

فلسفة التربية

ابجهاياتها ومدارسها

تأليف

الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراة الفلسفة في التربية من جامعة لندن

أستاذ التربية بجامعة قطر

الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الحالق شرقت - القاهرة

فللهفة التربية

إتجاهاتها ومدارسها

تأليف

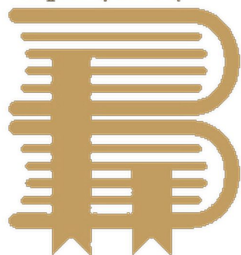
الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
استاذ التربية بجامعة قطر

نسخة مزيدة ومنقحة

الناشر
عالم الكتب
٢٨ عبدالغالق شريت - القاهرة

شبكة كتب الشيعة



shiabooks.net

رابط بديل < mktba.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

« أدبى رى فاحسن تادىسى »

(حدیث شریف)

الإهداء

الى زوجتى ...

وولدى أمير ...

خير نبراس ...

وأجلّ نور ...

مقدمة

قد لا يرحب البعض بكلمة « فلسفة » في عنوان هذا الكتاب من لوهلة الأولى لأنهم لا يحبون « التفلسف » . ذلك أن الفلسفة في نظرهم صناعة عاطلة . وهذا في حد ذاته يعتبر تفلسفا وان لم يقصدوا . والواقع أن في التراث الاسلامى ما يدعم هذه النظرة ، ألم يعتبرها أبو حامد الغزالي من العلوم المذموم كثيرا لأنها قد تحمل الانسان على الشك ، ومع ذلك كان الغزالي وهو حجة الاسلام وأكثر المدافعين عنه فيلسوفا عملاقا باعتراف الجميع ، وبصرف النظر عن موقفنا النظرى أو الفكرى من الفلسفة فان لكل منا فلسفته الخاصة في حياته يتصرف في ضوئها ويكيف سلوكه وفقا لها . وحتى الانسان العادى له فلسفته ونظرتة الى الحياة . ومن هنا فان الفلسفة على أى مستوى من المستويات تدخل في حياة كل منا .

وبالنسبة لرجال التربية على اختلاف مستوياتهم المهنية تشكل الفلسفة اهتماما خاصا لهم . فهى أدواتهم ووسيلتهم في تعميق نظرتهم الى ميدانهم . وهى ترشددهم الى طرق التفكير الفلسفى وتوضح لهم الاستفسارات والتساؤلات الرئيسية المتعلقة بالتربية . كما أنها ترقى باستعمالاتهم للغة والمفاهيم المختلفة التى يستخدمونها ويتفاهمون من خلالها . وأخيرا فانها تكون لديهم النظرة الناقدة المستبصرة .

وهذه كلها جوانب هامة ضرورية للمربين وتتصل اتصالا مباشرا بأدوارهم المهنية .

ويحاول هذا الكتاب أن يقدم فلسفة التربية بطريقة علمية منهجية
تتناول اتجاهاتها الرئيسية ومدارسها العامة والخاصة • وهو بهذا يهتم
كل العاملين في ميدان التربية والمشتغلين بها • ونرجو أن يجد فيه كل
هؤلاء ما قصدنا اليه من النفع والمفائدة •

والله ولي التوفيق ••

مصر الجديدة ٢٥ يناير ١٩٨٢

د • محمد مني مرسى

محتويات الكتاب

| الصفحة | الموضوع |
|--------------------|---|
| الفصل الأول | |
| ٩٨ - ١١ | الفلسفة والتربية |
| ١٣ | — مقدمة |
| ١٤ | — معنى الفلسفة |
| ٣٠ | — مباحث الفلسفة |
| ٣٧ | — تطبيقات الفلسفة على التربية |
| ٣٨ | — مجال الفلسفة التربوية |
| ٤٠ | — اتجاهات فلسفة التربية |
| ٤٥ | — وظيفة فلسفة التربية |
| ٤٨ | — أساليب دراسة فلسفة التربية |
| ٤٩ | — حقيقة الكون |
| ٥١ | — نظرية المعرفة والتربية |
| ٨٨ | — القيم والأخلاق والتربية |

الفصل الثاني

| | |
|----------|----------------------------------|
| ١٦٨ - ٩٩ | من قضايا الفكر التربوي |
| ١٠٠ | — الأهداف التربوية |
| ١٢٤ | — الطبيعة الانسانية |
| ١٦٢ | — الخبرة التربوية |

الصفحة

الموضوع

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة . . . ١٦٩ - ٢٨٦

| | | |
|-----|-----------|-------------|
| ١٧٢ | • • • • • | المتألية |
| ١٨٣ | • • • • • | الواقعية |
| ١٩٤ | • • • • • | البراجماتية |
| ٢٠٨ | • • • • • | الانسانية |
| ٢١٢ | • • • • • | الوجودية |
| ٢١٨ | • • • • • | التحليلية |
| ٢٢٧ | • • • • • | الاسلامية |

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية . . . ٢٨٧ - ٣٥٦

| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| ٢٩٣ | • • • • • | التواترية |
| ٣٠٨ | • • • • • | الجوهرية |
| ٣١٩ | • • • • • | التقدمية |
| ٣٣٩ | • • • • • | التجديدية |
| ٣٦١ - ٣٥٧ | • • • • • | المراجع |

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

مقدمة :

من الأمور البديهية أو المسلم بها أنه لكي نستطيع أن نقوم بتربية الأفراد بطريقة حكيمة علينا أن نعرف أولاً ما الذى نستهدفه من وراء تربيتهم . ولكي نتوصل الى معرفة ذلك علينا أن نتساءل عما يعيش الناس من أجله أو الهدف الأسمى من الحياة .

ان أية اجابة مرضية لهذا التساؤل تتطلب التعرض لمناقشات مستفيضة للقضايا الرئيسية المتعلقة بالكون والحياة والفرد والمجتمع والمعرفة والأخلاق . وعلينا أن نتعرض بالمناقشة أيضا لما يعيش الناس من أجله وعما يمكن أن يكون الهدف من الحياة ونوع الحياة التى نبتغيها . وعلينا أن نتساءل أيضا عن طبيعة العالم وعن الحدود التى يضعها ازاء ما يمكن أن يعمله الناس أو يعرفوه وكذلك عن تنظيم المجتمع ومكانة الفرد فيه . ما طبيعة الانسان ؟ وكيف يكتسب المعرفة ؟ ما المعايير الأخلاقية التى ينبغى أن يسير عليها فى حياته ؟ مثل هذه التساؤلات وغيرها ضرورية لأية فلسفة للتربية .

