التأصيل البيداغوجي لمفهوم التربية البيئية
نحو منظور جديد للمفهوم في سياق فلسفي

إعداد

أ.د/ علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

التأصيل البيداغوجي لمفهوم التربية البيئية
نحو منظور جديد للمفهوم في سياق فلسفي

علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

البريد الالكتروني: watfaali@hotmail.com

ملخص الدراسة:

يتناول البحث مفهوم التربية البيئة في سياق سوسيوثقافي، ويتحرى الأبعاد الفلسفية والتاريخية لنشأة المفهوم وتطوره ضمن رؤية استكشافية جديدة للمفهوم في ظل التطورات السياسية والبيئية المستجدة. كما يحاول العمل على تأصيل المفهوم بيداغوجيا ومنهجيا ضمن رؤية منهجية تضعه في السياق الفكري والتاريخي لحركته ونموه وتطوره. في ظل التفاعل السوسيولوجي بين الإنسان والبيئة ضمن مطالب التوازن الحيوي المنشود. يرى الباحث أن التربية البيئة نشأت كاستجابة تاريخية للتدهور البيئي الناجم عن تغول الإنسان ضد الطبيعية ومصادرها الحيوية. ويرى بأن البداية كانت في ثورة الوعي العلمي ضد التدهور البيئي الذي أدى إلى يقظة الضمير العالمي الذي لم يتوان في التأكيد على أهمية التربية البيئية في مجال مكافحة التدهور وحماية الطبيعية من غوائل التدمير البشري. ويتناول البحث نشاط المنظمات الدولية المستمرة منذ ستينات القرن الماضي حتى اليوم في مجال الدعوة إلى ترسيخ معالم التربية البيئية عبر برامج واستراتيجيات دولية. وقد تنادت هذه المنظمات إلى عقد عدد كبير من المؤتمرات والمحاضرات والندوات وورشات العمل التي تدور في فلك التربية البيئية. كما يتناول البحث مختلف التوجهات الفكرية الجديدة في تناول مفهوم التربية البيئية وتطورها فكريا وفلسفيا ثم يبحث في التوجهات الجديدة للتربية البيئية في سياق التطورات الجديدة الحادثة. وأخيرا يرى الباحث أن التربية البيئة على الرغم من التقدم الذي حققته لم تستطع فعليا أن توقف التدهور البيئي الناجم عن تغول الصناعة الرأسمالية التي تبحث عن الربح والسلطة والقوة. ويخلص إلى أن التربية البيئية لن تجدي نفعا في البلدان الفقيرة التي تعاني من التخلف وبالتالي فإن تحقيق التربية البيئية الفعالة لن تتم على أكمل وجه إلا في ظل إصلاح اجتماعي وتنمية سياسية واقتصادية فعالة في هذا البلدان.

الكلمات المفتاحية: تربية بيئية، تعليم بيئي، تنمية، بيئة، تربية طبيعية، نظرية تربوية، فلسفة تربوية.

The Pedagogical Rationalizing of the Concept of Environmental Education: Towards a New Perspective of the Concept in a Philosophical Context

Ali assad watfa

Department of Fundamentals of Education, College of Education, Kuwait University, Kuwait.

Email: watfaali@hotmail.com

Abstract:

The current research deals with the concept of environmental education in a sociocultural context and investigates the philosophical and historical dimensions of the concept's emergence and development within a new exploratory vision of the concept in light of the new political and environmental developments. The research also attempts to handle rooting the concept pedagogically and systematically within a systematic vision that places it in the intel-lectual and historical context of its movement, growth and development in light of the socio-logical interaction between man and the environment within the demands of the desired bio-logical balance. The research also postulates that environmental education arose as a histor-ical response to the environmental deterioration caused by human encroachment against nature and its vital resources. It believes that the beginning was in the revolution of scientific awareness against environmental deterioration, which led to the awakening of the global conscience, which did not hesitate to stress the importance of environmental education in the field of combating deterioration and protecting nature from the ravages of human de-struction. The research deals with the activities of international organizations that have con-tinued since the sixties of the last century until today in the field of advocacy for the consoli-dation of the features of environmental education through international programs and strat-egies. These organizations have called for holding a large number of conferences, lectures, symposia and workshops that revolve around environmental education. The research also deals with the various new intellectual trends in dealing with the concept of environmental education and its intellectual and philosophical development, and then examines the new di-rections of environmental education in the context of the new developments taking place. Finally, the researcher believes that environmental education, despite the progress it has achieved, has not actually been able to stop the environmental deterioration.

Keywords: Environmental Education, Environmental Learning, Development, Environment, Natural Education, Educational Theory, Educational Philosophy.

التأصيل البيداغوجي لمفهوم التربية البيئية

نحو رؤية جديدة للمفهوم في سياق تاريخي

نحن نهدر ما لدينا من طعام ووقود وثروة ثم نكتشف فجأة أننا نقوم بتدمير عالمنا. ونحن عندما نقوم باستخراج المواد من الأرض نلوثها، وما لا لا نلوثه ندمره، ورغم ذلك فإننا لا نرى، أو لا نرغب في رؤية الضرر الذي نحدثه في بيئتنا" المقتطف من نص ديني قديم يلخص بشكل أو بآخر السلوك الإنساني المدمر تجاه الطبيعة.

1- مقدمة

لا يستقيم البحث في مفهوم التربية البيئة دون المرور في بوابة التعريف العام للتربية الذي يشكل مدخلا منهجيا للخوض في مفهوم التربية البيئية، والتربية البيئة على التنمية المستدامة. وعلينا هنا في هذا السياق أن نعلن بأن مفهوم التربية بأبعاده الفكرية المختلفة يشكل الأساس المنهجي للخوض في مفهوم التربية البيئة، ومنه إلى مفهوم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة. وعلينا أن نعترف منذ البداية بوجود أنساغ خفية عميقة مشتركة ما بين مفهوم التربية العام ومفهوم التربية البيئية، وأنه لا يمكننا أن ندرك أبعاد ومضامين مفهوم التربية البيئية من غير التأسيس على مفهوم التربية العام في تجلياته الفكرية القديمة والحديثة. وهذا يعني أن المنهج التكاملي المنظومي يحكم منطق التفكير في مفهوم التربية البيئية ويشكل الإطار العام لمختلف التجليات التي يتميز به مفهوم التربية منذ العصور القديمة حتى يومنا هذا. وهذا يعني أن مفهوم التربية البيئية لا يستقيم ما لم يرتكز إلى أرومته الفكرية الفلسفية، ولا يمكن فهمه على نحو موضوعي ما لم يأخذ مكانه في السياق التاريخي التكاملي لمفهوم التربية في أوضح تجلياته. ومثل هذه الرؤية التكاملية ستحكم تناولنا لطبيعة العلاقة بين التربية والبيئة والتنمية المستدامة.

وما يدعو إلى الاستغراب الشديد، أن معظم الدراسات والأبحاث التي باشرت قضية التربية البيئة قد تناولتها وكأنها طفرة جديدة التكوين بلا أصول ترتكز إليها ولا جذور ترتجع إليها، وضمن هذه الرؤية نجد أن الباحثين يتناولون مفهوم التربية البيئية وكأنه قد ولد فجأة في معترك الأحداث البيئية التي شهدها النصف الثاني من القرن العشرين. وعلى هذا النحو يبدو لنا أن هذا الاهتمام ولد في أحضان المنظمات الدولية لهيئة الأمم المتحدة دون سابق إنذار، وأن هذا المفهوم قد تشكل في قلب المناظرات والمؤتمرات الدولية تلبية للحاجة إلى نظام تربوي بيئي جديد يتولى عملية الدفاع عن البيئة والمحافظة عليها.

ومع أنه لا يمكن للجهود الأممية المبذولة في عملية تطوير وهندسة مفهوم التربية البيئة أن تنكر، فإن التنكر للأصول والأرومات الفكرية التاريخية للمفهوم يؤدي إلى تشويش كبير في القدرة على فهم الدلالات والمعاني المتنوعة لهذا المفهوم، ومثل هذا التشويش لا يمكن تنقيته إلا من خلال الرؤية الشمولية النظمية المتكاملة لهذا المفهوم في سياق ارتباطاته الفكرية التي بدأت منذ عصور متقدمة في تاريخ الإنسانية ولم تنته حتى اليوم. فالتربية على البيئة أو من أجل البيئة أو التربية البيئية ليست حديثة العهد وإنما هي فعالية إنسانية تترامى بعيدا وعميقا في أحضان الجغرافية الإنسانية والتاريخ البشري.

ومن الأمور التي تجب ملاحظتها أن الأنساغ العميقة للعلاقة بين مفهوم التربية الطبيعية والتربية البيئة لم تدرس جيدا في معظم البحوث الجارية حول هذا المفهوم، ويضاف إلى ذلك أن الصيغة الجامعة بين مفهومي التربية البيئية والتربية المستدامة غائبة في هذه التناولات الفكرية،

ولذا لابد من ردم هذه الهوة الفاصلة بينهما. وضمن هذا التوجه سنعمل ضمن حدود منهجيتنا المتاحة على استكشاف الروابط بين خمسة مفاهيم متواشجة وجوديا: التربية، والطبيعية، والبيئة، والتنمية، والاستدامة. وهذا يتطلب جهدا منهجيا للخوض في عوامل الترابط بين هذه المفاهيم التي تشكل في تواشجها العميق نسجا فكريا فلسفيا يتجاوب مع متطلبات فهم الواقع التنموي المعاصر بما ينطوي عليه من تحديات وإشكاليات. ونحن على يقين أننا عندما ننطلق من هذه الرؤية عبر هذه المنهجية نستطيع أن نرسم صيغة فلسفية للمفهوم تتجاوب مع طبيعة العصر وتتناغم مع القدرة على فهم الروح الحضارية التي تحكمه.

وتأسيسا على هذه الرؤية التكاملية، سنخوض في تجليات هذا المفهوم تساوقا مع دلالاته ومعانيه المترامية في فضاءات فكرية قديمة وجديدة متجددة، تنسجم مع طبيعة التطور الحادث في مجال البيئة والتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة. **ومثل هذا التصور المنهجي سيمكننا من توظيف هذا المفاهيم ضمن مفهوم واحد جامع واسع الأبعاد عميق الدلالة في تواشيها معانيه، وهو: التربية البيئية على التنمية المستدامة، وهو المفهوم المركزي المنهجي الذي يمكننا من قراءة الواقع التربوي المعاصر للتنمية والتربية البيئية بشفافية منهجية رغم ما ينطوي عليه من تعقيد وتشاكل.**

وسنبدأ بإلقاء نظرة على أهم المحطات الفكرية لمفهوم التربية بعامة وسنقف عند أبرز التعريفات لمفهوم التربية، ومن ثم سنركز على العلاقة الجوهرية بيم مفهوم التربية والتربية الطبيعية كما سنركز على ترويض مفهم النمو والتنمية في هذه عمق هذه المفاهيم وبعد ذلك سنحاول أن نضيء حول الرؤية المعاصرة لمفهوم التربية البيئية ضمن تساوقه مع مفهم التنمية والتربية على التنمية المستدامة. وضمن هذا التصور سنقدم مفهوم التربية على البيئة ضمن منظومته الفكرية التاريخية التي تمثل فلسفة تربوية عميقة تفرض حضورها في العصر وتطرح نفسها قوة فكرية تاريخية في مواجهة تحدياته التنموية الكبرى.

2-الإنسان صيرورة تربوية تنموية:

يقرّ علماء النفس برمتهم بأن الإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الحيّة الذي لا يمتلك برنامجا وراثيا بيولوجيا جاهزا للتكيف والاستمرار في الوجود عند ولادته. ومثل هذه الوضعية العدمية تجعله رهين الحاجة إلى فعالية تربوية تؤهله للتكيف الخلاق مع البيئة التي يعيش فيها. وفي الجانب الآخر من هذه القضية يقرّ علماء النفس أيضا بأن أن الإنسان لا يولد كتلة هامدة مجردة من القدرات الحيوية الوظيفية، بل يولد مزودا وعلى نحو فطري بقدرات كامنة في أعماقه البنيوية، وأن التربية تعمل على تنميتها وتطويرها والنهوض بها، وعلى هذه الصورة يتجلى الفعل التربوي بوصفه فعالية تنموية توظف في تمكين الفرد من تطوير قدراته للتكيف مع المعطيات اللامحدودة للحياة الإنسانية. وهنا تأخذ التربية صيغتها بوصفها ممارسة نمائية تكوينية لقدرات الإنسان الفطرية. ويتجلى هذا البعد التنموي في تعريفات مفهوم التربية باللغة العربية رجعا على مصدر (ربا، يربو، وتربية) وهي أفعال الزيادة والنماء في الحالة الإنسانية التي تتعهدها التربية.

ولا ريب، أن الإنسان، يكون أثناء ولادته كيانا فطريا ينطوي في ذاته على كتلة من القدرات الحيّة الخفية الخاملة، التي تنضج وتنمو بالفعالية التربوية، إذ تمارس التربية تأثيرها **التنموي في**

هذه الكتلة فتحي قدراتها الفطرية وتعمل على تنميتها وتطويرها لتكسب الإنسان القدرة على التكيف مع مختلف معطيات الحياة الاجتماعية في المجتمع ضمن مسارات تفاعل الإنسان مع الطبيعية والوسط الحيوي الذي يعيش فيه. وهذا ما تؤكده جلّ التعريفات التي قدمت لمفهوم التربية سواء باللغة العربية أو باللغات الأجنبية. **ويستنتج من ذلك أن التربية فعل تنموي في جوهرها وفي طريقة تفاعلها مع الإنسان بوصفه كينونة من القوى الفطرية الكامنة في ذاته والقدرات المتخفية في أعماقه.**

ومن المؤكد أن التربية تقوم بالعمل على تزويد الفرد بالسجل العصبي الثقافي الضروري للحياة والتكيف مع مختلف مناحي الحياة الاجتماعية للمجتمع، وتعمل هذه التربية باستمرار على تطوير هذا السجل العصبي الثقافي على مرّ الزمن. وهذا ما نلاحظه في واقع التجربة الإنسانية، فالإنسان يحتاج عامين من التدريب كي يكتسب القدرة على المشي، وأكثر من ذلك ليكون قادرا على ضبط حاجاته البيولوجية، ويحتاج إلى ثلاثة أعوام ليطلق عباراته الأولى، وإلى عشرين عاما اليوم كي يستطيع الاستقلال ومواصلة الحياة بناء على إمكانياته، وهذا الاستقلال والنمو لا يتم إلا بفعل تربوي متواصل ومستمر. والفرد في مراحل حياته اللاحقة يحتاج إلى عامل التدريب والتربية والتعلم من أجل أن يكتسب المهارات والقدرات الضرورية التي تساعده على التكيف والتأقلم في المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه. وهذا الأمر يتطلب تفعيل برنامج تربوي على مدى الحياة ليستطيع الفرد التكيف مع متطلبات حياته الاجتماعية والتأقلم مع التطورات الحادثة في محيطه الإنساني والبيئي.

والإنسان وفقا لهذه الصيغة لا يكون ولا يمكن أن يكون إلا صيرورة تربوية تنموية مستمرة في التطور والنماء، وهذا ما يؤكده الفيلسوف الألماني كانط Kant في عبارته المشهورة التي يقول فيها: "**إن الإنسان لا يصبح إنسانا إلا بالتربية وهو ليس أكثر مما جعلته التربية** "[(1)]. ويرى كانط في هذا السياق: "أن الإنسان حر وخاضع للحتمية في آن واحد، فهو حر إلى الحد الذي يعد فيه روحا، وهو خاضع للحتمية إلى الحد الذي يكون فيه جسدا خاضعا للقانون الطبيعي"(2). وهدف التربية عنده "أن تنمي عند الكائن كل ما يستطيعه من كمال "وهو كمال يفهمه كانط فهما أخلاقيا أكثر منه فيزيائيا (3). ويعرفها بأنها "عملية تكون وبناء للإنسان وذلك لأنه "لا يمكن للإنسان أن يصير إنسانا إلا بالتربية، إنه ما تصنع منه التربية "وإن غاية التربية هي تربية كائن يمتلك الحرية ويحافظ على كينونته الإنسانية الذاتية (4). ويؤكد في هذا الاتجاه على الغائية المثالية لتصوراته التربوية حيث يعتقد بأن التربية في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه.

وفي هذا الاتجاه يذهب عالم النفس الفرنسي هنري بييرون Henrie Piéron (1881-1964) للتأكيد على القدرة الكلية للتربية بقوله: "إن الطفل مرشح لأن يكون إنسانا وهو ليس أكثر من مرشح للارتقاء إلى هذا المستوى، وهو بالتالي لا يعدو أن يكون غير وجود بالقوة لإرث النوع الإنساني، وبالتالي فإن الانتقال به من صورة القوة إلى صورة الفعل، أي: من وجود إنساني بالقوة، إلى وجود إنساني بالفعل، أمر مرهون بالفعل التربوي (5). فالإنسان بالنسبة لبييرون ليس معطى يندفع بحضوره إلى الوجود دفعة واحدة وبصورة نهائية، بل هو كيان ينمو ويتطور في سياق تفاعلات عميقة وشاملة بين قطبي الوجود المتمثلين في الشروط البيولوجية الطبيعية من جهة وفي الشروط الاجتماعية من جهة أخرى.

