التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث

(ليون (تولستوي) رابندراناته (طاغور) طه حسين)

د.عبدالكريم حسان قائد أسعد

أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك كلية التربية جامعة تعز

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على التربية البديلة التي توخاها وسعى جاهداً إليها كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث : (ليون (تولستوي) ورابندراناته (طاغور) وطه حسين) .

وباستصحاب المنهج المقارن الذي استوعب كلاً من المنهجين التاريخي والوصفي التحليلي في هذا البحث تم التعريف بكل من المشاهير الثلاثة واستعراض المقصود العام بالتربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة ثم عُرِضَ لخصوصيات التربية البديلة لدى كل واحد من هؤلاء المشاهير الثلاثة .

ومن أهم ما يمكن استنتاجه من البحث أن لهؤلاء المشاهير الثلاثة إسهاماً كبيراً ومتميزاً في التربية البديلة يضاهي إن لم يتفوق على الإسهامات التي قدمها آخرون في قطاعات السياسة والاقتصاد والنقد الاجتماعي ويمكن لهذا الإسهام أن يفيد بحد ذاته في الحث على أهمية التفكير في التربية البديلة في هذا العصرالذي بدأ بفكرة البدائل في أشياء كثيرة ومنها التربية . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يمكن لهذه التربية البديلة لدى المشاهير أن تكون إحدى المنطلقات لتربية بديلة جديدة في سياقات مجتمعية متعددة .

مقدمة :

حينما شرعت في القراءة الجادة في صباي ، أوائل عهدي بها لم يكن يستهويني شيء أكثر من الأدب بأجناسه المتعددة . ومن فنونه التي قرأتها الرواية والمقالة والشعر والمسرح . وفي الرواية قرأت لـ(تولستوي) وفي الرواية والمقالة قرأت (لطه حسين) وفي الشعر قرأت لـ(طاغور) . وذهبت بي الأيام إلى الدراسة المتخصصة في التربية بعد دراستي للأدب الانجليزي في الدراسة الجامعية . و أثناء الدراسة المتخصصة وفي مجال الدراسات التربوية المقارنة صادفت اسم (تولستوي) رحالة تربوياً ذهب إلى غرب أوربا وأحد كتاب التقارير التربوية في مرحلة النشوء والنقل الخاصة بالتربية المقارنة في القرن التاسع عشر (أبيض 1993 (أ) : 19) . وظننت في بادئ الأمر أن هذا الاسم لشخص آخر غير ليون (تولستوي) الذي قرأت له روايتي : " الحرب والسلام " و " أنا كارنينا " بيد أني بعد التحقق وجدته هو وليس غيره تربويا علاوة على كونه أديبا روائيا .

ولما كانت دراستي العليا لدرجات : " الدبلوم الخاص " و " الماجستير " و " الدكتوراه " في اختصاص التربية في " جمهورية مصر العربية " فقد قرأت في تاريخ التعليم المصري ووجدت أن طه حسين الذي قرأت له " الأيام " وغير الأيام هو صاحب " مستقبل الثقافة في مصر " الذي تولى وزارة المعارف ولقب بوزير " الماء والهواء " لأن سياسته التربوية " فتحت أبواب التعليم للجميع من غير تمييز ودون حساب " (أحمد 1985 : 135) .

أما التعرف على أن " (طاغور) " تربوي فلم يكن إلا عندما وقع في يدي مجلدان أصدرتهما منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم " اليونسكو " تحت عنوان : " مفكرون من أعلام التربية " . ومع أن صدور هذين المجلدين بالعربية كان في منتصف التسعينيات من القرن المنصرم إلا أن حصولي عليهما لم يكن إلا في خاتمة القرن .

وبحصولي على هذين المجلدين وجدت أن فيهما بالإضافة إلى (طاغور) " الشاعر " كلاً من (تولستوي) " الروائي " وطه حسين " الأديب " . وهنا وجدت صلة لما انقطع بيني وبين هؤلاء في الأدب من خلال التربية إذ إن كلا من هؤلاء قد أدركته شهرة الأدب وحالت بينه وبين ما كان له من آراء واهتمامات وممارسات تربوية لا تقل أهمية عن آراء واهتمامات وممارسات أولئك الأعلام التربويين الذين نذروا حياتهم العلمية والفكرية لشؤون التربية وحدها .

إلى هنا يمكن أن تكون بذور الدوافع الذاتية لهذا البحث قد توافرت باعتبار تعلقها بذات الباحث وخلفيته العلمية والوجدانية مع هؤلاء الذين تعرف عليهم باكراً في حياته الوجدانية والفكرية غير أن الدوافع الموضوعية " المتعلقة بفكرة الموضوع وإشكاله وواقع المجال العلمي الذي يُبْحَثُ في إطاره " (الأنصاري 2002 : 110) لم تكن قد تبلورت واكتمل نضجها .

في البدء راودتني فكرة أن أجمع هؤلاء الرواد من الأدباء على غير ما جمعوا له في الكتابات الأدبية والنقدية بل على غرار ما عن لليونسكو جمعهم عليه وهو الشأن التربوي . غير أن جمع اليونسكو لهم في الشأن التربوي كان جمعا ميكانيكيا خلاصته أن كلا منهم تربوي إن جمعتهم التربية في ميدانها الواسع الفضفاض فما الذي جمعهم داخل هذا الميدان بعد أن جمعهم الميدان نفسه ؟

الفكرة في حد ذاتها مغرية وتستحق العمل بها وفيها ولكن المخاوف تحيط بها من أن يكون هناك من خاض فيها وأبرزها فلا يؤتي الخوض الجديد فيها أُكلاً أزيد مما قد يكون أتى به الخوض الأسبق ويكون الخوض اللاحق معاودة لمكرور . وكان على الباحث تلمس كتابات في هذا الشأن التربوي الجامع لنماذج رواد الأدب العالمي الحديث إلا أن شيئا من هذا القبيل لم يعن على كثرة الحرص

ووسع الجهد .

هذا جانب من التلمس منح المضي في العمل مشروعيته ولكن جانبا آخر من تلمس الوعي بتربوية هؤلاء الرواد لدى كل من المعنيين بالأدب من ناحية وبالتربية من ناحية أخرى قد ظهر أثناء الجانب الأول من التلمس وكان له بدوره نصيب من الدفع باتجاه مشروعية هذا العمل . لقد أبرز الجانب الأخير من التلمس أن كلا من المعنيين بالتربية غير واعين أو آبهين للصفة التربوية التي يحملها هؤلاء الأدباء هذا إن كان بعض التربويين المتلمسين يعرفون أن هؤلاء أدباء بالفعل .

جدة الموضوع بل وطرافته إلى حد ما وتأصله الناضج في ذاتية الباحث وعدم الإتيان عليه على الأقل في جمعه التفاعلي للأفكار التربوية لهؤلاء الأدباء والتوقف على مكنوناتها للنظر فيما إذا كان لا يزال فيها ما يسهم في تربية حضارية بانية كل هذا يسوغ المجهود الحالي .

ولقائل أن يقول : لئن كان الموضوع قيد البحث مغريا وجديداً وطريفاً فمن أين أتى إغراؤه وجدته وطرافته قبل الإعلان عن إشكاليته التفاعلية المغايرة للجمع الميكانيكي الذي أظهرته أدبيات اليونسكو في جمعها لهؤلاء الأدباء كمفكرين تربويين ؟ !

أولاً:قضية البحث وتساؤلاته :

قد لا يُشترط تطابق العنوان في بحث ما مع موضوعه مع أن هذا أمر مثالي ويكفي أن يستعاض عنه في كثير من الأحيان بدلالة العنوان على الموضوع والإشارة إليه بدقة ومباشرة (قائد ومحسن 2002 : 197) . ولن يكون موضوع البحث الحالي غير ذي صلة بعنوانه ابتداء فإن كان العنوان في مستهله بادئا بـ " التربية البديلة " فإن قضية البحث برمته كامنة في هذه الجملة ؛ لأنها تمثل الإشكالية التفاعلية المغايرة للجمع الميكانيكي المشار إليه أعلاه . " التربية البديلة " – كما يبدو من حيزها الكبير في ثنايا هذا البحث – هي المصب الجامع ونقطة التلاقي لمشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة – بغض النظر عن خصوصياتهم فيها - إذ كان لكل منهم نزوعه إلى تربية أخرى مغايرة للتربية التي كانت سائدة في زمانه ومكانه وقد وجه كل منهم تربوياته وجهوده بكليتها نحو هذه الغاية . وفي محيط نقطة التلاقي هذه لدى مشاهير الأدب الثلاثة تتبلور قضية البحث أو مشكلته – إن جاز التعبير – في السؤال الرئيس الآتي : ما التربية البديلة التي توخاها وسعى جاهداً إليها كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث : (ليون تولستوي ، ورابندراناته طاغور ، وطه حسين) في زمانه ومكانه ؟

ويحتوي هذا السؤال الرئيس على مضامين متعددة ، يمكن التساؤل عنها في الأسئلة

الفرعية الآتية :

1. من هو كل من : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) ؟
2. ما المقصود العام بـ " التربية البديلة " في التجربة التربوية الحديثة ؟
3. ما خصوصيات " التربية البديلة " لدى المشاهير الثلاثة من الأدباء ؟

أهداف البحث

يهدف البحث بصفة عامة إلى استقصاء إجابات شاملة ووافية عن التساؤلات المثارة أعلاه وفقا لما يتيحه الحيز ويقتضيه المقام بإتباع التدرج الآتي :

1. التعريف بكل من : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) من خلال سرد مختصر لسيرة شخصية لكل منهم يكون الحدث التربوي هو الأظهر في سيرة كل منهم .
2. استقصاء المفهوم العام لـ " التربية البديلة " في القرنين التاسع عشر والعشرين ، بما يمكن أن يطلق عليه التجربة التربوية الحديثة ذات التأثير الفاعل والمستمر في التربية المعاصرة التي تسود عالم اليوم .
3. عرض خصوصيات كل من مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة في التأسيس لـ " تربية بديلة " في زمانه ومكانه تمشيا مع سياقه الحضاري .

وفوق هذا وذاك من هذه الأهداف التي يتغياها البحث الحالي فلم يغفل البحث بعض الدلالات والمضامين التي يمكن استشفافها سواء من المفهوم العام لـ " التربية البديلة " أو من خصوصيات " التربية البديلة التي أسهم بها كل من هؤلاء المشاهير الثلاثة .

أهمية البحث

إذا أمكن لبحث ما التوفر على " المنظور النظري الذي يحصل عن طريقه وبواسطته تحديد موقع البحث " (إبراهيم 2008 : 163) فإنه ولا ريب ستكون له أهميته وإن لم تذكر صراحة . والبحث الحالي قد انطلق من المنظور النظري حول " التربية البديلة " بكل قضاياها وتجلياتها وتجاربها . ومن هنا يمكن القول : إن للبحث الحالي أهمية ما ببلورته وعرضه لمفهوم له هو الآخر أهميته رغم قلة تداوله وتناوله بعامة وفي الأدبيات التربوية العربية على الأخص . أما أن يمتد تناول هذا المفهوم في غير المجال التربوي المباشر أي لدى الأدباء وعلى مستوى جغرافي وحضاري وزمني متنوع فقد يعد هذا إضافة أو إضافات أخرى إلى الأهمية الأولى .هذا من الناحية النظرية أما ما يتصل بالناحية التطبيقية العملية التي ينبغي أن يتغياها كل بحث جاد نفعاً وإفادةً في

واقع مخصوص فغن البحث الحالي بما يعرضه وما يستنتجه ويستنبطه يتوخى الإفادة منه في الواقع المحلي ولو بلفت النظر تجاه التفكير في تطبيق بدائل تربوية تتواجد لدى غير التربويين بعامة من ناحية أو التفكير في تطبيق بدائل تربوية أصيلة لا بأس من إبداعها واختراعها على غير مثال سابق .

منهجية البحث:

لما كانت " كل مشكلة بحثية تكاد تتخذ لها منهجا خاصا بها لدراستها " (بكر 2002 : 15) فإن قضية البحث الحالي ومشكلته وما اقتضته خاتمته من خلاصات واستنتاجات مقارنة قد جعلته ابتداءً جاريا في سياق منهج كبير هو المنهج المقارن " الهادف إلى التحليل والشرح الكاشف للتشابهات والاختلافات " (Mialaret , 1985 : 50) . وفي إطار هذا المنهج الكبير المقارن جاءت مناهج صغرى مثل : المنهج التاريخي . والمنهج الوصفي، بما تتضمنه من التحليل والتركيب والاستدلال . وقد تآلفت المناهج الصغرى وتآزرت وتكاملت فيما بينها لتشغل معظم مساحات البحث الحالي ولكنها آلت في النهاية إلى المنهج الأكبر الذي مكن من الوصول إلى ما كان يتغياه البحث في استنتاجاته النهائية من خلال المقارنات المركزة . وكيفما كان الأمر فإن منهج أي بحث في التحليل النهائي ليس أكثر من الخطوات من الإجرائية المنظمة بتتابع محدد يتيح للباحث مواصلة سيره في بحثه باتجاه النتائج اللازمة عن مسيرة البحث الكلية وليس البحث الحالي بخارج عن هذا المسار .

مصطلحات البحث:

التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث : " الصيغة التربوية التي ارتضاها كل أديب من مشاهير الأدب العالمي الحديث نظريا وعملياً، خلافا لما كان سائداً في زمانه ومكانه " .

بنية البحث :

1. لإطار العام للبحث يتضمن : مقدمة البحث وقضيته وتساؤلاته وأهدافه وأهميته ومنهجه ومصطلحاته .
2. مشاهير الأدب العالمي الحديث : ((تولستوي) و(طاغور) وطه حسين) .
3. التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة .
4. خصوصيات التربية البديلة لدى مشاهير الأدب العالمي الحديث .
5. الخاتمة .

مشاهير الأدب العالمي الحديث:

يجد الناظر في خريطة العالم والقديم منه على وجه الخصوص أن هذا العالم القديم قد كونته ثلاث قارات هي : آسيا وأفريقيا وأوربا . وبين هذه القارات الثلاث العديد من نقاط التماس . ومن أهم نقاط التماس بين قارتي آسيا وأوربا : جبال ونهر أورال وبحر قزوين والبحر الأسود ومضيقا البوسفور والدردنيل . وبين آسيا وأفريقيا تأتي أهم نقاط التماس في المحيط الهندي وبرزخ السويس الذي تشقه الآن قناة السويس . أما بين قارتي أوربا وأفريقيا فإن أهم نقاط التماس هي : البحر المتوسط ومضيق جبل طارق . وفي هذا الحيز الجغرافي لقاراته الثلاث عاش الأدباء الثلاثة كل منه في قارة إذ عاش (تولستوي) في قارة أوربا وعاش (طاغور) في قارة آسيا أما طه حسين فقد عاش في قارة أفريقيا . ومن الناحية الزمنية فقد عاش الأدباء الثلاثة جميعهم قدرا من القرنيين التاسع عشر والعشرين إذ كانت ولادة أولهم وهو (تولستوي) في عام 1828 وكانت وفاة طه حسين وهو آخرهم عام 1973 . وبين هذين التاريخين عاش الجميع على تفاوت في الحظ من سني كل من القرنين . ففي حين كان معظم ما عاشه (تولستوي) في القرن التاسع عشر إلا عشر سنوات عاشها في القرن العشرين كان معظم ما عاشه طه حسن في القرن العشرين إلا أحد عشر عاما عاشها في القرن التاسع عشر . أما (طاغور) فقد عاش حياته مناصفة بين القرنين على وجه التقريب .

أولاً : ليون (تولستوي) (1828 – 1910)

تم الاعتماد في سرد السيرة الشخصية لـ(تولستوي) على عدد من المراجع أهمها (غربال 1987 : مادة (تولستوي) ومواد أخرى متعلقة بروسيا و الأشتر 2002 : في أماكن متفرقة والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (إيغوراف 1995 : 237 – 249)) . وحينما دعت الحاجة إلى معلومات أخرى محددة من مرجعيات أخرى أشير إليها في موضعها .

كانت ولادة الكاتب القصصي الروسي ليون (تولستوي) قرب موسكو في روسيا القيصرية عام 1828 بعد حوالي ثلاث سنوات من اعتلاء الامبراطور والقيصر نيقولا الأول (1796 – 1855) - من أسرة رومانوف المالكة التي تعاقبت على حكم روسيا من (1613 – 1917) - سُدة الحكم من (1825 – 1855) . وقد كان هذا الامبراطور مثلا للأوتوقراطي المناصر للرجعية تحت شعار : " استبدادية تقليدية قوميه " بعد إعدامه قادة انقلاب ديسمبر (1825) ونفي الآخرين .

وأثناء فترة حكم نيقولا الأول كان (تولستوي) في الخامسة من عمره وقد انضم إلى إخوته ليبدأ الدراسة في وقت كان الأب قد أحضر إلى القصر مربياً ألمانيا لتعليمهم اللغة الأجنبية بالحوار والممارسة لا بالقراءة في الكتب وحدها وكان المربي الألماني رجلاً مستقيم الخلق كريم الطبع عطوفاً على من يربيهم شديدا عليهم أحيانا من غير عنف مخلصاً في عمله ولهذا كان أثره في نفس (تولستوي) كبيراً إذ وجد فيه الصبي قدوة حسنة بأخلاقه وصفاته واستفاد من دروسه أبلغ الفائدة . وغدت حجرة الدراسة في القصر تجمع (تولستوي) وإخوته يجمعهم جميعاً ويلعب معهم لا سيما بعد انتهاء ساعات الدراسة بتشجيع من المربي الألماني .

وفي عام (1837) انتقلت أسرة (تولستوي) إلى موسكو ولم ينشط فيها إلى دروس أستاذه ومربيه الفرنسي الجديد واضطر الأستاذ إلى حبس تلميذه المهمل في حجرة والى تهديده بالضرب بعصاه وكان أثر هذا العقاب في نفسية (تولستوي) قاسياً إذ شعر في نفسه بمزيج من الغضب والاحتقار والاشمئزاز نحو مربيه الجديد ونحو القسوة والعنف والعقاب إجمالاً . وكان المربي الفرنسي مع ذلك موقناً من موهبة ((تولستوي)) وذكائه وكان يسميه (موليير الصغير) لما كان يمتاز به من حس مرهف وملاحظة دقيقة وفطنة وإدراك . وعلى العموم فإن ((تولستوي)) لم يكن مبرزاً في تعليمه إلى حد أيأس منه مدرسيه الذين حاولوا " إدخال المعلومات إلى جمجمته الكثيفة " (أسعد 1976 : 174) . لقد بدأ (تولستون) محاولته التربوية الأولى عام (1849) بتأسيس مدرسة لتعليم أبناء الفلاحين دون جدوى في أملاك عائلته في (ياسنايا بوليانا) وتحت هذا المسمى مما لم يجد معه بُدا من التحاقه بالجيش في العام التالي لهذه المحاولة بعد أن عزم على معاودة دراسة الحقوق في جامعة (بطرسبورغ) غير أنه لم يوفق في ذلك . وقد اشترك في حرب (القوقاز) ثم في الدفاع عن(سياستبول) ونشر أثناء فترة تواجده في الجيش جزأين من تاريخ حياته : " الطفولـــة " (1852) و " الصبا " (1854) قبل تركه الجيش عام (1855) وهو العام الذي انتهى فيه حكم نيقولا الأول بموته .

خلف نيقولا الأول ابنه ألكسندر الثاني (1818 – 1881) الذي حكم من (1855 – 1881) . وكان الكسندر الثاني مصلحاً حراً ألغى نظام رقيق الأرض عام 1861 وأدخل نظام الحكومة المحلية ونظاماجديد في القضاء . وفي عهده دخلت روسيا مرحلة التصنيع والتطور الرأسمالي وانتهت حرب القرم وتوسعت روسيا في آسيا ونشبت الحرب الروسية التركية (1877 – 1878) . وإبان هذه الفترة وفي عام 1859 على وجه التحديد عاود (تولستوي) محاولته إنشاء معهد ؛

لتعليم الفلاحين وتحريرهم من نير الطغيان والإقطاعية ولكنه لم يفلح في محاولته هذه أيضا . وقد أعقبت هذه المحاولة رحلته الأولى إلى غرب أوربا عام 1857 وأصدر في هذا العام الجزء الثالث من تاريخ حياته بعنوان : " الشباب " وخلال هذه الرحلة زار كلا من ألمانيا وفرنسا وسويسرا وكرس اهتمامه في هذه الرحلة على طرائق التعليم . وجاءت زيارته الثانية لغرب أوربا عام 1860 وزار خلالها كلا من ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وبلجيكا وانجلترا لدراسة تجربة البلدان للوصول إلى وسائل لحل معضلات التعليم الرسمي في روسيا . في الوقت الذي كان (تولستوي) يصدر مجلته التربوية باسم مدرسته (ياسنايا بوليانا) وقد صدر العدد الثاني عشر الأخير منها في ديسمبر 1862 .