ولا يكفى لأية فلسفة للتربية أن تقتصر على مجرد تحديد الأهداف السليمة للتربية . ذلك أن أهداف التربية تظل غامضة وخالية من المعنى ما لم يفصل المقصود بهذه الأهداف وتوضح الطرق الرئيسية لتحقيقها . فمن الممكن مثلا أن نتفق على أن من أهداف التربية تعويد المتعلم على التفكير النقدي بالنسبة للمعارف والمعلومات التى تقدم له . . ولكن ماذا نعنى بالتفكير النقدي ؟ وهل يمكن اكساب التلميذ القدرة على التفكير

النقدى أو الناقد ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هي أهم المعارف والمعلومات التي يجب أن يتعلمها ؟ هل يمكن تدريس كل أنواع المعرفة ؟ وهل يمكن تدريسها جميعا بطريقة واحدة ؟ هل يمكن مثلا تدريس الأخلاق بنفس الطريقة التي تدرس بها الرياضيات ؟ .. وهكذا فاننا اذا تأملنا أهمية التربية للحياة الانسانية فانه ينبغي عاجلا أو آجلا أن نعرض للتربية بطريقة فلسفية .. وهكذا أيضا تصبح فلسفة التربية ذات أهمية كبرى إذ عليها تعتمد كل القرايات التربوية الذكية .

وهنا يجب أن نتساءل : ما هي الفلسفة ؟ وما الذي نستطيع تقديمه للتربية ؟

معنى الفلسفة :

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها مما سيتضح من عرضنا في السطور التالية :

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة الى الاغريق في معناها اللغوي « حب الحكمة » وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة ، وربما كان هذا التعريف مناسباً عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة المعروفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره .. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية الى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحداً تلو الآخر ، فقد بقي تعريفها « حب لحكمة » كما هو .

بيد أن تعريف الفلسفة بأنه حب الحكمة قد بدأ يواجه انتقاداً شديداً على أساس أنه تعريف غير محدد ولا يعطى للفلسفة قيمتها العلمية ومكانتها اللائقة بها التي توحىها كلمة « فلسفة » ذاتها . يضاف الى ذلك أن كلمة « الحكمة » كثيراً ما تربط في أذهان الناس

بمعان أخروية أو ميتافيزيقية ، وهو ما يحول كثير من الفلاسفة
المحدثين أن يجردوا الفلسفة منه .

التعريف المعجمي :

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها « دراسة المبادئ
الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلياً وكانت تشمل العلوم جميعاً واقتصرت
في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء
الطبيعة » (١) .

ويورد معجم التربية تعريفاً للفلسفة مشابهاً للتعريف السابق فيقول
في تعريف الفلسفة بأنها :

العلم الذي يرمى إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها
وسائل لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية وهذا العلم يشمل عادة
المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية
المعرفة » (٢) .

تعريف الفلاسفة :

يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة . ومع
هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين :

الاتجاه الأول : يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة
في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها وهذا يعني أن الفلسفة ليست
لها مضمون علمي يقوم على مجموعة من الحقائق كما هو الحال في
باقي العلوم .

(١) المعجم الوسيط - طبعة دار المعارف ١٩٧٣ ج ٢ ص ٧٠٠

(٢) Good, C. (ed.) Dictionary of Education McGraw-Hill Book comp.
1973 p. 419.

الاتجاه الثانى : يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير • فهي الى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية •

وسنوضح هذين الاتجاهين بما نعرضه فى السطور التالية :

المفهوم الأفلاطونى للفلسفة :

تتميز الفلسفة فى نظر أفلاطون بعدة خصائص رئيسية من أبرزها :

- ١ - أنها تتحمل موقف الحوار النقدى •
- ٢ - أن الفلسفة تستخدم طريقة خاصة بها تسمى « الديالكتيك » • وما يعنيه أفلاطون بالديالكتيك غامض • لكن يفهم منه أنه يقصد به الاستطراد الجدلى فى نقد الأفكار المعروضة • وعلى هذا فان العلوم حتى فى أقصى صورها المتطورة كالرياضيات مثلا تخضع للنقد الفلسفى •

٣ - يعتقد أفلاطون أن الفيلسوف له اتصال مباشر بالواقع الحقيقى فى تمايزه عن الأتشياء المتغيرة باستمرار • • ولهذا السبب يستطيع الفيلسوف أن يقوم بالنقد النهائى للأفكار المطروحة • وهذا يعنى أن الفيلسوف يسعى وراء التوصل الى صدق الطبيعة الحقيقية للواقع أو الوجود •

٤ - أنه لكى نفهم الطبيعة الحقيقية للواقع علينا أن نعرف الفرض الذى وجد الشئ من أجله • فلكى نفهم الطبيعة الحقيقية للانسان علينا أن نعرف النموذج الأمثل لطبيعة الانسان والفرض الذى وجدت من أجله أو تحيا لأجله •

٥ - أن الفيلسوف بناء على معرفته للمثل يعرف كيف يجب أن يعيش الناس •

لقد علم السوفسطائيون تلاميذهم كيف يحققون الكسب السريع وكيف يكسبون الأصدقاء ويؤثرون في الناس . وهذه في نظر أفلاطون أمور لا يمكن عملها .. ذلك أن فن تحقيق الكسب السريع ليس صورة من المعرفة وإنما يتضمن سرعة البديهة وسرعة الحكم . وإذا سلك الفيلسوف هذا المسلك فإنه يبدو في صورة سخيفة .. لكن عندما يتعلق الأمر بفهم الطبيعة يتوجه إلى الفلسفة . ولهذا السبب كان لابد أن يكون الحاكم الحقيقي في نظر أفلاطون من الفلاسفة .

تعريف أوكتر : O' Conner

يقول أوكتر في كتابه « مقدمة في فلسفة التربية » :

« .. ان الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أى له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ أو الجغرافيا وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي .. » (1)

تعريف إلفين : Elvin

ويتفق إلفين في كتابه « التربية والمجتمع المعاصر » مع الرأي السابق فيقول :

« .. ان الفلسفة أسلوب للتفكير وهي معنية أساسا باختيار فروضنا وتحديد مفاهيمنا . والفلسفة الاجتماعية وفلسفة التربية تعنيان بافتراضاتنا ومفاهيمنا التي نستخدمها عندما نفكر في التربية والمجتمع .. » (2)

(1) O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy Routledge and Kegan Paul. London 1957 p. 4.

