائل وتعليمها لمن أراد، أم أصبحت التربية سلاحاً بيد الدول القويّة لهدم قيم ومبادئ المجتمعات الأضعف؟!

الكلمات المفتاحيّة: السياسة– التربية– فلسفة التربية–الطبيعة البشريّة– الكونفوشيّة– السفسطائيّة.

The complex interplay between politics and Education

Abstract

Political ideology is inseparable from the social context in which it emerges. There exists a constant dialectical relationship between political, economic, and social institutions on one hand, and prevailing values of society on the other. Political transformations are typically accompanied by specific socioeconomic status, along with intellectual and cultural changes that align with the dominant ideology and governing system. However, there are exceptions

where certain intellectuals or influencers operate outside this framework.

Through this study, we will explore the concepts of politics and education, the philosophy of education, and hence their historical interrelationship—beginning with Eastern, Indian, and Chinese philosophies, and subsequently among the ancient Egyptians and Greeks.

Given that education is an intrinsic human attribute and an inherent part of human nature, we pose the question: Is human nature inherently inclined towards goodness or evil, and to what extent can education reshape such a disposition? Alternatively, does heredity serve as the dominant determinant, where inherent attributes ultimately prevail over nurture؟

Our final endeavor will be to explore the interplay between politics and education in the modern era with a special focus on the contemporary Arab World. Does education continue to serve as a foundation pillar of civilizations, as well as a direct tool for instilling moral values and teaching virtues to those who seek them? Or has it been weaponized by powerful nations to erode the values and principles of weaker societies؟

Politics- education- philosophy of education- nature of humanity- Confucianism- sophistry

مقدّمة البحث:

ارتبطت التربية بالسياسة عبر تاريخ الفكر الفلسفي من جهة، وتاريخ الإنسان من جهة أخرى؛ حيث كان الفكر التربوي في أغلب الأحيان جزءاً من الفكر الفلسفي السياسي، لأنه بالتربية يمكن تنشئة الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين على أسس مناسبة لذلك المجتمع وقيمه. وحتّى في موضوع الإصلاحات السياسيّة تكون البداية دائماً بإصلاح المنظومة التربويّة، وكذلك الإصلاحات التربويّة في مختلف دول العالم الحديثة والمعاصرة تخضع في اتجاهها إلى غايات سياسيّة اجتماعية أكثر منها تربويّة، فالعلاقة متبادلة بين التربية والسياسة.

لم يكن الفكر التربوي عبر التاريخ مستقلّاً عن الفكر السياسي بل كان يتأسس عليه دائماً، حتّى الفلاسفة لم يهتمّوا بالجانب التربوي بوصفه غاية في ذاته، بل كان التفلسف في المجال التربوي والاهتمام بالتربية والتنشئة الصحيحة دائماً وسيلة لتبرير مشروع الفكر السياسي والفلسفة السياسيّة.

مشكلة البحث: هل تعد السياسة والسياسيون ونظامهم الحاكم هم من يضعون الأسس التربويّة للمجتمع، أم أنّ المفكرين والفلاسفة هم من يرسمون الواقع السياسي؟، أم أنّ السياسيين بفكرهم نتاج وسط اجتماعي ثقافي معيّن، وهل تختلف قيم المجتمع باختلاف الأنظمة السياسيّة، أم أنَ هذه الأخيرة وليدة هذه القيم، أو ثورة عليها؟؟

وهل تستطيع التربية أن تتغلّب على الوراثة والبيئة الاجتماعيّة وتؤثر بها، أم أنّ الطبع يغلب التطبّع؟ وإلى أيّ درجة أثَرت السياسات العالميّة في نمط التربية في العصر الحديث، ولاسيما في العالم العربي؟

سنحاول الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال البحث.

وعليه، ليس موضوعنا التربية السياسية، وكيف نخلق أو نربّي مواطنين سياسيين بالمعنى العام، إنما موضوعنا: كيف استغلّت السياسة علاقتها بالتربية "بوصفها أداة" لتسييس مشروعها وتبريره، وكيف انعكست الآراء والأوضاع السياسيّة على الطريقة التربويّة التي ترافقها في الحقبة نفسها، أم أنّ هناك نُظماً تربويّة نشأت لإصلاح الوضع السياسي والثورة عليه؟؟.

أهميّة البحث: تكمن أهمية البحث في عرض مختصر ومكثّف لطبيعة العلاقة بين السياسة بوصفها علماً والتربية بوصفها أداة ووسيلة لتبرير المشاريع السياسيّة، **ومحاولة الإجابة عن سؤالين:** هل التربية السائدة في مجتمع هي التي تُنتج سياسيين بمنهج وتفكير معين، أم أنّ السياسيين هم الذين يضعون الخطط ويرسمون ويؤثّرون في التربية والقيم السائدة في المجتمع، وهل تستطيع التربية التأثير في الطبيعة الإنسانية وتوجيهها نحو الخير أو الشر؟؟

٤- أهداف البحث:

- عرض لطبيعة العلاقة بين السياسة والتربية تاريخياً.

- ومحاولة الإجابة عن الأسئلة:

- هل التربية السائدة في مجتمع ما هي التي تنتج سياسة وسياسيين بمنهج وتفكير معيّن؟

- أم أنّ السياسيين هم الذين يضعون الخطط ويرسمون ويؤثّرون في التربية والقيم السائدة في المجتمع؟

– هل الطبيعة الإنسانيّة خيرة أو شريرة، وهل تستطيع التربية التأثير في الطبيعة الإنسانية وتوجيهها نحو الخير أو الشر؟

– محاولة عرض أثر السياسة في المجتمع العربي الحديث والمعاصر.

٥– فرضيات البحث: يحاول البحث التحقق من جملة الفرضيّات التالية، وهي:

–هناك علاقة جدليّة بين التربية والقيم السائدة في مجتمع ما، والسياسة في ذاك العصر.

–إن الطبيعة الإنسانيّة ربّما شريرة بالطبع، والتربية تؤثّر فيها بتوجيهها نحو الخير.

–التربية ليست المسؤولة تماماً عن خلق سياسيين جيّدين أو غير جيّدين، والسياسي يجب أن يكون ثوريّاً على الواقع الذي يعيشه.

–ربما تُغني نظريّات المفكّرين التربويين ونصائحهم في العصر الحديث السياسيين والتربويين بمناهج عمل حقيقيّة لبناء الإنسان الحديث، ولا سيما ما رافقها من تطور تكنولوجي وثورة المعلومات والتي أثرت في النظم التربويّة المعاصرة والعلاقات الأسريّة.

٦– **الدراسات السابقة:** إذا ما وضعنا عنوان بحثنا على الشابكة: "علاقة السياسة بالتربية" ستظهر لنا عدّة كتب تحمل نفس العنوان لكنّها بشكل تخصصي ودقيق مثال: علاقة

التربية بالسياسة عند أبي حامد الغزالي، أو عند الإمام حسن البنا، أو الفلسفة والتربية عند روسو، أو ديوي، لكن لم نجد مقالاً أو كتاباً يتضمّن المضمون بشكله العام كما سنتطرّق إليه في بحثنا، أو كتاب يحمل العنوان ذاته أو المضمون نفسه، وبذلك يكون بحثنا مسوّغاً للكتابة والبحث والنشر.

٧- **منهج البحث:** اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج التحليلي أساساً في تحليل الأفكار التربويّة عند مجموعة من المفكرين التربويين والسياسيين، كما اعتمدنا المنهج النقدي أحياناً لمناقشة تلك الأفكار والفرضيّات، إضافة إلى منهج المقارنة بين بعض آراء المفكّرين، واعتمدنا أيضاً المنهج التاريخي من حيث ترتيب المفكّرين وتسلسل العلاقة التاريخيّة بين السياسة والتربية وتطوّر العلاقة تاريخيّاً بينهما.

٨- **عرض البحث:**

أولاً: السياسة:

معنى السياسة لغةً: "**السياسة مصدر للفعل ساس، أي رأس وقاد، السياسة القيام على الشيء بما يصلحه والوالي يسوس رعيته، وسيست الرعية سياسة؛ أي ملكت أمرهم**"[١]، يقال ساس الأمر سياسة، بمعنى قام به ، وهو سائس من قوم ساسة وسوس، وسوّسه القوم ؛ جعلوه يسوسهم.

[١] - ابن منظور، لسان العرب، ج٢، ص٢٩٣.

"**والسوّس : الطبع والخلق ، فيقال الفصاحة من سوسه؛ أي من طبعه، فهذا أصل وضع السياسة في اللغة ثم رسمت بأنها القانون الموضوع لرعاية الآداب والمصالح وانتظام الأحوال** "[٢]. وهنا بعد ذكر التعريفين نجد أنهما لغة ومعنى يقتربان من معنى السياسة في الفلسفة اليونانيّة، والتي **تعود في أصلها إلى polis التي كانت تشير إلى المدينة** "[٣] . المشتق من مصطلح " **(politique)**".