تزوج بصوفيا أندريفنا عام 1862 وقضى الخمسة عشر عاما التالية من عمره في (ياسنايا بوليانا) وكتب اثناءها رائعيته : " الحرب والسلام " (1865 – 1869) وهي ملحمة ذات خيال واسع وتنوع في الشخصيات تحكي خمس عائلات على خلفية الغزو النابوليوني لروسيا عام 1812 و " أنا كارينا " (1875 – 1877) وهي قصة تراجيدية جاءت شهرتها من تصويرها السيكولوجي . ومع أن (تولستوي) قد وجد في هذه الفترة طريقهُ إلى التحقق الذاتي والشهرة الواسعة من خلال الرواية والأدب إلا أن اهتماماته التربوية بقيت على حالها وتجلت في معاودته مطلع سبعينيات القرن فتح مدرسة (ياسنايا بوليانا) من ناحية وانكبابه على تأليف الكتب المدرسية حيث نشر أواخر 1872 " كتاب الألفباء " من أربعة أجزاء و " كتاب الألفباء الجديد " عام 1875 الذي صدر منه ثلاثون طبعة في حياته . ولم يحرم الأطفال من موهبة (تولستوي) الأدبية حينما ألف لهم عدداً من الحكايات الممتعة مثل " القرش " و " فليب الصغير " و " القفزة " و " الدببة الثلاثة " و " سجين القوقاز " .

امتد العمر ب(تولستوي) إلى عهد ألكسندر الثالث (1845 – 1894) الذي حكم الفترة (1881 – 1894) وعهد خلفه ابنه (نقولا الثاني) (1868 – 1918) آخر قياصرة روسيا الذي حكم الفترة (1894 – 1817) وانتهى عهده بقيام الثورة الروسية بعد سبع سنوات من وفاة (تولستوي) عـام (1910) . وفي أواخر عهد (الكسندر الثاني) وبالتحديد حوالي عام (1879) مر (تولستوي) بأزمة روحية أدت به إلى اعتناقه مبدأ المقاومة السلبية للشر وسجل في كتابه " اعترافات " (1882) الخطوات التي أدت به إلى اعتناق هذا المبدأ . وارتبطت كتاباته التربوية بنظرياته الأخلاقية بالتشديد على دور التربية المميز في تحسين العلاقات بين الكائنات البشرية وفي تحقيق الرفاهية الاجتماعية .

بدأ (تولستوي) بعد اعتناقه للفلسفة الزاهدة بارتداء ثياب الفلاحين الخشنة وصناعة أحذيته بيده وكنس غرفته بنفسه والأكل على مائدة عارية طعامه البسيط مستعملا صحنا وملعقة من الخشب . وقد أدى إصراره على تطبيق مبادئه المشار إليها وتصميمه على التخلي عن جميع ممتلكاته إلى نشوب خلاف كبير بينه وبين أفراد عائلته ولم يناصره سوى ابنته الصغرى ألكسندرا التي صاحبته حينما ترك بيته وكانت معه حينما توفاه الأجل في محطة للسكة الحديدية .

لا غرو إن كان لتربويات (تولستوي) تأثيرها على الصعيد الروسي بين مؤيد ومعارض لها أما أن يكون لهذه التربويات تأثيرها على صُعُدٍ عالمية أخرى فذلك هو الأمر اللافت . ومن (أصعدة) العالمية التي طالها تأثير تربويات (تولستوي) اليابان والهند في قارة آسيا . ففي اليابان اعتبر المعلم الياباني (سكيجي تشياما) نظرة (تولستوي) للطفل مرحلة جديدة من مراحل علم التربية أما الأديب الياباني الشهير (ناكازاتو كايزان) فقد حول أراضيه إلى (ياسنايا بوليانا) لتعليم أولاد الفلاحين تقليداً لـ (ياسنايا بوليانا) التولوستويه . وفي الهند لقيت تربويات (تولستوي) صدى لدى الزعيم الهندي (المهاتما موها نداس كرامشاند غاندي 1869 – 1948) الذي أسس مزرعة (تولستوي) عام (1910) وإن كان تأسيس هذه المزرعة في جنوب أفريقيا إلا أن هذه التجربة تطورت فيما بعد وكانت أساسا من أسس فكرة التعليم الأساسي التي نادى بها غاندي في الهند . وفي أوربا استشار كل من عالم التربية الاسباني (انجيلا لونيو) والأديب الفرنسي (فرنان أوبيه) والمعلمة الانجليزية (فاني فرانكس) (تولستوي) وطلبوا منه النصح والتوجيه في الشؤون التربوية . أما الأمريكي (أرنست كروسبي) الذي شهد بنفسه (ياسنايا بوليانا) فقد كتب مؤلفا تحت عنوان : " (تولستوي) المعلم " . وممن استشاروا (تولستوي) وطلبوا نصحه وتوجيهه التربوي المدرسة الأرجنتينية (كوتيلد غونسالس) في أمريكا الجنوبية .

كان ل(تولستوي) اهتماماته العالمية ومنها الاهتمام بالأديان والحضارات والشعوب الأخرى ومن ذلك اهتمامه بالدين الإسلامي وحضارته وبالعالم العربي الإسلامي . وفي المقابل كان ل(تولستوي) تقدير واحترام وإعجاب كبير في العالم العربي والإسلامي يدل عليه ما جاء " في رسالة بعث بها الإمام محمد عبده [1849 – 1905] في 18 / نيسان 1904 وخاطب [فيها (تولستوي)] بقوله : لم نحظ بمعرفة شخصك ولكنا لم نحرم التعارف بروحك سطع علينا نور من أفكارك وأشرقت في آفاقنا شموس من آرائك ألفت بين نفوس العقلاء ونفسك " (مرشد 2007 " 122) . كما إن الكاتب الكبير مصطفى لطفي المنفلوطي قد كتب مقالة : " الى (تولستوي) " على إثر ما جاء في

الأخبار أن (تولستوي) قد ترك منزله هائما على وجهه ليعتزل الناس في أحد الأديرة أو في إحدى الغابات (المنفلوطي د. ت : 138 – 142) . وفي نفس العام الذي نشرت فيه مقالة المنفلوطي وهو عام 1910 نشر الكاتب أمين الريحاني في المجلد الاول من " الريحانيات " مقالة بعنوان : " (تولستوي) " (أبو الوي 1999 : 12) . على أن أهم ما خلد ذكرى (تولستوي) في الأدب العربي تلك القصيدة (المرثاة) التي قالها أمير الشعراء أحمد شوقي (شوقي د . ت : المجلد الثاني من الشوقيات 80 – 82) التي حوت كثيراً من المضامين التي عاشها (تولستوي) في حياته ونادى بها في فكره وأدبه وفي مطلعها :

((تولستوي)) تُجري آية العلم دمعها ... عليك ويبكي بائس وفقـير

وشعب ضعيف الركن زال نصـيره ... وما كل يوم للضعيف نصير

ويندب فلاحون أنت منارهـم ... وأنت سراج غيبوه منـير

يعانون في الأكواخ ظلما وظلمـة ... ولا يملكون البث وهو يسير

ثانيا : رابندراناته (طاغور) (1861 – 1940)

تم الاعتماد في سرد السيرة الشخصية لـ(طاغور) على مراجع متعددة أهمها : (غربال 1987 : مادة ((طاغور)) وبعض المواد المتعلقة بالهند والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (جها 1995 : 191 – 207)) . وحينما كانت الحاجة داعية إلى مراجع أخرى وهي كثيرة كانت الإشارة تتم إليها حال وزود المعلومات المستقاة منها .

ولد الشاعر والرسام والموسيقي والمتصوف الهندي البنغالي (رابندراناته (طاغور)) في كلكوتا عام (1861) . وقال والده يوم ولادته : " سوف يدعى رابندرا – أي الشمس – لأنه مثلها سينطلق فيما بعد عبر العالم وبه يستنير العالم " . كانت ولادته عقب " ثورة الهند " (1857) التي أدت – كردة فعل – إلى إلغاء الحكومة البريطانية لسيطرة الشركة الشرقية التي نالت امتيازا للعمل في الهند بدءاً من عام (1600) ومن ثم لتحكم الحكومة البريطانية الهند حكما استعماريا مباشراً من عـام (1858) . وإذا كانت ولادته قد سبقت بثورة فإن مجاعة أصابت الهند قد أعقبت ولادته وكانت عام (1865 و 1866) ثم توالت المجاعات على الهند بعد ذلك .

ذهب (طاغور) إلى المدرسة عام (1869) وكان " متمرداً عديم الطاعة كسولاً أي أنه كان النموذج الأكمل للتلميذ الكسول المبعد إلى مؤخرة الصف الأبكم إزاء كل سؤال يطرحه المعلم . لكنه كان الأول في امتحان آخر العام بعيداً عن أي غش إنه السلوك التقليدي للتلميذ المتمرد على

طرائق التعليم الرائجة والقادر على توجيه دروسه بذاته عبر قراءات وتفكير شخصي " (أصلان 1976 : 12) . ومع أن (طاغور) كان متمرداً أثناء دراسته على أساليب الدراسة التقليدية العقيمة التي لا تعتمد على حرية التربية إلا أن تمرده ازداد في عام (1872) ليتحول إلى تمرد على التردد على المؤسسات التربوية توَّجَهُ بسفره مع والده عام (1873) ليقيـــم في سانتيكتان (دار السلام) أو (ميناء السلام) .

ابتعثه والده إلى لندن لدراسة القانون بعد أن نودي بالملكة فيكتوريا (1819 – 1901) إمبراطورة على الهند (1876 – 1901) إلا أنه " لم يوفق إلى التخرج فيما أراد له والده من اختصاص ولم يلبث أن عاد إلى بلاده دون شهادة . ولكنه عاد بحصيلة وافرة من المعلومات والتجارب التي غذت اهتمامه في مجالات الأدب والموسيقى " (التليسي 1989 : مقدمة ديوان (طاغور)) .

بدأت تربويات (طاغور) بالتبلور بعد تعيينه نائبا لرئيس أكاديمية الآداب في البنغال عـــام (1891) إذ بدأ وعيه التربوي بأزمة التربية في الهند يزداد شيئاً فشيئاً حينما تبين له أن السياسة التعليمية الاستعمارية قائمة على إعداد طبقة من الهنود على الطريقة البريطانية تمد الإدارة والشركات البريطانية في الهند بالموظفين والكتبة والبيروقراطيين الذين يجيدون اللغة والثقافة الانجليزية بعيداً عن التقاليد المدرسية السنسكريتية والإسلامية والمحلية . ومع تنامي هذا الوعي كان التفكير بمواجهة الأزمة ماض قدما من خلال إيجاد نظام تربوي وطني مناسب للهند .

دافع (تولستوي) بحماس عن استخدام اللغة الأم وأنشأ مدرسة في (سلياداه) حيث تقع أملاكه وأرسل إليها أولاده وكان التلاميذ يتعلمون مختلف المواد الدراسية ومنها اللغة الانجليزية . كما شرع (طاغور) في إقامة تعاونيات ومدارس ومستشفيات في القرى الواقعة في أراضيه وحاول إدخال أفضل طرائق الزراعة وتربية الحيوان .

جاءت بواكير التجسيد لفكرة النظام التربوي عام (1901) في إنشاء مدرسة (براهما شار ياشرام) (أو أشرم) موطن من مواطن الخلوة الدينية في (سانتيكتان) بموافقة أبيه على غرار نموذج صومعات الغابات القديمة في الهند التي تميز النظام التربوي الهندي بتشديدها على عدم الازدواجية الثقافية والصداقة للجميع والقيام بالواجب وشدد على أهمية اللغة الأم لنقل التعليم . وهذا (الأشرم السانتينكتاني " هو الذي أشار إليه (المهاتما غاندي) حينما التقى (طاغور) عام 1915 وامتدحه بقوله : "حيث أغدق عليهم الشاعر وأهله حبا مماثلا " أي على الجماعة التي انطلقت من مزرعة فونيكس التي أنشأها (غاندي) في جنوب أفريقيا لتستقر في الهند (غاندي 1978 : 431)

أخذت (سانتنيكتان) في النمو والتطور . وفي أثناء هذا النمو والتطور كان (طاغور) يتطور على المستوى الأدبي تطوراً بلغ أوجه بمنحه جائزة نوبل للآداب عن ديوانه (جثنجالي) (قربان الأغاني) عام (1913) وهو أول شاعر شرقي يظفر بها . ولم يصرفه هذا التألق الأدبي عن التطور في المستوى التربوي فقد استغل وجوده في انجلترا – لنشر ديوانه المشار إليه باللغة الانجليزية عـام (1912) – لدراسة المناهج التربوية لتحسين أدائه حيث كان نفسه يعلم في مدرسته ويروي لطلبته قصصا مستوحاة من تاريخ الهند . أستغل أسفاره إلى اليابان (1916) والولايات المتحدة (1917) وفرنسا وهولندا وبلجيكا (1920) للحديث عن جامعته وجمع التبرعات لها بحسبان هذه الجامعة التي كانت تطويرا لمدرسته (سانتينيكتان) بعد أن أفادت من تحويل حصيلة بيع بعض أملاك (طاغور) وجزء كبير من قيمة الجائزة وحقوق التأليف العائدة من الكتب . وقد كان تأسيس هذه الجامعة عام (1918) تحت مسمى (فيسفابهاراتا) وهي تسمية استوحاها (طاغور) من أحد الأبيات الشعرية السنسكريتية وتعني : المكان الذي يتحد فيه العالم في وكر واحد وقد جاءت فكرتها لـ(طاغور) أثناء الحرب العالمية الأولى (1914 – 1918) من أجل بناء علاقات ودية مع جميع الأمم وهي المثل التي كان ينادي بها في شعره . وبالفعل تم تدشين هذه الجامعة في عام 1921 ولا تزال قائمة .

في العام نفسه الذي دشنت فيه الجامعة يلتقي (طاغور) في الولايات المتحدة بالانجليزي ليونار إلمهرست الذي كان يدرس الهندسة الزراعية وطلب إليه (طاغور) أن ينضم إلى العمل وفقا لتخصصه في الهندسة الزراعـــية في (سانتنيكتان) . وفي العام التالي أنشأ (طاغور) مع إلمهرست معهداً ريفيا في (سرى نيكتان) أطـــلق علـيه مسمى (شيكشاسسترا) لتأمين تعليم كامل يسمح بتلبية حاجات أبناء القرية على نحو ملائم وتوفير الوسائل الكفيلة بتحسين الحياة الريفية من جوانبها كافة علاوة على الجمع بين العمل والبهجة . وفي العام الذي يليه تم إصدار مجلة جامـــعة (فيسفابهاراتا) . وقد عاد (إلمهرست) إلى بلاده عام 1925 .

استمرت اهتمامات (طاغور) بجامعته من خلال رحلاته المتعددة والمتكررة للكثير من دول العالم للترويج للجامعة وجمع التبرعات لها . ومن رحلاته – بعد افتتاحه الجامعة – رحلاته إلى كل من : ماليزيا والصين واليابان وفرنسا وأمريكاالجنوبية ومصر وإيطاليا ودول شرق آسيا وكندا والولايات المتحدة وسويسرا والنمسا والنرويج ويوغسلافيا ورومانيا وتركيا واليونان وروسيا والعراق وإيران . ولم يكتف (طاغور) بجهوده الخاصة في الترويج وجمع التبرعات لجامعته بل أعانه على مهمته تلك

المهاتما غاندي الذي جمع أموالا عام 1936 ولعل اجتماع هذه الجهود ساعده على افتتاح مركز دراسات فيها عام 1937 . وقد توفى (طاغور) عام 1940 .

كان لـ(طاغور) صلات بارزة بالثقافة الإسلامية هذه الثقافة إحدى مكونات الثقافة الهندية إلى جانب الثقافة الهندوسية والثقافة الوافدة مع الاستعمار قبل الاستقلال . لقد كانت ولادة (طاغور) في إقليم البنغال الذي يهيمن عليه العنصر الإسلامي وظفرت أسرته فيه بمكانة مرموقة في ظل الإمارات الإسلامية قبل الاحتلال البريطاني (التليسي 1989 : المقدمة) . كما أنه كان لـ(طاغور) صلاته بالعالم العربي والإسلامي في زياراته لكل من مصر والعراق وإيران وتركيا وغيرها . وفي زيارته لمصر عام 1925 احتفل به أيما احتفال في الأوساط السياسية والأدبية باعتباره شاعراً فيلسوفا فذاً وذكره (الرافعي 1941 : 288 - 292) في مقالة له بعنوان " فيلسوف وفلاسفة " . وممن احتفى به أمير الشعراء أحمد شوقي واستقبله في بيته كرمة بن هاني (التليسي 1989 : المقدمة) وإن لم يعثر في (شوقي د . ت) على ما يخلد هذه المناسبة المهمة رغم دأب أحمد شوقي على تسجيل كثير من الأحداث والمناسبات الأقل شأنا في ديوانه الشعري .

ثالثا : طـــــــه حسين (1889 – 1973)

في سرد السيرة الشخصية لطه حسين كان الاعتماد بصورة أساسية على (غربال 1987 : أماكن متفرقة والدراسة الرائدة التي اعتمدتها اليونسكو (جلال 1995 : 303 – 326)) . وقد اقتضى المقام مرجعيات أخرى كان يشار إليها في موضع ورود المعلومات ذات الصلة بالموضوع .

ولد طـه حسين عام (1889) بعد سنوات سبع من الثورة العرابية بقيادة أحمد عرابي (1841 – 1911) عام 1882 ومجيء الاحتلال البريطاني في نفس العام عقب فشل الثورة . كانت ولادته في إحدى قرى مركز (مغاغة) بمحافظة المنيا في صعيد مصر ولم يلبث أن فقد بصره طفلا ولما يتجاوز بعد السادسة من عمره جراء مرض أصابه . أُرسل كما كانت العادة في زمانه ومكانه إلى الكتاب لتلقي مبادئ التعليم التي تتمحور حول القرآن الكريم وتحفيظه .

كان التعليم المصري آنذاك قد بلغ حدا من التدهور بعد مجيء الاحتلال الذي سيطر سيطرة مباشرة على كل شيء وعلى التعليم خاصة بتعيين المستر (دنلوب) سكرتيرا عاما لنظارة المعارف عام 1897 (شاكر 1991 : 218 225 226) " فبعد الاحتلال ... أهملت الدولة التعليم وانخفضت ميزانيته ووصلت نسبة الأمية في أواخر القرن [التاسع عشر] إلى 95 ٪ واقتصر هدف التعليم على تخريج موظفين للدولة " (حسن 1987 : 67) .

ومع مطلع القرن العشرين عام 1902 على وجه التحديد انتقل طه حسين إلى الأزهر في القاهرة برفقة أخيه الأكبر أحمد واستمرت دراسته هناك حتى عام 1912 . ومع أن دراسته هذه في الأزهر كانت جزءاً جوهرياً وأساساً في نموه الذهني والفكري فيما يتعلق باللغة العربية والأدب العربي إلا أنه كان متذمراً منها متبرماً بها لسيطرة التقليدية والجمود على مناهجها وطرائقها . اتصل طه حسين من نحو أو آخر بآراء وأفكار الإمام محمد عبده في أثناء دراسته هذه إلى حد أنه لم يحرم من الاستماع إلى صوت الإمام محاضراً لمـــرة أو مـــرتين على الأقـــل : **(Hourany , 1970 : 326)** .

نظراً للوعي السياسي والثقافي المتزايد في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين والنزوع الحاد إلى الاستقلال السياسي والتمهيد له بالاستقلال الفكري والثقافي افتتحت " الجامعة الأهلية " عام 1908 إبان وزارة سعد زغلول (1860 – 1927) للمعارف (صقر 2005 : 152) . ثم تحولت إلى جامعة حكومية تعددت مسمياتها حتى استقر مسماها (جامعة القاهرة) (إبراهيم 1985 : في أماكن متفرقة) . التحق طه حسين بالجامعة بعد أربع سنوات من افتتاحها وبدأ بهذا الالتحاق مرحلة جديدة متميزة في مسيرته العلمية والفكرية على السواء نالت منه أسمى عبارات الإضفاء والثناء والتمجيد بقدر ما نال سابق دراسته من النفور والاستهجان والازدراء (حسين 1949 : 120) . وتعرف في أثناء دراسته هذه في الجامعة على محاضريه من المستشرقين من أمثال : (ليتمان) (ونيللينو) (وسانويلينا) وغيرهم ممن تركوا أثرهم العميق والمستمر على مستقبل مساره الفكري . وفي هذه الفترة أيضا انجذب إلى دائرة مجلة (الجريدة) ذات الطابع التحديثي برعاية أستاذه أحمد لطفي السيد (1872 – 1963) الذي تولى فيما بعد إدارة الجامعة لمرات عديدة وتوزر المعارف وترك بصماته الواضحة على المسار الفكري لتلميذه طه حسين . ولم يغادر طه حسين هذه المرحلة والجامعة من حياته وفكره إلا بعد نيله درجة الدكتوراه عام 1914 عن " تاريخ أبي العلاء " .