(2) Elvin, H. Education and Contemporary. Society. C. A. Watts & Co. 1965. p. 65.

تعريف كومت : Comete

نادى الفيلسوف الفرنسى المعروف أوجست كومت بأن الفلسفة فى هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا لأن القضايا والموضوعات التى تتناولها لا تسمح بالتحليل العلمى أو التجريبيى أو البرهنة عليها .

تعريف فينكس : Phenix

يقول فينكس فى كتابه « فلسفة التربية » (١)

« ان الفلسفة ليست مجموعة من المعارف ولا تؤدى دراستها الى تجميع عدد من الحقائق . وهى أيضا ليست طريقة من طرق الحصول على المعرفة ، أو طريقة من طرق البحث . بل هى طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التى لدينا فعلا » .

وهى تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود بالفعل فى ميدان المعرفة والخبرة وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب من معارف ، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية .

ويورد فينكس أربعة مكونات للفلسفة هى :

١ - الشمول :

ويقصد به روعية العلاقات بين الظواهر التى تبدو مختلفة فى العالم . ومن خلال هذه العلاقات ، يستطيع الفيلسوف أن يفهم العالم ويفركه ككل له معنى .

ويستخدم فى هذا المفاهيم التى تتصف بصفة العمومية .

(١) فينكس : فلسفة التربية ترجمة محمد لبيب النجيبى دار النهضة العربية

٢ - إتساع النظرة :

الفيلسوف أو الرجل الحكيم يرى المغزى الحقيقي للأشياء من خلال إتساع نظره وتخليه عن النظرة الضيقة المتحيزة أو الامتعات والمصالح الشخصية . ويصبح بذلك في وضع يستطيع فيه أن يحكم حكما نقديا ذكيا .

٣ - البصيرة :

الفيلسوف لا يقبل الأفكار في قيمتها الظاهرية ولكنه يسأل عن حقيقة معناها ويسعى للكشف عن الفروض الأساسية التي تقوم عليها نظرتنا للعالم وللحياة . والبصيرة هنا تعنى الإعتراف بأن اللغة التي نستعملها تفترض مفاهيم معينة متضمنة غير معبر عنها .

٤ - النظرة التأملية :

هي الروحية والكشف . والفيلسوف له نظرة ترفعه فوق مستوى المطالب والإحتياجات العادية العاجلة إلى امكانيات أوسع يدركها فكرا وخيالا . فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح وتفسر تفسير له مغزاه الخبرة الإنسانية في مداها الكلي .

إن التعريفات السابقة تعتبر أن الفلسفة نشاط وأسلوب يمكن تطبيقه على كل علم . وعلى هذا يكون لكل علم فلسفته مثل : فلسفة التاريخ وفلسفة العلوم وفلسفة الدين وفلسفة التربية ... وهكذا .

وبعض التعريفات السابقة أيضا ترفض النظرة التقليدية إلى الفلسفة على أنها تستطيع أن تمدنا بالمعرفة والفهم للواقع المطلق مثل وجود الله والكون وحرية إرادة الانسان والعلاقة بين الجسم والعقل وغيرها مما يتعلق بمباحث الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة في الفلسفة .

وعلى الرغم من الإنتقادات التي وجهت من جانب بعض الفلاسفة إلى الأسلوب الميتافيزيقي التقليدي للفلسفة ، فهناك كثيرون يعتقدون أن الفلسفة يمكنها أن تقدم لنا ما هو أكثر من التحليل أو التفسير والنقد .

وهكذا نجد كما أشرنا أنه ليس هناك إتفاق بين الفلاسفة والمؤمنين على استخدام مفهوم الفلسفة ، كما لا يوجد إتفاق أيضا بين المؤلفين في الموضوع .

فالمدارس الفلسفية تصنف في المؤلفات المختلفة تصنيفات متعددة ، كما أن الفلاسفة أنفسهم يصنفون أكثر من تصنيف واحد . فأفلاطون مثلا قد يصنف على أنه مثالي وواقعي وروسو يصنف كفيلسوف طبيعي وأيضا مثالي .

وكما أن الفلاسفة انقسموا حول اعتبار الميتافيزيكا جانبا من الفلسفة أم لا ، فانهم أيضا انقسموا بشأن طبيعة الفلسفة ذاتها .. هل هي علم كغيره من العلوم يتضمن حقائقه ومعلوماته الخاصة به ؟ أم أن الفلسفة ليست إلا طريقة من التفكير وأسلوبا من أساليبه كما أشرنا .

وهناك رأي يقول إن الفلسفة قد فقدت أو تخطت في كثير من مناحيها عن رسالتها في تحديد وتوجيه كل مجالات المعرفة . ومن ثم أصبحت معنية بأساليبها المنهجية ، ومن بين هذه الأساليب المنهجية التي إستحوذت على إهتمام الفلاسفة نجد المنطقية الوضعية والتحليل اللغوي والمنطق الرياضي .

الفلاسفة عند علماء المسلمين :

شغل علماء المسلمين بالبحث في العلوم والمعارف وأنواعها وتصنيفاتها والمفاضلة بينها .

ويقول ابن خلدون : « ومن الغريب الواقع أن حملة العلم في الأمة

الاسلامية أكثرهم من المعجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية الا في القليل النادر . وان كان منهم العربي في نسبته فهو عجمي في لغته ومرباه ومشيخته مع أن اللغة عربية وصاحب شريعتها عربي .

والسبب في ذلك أن اللغة أولها لم يكن فيها علم ولا صناعة لمقتضى أحوال السذاجة والبداءة والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين . وقد فاضل علماء المسلمين بين العلوم شريفها ووضعها ومحمودها ومذمومها . وكانت الفلسفة أكثر العلوم موضعا للجدل . فقد نظر اليها الغزالي على أن كثيرها مدموم لما تؤدي اليه من الشك والإلحاد . وإعتبرها ابن خلدون صناعة عاطلة .