وهذا ما يحدد طبيعة العلاقة بين أبناء المدينة بوصفهم مواطنين ورعايا، وحاكم المدينة أو رئيسها، وتحديد كيفية إدارة هذه المدينة وحكمها.

أما بالمعنى الاصطلاحي للسياسة، فقد أصبحت السياسة تعني كلّ ما يخصّ تدبير شؤون الدولة أو الحكومة ومعرفة مصالحها، وكيفيّة إدارتها بما يخدم مواطنيها، ولذلك نجد أنَّ هناك من يعرّفها بأنها "**فن الممكنات وتدبيرها حسب مصالح الجماعات ومتطلّبات العصر ومنافسات الأمم الأخرى**"[٤]، ثمّ تطوّر معنى السياسة فأصبح إدارة الدولة والحكومة وتحقيق مصالحها وتحديد أولويّاتها، منها الاستقرار والأمن والازدهار والتربية، والحرب والسلم والتوسع والكثير من المهمات، وهذا ما جعل السياسة تختصّ وتتداخل مع جميع الشؤون الأخلاقيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وحتى الدينيّة، وذلك للحفاظ على دورها الأساسي في بناء المجتمع وتنظيمه وحمايته، وأصبح تعريف السياسة بصيغة النظام: " **سياسي بالمعنى الواسع كلَ ما يتّصل بالحياة العامة في جماعة بشريّة منظّمة** "[٥].

[٢] -أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة المتنبي، بغداد، ١٩٦٥، ص٢٢٠.
[٣] - شوفالييه: تاريخ الفكر السياسي، ص١٥.
[٤] - خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٩، ص١١٢.
[٥] - لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، ص٩٩٣.

أما السياسة بالمعنى الديني الإسلامي: فهي ما وافق الشريعة الاسلاميّة "**لا سياسة إلا ما وافق الشرع فإن أردت لا سياسة إلا ما نطق به الشرع** "[٦] ، أي أن الحكم والسياسة بالمعنى الإسلامي مقيّدان بما أنزله الله؛ و الإسلام يعني التسليم بأوامر الله ونواهيه، والحاكم الحقيقي هو الله، لكنّه جعل الإنسان في الأرض خليفة، وإذا أراد أن يحكم يجب أن يحكم بالعدل، وإن اجتهد فله مصادر محددة حسب الشريعة (القرآن والسنّة والاجتهاد)، ولا نستغرب ذلك لأن الأديان غالباً ما تأتي بنفس الرسالة التي يحمّلونها معنًى سياسيّاً واجتماعيّاً وتربويّاً وأخلاقيّاً.

معنى التربية:

من الناحية اللغويّة تشير أغلب المعاجم العربية إلى معانٍ متقاربة، وتدلّ على مدلول التربية من فعل: "ربّا، يربو" بمعنى زاد ونما، وورد في معجم لسان العرب: "ربا الشيء يربو ربوا ورباء زاد ونما وأربيته نمّيته"[٧].

أما معنى التربية اصطلاحاً: يقدم **لالاند** في موسوعته الفلسفيّة مفهوم التربية بمعنييها **العام والخاص، وفي المعنى العام:** "يشير إلى أنّها تقوم على تطوير وظيفة أو عدّة وظائف تطويراً تدريجيّاً، عن طريق التجربة والتدريب وتظهر من عمل الفرد ذاته، فهي بهذه العمليّة متجددة. **أما المعنى الخاص:** فيتمثّل في عمليّات إجرائيّة يتمّ بها تدريب

[٦] - ابن قيم الجوزية، الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٥٣، ص١٦.
[٧] - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف مجلد٣، القاهرة، ص١٥٧٢.

الأفراد عن طريق إبراز ميولهم وتشـجيعهم على عمل عادات لمجتمعهم، كما تعني تهذيب الحواس لدى الفرد في تقبّل الإدراكات الحسـيّة الجديدة للتنظيم مع باقي الظواهر النفسـيّة لكلّ فرد"[٨].

يقصـد **لالاند** من خلال تعريفه للتربية في المعنى **العام** بأنّها عملية متجددة، وما تقوم به من تطوير مسـتمرّ للوظائف عبر مراحل تدريجيّة، أما في المعنى **الخاص** فيظهر لنا دور التربية بالمعنى السـياسـي، وهو ما يقوم به الفرد من عادات تعود بالنفع على المجتمع الذي يعيش فيه، عن طريق العمليّات الإجرائيّة التي يتم بها تدريب الأفراد من أجل إبراز ميولهم وتشـجيعهم، "**بهذا المعنى تنطلق التربية من العام إلى الخاص أي من المجتمع إلى الفرد، وتتجه نحو تهذيب الفرد، وتنمية وظائفه الحسيّة والعقلية والنفسية، وحتّى تؤدّي وظيفتها على أكمل وجه فتعتمد على التمرين، فتربية الولد مثلاً تتطلّب ترويض ملكاته وتهذيب سلوكه ليصبح صالحاً في المجتمع**"[٩]؛ ذلك أنّ المجتمعات تقوم على طبيعة العلاقات بين أفرادها ونوعها، و تتوقّف هذه العلاقات على طبائع الأشـخاص ومدى تهذيبهم وتربيتهم، ومن الخطأ الظنّ بأنّ التربية تقوم ضـمن المؤسـسـات التربويّة أو التعليميّة فقط؛ "**هي ليست حكراً على المؤسسات التعليميّة بل تشمل جهود المربّي من أعمال ومهن تمارس في الشـارع، وفي السـجون، وفي المؤسـسـات الاجتماعيّة وفي**

[٨] اندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ص١٣-٢٢.
[٩] - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، مرجع سابق، ص٢٦٦.

الروض التي تخصّ الأطفال والمراهقين وكلّ طبقات المجتمع، بما فيها ذوي الاحتياجات الخاصّة كالمعوقين والمتخلّفين ذهنياً"[١٠].

وبذلك نجد أنّ التربية هي عمليّة مستمرّة تشمل التعلّم في المدرسة والمنزل والمجتمع، وتهدف إلى تطوير الفرد من جميع جوانبه، سواء أكانت عقليّة، اجتماعيّة، أو عاطفيّة، من خلال مجموعة أنشطة وممارسات تهدف لنقل المعرفة والمهارات والقيم.

فلسفة التربية:

طالما ارتبطت التربية بالفلسفة، لكن يحكم هذه العلاقة المنطلقات النظريّة لكلّ مدرسة فلسفيّة وتربويّة عن الأخرى، لكن بصرف النظر عن هذا التفاوت، ثمّة وجهة نظر رئيسة تعبّر عن قوّة الصلة بين الفلسفة والتربية، تعتبر هذه النظرة "**أنّ التربية تابعة للفلسفة، تتلقّى منها الأفكار والنظريّات وتقوم بتطبيقها وتنفيذها، كما ترى أن الصلة بين الفلسفة والتربية قديمة وقويّة**"[١١]. فقد كان سقراط يقول: "**إنّ الفلسفة والتربية مظهران مختلفان لشيء واحد، يمثّل أحدهما فلسفة الحياة، ويمثّل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة**"[١٢]؛ فإذا كانت الفلسفة تعطي النظريّات، فإن التربية هي الوسيلة الأمثل

[١٠] - وائل عبد الرحمن التل، أصول التربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٧، ص٣٩.
[١١] أحمد سعيد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٦، ص٢٦-٢٩.
[١٢] - المرجع السابق نفسه، ص٦٣.

لتنفيذ تطبيق هذه النظريّات على أرض الواقع، وكأننا نقول: "**الفلسـفة تحدد غاية الحياة، والتربية تقترح الوسـائل الكفيلة بتحقيق هذه الغاية**"[١٣]، أي أنّ التربية هي ما يجعل الفلسفة واقعيّة، وينقلها من مجال النظريّات والتنظير إلى التطبيق والممارسة الحياتيّة.

أما **الفيلسـوف التربوي** فيعرَفه **جون ديوي**: "**فيلسـوف التربية هو ذلك المهندس الذي يخطط ويرسـم مخططاته انطلاقاً من حاجات المجتمع، واختلاف الرؤى الفلسـفيّة في نظره لا يؤدّي إلى اختلاف في التطبيق التربوي، ذلك أن حلول المشـكلات الواقعيّة تختلف من شخص لآخر**"[١٤]. إذن تستمد التربية رحابتها وأهميّتها من اعتماد العلوم عليها، مثل الفلسـفة والسـياسـة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، كوسـيلة عمليّة لنقل المعارف من المجال النظري إلى مجال التحقق الواقعي والفعلي المتمثّل بالسـلوك الإنسـاني والتأثير فيه لتحقيق أهداف هذه العلوم.

ومن ناحية أخرى نستطيع القول: **إن فلسـفة التربية** هي دراسـة الأسس الفلسـفيّة التي تقوم عليها التربيـة، حيث تتنـاول الأسـئلـة المتعلّقة بـالهدف من التربيـة ومحتواها وأسـاليبها، إذ تركّز فلسـفة التربية على القيم والمبادئ التي توجّه العمليّة التعليميّة وتسـاعد في تحديد الغايات المنشودة من التربية.