ابتعث طه حسين من قبل الجامعة الأهلية نظير تفوقه فيها إلى جامعة السوربون في باريس عاصمة فرنسا عام 1915 . وفي باريس تلقى علوماً جديدة لم يكن اتصل بها من قبل في مصر مثل : علم النفس والاجتماع ودرس الأدب الفرنسي الحديث والتاريخ . وإذا كانت علاقة طه حسين باللغة الفرنسية قد بدأت في مصر فإن تعلمه اللغتين اليونانية واللاتينية لم يكن إلا في باريس مما مكنه من دراسة التاريخين اليوناني والروماني . وفي أثناء دراسته في باريس حصل على درجة الدكتوراه عام

1918 عن رسالته في " فلسفة ابن خلدون " وحصل على دبلوم الدراسات العليا في تاريخ القانون المدني عام 1919 . ولا يفوت في هذا المقام الإشارة إلى أن طه حسين قد تتلمذ على يد (إميل دور كهايم (1858 – 1917)) عالم الاجتماع الفرنسي الشهير الذي أشرف على جزء من رسالته للدكتوراه قبل وفاته . ومما لا ينبغي إغفاله أيضا الاهتمامات التربوية ل(إميل دور كهايم) من منظور يغلب عليه الطابع الاجتماعي الأكاديمي وقد عرض هذه الاهتمامات في مؤلف بعنوان : " التربية والمجتمع " تضمن موضوعات حول التربية وطبيعتها ودورها وطبيعة ومنهج علمها وعلاقتها بعلم الاجتماع ثم تطور التعليم الثانوي ودوره في فرنسا (دور كهايم 1994) . وفي الجانب الشخصي الاجتماعي تزوج طه حسين فرنسية كانت له بمثابة عينيه اللتين فقد بصرهما في طفولته .

عاد طه حسين إلى مصر في عام الثورة المصرية 1919 للعمل أستاذاً للتاريخين اليوناني والروماني في " الجامعة الأهلية " . وكان أول وأبرز عمل قام به بعد عودته من باريس ترجمته لكتاب " روح التربية " لجوستاف لوبون (1841 – 1931) عالم النفس والاجتماع الفرنسي وقد نشرت هذه الترجمة عام 1921 . وحينما آلت " الجامعة الأهلية " إلى الحكومة عام 1925 تحت مسمى " الجامعة المصرية " عين أستاذاً للأدب العربي بكلية الآداب فيها . وبعد عامين من إصدار كتابه المثير للجدل في الأوساط الأدبية والدينية " في الشعر الجاهلي " في عام 1926 عين عميداً لكلية الآداب .

إذا كان طـه حسين قد نال لقب عميد الأدب العربي كونه أديباً وكاتباً فإن البـعض **Hourany , (328 : 1970)** لم يره مفكراً بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة . وبعيداً عن مسوغات هذا الرأي في عدم اعتبار طه حسين مفكراً في الشأن العام فإن المهتمين التربويين قد تناولوا تربوياته على اعتبار أنه مفكر تربوي . وعلى هذا الأساس أدرجته اليونسكـو (مرسي 1925 : 303 – 326) ضمن مائة مفكر تربوي . وقبل هذا تناولته دراستان أكاديميتان، باعتباره مفكراً تربويـاً، أولاهما : لمصطفى محمد أحمد رجب بعنوان " فكر طه حسين التربوي بين النظرية والتطبيق " وهي رسالة ماجستير غير منشورة حصل عليها صاحبها من كلية التربية بسوهاج جامعة أسيوط عام 1982 أما الثانية فهي لكمال أحمد مغيث تحت عنوان " الفكر التربوي عند طه حسين " وهي رسالة ماجستير غير منشورة نالها صاحبها من كلية التربية في جامعة الأزهر عام 1985 .

يمكن القول أن ما جعل طه حسين أقرب إلى الصفة الفكرية في المجال التربوي كتابه المهم " مستقبل الثقافة في مصر " الصادر عام 1938 حينما أثار جدلاً واسعاً في الأوساط الثقافية والفكرية والتربوية لا تزال تداعياته ماثلة حتى اليوم، بما يضاهي الجدل الذي دار حول كتابه " في الشعر الجاهلي "

(حسين 1984 : 228 – 242) . وفي السياق التربوي يصعب تجاوز " مستقبل الثقافة في مصر " الذي نستقي ونستشف منه أفكار طه حسين وآراءه التربوية ويتم وفقا لها تصنيفه في الاتجاهات التربوية السائدة آنذاك .

وقد ظهر تصنيف آراء طه حسين وأفكاره التربوية في وجهتي نظر ليستا متعارضتين إن لم تكونا متكاملتين أولاهما وضعته في اتجاهين من اتجاهات الفكر التربوي هما : التغريب والإقليمية – المصرية (علي 1978 : 178 – 180 251) ؛ ووضعته وجهة النظر الأخرى في إطار الاتجاه الليبرالي في منحاه المتوسطي التغريبي (القريشي 1989 : 63 80 – 82) . وإذا كان هناك من يبرر لاتجاه طه حسين هذا بأنه " كان ... جزءاً من عصره من التكوين المجتمعي السياسي والثقافي لمصر " (عبد الملك 1991 : 229 – 230) أو أنه " كان يسجل هوية النخبة الثقافة المصرية التي كان هو أحد أعضائها المتميزين تميزا كبيرا " (سعيد 1981 : 32) إلا أن ما يحسب له داخل هذا الاتجاه تغايره معه في الناحية التربوية بالإفصاح عن رغبته في " تخليص المرحلة الابتدائية من اللغة الأجنبية لتفرغ الطالب للغته العربية والثقافة الوطنية " (علي 1978 : 196) علاوة على الدعوة إلى تربية بديلة لما كان سائداً في عصره . توفي طه حسين عام 1973 .

من تتبع السيرة الشخصية لجميع مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة في الفترة الزمنية التي عاشوها وفي البلدان التي عاشوا فيها يلحظ أن جميعهم لم يكونوا في حالة رضى عما كان سائداً ومعهوداً من تربية وتعليم . وعلى هذا فقد نزع كل منهم إلى تربية أخرى مغايرة لما كان سائدا في الزمان الذي عاشه والمكان الذي عاش فيه كل منهم . وبمعنى آخر فإن لكل منهم رؤيته وجهوده للتأسيس لتربية بديلة وإن لم يكن هذا المصطلح هو المستخدم بألفاظه ولكن معناه كان هو المقصود بالفعل لدى الجميع . ولما لم يكن مصطلح التربية البديلة هو المصطلح المتداول لما قصده هؤلاء الأدباء من تربية مغايرة لما كان سائدا ولما كان هذا المصطلح هو من نتاج مراحل زمنية متأخرة تعود إلى الربع الأخير من القرن العشرين ولما كان المقصود بالمصطلح حاضرا في مراحل زمنية أخرى في التجربة التربوية الحديثة وهو في حالة تشكل ونمو فإن الحاجة لفهم خصوصيات كل أديب في " التربية البديلة " تقتضي التعرف أولا على المقصود العام لهذا المصطلح الجديد في التجربة التربوية الحديثة

التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة

أولاً : مقاربة تاريخية - تربوية

مع أن المدى الزمني الذي تواجد فيه مشاهير الأدباء الثلاثة كان في إطار القرنين التاسع عشر والعشرين اللذين شهدا بداية تطورات التربية البديلة فإنه فإنه من غير الممكن البدء بالحديث عن الوضع التربوي في هذين القرنين دون الالتفات إلى القرن الذي سبقهما : القرن الثامن عشر الذي أطلق عليه " قرن العلوم التربوية " (ميديسي 1986 : 16) لما لهذا القرن من أهمية علمية وفكرية في التاريخ وفي تشكيل العقل والعالم الحديث حتى اليوم . وفي الشأن التربوي كان القرن الثامن عشر هو القرن الذي شهد منتصفه الثاني ظهور " الأطروحة النقيض : وجهة النظر التقدمية – الفكر التربوي الليبرالي " بتعبير (**Bowen & Hobson : 1974 : passim**) على يد السويسري جان جاك روسو (1712 – 1778) في كتابه : " إميل " ردا على الأطروحة التي كانت سائدة في سياق الفكر التربوي منذ أن أسس لها أفلاطون (428 – 348 ق . م) وتبعه فيها مع بعض التفاوت تلميذه أرسطو (385 – 322 ق . م) . وقد كانت الأطروحة السائدة طوال هذه الفترة الواسعة من التاريخ هي " وجهة النظر التقليدية : الفكر التربوي المحافظ " .

وعلى الرغم من الأهمية الاستثنائية التي قدمها فكر روسو التربوي للفكر التربوي الحديث والمعاصر وهي أهمية لا تضاهيها إلا أهمية الفكر التربوي الذي قدمه الأمريكي جون ديوي باعتباره مكوناً من مكونات الرد على الأطروحة الذي بدأه روسو فإن روسو قد عاصر مفكرين وفلاسفة تنويريين كان لهم اهتماماتهم التربوية التي لم يكتب لها الذيوع والانتشار الذي حظي به فكر روسو لأن بروزهم كان في مجالات فكرية أخرى . ومع هذا فإن هؤلاء الفلاسفة والمفكرين قد جعلوا من " التربية جزءاً من استراتيجية التغيير الاجتماعي والسياسي والثقافي إلى درجة جعلت العديد [منهم] يؤولون فكرة الأنوار ذاتها تأويلاً تربوياً " (منصف 2003 : 26) . ففي الوقت الذي يرى فيه جوتولد إفرام لسنج الألماني (1729 - 1781) " الوحي بالنسبة للجنس البشري قاطبة بمثابة التربية بالنسبة للفرد الواحد التربية وحي يعطي للفرد الواحد والوحي تربية تعطى وما زالت تعطى للجنس البشري (لسنج 1981 : 121 122) . ويؤكد كانط الألماني (1724 – 1804) " أن الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً (حقاً) إلا بالتربية . إنه ما تصنع منه التربية " (بدوي 1980 (أ) : 121) . أما كوندورسيه الفرنسي (1743 – 1794) الذي تنبأ في فلسفته بأن العصر

وهو " الفعل أو الحقيقة أو القوة أو الحق للاختيار والانتقاء " من ناحـــية وبين البديل (**Alternative**) الذي هو الشيء البديل الذي يمكن اختياره بدلا من شيء آخر " **Macmillan** (**2002 : 39**) . ثم يفصـــح (**Miller**) عن مراده : بمعنى " البديلة " في هذا السياق بقوله : إنها على وجه التحديد البديلة للأفكار والمؤسسات القائمة في التربية التقليدية التي انبثقت عن صعود التحالف والاندماج بين كل من الرأسمالية والقومية في مطالع القرن التاسع عشر وتوطدت في العالم الغربي في مطالع القرن العشرين .

وبالنسبة لـ (**Murnagham**) فبعد مراجعة مستفيضة ومكثفة وشاملة للأدبيات ذات الصلة بـ " التربية البديلة " ومن الناحية التاريخية على وجه الخصوص وجدت أنه بدءاً من العصر الذي ابتدأت فيه التربية الإلزامية والتربية العامة كما هي معروفة اليوم أو ربما منذ أن كان هناك عنصر بشري على وجه الأرض كان هناك دائما طريقة ما " بديلة "لعمل الأشياء أو بالأحرى طريقة " بديلة " للتعليم أو التربية القائمة . وتأسيسا على هذا فإن الباحثة تقرر أنها ستعتمد في فهمها لكلمة " بديلة " في سياق " التربية البديلة " على أن هناك اتجاه سائد هو نظام التربية الإلزامية يسيطر على مؤسسات التعليم الغربي ويمكن أن يكون له " بدائل " .

أما (**Martin**) فقد توسع في مناقشة كلمة " البديلة " وأكد على أنها غامضة عند بعض الناس في السياق الذي تستخدم فيه : " التربية البديلة " وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية . ويقول : إن الكلمة تتضمن في دلالتها " مدارس للمعرضين للمخاطر " أكثر من كونها تربية لجميع الأطفال والكبار غالبا . ويرى أنه من المفيد أحيانا التمييز بين " البدائل الفلسفية " و " بدائل المعرضين للمخاطر " ذلك أن " البدائل الفلسفية " تستتبع خيارات واختيارات للاحتياجات النمائية وأساليب التعلم لجميع الأطفال . ونظرا لطول مصطلح " البدائل الفلسفية " وصعوبة نطقه نسبيا فإنه يقرر أن يستخدم كلمة " بدائل " أو " بديلة " لتعني ما يعنيه مصطلح " البدائل الفلسفية " . ويضيف (**Martin**) أن كلمات ومصطلحات أخرى تستخدم من قبل بعض المعنيين بـ " التربية البديلة " مثل : " اللاتقليدية " و " اللامعهودة " و " اللامعياريه " . ولسوء الحظ والكلام لـ (**Martin**) فإن لهذه المصطلحات دلالات سلبية أحيانا علاوة على معانيها المتعددة والمختلفة . ليس هذا فحسب بل إن بعض " البدائل " قد تبدو لذي النظرة العجلى غير المتبصرة " تقليدية " و " معهودة " و " معيارية " إلا أن الاقتراب منها والنظر في دخائلها يظهرها أنها غير ذلك . وفي مجال " البدائل " أو " التربية البديلة " تستخدم كلمات أو اصطلاحات مثل : " أصيلة " و " كلية " و " تقدمية " غير أن

كل كلمة أو اصطلاح متعدد المعاني إما بالتحديد أو الغموض أكثر مما هو الحال مع كلمة أو مصطلح " بديلة " . وهكذا فإن (**Martin**) يؤكد على التمسك والالتزام بكلمة " بديلة " عن غيرها من الكلمات والمصطلحات المقابلة لها نظراً لبساطتها وسهولتها .

من المناقشات أعلاه يتضح أن المعنيين بالتربية البديلة يناقشونها هي أكثر من مناقشتهم لكلمة " البديلة " كما توحي مناقشاتهم كل على حده إذ لم تأت مناقشة كلمة " البديلة " إلا في السياق الذي يصلها بالتربية . وإذا كانت التربية في حكم المعلوم بالضرورة لدى التربويين فإن " التربية البديلة " هي المعنية هنا بالإيضاح والتحديد . وصفوة القول في هذه المناقشات أن كلمة " البديلة " التي وردت بمعنى : الاختلاف عن الممارسة الشائعة أو السائدة يمكن البناء على معناها هذا بتضمينه في التربية ليكون المعنى المبدئي العام للتربية البديلة : الاختلاف عن الممارسة التربوية الشائعة أو السائدة في التربية التقليدية جزئياً أو كلياً .

ولزيادة في بسط مفهوم " التربية البديلة " بحسبان أنه لا يزال مفهوماً جديداً في التداول التربوي بعامه والعربي على وجه الخصوص فإن الأمر يستدعي عرض خصائص " التربية البديلة " التي تميزها شبهاً واختلافاً في مضامينها أو مع التربية التقليدية التي تقابلها علاوة على التوطئة والتمهيد للوصول إلى تعريف مقبول للتربية البديلة مرتكز على ما يعرض من الخصائص . ومن أهم الخصائص التي عرضت لها الأدبيات المتصلة بالتربية البديلة :

1. الاحترام لكل شخص والتوازن ولا تركيز السلطة وعدم التدخل في شؤون المجتمع سياسيا واقتصاديا وثقافيا والنظرة الكلية للعالم (**Wapedia**) . وهذه هي أهم العناصر المحورية المشتركة للبدائل التربوية المعاصرة وقد تظهر هنا أو هناك في خصائص أخرى تالية .
2. ليست " التربية البديلة " مؤسسات متصلة بقواعد وإجراءات متصلبة بل إنها تتجنب بوعي مستويات كثيرة من بيروقراطيات المدرسة التقليدية ؛ لأن " البدائل " مجتمعات تعليمية مفعمة بالحماس والإخلاص ومرنة حيث يأتي الناس فيها قبل الإجراءات والقواعد والتكنولوجيا .
3. ليست " التربية البديلة " أو " البدائل " مجتمعات تعلم مثالية بل هي مجتمعات تعلم قابلة للتأثر بالصراع مثلها مثل أي منظمة أخرى إذ قد لا يتفق المعلمون مع الطلبة وقد لا يتفق المعلمون مع الآباء وقد لا يتفق المعلمون فيما بينهم وقد لا يتفق الآباء مع المديرين

غير أن " البدائل " متفردة في الطريقة التي تتم بها مواجهة الصراع وحله انطلاقا من الإيمان بأن قيمة ما موجودة داخل كل صراع .

4. " التربية البديلة " أو " البدائل " متأصلة ومتجذرة في فلسفات حول الحياة والتعلم مختلفة في الأساس عن فلسفات التمدرس السائد . ومع أن الفلسفات الخاصة بالتربية البديلة مختلفة هي بذاتها في كثير من الخصوصيات إلا أن ما يجمع بينها أنها تهدف إلى ألا تكون موصولة بإفراط أو بأكثر مما ينبغي مع طريقة المعرفة العقلانية والموضوعية التي أدت بالتمدرس التقليدي إلى تقسيم التعلم إلى عناصر معزولة عن بعضها .

5. تتوفر " التربية البديلة " على تفرد تاريخي متجذر في الأصول الفلسفية إذ على مدى يزيد عن المائتي عام من تاريخ التمدرس العام (التربية التقليدية) وجدت مجموعات متفرقة من النقاد الذين أشاروا إلى ضرورة تضمين المجهود التربوي أكثر من تشكيل الطلبة ليكونوا عمالا أو مواطنين مستقبليين .

6. تنوع " التربية البديلة " من خلال كثرة بدائلها هي نفسها إذ إنها ليست كالتربية التقليدية المنحصرة في مدارس عامة وخاصة متشابهة بقدر ملحوظ في الزمان والمكان . إن معظم المدارس البديلة لا تتبع أنموذجا واحداً تتوافر فيه جميع السمات الخاصة بالتربية البديلة بل إن كل بديل يوجد لنفسه طرائق واتجاهات خاصة به في مجال التعلم والتدريس ويحافظ عليها . وينبني البديل بتؤدة أو بصرامة على معتقدات مختلفة حول ما يعنيه كل من : الحياة والتعلم والحب والنمو في المجتمع المعاصر (**Martin , 2000 : 2 – 3**) .

لعل الاستعراض المبسوط للتربية البديلة من حيث حدودها اللفظية ومن حيث الدلالات المذخورة في تلك الحدود اللفظية ومن حيث الخصائص المتعددة المميزة للتربية البديلة على المستوى الخارجي وعن غيرها من التربيات التقليدية والمبرزة على المستوى الداخلي قد أعطى المفهوم ما يتوخاه أي مفهوم من سعة في المعنى ووضوح في التفسير والشرح واستيعاب لمعظم الأبعاد المعرفية . وإذا كان مفهوم " التربية البديلة " قد وصل بهذا الاستعراض هذا الحد فإن السبيل الآن أكثر تمهيداً لأن يأتي كل من التعريف والاصطلاح الخاصين بهذه التربية .

لما كانت " التربية البديلة " لا تزال من الناحية المعرفية على الأقل في إطار التشكل والتطور المعرفي فإن تعريفاتها ليست بالكثرة التي تتسم بها المفاهيم في العلوم الإنسانية كما أن تعريفاتها عند المعنيين بها متقاربة من ناحية واعتمادية من ناحية أخرى إذ يعتمد كل مهتم بالتعريف على

تعريف زميله لأن معظم المهتمين بالتعريفات لا يزالون على قيد الحياة وفي مستهل التنظير . ولعل التعريف الذي يمكن التعويل عليه لما يتضمنه من شرطي الجمع والمنع وإن لم يحققهما تماما ولحداثته ولصدوره عن هيئة رسمية أيضا هو تعريف (Sliwka , 2008 : 93) الذي تبناه مؤخراً (مركز البحث والتجديد التربوي التابع لمنظمة التعاون والاقتصاد والتنمية OECD) .يقول التعريف : " التربية البديلة هي الاتجاهات المختلفة في التدريس والتعلم – غير تلك المعهودة في التربية التقليدية السائدة التي تضطلع بها الدولة – وتظهر عادة في شكل مدارس عامة أو خاصة بمناهج إبداعية ذات خصوصية وببرنامج مرن للدراسة قائم على مدى واسع من المصالح والاهتمامات والحاجات الفردية المتصلة بالطالب " .وبقطع النظر عن الحمولة الأيديولوجية للمصطلح فإن التربية البديلة ستكون لأغراض البحث الحالي إجرائيا هي : الصيغة التربوية التي ارتضاها كل أديب من مشاهير الأدب العالمي الحديث نظريا وعمليا خلافا لما كان سائداً في زمانه ومكانه بمعنى أنها صفة تتحلى بالاستحسان لتمييز أي شكل من التربية غير ما يعده المستخدم لها تقليديا .