ويجد هذا القول صداه عند المفكر الفرنسي أوليفيه ربول (Olivier Reboul) [6] إذ يقول "لا يولد الإنسان إنسانا: إنها نقطة تجمع عليها العلوم الإنسانية كلها، ولا شيء من جوهر الإنسان أي

اللغة والفكر والمشاعر والفن والأخلاق (...) قد انتقل إلى الإنسان عن طريق الوراثة، إنها عناصر تكتسب بالتربية والتربية وحدها"(7). وهذا يدل على أن التربية جوهر إنساني، ومن غيرها يفقد الإنسان خاصته الإنسانية. **وهذا كله يؤكد دون تنازع على أن التربية في جوهرها وفي كينونتها فعل تنموي خلاق يتفاعل مع الإنسان بوصفه قوة نامية فيعمل على تطويرها وتنميتها في اتجاه صيرورات التكيف والبقاء**. وهذا الصيغة التنموية للتربية تضعنا على الخط المناسب للتأكيد على الصلة الجوهرية بين التربية والتنمية ومن ثم بين التربية البيئية والتنمية المستدامة.

3- البعد الفلسفي في مفهوم التربية:

إن التأكيد على الفعالية التنموية للتربية لا يعفينا من البحث والتقصي في مناحيها وهضابها الفكرية والأيديولوجية المعقدة. وهنا يجب القول إنه لا يمكن للتعريفات اللغوية والقاموسية أن تكون نهائية وقطعية فيما يتعلق بمفهوم التربية. فالتعريفات القاموسية هي صدى للتعريفات المنهجية التي تنبثق عن التيارات والاتجاهات الفكرية في مجال التربية. وهنا تقتضي المنهجية العلمية العمل على رصد هذا المفهوم في الأنساق الفكرية والنظرية للمفكرين والمنظرين في مجال التربية. وليس خافيا على أحد **أن التعريفات المقدمة للتربية تختلف باختلاف النظريات والمراحل التاريخية والأيديولوجيات والفلسفات التربوية والسياسات التربوية** التي تشكل العوامل الموضوعية للحياة التربوية بما تنطوي عليه من تحولات وانعطافات تاريخية.

إن تعريف التربية على نحو منهجي يقوم على أسس موضوعية هامة أبرزها:

- الفلسفة التربوية التي تهيمن في مرحلة تاريخية معينة (المثالية الوجودية، البرغماتية... الخ)

- طبيعة النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وقابليات تشكلها: هل الطبيعة الإنسانية شريرة خيرة، هل هي قابلة للتشكل، هل توجد معرفة أوليّة سابقة للتجربة... الخ.

- الاتجاهات السياسية الحاكمة والأهداف التي ترسمها: تربية للحضارة (أثينا أم تربية للدفاع (إسبارطا).

- التطورات العلمية الجارية التي تعدل في طبيعة النظرة إلى التربية: علم النفس وعلم الاجتماع أديا إلى تحولات عميقة في النظرة إلى التربية ومهماتها.

- البعد الذاتي للمفكرين والمنظرين والذين يضفون إسقاطات ذاتية على طبيعة الرؤى والتعريفات التي يقدمونها للتربية: جان جاك روسو والتربية الطبيعة، نيتشه وتربية الحرية.

- البعد الإيديولوجي والذي يتمثل في الإسقاطات العقائدية التي تفرض نفسها وتتغلغل في أعماق التنظير التربوي الذي يقدمه المفكرون مثل: التربية الطبقية عند كارل ماركس، والتربية الوضعية عند أوغست كونت، والوظيفية عند دوركهايم، والبرغماتية عند ديوي.

فكل مجموعة من هذه العوامل تشكل معادلة مختلفة تفرض نفسها في مجال التعريف الذي يعطى للتربية. **وهذا يعني بالضرورة أن أي تعريف هو معادلة يجب أن تخضع للدراسة والتحليل للكشف عن مختلف العوامل المحددة له. فهناك بعض التعريفات أحيانا تؤكد على الوظيفة بينما يركز بعضها على البنية، وهناك تعريفات غائية وتعريفات وظيفية وتعريفات أمبيريقية وتعريفات برغماتية**. وهذه التعريفات كما نوهنا هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الذاتية

والموضوعية ونسق من الترابط القائم بين البنية والوظيفة وطبيعة المتربي وطبيعة المربي والنسق التاريخي. وبالطبع يحاول كل تعريف أن ينال طابعه الاصطلاحي العام وما نعنيه بذلك أن كل باحث يريد لمفهومه عن التربية أن يصبح مفهوما عاما شاملا يأخذ به المربون والمفكرون في مرحلة تاريخية محددة.

ومن أجل أن نقدم صورة لهذا الغنى الذي شهده تاريخ التربية في مجال التعريف والتحديد. يمكننا باستعراض بعض التصورات المفصلية حول مفهوم التربية والتي تجسد منعطفات أساسية في تاريخ تطور هذا الحقل المعرفي على مدى المراحل التاريخية المختلفة بدءا من المرحلة الإغريقية حتى اللحظة الراهنة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن كثيرا من المفكرين الكبار لم يقدموا تعريفات مباشرة لمفهوم التربية. وهذا يعني أنه يتوجب علينا في كثير من محطات هذه الوقفة أن نستجوب المعالم الفكرية لبعض المفكرين لكي نستطيع أن نحدد تصورهم لمفهوم التربية.

ومن أجل تقديم تصور عميق وشامل عن مفهوم التربية يجدر بنا أن نستعرض آراء بعض المفكرين والفلاسفة الذي اجترحوا تصوراتهم المتميزة في التعريف بمفهوم التربية وتجلياته.

فالتربية عند المثاليين تأخذ صيغة "جهد إنساني يهدف إلى هزيمة الشر وكمال العقل [8]. كانت التربية بالنسبة لسقراط "**هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل** "وهي بالنسبة لأفلاطون "معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال"[9]. ويعرف أفلاطون التربية بقوله "**التربية هي إعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن** "[10]. وهي تهدف في النهاية إلى تحقيق التناسق والتكامل بين نفس تحس الجمال وجسد يتميز بالقوة والرشاقة وعقل يتميز بالأصالة والروعة.

ويشبه المفكر العربي الإسلامي أبو حامد الغزالي([11])فعل التربية بفعل الفلاح الذي يقلع الشوك وينقي النبات من الأعشاب الضارة ليحسن نبته وزرعه والمربي هو الذي ينقي عقل المتربي وأخلاقه من الأفكار الضارة والأخلاق السيئة ويغرس مكانها أفضل غراس الخلق والأدب والعلم والمعرفة(12). يقول الغزالي في هذا الصدد "المربي كالمزارع الذي يربي الزرع، فكلما رأى حجرا أو نباتا مضرا بالزرع قلعه وطرحه خارجا، ويسقي الزرع مرارا إلى أن ينمو ويتربى، ليكون أحسن من غيره، وإذا علمت أن الزرع يحتاج إلى المربي علمت أنه لا بد للسلوك من مرشد مرب "(13). ورؤية الغزالي هنا تندرج في سياقها المثالي الذي يعطي الأولوية للجوهر الروحي والإنساني الذي يتمثل في الحق والخير والجمال

فالتربية في صيغتها المثالية "هي الفعل الذي يمكن الأطفال من الوصول إلى أعلى درجات نضجهم وتكاملهم الممكن، وهي تسعى إلى أن تحقق للطفل ما يجب عليه أن يكون في المستقبل بوصفه كائنا اجتماعيا بيولوجيا وأخلاقيا وروحيا. والتربية يجب أن تعد الطفل لضرورتين في وجوده: تتمثل الأولى في كونه روحا خالدة بينما تتمثل الضرورة الأخرى بوصفه جسدا وكيانا فيزيائيا يتعرض للموت والفناء ([14]). وكما هو مبين هنا فإن هذا التعريف يعطي للجانب الروحي أهمية خاصة تبرز في ثنايا التعريف.

ويتجلى مفهوم التربية واضحا في مناسك النزعة الاجتماعية التي يمثلها دوركهايم بتعريفه الشهير للتربية من زاوية اجتماعية. وينطلق دوركهايم في تعريفه للتربية من منصة النقد السوسيولوجي للمفهوم التقليدي للتربية الذي يتجلى عند كثير من المفكرين اللامعين أمثال: كانط (Kant): كانط، وهيربارت (Johann Friedrich Herbart)، وستيوارت ميل (Stuart Mill). وعلى

خلاف أسلافه ومعاصريه جميعا ينظر دوركهايم إلى التربية بوصفها "شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى ". وانطلاقا من ذلك، يعرفها بأنها **"تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة ". وفي سياق آخر انطلاقا من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية يعرف دوركهايم التربية بأنها "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية** ". ويكمن هدف التربية في تنمية الجوانب الفيزيائية، والعقلية، والأخلاقية عند الأطفال وتطويرها، وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلا متكاملا، ووفقا للصورة التي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال ". وباختصار شديد "التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد ".

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا تكون التربية عملية ضرورية بحد ذاتها؟ "إنها كذلك لأنه كما يرى دوركهايم: يوجد كائنان في داخل كل فرد منا، حيث تعمل التربية على إيجاد نوع من التوافق بينهما. إذ يشكل الجانب الفردي الخاص بذواتنا أحد هذين الكائنين، والذي يمثل حياتنا الشخصية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الكائن الفردي. أما الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن حياتنا الشخصية وإنما عن حياة الجماعة أو الجماعات المختلفة التي ننتمي إليها، مثل العقائد الدينية والأخلاقية، والتقاليد القومية أو المهنية، والآراء الجمعية المشتركة من أي نوع كانت، والتي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعيL'être Social . وهنا يكمن هدف التربية وغايتها أي في العمل على إعداد هذا الجانب الاجتماعي وتشكيله في نهاية الأمر.

فقدر الإنسان ألا يكون إلا حيوانا من غير الحضارة والثقافة، فالأخلاق هي التي تشكل في الإنسان إرادته الداخلية التي تتجاوز به حدود الرغبة؛ واللغة هي التي تعطيه إمكانية تجاوز النزعة الحسية الخالصة وتنتقل به إلى مستوى التفكير.

وفي هذا السياق يقول دوركهايم: "إن هدف التربية، عند كانط Kant، وميلMill ، وهيربارت Hurbart، كما عند سبنسرSpencer ، **هو قبل كل شيء، تحقيق النمو الأمثل للملكات الفردية للنوع الإنساني، والعمل على إيصال هذه الملكات إلى أعلى درجة من الكمال الممكن". ولكن هذا التصور لا يتفق مع الحقيقة الواقعية، فالفلسفة الكلاسيكية كانت تتجاهل، دائما، النظر إلى الإنسان الواقعي في زمان ومكان محددين. ويمكن الملاحظة بأن هذه الرؤية تنطلق من مبدأ التأمل الخالص في تحديدها لطبيعة الإنسان وأنها لا تعدو أن تكون سوى نتاج اعتباطي لتأمل يفتقر إلى المنهجية.**

وتنطلق النزعة البرغماتية في التربية من رباعية تنتظم فيها الواقعية والنفعية والعملية والمادية[15]. وتعد البرغماتية النمط التربوي الذي أفرزه المجتمع الأمريكي. وشعار التربية البرغماتية هو "تعلم بأن تعمل "وغايتها التربية من أجل العمل والتكيف مع الحياة الاجتماعية. ويعرف فيلسوف البرغماتية جون ديوي التربية بأنها "**تنظيم مستمر للخبرة هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه**"[16]. والتربية عند البرغماتيين بصورة عامة هي هذه التي تعد الطفل للحياة المتغيرة المتكاملة وهي التي تمكن الطفل من مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية. إن التربية عند ديوي هي هذه التي يمكنها أن "تثير قوى الطفل وتحرض طاقاته لمواجهة المواقف الاجتماعية والتكيف معها"[17].

ويرى أنصار النزعة الوضعية في التربية وعلى رأسهم موريس شليك Schilick Maurice "إن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خير من إنسان شرير، وهي في الوقت نفسه عملية إكساب الفرد دوافع جديدة، تؤدي إلى تنمية القيم المعرفية، وإلى تحقيق سعادته في المجتمع. ومن أهم أهداف التربية عند الوضعيين هو برمجة بعض المواد الدراسية، وهم يعتقدون أن الأهداف التربوية ينبغي أن تقع ضمن المادة الدراسية ويرون أن إكساب الفرد دوافع جديدة لا يتأتى إلا بالخبرة الحسية المستمرة، كما تهدف التربية إلى جعل المدرسة تدرك أن من ضمن واجباتها تحقيق سعادة الطالب وفق حرص المجتمع على سلوكات معينة محسوبة [18].

ويقدم المفكر الفرنسي فورنيل .Fournel. L أحد رواد التربية الحديثة تعريفا للتربية قوامه : أن التربية هي نتاج تأثير الراشدين في عملية نمو الأطفال وسلوكهم، ويقول في هذا السياق : "كل شيء ينمو وفقا لقوانينه الخاصة، ولكن عندما يتدخل الإنسان في توجيه نمو الكائنات الحية وتعديل سلوكها ويؤثر في تكوينها - وهذا يشمل الإنسان والحيوان والنبات – **فإن هذا الفعل يعني التربية.** فالتربية هي الفعل الإنساني الذي يوجه نمو كائن ما نحو مسارات محددة وغايات معلنة. ولكن مفهوم التربية يستخدم اليوم غالبا إن لم يكن حصرا في مجال الحياة الإنسانية"[19].

وحديثا يعرف المفكر الفرنسي أوليفييه ربول Olivier Reboul التربية بأنها "الفعل الذي يسمح للكائن الإنساني أن يطور قدراته العقلية والنفسية ومؤهلاته الاجتماعية والجمالية والأخلاقية وذلك من أجل تأكيد جوهره الإنساني ما أمكن ذلك، وهي - أي التربية - نتاج هذا الفعل [20]. وفي تعريف أحدث لربول يعرف التربية: بأنها جملة العمليات والإجراءات التي تمكن الطفل تدريجيا من الوصول إلى الثقافة التي تميز الإنسان عن الحيوان [21].

فالتربية كما تتبدى في الرؤية المعاصرة تتجلى بوصفها هذه العملية التي تقوم على أساس العلاقة الجلية بين الإنسان وعناصر الوجود، إنها هذه العملية التي يتم بموجبها التفاعل بين الإنسان والإنسان وبين الإنسان والطبيعة. وفي عمق هذا التفاعل تتشكل شخصية الإنسان وتتحدد سماته وخصائصه. فالإنسان الذي يغير الطبيعة يتغير معها في آن واحد. فالتربية وفقا لهذا المعنى هي هذه العلاقة الشمولية التي يرتبط فيها الإنسان بالوجود والطبيعة والمجتمع.

ويعبر جون ستيوارت ميل عن هذه الرؤية الشمولية للتربية بتعريفه لها على أنها **"جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا،** وهي في مفهومها الأوسع تشمل حتى الآثار غير المباشرة التي تحدثها في طبع الإنسان وملكاته أمور غاياتها مباينة لما ذكرنا: **ونعني بها الآثار التي تتركها القوانين وأشكال الحكم والفنون الصناعية بل وحتى الحوادث الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان، كالمناخ والتربة والوضع المحلي** [22]. وفي هذا التعريف نجد أن مفهوم التربية يخرج من دائرته الضيقة والتي تعني دائما تأثير الكبار في الصغار وتأثير الراشدين في الأجيال التي لم ترشد بعد حسب التعبير الدوركايمي. **وهنا يمكن الإشارة مرة أخرى إلى المفهوم الشمولي لجون ديوي** الذي يرى بأن "**التربية هي الحياة نفسها وهي ليست إعدادا لحياة المستقبل وأن التربية تستمر مادام الإنسان حيّا ولا تتوقف لأن المجتمع دائم التغير والتطور** "[23]. ولا يخرج مفهوم روسو في التربية عن هذه الرؤية الشمولية إذ يرى بأنها "عملية تمتد من المهد إلى اللحد". وتتجسد هذه الرؤية أيضا في تعريف ج ف نيللر الذي يفيد "بأن التربية بمعناها الواسع تشير إلى أي فعل أو خبرة لها أثر في صياغة عقل الفرد وخلقه أو قدرته الجسمية، والتربية بهذا المعنى لا تنتهي على الإطلاق، فنحن نتعلم من الخبرة عبر حياتنا ابتداء من قراءة الكتب حتى الترحال خارج البلاد "[24].

يرى أنصار النزعة الطبيعية، وعلى رأسهم جان جاك روسو، أن التربية هي الحياة، وأنها **سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان.** والتربية هي هذه التي تؤصل في الإنسان الانطلاقات الطبيعية لوجوده وحركته، ويعبر روسو عن هذه الرؤية بقوله المشهور: "دعوا الطفولة تنضج في الأطفال". ووفقا لهذا فإن روسو يطلق مفهوم التربية السلبية وينادي به في التربية، والتربية السلبية لا تعني نفيا للتربية بل تعني تربية جديدة تسمح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق. ويمكن أن نفهم التربية السلبية بمقارنتها بمفهوم التربية الإيجابية التي تعني التدخل مبكرا وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل إنها تدخل مبكر وهجين يؤدي إلى استلاب الإنسان وتعديل طبيعته. وعلى خلاف ذلك فإن التربية السلبية هي هذه التي تسمح لميول الطفل وقدراته الطبيعة بالانطلاق دونما تدخل الراشدين الذي يؤدي إلى تشويه طبيعة الطفل وتدمير إمكانياته الطبيعية الخلاقة[25].