[١٣] - لطيفة حسن الكندي، تعليق أصول التربية، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٥، ص٤٦.
[١٤] - جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ص٣٣٦.

ومن حيث علاقة **التربية وفلسـفة التربية** تتداخل التربية وفلسـفة التربية بشـكل كبير، حيث إنّ فلسفة التربية توجّه الممارسات التعليميّة وتحدد الأهداف والقيم التي ينبغي أن تسعى التربية لتحقيقها، على سبيل المثال: إذا كانت الفلسفة التربويّة تؤكّد على أهميّة التفكير النقدي، فسـوف يتمّ تصـميم المناهج والأنشـطة التعليميّة لتعزيز هذا النوع من التفكير.

في النهاية لابدّ من الإشارة والتأكيد على أنّه لا توجد فلسفة تربويّة واحدة ولا موحّدة، إنّما فلسفات تربويّة متنوّعة، تتعدد بناءً على السياقات الثقافيّة، الاجتماعيّة والسياسيّة المختلفة، منها التقليديّة، ومنها التقدميّة، ومنها المثاليّة، ومنها الواقعي والبراغماتي، ومنها النقدي والبنائي، من حيث أن الفلسـفة نظريّة عامة للتربية تتأثر بالتغيرات الاجتماعيّة والتكنولوجيّة، والتحديات التي تواجهها، وتختلف هذه الفلسفات باختلاف الأهداف، "**فلسفة التربية ليست ثابتة، بل تتطور باستمرار استجابة للأفكار الجديدة، والتحديات العالميّة، واحتياجات المجتمع**"[١٥]، والعصـر الذي طُرحت خلاله، والمفكرين الذين سـاهموا في طرحها، مثال: سـنرى أن فلسـفة التربية عند **روسـو** في كيفيّة تأثير آرائه الفلسـفية على ممارسـات التربية؛ إذ تقوم فلسـفته التربوية على أن الإنسـان ذو فطرة خيّرة وجيّدة، وأن المجتمع هو الذي يُفسـد هذه الفطرة، لذلك فإنّ التربية يجب أن تهدف إلى تنمية القيم

[١٥] - Biesta, G. "tHe beautiful Risk of education", west. Sussex: wiley-Blackwell,2015.p37.

الأخلاقيّة والطبيعيّة، مما يعبّر عن فلسفة روسو "**العودة إلى الطبيعة**" كوسيلة لتحقيق النمو البشري السليم.

ثانياً: علاقة السياسة بالتربية تاريخيّاً:

١- <u>السياسة والتربية في المرحلة اليونانيّة</u>:

نحن نعلم أن سقراط دفع حياته ثمناً لآرائه الفلسفيّة التي هزَت عرش السياسة آنذاك، من خلال ما كان يعلّمه لتلامذته وللناس في الشوارع، حيث اتخذ منهجين في فلسفته، **المنهج التوليدي:** عن طريق محاورة الآخرين لتوليد أفكار وحقائق جديدة، **والمنهج الثاني:** هو التربية الأخلاقيّة والتركيز على تعليم الفضائل ونشرها في المجتمع اليوناني، وكان أفلاطون يعبّر عن كثير من آرائه في محاوراته بشخصيّة سقراط وعلى لسان سقراط، فتميّزت التربية عنده بغايتها المثاليّة الكبرى "**وتبدأ بتهيئة الفرد لأن يصبح عضواً في المجتمع لتحقيق الغاية الكبرى وهي السعادة القصوى**"[١٦]، وهذه التهيئة والتنشئة لا تقوم إلا بالتربية، التي تقوم على إعداد الجسم والروح معاً لبلوغ الجمال والكمال وإدراك القيم، ولهذا الأساس ركّز أفلاطون "**على تنمية الذوق الجمالي لدى الطفل عن طريق التربية**

[١٦] - أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط١، مصر، ب. ت، ص٢٨.

الموســـيقيّة، وتقوية الجانب البدني بالتركيز على التربية البدنيّة"[١٧]. وطبقاً لتقســـيم أفلاطون للنفس "الغضــبيّة والشــهوانيّة والعاقلة"، فإن التربية تقوم على مســاعدة الفرد بأن تتكامل قوى هذه النفوس الثلاثة " **فالنفس العاقلة ينبغي أن تكون لها الغلبة وتســـتعين بالقوى العصــبيّة من أجل إخضــاع القوى الشــهوانيّة وقهر رغباتها**"[١٨]، وهذا لا يتمّ إلا بالتربية.

وقد قسّـــم أفلاطون مراحل التربية والتعليم إلى "خمس مراحل يتدرّج فيها الدارس من الميلاد حتّى الخمسـين عاماً، ومن اجتاز هذه المراحل بنجاح اسـتطاع أن يكون فيلسـوفاً، يفهم الأسـرار والإرادة والمشـيئة الإلهيّة، وقادراً على نشـر العدالة والمسـاواة بكونه حاكماً عادلاً يستطيع أن يسعد شعبه"[١٩].

ويربط أفلاطون بين التربية والسـياسـة فيقرر أنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين التربية والنظام الســياســـي واعتماد الثاني على الأول في قوّته وضـــعفه، حتّى عزا " **كلّ فســـاد النظام السياسي في عصره، إلى انحطاط التربية**"[٢٠].

[١٧] - المرجع السابق نفسه، ص٣٠.
[١٨] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، ط٥، بيروت، ١٩٨٤، ص٥٣.
[١٩] - سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، مصر، دار المعارف، ١٩٧٩، ص٤٥-٤٦.
[٢٠] - رضا محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، الكويت، مكتبة المنهل، ب. ط، ب. ن، ص١٢٣.

أمّا أرسطو فقد "**عمل مربياً ومعلّماً للإسكندر المقدوني**"[٢١]، ولم يبتعد كثيراً عن آراء معلّمه أفلاطون في موضوع التربية، فقد جعل أرسطو الأسرة هي الخليّة السياسيّة الأولى لنشأة الدولة الصحيحة، "**إنّ الأسرة هي الروح الأخلاقيّة المباشرة أو الطبيعيّة وتزول هذه الوحدة الأُسريّة بالانقسام فتصير مجتمعاً مدنيّاً** "[٢٢]، وإنّ علاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض إنّما تقوم على أسس تربويّة، فإذا صلحت هذه الأسرة تصلح الدولة، وبفسادها تفسد الدولة.

ويتفق أرسطو مع أفلاطون بأنّ الفضيلة فطريّة من الطبع، لكنّ أرسطو يضيف على معلّمه بأن هناك فضائل يمكن أن تُكتسب بالتربية والتعلّم " **فضيلة مكتسبة وفضيلة طبيعيّة أو غريزيّة... ليستا متماثلتين لكنهما متشابهتان** "[٢٣]، ولكن هنا يشترط أرسطو للفضيلة المكتسبة أن يكون لدى الإنسان استعداد فطريّ لها.

لقد كان هدف التربية يختلف باختلاف الأنظمة الحاكمة للمدن، وحسب الحاجة والضرورة لهذه المجتمعات، ومن قراءة الفلسفة اليونانيّة وجدنا أن الهدف من التربية في أثينا كان إعداد الفرد لذاته ليصل إلى درجة الكمال، ويشمل ذلك القدرة على ضبط النفس والاعتدال في السلوك، واتزان القوى الجسميّة والعقليّة، وانسجام الخلق وجماله قولاً وعملاً،

[٢١] - جان جاك شوفالييه، تاريخ الفكر السياسي، ص٧٦
[٢٢] - عبد الرحمن بدوي، فلسفة السياسة والقانون عند هيجل، ص١٠٧؟
[٢٣] - أرسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ت ر: بارتلمي سانتهيلير، نقله للعربية: أحمد لطفي السيد، ص١٥٠.

أما في إســـبارطة فقد كان الغرض من التربيـة إعداد الرجل القوي والفارس في ميدان المعركة، والفصيح اللسان في المجالس، وكانت التربية حكراً على طبقة الأحرار فقط.

٢- علاقة السياسة بالتربية في الفلسفة الشرقيّة:

لقد كان الشـرق دائماً مهد الفكر والحضـارة ومركز الوحي والشـعر، ونشـأت فيه الحرف والعلوم كافة، من طبّ وفلك وهندسـة وموسـيقى وفلسـفة، وسـياسـة وأخلاق وتربية، وانتقلت هذه العلوم إلى العالم، واسـتفادت منها الحضـارات الأخرى. سـنحاول هنا التعرّف على علاقة السياسة بالتربية في بعض الحضارات الشرقيّة.

أ- الحضارة الهنديّة:

لقد اعتنت الحضـــارة الهنديّة منذ أقدم العصـــور بفكرة التربيـة، فالديانـات الوضـعيّة(الوثنيّة) في الشرق جاءت بمعنى التنوير؛ **فـــ"بوذا" نعني الحكيم أو المستنير والمتنور**[٢٤]، أي أن التربية على الخلق والقيم ليس بالضرورة أن تكون مستمدة من مصدر سماوي.