ثالثاً : مسارات تطور التربية البديلة

تطورت " التربية البديلة " – وفقا للمفهوم الذي تظهر به هنا – منذ إرهاصاتها الأولى قبل قرنين من الزمان من خلال مسارات متعددة . ولعل أهم المسارات التي اتبعتها " التربية البديلة " : المسار الفوضوي – السياسي والمسار التربوي – البيداجوجي ثم المسار الراديكالي - اللامدرسي .

أولاً:المسار الفوضوي – السياسي:

التربية ميدان سياسي بامتياز ؛ لارتباط السياسة بالقطاع العام أولا ؛ إذ إن أي مؤسسة تربوية قادرة على تبني سياسة ما ؛ ولكونها توقعاً عبر الزمن ثانياً إذ إن جوهر أي سياسة تربوية كامن في المشروع تبلوراً وتنفيذاً ؛ ولارتباطها في الحقل التربوي كما في أي حقل آخر ثالثاً بالسلطة (لوغران 1990 : 5 – 9) . ومن هنا كان ارتباط التربية بالسياسة ذا صلة بارتباط " التربية البديلة " – حال بدئها – بالسياسة بعامة وبالمذهب الفوضوي على وجه الخصوص .

يقصد بالمذهب الفوضوي : المذهب السياسي والاقتصادي المتطرف الذي بدأ ظهوره في النصف الثاني من القرن الثامن عشر وازدهر في أواخر القرن التاسع عشر (توشار وآخرون 1987 : 460 – 465 585) . ويرى دعاة هذا المذهب أن الدولة أداة استبداد في كل نظام اجتماعي وأنها غير ضرورية لأن ضررها جوهري ولا بد أن تلغى ويحل التعاون الطوعي للأفراد والجماعات

محلها . ويعارض هؤلاء مأسسة السلطة والسلطة الوحيدة التي يعترفون بها هي القدرة في مهمة محددة (غربال 1987 : 1334 **Rosenbaum et al , 1993 : 57 , Mann, 1985 : 10 (11** – . ومن أهم من أهتم بقضايا " التربية البديلة " من أصحاب هذا المذهب :

1. وليم جود جودوين (1756 – 1836) وهو فيلسوف وسياسي بريطاني ويعد الأوربي الأول الذي يطور نقداً فوضوياً شاملاً . كان يعتقد أن مؤسسات الدولة قد أُوجِدت لحماية الأغنياء وتوسيع الفجوة بين أصحاب الامتيازات من الأغنياء من ناحية والفقراء من ناحية أخرى . وعلى هذا فقد رأى المؤسسة التربوية ليست أكثر من وسيلة أخرى لإيجاد أفراد لا يسألون عن شرعية قوانين الملكية ويذعنون للأيديولوجيات القوية للحكومة . ويمكن تلخيص آرائه حول التربية في أن التربية الأخلاقية والسياسية والأساسية لا يمكن أن توكل إلى أي حكومة أو مؤسسة كنسية ولا يمكن أن تتم من خلال أي هيئات تربوية علمانية كانت أو دينية . والطريقة الوحيدة التي يمكن بها تطوير التربية هي التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي تقوده جماعات من المعلمين المتنورين الذين سيتقصون ويفحصون عدداً واسع التنوع من الموضوعات ويتقاسمون ويتشاركون في النتائج . وبالتالي سيتم تحريض وحض السامعين لهؤلاء المعلمين على تبليغ حصيلتهم مما سمعوه للذين لم يسمعوا بعد وبهذا تتسع دائرة التعليم بلا انقطاع وعلى التوالي . وهكذا سينتشر العقل والمنطق بدلاً عن التعـــــاطف البهيمي الـــغبي) **(Murnaghan , 2009 : 13 -14 , Chappell , 1978 : 357 – 359 .**

2. ماكس ستيرنر (1806 – 1856) وهو اسم مستعار للألماني كسبار شميدث وكان أحد من تسموا بـ (المنعتقين) . وقد اعتبر كتابه " الواحد وصفته " بياناً أدبياً للفوضوية الفلسفية إذ " الواحد " هو الأنا الذي يرفض كل قيمة أخرى وكل نهاية غير ذاته والذي يرفض كل قانون آخر غير نزوته الذاتية والذي يعتبر نفسه متحرراً من أي تضامن مع " البشرية " (توشار 1987 : 465) . وقياساً بسابقه (جودوين) يعد (جودوين) في نقده الراديكالي للمجتمع والتربية لطيفا جداً بالنسبة لـ (ستيرنر) . لقد ندد (ستيرنر) بصراحة لا هوادة فيها بأي شكل من أشكال مأسسة التربية ورفض تلك المحاولات الرامية إلى إعادة مأسسة التمدرس المتشبثة بمفاهيم : المعلم والمدرسة مثل مدرسة (فيرير الحديثة) أو (ياسنايا بوليانا) التابعة لـ(تولستوي) . كان مفهوم (ستيرنر) للتربية متصلاً بطريقة

مباشرة بفكرة التنمية غير المقيدة للذات . لقد كانت التربية هي الحياة والتنشئة أو التطبيع الاجتماعي الناجمة عن الثقافة وليس عن المدرسة (Chappell , 1978 : 360) .

3. ميخائيل ألكسندروفيتش باكونين (1814 – 1876) وهو فوضوي روسي يرى أن الحرية والعدالة لا تتحققان إلا بالقضاء على الدولة والملكية الفردية وكان ينادي بالعنف في سبيل الوصول إلى أهدافه (غربال 1987 : 314) . كانت خطته التربوية قائمة على البحث العلمي في الطبيعة والمجتمع . وقد سمى خطته هذه " التربية المتكاملة " لاحتوائها كل من الجوانب النظرية والعملية الضرورية للتنمية الكاملة لقدرات وإمكانات الفرد . ولئن كان الحضور الإلزامي ضرورياً فهو في المراحل الأولى من تربية الطالب أما بعد ذلك فالدخول إلى التعليم أو الخروج منه أمر اختياري (Chappell , 1978 : 361)

4. بيير جوزيف برودون (1809 – 1865) وهو مفكر اجتماعي فرنسي مؤسس للفوضوية الحديثة (Rosenbaum et al , 1993 : 1002) . تأتي آراء (برودون) في التربية أقرب إلى آراء (باكونين) في مسألة دمج النظري بالعملي . ويدعم (برودون) لا مركزية كاملة للتمدرس إذ يرى أن على المجتمعات الصغيرة وروابط العمال والكوميونات الزراعية بحسب اجتهاده الخاص أن تختار المعلم الذي يستطيع أن يقدم خدمة محددة مطابقة لرغبات واحتياجات المجتمع . وينبغي ألا يكون المعلم حاصلا على الشهادة من الدولة وأن يكون قد علم نفسه بنفسه . ويحدد (برودون) العلاقة بين المجتمع والمعلم من خلال عقد حر تنافسي (Chappell , 1978 : 362) .

5. بيتر أليكسيفيتش كروبوتكين (1842 – 1921) وهو فوضوي روسي ولد أميراً من أسرة غنية . قاده اهتمامه بحالة الفلاحين إلى النزول عن الإمارة ودخول السجن في كل من روسيا وفرنسا (غربال 1987 : 1455) . كان عالما فيزيائيا يقول بأن الكون ليس إلا مادة في تطور دائم وحر : هناك فوضى في العوالم والفوضى في التطور هي قانون الأشياء : إنها ذاتيتها بالذات (توشار 1987 : 559) . دعا بحماسة إلى تربية كاملة تدمج بين المعرفة الدقيقة للعلم والمهارات اليدوية ووقف ضد أي محاولات لإنشاء مدارس للتعليم التقني ؛ لأنها تعمل على الحفاظ على التقسيم بين العمل الذهني والعمل اليدوي . ولقد أكد على الاكتشاف الذاتي في دراسة العلوم وكان على قناعة بأن

الطريقة التربوية لدمج الخبرة العملية بالبصيرة النظرية ستيسر وتعجل عملية التعلم . وكانت رؤيته للتمدرس العام أنه ينبغي أن يكون حراً ومجانيا غير إلزامي وغير محدد بالمنهج . وكان يرى أن يتم التعاطي مع التربية من خلال التعاونيات والروابط التي ستغدو وحدات اجتماعية عقب إلغاء الدولة (Chappell , 1978 : 363) .

6. فرانسيسكو فيرير (1859 – 1909) وهو فوضوي إسباني تورط في تمرد جمهوري شعبي ضد النظام القهري الحاكم في بلاده أعدم عام 1909 بصوره مفاجئة ثم أُعلن أنه غير مذنب . هو المسؤول عن بدء ما يعـرف بـ (المدرسة الحديثة) التي صارت أنموذجا أوليا يحتذى لكثير من المدارس الحرة المتعاقبة وكانت أفكاره النظرية بذوراً لكثير من المقاربات البيداجوجية في التدريس اليوم . وقد كان راسخ العزم والثبات في تعاطيه مع فكرة الحرية في المدارس إلى مستوى مختلف كما كان يعتقد في ضرورة إزالة أي تأثير للتدريس التعسفي عن الطلبة . وقد آمن أيضا بأن إيجاد البيئة التعلمية المثالية للطالب يستوجب إزالة المكافآت والعقوبات لأنها " جزرات " ذاتية تستخدم في نهاية الأمر لتحكم في أفكار وسلوكيات الأفراد . ولم يكن من داع لوجود المستويات في التعليم ؛ لأن الهدف من التربية كان يتحدد من قبل الطالب الفرد فقط بما يعني أن فرداً آخر أي المعلم التسلطي لا يستطيع تقرير ما إذا كان ذلك الطالب قد تعلم أو لم يتعلم شيئا ما . كما آمن (فيرير) بأنه لكي تكون عملية التعلم مجهوداً فرديا كاملا فإنه ينبغي تحريرها من كل ما يأتيها من الخارج من الإرغام والتحكم والتقويم الذاتي وتحديد المستوى) (Spring , 1999 : 48 – 49) .

7. ليون (تولستوي) (1828 – 1910) أُورِدَ (تولستوي) هنا رغم أن مساحة كبيرة في البحث الحالي قد خصصت له باعتبار أن البحث حول التربية البديلة عنده مع كل من (طاغور) وطه حسين لأن (تولستوي) هو أحد الفوضويين غير أن فوضويته " بصورة أولى أخلاقية تؤرقها الخطيئة وترغب بالعودة عن طريق الخشوع إلى قانون المسيح وقد توصل عن طريقها تقريبا بعد دوران إلى إدانة العمل الإداري للإنسان وإلى رفض القوانين وإلى الاستسلام لوجد صوفي " (توشار 1987 : 558) . وقد لزمت الإشارة إلى فوضوية (تولستوي) ؛ لأنها مختلفة عن الفوضويات :الإباحية والقتل والمشاعية البشعة والعدمية والإرهابية علاوة على فوضوية العقيدة الوضعية لباكونين

ولكرويوتكين . ولا ينسى أيضاً أن (تولستوي) من بين قليل من يأتي ذكرهم هنا في هذا المسار هو صاحب تطبيق عملي للتربية البديلة .

8. إيما جولدمان (1869 – 1940) فوضوية روسية المولد وعملت في الولايات المتحدة الأميركية من عـــام (1890 – 1917) . سجنت عدة مرات لإثارتها للاضطرابات ومناصرتها لتحديد النسل واعتراضها على الخدمة العسكرية . نفيت عن البلاد مؤقتا ثم استقرت في انجلترا وكندا . كانت ناشطة في الحرب الأهلية الاسبانية عام 1936 (**Resenbaum et al , 1993 : 515 – 516**) .أضحت (جولد مان) معروفة كقائدة في حركة المدرسة الحرة في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن العشرين . وقد ركزت على الإلقاء ومحتوى المنهج وكانت بارعة بصفة خاصة في التساؤل حول ما كان يدرس وقد اعتقدت أن الأكثر أهمية هو تغيير طريقة إلقاء مادة التاريخ للطلبة ؛ لأنها طريقة تقليدية لتدريس التاريخ المتمركز حول العرف بوصفه غاية من الغايات وشكلا من أشكال الاستبعاد . وقد آمنت (جولد مان) أن خطة عمل التربية الحكومية هي في استخدام مؤسسة التربية كأداة غسل دماغ من أجل إخضاع وقهر الجماهير لتكون سلبية ومطواعة (**Spring , 1999 : 48 – 49**)

ثانياً:المسار التربوي – البيداجوجي:

يرى ممثلو هذا المسار – بصفة عامة – أنه ينبغي فهم التربية بأنها فن تهذيب الجوانب الأخلاقية والوجدانية والجسمية والنفسية والروحية والذهنية والبيئية (**Miller , Wapedea**) . كما يرى كثير من هؤلاء أنهم يقفون خارج الصراع الأيديولوجي والسياسي وأنهم يعالجون مسائل تربوية علمية بحتة بل وينادي بعضهم بأن يكون التعليم والفكر التربوي مجرداً من التوجيه الأيديولوجي ؛ لأن القضية التربوية الأساسية هي تربية الإنسان الفرد الحر لكي يستمتع بحياته وبما يوفره له المجتمع وإعداد هذا الفرد لكي يمارس عملا متخصصا (نوفل 1985 : 22) . وليس بالضرورة أن يكون ما يدعيه هؤلاء صحيحا برمته إلا إنهم يختلفون بالفعل عن أصحاب المسار الفوضوي – السياسي المشار إليه أعلاه ؛ لأن المنحى السياسي لدى هؤلاء التربويين غير بارز من ناحية ؛ ولأن التخصص التربوي هو الغالب لديهم من ناحية أخرى .

وعلى الرغم من أن جميع ممثلي المسار التربوي – البيداجوجي في المقام الأول معنيون بالشأن التربوي إلا أن هناك اختلافات ، فيما بينهم وبخاصة لدى بعض الترانسدنتاليين (أصحاب الفلسفة

المتعالية) الذين كان اهتمام بعضهم بالشأن الفلسفي العام ولم يكن الاهتمام التربوي إلا في إطاره . ويضم هذا المسار أربع فئات : الإنسانيون والترانسدنتاليون والتقدميون والرواد التربويون في البدائل التربوية . وسيقتصر العرض على نماذج من كل فئة ولن يشمل كامل أفرادها بالضرورة .

1. الإنسانيون : (**Humanitarian**) أو الخيرون : المحبون للخير العام والإصلاح الاجتماعي . ويمثل هؤلاء هنا ((بستالونزي)) (1746 – 1827) المربي السويسري المتأثر بمواطنه روسو والمؤثر بطريقة أو أخرى في (تولستوي) . اعتقد (بستالوتزي) أنه يجب معاملة الأطفال معاملة إنسانية وأن تقوم تربيتهم وفقا لحاجاتهم وأن يكون التعليم عن طريق الحواس . وقد سببت فكرته عن الميول التي توفر الدافعية للتعلم سخطا شديداً لدى الناس في عصره . وضع (بستالوتزي) أفكاره للتجريب في خمس مدارس في سويسرا كانت أشهرها مدرسة (نيوهوف) التي كانت ملجأ . ضمت مدارسه الأطفال الفقراء الذين فقدوا آباءهم في الحروب . ولقد قيل عنه : " لقد عاش مثل الشحاذين ليتعلم كيف يوفر للشحاذين (أطفال الملاجئ) فرص العيش مثل بقية البشر " (رتشى 1979 : 332 - 333) .

2. الترانسدنتاليون : قبل عرض أبرز إسهامات هذا التيار في التربية البديلة لا بد من التعريف به (**Transcendent**) تعني المتعالي : ما يوجد وراء التجربة وبالتالي فلا يمكن معرفته . ويستخدم اللفظ في معنى أكثر تداولا للدلالة على المتعالي: أي ما هو " خارج عن هذا العالم " (ميد 1986 : 436 – 437) . والترانسدنتالية : حركة مثالية في الفلسفة والأدب ازدهرت في القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية ومن ضمن ما تأثرت به الفلسفات الصوفية الشرقية وكان لها تأثير معتد به في الأدب والسياسة (**Rosenbaum et al , 193 : 1223**) .

وفي مجال التربية البديلة لا يمكن التغاضي عن (مدرسة المعبد) في (بوسطن) في الولايات المتحدة التي أنشأها الترانسدنتالي (برونسون ألكوت 1799 – 1888) مع ابنته . وقد كانت مدرسته هذه أنموذجاً تاريخياً بارزاً للتربية البديلة . وقد رفض (ألكوت) طرائق التدريس القائمة على التذكر والحفظ في ذلك العصر وشجع طريقة الحوار السقراطي مع تركيز عميق على الجانبين الروحي والأخلاقي . أما (الترانسد نتاليان) : (رالف والد إميرسون 1803 – 1882) الفيلسوف والشاعر الأميركي و (هنري ديفيد ثورو 1817 –

1862) الكاتب والفيلسوف الأميركي أيضا فإنهما وإن لم يكن لهما تجارب تربوية مثل تجربة (ألكوت) قد اعترضا على المدارس العامة الحكومية وعلى السعي باتجاه مركزيتها في المجتمع الأميركي من قبل المربي الشهير (هوراس مان 1796 – 1859) (**Miller**) . ولا ينسى في هذا المقام تأثر (تولستوي) بـ (ثورو) فيما يتعلق بالحقوق المدنية .التقدميون : ينبغي الأخذ في الحسبان عند ذكر " التقدمية " أنها لا تعني " التغيير " فحسب بل تعني " التطوير " أي " التغيير " إلى الأحسن (**Lloyd , 1983 : 93**) . والتقدميون يركزون على الطفل تأكيدا على الحاجة إلى ضرورة المعرفة حوله وطريقة نموه وتطوره إذا ما كان المراد تعليمه بفعالية . ولهذا كان توجيه الانتباه من قبل التقدميين إلى المراحل المبكرة من التعليم بما في ذلك مرحلة الحضانة . أما الأطفال الأكبر سناً فينبغي أن ينظر إلى تعلمهم وتعليمهم من منظور تعاوني واستقصائي بحثي . وفيما يتعلق بالمناهج المناسبة مع هذا التوجه فهي تلك المناهج التي تكون أقل ارتباطا بالموارد الأكاديمية وتلبي أو تراعي رغبات ومطالب مختلف الآراء والأذواق الفنية والعاطفية علاوة على النمو المعرفي . أما طرائق التدريس فقد كانت لا رسمية ومبنية على المعرفة الخاصة بالطفل تستخدم اهتماماته وتسمح له أن يكتشف الأشياء بنفسه في بيئة منظمة . وطرق التدريس الجيدة هي تلك التي توائم الأفراد وتعكس اهتماما باتجاهات الطفل كطفل وكفرد . وينظر التقدميون إلى التربية كشيء مستقل فيما يتعلق بوجودها لمنفعة المتعلم وليست لأي غرض خارجي آخر ولجميع الأطفال الحق في الانتفاع بها . وبالنسبة لوظيفة المعلم فإن الأمر لا يتوقف عند عقلية متسمة بالمثالية والتفاؤل في الاهتمام بالطفل ولكن أيضا بإدراك للعلاقة والارتباط بين قدرة الطفل على الإفادة من التربية وخدماتها العامة . وهناك التزام بمبدأ المساواة يؤدي إلى رفض التفريق بين فئات المجتمع المختلفة في تقديم الخدمة التربوية (**Langford , 1985 : 48**) .

هذه هي الواجهة التي يعمل في إطارها التقدميون والتربية التقدمية على وجه العموم . والتربية التقدمية وإن ازدهرت في أواخر القرن التاسع عشر فإن إرهاصاتها الأولى قد بدأت مع (روسو) . ومن أهم ممثلي " التقدميين " في السياق الحالي للتربية البديلة كل من : (فرنسيس باركر) و (جون ديوي) .