وقد ورد عن الجاحظ أنه مدح الفلسفة وذمها فيما مدحه وذمه من العلوم معربا عن قدرته على الكلام وبعد شأوه في البلاغة قال مادحا الفلسفة : إنها أداة الضمائر وآلة الخواطر ونتائج العقل وأداة لمعرفة الأجناس والعناصر وعلم الأعراض والجواهر وعلل الأشخاص والصور وإختلاف الأخلاق والطبائع والسجاياء والفرائض .

وقال في ذم الفلسفة : إنها كلام مترجم وعلم مترجم بعيد مداه قليل جدواه مخوف على صاحبه سطوة الملوك وعداوة العامة .

ومن المعروف أن الجاحظ كان من المعتزلة وهي إحدى فرق الكلام الاسلامية التي تحتكم الى العقل في منهجها الفلسفي (١) .

ومن ناحية أخرى نجد أن علماء المسلمين أعجبوا بعلوم اليونان بما فيها الفلسفة وأقبلوا على دراستها . بل ولقبوا أرسطو أحد مشاهيرها بالمعلم الأول وابن الهيثم الذي عاش في القرن الخامس

(١) مصطفى عبد الرزاق : تهذيب لتاريخ الفلسفة الاسلامية - النهضة المصرية - ١٩٦٦ ص ٨٢ .

الهجري درس العلوم المختلفة من طب و فلسفة و رياضيات و الهيئات و قد كتب يقول موضحا سر اهتمامه بهذه العلوم و مطلقا اعجابه بأرسطو .

« ازدريت أعوام الناس ولم ألتفت اليهم و اشتغيت إيثار الحق و طلب العلم و أستقر عندي أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قربة من الله من هذين الأمرين . فخصت لذلك في ضروب الآراء و الاعتقادات و أنواع العلوم و البيانات فلم أحظ من شيء منها بطائل ولا عرفت منها للحق منهجا ولا الى الرأي اليقيني مسلكا جددا فرأيت أنني لا أصل الا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية و صورتها الأمور العقلية فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو من علوم المنطق و الطبيعات و الإلهيات ، فلما تبينت ذلك أفرغت و سمي في طلب علوم الفلسفة و هي ثلاثة علوم رياضية و طبيعية و إلهية . (١)

وهكذا نجد أن المتقدمين من المسلمين قد اختلفوا في تقديرهم للفلسفة بين مادم و قادم لكنهم لم يصلوا الى درجة المبالغة في معاداة الفلسفة و تحريم الاستغال بها على غرار ما نجد عند بعض علماء المسلمين الذين جاؤوا في فترة متأخرة . فالشهرزوري أحد علماء القرن الثالث عشر يذكر في فتواه فيمن يشتغل بالمنطق و الفلسفة تعلمتا و تعليما قوله:

الفلسفة أس السفه و الإنحلال و مادة الحيرة و الضلال و مثار الزينغ و الزندقة و من تلبس بها تعليما و تعلمتا قارنه الخزلان و الصرمان و استحوذ عليه الشيطان و أما المنطق فهو مدخل الفلسفة و مدخل الشر شر و ليس الاستغال بتعليمه و تعلمه من إباحة الشارع ولا استباحة أحد من الصحابة و التابعين و الأئمة المجتهدين و النسل الصالحين و من زعم أنه يشتغل مع نفسه بالمنطق و الفلسفة لفائدة يزعما فقد خدعه

(١) ابن أبي أصيبعة : عيون الأنباء في طبقات الأطباء - المطبعة الوهلية القاهرة . ١٨٧٢ ج ٢ ص ص ٩٢ - ٩٣ .

الشیطان ومكر به • فالواجب على السلطان أن يدفع المسلمين شر هؤلاء
المسائيم ويخرجهم عن المدارس ويبيدهم ويعاقب على الاثتغال
بفهم • (١)

ويقول مصطفى عبد الرازق في كتابه « تمهيد لتاريخ الفلسفة »
« ومن المتقدمين قبل الغزالي من كانوا حربا على الفلسفة لا يعرفون
هوادة ولا لينا وجل هذا الصنف ممن لم يتذوقوا طعم الفلسفة ولم
يتسماو ريحها • وفي كلامهم من الخلط ما يدل على أنهم لا يتكلمون عن
علم فيما عالجوا من أمور الفلسفة ومن أمثلته ما جاء في كتاب « مفيد
العلوم ومبيد الهموم للشيخ جمال الدين أبي بكر محمد بن عباس
انخوارزمي المتوفى عام ٣٨٣ هـ (٩٩٣ م) في الباب الثالث في الرد على
الفلاسفة (٢) • ويورد مصطفى عبد الرازق الاقتباس التالي عن
الخوارزمي :

« هم قوم من اليونانيين تحذلقوا في المعقولات حتى وقموا في
في وادي الحيرة والخباط ويزعمون أنهم أكيس خلق الله وسياق
مذهبهم يدل على أنهم أجهل خلق الله وأحمق الناس وأساس الزنادقة
على مذهبهم والكفر كله شعبة من شعبهم • وكانوا يترهبون لقطع
النسل ورئيسهم أفلاطون الملحد لعنه الله ... وأخوانه كآرسطاليس
وسقراط وجالينوس كلهم ملاحدة العصر وزنادقة الدهر يقينا ثم
إن الله سبحانه وتعالى علم خبث سرائرهم فأرسل الله عليهم سيلا
ففرقهم • وعلومهم المشؤمة عربتها أقوام في عهد المأمون الخليفة
بإذنه ووصيته ... فهم مشركون ملحدون لعنهم الله » •

وواضح من النص أن هجوم الخوارزمي على الفلاسفة اليونانيين
ولبس على الفلسفة على إطلاقها • وفي وصف الخوارزمي بأنه « كان

(١) نقلا عن مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ص ٨٥ - ٨٦

(٢) المرجع السابق ص ص ٨٧ - ٨٨

حسريا على الفيلسفة لا يعرف هواده ولا لهن « ظلم للرجل • لأن
انخوارزمي يورد في نفس الكتاب في أماكن متعددة ما يدل على أنه من
المؤمنين بأهمية النظر والفكر وفي ذلك يقول :

« إعلم أن النظر قانون الاستدلال في الأمور وحاكم العدل وقاضى
الصدق ومعيار الشريعة ومك الحق والباطل » (١) •