[٢٤] - ويكيبيديا: موقع الكتروني، ar.m.wikipedia.org.

وقد وجدنا أن المجتمع الهندي يتكون من أربع طبقات:" **البراهمانيين أو الكهّان: ومنها يظهر المعلّمون والمشـــرّعون، وطبقة الكشـــاتريا kashatrias أو المحاربين، وطبقة الفايزا vaisyas أو طبقة الصـنّاع، وطبقة السـودرا sudras أو العبيد، وكانت الأفكار الدينية تزيد هذا الضيق، وتحدّ بدورها من نشاط الفتى الهندي، فالله حاضر في كل مكان، وهو يبدو في ظواهر الأرض والسـماء، في الشـمس وفي الكواكب، وفي قمم الهملايا ووديان الغانج، وهو يتوغّل في كلّ شـيء، وما الأشياء المحسوسـة إلا الغطاء الحائل الزائل للذات الباقية. لذا كان هدف الهندي الأسمى وغاية كلّ تربية جديدة عنده أن يقتل المرء فكره و إرادته في التأمّل الصوفي، وأن يُخضع ميوله وشـهواته ويخلع كلّ فكرة أرضـــيّة كيما يتّحد بالذات الإلهيّة وينحلّ في مبدأ كلّ مبدأ**"[٢٥]، هذه الأمور تنطبق على جميع الأفراد من جميع الطبقات، لكن من يقوم بالتربية والتعليم والتوجيه هم طبقة البراهما، رجالاً فقط، "**أمّا المرأة التي كانت مرتبطة بالرجل ارتباطاً مطلقاً، فقد كانت محرومة من أيّ ثقافة، وأمّا الفتيان فيبدو أنه وجدت لهم مدارس ابتدائيّة في جميع العصور، أمّا الدراسات العالية فكانت وقفاً على طبقة الكهّان الذين يدرسون قبل العصر المسيحي بكثير الخطابة والمنطق والفلك والرياضيات**"[٢٦].

[٢٥] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،١٩٧٣، ص٢٦.
[٢٦] -المرجع السابق نفسه، ص٢٨-٢٩.

ويميز المجتمع الهندي صفتان: "**الروح الطبيعيّة من الوجهة الاجتماعيّة ومذهب الحلول من الوجهة الدينيّة**"[٢٧]. وقد كانت التربية في المجتمع الهندي تتلاءم مع النظام الاجتماعي السياسي الطبقي، ولا يجوز الثورة عليهما، أو الاجتهاد وتغيير هذه البنية، ومن المستحيل انتقال الإنسان من طبقة إلى طبقة أعلى منها مهما كان عالماً أو مثقّفاً.

ب- **التربية الصينيّة**:

يمكننا أن نعدّها النموذج الواضح للتربية الشرقيّة، فقد أخذت طابع الحكمة تعلوها مسحة من التعقّل والفلسفة البعيدة عن الدين، فقد انفصلت الأخلاق عن الدين لأوّل مرّة في الفكر الصيني، فاتخذت شكل عادات وسلوكيّات تربويّة، تتصف هذه التربية بروح المحافظة، وتهدف إلى تذكير الفرد بحياة الماضي وتمجيدها، "**أن تنشئه على عادات فكريّة وعمليّة كالعادات الماضية دون تقوية أيّ ملكَة، أو تغيير أيّ عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة... نرى الحياة الرتيبة والجمود والسكون المطلق هي صفات تميّز هذا الشعب منذ أكثر من ثلاثة آلاف سنة**"[٢٨].

كانت التربية في الصين القديمة تعتني بالجانب الأخلاقي وفقاً لتقاليد الديانة الكونفوشيوسيّة والطاويّة، وغيرها من المدارس، "**وعلى الرغم مما تعرّضت له البلاد من اضطراب وتمزّق، فقد ظهر آلاف الأساتذة والمدارس الفكريّة في القرن الخامس**

[٢٧] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص٢٥.
[٢٨] - المرجع السابق نفسه، ص٣٢.

والسادس قبل الميلاد، وسط الفوضى اللاأخلاقيّة وأخذوا يجوبون البلاد يعرضون خدماتهم على الحكّام، فظهرت النزعة المحافظة التي تناصر النظم القديمة، والتي تحتلّ في قلوب الناس مكانة كبيرة، وكان هناك تيّار آخر ينتقد هذه السنن، ويحاول إحلال سنن جديدة، فظهر "لاوتسو" مؤسس الطاويّة وكونفوشيوس مؤسس الكنفوشيّة"[٢٩].

وكلّما زاد العصر تخلّفاً واضطراباً ظهرت وزادت الحاجة إلى التعاليم والتربية الأخلاقيّة للإنسان، لأنّه ليس من المعقول أن نبحث عن الفضائل في مجتمع فاضل، فنحن نبحث عن الأشياء عندما نفتقد وجودها، وليس عندما تكون متوافرة تحت ناظرنا، لذلك عندما نقول: "**رغب كونفوشيوس بإحياء العصر القديم أو الذهبي ليس لأنّه رجعي النزعة، بل كان ثوريّاً مضاداً أدرك ضرورة التغيير والثورة من خلال هذا التراث وليس بعيداً عنه، وخير برهان لعدم قبوله للتراث هو ما حققه من تغيير ملحوظ داخل أقواله على المستوى العقائدي، وحتى على مستوى المفاهيم والتصوّرات**"[٣٠].

كان الهدف من مشروع كونفوشيوس التربوي ليس مجرّد مدرسة جديدة تناقض ما هو قائم، وليس فقط تعليم القيم والمثل العليا، بل هدفها الإصلاح الاجتماعي والأُسري، والقضاء على الفساد الأخلاقي الذي نتج عن ظروف سياسيّة واجتماعيّة، وتصدّع للعلاقات الأسريّة في مجتمعه آنذاك؛ فمن الخطأ النظر لتعاليم كونفوشيوس على أنّها

[٢٩] - هالة أبو الفتوح أحمد، فلسفة الأخلاق والسياسة، "المدينة الفاضلة عند كونفوشيوس"، دار قباء للطباعة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص٢٤.
[٣٠] - المرجع السابق نفسه، ص١٣٠.

تعاليم دينية أسطوريّة، بل هي ثورة تربويّة لتحقيق نمط معيّن من أنماط الحياة السياسيّة، فالنسق التربوي برأي كونفوشيوس هو المدخل للتغيير والإصلاح السياسي.

ج- <u>الحضارة المصرية الفرعونية</u>:

لقد كان الهدف من التربية عند الفراعنة هو إعداد الطبقة الأرستقراطيّة الحاكمة، لتحكم وتسيد، "**حيث كان هناك اعتقاد أنّ "الملك الإله أو ابن الآلهة أو المخوّل منا" يحكم بوزرائه، وهم بدورهم يحكمون الحكّام المسؤولين عن الأقاليم ومسؤولي البلدان أو القرى وهؤلاء يحكمون الفلاحين، ومن الناحية الاجتماعيّة كان المجتمع المصري ينقسم إلى طبقات، على رأسها فرعون ومن ثمّ النبلاء ومن ثم خدّام الأرض، ومن الصعب جدّاً الانتقال من طبقة إلى أخرى في هذا النظام، ومن الناحية الدينيّة كان الملك صلة الوصل بين العالم الأرضي والناس وبين الإله الأعظم أو السماء ويعاونه في ذلك مجموعة من الكهنة الذين مركزهم فوق عامّة الشعب**"[٣١]، ونلاحظ أن التربية الأخلاقيّة عند الفراعنة كانت على شكل عقائد دينيّة، تدعو إلى سلوك طيّب للأفراد عامة والطبقة الحاكمة خاصة.

إنّ التربية ترفع من قيمة الشخص ووعيه، وذلك يشكّل خطراً على الطبقة الحاكمة التي تحتاج غالباً إلى عمال وفلاحين ومنتجين، أكثر من حاجتها لشعب واعٍ ومثقّف يدرك

[٣١] - بطرس غالي ومحمود خيري عيسى، مبادئ العلوم السياسية، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٦٢، ص٣٩-٤٠

حقوقه فيطالب بها، ولم يكن التعليم أو التربية أمراً متاحاً لعامّة الشـــعب، بل كان حكراً على الكهنة والقضاة والأطبّاء والمهندسين والكتّاب وجباة الضرائب، وممن يخدمون الطبقة الحاكمة كمسـؤولين في النظام، فالتربية فعلٌ تنويريّ يقضّ مضـاجع الحكّام الطغاة سـواء كانت تربية تعليميّة أم تربية سلوكية.

ثانياً: أثر التربية في الطبيعة الإنسانيّة:

تتكون الطبيعة الإنســانيّة من مكونين: روحيّ معنويّ، وجســم مادي، ولهذا نجد عند الإنسـان دوافع فطريّة، بعضـها مادي وبعضـها روحي معنوي، "**إن الإنسـان لا يتجزأ، شــديد التعقيد... إنه في آن واحد الجثّة التي يفحصــها علماء التشــريح، والذي يراقبه علماء النفس**"[٣٢]، وكثيراً ما تتنازع هذه الدوافع في الإنسـان، وفكرة أن الإنسـان مكوّن من مبدأين ثنائيين ليست تصوّراً حديثاً، بل هي معتقد سائد منذ بدايات الفكر اليوناني القديم.