وعلى هذا المنوال الطبيعي للتربية ينطلق **المربي السويسري جوهان هنريك بستالوتزي** ليعرف التربية بأنها: "النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية "إذ يقول معرفا بها "إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامي كشجرة تم غرسها على مقربة من مياه جارية، وهذه الشجرة استُنْبِتَت من بذرة صغيرة مدفونة في الطمي، والإنسان يشبه هذه الشجرة. والطفل يشبه تلك البذرة حيث باشتماله على مختلف الملكات والقوى الإنسانية التي تنمو فيما بعد (26). فالتربية عند بستالوتزي هي عملية نمو وتنمية لجميع قوى الإنسان وملكاته نموا طبيعيا (27). والمربي، كما يعتقد بستالوتزي - ليس هو الذي يغرس قوى جديدة في الإنسان أو ينفخ فيه روح الحياة، بل تكمن مهمته الأساسية في إزالة القوى الخارجية التي تقف في طريق النمو الطبيعي عند الفرد. وهذه القوى يجب أن تستمد جوهر وجودها من القوى الداخلية.

وبعد أن يستعرض رونيه أوبير (René Hubert) عددا كبيرا من التعريفات يعرفها بأنها "جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها أن نكون لدى الكائن الصغير استعدادات منوعة تقابل الغايات التي يعدّ لها حين يبلغ طور النضج "[28].

ويخلص أوبير إلى أن جميع التعريفات تركز على خصيصة أساسية أنها جميعها تعتبر التربية فعلا يمارسه كائن في كائن آخر ويمارسه بوجه خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق، أو بيئة طبعية في إنسان وجميعها يقر أن التربية لفعل موجه نحو هدف نمائي ينبغي بلوغه [29]. وهذا يعني أن مفهوم التربية مفهوم الحياة ويتكامل معه. فالإنسان كينونة تتشكل من المهد إلى اللحد كما يقول روسو، والتربية هي الحياة مبتدأً وخبراً، وهي البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان. إنها الروح الحضارية التي تجعل من الإنسان إنسانا كما يرى كانط. إنها باختصار تلك التي تنتقل بالإنسان من مشروع وجود بالقوة إلى مشروع وجود بالفعل كما يعتقد هنري بيرون.

4- في مفهوم التربية الطبيعية:

إنه لمن المتعارف عليه منهجيا أنه عندما نريد أن نفهم ظاهرة ما يجب علينا العودة إلى أصولها الأولى وأروماتها التاريخية الأساسية. ويلاحظ في هذا السياق أن معظم الباحثين في مجال التربية البيئة يغفلون عن أن البدايات الأولى لمفهوم التربية الطبيعية تنطلق **من عمق المساهمة**

الفكرية الرائدة لابن طفيل الأندلسي[30] في القرن الثاني عشر. وتتمثل جهود ابن طفيل تجلياً في قصته الفلسفية الشهيرة "حي بن يقظان "التي وصفت بأنها قصة في فلسفة وفلسفة في قصة. وفي هذه القصة الفلسفية يتناول ابن طفيل دور الطبيعية في عملية بناء الإنسان، ودور الإنسان في التفاعل الخلاق مع الطبيعية[31]. فـ "حيّ" الطفل الذي تقوده أقداره ليجد نفسه في أحضان ظبية على الجزيرة تغذيه وتعنى به ليعيش وينمو في الجزيرة النائية مستوحياً جمالها وخيرها وعطائها، وهو في كنف هذه الجزيرة وفي أحضان طبيعتها يتشكل إنسانا يتميز بخلق كبير وروح عظيمة[32]. والقصة بكاملها تدور لتؤكد بأن الطبيعية خيرة يتجلى خيرها أصيلا في الإنسان الذي يعيش فيها ويتعايش معها، ويكاد الأمر لا يتوقف عند حدود تشكيل الجمال والخير في النفس الإنسانية بل يتعدى ذلك إلى عملية بناء الإنسان فكريا وفلسفيا. فبطل القصة "حيّ بن يقظان" يصير في تفاعله مع الطبيعية وفي استيحائه لجماله وخيرها فيلسوفا يدرك المعاني ويفقه الدلالات ويدرك قصة الخلق ويفقه أسرار الحياة والطبيعية[33].

لقد رسخ أين طفيل الأندلسي في هذه القصة مفهوم التربية الطبيعية وأكد في مختلف جوانبها البعد الفلسفي لمفهوم الطبيعية وتجلياته في نفس الإنسان فالطبيعة خير معلم للإنسان، والإنسان ينمو بمقتضى الطبيعة نموا خلاقا سليما تتأصل فيه محبة الطبيعة واحترامها ويرنو إلى تكريمها والمحافظة عليها.

وعلى الأثر يأتي جان جاك روسو بنظريته الطبيعة في القرن الثامن عشر ليشكل منطلق كل تفكير طبيعي لاحق، وكما أشرنا أعلاه فإن روسو يعد بحق مؤسس التربية الطبيعية في القرن الثامن عشر، وقد استطاع أن يولد فلسفة تربوية طبيعية جديدة نجد جذورها عن ابن طفيل ولكن روسوا يأخذنا في تصوراته إلى أبعاد عصرية جديدة في هذا المفهوم. ومن المعروف أن روسو قد طور رؤيته الفلسفية هذه في كتابه إميل أو التربية[34].

ويمكن إرجاع جذور التربية البيئية إلى القرن الثاني عند ابن طفيل في نظريته عن التربية الطبيعية، ومن ثم ننتقل بعد خمسة قرون إلى القرن الثامن عشر الذي شكل مخاض ولادة التربية الطبيعية (=التربية البيئة) وذلك عندما قدم روسو[35]**نظريته في التربية في الطبيعة على الطبيعية من أجل الطبيعة كما سبقت الإشارة، وعلى أثر روسو عند** جاء عالم الطبيعة السويسري لويس أغاسيز (Louis Agassiz) [36] ليؤكد رؤية روسو ومن قبله نظرية ابن طفيل في التربية الطبيعية. وما يعرف عن أغاسير أن شدد على أهمية الدراسة في الطبيعة والتشكل في أحضانها وتمثل دلالاتها ومعانيها وبوصفه عالم أحياء لم تكن له نظرية في التربية ولكنه كان وبوصفه أستاذ جامعيا يؤكد ويلح باستمرار على أهمية حماية الطبيعة ويدعو طلابه إلى أن يكون أنصار للطبيعة والتربية التي تقوم على تقدير ما تكتنفه الطبيعة من حياة وجمال.

وكان يجب علينا أن ننتظر المفكر التربوي بستالوتزي **(**J.H. Pestalozzi**)** [37] الذي جاء ليحمل راية روسو في التربية الطبيعية فكريا ويقوم بتطبيقها عمليا في مدارسه وتجاربه التربوية. وفيما بعد أصبحت التربية الطبيعية منهجا تربويا ينادي به أنصار الحركة الطبيعية في التربية حتى يومنا هذا.

ولم تتوقف حركة التربية الطبيعية عن النمو والتطور عبر الزمن، ومن الصعب على الباحث أن يتحرى أبعاد هذه التوجهات فمما لا شك فيه أن تأثير روسو وبستالوتزي قد امتد في مختلف التوجهات التربوية الحديثة برمتها وتغلغل في مضامينها وأصبحت التربية الطبيعية عنوانا لكل أشكال التربية الحديثة الحرة، وذلك لأن مفهوم الطبيعية قد أصبح قرينا لمفهوم الحرية وأصلا من أصوله الفلسفية الحيوية. ويمكن الملاحظة في هذا السياق أن نظرية روسو ربما لم تشهد تطويرا

لها تربويا واضحا أو ممكنا. ومع ذلك يمكن أن نلاحظ استمرار الكتابات الأدبية والفكرية المتنوعة التي تتناغم مع نظرية روسو الطبيعية وتعزز مسارات حضورها الكبير في مختلف التصورات الأدبية والتربوية القديمة والمعاصرة. ويمكننا تتبع عدد هائل من الكتب الفكرية والأدبية التي تواترت ضمن مسار التأكيد على أهمية البيئة الطبيعية وضرورة المحافظة على مصادرها الحيوية.

ويشار في هذا السياق إلى مقال رالف والدو إيمرسون الشهير(Ralph Waldo Emerson) (الطبيعة)[38] في عام 1836. وهو المقال الذي يتناول فيه العلاقة الفلسفية القائمة بين الناس والعالم الطبيعي، ويحاول من خلاله أن يرسخ معالم فلسفة تربوية واجتماعية حول الطبيعية ومآلاتها الوجودية. وتعد هذه المقالة من أقدم الأعمال في مجال البحث عن العلاقة المتوازنة بين الإنسان ومحيطه الحيوي. ويبرز إيمرسون أهمية العلاقة بين الطبيعة والروح الإنسانية فيقول: "نحن نعيش في تعاقب، في تقسيم، في أجزاء، في جزيئات، الوقت نفسه هو الروح الكل في الإنسان، نحن نرى العالم قطعة قطعة، كالشمس والقمر والحيوان والشجرة؛ ولكن الكل لهذه الأجزاء المضيئة هي الروح"[39].

ويطالعنا كتب هنري ديفيد ثورو (Henry David Thoreau) والدن(Walden) أو العيش في الغابة في عام 1854. وقد وثق العيش لمدة عامين في كوخ صغير بناه في والدن بوند بالقرب من كونكورد، ماساتشوستس(Massachusetts) . وتذكرنا هذه القصة بقصة ابن طفيل في (حي بن يقظان) التي يتناول فيها هذا التفاعل الخلاق بين الإنسان والطبيعية. وقد ورد في أحد نصوص هذا الكتاب هذا الوصف للعلاقة الفلسفية ما بين الإنسان والطبيعة"ذهبت إلى الغابة لأنني كنت أرغب في أن أعيش فيها، وأن أواجه فقط الحقائق الأساسية للحياة، لأرى ما إذا كنت أستطيع أن أتعلم ما يجب أن أعلمه (....) أردت أن أعيش بعمق وأتفاعل مع كل نسائم الحياة"[40]. ويتضح من خلال هذا النص أن ثورو ينظر إلى الطبيعة بوصفها طاقة تربوية قادرة على تعليم الإنسان وتمكينه من فهم نفسه والعالم الذي يكتنفه في سياق علاقة جدلية بين الإنسان والطبيعة.

وقد تواترت مثل هذه الكتابات عن الطبيعية إذ يطالعنا جورج بيركنز مارش (George Perkins Marsh)في عام 1864 بكتابه (الإنسان والطبيعة-Man and Nature) وهو كتاب يتضمن الدعوة إلى حماية الطبيعية والتحذير من إزالة الغابات والتصحر.

ومن ثم تقاطرت الأعمال الفلسفية والسوسيولوجية والأدبية التي تحض على التفاعل الخلاق بين الإنسان والطبيعة ومنها: دراسة ويلبر جاكمان (Wilbur Jackman) بعنوان دراسة الطبيعية (Nature Study) التي شكلت منطلقا لحركة دراسة الطبيعية في عام 1891.

وفي عام 1908 تم تأسيس الجمعية الأمريكية لدراسة الطبيعة (The American Society for the Study of Nature)، وقد عين ليبرتي هايد بيلي (Liberty Hyde Bailey) أول رئيس لها. ومن ثم تعاقب على رئاستها مفكرين بارزين مثل: آنا بوتسفورد كومستوك (Anna Botsford Comstock) وإدوين واي تيل (Edwin Y Till) وروجر توري بيترسون (Roger Tory Peterson).

5- من التربية الطبيعية إلى التربية البيئة:

لم يكن عرضنا لهذه التوجهات الفلسفية في تناول مفهوم التربية عبثيا ففي طبقات هذه الرؤى والتصورات تكمن بصمات التنمية والبيئة في مفهوم التربية. فالتربية كما لاحظنا في أغلب

التوجهات الفلسفية التربوية تأخذ مسارا تنمويا حيث تكون التربية فاعلا في تطوير الكائن الإنساني وتنمية قدراته إلى الحدود القصوى الممكنة. فالإنسان في مختلف السياقات الفكرية التي قدمناها حول مفهوم التربية يشكل مادة للتربية والتربية نشاط إنساني يمارس فعله في الإنسان بوصفه كائنا طبيعيا، هذا من جهة العلاقة بين التربية والتنمية. أما من جهة العلاقة بين التربية وبين البيئة فإن هذه العلاقة تبدو أكثر وضوحا.

لقد لاحظنا خلال التعريفات التي قدمناها للتربية، ولاسيما تعريفات التربية الطبيعية، أن التربية فعل يمارس تأثيره في الطبيعة مرة وفي الإنسان بوصفه امتدادا للطبيعة مرة ثانية. ولو أخذنا مفهوم روسو للطبيعية لوجدنا بوضوح أن الطبيعية هي الفاعل في التربية، وأن الإنسان هو المنفعل فيها، فالتربية الحقة لا تكون كما يرى روسو إلا في التفاعل الإنساني مع الطبيعة ومن خلالها. والطبيعة هنا هي المحيط الذي ينشأ فيه الإنسان، أي: البيئة التي يحيا فيها ويعيش من خيراتها. ونلاحظ في هذا السياق أن أغلب التعريفات التي سقناها تؤكد وجود هذا التفاعل العميق فيما بين الطبيعة والإنسان، فالإنسان ينمو في الطبيعة ويتشكل من خلالها ويؤثر فيها أيضا بوصفه جزءا منها ضمن علاقة جدلية لا تنقطع حبالها.

وغني عن البيان أن مفهوم التربية الطبيعية الذي تناولناه عند ممثلي النزعة الطبيعية في التربية (روسو وبستالوتزي وهيربارت وغيرهم) يشكل الجذر الحقيقي لما نطلق عليه اليوم بالتربية البيئية. **فالطبيعة تعني البيئة الحيوية التي نعيش فيها** وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن مفهوم البيئة هو مفهوم الطبيعة عينه بعد أن تطور ليشتمل على البيئة الاجتماعية والثقافية وكل ما يحيط بالإنسان. ويبقى علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن مفهوم الطبيعية يشكل النواة الأساسية لمفهوم البيئة الذي امتد ليأخذ أبعادا جديدة في توظيفنا المعاصر له. **وهنا يمكن القول بأن مفهوم البيئة يشتمل على عنصرين أساسيين: الطبيعة التي تحيط بنا والثقافة الاجتماعية التي نعيش فيها**. ونعود هنا للتأكيد أن الطبيعية تشكل موضوع التربية البيئة وحمايتها تشكل الهدف الرئيس لهذه التربية التي ترنو إلى المحافظ على الطبيعية ضمن توازنات الاستدامة الحيوية. فالتربية البيئية في نهاية المطاف هي كل الفعاليات الإنسانية التي توظف في عملية حماية الطبيعة وتطوير منابتها ومصادرها الطبيعية.، وهي في نهاية المطاف تهدف إلى تحقيق التوازن الطبيعي بين الإنسان والطبيعية التي يعيش فيها بمصادرها وتجلياتها ومواردها الحيوية.

وبناء على هذه المنهجية يمكننا الاستنتاج أن مفهوم التربية البيئة يشكل امتدادا طبيعيا لمفهوم التربية بصورة عامة وتطويرا معاصرا لمفهوم التربية الطبيعية يقوم على مبدا الاحتواء والتطوير على نحو الخصوص. وتبين الملاحظات المنهجية أيضا أن مفهوم البيئة هو تطوير جديد لمفهوم الطبيعية الذي جاء ليشتمل على البيئة الثقافية والاجتماعية للمجتمع الإنساني. وعلى هذا النحو حدث الانتقال من مفهوم التربية الطبيعية إلى مفهوم التربية البيئية.

ولا بد لنا في هذا السياق من الإشارة إلى مرحلتين فاصلتين في تطور مفهوم التربية البيئة، في البداية كان المفكرون يستخدمون مفهوم التربية الطبيعية **وذلك في الوقت الذي لم يكن فيها الإنسان يشكل تهديدا حقيقا واضحا ضد الطبيعة والموارد الطبيعية ولاسيما في القرن الثامن عشر، حيث لم تكن هناك ثورة صناعية كالتي عرفناها في النصف الثاني من القرن التاسع عشر**. وكانت التربية الطبيعية تعني في الغالب احترام الطبيعة واستجواب معانيها وتقدير مكانتها، ومن ثم الاستفادة منها وتوظيفها في صقل **الفرد روحيا ونفسيا وأخلاقيا. وهذا يعني أن التركيز**

كان على التعلم من الطبيعة والاستفادة من صفائها ونقائها الخير في تأكيد خير الإنسان وصفائه.

وفي المرحلة الثانية تطور مفهوم التربية الطبيعية إلى مفهوم التربية البيئية في معترك الثورة الصناعية الأولى التي بدأت في عام 1850 - وهي الثورة التي انطلقت من اكتشاف الطاقة البخارية التي تعتمد بدورها على الفحم بشكليه الحجري والشجري، وقد أحدثت هذه الثورة تدميرا كبيرا في الطبيعة والحياة وعملت على استنزافها وتدميرها بالتلوث المستمر الذي ما انفك تتزايد بقوة هندسية متضاعفة منذ ذلك التاريخ حتى اللحظة.

وقد لعبت الأحداث البيئية والسياسية ولاسيما الحربين العالمية الأولى والثانية دورا خطيرا في عملية تلوث البيئة وتدمير مصادر الحياة، وأدى ذلك **إلى ولادة مفهوم التربية البيئية بديلا لمفهوم التربية الطبيعية أو استمرارا له ضمن صيرورة التحول الجديد في العلاقة بين البيئة والإنسان**.

ففي المرحلة الأولى – **مرحلة التربية الطبيعية**- كان الهدف أن يتعلم الإنسان من الطبيعة الخيرة الأم المعطاءة وأن يصقل نفسه فيها ارتباطا بأرومته الوجودية.