1. فرنسيس باركر (1837 – 1902) هو مرب أميركي من أتباع (فروبل) ورائد من رواد " التربية التقدمية " في الولايات المتحدة الأميركية . دافع عن قيمة

العمل الميداني في تدريس الجغرافيا والتاريخ الطبيعي وعمل على إنجاح الطرائق اللارسمية في المدارس وساعد في التأسيس لما سمي بطرائق مدارس (كوينسي) في ولاية (ماساشوسيتس) الأميركية التي تتضمن استخدام التجربة المحسوسة والجهد لدمج المواد التعليمية ومحاولة تقديم تعليم عام واسع يتجاوز المهارات الثلاث (القراءة والكتابة والحساب) (**Rowntree , 1981 : 209 , 239**) .

2. جون ديوي (1859 – 1952) وهو فيلسوف وتربوي أميركي من أبرز أعلام الفلسفة البراجماتية التي ترى في المنفعة العملية للمعارف مصدراً لها ومعياراً رئيسا لصحتها منطلقة من أن " وجود الشيء يعني كونه نافعاً " وكذلك صحته (دار التقدم 1986 : 567 86 – 87) . أنشأ (ديوي) مع زوجته عند مطلع القرن العشرين مدرستهما التجريبية الخاصة في ولاية شيكاغو . ومع أن المدرسة لم تبق طويلاً إلا أنها كانت محاولة لوضع النظريات في إطار الممارسة حيث أطلقت حرية التجريب التربوي وتم التوصل إلى طرائق جديدة في التدريس . وفي الواقع تعتبر أعمال (ديوي) نموذجاً رائعاً لنوع النظرية التي نادى بها وهي أن الآراء الابتكارية لا تظهر من فراغ وليست سحرية ولكنها فروض توضع على أساس من التفكير الناقد وإعادة تكوين للخبرة السابقة على أساس من الابتكار . وقد عرف (ديوي) التربية بأنها إعادة ترتيب أو تنظيم الخبرة التي تضيف إلى معناها وتزيد من مقدار تحكمنا في الخبرات التالية . وفي نظر (ديوي) يعد المتعلم أهم عامل في العملية التربوية وليست المادة التعليمية مما يجعل الأنشطة وخبرات المتعلم محور الاهتمام بدلاً من الكتب واللفظية ويعد المعلم موجها للتعلم وليس دائرة معارف متنقلة . وكيفما كان الأمر فإن تأثير (ديوي) على ممارسات المعلمين هائلة وإن لم يتم الوعي بها (روتشي 1979 : 336 – 337 و **Murnaghan , 2009 : 19**) .

3. ماريا منتسوري (1870 – 1952) هي طبيبة ومربية وقد كانت أول امرأة تحوز درجة دكتوراه طبية في ايطاليا عام (1894) ثم أضحت معترفا

بها على مستوى دولي كرائدة في التربية التقدمية للطفل إذ قامت بتقديم أول مشروع رائد وهو (بيوت الأطفال) . طورت نظاما لتدريس طفل ما قبل المدرسة (3 – 6) سنوات وسمي هذا النظام بـ (طريقة منتسوري) استنبطت فيه مدى واسعا من البيئة والأدوات والمستلزمات المرتكزة على التجربة الحسية والنشاط الجسدي بأدوات تعلم متدرجة في الصعوبة لتتناسب مع ذكاء ومهارات الأطفال ولتمكينهم من التعلم بأنفسهم . وأهم مبادئ طريقة منتسوري العامة : مبدأ الحرية والجو المدرسي الغني بالوسائل التربوية الشيقة واللعب والفروق الفردية ودراسة الأطفال والاستقلالية وتربية الحواس والانطلاق من الجزء إلى الكل . كان لطريقتها تأثير كبير ولا يزال هناك عدد كبير من المدارس يستخدم هذه الطريقة ويشجع المبادرة الفردية (**Rowntree , 1981 : 181 , Rosenbaum et al , 1993 : 832** وشربل 1991 : 231 233 – 235) .

4. رودولف ستينر (1861 – 1925) وهو فيلسوف نمساوي طور معتقدا صوفيا يسمى (الانثربوصوفيا) أي التأمل الفلسفي وهو محاولة لاستعادة الحقائق الروحية المجهولة من قبل الإنسان الحديث . كما طور نظرية تعليمية للاقتداء بها . وأسلوب (ستينر) (أو طريقة والدورف كما يطلق عليها أحيانا بعد إنشاء مدرستـــه في (شتوت جارت) في ألمانيا) يتبعه الآن عدد من المعاهد التعليمية في المملكة المتحدة وأوربا وفي الولايات المتحدة الأميركية . ويقوم أسلوب (ستينر) على أساس التعليم المختلط وتدريس القدرات المتنوعة مع إعطاء اهتمام أكثر بتطوير الشعور والقيم بالنسبة للتطور الفكري . ويتم تأجيل التخصص ما أمكن ويتلقى كل طفل تعليماً موسعاً في الآداب والعلوم (وغالباً ما يقترب تدريجياً على الأقل في السنين المبكرة من خلال القصص وحكايات الجن والأساطير والعمل الأدبي) . وفي السنوات الأخيرة يتم إعداد التلاميذ للامتحانات العامة والالتحاق بالتعليم العالي (الدبوس 2003 : 968) .

ثالثاً: المسار الراديكالي – اللامدرسي:

يمكن تسمية هذا المسار بأكثر من تسمية غير هذه مثل : المسار النقدي – التحريري ومسار

النقد الاجتماعي التربوي ومسار التعلم الفوضوي وجميعها تسميات دالة من نحو أو آخر . وتأتي مشروعية هذه التسميات من تنوع الأفكار التي يحملها ذوو هذا المسار وتداخلها وتقاربها بل وفي بعض الأحيان تباعدها . على أن ما يجمع هؤلاء المفكرين ويلملم شتات أفكارهم هو راديكاليتهم الصارمة ونزوعهم إلى تبديل الأوضاع التربوية السائدة وإن بدرجات متفاوتة .

تبدو وجهة النظر الراديكالية التربوية التي يتسلح بها ممثلو هذا المسار أكثر حدة وبروزاً في المجال السياسي عما سبقها من وجهات نظر . فهناك رفض لأي تمييز حاد بين الأطفال والكبار إذ يعد الأطفال مستقلين وعليهم تحمل مسؤولية تعلمهم الخاص بهم وإعطائهم إياها على الأقل بدلاً من فرض التعلم عليهم بالقوة . ونتيجة لهذا فهناك رفض لأي منهج ثابت لصالح التنوع والاختيار . وعلى الفرد أن يتخذ طريقهُ الخاص به في العالم بدلاً من فرضه عليه من خلال البيروقراطية الاغترابية . كما أن هناك رفضا أكثر للمدرسة كمؤسسة ذات حشد من المهنيين المدربين المستخدمين لطرائق تدريب اكتسبوها في أثناء تدريب خاص . وليست سلطة المعلم ودوره القهري هما المرفوضان فقط ولكن اتجاهات الرعاية والصداقة التي يبديها المعلم التقدمي مرفوضة أيضا وقد يشار إليها باعتبارها " عاطفة مفرطة " أو " تلاعبا مستترا " . وينبغي أن تكون موصولة بما يكتسبه الشخص لنفسه وفقا لاحتياجاته في الوقت الحاضـــر) **(Langford , 1985 : 49)** .

وبقدر من التجاوز بل وربما التعسف إن جاز القول يمكن تصنيف ممثلي المسار الراديكالي – اللامدرسي إلى تصنيفات متعددة . وأهم التصنيفات التي تظهر في الأدبيات التربوية هنا أو هناك : اللامدرسيون والتحريريون وشبه اللامدرسيين .

1. اللامدرسيون : " اللامدرسيه " أو " اللامدرس " شعار لحركة تعارض التعليم المنظم غير المؤثر وغير الديمقراطي باهظ التكاليف والممكن استبداله بالتعليم المستقل والتعاوني في المجتمع وذلك باستخدام المكتبات ومعلمي الدروس الخصوصية الذين هم ليسوا بالضرورة مدرسين متدربين وقد نشأ المصطلح والفكرة في كتاب (إيفان إليتش " المجتمع اللامدرسي ") **(Rowntree , 1981 : 65)** . وهي أيضا عملية تحرر وثورة اجتماعية تهدف إلى تحرير الإنسان من سيطرة المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية (قمر 2003 : 212) ومن ممثليها : (بول جود مان) و (إيفان إليتش) .

1. بول جودمان (1911 – 1972) وهو ناقد اجتماعي أميركي تتلخص آراؤه في أن يتعلم الناس ما يريدونه خلال الحياة الواقعية وفي أن تعلم المهن والحرف يتم عن طريق ممارستها . أما المدارس في رأيه فإنها تعلم معرفة ميتة منفصلة عن الواقع وهي دافعة إلى الاغتراب . وليس من الواضح إذا ما كان (جود مان) يريد إلغاء المدرسة من المجتمع أم تحويل المجتمع إلى مدرسة كبيرة ولكنه لم ينادِ بإلغاء المدرسة صراحة . ومما يجعل (جود مان) في زمرة اللامدرسيين هو إيمانه العميق بالإنسان وضعف الثقة بالمؤسسات (نوفل 1985 : 159 – 160 و **Friedenberg , 1999 : Passim**) .

2. إيفان إليتش (1926 – 2002) وهو مرب وناقد اجتماعي نمساوي وجه نقده إلى المجتمع الصناعي الغربي الحديث . ركز مشكلة الإنسان الحديث وبخاصة مشكلة الإنسان في الحضارة الغربية في النظام المدرسي ذلك أن المدرسة في نظره هي التي تعلم الإنسان كيف يخلط بين العملية ومحتواها وبين التدريس والتعليم وبين التقدم في الدرجات والتعليم وبين الدبلوما والكفاءة وأصبحت الخدمة نتيجة هذا الخلط في نظر الإنسان الحديث أهم من القيمة ذاتها (عوض 1985 : 91) . ولتجاوز عيوب المدرسة يقترح **Illich ,** **(1971 : 103 – 150)** نظاما تربويا مثاليا يتضمن " بطاقات الائتمان التعليمية " ومراكز المهارات بالإضافة إلى المفهوم المركزي : " شبكات التعلم " . ويهدف هذا النظام التربوي البديل إلى : إتاحة الفرصة للتعلم لكل من يريد أن يتعلم شيئا في أي وقت من الأوقات وتمكين كل من يعرف شيئا ويريد تعليمه لغيره من ذلك وإفساح المجال لكل من يريد طرح قضية عامة على الجماهير أن يطرحها . ويهدف نظام " شبكة التعلم " هذا إلى تعزيز حرية الفرد في التعبير باستخدام المجتمع كفصل دراسي . وسيكون هناك مراجع متاحة للمواد التربوية في المعامل والمسارح والمطارات والمكتبات ... الخ وتبادل للمهارات سيسمح للناس بعرض مهاراتهم كي يتمكن الطلبة ذوو الاستعدادات من الاحتكاك والتواصل معهم وهناك لقاء للأقران سيمكن من

إيصال اهتمامات ورغبات الفرد في إيجاد زملاء له ولن يستغني عن بعض المربين المحترمين الذين سيساعدون الآباء والمعلمين .

ومع أن كلاً من : (جود مان) و (إليتش) لا مدرسيان إلا إن هناك فرقاً بين " لا مدرسية معتدلة " تعني عدم الاعتماد على المؤسسات التربوية النظامية فقط في القيام بوظائفها الأساسية يمثلها جودمان و " لا مدرسية متطرفة " تنادي بإلغاء هذه المؤسسات النظامية لكي يصبح المجتمع هو المدرسة الكبرى يمثلها إليتش (قمر 2003 : 213) . ويتبين مما سبق أن (إليتش) قد تابع وكرر نقد (جودمان) للتعليم الإلزامي العام ولكنه أضاف نكهة ثورية للاامدرسية تمثلت في مناداته بتفكيك وهدم النظام التربوي الرسمي . كما يلاحظ في مجال المسارات أن فكرة دمج التربية بالحياة الواقعية هي مما اتفق فيه (ستيرنر) مع كل من (جود مان) و (إليتش) اللذين اتفقا بدورهما مع كل من : (باكونين) و (برودون) و (كروبوتكين) في فكرة دمج التربية بالحياة الواقعية وفكرة دمج التربية النظرية بالعملية مما يدل على شيء من النزوع الفوضوي لدى كل من : (جود مان) و (إليتش) رغم أنهما ناقدان اجتماعيان تربويان وليسا سياسيين بالمعنى الحرفي . وسيجد المدقق بعضا من أوجه الشبه بين جميع أصحاب المسار الفوضوي – السياسي واللامدرسيين مما يدل على نضج فكرة اللامدرسيه مؤخراً في سياق " التربية البديلة " .

2. شبه اللامدرسيين : من أبرز ممثلي هذه الفئة (جون هولت 1923 – 1985) وهو ناقد اجتماعي أميركي يقول : " إن مدارس التعليم الإجباري (الإلزامي) العام لم تكن ولا كان مقصوداً بها مطلقا أن تكون مؤسسات إنسانية ومعظم أغراضها الأساسية ومهامها ورسالاتها غير إنسانية ! " (هولت 1972 : 338) . هذه هي وجهة نظر (هولت) في التعليم المدرسي وقد أضحى في خواتيم حياته مؤمنا تماما بضرورة إلغاء المدارس من المجتمع إلا أن اللامدرسيين يرون أنه لا ينظر إلى أبعد من " الفصل الدراسي " ولا يعالج المشكلات البنيوية للعملية التعليمية ولا يتجاوز في كتاباته " الطفولة " التي لا تعد فكرة " لا مدرسية " (نوفل 1985 : 160–61) .

وفي معرض حديثه عن " المجتمع اللامدرسي " يقول (هولت) : إنه لا يعني به أنه " مجتمع خال من أي ترتيبات وموارد للتعلم فإيفان إليتش ... وإفريت ريمر ... وأنا ... ومعنا آخرون قد اقترحنا ما يجب أن تكون عليه هذه المواد والترتيبات ... [وفي المجتمع

اللامدرسي ! لن يجبر أحد على الذهاب إلى المدرسة لا بالقانون ولا بطريق التهديد بعدم التوظف أو الفقر أو التمييز أو الإبعاد من المجتمع ... حري أن يكون مجتمعاً يتمتع فيه كل شخص بأوسع خيار ممكن وأوفر حرية كي يتعلم ما يريد أن يتعلمه كائنا ما كان سواء في مدرسة أو بأي طريقة أخرى مختلفة عن ذلك تماماً " (هولت 1972 : 265 – 266) وجدير بالذكر أن (هولت) قد قاد فكرة التعليم المدرسي داخل المنزل وقدم في رسالته للدكتوراه أكثر الطرق التي يراها مناسبة لتعليم الطفل الذي بلغ سن المدرسة داخل المنزل علاوة على تأسيسه مجلة للتعليم المدرسي داخل المنزل تصدر كل شهرين سماها " النمو دون المدرسة " (سميث وبشام 2004 : 84) .

3.التحريريون : يمثل هذا الاتجاه تربويان يُصَنّفُ أحدهما وهو (نيل) في أكثر من اتجاه أما ثانيهما فهـــو (فريري) ولا غبار على أنه ممثل اتجاه التحرر أو التربية التحريرية أو التحررية بامتياز .

1.(الكسندر سوذر لند نيل 1883 – 1973) عالم تربية اسكتلندي ورائد في التربية التقدمية . أسس مدرسته الشهيرة (سمرهيل) في (سافولك) بانجلترا . وقد تأثرت طريقة تدريسه بشكل كبير بمفاهيم التحليل النفسي كما يمكن استشفاف تأثير (هومرلين) في ممارسته من خلال توقع قيام التلاميذ بوضع القواعد الخاصة بهم (الدبوس 2003 : 622) . ومع أن تحررية (نيل) نزوة عند (سافونج 1995 : 135) إلا أن كلاً من (**Bowen & Hobson , 1974 : 15 , 310**) عَدّا ما أضافه (نيل) ذا مغزى للفكر التربوي بعامة وللتربية التقدمية بصفة خاصة وهذا ما أكدته (**Murnaghan , 2009 : 25**) إذ ترى أن كل من يعمل اليوم ومنذ ستينيات وسبعينيات القرن الماضي في حقل التربية التقدمية يتكئ في عمله بطريقة شعورية أو لا شعورية على ما قدمه (نيل) مؤسس مدرسة (سمرهيل) .

2.(باولو فريري 1921 – 1997) مرب برازيلي تطورت أفكاره في تدريس القراءة والكتابة للفقراء الأميين في أميركا اللاتينية وفي الوقت نفسه وصل بهم للوعي بأنفسهم وبحالة مجتمعهم والطرق المعينة لتخطي هذا الحال وقد حسب ضمن مجموعات التربية المحذورة داخل أي مجتمع (الدبوس 2003 : 326) . يطلق عليه (عمار 2006 : 179 – 206) أوصافاً متعددة : فيلسوف تحرير الإنسان فيلسوف الأمل التربوي في تحرير

الإنسان وأهم مفكر تربوي في العالم الثالث وفيلسوف التربية للتحرير والأمل . ويقول حامد عمار أيضا : (فريري 2007 : 11) إن مما يلفت الانتباه أن أدبيات التربية منذ ترجمة كتابه الرائد (تربية المقهورين) الذي أنجزه الأستاذ الدكتور يوسف نور عوض لم تحظ بتقديم غيره إلى المشتغلين بالتربية والتعليم والتحول الاجتماعي إلا ما كان من عرض موجز ورصين من قبل الأستاذ الدكتور محمد نبيل نوفل في كتابه : دراسات في الفكر التربوي المعاصر . ولعل أحدث كتاب يترجم إلى العربية لباولو فريري هو : التعليم من أجل الوعي الناقد وقد قام بترجمته شيخ التربويين العرب : حامد عمار .

كانت تجربة (فريري) في التربية البديلة فذة بمعيارين : أولهما أنها كانت ناجحة في تعليم أعداد كبيرة من البالغين التامي الأمية أن يكتبوا ويقرأوا في أشهر قليلة وبتكلفة زهيدة وثانيهما أن هذه التجربة جاءت من العالم الثالث على خلاف كثير من تجارب التربية البديلة التي كان منشؤها ومسرحها أوروبا أو الولايات المتحدة . وقد لفتت هذه التجربة الأصيلة نظر بعض التربويين الغربيين وأوصوا بتبنيها . ومن أبرز من أشادوا بهذه التجربة (هولت 1972 : 304 – 306) إذ يؤكد أن ما أسماه (فريري) ثقافة الصمت أو ثقافة الفقر العالمية الانتشار لم تكن سمة للقرويين في الجزء الشمالي من البرازيل حيث كانت تجربة (فريري) التربوية البديلة ولكنها أيضا ثقافة كثيرين من أبناء الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة . ونجـاح (فريري) في " إيقاظ الوعي " في البرازيل يمكن تكراره في الولايات المتحدة . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يؤكد (هولت) أن مدارس (فريري) البديلة مختلفة عن المدارس المعهودة أو التقليدية وبذلك يكون (فريري) أقرب إلى " اللامدرسين " ؛ لأن مدارسه لم تكن إجبارية ولم تشترط ولا تعطي أي شهادات دراسية ولا تغلق التلميذ داخل سلسلة من التعلم محددة سلفاً .

رابعاً : أشكال التربية البديلة

وفي ختام هذا الجزء من البحث وبعد عرض مفصل إلى حد مالمفهوم التربية البديلة ومسارات تطورها في الفكر والتاريخ فمن الأحرى الإعلان عن أن التربية البديلة قد صارت واقعاً متجسداً في أشكال ومظاهر متعددة ممتدة على مساحات جغرافية شاسعة ولم تعد كما كانت حبيسة الرؤى والأفكار. ويجد المتتبع لأشكال التربية البديلة الكثير منها ولكن طبيعة البحث الحالي وحيزه لا تسمح بالإتيان عليها جميعها وما يلي هنا أمثلة لها فحسب .

1. **اختيار المدرسة** ويتضمن هذا الشكل اختيار الطلبة لمدارس عامة حكومية متباعدة تماماً في المحيط الذي يقطنونه بل واختيار فصول أو برامج أو مدارس شبه مستقلة في إطار المدارس الكبرى . وهذا الاختيار مفتوح لجميع الطلبة في مجتمعاتهم المحلية ولو أدى ذلك إلى وضع البعض في قوائم الانتظار . وفي هذا الشكل توجد " المدارس المرخصة " القائمة على المبادرات الخاصة والتمويل الحكومي و " المدارس الجاذبة " المتمتعة بإمكانيات خاصة أو التي تقدم مواد دراسية خاصة تجذب تلاميذ من منطقة جغرافية واسعة أكثر من مدارس أخرى غيرها في نفس البيئة وقد تكون بغرض تحسين التوازن الاجتماعي (الدبوس 2003 : 539 **Wapedea**) .