إن لهذه النظريّة الثنائيّة للطبيعة الإنســانيّة من الناحية التربويّة آثار عديدة، فالتربية حســب الفكر اليوناني تتم للمكونين، كما ذكرنا أن التربية البدنيّة هي الاهتمام بالرياضـة والموسيقى وغيرها من الفنون الحركيّة، أما التربية الروحيّة والعقليّة فإنها تتم من الداخل، فـــ "**التربية هي عمليّة تنمية العقل وتدريبه حتّى يستطيع الوصول إلى الأفكار**

[٣٢] - محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، دار النهضة العربي، بيروت، ١٩٨١، ص٨٥.

القديمة التي كان يعرفها من قبل"[٣٣]. لقد انقسمت آراء الفلاسفة إلى اتجاهات عدّة حول حقيقة الطبيعة الإنسانيّة من حيث الخير والشرّ ودور التربية في تغييرها، فمنهم من ذهب رأيه إلى أنّ الطبيعة الإنسانيّة خيّرة بطبعها، وهناك من ذهب إلى أنَ الناس كلّهم أخيار بالطبع، ويصيرون أشراراً بمجالسة أهل الشرّ، أي إن الإنسان "**ذو طبيعة خيرة، وإن الشرّ طارئ عليه**"[٣٤]، ومن أصحاب هذا الاتجاه سقراط الذي أطلق شعار "**الفضيلة علم والرذيلة جهل**"، ومعناها أن العلم والسعي إليه عمل فاضل، ويعني أيضاً يكفي أن يعلم الإنسان الفضيلة حتى يعمل بها، فلا أحّد يريد الشرّ مختاراً، لذلك كان الاهتمام بالتربية أمراً ضرورياً لتنمية المعارف والفضائل في نفوس الأطفال.

وأيضاً من أنصار هذا الفكر الطيّب للطبيعة الإنسانيّة فيلسوف التربية "**روسو**" الذي يرى "**أن كلّ شيء يكون حسناً طالما كان في يد الطبيعة، وكلّ شيء يصبح دماراً حين تمسّه يد الإنسان**"[٣٥]؛ الطبيعة الأولى هي طبيعة خيّرة، لكنّ الشرّ يتم تعلّمه لاحقاً، ويعتقد أصحاب هذا الرأي أن الطبيعة الإنسانيّة تتكون من جسم قائم بذاته، وعقل وروح قائمة بذاتها، ووظيفة الروح التوصّل إلى المعرفة عن طريق التأمّل العقلي، أما الجانب العملي فهو مرتبة دنيا تعتمد على الجسد في المقام الأول "**وظيفة التربية هي تقوية**

[٣٣] - المرجع السابق نفسه، ص٨٧

[٣٤] - جوزيف عبود، اسس التربية وعلم النفس، مكتبة الشرق، حلب، ط٣، ١٩٦٣، ص٦٣.

[٣٥] - المرجع السابق، ص٧٦.

الجانب الروحي ليتغلّب الإنسان على شهواته الجسدية"[٣٦]. وهنا نلاحظ أهمية التربية في كبح الشهوات الجسديّة الفطريّة، التي هي من طبيعة الإنسان، وتحدث هذه الغلبة عند عدد كبير من الناس، ومن ثمَ فإن تنمية الروح الخيّرة في الإنسان وترويض رغباته هي وظيفة التربية.

لكن لدينا رأي آخر للطبيعة الإنسانيّة، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان مطبوع على الشرّ منذ ولادته وخلقه الأول "**وارثاً الخطيئة التي اقترفها أبو البشريّة آدم عليه السلام**"[٣٧]، وإن أصحاب هذا الرأي يقولون إنَ الإنسان بما أنّه شرير سيرتاح عندما يفعل الشرّ، ولا تفيد معه التربية، لأن الطبع يغلب التطبّع، فأفعاله تنسجم مع ما خُلق وطبع عليه، ومن أصحاب هذا الرأي من يرى أن الطبيعة الإنسانية ليست خيّرة، والإنسان شرير وأناني بالفطرة، مثال: **فرويد** في علم النفس، **وهوبز وماكيافيلي** في السياسة، لذلك يجب التعامل بقسوة وأنانيّة، لأن الناس ليسوا طيّبين، ولا يخلصون إلا لمصالحهم، ومتى تحالفهم فرصة للانقلاب والفوضى سيفعلون كلّ شيء، فيجب دائماً وضع خطّة سياسيّة دائمة ومستمرّة ومنهجيّة للسيطرة الدائمة على أولئك الأشخاص، ويتمّ تنفيذ هذه الخطّة السياسيّة عن طريق التربية.

[٣٦] - محمد جلال، الطريق إلى مجتمع عصري، مكتبة الأمل، الكويت ب. ت. ط، ص٨٣.
[٣٧] - المرجع السابق نفسه، ص٨٩.

ولدينا رأي وسط يلتزم الحياديّة، ظهر هذا الرأي مع فيلسوف الوسط الذي حدد الفضيلة أنّها وسط بين رذيلتين، "**أرسطو**"، وتبعه في هذا الرأي لوك وكانط. يرى أرسطو أن الطبيعة الإنسانيّة حياديّة، وأن قضيّة توجّه الإنسان لفعل الخير أو الشر" **وجود استعدادات وقوى تساعده على اكتساب الفضيلة**"[٣٨]، وهذه الاستعدادات منها "**ماهو فطري، ومنها ماهو مكتسب**"[٣٩].

أما فكرة الطبيعة الإنسانيّة من **المنظور الإسلامي** فقد يختصرها الكثير بالفكرة التي يعبّر عنها النبي محمد (ص)، في الحديث: "**كلّ مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصرانه أو يمجسانه**"[٤٠]، والفطرة يفسّرها البعض بأنّها الإسلام، ويعني أنّه يولد على الفطرة الخيّرة والخلق الحسن. وقد وجدنا أن الغزالي لم يبتعد كثيراً عن رأي أرسطو، وربّما يفسر الحديث النبوي بطريقة فلسفيّة مختلفة، فذهب مع القول بأن الطبيعة الإنسانيّة محايدة ليست خيّرة ولا شريرة، فهي على استعداد لأن تكون خيّرة أو شريرة على حساب التربية، وظروف وبيئة الإنسان، ويعارض فكرة أن هناك إنساناً خيّراً بالفطرة وآخر شريراً بالفطرة، بل هي تربية الطفل التي تحدد ما ستصبح عليه طبيعته، "**وهذه من أوائل الأمور التي ينبغي أن تراعى، فالصبيّ بجوهره خلق قابل للخير والشر، وإنّما أبواه**

[٣٨] - عبد الله الرشدان، المدخل الى التربية والتعليم، دار الشرق، حلب، ط٢، ١٩٩٦، ص١٠٢
[٣٩] - انظر فقرة علاقة السياسة بالتربية في المرحلة اليونانية.
[٤٠] - صحيح البخاري، الصفحة ١٣٥٨، خلاصة حكم المحدث، مسلم: ٢٥٦٨.

يميلان به إلى أحّد الجانبين"[٤١]، وعلى هذا الأساس فإن الوسط الثقافي والأُسري الذي يعيش فيه الطفل يؤثّر في نشأة هذا الطفل وطبعه واستعداه نحو الخير والشر، وعن العلاقة بين التربية والبيئة في زرع الخير يقول الغزالي: "**إن النواة ليست بتفاح ولا نخل، إلا أنّها خلقت خلقة يمكن أن تصير نخلة إذا انضافت التربية إليها**"[٤٢]. وإنّ الطفل لا يملك ملكة العقل وحسن الاختيار إنّما" **الصبيّ قابل لكلّ ما ينقش عليه، ومائل إلى كلّ ما يمال به**"[٤٣]، وأفعاله تحدث بالتعوّد والاعتياد من والديه ووسطه، "**اعتياد الأفعال الجميلة ومصاحبة الأخيار، و إخوان الصلاح**"[٤٤].

<u>في العصر الحديث</u>:

يحدد **روسو** مصادر التربية: "**التربية تُستمدّ من ثلاثة مصادر: الطبيعة، الإنسان، والأشياء، وإذا لم تتلاءم التربية الصادرة عن تلك المصادر ساءت التربية والعكس صحيح**"[٤٥]، وربّما هذا ما يتّفق مع رأي الغزالي رغم اختلاف الأزمنة؛ فقد اهتمّ روسو بتربية الطفل، وأساس بناء شخصية الإنسان تبدأ بمرحلة الطفولة المبكّرة، ومن هذه النصائح: "**تجنّب كثرة الإرشاد فذلك مضرّ بالطفل، وأن الإفراط في الأوامر والنواهي يميت**

[٤١] - الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص١٢٥.
[٤٢] - المصدر نفسه، ص١٢٨.
[٤٣] علي عيسى، الإنسان عند الغزالي، تر: خيري حماد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب. ط. ت، ص٩٥.
[٤٤] - المرجع السابق، ص٩٣.
[٤٥] - محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان، تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨، ص٣١٥.