وفي المرحلة الثانية- عندما بدأ الإنسان يدمر الطبيعة وينتهك حرمتها بدأ يدرك في وقت متأخر مخاطر هذا التدمير، فوجد نفسه في مواجهة مصيرية مع تحديات التلوث البيئي، وقد أدت هذه المواجهة إلى توليد **مفهوم التربية** البيئة الذي ينادي بوقف الاعتداء الإنساني المدمر على الطبيعة واحترامها والمحافظة عليها مصدرا للحياة والوجود. وتبقى مسألة حماية الطبيعة والمحافظة على مصادرها الحيوية الجذر المشترك للمفهومين: التربية الطبيعية والتربية البيئية، فكلاهما يهدفان إلى العمل على حفظ الطبيعة وحمايتها وتقديرها والنظر إليها بوصفها الحاضن الوجودي للإنسان الذي لا يمكن أن يكون أكثر من جزء فيها. والواضح أن الطبيعية بوصفها قوة حيوية هي الهدف الأسمى في المفهومين فكلاهما التربية البيئية والتربية الطبيعية يتحركان ضمن فعالية تهدف إلى حماية الطبيعية والتعلم فيها ومنها وإليها.

ويشار في هذا السياق إلى أنه قد تمّ استبدال كلمة "البيئة" بكلمة "الطبيعة"، بعد نشر تقرير Brundtland في عام 1987. وبروم واضعو هذا التقرير بمفهوم البيئة كلاً من البيئة الطبيعية والمكونات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في آن واحد. وضمن هذا السياق اقتضى هذا الاستبدال **تغيير مفهوم التربية الطبيعية إلى مفهوم التربية البيئية وهي صيغة تربوية جديدة امتدت لتشمل البيئة الاجتماعية بالإضافة إلى البيئة الطبيعية. وقد تواتر لاحقا الاستخدام الرسمي لمفهوم البيئة والتربية البيئة في مختلف المحافل الدولية.**

6- السياق التاريخي لمفهوم التربية البيئية:

من الصعوبة بمكان تحديد اللحظة والمكان الذي انطلقت فيها شرارة التربية البيئية. ويحاول الباحثون تقديم تصوراتهم حول نقطة البداية دون القدرة على ضبط البدايات الحقيقية لولادة هذا المفهوم. ويمكن لنا في هذا السياق أن نستعرض الفترات التاريخية التي تشكل الإطار الزمني لحركة التربية البيئية، وهي ثلاثة مراحل حددها عالم البيئة الأمريكي جون كيرك (John J. Kirk)[41] على النحو التالي:

6-1- مرحلة يقظة الوعي البيئي - 1860- 1890:

شكلت هذه المرحلة المناخ الأول للاهتمام بالبيئة والوعي البيئي. وقد حملت هذه المرحلة طابعا فلسفيا لنشاط بعض المفكرين الذين حاولوا إيقاظ وعي الناس بأهمية البيئة وبمشكلاتها. واقتصت هذه التوعية بعدا فلسفيا يرى أن الإنسان ليس كائنا وحيدا وفريدا يسمو على جميع العناصر التي تتكون منها أنظمة الكائنات الحية وغير الحية وإنما هو جزء لا يتجزأ من نظام الكون وتشكيلاته الحيوية. ومن هذا المنطلق فإن الإنسان ليس مخولا أخلاقيا للعبث بمكونات الطبيعية ومصادرها الحيوية، وبوصفة ينتمي إلى الطبيعية وبشكل أحد عناصرها يجب عليه أن يحترم الكيان الحيوي القائم فيها بوصفه يشكل الوطن الذي ينتمي إليه، وهذا يعني أنه ليس من حق الإنسان أبدا أن يعرض الكائنات الحية والعضوية والنباتية للخطر لأنه بذلك يهدم أسس الحياة التي ينتمي إليها. 42.

شكلت بعض الأعمال الأيتوبية حول الطبيعية صرخة مدوية استطاعت أن توقظ الرأي العام العالمي حول البيئة وقضايا. وتبدأ هذه الصرخة بكتاب الطبيعية (Nature) لإيمرسون (Ralph Waldo Emerson) في عام 1836 مرورا بكتاب هنري ديفيد ثورو (Henry David Thoreau) (والدن - Walden) أو الحياة في الغابات) في عام 1854. وصولا إلى كتاب جورج بركنس (George Perkins Marsh) (الإنسان والطبيعية) (Man and Nature) في عام 1864. وقد أثارت هذه الكتب موجات متدافعة من القلق والمخاوف التي تتعلق باختلال التوازن بين الإنسان والبيئة وهو الخلل الناجم التفاعل البشري الجائر مع الطبيعة.

واستمر علماء الطبيعة والكتاب المشهورين في أيقاظ الوعي البيئي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مثل جون موير (John Muir,1838-1914)، وإينوس ميلز (Enos Mills,1870-1922) وروبرت مارشال (Robert Marshall,1939-1901)، وألدو. ليوبولد (Leopold Aldo, 1887-1948) لكن الكثير مما تم كتابته ومناقشته وإنجازه فعليًا اتخذ في المقام الأول أشكالًا للحفاظ على الموارد والحفاظ على الموائل بدلاً من الجودة البيئية والوعي البيئي ومحو الأمية البيئية التي تمثل الاهتمامات المركزية اليوم (Gottlieb 1995؛ Stegner 1990)[43].

6-2- مرحلة الدعوة إلى حماية البيئة والمحافظة على كيانها (1890-1910):

وتتمثل هذه المرحلة بعملية الانتقال من الوعي البيئي إلى سلوك المحافظة على البيئة. وهي المرحلة التي تمركزت فيها الجهود على مسألة حماية البيئة والمحافظة على مصادرها الحيوية وعدم التفريط والهدر بمواردها الطبيعية حرصا على الحياة والإنسان. وقد شدد المفكرون والباحثون المهتمون بالبيئة في هذه المرحلة بضرورة حماية البيئة والمحافظة على مواردها. وقد تم في هذه الفترة "إنشاء لجنة الحماية الوطنية للمواد الطبيعية للولايات المتحدة الأمريكية. ولم تعد قيمة الغابات تنحصر في منتجاتها فحسب، وإنما سينظر إليها باعتبارها منتجعا للاستجمام والاسترخاء وموقعا للبحوث والدراسات" 44.

6-3– مرحلة تأسيس الجمعيات البيئية (1911– 1962):

وقد تمت في هذه المرحلة عملية التأسيس للجمعيات والنقابات والمؤسسات المعنية بالمحافظة على البيئة وحمايتها. وهي المرحلة التي تم خلالها إنشاء الجمعية المدنية للحماية والتي أعطت للأجيال الشابة فرصة معرفة قيمة المحيط الحيوي وقيمة الأنواع الحية. وفى "هذا الإطار فلقد قام العمل التربوي على تأطير المعلمين والمربين وتشجيعهم على توظيف الفضاءات الطبيعية الحرة وتجاوز حدود التربية الصفية إلى مستوى التربية اللاصفية ".

أن أول خطوة تأسيسية للتربية البيئية – أي ممارسة التربية من خلال مؤسسة – تعود من دون شك إلى عام 1948 **وهو تاريخ تأسيس اللجنة المختصة بالتربية التابعة للاتحاد الدولي لحماية الطبيعة والموارد** الطبيعية (International Union for Conservation of Nature). وقد اهتمت هذه المنظمة بتعزيز تعليم حماية البيئة. وقد انعقد مؤتمر إنشاء الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة IUCN)في العاصمة الفرنسية في فونتينبلو (Fontainebleau, Paris) في أكتوبر عام 1948، وجعل حماية الطبيعة والموائل على رأس أولوياته تم اعتماد مفهوم التربية البيئية وأصبح هذا المفهوم سائدا وراسخا في مختلف الأدبيات المتعلقة بالتربية البيئية. ومن ثم تم تحديد موعد المؤتمرات اللاحقة أيضًا من أجل ضمان استمرار التقدم في مجال النهوض بالوعي البيئي. وقد مهد هذا المؤتمر لانطلاق سلسلة من الأنشطة البيئية واستمرت لاحقا في سنوات الستينيات والسبعينيات بمن القرن الماضي. يمكن إرجاع التركيز الجديد على قضايا البيئة إلى السنوات التي أعقبت انتهاء الحرب العالمية الثانية مباشرة على الرغم من أن هذا الاهتمام لم يندمج في الحركة البيئية الحديثة حتى الستينيات (Kline 2007)[45].

وقد تم إضفاء الطابع الرسمي على مفهوم التعليم البيئي (EE) لأول مرة من قبل الاتحاد الدولي للحفاظ على الطبيعة (IUCN)، في عام 1970 في اجتماع عقد في ولاية نيفادا في الولايات المتحدة الأمريكية، ووصف بأنه "عملية للتعرف على القيم وتصنيف المفاهيم من أجل تطوير المهارات البيئة وتشكيل الوعي البيئي الضروري حول التفاعل الإيجابي بين الإنسان وثقافته ومحيطه الفيزيائي الحيوي.

ويعرّف الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة (IUCN) التربية البيئية بأنها "عملية التعرف على القيم وتوضيح المفاهيم من أجل تطوير المهارات والمواقف اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المتبادلة بين الإنسان وثقافته ومحيطه البيوفيزيائي، وهي العلاقات التي تساعد الأفراد في المشاركة في صنع القرار والتفاعل الإيجابي مع القضايا المتعلقة بجودة البيئة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى بناء مواقف بيئية إيجابية وتنمية نمط من الأخلاقيات والقيم التي تساعد الأفراد على اتخاذ إجراءات صحية وصحيحة تجاه المحافظة على البيئة بصورة مستدامة.

وفي يونيو 1949، نشر كتاب ألدو ليوبولد (Aldo Leopold) الرائد في حركة الحفظ الحديثة الموسوم بـ (تقييم مقاطعة الرمال) A Sand County Almanac (Leopold 1949)[46]. وقد شكل هذا الكتاب وما جاء فيه يشكل حجر الزاوية للحركة البيئية الأمريكية واستطاع أن يدفع بالحركة الفكرية حول التربية البيئية أشواطا متقدمة في مجال التفكير والكتابة في مختلف مظاهر الحياة الطبيعية الحيوية في البيئة، كما ساعد في تمهيد الطريق للأعمال اللاحقة التي من شأنها أن تدفع البلاد أكثر نحو الصحوة البيئية في الستينيات والسبعينيات.

ومن ثم جاء كتاب جون كينيث جالبريث (John Kenneth Galbraith) (مجتمع الأغنياء (The Society Affluent)، الذي نُشر عام 1958 الذي تحدث فيه عن الضباب الدخاني الخانق في مدن كاليفورنيا.

6-4- ونضيف نحن مرحلة رابعة (1960- حتى اليوم):

وهي مرحلة التربية البيئية أو ما يمكن أن يسمى التربية على البيئة ومن أجلها التي بدأت منذ 1960 حتى يومنا هذا وهي مرحلة التربية البيئة البيئية العالمية، وهي المرحلة التي بدأت فيها التربية

البيئية تأخذ صورتها الواضحة في مسار الاهتمام الدولي بالبيئة وقضاياها المصيرية. وقد تضمنت هذه المرحلة صدور عدد من الأعمال الفكرية الأدبية والعلمية التي تستكشف أبعاد التدهور البيئي وتحذر من نتائجه التدميرية.

ومن أهم الأعمال التي صدرت في هذه المرحلة يشار إلى كتاب فانس باكارد (Vance Packard) (صناع النفايات) The Waste Makers الصادر عام 1960، الذي قرع ناقوس الخطر ضد التلوث البيئي داعيا إلى صحوة الضمير العالمي ووضع برامج دولية فعالة للمحافظة على البيئية (Rome 2003) [47].

ومن بين الأعمال الأكثر أهمية وخطورة في تاريخ التربية البيئية يتصدر كتاب الباحثة الأمريكية راشيل كارسون في كتابها المشهور الربيع الصامت (Silent spring) الذي نشر في عام 1962 وهو الكتاب أذي أحدث ضجة عالمية كبيرة وأدى إلى يقظة الضمير العالمي في بداية الستينات، وقد تناولت كارسون بأسلوب علمي ساحر ومخيف قضية التلوث الكيميائي الناجم عن المواد الكيميائية المصنعة والمستخدمة الذي أدى إلى إبادة الحشرات والأعشاب ومصادر الحياة الدقيقة في البيئية الطبيعية، وقد ركز كتابها هذا على التأثير الخطير للمبيدات الحشرية والمبيدات العشبية والشجرية ألتي تؤدي إلى موت الحياة الطبيعية. وتم الترحيب بالعمل الرئيسي من قبل حركة الحفظ والجماعات البيئية، وقد تم تشويه سمعة الكتاب ومؤلفته من قبل أرباب الصناعة الكيميائية(Lytle 2007)[48] . واستطاع الكتاب في النهائية أن يدق **ناقوس الخطر الذي أيقظ وعي الجمهور الأمريكي بأوضاع التدهور البيئي**، وكان له ضجة هائلة دفعت بالعديدين إلى مراجعة المواقف السياسية العالمية والأمريكية من موضوع البيئة والمخاطر التي يمكن أن تنجم عن تدهورها بالتلوث والتدهور.

وفي هذه المرحلة عقدت المؤتمرات الدولية المهتمة بالبيئة ونشطت مختلف المنظمات العالمية في محاولة لإيقاف الهدر والتعسف البيئي. وقد شهد عقد السبعينيات من القرن الماضي نموا كبيرا في النشاطات العلمية والمؤتمرات والكتابات المهتمة بالبيئة والتربية البيئية، وشكل سنوات السبعينيات هذه العهد الذهبي للنشاط العلمي والسياسي والأمعي بالتربية البيئية.

في هذا السياق يرى كل من لوى (Lowe, J.) وغويدر (P. Goyder) أن أول جماعة وطنية للبيئة كانت قد ظهرت هي الجمعية الشعبية البريطانية لحماية الفضاء والحدائق ويعود تاريخها إلى عام 1963 وهي نفس الفترة التي ظهرت فيها التربية البيئية في نطاق الجمعيات داخل الولايات المتحدة الأمريكية. ويرى الباحثان أيضا أن **المرحلة الفاصلة بين الخمسينات والستينات هي بلا منازع مرحلة المخاض الأول للتربية البيئية**[49]. ويرى كثير من المفكرين أن هذه الفترة شكلت مرحلة تأملية في نتائج الحرب العالمية الثانية وفى الآثار الناجمة عن التجارب النووية وعن تنامى دور الصناعات العسكرية المدمرة في صنع السياسات العامة "ولا سيما منها تلك التي لها صلة بالحفاظ على الموارد أو السكان، لذلك بدأت بعض الجماعات من المفكرين داخل الولايات المتحدة، وبشكل تدريجي في ألمانيا وفرنسا في طرح مسألة التربية البيئية كتحد نوعي جديد" [50].

وفي عام 1969 تم تأسيس مجلة التربية البيئية (Journal of Environnemental Education) وأطلقت عددها الأول في خريف عام 1969، وقد كتب عالم البيئة ويليام ستاب (William Stabb) - الأستاذ في جامعة ميشيغان - مقالة شهيرة في العدد الأول الافتتاحي للمجلة تحدث فيها عن الضرورة المجتمعية لترسيخ المتربية البيئية وحدد لها أهدافها ورسم لها حدودها ومجالاتها (Stubb et al., 1969)[51].

وفي عام 1971، شكلت مجموعة من المعلمين المهتمين بتطوير التربية البيئية ما يسمى بالجمعية الوطنية للتعليم البيئي National Association for Environmental Education, والتي تم تغيير اسمها لاحقًا إلى جمعية أمريكا الشمالية للتعليم البيئي North American Association for Environmental Education.(Disinger 2001) .

وإذا كان مفهوم التربية البيئية قد ولد مؤسسيا كما أسلفنا في أحضان مؤتمر الاتحاد الدولي (IUCN) في عام 1948 فإنه قد شهد تطوره الملحوظ في مؤتمر الأمم المتحدة الأول المعني بالبيئة البشرية في ستوكهولم عام 1972 (Stockholm Conference) الذي شكل نقطة تحول رئيسية في مجال الاهتمام بالتربية البيئية على المستوى العالمي (Disinger 1985) [52]. ويتمثل هذا الاهتمام بوضوح في إعلان المؤتمر (إعلان ستوكهولم) الذي يتضمن على 26 مبدأً تحض على الاهتمام بالبيئة وحمايتها. ومن بين هذه المبادئ يشار بالبنان إلى المبدأ 19 من الإعلان الذي خصص للتربية البيئية فأكد على أهمية التربية لأفراد المجتمعات الإنسانية كبارا وصغارا.

وقد مهد مؤتمر ستوكهولم لمزيد من الوعي بأهمية النهوض بالتربية البيئية دوليًا.

وأسفرت لاحقا ورشة العمل الدولية حول التربية البيئية (International Workshop on Environmental Education) التي عقدت في بلغراد، يوغوسلافيا في أكتوبر من عام 1975 فيما أصبح يعرف باسم ميثاق بلغراد (Belgrade Charter) الذي انطلق على أساس إطار عمل ستوكهولم ووصف الأهداف والغايات والجماهير والمبادئ التوجيهية للتربية البيئية واقترح ما أصبح التعريف الأكثر قبولًا للتربية البيئية: **"التربية البيئية هو عملية تهدف إلى تطوير وعي سكان العالم وإدراكهم بقضايا البيئة والاهتمام بمشكلاتها وتحدياتها وتمكينهم من المعرفة وتشكيل والمواقف والاتجاهات والدوافع والالتزامات والمهارات للعمل بشكل فردي وجماعي نحو حلول المشاكل الحالية ومنع حدوثها.** (UNESCO - United Nations Environment Program 1976, p. 2) [53].