بل إنه يعتبر النظر ضرورى بل وواجب لفهم الدين ومعرفة الله
وفي ذلك يقول في وجوب النظر (٢) :

« فأقول ان النظر واجب لأن معرفة الله واجبة » وهو يرى أن
العقل هو طريق العلم بالمنظور وأن النظر يوصل الى العلم وهو طريق
الحقائق وهو وسيلة عقلاء العالم وجهابذة المعانى لمعرفة وجه الصواب
من الخطأ والحق من الباطل (٣) •

وهناك مثال آخر للعلماء المعادين للفيلسفة الذين ظهروا في فترة
متأخرة يورده مصطفى عبد الرازق فيما يذكره أحمد بن مصطفى المعروف
بطائس كبرى عالم القرن السادس عشر الميلادى في كلامه عن موضوعات
العلوم : فيقول : وايك أن تظن من كلامنا هذا أو تعتقد كل ما أطلق
عليه اسم العلم حتى الحكمة الموهبة التى اخترعها الفارابى وابن سينا
ونقصها نصير الدين الطوس ممدوحا •

هيئات هيئات ! ان كل ما خالف الشرع فهو مضموم سيما طائفة
سموا أنفسهم : « حكماء الاسلام » عكوا على دواسة ترهات أهل
الضلال وسموها الحكمة وربما اسجهلوا من عرى عنها • وهم أعداء الله
وأعداء أنبيائه ورسله المحرفون علم الشريعة عن مواضعه • ولا تكاد

(١) جمال الدين ابو بكر الخوارزمي : مفيد العلوم ومبيد الهموم — طبعة
الثئون الدينية بدولة قطر — ١٤٠٠ هـ — ١٩٨٠ م ص ١٧
(٢) المرجع السابق ص ١٩
(٣) المرجع السابق ص ١٨ •

تلقى أحدا منهم يحفظ قرآنا ولا حديثا وإنما يتجملون برحوم الشريعة
حفرا من تسلط المسلمين عليهم فالحفر الصخر منهم وإن
الاستغال بحكمتهم حرام في شريعتنا (١) ويمكننا رفض هذه الآراء
الأخيرة على أنها آراء غريبة وتهاجم الفلسفة اليونانية وليست الفلسفة
على إطلاقها ووردت على السنة علماء من فترة متأخرة كما أشرنا
عندما بدأت الحضارة العربية مغيبها وبدأت في التدهور . وعلى النقيض
من تلك الآراء نجد اخوان الصفاء يعتبرون الفلسفة أشرف الصنائع
انبشرية بعد النبوة . واعتبرها آخرون ضرورية لفهم الدين بل إن
الشرع يبحث على تعلمها ويقول ابن رشد في « فصل المقال فيما بين
الحكمة والشريعة من الاتصال » ان النظر في الفلسفة وعلوم المنطق
مباح بالشرع بل ان الشرع يبحث على تعلم الفلسفة لأن الشرع قد
أوجب النظر بالمقل في الموجودات كما أن الشرع حث على معرفة الله
سبحانه وتعالى وسائر موجوداته بالبرهان . وكان من الأفضل أو الأهم
الضروري لمن أراد أن يعرف الله تبارك وتعالى وسائر الموجودات بالبرهان
أن يعرف أنواع البراهين وشروطها وكيف يختلف القياس البرهاني عن
القياس الجدلي والقياس الخطابي والقياس المخالطي . وهذا بدوره
بقتضى معرفة القياس وأنواعه وأجزائه ومكوناته وغير ذلك من الأساليب
التي تقتضيها طبيعة النظر في الموجودات .

ويمثل علم المنطق في نظر إخوان الصفاء وغيرهم ميزان الفلسفة
وأداة الفيلسوف .

إن التفكير فريضة إسلامية . وهو ما حمل مؤلف العنبريات
الإسلامية أن يجعله عنوانا لأحد يكتبه (٢) وإذا كان التفكير فريضة
إسلامية الأ يعتبر ذلك سندا شرعيا كافيا للفلسفة ؟

(١) مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ٨٦ - ٨٧
(٢) انظر عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية ،

الفلسفة والعلم :

يقول برتراند راسل أستاذ الفلسفة بجامعة كامبريدج وأحد أعلام المنطق الرياضى .

« .. ان الفلسفة كما أفهمها هى شىء وسط بين اللاهوت والعلم ..
فهى كاللاهوت تتكون من تكهنات حول أمور تكون المعرفة فيها غير يقينية .. وهى فى نفس الوقت كالعلم تخاطب العقل الانسانى ..
فالمعرفة المحددة تنتمى الى العلم والعقيدة تنتمى الى الكهوت .. وبين العلم والكهوت جزيرة لا تنتمى الى أيهما لكنها تهاجم من كليهما . هذه الجزيرة هى الفلسفة .. » .

ويسود الاعتقاد على نطاق واسع بأن العلم يضطلع بمكشفاتة بواسطة ملاحظة وقائع كثيرة جدا يعمم على أساسها ليصل منها الى قوانين عامة ، ولكن هذا ليس صحيحا تماما . فالواقع أنه ليس هناك شىء اسمه الملاحظة غير المتحيزة .. فالطبيعة لا تملئ أوامرها الى العالم الطبيعى وإنما هو الذى يستقرئ الطبيعة ، ولكى يقوم بهذا عليه أن يعرف بدقة المعلومات التى يبحث عنها . فيجب أن تكون بين يديه أسئلته وقد أعدها مقدما . وليس بالضرورة بالطبع أن يجد ما ينشده ، فقد لا يجد شيئا على الاطلاق ، أو قد يجد شيئا آخر .. ولكن بحثه يجب أن يكون له هدف . أى أنه ينبغى أن يبدأ بفرض ، أغنى حدسا يستهديه فى بحثه .

ولكن كيف يولد الفرض ؟ انه قد ينشأ من فروض سابقة أو قد يولد جديدا منحوتا من مخيلة العالم . وما يعتبر علما طبيعيا لا يبدأ إلا بعد أن يكون الفرض قد تكون ، وهذا يتطلب شيئا أكثر من التعميم والتحقق . انه يستلزم الجرأة التخيلية ، والقدرة على الاحساس بنظام ما وينمط فى الأشياء لا يكون قد سبق الاحساس بهما .