شـــعور الطفل وقوّة التفكير لديه، كأن يقال له: تعال هنا، اذهب هناك، قف، افعل هذا، ولا تفعل ذاك، ويقاد في كلّ عمل يريد الطفل أن يعمله، ولا يترك له فرصـــة التفكير"[٤٦]؛ أي ضـرورة ووجوب إعطاء الحريّة لتنمية المهارات والميول والملكات لدى الطفل. "**رفض روســو ذلك الاتجاه القديم في التربية الذي يرمي إلى معاملة الطفل كما يعامل البالغ... فلكلّ مرحلة لوناً خاصـاً من التربية**"[٤٧]، يختلف باختلاف الأطفال والبيئات، والأهداف من التربية.

أما **جون ديوي** فقد دعا لربط التربية بالمجتمع "**بشــكل يجعل من المدرســة أداة مهمّـة من أدوات المحـافظـة على نموّ المجتمع وتطويره من جهـة، وأن يهيئ المجتمع المجال للمدرســة أن تربّي الأجيال الجديدة بحيث يحققون للمجتمع الاســتقرار والتطور من جهة أخرى**"[٤٨]، وبناء عليه، تصـبح التربية أداة سـياسـيّة اجتماعيّة مسـؤولة عن تربية الطفل وتنشـئته منذ البداية على أسـس ومنهج معين، يوصـل هذه التربية إلى غاية محددة تحددها الجهة الناظمة للعمليّة التربويّة، أي إنّه أوضـح الغاية والهدف من التربية، والنتيجة المرجوّة منها، لذلك قيل: "**رفع ديوي لواء الفلســـفة البراغماتيّة**"[٤٩] في العمليّة التربويّة وبناء المجتمع.

---

[٤٦] - محمد عطية الابرشي، أصول التربية لجان جاك روسو، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧، ص٤٧.
[٤٧] - المرجع السابق نفسه، ص٣١٩-٣٢٠.
[٤٨] - محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، ج١، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٢، ١٩٧٧، ص٤٤٩.
[٤٩] - المرجع السابق نفسه، ص٤٤٩.

أما فيما يخصّ البيئة وأثرها في تربية الطفل فيقول ديوي في "كتابه الخبرة والتربية": "**ليس يشكّ أحّد في أنّ الطفل في بيت حقير له خبرة مخالفة لخبرة الطفل في بيت مثقّف، وأن الصبي في الريف له نوع مختلف عن الصبي في المدينة، وأن الولد على شاطئ البحر له خبرة مغايرة عن الولد الذي ينشأ في البراري الداخليّة**"[٥٠]؛ حيث تختلف الخبرات والميول بحسب البيئة التي يعيشها الفرد، لكننا نرى أن هذه الفكرة ليست حقيقيّة بالمطلق، فكثير منّا لديه الفضول لمعرفة ما يجهل وما يختلف عنه، وما هو بعيدٌ عن بيئته.

أخيراً نجد أنّ كلّ ما سبق من الآراء هو صحيح بنسبة محددة؛ فليس كلّ البشر أخياراً، وليس كلّ البشر أشراراً، وهناك من يولد في بيئة متخلّفة ويبقى متخلّفاً، ومنهم من يولد في مثل هذه البيئة ويعلو عليها، ويسمو بنفسه وفعله، ليصبح إنساناً فاضلاً يشهد له من حوله. والإنسان ابن بيئته مقولة صحيحة، لكنها تدعو إلى التواكل وصرف الإنسان عن السعي ليصبح أفضل، وهذا ما نهانا عنه الدين، فربّما ليس دين الآباء هو دين الحقّ، وربّما أخلاقهم ليست الأفضل، كلّ إنسان ابن عصره وابن تجربته الشخصيّة " **أولادكم ليسوا لكم، أولادكم أبناء الحياة** "، وما تعلّمهم وتزوّدهم به الحياة من خبرة مختلف عن خبراتكم وتجاربكم، لذلك نجد بعض الأخوة يعيشون في منزل واحد وبيئة واحدة وتربية

[٥٠] - جون ديوي، الخبرة والتربية، تر: محمود البسيوني، يوسف الحمادي، مصر، دار المعارف، ١٩٥٤، ص٣٨.

واحدة ونسـل واحد، من أمّ وأب واحد، لكنّهم يختلفون كلّ الاختلاف، و كأنّ كلّاً منهم من زمان ومكان مختلف عن الآخر حسـب الميول والتوجّهات والتفاوت بمسـتوى الوعي والنضـوج، فمنها ما هو هبة إلهيّة، ومنها ما هو مكتسب. إن التربية الحقيقية هي ما يُربّي الإنسان نفسه عليها، هكذا يُخلق الأبطال والمفكّرون والقادة والفلاسفة، لا يشبهون واقعهم وكأنّهم خلقوا لإصلاحه وإعادة بنائه.

أثر السياسة في التربية في العصر الحديث، ولاسيما في العالم العربي:

في العصر الحديث:

يختصـر ديوي أثر السـياسـة في توجيه آراء الأفراد وأفكارهم، فحسـب التوجهات السياسية يكون توجه الأفراد: "**الديمقراطية خير النظم الاجتماعيّة كلّها، وربّما تمثّلنا هذه الفكرة مما يحيط بنا حتّى أصـبحت جزءاً عاديّاً في تكويننا العقلي والخلقي، لكن هناك بواعث مماثلة قد وصـلت بأشـخاص آخرين في أوسـاط مغايرة إلى نتائج مختلفة، إلى تفضيل الفاشيّة مثلاً، فالباعث على تفضيلنا لها شيء آخر، غير السبب الذي من أجله ينبغي أن نفضّلها**"[٥١]. هذا جوهر السياسة البراغماتيّة ولُبّها برأي ديوي، أن نفضّل الأمر فعلاً يختلف تماماً عمّا يجب أن نفضله، وتفرّق الفلسفة البراغماتيّة حقّ التفريق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون.

[٥١] - المصدر السابق نفسه، ص٣٠

وهذا ما يختصـــر واقع التربية من حيث ماهي عليه، وما ينبغي أن تكون عليه، لذلك نجد أنّ الأهداف التربويّة تختلف باختلاف التوجهات السياسيّة للدول، فإذا كان توجّه الدولة اشتراكيّاً، كانت التربية تتجه اتجاهاً اجتماعيّاً، أما إذا كان توجّه الدولة ليبراليّاً فتتجه التربية اتجاهاً فرديّاً.

أثر السياسة في التربية في العالم العربي:

إنَ معاناة العالم العربي من غياب فلسفة سياسيّة موحّدة توجّه الواقع السياسي، واستبدالها بالكثير من الفلسفات السياسيّة المختلفة والمتناقضة أحياناً، والتي تختلف باختلاف الحلفاء واختلاف الأهداف، واختلاف الأوضاع الداخلية للدول، أدّى إلى غياب فلسفة تربويّة واحدة توجّه النظام التربوي ووجود كثير من الفلسفات التربويّة الأجنبيّة المستوردة، فكما أوضحت استراتيجيّة تطوّر التربية العربية:" **بأنّه يوجد لدينا فلسفات تربويّة توفيقيّة متعددة يمكن اعتبارها الأقرب إلى اتجاه الترقيع Batch up**"[٥٢]، وهذا ما أدى إلى التشتت والتناقض في الأنظمة التربويّة العربيّة عامة، "**فمنها ما مال نحو الغرب، ومنها ما مال نحو الشرق ومنها ما وقف موقفاً انتقائيّاً حائراً**"[٥٣].

[٥٢] - انور محمود علي، حوار التربية في التغيير الاجتماعي، ص٣٣.
[٥٣] - المرجع السابق نفسه، ص٣٧.

أكثر الأنظمة التربويّة في العالم العربي ليســـت إلا تجميعاً غير منسّـــق لأفكار وقضـــــايا تربويّة غربيّة، تمّ تبنّيها في معظم الأحيان دون تكييف ولا تنقية ولا مراعاة لخصوصيّة المجتمع الذي ستطبّق فيه هذه التجربة، وكأنّ كلّ ما يناسب الغرب يناسبنا، علماً أنّ الغرب له فلســفاته وتصــوّراته وســياســته وبيئته الخاصّــة، وتجربته التاريخيّة ومتطلّبات واقعه المختلفة،" **لقد كان له تجربة ســـيئة مع التربية الدينيّة الكنســـيّة في القرون الوســطى فحاول التحرر من ســيطرة الكنيســة**"[٥٤] ورجال الدين، فكانت التجربة التربويّة والسياسيّة الغربيّة هي البعد عن الدين وعزله ضمن مؤسسات خاصّة به، وهذا ما حاولت بعض ســياســات الدول العربيّة الأخذ به وتطبيقه في الدول العربيّة بناء على أنّ الدين سبب تخلّفنا ومصائبنا، و "**أنّ المجتمع المتديّن غارق في الأساطير ومكبّل بالرؤية اللاهوتيّة التي حاربت العقل**"[٥٥].