7- من مفهوم التعليم البيئي إلى التربية البيئية:

مثيرا ما يجري الخلط والارتباك بين مفهومي التربية والتعليم بصورة عامة، ويمتد هذا الخلط وهذا الارتباك إلى غموض كبير في الفصل ما بين مفهومي التربية البيئية والتعليم البيئي. وقد يأتي كثير من الخلط كنتيجة طبيعة الاستخدام وطريقة تناول هذين المفهومين. ومن أكثر عوامل الخلط برأينا تأتي من عملية استخدام المفهومين بمعنى واحد أو لنقل استخدام أحدهما بديلا للآخر. وقد لا حظنا أن اللغة الإنكليزية غالبا ما تستخدم كلمة (education) للدلالة على معنيي التربية والتعليم في آن واحد وغالبا ما يجب على المرء أن ينتبه كثيرا إلى سياق استخدام هذا المصطلح في اللغة الإنكليزية. وعلى عكس اللغة الإنكليزية نجد تمييزا واضحا بين المفهومين في اللغة الفرنسية حيث تستخدم كلمة (éducation) للدلالة على التربية وكلمة (Enseignement) للدلالة على التعليم. ومن الطبيعي أن تلعب الترجمة إلى العربية دورا كبيرا في التشويش على استخدام أحد هذين المفهومين مكان الآخر.

ويجب علينا في هذا السياق أن نميز بين المفهومين على النحو الذي يعتمده عمانويل كانط في التمييز بين المعلم Précepteur وبين المربي Pédagogue: فالأول مجرد مدرس، أما الثاني فهو مرشد، الأول لا يربي إلا من أجل المدرسة، أما الثاني فيربي من أجل الحياة [54]. ويفهم من هذا

التمييز أن التعليم نشاط يتم بموجبه تحويل المعلومات من شخص إلى شخص آخر، وغالبا ما يكون التعليم فعالية منظمة وواضحة بأهداف محددة على خلاف التربية التي تعتمد دلالات أخلاقية وإنسانية وفلسفية. وغالبا ما يستخدم مفهوم التعليم في المؤسسات التعليمية بينما يستخدم مفهوم التربية في مختلف المواق الحياتية والثقافية. ففي المدرسة يكون الموف تعليميا عندما يقف المعلم أما التلاميذ ويقوم بعملية نقل المعرفة إليهم ضمن تساوق منهجي لتحقيقي أهداف تعليمية وعلمية واضحة. وعلى خلاف التعليم فإن التربية تتميز بطابعها الشمولي والمعقد. فهي عملية حياتية معقدة تشمل مختلف لحظات التفاعل بين الإنسان والوسط الذي يعيش فيه. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التعليم يشكل حالة تربوية خاصة ترمز على التعليم. وإذا كان التعليم يشكل لحظة تربوية فإن التربية لا يمكن أن تختزل إلى موقف تعليمي لأنها عملية تتصف كما بيّنا بالشمول والاتساع.

فالموقف التعليمي غالبا ما يأخذ طابع علاقة منظمة بين إنسان وآخر. أما الموقف التربوي فيتجلى في مختلف المواقف الحياتية. فالطفل الذي ينظر في الليل إلى نجوم السماء يعيش حالة تربوية والطفل الذي يستمع إلى موسيقا صاخبة أو هادئة، أو هذا الذي ينظر إلى شمس الغسق، أو الذي يتطلع إلى الفجر في انبثاقه، أو ذاك الذي يتأمل لوحة فنية جميعهم يعيشون مواقف تربوية قوامها تأثير الطبيعة والإنسان في التكوين السيكولوجي للإنسان.

فتكوين الإحساس بالجمال أمر لا يتم عن طريق التعليم بل عن طريق الموقف التربوي الذي يركن إلى التذوق الجمالي عينه، والإحساس بالشبع لا يمكن أن يعلم بل يمكن أن نشعر به ونحدده. ولهذا فإن مفهوم التربية يتميز بطابعه الشمولي. وهنا يمكن لنا أن نقارن بين التعليم البيئي والتربية البيئية، فالتعليم البيئي يعني نشاطا مرتبطا بالمعرفة العقلية وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلم في صورة الدلالات والمعاني والصيغ التي تتجلى فيها الجوانب البيئية. ولكن التربية البيئية لا تتعلق بالمعارف والمعلومات بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر وتسعى إلى تنمية السلوك البيئي وتكوين الأخلاق البيئية وهذا ما لا يمكن تعلمه بل يمكن تذوقه ومعايشته.

بمعنى آخر التربية البيئية لا تعمل على تكوين معلومات عند الطفل فحسب بل تعمل على بناء السلوك وفقا لمعايير وقيم أخلاقية وجمالية وإنسانية وفلسفية. من هنا نلاحظ أن التعليم يرتبط بالأدوات بينما ترتبط التربية بالغايات. فالتربية البيئية تشكل موقفا وجوديا حياتيا تلعب فيه التربية دورا حيويا بمختلف مراحلها ومجالاتها. فمن أجل أن نربي الطفل على البيئة نحتاج إلى مناخ تربوي شامل ومترامي الأطراف في الزمان والمكان لكي نكون لديه هذا الإحساس بأهمية البيئة وضرورة حمايتها والشعور بها كقوة جمالية خلاقة وهذا لا يمكن أن يتم من خلال الموقف التعليمي.

وباختصار يركز التعليم على الجانب المعرفي وفقا لمقتضيات المعلومات ومتطلبات المعرفة، أما التربية فهي فعل يشمل الجوانب النفسية والأخلاقية عند الإنسان. وهذا يعني أنه لا يمكن للتربية أن تختزل إلى جانبها المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والتربوية التي تشكل الحقل الأساسي للفعل التربوي. فالتربية تسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص المتعلم من جميع النواحي الجسدية والفكرية والعاطفية والأخلاقية. إنها بعبارة أخرى عملية إيقاظ للوعي الباطني والملكات الداخلية للإنسان. **وبعبارة أخرى التربية عملية تشمل مختلف جوانب الشخصية بينما يتجه التعليم إلى تكوين الذاكرة أو الجانب المعرفي عند الإنسان.**

فالتربية البيئة تحمل في ذاتها بعدا أخلاقيا فلسفيا ثقافيا، بينما يرتكز التعليم البيئي على ترسيخ المعلومات والبيانات والتصورات البيئية في عقل الطالب.

ومن أجل مزيد من الوضوح يمكن القول: إن التعليم البيئي يتحول إلى طاقة تربوية عندما يركز على الجوانب الأخلاقية والسيكولوجية والإنسانية في عقول الطلاب والأطفال. فالموقف التعلمي يمكن تحويله إلى موقف تربوي عندما نشحذ همم الطلاب ونحيي فيهم مشاعر الحب والولاء للبيئة، وعندما نجعلهم يستشعرون واجبهم الأخلاقي تجاهها. وهذا يعني أنه يمكن للتعليم أن يكون تربية أيضا عندما يركز على المواقف والاتجاهات والميول والأحاسيس الأخلاقية والجمالية تجاه البيئة. **ومن هذا المنطلق يمكن العمل على استخدام مفهوم التربية بدلا من مفهم التعليم انطلاقا من شمول الأول للثاني.**

وهنا يجب علينا أن نقول بأن التعليم البيئي لا يمكنه أن يكون تعليما محضا لأن محور التركيز في هذا التعليم يكون في الأغلب على الاتجاهات والقيم والتخلق البيئي، وقد يصح التعليم فيما يتعلق بالمعلومات ولكن لا يمكن للعملية التعليمية في مجال البيئة أن تقف عند حدود المعلومات لأن ذلك يعني التخلي عن الهدف الأساسي للتعليم وهو تكوين الخلق وبناء الاتجاهات والمشاعر الإيجابية نحو البيئة. ونقولها أيضا بأن التعليم في أغلب مقرراته ينتج هذا النوع من المعرفة (فيزياء كيمياء، جغرافية تاريخ... الخ) في الطبيعة ولكنه كان دائما قاصرا عن إنتاج الوعي العميق بهذه القضايا في مدارتها النوعية وكان عاجزا أبدا عن تكوين الاتجاهات والمواقف وتوليد المشاعر التي تدفع الطلاب والمعنيين بالبيئة إلى دائرة السلوك والفعل.

ما نعنيه بالتربية البيئية هي هذه التي تجعل الإنسان محبا للطبيعة معنيا بها حافظا لها مدافعا عنها مستعدا للتضحية من أجلها والدفاع عنها ضد كل المخاطر والتحديات التي تواجهها في أي مستوى من مستويات الوجود الإنساني أي محليا أو عالميا. وكل تعليم بيئي لا يستطيع أن يحقق هذه الغاية لا يستحق أن يسمى تعليما بيئيا. وخلاصة القول إن التعليم البيئي يجب أن يكون بالضرورة القصوى تربية بيئية. وهذه الوضعية يتفرد بها هذا التخصص بذاته لأن الأصل في التعليم البيئي هو العمل على توليد الوعي العميق والاتجاهات النقدية والمشاعر الحقيقية القائمة على محبة البيئة والدفاع عنها.

ويتضح هنا أن مفهوم التربية البيئية مفهوم فرضته الأحداث الجائرة ضد الطبيعية التي فقدت ضمن صيرورة الاستنزاف البشري كثيرا من تألقها وجمالها وخصوبتها. ويلاحظ في هذا السياق أن حركة التربية البيئية الحديثة، كما سبق التنويه، قد اكتسبت زخمًا كبيرًا في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، وكانت هذه الحركة تسعى إلى التعلم عن الطبيعية والمحافظة عليه وحماية مواردها.

وتجب الإشارة في هذا السياق إلى التطور الصناعي والأحداث العسكرية والسياسية التي كان لها أكبر الأثر في توليد حركة التربية البيئية ولاسيما حرب فيتنام والحرب الباردة بين أمريكا والاتحاد السوفييتي سابقا. ويجب أن نأخذ هنا بعين الاعتبار الأحداث المتعلقة بتداعيات الإشعاع النووي، وزيادة التسلح وانتشار التلوث الكيميائي الخطير الناجم عن استخدام المبيدات الكيميائية الخطيرة، وهو الموضوع الخطير الذي شكل الموضوع الحيوي لعالمة الأحياء راشيل كارسون (Rachel Carson) [55]، التي أشرنا إليها سابقا والتي بحثت في هذه الوضعية المأسوية للبيئة

في أكثر الأعمال الأدبية والعلمية إثارة وتشويقا في الآن الواحد، وذلك في كتابتها "الربيع الصامت" Silent Spring" الصادر في عام 1962 وهو الكتاب الذي تصف فيه الوضعية المأساوية للطبيعة والحياة الإنسانية بعد أن أمعن فيها الإنسان فتكا وتدميرا وتخريبا.

وضمن هذه المضاعفات البيئية والأحداث المخيفة والتحديات المحدقة بالبيئة والإنسان ولدت حركة التعليم البيئي والتربية على البيئة التي تنطلق من رؤية قوامها: **أن مواجهة هذه التحديات البيئة العالمية والسياسية الكبرى المعقدة لا يمكن أن** تتم بالاقتصار على الفعل السياسي والقرارات الدولية بل تتطلب فعالية تربوية تثقيفية تمكن الأفراد والأجيال المتعاقبة من المشاركة الفعالة في عملية المحافظة على البيئة وحمايتها من غوائل الاعتداء البشري القائم على الصناعة والتنمية المجحفة بحث الطبيعية والإنسان.

حظي مفهوم التربية البيئة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمفكرين، وعمل كثير منهم على أن يقدموا عددا كبيرا من التعريفات التي تتجانس في معظمها وإن اختلفت أطرها اللغوية وصياغاتها الفكرية. ويتضح جليا أن التربية البيئية تنطلق من ثلاثة ركائز أساسية متكاملة [56]:

7-1-التربية على البيئة: L'éducation à l'environnement

يشكل التعليم عن البيئة الخطوة الأولى للتربية البيئية. إذ لا يمكن أن نربي قبل أن نعلم، وهذا يعني أنه في هذه المرحلة يجب أن يتعلم المرء أحوال البيئة والطبيعة والموارد والكوارث والمخاطر البيئة أو كل ما يتعلق بالبيئة. وتسمى هذه المرحلة بالتأهيل المعرفي الذي يمتلك فيه الفرد معلومات ضرورية وحيوية وشاملة عن الطبيعة وتحديات البيئة مثل: مكونات الطبيعة، طبقة الأوزون، الأمطار الحمضية، انجراف التربة، الاحتباس الحراري، التلوث الكيميائي، التصحر وكل ما يتعلق بالبيئة وتحدياتها. وهذه المرحلة تهيئ الفرد وتجعله مستعدا للمرحلة التالية التي تتمثل في تشكيل الاتجاهات والميول والمواقف التي تتعلق بالبيئة وحمايتها. فالتعرف على البيئة في نهاية الأمر يشكل الخطوة الأولى التي يمكن التأسيس عليها للانتقال من الوعي إلى السلوك والعمل.

فالتعليم عن البيئة يساعد الأفراد على فهم الطبيعة ومكوناتها عن طريق الاكتشاف والاستكشاف والتقصي وهذا يمكن المتعلمين من وعي جدلي بأبعاد البيئة ومشكلاتها وغالبا ما يكون هذا الوعي أكثر تأصلا وواقعية وتشويقا. وهو يمكن الأفراد في مجتمع ما على معرفة عميقة وشاملة بالبيئة المحلية التي تحيط بهم وبكل ما تنطوي عليه من تحديات وإشكاليات ومخاوف ومن ثم يستطيعون معرفة المتغيرات والعوامل الزمنية والبشرية التي تؤدي إلى التغير السلبي أو الإيجابي في البيئة التي يعيشون فيها.

ويشكل التعلم في البيئة أساس النظرية البنائية في التعليم، وهي النظرية التي ترى بأن التعليم عملية نشطة فعالة في بناء شخصية المتعلمين وهذه الوضعية التفاعلية المستمرة تتجسد في التربية من خلال البيئة ونحوها. فالمتعلمون يتشكلون تربويا عبر عملية تفاعل مع البيئة وعناصرها الطبيعية والاجتماعية، فهم يتلقفون المعلومات من البيئة التي تشكل أساس لعملية بناء الخبرة القائمة على المعرفة والتجربة. علاوة على ذلك، يقوم المتعلمون ببناء المعرفة من خلال العمل الجسدي والعقلي على الأشياء أو الظواهر في البيئة ومن خلال التفاعلات الاجتماعية مع زملائهم وفي الوسط الاجتماعي. وعلى الرغم من أن الأطفال يبنون مفاهيمهم الذاتية لأنفسهم عبر التفاعل مع الطبيعية، فإن المعاني والدلالات لا يتم بناؤها ولا تكتمل دلالاتها بمعزل عن الآخرين، ولذا فإن التواصل مع الآخرين الزملاء في المدرسة المعلمين ثم الأفراد في البيئة الاجتماعية يبدو

ضروريا في عملية التعلم وبناء الأسس السيكولوجية المتطورة للشخصية.، وهذا كله يشكل المضمون الحقيقي للتعلم في الطبيعية والبيئة الطبيعية.

2-7- التربية من خلال البيئة: L'éducation par l'environnement

مبدأ قديم تعرضنا له في نظرية روسو وابن طفيل اللذين وجدو في أن الطبيعة هي خير معلم عن نفسها وعن قاطنيها. وهذا ما أكدته النظريات التربوية الحديثة التي وجدت بأن التفاعل مع الطبيعة يجعلنا أكثر قدرة على فهمها وفهم أنفسنا والعالم الذي يحيط بنا. والتعرف إلى الطبيعة من خلال العيش في أحضانها يزودنا بطاقة وجدانية إيجابية هائلة للطبيعة، فالعيس من الطبيعة يجعلنا أكثر قربا منها وودا لها وتفاعلا معها وإحساسا بها واستعدادا للذود عنها. وهذا نلاحظه في سلوك أبناء الريف عادة فهم أكثر تقديرا للطبيعة وحبا لها وإيمانا بعظمتها من سكان المدن والحواضر الكبرى. فالمعايشة مع الطبيعة وملازمتها ينمي في النفس حب الطبيعة والميل إلى الذود عنها وحمايتها. ومن يعش في لطبيعة يتعلم منها ويشعر في الوقت ذاته بأنه جزءا أصيلا منها ينتمي إليها وينتهي إليها في خاتمة المطاف.

وبعبارة أكثر تخصصية نقول إن التعليم من خلال البيئة يعني توظيف البيئة نفسها واستخدامها كوسيلة في عملية التعلم والاكتساب، ومثال ذلك: الأنشطة التي تتم في الهواء الطلق التي تدفع المتعلمين إلى الشعور بأهمية البيئة وتمكنهم من التعرف على مصادرها وعناصرها من خلال العيش فيها والتفاعل مع معطياتها مباشرة. الملاحظة المباشرة.

ويعد التعليم في الهواء الطلق Outdoor education من أهم العناصر الأساسية لمفهوم التربية من خلال البيئة أون من خلال الخبرة المباشرة في التعايش مع الطبيعية والتفاعل معها حسيا ووجدانيا. ويشكل هذا النوع من التعليم وسيلة تربوية ناجعة لتطوير الوعي بأهمية البيئي والاستفادة من معطياتها في تنمية شخصية الإنسان على حب الطبيعية والتماهي بعطائها والاستفادة من القوانين الحاكمة لها في تكوين الوعي وتشكيل السلوك.