وجميع القضايا العلمية واقعية - فنتائجها يمكن أن نتأكد بالتحقق

منها . اما عن طريق الحواس ، واما عن طريق أجهزة تعتبر امتدادا للحواس ، وذلك باتباع العمليات التي تؤدي الى النتائج . والفلسفة من جهة أخرى تتناول المسائل التي تقع خارج نطاق العلم الطبيعي ، طالما أنها لا تهتم بالوقائع المحسوسة ، بل بما تفترضه الوقائع مقدما . فالعلم التقليدي يفترض مقدما على سبيل المثال أن كل حدث يقع نتيجة أحداث أخرى ، وبالتالي فإنه يفرض الى أحداث تالية . . ومن ثم فإن العلم الطبيعي يعتقد أن لكل حادثة علة بالضرورة . ولكن كيف يمكن أن نكون على ثقة من هذا ؟ هل العلة والمعلول يقومان في العالم ذاته ، أم أنهما أشياء اختلقتما عقولنا ؟ ان هذه الأسئلة لا يمكن أن يجاب عنها علميا . وذلك لأن السببية ليست واقعة مقرررة ، بل انها مرض مسبق من فروض العلم . فما لم يزعم العالم الطبيعي أن الواقع له علة في الطبيعة ، فإنه لا يستطيع أن يبدأ في بحثه . . وبالإضافة الى هذا فإن العلم الطبيعي يتعرض للأشياء كما تبدو لحواسنا ولأجهزتنا . ولكن هل الأشياء في حد ذاتها هي حقا نفس الأشياء كما تبدو لنا ؟ ان العالم (الطبيعي) لا يستطيع أن يقدم الاجابة ، وذلك لأن الأشياء في حد ذاتها - في مقابل مظاهرها - هي بتعريفها خارج نطاق التحقق التجريبي . ان من أهم اسهامات الفلاسفة في خدمة العلم هو تطوير أساليب ومناهج البحث فيه . وقد تطورت هذه الأساليب والمناهج عن دراسة المنطق الذي وضع أساسه أرسطو .

ولقد قامت العلوم السلوكية بجمع قدر كبير من المعلومات حول الطبيعة الانسانية ، واذا ما نظرنا الى هذه المعلومات ، فإننا نجد أن علم النفس يعطينا صورة معينة عن الانسان ، بينما يعطينا التحليل النفسى صورة أخرى وعلم الاجتماع صورة ثالثة وعلم الانثروبولوجيا صورة رابعة وعلم الاقتصاد صورة خامسة وهلم جرا . فما بين أيدينا بعد أن قامت جميع العلوم الطبيعية ببحوثها ليس صورة مركبة عن الانسان ، بل سلسلة من صور مختلفة . وجميعها تقشَل في ارضائنا . ذلك لأنها تشرح جوانب مختلفة للانسان ولا تشرح الانسان ككل . . ونحن نرى

في العلوم الطبيعية المختلفة الكائن البشرى مزقا في سلسلة من الصور المختلفة .. ولعلنا نذكر ما يضطلع به الرسام التكميبي الذى يقسم المنورة عندما يقوم برسم صورة للشخص الجالس أمامه الى مجموعة من الوجوه أو المسطوح ، بحيث يشاهد كل سطح من زاوية مختلفة . على أن الرسام لا يجد نفسه في مأزق كما نجد نحن أنفسنا ، ذلك أنه يستخدم مفهومه عن الرسم في صورته النهائية - أى الفكرة التى ينشدها لكنى يحققها على القماش - وذلك حتى يمزج العناصر المختلفة لإبداعه في كل واحد . فهل تستطيع نحن بدورنا أن نوحّد صورنا الجزئية عن الانسان في صورة واحدة كاملة ؟ نعم هذا ممكن اذا ما استخدمنا المنهج السليم .. والمنهج السليم سوف لا يكون المنهج الضلّى ، طالما أن الدراسات العلمية تتحصّر في حدود تلك الأسماء الموجودة بالانسان التى يمكن قياسها بالكم .. فمن طريق الفلسفة بصفة رئيسية سوف نفهم طبيعة الانسان برمتها . إذن فالفلسفة هى فرع طبيعى وضرورى للانسان وذلك لأن العقل الانسانى ينشد بصفة دائمة نظرة عالمية ، أو اطارا شاملا على نحو معين يمكن أن تفسر من خلاله الحقيقة . والفلسفة ليست مجرد جزء من معرفتنا تسير جنباً لجنب مع الآداب والعلوم الطبيعية .. بل أنها تستوعب هذه الفروع المعرفية في مستوياتها النظرية وتسمى للتفسير والربط فيما بينها .

أسلوب الفيلسوف ؟

ان المفاهيم والكلمات هى أداة الفيلسوف التى تساعد في عمله ، والمستوى لهجتها تعديل اللغة واعادة تشكيلها حتى تحقق فهما وادراكا (مثل استعمال الأديب لها) في ثلاثة جوانب هى الهدف والطريقة ولكن يختلف استعمال الفيلسوف لهذه الاداة عن استعمالها الأخرى أكثر وعمقا ووضوحا . وهو يستخدم في هذا طريقة الحوار أو المناقشة التى عن طريقها تتضح المفاهيم باخضاعها لتطبيق أوسع ولأمثلة عملية . والحوار يكون تأملا اذا كان حديثا بين الفرد ونفسه . والفيلسوف

لا يقدم اجابات وانما يغير أسئلة • وكل اجابة تكون بالنسبة له بمثابة
مقدمة واثارة لأسئلة أخرى • ولكي يفهم طالب فلسفة التربية الفلسفة ،
عليه أن يتعلم على طريقة المناقشة النقدية والتأمل الجاد •

إن الفلسفة ليست قاصرة على الفلاسفة المهنيين الاكاديميين ولا
على المطلقين على العلم فقط • فالفرد العادي يمكن أن يطرح الأسئلة •
ويشكل لنفسه نظرة شاملة يستطيع بها أن يحكم حكما نقديا • وليست
هناك مطالب ضرورية قبل ممارسة الفلسفة الا الخبرة العادية في الحياة •
والاهتمام بفهمها وادراكها بطريقة أفضل • فالفلسفة في أساسها هي
روح وطريقة يمكن ممارستها على جميع مستويات النضج العقلي •

مبررات دراسة الفلسفة :

إن من أهم المبررات لدراسة الفلسفة هو :

١ - حب الاستطلاع : وهو دافع متأصل في طبيعة الانسان •
وعلى الفلسفة ارضاء هذا الدافع •

٢ - الاهتمام الرمزي : الانسان بطبيعته مهتم بالرموز وخاصة
الرموز اللغوية ، وما يمكن أن تتخذه من أشكال وأنماط ، وتقدم الفلسفة
فرصة كبيرة للانسان لممارسة هذا •

٣ - البحث عن المعنى الشامل للعالم المعقد الواسع الذي يعيش فيه
الانسان •

٤ - الدافع للتكامل • الانسان يفضل الاتجاه الكلي لا الاتجاه
الجزئي المتقطع والفلسفة تغري الانسان على الاتجاه الكلي التكاملي
الشامل •

٥ - الرغبة في حل المشكلات : إن المواقف المعيرة تثير تفكير الاساي

للوصول الى مخرج والفلسفة النقدية التوضيحية يمكن أن تقدم
هذا الدافع لدى الانسان .