مما أنتج واقعاً تربويّاً مليئاً بالعيوب، منها:

-الافتقار للشـــموليّة والأهداف المحدودة والضـــيقة والناقصـــة، فهي تركّز على جوانب المعرفة النظريّة فقط، ولا تعير الجوانب التطبيقيّة أي اهتمام.

[٥٤] - عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم لبنان، ط٣، ص٨٦.
[٥٥] - المرجع السابق نفسه، ص٩١.

-عدم تنمية التفكير الناقد، وعدم الاهتمام بالبحث والاكتشاف والإبداع عند أبنائنا بشكل كاف.

-إهمال التعليم الذاتي وتنمية القدرات والمواهب المنفردة، فالمتعلّم ليس محور العمليّة التربويّة.

-إهمال بناء الشخصيّة والثقة الكافية لدى الطفل العربي.

-الأهم من ذلك، إن العمليّة التربويّة في الأسرة وفي المدارس وحتى في الحياة العاديّة والمجتمع المحيط لا تُعطي الاهتمام الكافي للجوانب الإنسانيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة، لاسيّما في ظلّ انتشار الأجهزة المحمولة، ومواقع السوشال ميديا التي اخترقت جميع المنازل بأنظمة تربويّة وقيم أخلاقيّة مختلفة ومتباينة عن المجتمعات الأصليّة.

-غياب هويّة تربويّة عربيّة، نتيجة للوضع العربي السياسي المجزّأ.

-هناك لغط كبير بين موضوع التربية وجوهرها، وربطه بالمستوى المدرسي وتطوّر مناهجه، وقد نجد مستوى التعليم عالياً جداً في بعض المدارس والجامعات العربيّة، ويحرز مراكز عالميّة من ناحية التطوّر والحداثة، لكن هل كان المستوى التربوي يتناسب مع هذا التطور المدرسي؟

ربّما كان جوهر التربية وأساسها هو طبيعة العلاقة التي تنشأ بداية في الأسرة، والتي تعتمد تكوين شخصيّة وهويّة للفرد تتمتع بمجموعة من القيم والمبادئ ضمن أسرته، ثم مجتمعه للوصول بالفرد إلى أن يكون مواطناً سياسيّاً يعي حقوقه وواجباته السياسيّة والاجتماعيّة، ويعرف كيفيّة بناء الدول وحضاراتها الإنسانيّة؛ وهذه العلاقة الأسريّة هي الهدف الأوّل للتدخّل السياسي عن بعد بأنظمة الدول العربيّة حديثاً.

إن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات واتساع مجال التواصل الاجتماعي عالميّاً "**يفرض على الأسرة تحدّياً جديداً يظهر من خلال دورها في التأثير على الأبناء بالتوجيه والإرشاد، والتذكير بقيم المجتمع والالتزام بمعاييره الأساسيّة في طريقة التفكير والسلوك والعمل، التي تمثّل انعكاساً لمستوى الأسرة الاجتماعي، وطريقة تربيتها وتنشئتها لأبنائها من حيث الالتزام والطاعة، واحترام القوانين الاجتماعيّة والدينيّة، التي ينصّ عليها مجتمع ما**"[٥٦]، فشبكات الإنترنت اليوم صاحبة التأثير الأكبر لبناء شخصيّات الأفراد وتوجّهاتهم، لاسيما أن هذه الشبكات والمسؤولين عنها من الدول المتقدّمة والغربيّة، ويملكون سياسات خاصّة بهم، ليست ذاتها التي تروّج وتنشر على شبكات الإنترنت، وأهمّ ما في هذه الشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي أنّها تعاني الكثير من العيوب بالرغم من تمتّعها بالكثير من المزايا، فهي سلاح ذو حدين. **فمن ميّزات وسائل التواصل:** سهولة

[٥٦] -محمود محمد سلمان، الطفل العراقي بين إشكالية التنشئة الاجتماعية والتغيير الاجتماعي، بحث مقدم ضمن محاضرات الموسم الثقافي الأول لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، مطبعة القيس، بغداد، ٢٠٠٦، ١٥٨.

الاســـتخدام مع التوفير الاقتصـــادي والجهد والوقت والمال، وخدمة تكوين مجتمع جديد وأصــدقاء جدد خارج نطاق المجتمع، وإمكانيّة التفاعل معهم بالصــوت والصــورة والتأثّر والتأثير بهم، وميزة الملفّات الشخصيّة اسم وجنس وتاريخ ميلاد وبلاد، من خلال عرضهم لصور وفيديوهات ومنشورات من دون الحاجة للتواصل عن قرب، بدافع الفضول والاطّلاع فقط.

أما من مخاطر الأنترنت التي يمكن اســتغلالها في الســياســة أو لغزو المجتمعات ثقافيّاً وتربويّاً:

-"انتشــار الكذب والخداع والاحتيال، ونشــر الشــائعات والمعلومات المغلوطة على شــبكة الإنترنت، وإمكانيّة وسـهولة وسـرعة نشـر الأفكار المتطرّفة، وزعزعة الأمن والاسـتقرار من خلال نشر الفتن والأخبار المغلوطة واستغلال الأوضـاع المضـطربة في مكان ما، لإفشـاء الذعر وعدم الاستقرار لتلك المنطقة"[٥٧].

-"غزو النظام الاجتماعي الأُسري؛ إذ تسبب إحداث تفسّخ اجتماعي داخل الأسرة وداخل المجتمع ومن ثمّ انهيار للقيم والعادات الاجتماعيّة الســـائدة في المجتمع"[٥٨]، وانعدام الخصوصيّة أحياناً.

[٥٧] - هايل الدعجة التحصين الأمني للرأي العام ضد الشائعات، الرياض، ٢٠١٠، ص١٧١.
[٥٨] - ذياب البداينة، الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٩٩٩، ص٢١١.

-**وفي المجال السياسي** وعن طريق الإنترنت تختفي الحدود الجغرافيّة والسياسيّة للدول التي تخترقها شبكات الاتصال والمعلومات فتشكّل تهديداً مباشراً وخطيراً للأمن الوطني وقوانين الدول، والأعراف والتقاليد لهذه المجتمعات، لاسيما في الدول الأقلّ حظّاً من التطوّر والنموّ بشكل عام، من خلال توظيف وسائل التواصل في خدمة رجال الأحزاب السياسيّة والمؤسسات السياسيّة الحاكمة في العالم، وحشد الرأي العام خلف قضايا معيّنة والتأثير في متخذي القرار والضغط على الحكومات والأنظمة السياسيّة كما حدث في الربيع العربي كما يسميه الغرب، وكأنّه أحّد أشكال الحرب الباردة أو الحرب الناعمة، ورفع مستوى الحشد والتحريض لتوجيههم إلى الطريق المخطط له مسبقاً كمسار للعمليّة الإعلامية كما أراد مروجو هذه الأفكار لها، وكلّنا شهدنا أثر مثل هذه السياسات ونتائجها واستغلالها لمواقع التواصل في الحرب على سوريا.

إنَ سيطرة دول معينة على شركات الإنترنت ومواقع التواصل يعني السيطرة على النظم التربويّة وعلى البنى الأساسيّة في بناء دول أخرى، وعلى عقول الشباب، وذلك يعني السيطرة على طبيعة القيم والعادات والمبادئ السائدة في المجتمع، ويعني السيطرة الكاملة على الإنسان، إذ تستطيع تشويه الماضي وكتابة تاريخ مزوّر ورسم مستقبل واهم، فالدول الطاغية أو الغازية لم تعد تحتاج لسلاح ولا لجنود، بقدر حاجتها للتطور العلمي والتكنولوجي، للسيطرة على موارد الدول الأقلّ منها تطوّراً، ونهب خيراتها ورسم سياساتها الداخلية والخارجية، وبناء إنسان بقيم معيّنة تناسب مصالح الدول المسيطرة.

باختصـــار، إنّ الواقع الســياســـي العربي بضـــعفه وتشـــتته، أدّى إلى واقع تربوي هزيل يعاني الكثير من الضـــعف والوهن لمواكبة التحدّيات المترتّبة عليه ومواجهتها المفروضـــة من الخارج، ولاســيّما الترويج للعنف واســتخدام الأســلحة، وعدم احترام الآخر، والمخدرات وغيرها من الأمور التي تلهي الشباب عن بناء أوطانهم.

<u>ويذلك نصل إلى النتائج الآتية:</u>

-هناك علاقة جدليّة بين التربية والقيم السـائدة في مجتمع ما، والسـياسـة في ذاك العصر.

-التربية ليست المسؤولة تماماً عن خلق سياسيين جيّدين أو غير جيّدين.

-في بعض المجتمعات يعكس السياسيون والطبقة الحاكمة أخلاقهم وقيمهم على المجتمع الذي يحكمونه.