وتعد عملية التعرف على البيئة بتجربة التعليم في الهواء الطلق طريقة فريدة في مجال تعليم الفرد محبة الأرض وتقدير الطبيعية، وهذه المنهجية تمكن الفرد من تعزيز وعيه بمصادر البيئة وقوانينها وتكسبه المهارات من أجل تحسين حياته وتنمية ذاته. ويضاف إلى ذلك أن الطبيعة تشكل مصدرا لتعليم الشخص الطرق الذاتية في التعلم والكيفية التي يمكنه من خلالها اتخاذ قراراته الخاصة بشأن العناية بالطبيعية ومصادرها.

لنأخذ مثالا توضيحيا يؤكد أهمية التربية في الطبيعية ومن خلالها. فالطفل في المدرسة الابتدائية يذهب إلى المدرسة وهو محمل بثقالة الكتب والواجبات المدرسية التي تحرمه من الوقت المخصص للاستمتاع بالطفولة والحياة. ويجد الطفل نفسه مكرها على العمل وأداء الواجبات الصماء كما لو كان راشدا. وهو ضمن هذه الوضعية يشعر بالكآبة والحزن ووضعه المدرسي يدعو إلى الشفقة فجدوله المدرسي ضيق للغاية وهو لا يستطيع أن ينجز شيئا لنفسه أو من أجل نفسه. **يذهب إلى المدرسة في الصباح الباكر ويعود إلى المنزل في وقت متأخر من بعد الظهر ثم يتناول وجبته على عجل ويباشر حل واجباته الكثيرة المطلوبة منه لليوم التالي.** ويضاف إلى ذلك بأن التعلم يحدث بصعوبة ولا يترافق مع أي شغف دراسي أو متعة تعليمية. ويضاف إلى ذلك أن الكتب مترعة بكلمات ومفاهيم جامدة تفوق قدرته على الفهم وهو إن تعلم شيئا منها فإن تعلمه

هذا يتسم بالشكلية والعرضية ولا يأخذ مكانه جوهريا في العقل أو في القلب. وعلى خلاف ذلك، فإن التعلم من خلال البيئة وفي أحضان الطبيعية يتميز بدرجة عالية من التشويق والمتعة ويكون غالبا تعلما أصيلا مثمر وفعالا لأنه التعلم في الطبيعية ومن خلالها يعتمد على الحس الجمالي وعلى الملاحظة والتجربة الشخصية الحية التي تنمي في نفس التلميذ عشقه للطبيعة وتوقه للحياة وهذا يمكنه من تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والطبيعية الحاضنة لها وسيؤدي ذلك في نهاية المطاف إلى تشكيل المواقف المرغوبة وتطوير مهارات الملاحظة والنهج العلمي. لذلك يجب تعليم الأطفال في الصف الأول إلى الرابع معرفة القراءة والكتابة والحساب في المدرسة فقط ومن ثم يجب أن يخصص ما بقي من اليوم الدراسي للتعلم في الطبيعية عن طريق اللعب أو القيام برحلات إلى الحدائق والمزارع والقرى والبحيرات والأرياف والأنهار وحدائق الحيوانات والقيام بصيد الأسماك وزراعة النباتات واستكشاف الجمال الكامن في الطبيعية. وهذا النوع من التعلم في الطبيعية لن يساعد الأطفال على دراسة أشياء كثيرة عن بيئتهم فحسب، بل سيمنحهم فرصة لتنمية أجسادهم وعقولهم وحسهم الجمالي والأخلاقي والاجتماعي وسيمنحهم فرصة للمشي في الهواء الطلق واستنشاق الهواء العليل، ومشاهدة أشعة الشمس وهي تتلألأ في الفضاء وتسقط على أغصان الأشجار وجذور النباتات وأجنحة الطيور.

ومثل هذا التعلم في البيئة ومن خلالها سيكون أفضل بمئات المرات من التعلم داخل الجدران الصماء والسبورات الخرساء للمدرسة، وسيكون مثل هذا التعلم أفضل بكثير وأكثر ديمومة من الدروس الموجودة في الكتب المدرسية الجامدة. وعلاوة على ذلك فإن التعلم في الطبيعية سيمكن الأطفال من اكتساب المعرفة وفقًا لاحتياجاتهم المعرفية وستساعد على تفتحهم الأخلاقي والإنساني.

ومثل هذا التعلم في الطبيعية سيمكن الأطفال من استكشاف البيئة ويساعدهم على تنمية حواسهم ومشاعرهم وقدرتهم على الملاحظة كما يساعدهم على تفتح قدرتهم على الإحساس بالجمال الكامن في الطبيعية والكون الذي يعيشون فيه. وهذا هو الأمر الذي لا يمكن تدريسه بين الجدران المدرسية الخرساء الصماء. فالعواطف والمشاعر والقضايا الوجدانية لا يمكن تدريسها وتعليمها إنها طاقة تتفجر وتزدهر في أحضان الجمال الذي يكتنف عالم الطبيعة والحياة، والطبيعة وحدها هي القادرة على تنمية هذه الجوانب الروحية والوجدانية في أعماق الطفل. وفي الطبيعية ومن خلال التفاعل الحيّ الخلاق مع عناصرها يمكن للطفل **أن يتعلم كثيرا عن عالم النبات والحيوان والفاكهة والربيع والأزهار والعصافير والفاكهة والأدوية والأخشاب وغيرها.**

وباختصار فإن التعليم من البيئة ينطلق من استخدام عناصر البيئة نفسها لمصادر للتعلم والاستفسار والكشف والاستكشاف، وهذا بدوره يؤدي إلى يؤدي إلى تعزيز عملية التبصر والفهم والتعلم حول البيئة من خلال البيئة نفسها، ومثل هذا التعلم سيؤدي بالضرورة إلى تشكيل مشاعر إيجابية إزاء البيئة ومكوناتها وهذه المشاعر ستؤدي بالضرورة إلى تشكيل سلوكات إيجابية نشاط تجاه المحافظة على البيئة وحمايتها.

3-7- التربية من أجل البيئة: l'éducation pour l'environnement

ويهدف هذا النمط إلى توليد الاتجاهات والمواقف الإيجابية نحو البيئة بكل ما تنطوي عليه من موارد حيوية ومصادر للحياة الطبيعية. ويتمثل هذا الاتجاه في توليد الفعالية الإنسانية المطلوبة للمحافظة على البيئة وحمايتها. وتهدف هذه التربية تمكين الأفراد ليكونوا مواطنين بيئيين يساهمون في تنمية الحياة البيئية. وفي هذا النوع من التربية إلى تطوير المشاركة في حماية البيئة وتشكيل القيم التي تؤثر على السلوك. وضمن هذا التوجه يجري النظر إلى التربية البيئية على نحو تكاملي وضمن رؤية فلسفية تعمل على تعزيز الوعي بالبيئة ومن ثم توليد المعتقدات والاتجاهات والمواقف الإيجابية نحوها، وهذا بدوره يشكل تنمية لحوافز سلوكية فعالة تجاه البيئة ومواردها.. ويعزز التعليم من أجل البيئة مشاعر الأفراد وحماستهم إزاء قضايا البيئة ومشكلاتها ويدفعهم إلى اتخاذ مواقف واتجاهات إيجابية نحو المحافظة على بيئة نظيفة مستدامة ورعايتها، كما يسعى هذا النمط من التعليم إلى تنمية الأخلاق البيئية التي من شأنها أن تؤدي توليد الطاقة الخلاقة في مجال المحافظة على البيئة.

فالمعرفة البيئية مهمة جدا في تطوير مشاعر الإنسان الإيجابية ومعارفه حول البيئة، ولكنها غير كافية وهي ربما تشكل الخطوة الأولى في اتجاه التربية البيئية ولا يكتمل مسارها إلا إذا تحولت إلى قوة فاعلة على الأرض وهذا يعني أن التربية من أجل البيئة تعني تمكين الأفراد من المشاركة الحيّة والفعالة في حماية البيئة وفي العمل على إيجاد الحلول المناسبة والعملية لمشاكل البيئة المحلية والمشاركة فعليا في حلها. وهذا النوع من التربية يشجع الأفراد على تنمية نشاطهم البيئي الإيجابي محليا وعالميا. وكما نوهنا أعلاه نكرر إن المعرفة المجردة أو المعرفة للمعرفة وحدها لا تجدي نفعها ما تكتمل بالممارسة الفعلية أي في عملية توليد السلوك الحي الواقعي في عملية المحافظة على البيئة وحمايتها وتأكيد استدامتها.

من خلال إشراك الشباب بشكل مباشر في الأنشطة البيئية، يتم تشجيعهم على تقييم تأثيرهم الفردي على رفاهية محيطهم بالإضافة إلى إدراك أننا مع الآخرين، نؤثر جميعًا على البيئة، وبالتالي ندعها تكون في سلوك بناء.

ويهدف التعليم من أجل البيئة إلى إيجاد مواطنين مثقفين بيئيًا مستعدون لاتخاذ إجراءات عملية نشطة في مجال الدفاع عن حقوق البيئة والطبيعية واتخاذ الإجراءات الفعلية لحماية الأرض والمناخ والطبيعية والأنواع المعرضة للخطر ومعالجة ندرة المياه وكيفية المحافظة على البيئة من كل أشكال التلوث والتدهور. وتمثل التربية من اجل البيئة عملية صورة استراتيجية تمكن الأفراد من اتخاذ قرارات استباقية ومستنيرة تحترم التكامل البيئي والاقتصادي والاجتماعي لتحقيق أسس الاستدامة وتحقيقي حياة بيئية إنسانية أفضل.

7-4- تصنيف لوكاس وهارت:

ويمكننا أن نقدم تصورا إجماليا للاتجاهات الثلاثية للتربية البيئية من خلال التصنيف الذي اقترحه لوكاس Lucas (1980-1981)[57] متقاطعًا مع نموذج Robottom and Hart (1993) في الجدول التالي:

قائمة نموذجة لاتجاهات التربية البيئية وفق نظريتي لوكس وهارت [58].

فئات التعليم البيئي وفق نظرية لوكس Lucas (1980-1981)	فئات التعليم البيئي وفق نظرية روبوتوم وهارت Robottom et Hart (1993)	الأهداف المفضلة	القضية الأساسية للنموذج
التربية على البيئة Éducation au sujet de l'environnemen	الاتجاه الإيجابي Approche positiviste	الحصول على المعرف والمعلومات	المعرفة والتثقيف والوعي
التربية من أجل البيئة Éducation pour l'environnement	الاتجاه النقدي Approche de la critique social	تغيير السلوك، وتبني مواقف مناسبة إيجابيا للبيئة	السلوك والتصرفات التغيير الاجتماعي
		تغيير الممارسات الاجتماعية بعد إجراء التقصيات والاستئناس بالخيارات الجماعية	
التربية في البيئة Éducation par et dans l'environnement	الاتجاه التفسيري Approche interprétative	بناء علاقات راسخة بين الأفراد والبيئة	أبناء علاقات عميقة بين الأفراد ووسطهم الاجتماعي

8- تعريف التربية البيئية:

لا يوجد ما أصعب من تعريف مفهوم حديث متغير بتغير العوامل والمعطيات التاريخية ضمن نسق من المفاهيم المتغيرة أيضا والمتواترة في تأثيرها الجدلي كل منها في الأخرى. وقد يبدو الأمر سهلا ميسورا في التقصيرات ظاهر الأمر ولكنه معقد ومتشعب ومنذ الوهلة الأولى وجدنا أنفسنا أمام معضلة تعريف وحصر القضايا البيئية ويبدوا واضحا أن وضع قائمة بالقضايا البيئة في العالم ليست بالأمر اليسير، إن كان ممكنا في الأساس. ذلك لأن البيئة لا توجد بمعزل عن أفعال ومتطلبات الإنسان وتطلعاته، وبالتالي يصبح من المستحيل الفصل بين البيئة والتنمية، وانصب الاهتمام بمفهوم التنمية المستدامة.

وتتجلى الصعوبة بداية في التسميات التي أطلقت على التربية البيئية وهي مصطلحات تصيب الباحث بالدوران الذهني. فهناك عدة تسميات مثل: التربية من أجل البيئة (L"**éducation** pour l'**environnement**)، والتربية على البيئة (**éducation** à l'**environnement**L") **والتربية البيئية (éducation environnementale)) والتربية البيئة على التنمية المستدامة** (Environmental Education for sustainable development) والتربية المتعلقة بالبيئة (L"éducation relative à l'environnement) ومحو الأمية البيئية (Environmental Literacy). ويمكن عند تتبع أصل هذه

التسميات أن نجد لكل تسمية مبررات وظروف تاريخية. وقد وجدنا أنه من الأنسب نسخ هذه التسميات الفرنسية ونوحدها بالمصطلح الإنكليزي التربية البيئية (**Environmental Education**) وهو المصطلح الأنسب والأكثر شيوعا واستخداما في مختلف الدراسات العربية والإنكليزية.

ويلاحظ في هذا السياق الاستمرار في تعريف التربية البيئة على نحو متواتر خلال العقود الخمسة الماضية حيث يتم تعريف التعليم البيئي وإعادة تعريفه على مدار هذه السنوات الطوال. ومن الشائع أن التربية البيئة ما زالت تعرف على أنها "عملية بناء الوعي المستنير للعلاقة بين البشر والبيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون وتعمل التربية البيئة على تشكيل السلوك ضمن منظومة من القيم والمواقف والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة من أجل حمايتها والمحافظة على مواردها.

إن تعريف التربية ليس بالمهمة البسيطة السهلة، ولأن التعريف ما زال في حالة من التغير والصيرورة فإن تقديم تعريف نهائي قد يؤدي إلى إضافة من التصلب والجمود في طبيعية المفهوم، ولذا فإنه مهما تعددت التعريفات يجب أن نبقي المفهوم في حالته الدينامية المتغيرة، وأن نأخذ بعين الاعتبار أن كل تعريف مهما بلغ من الدقة والمنهجية لا يمكن أن يكون سوى لقطة أو ومضة من مشهد دينامي متغير. وعلى الرغم من هذه الطبيعية المتغيرة للمفهوم لا بد للباحثين في هذا الميدان من تقديم تعريف مؤقت يعتمد عليه في تناول القضية البيئية. وبلا حظ في هذا السياق أن معظم الوثائق الأممية تتجنب وضع تعريفات نهائية لمفهوم التربية البيئية وبدلاً من ذلك، فإن هذه الوثائق تتضمن تحديدات للتربية ضمن الغايات التي تسعى إليها، ومن ثم يجري التأكيد على أهمية إصلاح التعليم من أجل تحقيق غايات التربية البيئية وضمن هذا المنظور، غالبا ما ينظر إلى التربية البيئية بوصفها أداة لتحقيق هدف بيئوي محدد مثل المحافظة على البيئة والدفاع أو المساعدة في جلّ المشكلات البيئية أو أن يوظف التعليم البيئي في تحقيق التنمية المستدامة (اليونسكو، 2005) [59].

ويري بعض الخبراء أن توماس بريتشارد (Thomas Pritchard) - نائب رئيس هيئة الحفاظ على الطبيعة في ويلز – هو أول من استخدم مصطلح "التربية البيئية" (' Environmental Education') في مؤتمر إنشاء الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة (International Union for Conservation of Nature (IUCN)) (IUCN) في باريس في أكتوبر 1948. ربما يكون هذا هو أول استخدام مهني عام [60].

ويشار بالبنان إلى أن ويليام ب ستاب (William, B., Stabb) [61] هو من أوائل المفكرين الذين عملوا على ترسيخ الأصول العلمية هذا المفهوم في مقال له حول التربية البيئية في عام 1969 وهو المقال الذي نشر في مجلة التربية البيئية الآنفة الذكر62. ويُعرف ستاب في هذا السياق بأنه المؤسس الأب لتيار التربية والتعليم البيئي في العالم، وقد شغل منصب أول مدير للتربية **البيئية لليونسكو، ثم الشبكة العالمية للأنهار. واستطاع ستاب أن يصمم برنامجا للتعليم والتثقيف البيئي وتم قبول هذا البرنامج بالإجماع من قبل جميع الدول الأعضاء في اليونسكو البالغ عددها 135 دولة.**

قدم ستاب ومجموعة من زملائه في كلية الموارد الطبيعية في جامعة ميشيغان تعريفًا لنهج تربوي جديد يمكن توظيفه بفعالية في عملية التثقيف البيئي الشامل حول العلاقة بين الإنسان

والوسط الذي يعيش فيها. وقد أطلقوا على هذا البرنامج "التربية البيئية"(Environmental Education) وعرفوها بأنها "التربية التي تهدف إلى إنتاج مواطنين على دراية بالبيئة الفيزيائية الحيوية والمشاكل المرتبطة بها، مدركين لكيفية المساعدة في حل هذه المشكلات ومحفزين للعمل من أجل حلها (Stapp et al, 1969, p.31)63 ، وضمن هذا التوجه قاموا بتحديد أسس للتربية البيئة:

1. الانتماء الإنساني إلى الطبيعية وهذا يعني التأكيد على أن الإنسان جزء لا يتجزأ الطبيعية الحيوية التي يعيش فيها وأن الإنسان يمتلك القدرة على تحديد مسار التفاعل مع البيئة وتحديد اتجاهاته إيجابا أو سلبا.
2. أهمية المعرفة الشاملة بقضايا البيئة الفيزيائية الحيوية، سواء كانت طبيعية أو من صنع الإنسان، ودورها في المجتمع المعاصر.
3. إدراك عميق للمشاكل البيئية الفيزيائية الحيوية القائمة ووعي كامل بأهم التحديات البيئية التي تواجه المجتمع الإنساني، ويتضمن هذا المسار معرفة واسعة بالكيفيات التي يمكن اعتمادها في إيجاد الحلول لهذه التحديات وتلك المشكلات.
4. الاهتمام الواسع بالبيئة الحيوية ومصادرها الإنمائية وتوليد الإحساس الكبير بالمسؤولية البيئية وتحفيز الأفراد من مختلف المشارب على المشاركة السياسية والاجتماعية والنقابية في حل المشكلات البيئية.