المدرسة البديلة وهي منشأة تربوية بمناهج وطرائق غير تقليدية يقوم النظام التربوي الرسمي بتشغيلها وإدارتها بتوجيهات فلسفية محددة مثل : الإعاقات والجنوح وقضايا الفصل بين مجموعات الطلبة **Wapedea**)

2. **التربية الشعبية** وهي نوع من المدارس الخاصة بالراشدين منتشرة في ألمانيا والبلدان الاسكندنافية (بدوي 1980 (ب) : 231) . وتنتشر في الوقت الراهن في الولايات المتحدة مدعومة من قبل الرابطة الأميركية للتربية الشعبية (**Martin , 2000 : 7**) .

3. **المدرسة المستقلة** : وهذا الشكل من المدارس مستقل أو خاص ويتحلى بقدر من المرونة في اختيار أعضاء هيئة التدريس والاتجاهات التربوية الخاصة به . ومن أهم أنواع مدارس هذا الشكل :

1. مدارس (منتسوري) وتهدف إلى رعاية المواطنين ليكونوا ذوي قدرات ومسؤولية طوال حياتهم لا كمتعلمين فحسب ولكن كقادرين على مواجهة المشكلات وحلها . وترعى هذه المدارس في الولايات المتحدة (جمعية منتسوري الأميركية) وتوجد آلاف المدارس من هذا النوع (**Martin , 2000 : 11**) .
2. مدارس والدروف (ستينر) وتهدف إلى رعاية الأطفال ليصبحوا أحرارا يتمتعون بالمسؤولية والنشاط وقادرين على إيجاد مجتمع السلم . وتوجد هذه المدارس في أوروبا والولايات المتحدة (**Martin , 2000 : 12**) .
3. مدارس الأصدقاء (الكويكرز) وتشتهر بالاهتمام الزائد بتطوير شخصية الطفل

4. (مقارنة بالتحصيل الدراسي) أكثر مما تقوم به المدارس الأخرى . وتوجد في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة (الدبوس 2003 : 329) .

وجدير بالذكر إن هذه الأنواع الثلاثة من المدارس البديلة شديدة التركيز على الجانب التقدمي والكلي في تربية الأشخاص وهي أقل صرامة في مناهجها وغالباً ما تأتي مناهجها من ديناميات وقيم ومعتقدات المجتمعات المحلية (**Lennox , 2009 : 50**) .

5. المدارس الديمقراطية الحرة : تعود أصول هذه الحركة إلى حركة المدارس الفوضوية في إسبانيا التي نادى بها (فرانسيسكو فيرير) كما استلهمت أفكار التربويين الراديكاليين والنقاد الاجتماعيين (إيفان إليتش وجون هولت وبول جود مان والكسندر سوذرنيل وغيرهم) . تركز هذه الحركة ومدارسها على الحرية والديمقراطية وتتواجد في الولايات المتحدة واستراليا وبلجيكا والدانمارك وألمانيا وإسرائيل وهولندا , **Rudge**) **(41 – 40 : 2008** .

6. **التعليم المدرسي داخل المنزل** : حركة في التربية البديلة تعد في الوقت الراهن أكبر حركات التربية البديلة تقريباً . بدأت هذه الحركة في سبعينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة على يد التربوي الأميركي (جون هولت) حينما يئس من إمكانية إصلاح النظام التربوي القائم . تتنوع دوافع هذه الحركة من مالية الى دينية وتتنوع مناهجها وطرائق تدريسها بتنوع الأسر التي تتبناها (**Rudge , 2008 : 38 – 40**) .

7. **أشكال أخرى** : توجد أشكال كثيرة للتربية البديلة وإن لم تدخل تحت التصنيفات السابقة إلا أنها مشهورة وعاملة ومتنوعة وأهمها :

8. المدارس والفصول المفتوحة : ظهرت موازية للمدارس الديمقراطية الحرة وتشترك معها في قيم متشابهة إذ تقوم جميعها بدون مستويات دراسية أو فصول وغير متصلبة في تحديد مناهجها وبرامجها . إنها " فصول دراسية بدون حوائط " ويتفاعل الطلبة فيها من جميع الأعمار وفقاً لاهتماماتهم بدلاً من مستوياتهم الدراسية . وتنتشر هذه المدارس في الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا والهند وغيرها , **Martin , 2000 : 11- 12**) **Rudge , 2008 : 42**) .

9. مدارس كريشنامورتي : وقد نَظَّر لها وأسسها (جيد كريشنامورتي 1895 – 1986) وهو مفكر ومعلم هندي . وتتميز هذه المدارس بلا منهجية مدخلها التربوي إذ المعلمون أحرار

في طرائقهم وأفكارهم بما يتواءم مع أعمار واستعدادات وحاجات الطلبة . يوجد عدد من هذه المدارس في الولايات المتحدة وبريطانيا والهند والبرازيل والأرجنتين ونيوزلاند (Rudge , 2008 : 45 – 47) .

هذه هي أهم الأشكال العاملة للتربية البديلة وهناك أشكال أخرى كبيرة يطول المقام لحصرها . والأهم فيما يتعلق بالتربية البديلة أنها قد صارت تياراً تربوياً تعاظم مده مع مرور الأيام ولم يعد رغبات وأمنيات كما كان حينما بدأت الدعوات الحثيثة إليه .

بعد هذا العرض الضافي للتربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة على مدى ما يقارب القرنين من الزمان يحق للمرء أن يتساءل سؤالين اثنين . يمكن أن يكون أحدهما حول مبررات كبر حجم العرض مساحة وزمناً ويمكن أن يكون الآخر حول ما إذا لمشاهير الأدباء صلة بهذا العرض للتربية البديلة . وفيما يتصل بالسؤال الأول يمكن تبرير كبر حجم العرض بجدة موضوع التربية البديلة عالميا إذ لم يبدأ ظهوره في الأدبيات التربوية العالمية إلا في سبعينيات القرن الماضي وإن تزايد الاهتمام به مؤخراً ويتوقع أن يزداد الاهتمام به مستقبلا على كل حال رغم ندرة أدبياته عربياً مما يجعل الاحتياج إليه ملحا على الأقل في السياق التربوي العربي . أما ما يخص السؤال الثاني المتعلق بصلة العرض بمشاهير الأدب العالمي الحديث فيأتي تبريره من النزوع لدى جميع هؤلاء المشاهير إلى تربية أخرى مغايرة أو تربية بديلة كما بات المصطلح شائعاً في التربويات المعاصرة . وهنا يأتي سؤال ثالث مؤداه ما خصوصيات التربية البديلة لدى كل من : (تولستوي) و(طاغور) وطه حسين ؟ ولا ينسى أن هذا هو السؤال الثالث في تساؤلات البحث الفرعية ويتولى الجزء التالي من البحث الإجابة عنه .

خصوصيات التربية البديلة عند مشاهير الأدب العالمي الحديث

لن تعني خصوصيات التربية البديلة لدى كل من مشاهير الأدب الثلاثة . بالضرورة انتفاء العموميات فيها . ويكفي في عموميات هذه التربية البديلة عند كل منهم أنها تربية بديلة بحد ذاتها ناهيك عن التقائها في عمومياتها مع عموميات التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة التي سبق عرضها

أولاً : خصوصيات التربية البديلة عند (تولستوي)

تتناثر خصوصيات التربية البديلة التي نزع إليها (تولستوي) وعمل جاهداً طوال حياته على إبرازها في مراحل متعددة من حياته من ناحية وفي عدد من المرجعيات التي تعرضت لحياته وعطاءاته

الأدبية والفكرية والتربوية . ومن أهم المرجعيات التي تم استشفاف ملامح الصورة التي أراد (تولستوي) رسمها لتربيته البديلة والخصوصيات التي تميز بها (أيغوروف 1995 : 243 – 245 و Crosby , n.d : Passim و Simmons , n.d : Passim) .

في غرفة واحدة ثم في ثلاث غرف في مبنى حجري من طابقين في بيته في ضيعة (ياسنايا بوليانا) في مقاطعة (كرابيفنا) التابعة لحكومة (تولا) افتتح (تولستوي) مدرسته المجانية تحت مسمى (ياسنايا بوليانا) في خريف عام 1859 أو عام 1860 على الأرجح وسط ريبة وعدم تصديق من قبل الفلاحين الذين كان يستهدف (تولستوي) أبناءهم بالتعليم . نقش على باب المدرسة عبارة : " ادخل وغادر بحرية " . وقيل : إن عدد تلاميذ المدرسة قد بلغ (40) تلميذاً بينهم (6) تلميذات تراوحت أعمارهم بين (7 – 13 سنة) . وقيل : أيضا إن العـــدد بدأ بـ (22) تلميذاً تملأ قلوبهم المهابة والخشية ثم إلى أكثر من ثلاثة أضعاف هذا العدد بعد خمسة أو ستة أسابيع من بدء الدراسة . توزع التلاميذ وفقا لأعمارهم ومؤهلاتهم ونتائجهم إلى ثلاث مجموعات : ابتدائية ومتوسطة وعليا ولم يوزعوا في أماكن جلوسهم بشكل صارم إذ كانوا يجلسون حيث يروق لهم . أما المعلمون فيقال : إنهم كانوا ثلاثة أو أربعة بالإضافة إلى (تولستوي) نفسه .

لم يكن الحضور في مدرسة (ياسنايا بوليانا) إلزاميا . وكان الدوام المدرسي يبدأ عند الساعة الثامنة صباحا حينما يقرع جرس صغير معلق على المدخل . وقد لا يأتي التلاميذ قبل مرور نصف ساعة على الأقل من بدء قرع الجرس . ولم يكن التلاميذ ليعاقبوا أو يعنفوا على تأخرهم هذا أو على سلوكهم أو تقدمهم الضعيف في الدراسة ومع هذا وذاك فنادراً ما يكون هنا تلاميذ متغيبون عند بدء التمارين . يحضر التلاميذ وليس بمعيتهم شيء من كتب أو دفاتر أو ألواح . ولم تكن هناك دروس يعدها التلاميذ ولا أي التزامات عليهم لتذكُّر ما تعلموه في اليوم السابق . ولم يقلق راحة بال التلاميذ توقع الاختبارات والسرد والحفظ والتسميع لأي شيء . فقط كل ما على التلميذ إحضار نفسه وطبيعته الحساسة السريعة التأثر واليقين القوي بأن المدرسة مكانٌ لسعادته اليوم كما عهدها بالأمس وعلى التلميذ ألا يفكر في الفصل والدراسة قبل أن تبدأ الدراسة . وعلى أية حال فليس هناك أي محاولة لفرض النظام وعلى التلاميذ أن يتعلموا بأنفسهم كيف يحافظون عليه .

كان الدوام المدرسي على فترتين تنتهي أولاهما عند الظهيرة لتتيح للتلاميذ فرصة لتناول طعام الغداء من ناحية ولإزاحة العناء الذي لحق بهم جراء متابعة الدروس . وتبدأ الفترة الثانية عند الساعة الثالثة مساء وتمتد حتى السادسة . وفي الفترة الصباحية كان يتم تعليم القراءة الابتدائية

والمتقدمة والإنشاء وفن الخط والنحو والتاريخ والرسم والموسيقى والرياضيات والعلوم الطبيعية والدين . أما الفترة المسائية فكانت للتجارب في العلوم الفيزيقية ولتعليم بعض دروس الغناء والقراءة والإنشاء . وجدير بالذكر أن تعليم الرياضيات والفيزياء والتاريخ وموضوعات أخرى لكبار التلاميذ كان يقوم بها (تولستوي) نفسه علاوة على سرده القصص مراراً وتكراراً لتعليم أسس العلوم . ولم تتبع المدرسة في كل ما تقدمه من دروس نظاماً متسقاً على وتيرة واحدة بل قد تطول الدروس وتقصر وتحذف وفقا لدرجة الميل والاهتمام التي يبديها التلاميذ .

وقد لا يكون بالإمكان وصف التدريس الذي كان جارياً تطبيقه في مدرسة (ياسنايا بوليانا) على أنه طريقة . لقد كان في الواقع ملكة طبيعية فذة أو موهبة وفنا يكون فيه الكمال والإتقان أمران بعيدا المنال ويكون فيه النمو والتطور باتجاه السير إلى مالا نهاية . ومع هذا يمكن تلخيص مبادئ وطرائق التدريس وقواعدها على نحو ما كان ينظر إليها القائمون على التدريس في تلك التجربة آنذاك وعلى رأسهم (تولستوي) :

1. دائما ما ينزع المعلم إلى اختيار طريقة تدريس أيسر له من غيرها .
2. بقدر ما تكون طريقة التدريس يسيرة للمعلم فإنها بالمقابل تكون أقل إرضاء للتلميذ وضد مصلحته وراحته .
3. تتحقق جودة التدريس بتحقيقها لرضا التلميذ وبهجته من ناحية وبعدم زيادتها للنظام والقسوة من ناحية أخرى .
4. لتحقيق رضا التلميذ وبهجته لا بد من الأخذ في الحسبان مراعاة الفروق الفردية والاستعدادات الطبيعية لدى التلاميذ .

ينبغي أن يبدأ التلميذ تعليمه في مدرسة (ياسنايا بوليانا) بشيء ملموس ذي صلة بخبراته الخاصة في السياق العام الذي يتواجد فيه . وكان هذا مخالفا لما يجري في المدارس المعاصرة للمدرسة المذكورة حيث كانت الكتب المدرسية تبدأ بالأفكار العامة فيبدأ النحو على سبيل المثال بالصفات وتبدأ الهندسة بتعريف الفراغ والنقطة الرياضية ويبدأ التاريخ بالتقسيم إلى فترات وكل هذه البدايات بالأفكار العامة عصية على فهم التلاميذ . والواقع أن التلميذ سيكون قادراً على التعبير عن فكرته المتعلقة بشعوره عن الحب أو الكره وشرحها إذا ما سمع قصة لقاء النبي يوسف (عليه السلام) بإخوته أو حول مشادة للتلميذ نفسه مع بعض رفاقه .

وقد كان (تولستوي) ورفاقه المعلمون في مدرسته يعلمون التاريخ للتلاميذ من الكتاب المقدس ومن

العهد القديم بخاصة . وقد أمتع هذا التاريخ التلاميذ أكثر من أي شيء آخر بعكس تدرسيهم لتاريخ روسيا الذي لم يمتع التلاميذ بل ورفضوا الاستماع إليه . كان المعلم من هؤلاء يحكي القصة التاريخية للتلاميذ من ذاكرته ثم يسألهم أسئلة يجيبون عنها بطريقة جماعية . وإذا ما أحدثت الإجابة بالطريقة الجماعية قدراً كبيراً من الاضطراب والفوضى فإن المعلم يوجه أسئلته للتلاميذ فرادى فإن لم يتمكن التلميذ من الإجابة منفرداً فإن بقية زملائه لا يتوانون عن مساعدته . وتعبر هذه الطريقة في التدريس عن النمو التدريجي للخبرة وكان نجاحها ملحوظاً بدرجة كبيرة سواء مع ثلاثين تلميذاً أو خمسة تلاميذ فقط . ولم يكن المعلم ليسمح للضجيج أن يكون طاغيا بل يقوم بالتوجيه بقدر ما يجعل الضجيج ضرورياً لسيل دافق من الحيوية السعيدة والمنافسة البهيجة .

ويختار التلاميذ في هذه المدرسة موضوعاتهم الدراسية بأنفسهم سواء أكانت اختياراتهم هذه بعض الأحداث المحددة أو علاقاتهم بأشخاص معينين أو حكايات سمعوها . وكان التلاميذ يفضلون كتابة موضوعات الإنشاء على أي تمارين أخرى . وإذا ما سنحت للتلاميذ خارج المدرسة فرصة توافر الورق والقلم فإنهم يشرعون على الفور في كتابة القصص . وبسرعة مذهلة يتحول التلاميذ إلى نقاد بعد أن كانوا كتبة قصص وتثور الخلافات بينهم حينما تكون قصة زميل لهم طويلة أو مفككة أو حينما تحوي تكرارات كثيرة . وبهذا يكون التلاميذ قد امتلكوا أذواقا أدبية ونقدية خاصة بهم . وفي بعض الأحيان قد يرفض أحد التلاميذ قراءة مقالته معلنا بصراحة أن مقالة زميل له تفضل مقالته هو . وعلى الفور وحينما تقرأ المقالة على نحو مجهول يخمن التلاميذ بيسر وسهولة من مؤلف تلك المقالة .

ومن وجهة نظر المنتسبين إلى مدرسة (ياسنايا بوليانا) وعلى رأسهم (تولستوي) أن كل ما على المعلم أن يعرفه هو ما الذي يعلمه ؟ وكيف يعلمه ؟ ولكي يكتشف المعلم أو يجد ما يعلم فإن عليه أن يذهب إلى الناس ويخالطهم والى التلاميذ وآبائهم ليتعرف عليهم . وما يطلبه الناس من أبنائهم هو أن يتعلموا كيف يقرأون ؟ وكيف يكتبون ؟ وكيف يحسبون ؟ وحتى إذا ما طلب الآباء شيئا أكثر من هذا فليس للمعلم الحق أن يعلمه . وانسجاماً مع عدم حق المعلم أن يعلم أكثر من القراءة والكتابة والحساب فإنه لا يحق له أن يقدم معاييره الشخصية وتقاليده الاجتماعية بغية تشكيل شخصيات التلاميذ وتحسين أخلاقهم بما يختلف مع ما قامت به الأسرة . وفيما يتعلق بكيفية التعليم فإن المعيار الوحيد للتربية هو : الحرية والطريقة الوحيدة هي : الخبرة .

ينبغي المحافظة على العلاقات الطبيعية بين المعلم والتلاميذ باستبعاد القوة والإكراه الذين قد يلجأ

فصول السنة وعليهم أن يتعلموا التمييز بين الجوانب الأخلاقية والاقتصادية في قرى مختلفة . وكان التقصي والتوثيق للممارسات الدينية والاعتقاد في الأرواح والأشباح وما يتعلق بالطب والميلاد والزواج والموت أمرا ضرورياً وإلزامياً لما لذلك من أهمية في فهم الطلبة لكامل الحياة القبلية . وكان الطلبة يقومون أحياناً بالسفر ويعانون من صعوباته في القرى البعيدة لأن هذا يسمح لهم بملاحظة الناس المهمشين ومعاناتهم .

ومع أن المدرسة كانت تضم مجموعات دينية وإقليمية وطبقية فإن قليلاً جداً من التوترات والصراعات قد تظهر هنا أو هناك . لم يؤد التباين أو اللاتجانس بين الأفراد إلى مشكلة ملموسة ولم يتح للأفراد الدخول في مناقشة عقيدة أو إيمان بالتحديد ولم تستطع النزعات الانفصالية والانعزالية الصمود لمدة طويلة . لقد كانت المدرسة قائمة على مثل أعلى من الوحدة الروحية لكل الناس كأجزاء متنوعة لإنسانية واحدة .

وفيما يتصل بالعلاقة بين المعلمين والطلبة فإنهم جميعاً ومعاً يعيشون في أكواخ صغيرة بسيطة يعتنون بها ويديرون شؤونها . ولا يعني هذا أنهم مرتبطون برباط عائلي فحسب ولكن الفهم يذهب إلى أبعد من ذلك إذ إن الطلبة والمعلمين في مسارات متشابهة : تعلم مفتوح للجميع وتطور يومي معا باتجاه انعتاق وتحرر العقول نحو وعي اللامتناهي .

لم يكن هناك رسوم دراسية وبالأحرى فإن الطلبة كانوا أحرارا في سؤال معلميهم في أي وقت وكان المعلمون مستعدين بإعطاء اهتمام وانتباه خاصين إذا كان الطلبة يعانون في عملية التعلم . لقد كان الطلبة أحراراً في النظر والسماع وإلقاء الأسئلة والمشاركة أحيانا في العملية التعلمية . وينبغي ألا يُغفل هنا أن عدداً من المعلمين كان من مناطق مختلفة من الهند ومن مناطق مختلفة من العالم أتوا إلى المدرسة ليشاركوا ويتعلموا من بعضهم ومع الطلبة . لقد كان التعليم ضمن هذه العلاقة تعليما عبر الأجيال .

ومن أمثلة ما يقوم به المعلمون في المدرسة ما قام به أحدهم حيث أتاح كل مكان ومساحة للطلبة ولم يحصرهم داخل الفصل الدراسي . وكان يثق ثقة كاملة بقدرات الطلبة على الفهم ويتحدث ويقرأ معهم وفقا لمستواه هو . وقد قام بهذا الصنيع ليؤكد أن عقول الأطفال تتفتح وأنهم ليسوا شياطين . لقد استخدم حياته وكلماته وتصرفاته الخاصة والبيئة الطبيعية كوسيط ليتعلم مع الأطفال .