-إن التربية عمليّة منهجيّة مسـتمرّة منذ بداية الخلق حتّى نهاية العالم، ولها أثرها في الإنسان.

-إن الطبيعة الإنســـانيّة مزيج معقّد من جميع الطبائع، فيها الخير وفيها الشـــر، والتربية والبيئة تتظافر مع الفطرة ليصبح الإنسان إنساناً.

-ثورة الاتصـــالات وتكنولوجيا المعلومات وما تحتويه شـــبكات الإنترنت ومواقع التواصـــل أصـــبحت عاملاً مؤثّراً في النظم التربويّة، تتنازع الســـيطرة عليها بين السياسيين والثوريين فكانت سـلاحاً ذا حدّين، هذه الثورة العلميّة المتقدّمة ضـربت نظريات ونصـــائح المفكّرين التربويين في العصـــر الحديث_ فيما يخصّ مناهج التربية وأثرها في بناء الجيل وزرع القيم_ عرض الحائط.

-وأخيراً نقول: إذا كانت الســـياســـة "**علم حكم الدولة**" فالتربية من أهم الأدوات لذلك الحكم.

١٠ مقترحات البحث: لمّا كانت العلاقة جدليّة ومتبادلة بين السـياسـة والتربية فإننا نوصي بعدّة مقترحات:

-على المستوى التعليمي: إعداد المعلّمين والمدرّسين بشكل أكثر منهجيّة ودقّة، وذلك لمســـؤوليتهم في تربية جيل الناشـــئين من مرحلة رياض الأطفال وحتّى الدراسات العليا، وتوافر عدّة خصال فيهم: منها الأخلاقيّة وحسّ المسؤوليّة وحبّ العمل، ومدى اقتناع هذا المربّي بالمنظومة الســياســيّة الموجودة لتســير العملية التربوية في ذات اتجاه العمليّة السـياسـيّة، وعدم وجود هفوات وتناقض في الرؤى بين الاتجاهين.

-معرفة المربّي بأهمية دوره، وإدراكه للمخاطر التي تتوقّف على حُســـن تربيته لأطفاله.

-تضـافر العمليّة الأخلاقيّة بين الأسرة والمدرسـة، والوسـط الاجتماعي والمنظومة السياسيّة، فتصلح إحداهما ما تفسده الأخرى.

-عدم ترك المنظومة السياسيّة العمليّة التعليميّة والتربويّة لجهات عدّة وتيارات متناقضة.

-الاهتمام بالتجارب الواردة من الغرب أو من مجتمعات مختلفة، فنأخذ ما يفيد أو ما نستطيع التكيّف معه، وما ينتفع به الفرد والمجتمع، وترك مالا ينفع، وهذا الأخذ أو الترك من اختصاص وعمل الجهات المؤثّرة في تربية الأبناء.

-أما من حيث أثر الشابكة والإنترنت على الجيل، فإننا نوصي الأهل والمدرسة بخلق بدائل أكثر متعة لهم من تنمية للميول، من موسيقى ورياضة وفن، ورحلات وحوارات وقراءة، وعدم ترك فراغ كبير لديهم وملئه بأشياء غير نافعة، وتضييع الوقت والجهد.

-لا ننكر أنّه يتوفر في الإنترنت كثير من الفائدة والنفع، ومتى ماعرفنا هذا الخير فإننا لا نحتاج لنصائح لكيفيّة استخدامه.

خاتمة: لم يكن الفكر التربوي عبر التاريخ مستقلاً عن الفكر السياسي، بل كانت العلاقة جدليّة متبادلة بين السياسة كعلم، والتربية كأداة فعّالة لنشر وترسيخ مبادئ السياسات التي تحكم الدول والأفراد، وقد كانت التربية في بعض البلدان أداة ثوريّة لتغيير الوضع المتردّي فيها، لتركّز على بناء الإنسان أولاً والذي سيبني وطنه لاحقاً، وينهض بمستقبله.

- أما من ناحية سؤال: هل الطبيعة البشريّة خيّرة أو شريرة؟ فإننا قد وجدنا تصوّراً أوّليّاً أن البشر أشرار بطبيعتهم، لكن الإنسان قادر على التعلّم وتغيير هذه الطبيعة، ويمكنه الاختيار بين المعصية، أو الطاعة والفضيلة أو الرذيلة، وهذا ما يميّز الإنسان، وكلّ ما ذكرناه من وجهات نظر المفكّرين والعلماء حول الطبيعة البشريّة التي أوردناها في البحث هي صادقة بنسبة معيّنة.

- أما العصـــر الحديث فقد كان العصـــر الذهبي لتطوير معنى التربية القديمة وتغييرها، وبناء تربية على أســـس علميّة نفســـيّة دقيقة، لكن مؤخراً ومع تطور التكنولوجيا والاتصـــالات والمعلوماتيّة، أصـــبح العالم قرية صـــغيرة، فهناك من اســـتفاد من هذا التطور، ومنهم من جعله أداة ووســـيلة لحرب جديدة (حرب المعلومات) بين دول غالبة ودول مغلوبة كعادة التاريخ: "**التاريخ ليس أكثر من صورة للجرائم والمحن الإنسانيّة**"[59].

١١- قائمة المصادر:

١. القرآن الكريم: سورة يوسف، الآية (٤٠).
٢. ابن قيم الجوزية، الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة،١٩٥٣.
٣. ابن منظور، لســـان العرب، ج٢، ص٢٩٣. ابن منظور، لســـان العرب، دار المعارف مجلد٣، القاهرة.
٤. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
٥. أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة المتنبي، بغداد، ١٩٦٥.
٦. أحمد سعيد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة،١٩٨٦.
٧. أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط١، مصر، ب. ت.
٨. ارسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ت ر: بارتلمي سانتهيلير، نقله للعربية: أحمد لطفي السيد،
٩. بطرس غالي ومحمود خيري عيســـى، مبادئ العلوم الســـياســـية، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٦٢.

[59] سميث، كيت: جرائم العنف ، ترجمة محمد بنيس، دار الموقف العربي، القاهرة، ٢٠٠١، ص٣١. -

١٠.جان جاك شوفالييه، تاريخ الفكر السياسي" من المدينة الدولة إلى الدولة القومية"، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط٢،١٩٩٣.

١١.جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، ط٧، ١٩٩٢.

١٢.جوزيف عبود، اسس التربية وعلم النفس، مكتبة الشرق، حلب، ط٣، ١٩٦٣.

١٣.جون ديوي، الخبرة والتربية، تر: محمود البسيوني، يوسف الحمادي، مصر، دار المعارف، ١٩٥٤.

١٤.ذياب البداينة، الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٩٩٩.

١٥. رضا محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، الكويت، مكتبة المنهل، ب. ط، ب. ن.

١٦. سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، مصر، دار المعارف، ١٩٧٩.

١٧.سميث، كيت: جرائم العنف، ترجمة محمد بنيس، دار الموقف العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

١٨.صحيح البخاري، الصفحة ١٣٥٨، خلاصة حكم المحدث، مسلم، ٢٥٦٨.

١٩.عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم لبنان، ط٣، ١٩٨٩.

٢٠.عبد الله الرشدان، المدخل الى التربية والتعليم، دار الشرق، حلب، ط٢، ١٩٩٦.

٢١.عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٧٣.

٢٢.علي عيسى، الإنسان عند الغزالي، تر: خيري حماد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب. ط. ت.

٢٣. لطيفة حسن الكندي، تعليق أصول التربية، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٥.

٢٤.محمد جلال، الطريق إلى مجتمع عصري، مكتبة الأمل، الكويت ب. ت. ط.

٢٥.محمد عطية الابرشـــي، أصـــول التربية لجان جاك روســـو، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧.
٢٦.محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، دار النهضة العربي، بيروت، ١٩٨١
٢٧.محمد ناصـــر، قراءات في الفكر التربوي، ج١، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٢، ١٩٧٧.
٢٨. محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان، تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨.
٢٩. هالة أبو الفتوح أحمد، فلســـفة الأخلاق والســـياســـة، "المدينة الفاضـــلة عند كونفوشيوس"، دار قباء للطباعة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
٣٠.وائل عبد الرحمن التل، أصول التربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٧.

المجلات والمعاجم والمواقع:

١. أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية.
٢. انور محمود علي، حوار التربية في التغيير الاجتماعي.
٣. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
٤. خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٩، ص١١٢.
٥. محمود محمد سلمان، الطفل العراقي بين إشكالية التنشئة الاجتماعية والتغيير الاجتماعي، بحث مقدم ضمن محاضرات الموسم الثقافي الأول لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، مطبعة القيس، بغداد، ٢٠٠٦، ١٥٨
٦. هايل الدعجة التحصين الأمني للرأي العام ضد الشائعات، الرياض، ٢٠١٠، ص١٧١.
٧. ويكيبيديا: موقع الكتروني، .ar.m.wikipedia.org.

8. Biesta, G. "tHe beautiful Risk of education", west. Sussex: wiley-Blackwell,2015.