ويؤكد ستاب بأن هذه الرؤية الجديدة للتربية البيئية تختلف كثيرا عن التعليم التقليدي البيئي الذي يعتمد مبدأ الحفظ والتلقين للمعلومات ويركز فقط على مكونات البيئة الطبيعية، ولا يأخذ بعين الاعتبار البيئة الاجتماعية والثقافية الوثيقة الصلة بالبيئة الطبيعية ولا يأخذ أيضا بالمشكلات التي تتعلق بالصلة بين المجتمع وبين المجال الحيوي للبيئة كما أنه يغفل دور الإنسان ودور الجماعات الإنسانية في مواجهة التحديات البيئية وحل المشاكل التي تؤثر على حياة المجتمع بصورته الكلية. (Stapp et al, 1969, p.30)64 .

وقد عرفها كل من "غلاسكو" وروبنسون التربية البيئية: بأنها "عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة الكلية وتقوية اهتماماتهم بها والمشكلات المتصلة بها، وتزويدهم بالمعلومات والحوافز والمهارات التي تؤهلهم أفرادا وجماعات للعمل على حل مشكلات جديدة، وهذه العملية مستمرة مدى الحياة، حتى توجد مساهمة غير منقطعة ومسؤولية متواصلة لبناء هذه البيئة" [65].

وجاء في معجم "المصطلحات التربوية" للجمل على وأحمد حسين اللقاني، أن التربية البيئية هي "مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم، اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، وتحكم سلوكه إزاءها، وتثير ميوله واهتماماته، فيحرص على المحافظة عليها وصيانتها، من أجل نفسه ومن أجل المجتمع". (الجمل واللقاني، 1999، ص 67)[66].

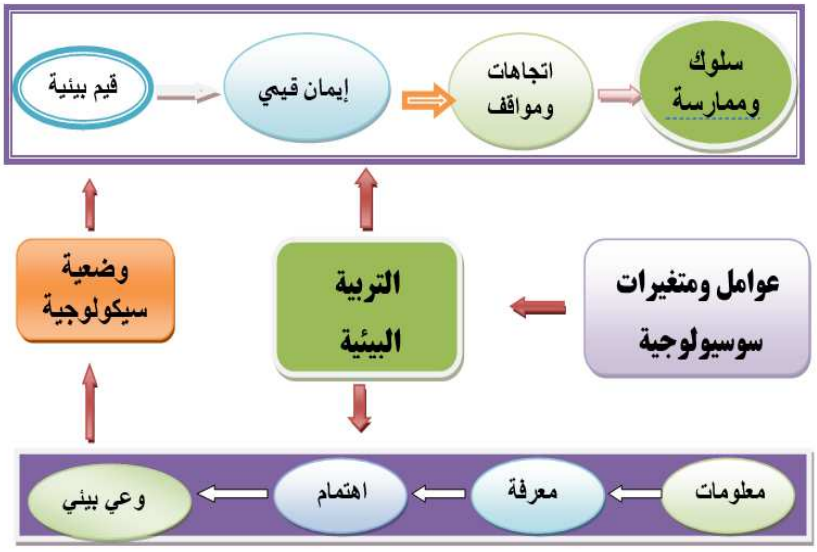
ويشار في هذا السياق إلى التعريف الذي تضمنه ميثاق بلغراد للتربية البيئية (The Belgrade Charter) عام 1975. وهو الميثاق الذي تضمن وصفا مركزا لأهداف التربية البيئية وغاياتها واقترح ما أصبح التعريف الأكثر قبولًا للتربية البيئية، ويعرف الميثاق التربية البيئة بأنها:"**العملية التي تهدف إلى تطوير وعي سكان العالم بالبيئة ومصادرها وتحضهم على الاهتمام بها والمحافظة عليها وتنمي لديهم المعرفة والمواقف والدوافع والالتزامات والمهارات للعمل بشكل فردي**

وجماعي نحو إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل البيئية الحالية وتجنب الوقوع في مشاكل جديدة" (الأمم المتحدة، ميثاق بلغراد، 1975).

ويبدو لنا أن مختلف التعريفات التي قدمت للتربية البيئية تركز على حركة دائرية تبدأ من المعرفة إلى السلوك ضمن دورة واسعة من المتغيرات الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالأفراد في المجتمع. ومن أجل تقديم تصور واضح لمفهوم التربية البيئية قمنا بتصميم الشكل الآتي الذي يوضح مختل فالترابطات والتفاعلات التي تحيط بمفهوم التربية البيئية بدءا من المعرفة العادية وانتهاء بالسلوك الإيجابي تجاه البيئة.

ويتضح من خلال الرسم البياني أن التربية البيئية تبدأ بالمعلومة التي تتحول إلى معرفة وهي المعرفة التي تولد الاهتمام، ومن الاهتمام تتم عملية التشكل السيكولوجي الإيجابي في أعماق الفرد الذي يظهر على صورة قيم بيئية يعززها الإيمان الذي يولد بدوره نسقا كم الاتجاهات والمواقف الدافعة إلى سلوك بيئي إيجابي.

التربية البيئية : من المعلومة إلى السلوك البيئي



9- اليونسكو والتربية البيئية:

تعود مشاركة اليونسكو في التوعية والتعليم البيئي إلى بدايات المنظمة، مع إنشاء IUCN في عام 1948 (الاتحاد الدولي للحفاظ على الطبيعة، وهو أول منظمة غير حكومية رئيسية مكلفة بالمساعدة في الحفاظ على بيئة طبيعية. كما شاركت اليونسكو بشكل وثيق في **عقد مؤتمر الأمم المتحدة الدولي المعني بالبيئة البشرية في ستوكهولم، السويد في عام 1972، والذي أدى إلى**

إنشاء برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP). بعد ذلك، وعلى مدى عقدين من الزمن، قادت اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة البرنامج الدولي التربية البيئية (1975-1995)، الذي وضع رؤية، وقدم إرشادات عملية حول كيفية تعبئة التعليم من أجل الوعي البيئي.

في عام 1976، أطلقت اليونسكو نشرة إخبارية للتربية البيئية "Connect" باعتبارها الجهاز الرسمي لبرنامج التربية البيئية الدولية لليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (IEEP). كانت بمثابة غرفة مقاصة لتبادل المعلومات حول التثقيف البيئي (EE) بشكل عام ولتعزيز أهداف وأنشطة IEEP (International Environmental Education Programme) بشكل خاص، فضلاً عن كونها شبكة للمؤسسات والأفراد المهتمين والناشطين في التعليم البيئي حتى عام 2007.

كما أدى التعاون طويل الأمد بين اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة بشأن التثقيف البيئي (وبعد ذلك التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى التنظيم المشترك لعدة مؤتمرات دولية رئيسية بشأن التربية البيئية منذ عام 1972 أبرزها:

إعلان ستوكهولم 5-16 يونيو 1972: على الصعيد الدولي، اكتسب التعليم البيئي اعترافًا عندما أعلن مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة البشرية الذي عقد في ستوكهولم، السويد، في عام 1972، أنه يجب توظيف التربية البيئية كأداة لمعالجة المشاكل البيئية العالمية. وخرج المؤتمر بإعلان بلغراد الذي يتكون من 7 فصول و26 مبدأ كرست كلها من أجل إرشاد شعوب العالم في الحفاظ على البيئة البشرية وتعزيزها.

ميثاق بلغراد [67]: من 13 إلى 22 أكتوبر 1975 – وجاء ميثاق بلغراد استجابة لتوصية من ورشة العمل الدولية حول التربية البيئية التي عقدت في بلغراد، يوغوسلافيا (صربيا حاليًا). وتم بناء ميثاق بلغراد على إعلان ستوكهولم ويضيف الأهداف والغايات والمبادئ التوجيهية لبرامج التربية البيئية الموجهة لعامة الناس في مختلف بلدان العالم.

- **إعلان تبليسي:** - المؤتمر الحكومي الدولي الأول بشأن التثقيف البيئي في تبليسي، جورجيا (international conferences on environmental education) من 14 إلى 26 أكتوبر 1977 - أشار إعلان تبليسي إلى "الاتفاق الجماعي على الدور المهم للتربية البيئية في الحفاظ على بيئة العالم وتحسينها، وكذلك في التنمية السليمة والمتوازنة لمجتمعات العالم". قام إعلان تبليسي بتحديث وتوضيح إعلان ستوكهولم وميثاق بلغراد من خلال تضمين أهداف وغايات وخصائص ومبادئ توجيهية جديدة للتعليم البيئي. وأكد المؤتمر الحكومي الدولي للتعليم البيئي على دور التربية البيئية في الحفاظ على البيئة العالمية وتحسينها وسعى إلى توفير إطار عمل ومبادئ توجيهية للتعليم البيئي. حدد المؤتمر دور وأهداف وخصائص التربية البيئية، وقدم عدة أهداف ومبادئ للتعليم البيئي.

- **مؤتمر "الاستراتيجية الدولية للعمل في مجال التربية البيئية والتدريب للتسعينيات"** في موسكو، الاتحاد الروسي (Conference “International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the in Moscow) (أغسطس 1987).

- **المؤتمر الدولي الثالث "البيئة والمجتمع**: التعليم والوعي العام من أجل الاستدامة" في سالونيك، اليونان (ديسمبر 1997)؛ (International Conference “Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability” at Thessaloniki,) والمؤتمر الدولي الرابع للتعليم البيئي من أجل مستقبل مستدام في أحمد آباد، الهند (نوفمبر 2007).

- **عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية**: في عام 2002، تم تشكيل عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2005-2014 (UNDESD) كطريقة لإعادة النظر، وإثارة، وتغيير مناهج العمل بشكل إيجابي في مواجهة التحديات العالمية. ساعدت لجنة التعليم والاتصال (CEC) في دعم عمل UNDESD من خلال تكوين هيكل أساسي للتعليم من أجل الاستدامة، والذي تضمن خمسة مكونات رئيسية. المكونات هي **"تخيل مستقبل أفضل" و"التفكير النقدي والتفكير" و"المشاركة في صنع القرار" و"الشراكات والتفكير المنهجي".**[68]

مؤتمر مراكش للتربية البيئية: في الفترة من 9 إلى 14 يونيو 2013، انعقد المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية في مراكش، المغرب. كان الموضوع العام للمؤتمر هو "التثقيف البيئي والقضايا في المدن والمناطق الريفية: السعي لتحقيق تناغم أكبر"، وشمل 11 مجال اهتمام مختلف. وكان المؤتمر العالمي للتثقيف البيئي يضم 2400 عضو يمثلون أكثر من 150 دولة. وكان هذا الاجتماع هو الأول مرة من أي وقت مضى تم عقده في بلد عربي، وتم تجميعه من قبل منظمتين مختلفتين، مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة والمؤتمر العالمي للتربية البيئية الأمانة الدائمة في إيطاليا. وتشمل الموضوعات التي تم تناولها في المؤتمر التأكيد على أهمية البيئة التعليم ودوره في التمكين، وإنشاء شراكات لتعزيز التعليم البيئي، وكيفية تعميم البيئة والاستدامة، وحتى كيفية جعل الجامعات "أكثر خضرة".[69]

10- خاتمة:

لقد أصبح واضحا اليوم أن الأنظمة البيئية تتعرض لضغط بشري هائل يؤثر كارثيا في الدورات البيولوجية والكيميائية والجيولوجية للحياة الطبيعية في الكوكب، ويأتي هذا التأثير نتيجة طبيعية للتدخل البشري الجائر في الطبيعة، فالبشر يضغطون على الكوكب اليوم بطريقة قد تغير بشكل دائم الأنظمة الضرورية لاستمرار الحياة على الأرض، ونحن في مواجهة ذلك بحاجة إلى مساحات تآزرية تفاعلية تضع في أولياتها مسألة المحافظة على البيئة وحماية مصادر الحياة ومواردها الطبيعية.

وقد أدرك المفكرون في مجال المحافظة على البيئة بأن التشريعات والقوانين البيئية غير كافية للمحافظة على البيئة، وقد أجمعوا على الضرورة التاريخية لإيجاد نظام تربوي عالمي استراتيجي قادر على استلهام القوى الإنسانية غي مجال المحافظة على البيئة. ومن المؤكد أن مثل هذه التربية البيئية القائمة على تشكيل الوعي الإنساني بأهمية البيئة وضرورة المحافظة يمكنها أن تؤدي إلى تشكيل المساحات التآزرية المطلوبة بين سكان الكوكب من أجل حماية الحياة على الأرض والمحافظة على مصادرها الحيوية.

ويبدو لنا من خلال هذا البحث أن الوعي الإنساني بالبيئة والتحديات التي تواجه الحياة على سطح الكوكب قد استفاق جزئيا على وقع الصرخات المدوية لعدد كبير من علماء البيئة والطبيعة الذين ما انفكوا يقرعون أجراس الإنذار تحذيرا من النهايات التراجيدية للحياة الإنسانية على سطح الأرض نتيجة الانتهاك الوحشي المستمر لقوانين الطبيعية والاستنزاف المدمر لمواردها.

ولم تكن صرخات العلماء والمفكرين كافية لإيقاظ الوعي الإنساني بل جاءت الأحداث والنكبات والكوارث البيئية ضمن تواصل لا ينقطع من التنبيهات والإشارات الكبرى التي تدل على الكيفية التي يدمر فيها الإنسان البيئة وبدأ الناس اليوم يشعرون بهول ما صنعت أيديهم وهم

يشاهدون انفجار الغطاء الأوزوني وهو الإطار الوجودي للحياة، ويلمسون تأثير الذوبان المرعب للأنهار الجليدية، وارتفاع درجات الحرارة المخيف، وارتفاع منسوب البحار والمحيطات، وارتجاف الدورات المناخية، ويرون بأم الأعين كل مظاهر التلوث المرعب في الطعام والغذاء والماء والهواء، والتصحر، وتقلّص الغطاء الأخضر للأرض. وكل هذه المظاهر أثرت في وعي الناس وأيقظت الحكومات على أهمية المبادرة بالعمل على مواجهة التحديات البيئية بإصدار القوانين والتشريعات وبناء الوعي التربوي.

وقد استفاقت المنظمات الدولية على وقع الخطر وخطاه المتعالية، فتنادت الأمم إلى وضع الخطط والاستراتيجيات لمواجهة الخطر والتحديات البيئية المتنامية أملا في العمل على إيقاف التدهور البيئي المتسارع. وقد يصعب اليوم على المتتبعين إحصاء الندوات الدولية والمؤتمرات العالمية التي عقدت من أجل مواجهة هذه التحديات البيئية المخيفة. وقد أجمع القائمون على هذه المؤتمرات فيما أجمعوا عليه على ضرورة تطوير العمل التربوي وتنمية المؤسسات التربوية لتكون قادرة على إنتاج الوعي الإنساني المطلوب للمحافظة على البيئة وقد تم التركيز على ضرورة بناء استراتيجيات تربوية وتعليمية قادرة على النهوض بوعي الأجيال القادمة وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة والطبيعية.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى الجهود الكبيرة التي بذلتها منظمة اليونيسكو في مجال ترسيخ الفعاليات التربوية محليا وإقليميا ودوليا في مجال حماية البيئية وصيانة مواردها الحيوية على مدى نصف قرن ونيّف. وما زالت الجهود الدولية التربوية مستمرة ويقظة ومتواترة منذ ستينات القرن الماضي حتى اليوم عملا على مواجهة التحديات البيئية المخيفة التي ما زالت مستمرة في تنامها المخيف.

وفي ظل هذه الجهود الدولية المستمرة في مجال المحافظة على البيئة ولدت اتجاهات تربوية جديدة وتحققت تطورات فكرية وعملية مذهلة في مجال التربية البيئية في مختلف المستويات النظرية والمنهجية والتطبيقية، وبفضل هذه الجهود الدولية تمّ الاعتراف تدريجيا بأهمية التربية البيئة وتم إدماجها في مختلف أنظمة التعليم في العالم، وبدأت المدارس والمؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعمل على بناء الوعي الضروري لدى الأطفال والناشئة بالطبيعة ومكوناتها ومصادر الحياة فيها وعلى تأهيلهم سلوكيا لمواجهة المشكلات الطبيعية والعمل المستمر على المحافظة على البيئة وصون مصادرها وتقدير مكوناتها الحيوية. وهذا ما نلاحظه اليوم إذ يوجد هناك أنظمة تربوية ممتدة عبر العالم تقوم على تزويد الأطفال والتلاميذ بالوعي البيئي المطلوب وذلك منذ لحظة دخولهم إلى المدرسة حتى تخرجهم من الجامعة.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت محليا ودوليا في مجال التربية البيئية وفي مجال صك القوانين الدولية وعقد الاتفاقيات البيئية دوليا وإقليميا ما زالت البيئة في حالة تدهور ونكوص مستمر، وما زال الوعي البيئي في حالة يرثى لها ولاسيما في البلدان النامية والفقيرة. فالتخلف الشامل في هذه البلدان لا يستثني المدارس والمؤسسات المدرسية أو أنظمة التعليم. ففي البلدان التي تواجه الفقر والفاقة لا يمكنها أن تضع البيئة في سلم أولياتها كما يحدث في البلدان المتقدمة. وهذا يعني أن تنمية الوعي البيئي تحتاج إلى تنمية شروط الحياة والوجود بداية. فلا نستطيع اليوم على سبيل المثال أن نقنع إنسانا فقيرا بالتوقف عن قطع الأشجار وهو يستجدي بها طعاما، فالوعي التربوي لا يجدي نفعا إلا في شروط الحياة الحرة الكريمة.