٦ - الحاجة الى الالهام : لا يقصد بالالهام التفكير الخيالي .
فالالهام الذى تقدمه الفلسفة هو الفهم والادراك واكتساب البصيرة
الشاملة .

مباحث الفلسفة :

درجت الفلسفة فى الماضى على اهتمامها بالبحث فى ثلاثة جوانب
رئيسية متميزة . ومازالت هذه الجوانب تحظى باحترام كثير من مناهج
كثير من الجامعات المعاصرة . هذه الجوانب هى :

١ - الأنطولوجيا *Ontology* وهى تعنى دراسة طبيعة الحقيقة ،
وهى تتعلق بالبحث فى الوجود والكون والحياة والانسان . ومن
المبرادات الشائعة للأنطولوجيا الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة ،
والإلهيات والقيميات .

٢ - الإبستمولوجيا *Epistemology*

أو نظرية المعرفة ، وتتعلق بالبحث فى طبيعة المعرفة وحدودها
 وأنواعها وكيف نتحقق من صدق المعرفة كما أنها تبحث أيضا فى مصادر
المعرفة وأهميتها النسبية .

٣ - الأكسيولوجيا *Axiology*

وهى تتعلق بالبحث فى القيم من حيث طبيعتها وأنواعها
ومصادرها .

كما تتعلق بمشكلات القيم والخير والجمال . وهى ميدان للبحث
فى المصادر والجذور المشكلات المعيارية للقيم الجوهرية أو الخالدة ،

مثل كرامة الانسان والقيم الاجرائية مثل تفضيل منوع معين كالمنهج العلمي ، كما أنها تبحث في معايير الحكم . وتنقسم الاكسيولوجيا الى قسمين : علم الأخلاق ، علم الجمال .

أما علم الأخلاق : فيهتم بنوعية وأخلاقيات الإنسان ، والسلوك الاجتماعي ، فعلم الأخلاق هو دراسة للإنسان الخير والمجتمع الخير والحياة الخيرة .

أما علم الجمال : فهو يحدد معايير الجمال في الفن والخبرة الانسانية ، والانسان والبيئة والحياة .

الفلسفة كتأمل :

يتعلق الكلام عن الفلسفة كتأمل بالجانب الاطولوجي في الفلسفة ذلك أن الفلسفة تنصو الى التفكير في كل شيء في الكون أو الوجود . . . أي التفكير في الحقيقة كل الحقيقية . ولكن لماذا يريد الفلاسفة أن يفكروا في كل الحقيقة ؟ ولماذا لا يقنعون كما يقنع العلماء بدراسة جزء فقط من الواقع أو الحقيقة ؟ ان الاجابة تكمن في الخاصية الفريدة للعقل الانساني الذي تحركه رغبة جامحة في الاستطلاع الذي لا تمتد حدود ورغبة في الوصول الى معرفة النظام الذي ينتهي اليه .

ونحن نميل من خلال الكثير من تعقيد الخبرة الى السعي وراء نمط معين يمكننا من فهم كل الأشياء التي لا نعدو أن نكون كأفراد جزئياً منها . . وبدون نمط كلي تنظيمي تكون الخبرة الانسانية خلوا من المعنى .

إننا عندما نقرأ كتاباً مثلاً أو عندما ننظر الى أحد الرسوم أو ندرس أحد الموضوعات نولي اهتمامنا نحو الطريقة التي نظم بها الكاتب أو الفنان مادته . وحتى في شؤون حياتنا الشخصية نميل الى بناء الأشياء في نظام يكون معقولاً . السنا نحاول تنظيم شؤون حياتنا وفق أهمية

كل منها ؟ ألينا نربط الوسائل بالغايات .. ان الفلسفة تصدر عن حاجة الانسان الى تنظيم أفكاره لكي يجد معنى في كل مولدة الفكر والفعل .

ولا شك أن هناك بالطبع حدا لا يستطيع كل واحد منا أن يعرف . فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شيء عن كل شيء واحد بطريقة شاملة . ومع هذا فالحنا إذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل لا نستطيع أن نحدد قيمة اسهامات دراساتنا الخاصة في مجال المعرفة على نحو سليم . والواقع أن الدراسات الخاصة ترتبط من حيث أصلها وهدفها معا بالرغبة الانسانية في فهم الواقع ككل من خلال أجزائه المنفصلة . وهناك خطأ فاحش يقع فيه كثير من المختصين وكثير من الطلبة أيضا وهو ميلهم الى اعتبار الدراسات المتخصصة ذات أهمية فائقة لأننا نعيش في عصر التخصص .. اننا لا نستطيع أن نعالج أى موضوع بمفرده معالجة شافية بدون أن يكون لدينا المعرفة اللازمة بها يعينها الوجود والمعرفة والبحث في جوهر الأشياء بوجه علم . انه وعند هذه النقطة تدخل الفلسفة حياتنا .