كل ما مر من عرض كان لمدرسة (أشرم) التي سميت باسم جديد هو (باتابهاوان)

(منزل التعلم) غير أن المبادئ الرئيسة للمدرسة القديمة لم تتغير . وفي الواقع فإن مناخ التعلم الذي

كان قد اخترق وتخلل كثيرا من الأماكن في (سانتنيكتان) ظل سائداً في (باتابهاوان) . وعلى سبيل المثال ومع أن الفن قد عم جميع أرجـــــاء (سانتينيكتان) فإن (كالابهافانا) (منزل الفن) لم يكن ليعنى ببساطة " كلية فنون " . إنه قد كان بالأحرى مجهودا لبث المفاهيم الجمالية في المجتمع ككل من خلال تشجيع الإبداع لدى الأطفال وتحفيزهم لتنمية مهاراتهم الكامنة وفقا لخطة في الموسيقى والدراما والرقص وجعلهم مستجيبين لبيئتهم بالحب والتعاطف .

وبالمثل استحضرت جامعة (فيسفابهاراتى) (معرفة العالم) شعار " كل العالم عش واحد " . كان هـدف (فيسفابهاراتى) الإقرار بأنها أفضل مثل أعلى للعصر الراهن وذلك بتقديمها تربية جديدة على أساس علاقات أوسع للإنسانية . إنها لم تكن لتعني أن تكون مثيلة أو شبيهة بالجامعات التقليدية للعصر الحاضر التي تتعدى خيراتها القليل بتقديمها لغة وعقلية غريبة عن الأعداد الغفيرة . بالأحرى لقد كان معناها أن تمكن الهند من التعرف الكامل على ذاتها – التعرف على الثروة الحقيقة المنتجة والمرعية في الحياة المتنوعة في الهند – لتجعل ذاتها معروفة للآخرين ولتلبي مسؤولياتها في تقاسم حكمتها مع بقية العالم . وكانت الجامعة أيضا تعبيراً عن تحطيم أنماط الاستبعاد – التسلح التعريفات الجمركية الباهظة وأنظمة الجوازات والدبلوماسيات والسياسات الوطنية – التي تسحق الناس وتوجد التشوهات في طبيعتهم الأخلاقية .

أما (سيكشا – ساترا) بمعنى (مكان للتربية) فقد كانت سيراً متقدماً باتجاه مرحلة تالية وتوسيعا لمجمل المعتقدات السابقة في التعلم والمعرفة والحرية والإبداع . لقد جاءت من خبرة عامين لمعهد الإنشاء والتعمير الريفي في (سرينيكتيان) (منزل الجمال) ومن خبرات 21 عاما في (سانيتيكيتان) . وكما كان الحال في (باتا بهاوان) وفي مدرسة (أشرم) قبلها فإن الأطـفال في (سيكشا - ساترا) يجدون مجالا للتوسع الذاتي ويمتلكون حرية كاملة للنمو . وفي كل الأنشطة كان هناك اعتراف بالحاجة إلى المحافظة على الذات بالإضافة إلى الواجبات والمسؤوليات وامتيازات عضوية العائلة والمواطنة . ولأجل هذا سارت الحرف المنزلية (الطبخ والصحة الشخصية والانضباط الذاتي والإدارة الجماعية) والحرف اليدوية (الفخاريات والنجارة والصباغة والخياطة) جنباً إلى جنب مع الاشتغال بالطبيعة وتعهدها والتفاعل مع الحياة والمعرفة في المجتمع المحلي وتحرير الخيال . كل هذه الأشياء كانت أجزاء طبيعية وعادية من خبرة (سيكشا – ساترا) .

وكما كان الحال في مدرسة (أشرم) و (باتابهاوان) أيضا فإن المعلمين في (سيكشا – ساترا) قد

أخذوا مكانهم العادل في المتابعة الدائمة للطلبة والاستعداد الدائم لتشجيع الطلبة بالكلمة والنصيحة والاستعداد الدائم ليكونوا هم أنفسهم طلبة . وبكلمات أخرى يجعل المعلم الطبيعة تتخذ مسؤوليتها في عملية التعلم لأن لديه الإيمان الراسخ والقناعة الكاملة في قدرات الطفل ؛ ولذلك فإن المعلم يقف متفرجاً وملاحظاً الأخطاء بدون تدخل منه ويتيح الفرصة لكل من الخيال والانضباط أن ينمو عضويا داخل شخصية الطفل .

وكيفما كان الحال ومهما يكن من أمر فإن التربية البديلة التي كان ينشدها (طاغور) يمكن تلخيص مثلها العليا في قوله ((طاغور) 1989 : 90 – 91) :

حيث الفكر الذي لا يعرف الخوف
وحيث الرأس يرتفع شامخاً
وحيث المعرفة حرة
والعالم غير ممزق
داخل الجدران المألوفة الضيقة
وحيث تنبثق الكلمات من أعماق الحقيقة
وحيث الجهد المتواصل يمد ذراعيه نحو الكمال
وحيث نهر البلد الصافي
لا يظل طريقه في رمال صحراء
العادات البالية
وحيث تقود العقل إلى الأمام
نحو أفكار وأعمال تزداد رحابة على الدوام
في ذلك الجو من الحرية
اجعل بلدي ينهض
يا رب ...

ثالثاً : خصوصيات التربية البديلة عند طه حسين

من خلال الكتاب المخصص للتربية – بين كثير من مؤلفات طه حسين التي تناولت موضوعات أخرى تبرز اهتماماته الأدبية والفكرية – وهو : كتاب " مستقبل الثقافة في مصر " المنشور من قبل دار الكتاب اللبناني في بيروت في المجموعة الكاملة (المجلد التاسع تحت عنوان " علم التربية ") يمكن التعرف على التربية البديلة وخصوصياتها عند طه حسين . وقد تم الاعتماد على ما ورد في هذا الكتاب واقتباس الأفكار الرئيسة واستخدام ألفاظه في بعض الأوقات أو مجاراة أسلوبه .

يجب أن توكل كل شؤون التعليم – (الأولي والثانوي والعالي / الرسمي المدني الذي تنشؤه الدولة وتقوم عليه والأجنبي المستظل بالامتيازات الأجنبية غير الحافل بالدولة والحر الذي تنشؤه الجماعات والأفراد والديني الذي يقوم عليه الأزهر) – في مصر إلى الدولة وحدها ؛ لأنها الأقدر على وضع المناهج والبرامج وتنفيذها ومراقبتها وعلى أن تحوط الاستقلال الخارجي وإقرار النظام الديمقراطي من خلال تنشئة الطفل والفتى على حب الاستقلال والتضحية بالنفس في حياطته والذياد عنه . ومن حق الدولة أيضاً والحق عليها أن تكفل لأبناء الشعب القدر المشترك من التعليم القومي القائم على اللغة والتاريخ والجغرافيا والدين في كل فروع التعليم ومستوياته، بما يضمن تكوين العقلية الوطنية للاحتياجات الجديدة في تثبيت الديمقراطية وحياطة الاستقلال .

ويلزم الدولة نشر التعليم الأولي الإلزامي في جميع أرجاء البلاد لجملة من الأمور . فالتعليم الأولي ركن أساسي من أركان الحياة الديمقراطية والاجتماعية . وهو أيسر وسيلة في يد الفرد أن يعيش وفي يد الدولة لتكوين الوحدة الوطنية وإشعار الأمة بحقها في الوجود المستقل الحر وبواجبها في الدفاع عن هذا الوجود . وهو أيضا ضروري لتمكين الأمة من البقاء والاستمرار . ولكي يكون التزام الدولة كاملاً واضحاً في الشأن التربوي فإنها مسؤولة عن حماية جسم الصبي من العلل والآفات كما هي مسؤولة عن عقله وقلبه وذلك حتى يتمكن من النمو المطرد ولا يكون عرضة لأي اضطراب أو فساد .

وإذا كانت مهمة التعليم الأولي أخطر من محو الأمية فإن الارتقاء به لن يتم بدون عناية بإعداد معلمه، مما يوجب العناية بهذا الإعداد وإصلاح مدارس الإعداد الأولية التي تقوم عليه . وفي مجال إعداد معلم التعليم الأولي لا بد من اشتراط الثانوية العامة أساساً للدخول إلى مدارس المعلمين الأولية . ويستحسن أيضا إضافة أصول التربية المتصلة بحياة الطفل وتنشئته إلى التعليم الجامعي ليكون متخرج التعليم الجامعي معلما في التعليم الأولي . وليس أمر الإعداد كل شيء في هذا الصدد

بل إن المعلم إنسان كغيره من الناس له حقه المطلق في أن يعيش عيشة راضية إلى حد ما وأن يشغل مركزاً اجتماعياً مرموقاً ولن يكون هذا إلا بأجر معقول يتناسب مع جهد المعلم وحاجته أو واجباته وحقوقه . وما يصدق على المعلم الأولي يصدق على غيره من معلمي جميع أنواع التعليم فلا بد من الثقة بالمعلمين وتحسين صلتهم بتلاميذهم لتقوم على الحب والاحترام إذ المعلمون ليسوا أدوات تنفيذية فحسب سواء من جهة التلاميذ أو من جهة الفنيين والقائمين على السياسة التعليمية والمفتشين .

وليس إعداد المعلم الأولي هو وحده ما يجب الالتفات إليه والعناية به ولكن بناء المدارس الأولية وتأثيثها مما يتوجب مراجعة سياساته . وفي هذا الجانب لا ضرورة لأن تكون المدرسة الأولية في مبناها على الطراز الأوربي الحديث ولا ضير أن يكون المبنى وأثاثه متواضعاً ملائماً للبيئة المحلية ومستكملاً لقسط معقول من الشروط الصحية والنظافة . وينبغي الإفادة من الوفورات المالية في التوسع في بناء المدارس الأولية لنشر التعليم بين أبناء الشعب الجاهل من ناحية ولإعادة النظر في أمر التعليم الأولي كله : في مدارسه ومكاتبه ومناهجه وبرامجه وفي معلميه وما يحتاجون إليه من المدارس والمعاهد .

ولخطورة التعليم الأولي وأهميته ، باعتباره إعدادا لكثرة الشعب للحياة من جهة وتحميل كثرة الشعب تراث الأجيال الماضية من جهة أخرى . فلا بد من مراعاة أمرين : الأمر الأول إيكال أمره إلى صفوة الأمة وخلاصة النابهين من علمائها وقادة الرأي فيها الذين تتسع عقولهم لا لفهم التطور الوطني الخاص فحسب بل لفهم التطور العام الذي تخضع له الحضارة الإنسانية كلها . والأمر الثاني الوعي من قبل الدولة بأن هذا التعليم لا يكفي ولا يعفيها من تبعاته بتعهد متخرجيه حتى لا يرتدوا أميين . وقد ينضم بعضهم إلى التعليم العام وسيتولى هذا التعليم أمرهم غير أن البعض قد يتجه إلى التعليم الفني وهنا لا بد من مقدار من الثقافة يضاف إلى هذا التعليم أما البعض الذين تضطرهم الحياة إلى العمل فلا بد من ضمان دروس يسيرة مسائية يختلفون إليها بعد الفراغ من أعمالهم .

التعليم كله على اختلاف أنواعه وفروعه ليس ترفاً ولا متاعاً وإنما هو ضرورة من ضرورات الحياة في أي أمة متحضرة ويجب أن تكون أبوابه مفتوحة للناس على اختلاف منازلهم : ومن أيسر الأمور وأشدها ملاءمة لطبائع الأشياء في ظل الديمقراطية أن يرقى أفراد من أشد أبناء الشعب فقراً إلى حيث يصبحون من صفوة الأمة وقادتها ومدبري أمرها . وإذا كان التعليم الأولي ضرورة لعامة الشعب

والتعليم الثانوي الفني المتوسط ضرورة لأوساط الناس والتعليم العالي الفني الخاص ضرورة لصفوة الأمة وخلاصتها ولقادة الشعب في فروع الحياة كلها على اختلافها وتباينها فيجب ألا يفهم من هذا أن القصد ترتيب الطبقات وإنما تفاوت الناس بكفاياتهم وحظوظهم من الثقافة والعلم والقدرة على الخدمة العامة .

وإذا كان التعليم الثانوي العام ليس إلزامياً كالتعليم الأولي فإن مجانيته للجميع حق لهم من جهة ومصلحةً للأمة من جهة أخرى بما يحقق من الديمقراطية . ولا يجوز حرمان الفقراء من التعليم الثانوي ؛ لأنهم فقراء ولا بد أن يباح للناس مثل غيره من أنواع التعليم كما يباح لهم ضوء الشمس وكما يباح لهم تنفس الهواء وكما يباح ماء النيل . ويتعزز تقرير حق المجانية في التعليم الثانوي العام والفني باستصدار قانوني (90) لسنة 1950 و (142) لسنة 1951 وذلك فيما عدا الطالب يعيد الدراسة مرتين بالمرحلة الثانوية أو من جاوز سنه 21 سنة .

وليس هناك من خطر في التوسع في التعليم العام والعالي . وعلاج البطالة لا يكون بإشاعة الجهل بين الناس أو الحد من نشر التعليم وإنما يكون بإصلاح النظام الاجتماعي نفسه وجعله قادرا على أن يتيح لأبناء الوطن جميعاً أن يعيشوا على أرض الوطن وأن يعيشوا من كدهم وجهدهم وعملهم لا أن يعيش بعضهم على حساب بعض . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى وإضافة إلى إصلاح النظام الاجتماعي لعلاج البطالة التي يتوهم أنها ناجمة عن التوسع في التعليم ينبغي معالجة أزمة البطالة بتحقيق الصلة بين التعليم النظري والحياة العملية وبتنويع التعليم نفسه حتى لا يصب المتعلمون جميعا في قالب واحد .

ومن الحق على الدولة الديمقراطية بعد إباحة التعليم العام للناس جميعا أن تنصح لهم وتراقب أبناءهم مراقبة دقيقة متصلة متنوعة في الجسم والعقل والقلب والخلق والاستعداد لأنواع الثقافة وألوان العلم . وبهذا تشارك الدولة – وهو حق عليها – المواطنين في تربية أبنائهم وتبذل لهم النصح والإرشاد بما يستبقي أحق الصبية بالتعليم العام وأصلحهم له وأقدرهم عليه . وهكذا تكون المدرسة معملا تجريبيا للتربية ويعود إلى كلمة التربية معناها الصحيح بالتوجيه والإرشاد التربوي الذي يغيب في كثير من الأحوال عن العمل التربوي .

ينبغي إصلاح التعليم إصلاحا من ثلاثة وجوه : أولها إنشاء المجلس الأعلى للتعليم بتمثيل فروع التعليم كلها والعالي منها وعناصر ليست من الوزارة ذات صلة بالتعليم من قريب أو بعيد . ومن اختصاص هذا المجلس الإشارة على الوزير في كل ما يقدم عليه من أمر خطير يمس التعليم . والوجه

الثاني لإصلاح التعليم إعادة تنظيم مراقبات التعليم أو إداراته فلا يستقل المدير بأمر إدارته وإنما ينشأ له مجلس صغير تكون للمدير رئاسته . أما ثالث وجوه إصلاح التعليم فهو إصلاح التفتيش ؛ لأن المفتش مثقل بالواجبات بما يمنعه من أداء هذه الواجبات وبما يمنع عمله من أن يكون نافعا ومجديا .

الأصل في الامتحان أنه وسيلة لا غاية وأنه مقياس يعتمد عليه للانتقال بالتلميذ من طور إلى طور من أطوار التعليم وهو مستعد لهذا الانتقال استعداداً صحيحاً أو مقارباً . وعلى هذا فلا داعي للمبالغة في قيمة الامتحانات واعتبارها غاية بعد أن كانت وسيلة بما يستدعي حرص التلميذ على الغش . ويجب إلغاء امتحان النقل حينما لا تدعو إليه ضرورة ومنح الثقة للمعلم في تحديد مستوى الطلبة . أما الامتحانات العامة فيجب تيسيرها وتبسيطها وإذا ما ألغي امتحان النقل وتيسرت الامتحانات العامة ومنح المعلم ما هو أهل له من الثقة ومنح التلميذ ما هو في حاجة إليه من الراحة والفراغ كل ذلك سيعين على حل مشكلة أخرى هي : الإعراض عن القراءة الحرة السمحة التي لا تتقيد بمنهاج الدرس وبرنامجه ولا تقتصر على الكتب المقررة والمذكرات التي يمليها المعلمون . ولا سبيل إلى هذا إلا إذا هيئ المعلم والتلميذ لتجديد أنفسهما بهذه القراءة الحرة التي لا يثحملها البرنامج الدراسي ولا يفرضها القانون التعليمي وإلا إذا أُمدت مكتبات المدارس بالكتب ليقرأها المعلمون والتلاميذ . أما تقرير كتاب بعينه وطباعته وتوزيعه فخير منه وضع مناهج التعليم واضحة جلية بريئة ثم ترك الحرية للمؤلفين بما يطابق هذه المناهج والبرامج وتكوين لجان لدراسة المؤلفات بعد طبعها وإعلان ما يصلح منها وما لا يصلح .

على الدولة أن تنظر إلى التعليم في عمومه على أنه غذاء للشعب لا يستطيع العيش بدونه . كما ينبغي غرس الإيمان بمهمة التعليم والشعور بخطره في نفوس المعلمين والمشرفين عليه ؛ لأن هذا التعليم هو الذي يعد الشباب للنهوض بأعباء حياتهم ويعد الطلبة للجامعة فضلا عن تحقيقه للوحدة الوطنية . وفي هذا النوع من التعليم يجب العناية بجغرافية البلاد وتاريخها والتعمق في أصول الرياضيات لأن هذا مشترك مع التعليم الأولي ولكنه في هذا التعليم أدق وأعمق . ويجب العناية باللغة العربية حتى يتم التمكن منها والرسوخ فيها قبل تقديم أي لغة أجنبية من اللغات : الانجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو الايطالية وينبغي الالتفات إلى اللغات اليونانية واللاتينية واللغات الشرقية وأخذ تعليم اللغات في الحسبان لما لتعلمها من أهمية في مساعدة الجامعة على أداء مهمتها .

الخاتمة

في ختام هذا البحث ولملمة اشتاته وتشعباته التي فرضتها طبيعة الموضوع وجدته من ناحية وطول المساحة الزمنية التي غطاها من ناحية أخرى يمكن تركيز أهم الاستنتاجات المتضمنة فيه بحسبان أن نتائجه كانت تتوالى هنا وهناك كلما سار البحث نحو غاياته المرسومة . ولعل هذه الاستنتاجات تبلور خبرة الماضي في العبرة واعتمالات الحاضر في الفكرة والتوق إلى المستقبل في النظرة .

أولاً : لم تمنع الشهرة الأدبية التي تمتع بها مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة : (تولستوي) و(طاغور) وطه حسين إما في الرواية أو الشعر أو الفكر ولا التجارب والرؤى والخلفيات الحضارية المتنوعة التي عاشوها ولا التقاطع الزمني لأكثر القرون خصوبة فكرية الذي عم حياة هؤلاء كل هذا وغيره لم يمنعهم جميعا من الاهتمام بالشأن التربوي لبلدانهم ومجتمعاتهم التي كانت أقل ما توصف به أنها غارقة في الأمية ومحرومة من التعليم مع تفاوت قليل وشَبه كبير . ومثلما لم تمنعهم الموانع عن الانشغال بالشأن التربوي الخاص لم تمنعهم الموانع نفسها عن الشأن التربوي العام إذ انعكست قضايا التربية والتعليم مثلها مثل بقية القضايا العامة على عطاءاتهم الأدبية والفكرية . وليس هذا بعيداً عما جعل كلا من المشاهير الثلاثة يتجه إلى التربية يتخذها مطية أو مدخلا نحو التقدم والرقي الحضاري الإنساني لا في بلده فحسب بل وعلى مستوى عالمي . ونظراً للأصالة والإبداع والشمول الذي يتمتع به إسهامهم التربوي ونزوعه إلى العالمية الإنسانية بعيداً عن إكراهات العولمة وسيطراتها الاقتصادية والتقنية والاتصالية التي تسعى جهات وقوى ودول معينة لفرضها فقد التفتت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) - كإحدى الهيئات المعنية بالتربية المقارنة في أواخر النصف الثاني من القرن المنصرم – إلى أهمية إسهاماتهم التي جادوا بها في المجال التربوي وإدراجهم في إصداراتها وعدِّهم ضمن المفكرين من " أعلام التربية " جنبا إلى جنب مع أولئك الذين انقطعوا إلى التربية وتفرغوا لها وتخصصوا فيها .