وأخيرا نقول بأن التربية البيئة مفهوم متغير ومتغاير عبر دورات الزمن والتحولات الهائلة في مجال الحياة البيئية. ومع أن الساحة الفكرية أصبحت اليوم غنية جدا بمفاهيم التربية البيئية ضمن معادلات الحياة الإنسانية، فإن مفهوم التربية البيئية سيبقى رهن التطورات الفكرية الجارية في ميدان التربية والتعليم.[70]

مراجع الدراسة

Braun,TH. (1872).Cours théorique et pratique de la pédagogie et de la méthodologie, Liége.

Carson, Rachel (1962). Silent Spring, Boston- New York: Houghton company,

concept of environmental education. The Journal of Environmental Education, 1(1), 30–31.

Disinger, J. F. (1985). What research says: Environmental education's definitional problem.

Disinger, J.F. (1983). «Environmental Education's definitional problem». Journal of Environmental Education, (2), 17-32.

Edward J. McCrea. (2006) The Roots of Environmental Education: How the Past Supports the Future (2006) 15 Years of the Environmental Education and Training Partnership (EETAP):An Unexpected Journey (May 2011) by Lori Mann, ED491084.pdf

Emerson, Ralph Waldo (1841). "The Over-Soul". Essays: First Series.

Emerson, Ralph Waldo (1905). Published by (Roycrofters) (East Aurora, NY).

Fournel, L., (1940). Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris.

Girault Y., Sauvé L. (Coord. 2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Dans : L'Éducation à l'environnement ou au développement durable. Aster n° 46, PP 30-46.

Henri, Piéron (1990). Traité de psychologie appliquée, tome2, P.U.F., Paris ,1960.

Kalindi, B. (2014). "Learning engagement and environmental education for sustainability". Primary & Middle Years Educator. 12 (2): 14–23.

Kline, B. (2007). First along the river: A brief history of the U.S. environmental movement (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Leopold, A. (1949). A sand county almanac and sketches here and there. New York: Oxford University Press.

LUCAS A.M. (1980-1981). The role of science Education for the environment. Journal of Environmental Education, vol. 12, n° 2, p. 32-37.

Lukas, A.M.(1979). Environment and Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications: Australian International Press and Publications: Melbourne, Australia.

Lytle, M. H. (2007). The gentle subversive: Rachel Carson, Silent spring, and the rise of the environmental movement. New York: Oxford University Press.

Morin, Lucien et Brunet, Louis(1992) , philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992.

Morin, Lucien et Brunet, Louis(1992) ,philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec.

Reboul, Olivier (2001), La philosophie de L'éducation, Que sais-je n 2441, P.U.F, Paris .

René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris .

Rome, A. (2003). Give Earth a chance: The Environmental movement and the sixties. Journal of American History, 90(2), 525–554.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1962).Emile, ou de l'éducation, Paris: André Charrak, 1762(2009).

Sauvé Lucie (2007).Three decades of international guidelines for environment-related education: A critical hermeneutic of the United Nations discourse. January 2007. https://www.researchgate.net/publication/228629580

School Science and Mathematics, 85(1), 59–68.

Stapp, W., Havlick, S., Bennett, D., Bryan, W., Jr., Fulton, J., MacGregor, J., et al. (1969). The (1969). The concept of environmental education. The Journal of Environmental Education, 1(1), 30–31.

Stegner, W. (1990). It all began with conservation. Smithsonian, 21(1), 35–43.

Swan, J.A. (1969). "The challenge of environmental education". Phi Delta Kappan. 51: 26–28.

The Belgrade Charter (1975). Adopted by the UNESCO-UNEP International Environmental Workshop, October 13–22, 1975. http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf accessed 3 March 2011

UNESCO-UNEP. (1976). The Belgrade Charter. Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1(1), 1–2.

United Nations Environment Programme., "7th World Environmental Education Congress - Summary". 2013-06-14.

أبو جلالة، صبحي حمدان والعبادي، محمد حميدان (2001) أصول التربية بين الأصالة والعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الأندلسي ، ابن طفيل (2012). حي بن يقظان، القاهرة: مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر.

أوبير، رونيه (1983) . التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت.

بدوي ، عبد الرحمن (1980) . فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

برول، أوليفيه (1986) .فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، بيروت : عويدات.

الجمل ، على أحمد واللقاني ، أحمد حسين (1999) . معجم المصطلحات التربوية. المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.

جميل ،محمد السيد (2009) . تطور مفهوم التربية البيئية حتى المفهوم الحديث للتربية البيئية من أجل الإستدامة: الإرهاصات الأولى للتثقيف والتربية البيئية، العالم، الثلاثاء 2010/1/26.
https://elaalim1989.ahlamontada.com/t77-topic

حكيم ، ثابت كامل (1996) . قراءات في الفكر التربوي، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

حمادة، عبد المحسن (1995). أصول التربية، جامعة الكويت .

ديوي، جون (1954). التربية والديمقراطية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة.

روسو، جان جاك (1956). إميل والتربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة.

زيادة، معن (1886) .الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربي، المجلّد الأوّل، الطبعة الأولى، بيروت.

شفشق، -محمود عبد الرزاق (1980).الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت.

شمس الدين، عبد الأمير (1990). الفكر التربوي عند ابن طفيل الأندلسي في كتابه حي بن يقظان، الشركة العالمية للكتاب: دار الكتاب العالمي، الدار الإفريقية العربية، بيروت.

علي، نبيل (2001) . الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265، الكويت.

الغزالي، أبو حامد (1991) أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت .

الفرحان، محمد (1999). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.

ملك، بدر محمد(1999). مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت.

وطفة، علي أسعد(2003). النزعة الطبيعية في التربية عند ابن طفيل الأندلسي: حي بن يقظان رائعة الفلسفة والتربية، الأسبوع الأدبي، العدد 893، تاريخ 2003/1/313.

وهبي، صالح محمود والعجمي ابتسام درويش (2003) . التربية البيئية وآفاقها المستقبلية، دمشق: دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2003.

هوامش الدراسة:

[1] - Morin, Lucien et Brunet, Louis(1992) .philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec,. p.9.

2 - حكيم ، ثابت كامل (1996) . قراءات في الفكر التربوي، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1996، ص 85.

3 - أوبير، رونيه (1983) . التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983ص23.

4 - بدوي ، عبد الرحمن (1980) . فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، بيروت، 1980، ص 121.

5 Piéron Henri, Traité de psychologie appliquée, tome2, P.U.F., Paris ,1960.

6 - أوليفييه روبول (1992 - 1925) فيلسوف فرنسي.

7 - بروول، أوليفيه (1986) .فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، عويدات، بيروت، 1986، ص 48.

8 - الفرحان، محمد (1999). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 59.

9 - زيادة، معن (1886) .الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربي، المجلّد الأوّل، الطبعة الأولى، بيروت، 1986. ص249.

10 - ملك، بدر محمد(1999). مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص35.

11 - ولد عام 450 هـ وتوفى عام 505هـ (1111م)

12- الغزالي، أبو حامد (1991) أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1991.

13- ملك، بدر محمد(1999). مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص36.

14 - Braun.TH. (1872).Cours théorique et pratique de la pédagogie et de la méthodologie, Liége, 1872, P2.

15 -علي، نبيل (2001) . الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265، الكويت، 2001، ص 501.

16- أوبير، رونيه (1983) . التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص24.

17 - ديوي، جون (1954). التربية والديمقراطية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، 1954.

18 -الفرحان، محمد (1999). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 181.

19 - Fournel. L.. Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, P7

20- - Morin. Lucien et Brunet. Louis(1992) . philosophie de l'éducation. Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992, p.14.

21- Reboul. Olivier (2001). La philosophie de L'éducation, Que sais-je n 2441, P.U.F, Paris, 2001, p25.

22 - René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1946,p2.

23- أبو جلالة، صبحي حمدان والعبادى ،محمد حميدان (2001) أصول التربية بين الأصالة والعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ص 229.

24- حمادة، عبد المحسن (1995). أصول التربية، جامعة الكويت، 1995، ص 8.

25 - ROUSSEAU, Jean-Jacques (1962).Emile, ou de l'éducation, Paris: André Charrak, 1762(2009).

26 شفشق، -محمود عبد الرزاق (1980). الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980، ص 291.

27 - شفشق، -محمود عبد الرزاق (1980). الأصول الفلسفية للتربية، المرجع السابق، ص 291.

28 - أوبير، رونيه (1983) . التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص27.

29- أوبير، رونيه (1983) . التربية العامة، مرجع سابق، ص26.

30 - ابن طفيل فيلسوف وعالم وطبيب عربي مسلم ورجل دولة ولد في غرناطة وتوفي في توفي في عام 581 هـ الموافق 1185م في مدينة مراكش، وهو من أشهر المفكرين العرب الذين خلفوا آثاراً خالدة في عدة ميادين منها: الفلسفة والأدب والرياضيات والفلك والطب، ومن ابرز أعماله قصة " حي بن يقظان " الشهيرة.

31 - وطفة، على أسعد(2003). النزعة الطبيعية فى التربية عند ابن طفيل الأندلسى: حي بن يقظان رائعة الفلسفة والتربية، الأسبوع الأدبي، العدد 893، تاريخ 1/313/ 2003.

32 -الأندلسى ، ابن طفيل (2012). حي بن يقظان، القاهرة: مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر، 2012.

33 - شمس الدين، عبدالأمير (1990). الفكر التربوي عند ابن طفيل الأندلسى فى كتابه حى بن يقظان، الشركة العالمية للكتاب: دار الكتاب العالمي، الدار الإفريقية العربية، بيروت، 1990.

34 - روسو، جان جاك (1956). إميل والتربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1956.

3535 - جان جاك روسو ((Jean-Jacques Rousseau فيلسوف فرنسي ذائع الصيت، ولد في جنيف، 28 يونيو 1712 وتُوفي في إيرمينونفيل، 2 يوليو 1778.

36 - كان جان لويس رودولف أغاسي ((Jean Louis Rodolphe Agassiz (28 مايو 1807 - 14 ديسمبر 1873) عالم أحياء وجيولوجيا أمريكي من مواليد سويسرا مُعترف به عالمًا مبتكرًا ونابغةً في تاريخ الأرض الطبيعي.

37 - المفكر التربوي السويسري يوهان هاينريش بستالوتزي (J.H.Pestalozzi) (12 يناير 1746-17 فبراير 1827) أحد أكبر رواد الفكر التربوي في القرن التاسع عشر.

38 - Emerson. Ralph Waldo (1905). Published by (Roycrofters) (East Aurora, NY).

39 - Emerson. Ralph Waldo (1841). "The Over-Soul". Essays: First Series. P 17,18.

40- Edward J. McCrea. (2006) The Roots of Environmental Education: How the Past Supports the Future (2006) 15 Years of the Environmental Education and Training Partnership (EETAP):An Unexpected Journey (May 2011) by Lori Mann, ED491084.pdf

41 - جون ج. كيرك (John J. Kirk Director) (17 مايو 1930- 2 سبتمبر 2017) 17من أكثر الشخصيات العلمية أهمية في مجال الحفاظ على البيئة وحمايتها. وعمل مديرا لمعهد نيوجيرسي للمحافظة على البيئة ما يقرب من 40 عامًا. حصل درجة الدكتوراه في الدراسات البيئية من جامعة ميتشيغان. بدأ جون مسيرته المهنية في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي كعضو هيئة تدريس في جامعة ميشيغان. نُشرت مقالاته العلمية في 25 دولة وتُرجمت إلى تسع لغات مختلفة. حظي عمله على المستوى الدولي باعتراف من الأمم المتحدة وفي عام 1978، تمت دعوته من قبل برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) للمشاركة في تطوير الخطة الدولية للتربية على البيئة. أصبح جون عضوًا في لجنة أمريكا الشمالية لميثاق بلغراد وساعد في تقديم الميثاق، الذي وضع الأساس لمجال التعليم البيئي في البلدان في جميع أنحاء العالم.

42 - جميل ،محمد السيد (2009) . تطور مفهوم التربية البيئية حتى المفهوم الحديث للتربية البيئية من أجل الاستدامة الإرهاصات الأولى للتثقيف والتربية البيئية، المكتب العربي للشباب والبيئة، 2009/12/17.

https://kenanaonline.com/users/aoye/topics/61675#https://kenanaonline.com/users/aoye/posts/100738

43 - Stegner. W. (1990). It all began with conservation. Smithsonian, 21(1), 35–43.

44 - جميل ،محمد السيد (2009) . تطور مفهوم التربية البيئية حتى المفهوم الحديث للتربية البيئية من ، المكتب العربي للشباب والبيئة، أجل الاستدامة الإرهاصات الأولى للتثقيف والتربية البيئية 17/12/2009.

https://kenanaonline.com/users/aoye/topics/61675#https://kenanaonline.com/users/aoye/posts/100738

45 - Kline, B. (2007). First along the river: A brief history of the U.S. environmental movement (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

46 -Leopold, A. (1949). A sand county almanac and sketches here and there. New York: Oxford University Press.

47 - Rome, A. (2003). Give Earth a chance: The Environmental movement and the sixties. Journal of American History, 90(2), 525–554.

48 - Lytle, M. H. (2007). The gentle subversive: Rachel Carson, Silent spring, and the rise of the environmental movement. New York: Oxford University Press.

49 - جميل، محمد السيد (2009). تطور مفهوم التربية البيئية حتى المفهوم الحديث للتربية البيئية من أجل الإستدامة: الإرهاصات الأولى للتثقيف والتربية البيئية، العالم، الثلاثاء 2010/1/26.
https://elaalim1989.ahlamontada.com/t77-topic

50 - جميل، محمد السيد (2009). تطور مفهوم التربية البيئية حتى المفهوم الحديث للتربية البيئية من أجل الإستدامة: الإرهاصات الأولى للتثقيف والتربية البيئية، العالم، الثلاثاء 2010/1/26.

https://elaalim1989.ahlamontada.com/t77-topic

51 - Stapp, W., Havlick, S., Bennett, D., Bryan, W., Jr., Fulton, J., MacGregor, J., et al. (1969). The concept of environmental education. The Journal of Environmental Education, 1(1), 30–31.

52 - Disinger, J. F. (1985). What research says: Environmental education's definitional problem. School Science and Mathematics, 85(1), 59–68.

53 - UNESCO-UNEP. (1976). The Belgrade Charter. Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, 1(1), 1–2.

54- عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص125.

55 - Carson, Rachel (1962). Silent Spring, Boston- New York: Houghton company,

56 - Lukas, A.M.(1979). Environment and Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications: Australian International Press and Publications: Melbourne, Australia, 1979

57 -LUCAS A.M. (1980-1981). The role of science Education for the environment. Journal of Environmental Education, vol. 12, n° 2, p. 32-37.

58 - Girault Y., Sauvé L. (Coord. 2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement, et l'éducation pour le développement durable. Dans : L'Éducation à l'environnement ou au développement durable. Aster n° 46, PP 30-46.

59 - Sauvé Lucie (2007).Three decades of international guidelines for environment-related education: A critical hermeneutic of the United Nations discourse. January 2007. https://www.researchgate.net/publication/228629580

60- Disinger, J.F. (1983). «Environmental Education's definitional problem». Journal of Environmental Education, (2), 17-32.

61 - ويليام ب ستاب (William, B., Stabb) (1929-2001) مؤسس حركة التربية البيئية عالم أحياء مدير للتربية البيئية لليونسكو، ثم الشبكة العالمية للأنهار سابقا. كان أستاذا لتخطيط الموارد والمحافظة عليها في كلية الموارد الطبيعية والبيئة بجامعة ميتشيغان (SNRE).

62 - Swan, J.A. (1969). "The challenge of environmental education". Phi Delta Kappan. 51: 26–28.

63 - Stapp, W.B. et al. (1969). The concept of environmental education. Journal of Environmental Education, 1(1), 30-31.

64 - Stapp, W.B. et al. (1969). The concept of environmental education. Journal of Environmental Education, 1(1), 30-31.

65 - وهبي، صالح محمود والعجمى ابتسام درويش (2003) . التربية البيئية وآفاقها المستقبلية، دمشق: دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2003، ص 55

66- الجمل ، على أحمد واللقاني ، أحمد حسين (1999) . معجم المصطلحات التربوية. المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.

67 - The Belgrade Charter (1975). Adopted by the UNESCO-UNEP International Environmental Workshop, October 13–22, 1975. http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf accessed 3 March 2011

68 Kalindi, B. (2014). "Learning engagement and environmental education for sustainability". Primary & Middle Years Educator. 12 (2): 14–23.

69 - United Nations Environment Programme.. "7th World Environmental Education Congress - Summary". 2013-06-14.