ثانياً : استطاع مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة التواجد والبروز في مضمار التربية البديلة جنباً إلى جنب مع الآخرين من السياسيين والاقتصاديين والتربويين والنقاد الاجتماعيين الذين ارتادوا هذا المضمار ورسموا بجهودهم مسارات تطور التربية البديلة خلال القرنين التاسع عشر والعشرين إلى حد يمكن معه القول : إنه إذا كان للسياسيين والاقتصاديين مسارهم الفوضوي – السياسي وللتربويين مسارهم التربوي – البيداجوجي وللنقاد الاجتماعيين مسارهم الراديكالي – اللامدرسي فإن للأدباء مسارهم الفذ الذي يمكن أن يطلق عليه " المسار الأدبي – الفكري "

المستوعب لكثير من وحسنات تلك المسارات جميعها والمتجاوز لها بامتداداته الايجابية إلى أبعاد أعمق من مواجيد النفس في الشعر والفن والى ذرى أرفع من مواجيد الفكر في الفلسفة .

ثالثاً : التربية البديلة دلالة على أزمة تربوية أو تحد تربوي قائم بالفعل في التربية المعهودة أو السائدة من ناحية ودلالة على حيوية المجتمع والفكر اللذين ينتجانها من ناحية أخرى ؛ لأنها علاوة على كونها دلالة فهي بالتالي حل أو استجابة لأي من الأزمة أو التحدي التربوي . وإذا كان لدى مجتمعات مشاهير الأدباء الثلاثة أزمات أو تحديات تربوية من نوع ما فهذا مما لا يمكن إنكاره أو التستر عليه إلا أن حيوية هؤلاء الأدباء الفكرية هي مما يمكن الإشادة والإفادة منه في الاستجابة للتحدي التربوي القائم من خلال التربية البديلة التي ارتآها كل منهم . وبهذا يكون مشاهير الأدباء الثلاثة قد عززوا من مشروعية التربية البديلة خارج النطاق التربوي الغربي ؛ لأن الفكر التربوي الغربي ذاته قد عانى ويعاني من أزمة أو تحد تربوي بدلالة مساره الطويل في البحث عن بدائل تربوية واستمراره في البحث حتى اليوم وإن كان هذا البحث كما سبق القول دليل حيوية وعافية في الفكر والمجتمع الغربي . وهنا وباستصحاب أو استصلاح الجرأة فما أقدم عليه مشاهير الأدباء الثلاثة من الدعوة أو التأسيس لتربية بديلة يمكن لأي بلد أو مجتمع النظر في العطاءات التربوية لمشاهير أدبائه ومفكريه لعله يجد فيها ما يتلاءم مع احتياجاته من بدائل تربوية خاصة وأن الفكر التربوي الغربي قد بدأ يتلمس هذه البدائل عند غيره في البلدان النامية كما كان الحال مع إقرار واقتباس بعض أفكار باولو فريري وغيره .

رابعاً : لا حصر لعناصر الشبه بين مشاهير الأدب العالمي الحديث الثلاثة ؛ لأنهم جميعهم أدباء خاضوا في الشأن التربوي العام وتاقوا إلى تربية بديلة ما وأقاموا منها ما أقاموا منها فكراً وتطبيقاً على مبادئ الحرية والعدالة والمساواة والديمقراطية والمجانية مما لا يمكن إغفاله . هذا على مستوى عناصر الشبه بصفة عامة بيد أن هناك عناصر شبه على مستوى ثنائي بين كل اثنين منهم . من ذلك الشبه الملحوظ بين كل من (تولستوي) و(طاغور) في أن لكل منهما مدارس أو مدارس وجامعة تتمتع بالاستقلال في أملاكهما أو على نفقتهما أو غيرهما الخاصة وأن كلا منهما قد طور بعض المقررات الدراسية للفئات المستهدفة تعليميا بعيداً – إلى حد ما – عن الدولة والتربية الرسمية المعهودة . ليس هذا وجه الشبه الوحيد بين الاثنين بل هناك وجه شبه آخر بينهما مؤداه أن لكليهما أثراً كبيراً على العالمين العربي والإسلامي من الناحية الأدبية والفكرية نظراً لشهرتهما العالمية ولاحتفاء الأوساط الأدبية والفكرية العربية الإسلامية بعطاءاتهما الأدبية والفكرية وترجمتها إلى

العربية مما لا يدع مجالا للشك في اطلاع طه حسين على عطاءاتهما الأدبية والفكرية العامة وليس التربوية بالضرورة إما باللغة العربية أو الفرنسية . أما أهم ما يجمع (طاغور) مع طه حسين أنهما قد عاشا وخبرا التربية الاستعمارية السائدة – المفروضة من قبل الاستعمار البريطاني على كل من الهند ومصر . وقد تذمر كل منهما على طريقته من هذه التربية الاستعمارية وعبر عن رفضه لها حيث أسس (طاغور) لتربيته البديلة بعيداً عن التربية الاستعمارية وكان طه حسين يغمز من قناة النموذج التربوي البريطاني بالانحياز إلى النموذج التربوي الفرنسي الذي ما يفتأ يذكره ويكرره بالثناء تأكيداً وتعميقا للنكاية .

خامساً : كان للاختلاف أو التميز بين مشاهير الأدب العالمي الحديث – رغم كبر مساحة التشابه والاتفاق – قدر كبير من الحضور . ومن الاختلافات البارزة أن (تولستوي) – قبل أن يعطي جل وقته وجهده للرواية والأدب – كان رائداً من رواد التربية المقارنة من خلال رحلاته التي شفعها بتقارير تربوية في مرحلة مبكرة من حياته العملية . ومن الاختلافات أيضا أن (تولستوي) لم يعش أو يخبر التربية الاستعمارية ؛ لأن روسيا كانت إمبراطورية واستعمارية في نفس الوقت ولكن (تولستوي) قد عاش وخبر التربية الاستبدادية القائمة على الجهل والظلم والطغيان . ولعل للتربية الاستبدادية أثر عكسي على نزوع التربية البديلة لدى (تولستوي) إلى المسار الفوضوي (فوضوية أخلاقية) . وإذا كان (تولستوي) قد نزع في تربيته البديلة نزوعا فوضويا أخلاقيا كرد فعل تجاه قهر الدولة فإن لـ(طاغور) نزوعه التحرري في تربيته البديلة قريبا مما عرفته – فيما بعد – التجربة التربوية العالمثالثية على يد البرازيلي باولو فريري في إطار اللامدرسية . أما طه حسين فقد اختلف عن الاثنين في نزوعه إلى التشبث بوظيفة الدولة لإيجاد تربية بديلة لما كان قائما من جهود تربوية مبعثرة أو خاصة . وفي هذا يكون طه حسين أقرب إلى المسار التربوي – البيداجوجي ربما بتأثير من أستاذه (إميل دركهايم) الذي يعول كثيراً على العلاقة الوظيفية بين الدولة والتربية وربما بحكم قربه من جهاز الدولة التي عمل فيها حتى صار وزيراً للمعارف .

سادساً: لم تكن التربية البديلة في التجربة التربوية الحديثة بما أفرزته مؤخراً من أشكال ومظاهر خلال القرنين المنصرمين ذات لون واحد بل اتخذ عدة مسارات تداخلت فيها وتشابكت كثير من العوامل البنيوية : السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية . وإذا كان المسار الفوضوي – السياسي من ناحية والمسار التربوي – البيداجوجي على طرفي المتصل فإن المسار الراديكالي – اللامدرسي هو المسار بين المسارين والآخذ من الطرفين على تفاوت بين راجح ومرجوح . وما دام

الأمر كذلك فإن مساري الترجيح هما : المسار الفوضوي – السياسي والمسار التربوي – البيداجوجي اللذان يمدان المسار الثالث بوجوده وحيويته وتسيده في الوقت الراهن . والمتأمل في مساري الطرفين يجد أن أولهما يركز بشدة على الجانب الشكلي في التربية بعيداً عن الدولة في حين يركز الآخر بشدة على المضامين التربوية أينما تمت التربية . وعليه فقد يكون على المسار الثالث أن يقوم بمهمة الحسم الإبداعي لإيجاد تربية بديلة مركبة لا تغليب فيها ولا تغييب .

المـــــراجـــــع:

إبراهيم سامية حسن (1985) . الجامعة الأهلية بين النشأة والتطور الهيئة العامة للكتاب : القاهرة .

إبراهيم عبد الله (2008) . البحث العلمي في العلوم الاجتماعية المركز الثقافي العربي : الدار البيضاء – بيروت .

أبو الوي ممدوح (1999) . (تولستوي) ودوستيفسكي في الأدب العربي اتحاد الكتاب العرب .

أبيض ملكة (1993) (أ) . التربية المقارنة والدولية دار الفكر المعاصر : بيروت .

أبيض ملكة (1993) (ب) . الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع : بيروت .

أحمد عبد السميع سيد (1985) . أزمة الهوية في الفكر التربوي في مصر دراسات تربوية (الجزء الأول) العدد (1) رابطة التربية الحديثة : القاهرة .

أسعد يوسف ميخائيل (1976) . العبقرية والجنون مكتبة غريب : القاهرة .

الأشتر صالح (2002) . ليون (تولستوي) دار الشرق العربي : حلب .

أصلان أوريت (1976) . (طاغور) المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .

الأنصاري فريد (2002) . أبجديات البحث في العلوم الشرعية دار الكلمة للنشر والتوزيع : المنصورة .

أوبير رونيه (1979) . التربية العامة ترجمة : عبد الله عبد الدائم دار العلم للملايين : بيروت .

إيغوروف سيمون فيليوفيتش (1995) . ليون (تولستوي) في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

بدوي أحمد زكي (1980) (ب) . معجم مصطلحات التربية التعليم دار الفكر العربي : القاهرة .

بدوي عبد الرحمن (1984) . موسوعة الفلسفة (الجزء الثاني) المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .بدوي عبدا لرحمن (1980) (أ) . فلسفة الدين والتربية عند كانت المؤسسة العربية للدراسات والنشر : بيروت .

بكر عبد الجواد (2003) . منهج البحث المقارن : بحوث ودراسات دار الوفاء : الإسكندرية .

توشار جان وآخرون (1987) . تاريخ الفكر السياسي ترجمة : علي مقلد الدار العلمية : بيروت .

جلال عبد الفتاح (1995) . طه حسين في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (الجزء الأول) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

جها نارماد شوار (1995) . رابندراناته (طاغور) في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

جولييير برنان (1995) . كوندورسيه في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

الجيار سيد إبراهيم (1974) . دراسات في تاريخ الفكر التربوي وكالة المطبوعات : الكويت .

حسن سيد دسوقي (1987) . مقدمات في البعث الحضاري دار القلم للنشر والتوزيع : الكويت .

حسين طه (1982) . علم التربية (مستقبل الثقافة) المجموعة الكاملة المجلد التاسع دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة : بيروت .

حسين محمد محمد (1984) . الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر مؤسسة الرسالة : بيروت .

الخولي محمد علي (1985) . قاموس التربية دار العلم للملايين : بيروت .

دار التقدم (1986) . المعجم الفلسفي المختصر ترجمة : توفيق سلوم : موسكو .

الدبوس جواهر محمد (2003) . القاموس التربوي مجلس النشر العلمي : الكويت .
دور كهايم إميل (1994) . التربية والمجتمع ترجمة : علي أسعد وطفة الطبعة الثانية دار الينابيع : دمشق .ربول أوليفيه (1986) . فلسفة التربية ترجمة : جهاد نعمان منشورات عويدات : بيروت .
رتشي روبرت (1982) . التخطيط للتدريس ترجمة : محمد أمين المفتي وآخرين دار ماكجروهيل للنشر : نيويورك .
سافونج جان – فرنسوا (1985) . ألكسندر سوذرلند في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .
سعيد ادوارد (1981) . الاستشراق : المعرفة . السلطة . الإنشاء ترجمة : كمال أبو ديب مؤسسة الأبحاث العربية : بيروت

سميث س . و بشام بترك (2004) . التعليم المدرسي داخل المنزل المعرفة العدد (107) : الرياض .
سويتار ميشال (1995) . جوهان هنرتش بستالوزي في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .
شاكر محمود محمد (1991) . رسالة في الطريق إلى ثقافتنا الطبعة الثالثة كتاب الهلال : دار الهلال : القاهرة .
شربل موريس (1991) . موسوعة علماء التربية وعلم النفس دار الكتب العلمية : بيروت .
شوقي أحمد (د.ت) . الشوقيات دار الفكر : القاهرة .
صبيح نبيل أحمد عامر (1998) . مقدمة منهجية ودراسات في التربية المقارنة دار الفكر العربي : القاهرة .
صقر عبد العزيز الغريب (2005) . الجامعة والسلطة الدار العالمية للنشر والتوزيع : القاهرة .
(طاغور) (1986) . هكذا غنى (طاغور) ترجمة : محمد خليفة التليسي الدار العربية للكتاب : ليبيا – تونس والمؤسسة الوطنية للكتاب : الجزائر .
عبد الملك أنور (1991) . الإبداع والمشروع الحضاري كتاب الهلال دار الهلال : القاهرة .
علي سعيد إسماعيل (1987) . الفكر التربوي العربي عالم المعرفة : الكويت .
عمار حامد (2006) . مواجهة العولمة في التعليم والثقافة الهيئة المصرية العامة للكتاب : القاهرة .
عوض يوسف نور (1985) . نقد العقل المتخلف دار القلم : بيروت .
غاندي المهاتما (1978) . قصة تجاربي مع الحقيقة ترجمة : منير البعلبكي دار العلم للملايين : بيروت .
غربال محمد شفيق (1987) . الموسوعة العربية الميسرة (مجلدان) دار نهضة لبنان : بيروت .
فريري باولو (2007) . التعليم من أجل الوعي الناقد ترجمة : حامد عمار الدار المصرية اللبنانية : القاهرة .
قائد عبد الكريم حسان محسن أفراح محمد (2002) . البحث التربوي : الأساسيات – المنهجيات الطبعة الثانية المكتبة المركزية : تعز الجمهورية اليمنية .
القريشي علي (1989) . التغيير الاجتماعي عند مالك بن نبي الزهراء للإعلام العربي : القاهرة .
قمر عصام توفيق (2003) . الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية البحث التربوي مجلد (2) العـــدد (2) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : القاهرة .
لسنج (1981) . تربية الجنس البشري ترجمة : حسن حنفي دار التنوير : بيروت .
لوغران لويس (1990) . السياسات التربوية ترجمة : تمام الساحلي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع : بيروت

مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

مرشد عارف عادل (2007) . أثر الفكر الأوربي على الفكر الإسلامي في القرن التاسع عشر الكلمة العدد (56) السنة (14) منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث : نيقوسيا – قبرص .

منرو بول (1949) . المرجع في تاريخ التربية ترجمة : صالح عبد العزيز مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .

منصف عبد الحق (2003) . الحداثة الأنوارية في التربية عالم التربية العدد (13) : الدار البيضاء .

المنفلوطي مصطفى لطفي (د . ت) . النظرات (الجزء الثاني) طباعة لبنان .

ميد هنتر (1986) . الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ترجمة : فؤاد زكريا الانجلو المصرية : القاهرة .

ميديسي إنجيلا (1986) . التربية الحديثة ترجمة : علي شاهين منشورات عويدات : بيروت .

نوفل محمد نبيل (1985) . دراسات في الفكر التربوي المعاصر الانجلو المصرية : القاهرة .

هاملين دانييل (1995) . إدوارد كلاباريد في : مرسي زغلول (تحرير) (1995) . مفكرون من أعلام التربية (جزءان) مركز مطبوعات اليونسكو : القاهرة .

هولت جون (1972) . الحرية وما وراءها ترجمة : نظمي لوقا دار المعارف : القاهرة .

الوشمي عبد الله بن صالح بن سليمان (2005) . جهود أبي الحسن الندوي النقدية في الأدب الإسلامي مكتبة الرشد : الرياض .

وطفة علي أسعد (2003) . الثورة الكوبرنيكية في التربية مجلة الطفولة العربية المجلد الرابع العدد (16) الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية : الكويت .

Boen , James & Hobson , Peter R . (1974) . Theories of Education , John Wiley and Sons : Sydney .

Chappell , Robert H . (1978) . Anarchy Revisited : An Inquiry in to the Public Education Dilemma , Journal of Libertarian Studies , Vol . 2 , No . 4 Pergamon Press Ltd , Great Britain .

Crosby , Ernest Howard (n.d) . Tolstoy as a Schoolmaster . Available at : http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/tolstoy.pdf.

Dhar , Suranjita Nina (1996) . *Rabindranath Tagore's Thoughts on Education from a Socio – Political Perspective* . A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts , McGill University , Montreal , Canada .

Elmhirst , L . K . (n.d) . Pioneer in Education – Rabindranath Tagore . Available at : http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/tagore.pdf

file://D:/Wapedia – Wiki Alternative education.htm .

Friedenberg , Edgar Z. (1999) . *Paul Goodman* , IBE UNESCO .

Hourani , Albert (1970) . Arabic Thought in the Liberal Age 1798 – 1939 . Oxford University Press : London .

Illich , Ivan (1971) . Deschooling Society . New York Harper and Row .

Jain , Shilpa (n.d) . The Poet's Challenge to Schooling : Creative Freedom for the Human Soul . Available at : http://www.swaraj.org/shikshantar/newpoetschallenge.pdf

Langford , Glenn (1970) . Philosophy and Education , Macmillan and Co Ltd : London .

Langford , Glenn (1985) . Education , Persons and Society : A Philosophical Enquiry , Macmillan Publishers Ltd : London .

Lennox , Tonia T . (2009) . *Education Towards Integration : An Alternative Program* . A thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education in the Subject Psychology of Education at the University of South Africa .

Lloyd , D.I.(1983) . Philosophy and the Teacher , Routledge & Kegan Paul Ltd : London .

Macmillan (2002) . Macmillan English Dictionary , London .

Mann , Michael (1985) . Macmillan Student Encyclopedia of Sociology , The Macmillan Press : England .

Martin , Robin Ann (2000) . Path of Learning : An Introduction to Educational Alternatives Path of Learning , Resource Center Iowa State University USA .

Mialaret , G. (1985) .Introduction to the Educational Sciences , UNESCO .

Miller , Ron (2005) . *What Are Schools for ? Alternative Philosophies of Education* , The First International Conference on Educational Alternatives , Istanbul , Turkey , November .

Miller , Ron (n.d) . *A Brief History of Alternative Education* , Available at : http://www.educationreolution.org/history.html .

Murnaghan , Cynthia Ann (2009) . The Educative Practices of Public Alternative Educators Around Student Choice and Student – Directed Learning in the Ontario Context . A thesis Submitted in Conformity with the Requirements for the Degree of Master of Arts , Graduate Department of Curriculum , Teaching and Learning .Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto .

Rosenbaum , Robert (ed .) et al (1993) . The New American Desk Encyclopedia . USA .

Rowntree , Derek (1981) . A Dictionary of Education , Harper & Row Ltd : London .

Rudge , Lucila Telles (2008) . *Holistic Education : An Analysis of Its Pedagogical Application* . A dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University .

Simmons , Ernest J (n.d) . Introduction to Tolstoy's Writings , Available at : http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/smmnsej/tolstoy/chap4.htm .

Sliwka , Anne (2008) . *The Contribution of Alternative Education* , in Centre for Educational Research and Innovation , Innovating to Learn , Learning to Innovate . OECD .

Spring , J . H . (1999) . Wheels in the head : Educational Philosophies of authority , freedom , and culture from Socrates to human rights (2nd ed .) . Boston : McGraw – Hill College .

The Alternative Education of the Famous Men of Letters in the Modern Universal Literature
(Leol Tolstoy , Rabindranth Tagore and Taha Husayn)

Abstract

The present research aimed at the recognition of the alternative education which each of the famous men of letters in the modern universal literature : (Tolstoy , Tagore and Taha Husayn) intended .

The research used both of the historical methodology and the descriptive - analytic methodology within the comparative methodology . In the context of these methodologies , the research presented the biographies of the three famous men of letters , the general concept of the alternative education in the modern educational experience and the peculiarities of alternative education of each one of them .

The most important conclusions the research reached at were that these famous men of letters had important and distinguished contribution to alternative education . This contribution equals or surpasses the contribution of the politicians , economists , educationalists and social critics who interested in this matter . The contribution of the three famous men of letters may incite to the necessity of thinking in alternative education in this age which started thinking in alternatives . On the other hand , the alternative education of these the three famous men of letters can be a platform for a new alternative education in several social contexts .