ان الميتافيزيقا - أى ما وراء الطبيعة - تمثل بمسفة أساسية الجانب التأملى للفلسفة . انها تقوم بدراسة طبيعة الحقيقة النهائية .. هى تأخذ في اعتبارها أسئلة من هذا النوع : هل الكون ككل مصمم بطريقة منطقية أم أنه خلو من المعنى في نهاية الأمر ؟ وهل ما نطلق عليه اسم الله أو النفس ليس أكثر من خدعة قد نتجت عن عدم كفاية المعرفة العلمية الخالقة ، أم انها تتضمن حقيقة خاصة بها ؟ وهل جميع الكائنات العنية خاضعة لسلوك حتمى ، أم أن بعضها حر ، كالانسان .. مثلا ؟

وبقيام العلم الطبيعى اعتقد كثيرون أن الميتافيزيقا كانت مضبوطة للوقت . واعتبرت مكتشفات العالم أكبر أهلا للثقة ، وذلك لأنها يمكن أن

تخضع للمشاهدة والقياس ، بينما لا يمكن تحقيق الأفكار الميتافيزيقية بطريقة تجريبية ، ولهذا بدت غير مناسبة للصفة العادية .

على أفلا. اليوم نعرف أن الميتافيزيقا والعلم الطبيعي نوعان مختلفان من النشاط ، وكل منهما جدير بالتقدير في حد ذاته . وعلى الرغم من أن كليهما يستهدف مميزات شاملة ، فإن المقررات العلمية تخضع للتنبؤ الاحصائي ، بينما تتناول التقسيمات الميتافيزيقية بعض المفاهيم مثل اليقين والذات وهي مفاهيم غير قابلة للقياس الاحصائي ، وهذا لا يعني أن الميتافيزيقا مستقلة عن العلم الطبيعي ، فالواقع أنها غالبا ما تستخدم المكتشفات العلمية لكي نبرهن بها على تكميلتها . . . وأكثر من هذا فإن بعض الميتافيزيقيين ينتهون من المكتشفات العلمية الى أن جميع الأشياء الموجودة هي فيزيائية أو مادية بشكل أساسي . . . وبتعبير آخر فإن العلم لديهم يبرهن على أن الحقيقة مادية في جوهرها .

وبالتالى فإن العلم الطبيعي ينبغى أن يعتمد على الميتافيزيقا . على أن كثيرا من الدارسين لا يدركون هذه الحقيقة . . . فاعتماد العلوم الفيزيائية على نظريات الحقيقة مصادق عليه من جانب أعظم الميتافيزيقيين والعلماء . يقول ألفريد نورث هويتهد :
Alfred North Whitehead
في كتابه *Adventures of Ideas*

« . . ما من علم يستطيع أن يكفل وجوده بدون الميتافيزيقا التي يفترضها مسبقا بطريقة ضمنية . . » .

(فالميتافيزيقا) تؤثر في الحدث لا بالتحكم في الطبيعة ، ولا بتقديم وسائل فيزيائية يمكن استخدامها في أغراض معماينة ، وإنما بتكوين الآراء عما تكون عليه الطبيعة ، وكيف يمكن التحكم فيها ، وضرورة ذلك التحكم . . . وذلك بتعيين الغايات المناسبة . وهي تفعل ذلك من خلال

نظرية في الأخلاق ، مؤسسة على نظرية للقيم تقوم بدورها في نطاق مجموعة من الآراء تتعلق بطبيعة الوجود والمعركة .

ولقد كانت الميتافيزيقا الأفلاطونية الجديدة على سبيل المثال مسؤولة على نمو المعلم الرهباني ، كما كانت الأرسطالية الجديدة مسؤولة عن دراسة الماهيات المادية . وفي الأزمنة الحديثة صارت المادية الجدلية مؤثرا حتميا في الحياة بالاتحاد السوفيتي ودول أوروبا الشرقية .

أما الأديان السماوية ونخص منها بالذكر الدين الاسلامي ، فقد كانت ومازالت وستظل مؤثرا فعلا في حياة الشعوب في الشرق والغرب ، والواقع أن بعض الناس ومنهم العلماء غالبا ما يجدون صعوبة في فهم كيف أن عالما من علماء الدين يمكنه أن يحتفظ بايمانه في ظل ما يبدو لهم بيئة مناقضة لايمانه . والاجابة على ذلك هي أن نظريات الحقيقة ترتبط ارتباطا مباشرا بنظريات العلم ، وأن التقدم الحقيقي لكل منهما انما يعتمد على الأخرى . وهذا هو السبب في أن العالم المتدين لا يجد صراعا أساسيا بين الدين والعلم . والواقع أن التقدم العلمي ينبغي أن يساعد الناس على فهم الدين فهما أفضل .

اذن فعدم الثقة في الميتافيزيقا انما يتأتى عن مفهوم محدود عن طبيعة العلم وعن نقص ادراك فروض الشخصية الميتافيزيقية .

وعلى الرغم من النقد الذي خضعت له الميتافيزيقا ، فانها اكتسبت تقديرا في السنوات الأخيرة . ولم يعد العلم يؤكد قدرته على حل لغز الوجود . وعلى الرغم من أن ثمة تقدما ماديا ضخما وظروفا معيشية متحسنة قد نتجت عن العلم والتكنولوجيا فان كثيرا من الناس ما يزالون متشككين وقلقين . والواقع أن من الصعب الاعتقاد في أن الانسان قد يكون في أمان تام اذا ما تلاشت كل ألوان البؤس والقبح من حياته . ذلك أن الانسان كائن ميتافيزيقي بالطبيعة تتملكه رغبة جامحة في أن

يستمد من خبرته المتباينة في الحياة فهما ما عن الطبيعة النهائية للأشياء ،
مشكلات انسانية شاملة .

الفلسفة كتمحيص أو كتحليل :

ثمة جانب ثان من الفلسفة يختص بالتمحيص والتحليل والنقد .
والفيلسوف التحليلي يحاول أن يغوص في جوهر الأشياء ومعرفة كنهها ،
كما يقوم بتمحيص بعض المفاهيم مثل العقل والذات والعلّة - وفي مجال
التربية يقوم باختبار مفاهيم مثل الدافعية والتوافق والاهتمام ، وذلك
حتى يستطيع اكتشاف معناها في السياقات المختلفة . وهو يميّط اللثام
عما نعرفه من قبل ويشير الى التناقضات في تفكيرنا . وهو يكون حذرا
وتجريبيا في مزاجه ولا يقيم أنظمة جديدة من التفكير .

واليوم نجد أن الاتجاه النقدي أو التحليلي يسيطر على الفلسفة
الأمريكية ، بينما لا يزال التراث التأملّي مزدهرا بأوروبا ، حيث يمتد
بجذوره العميقة . ولكن بغض النظر عن نوع الفلسفة الذي يبدو مسيطرا
في وقت ما من الأوقات ، فإن معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع
الأنواع هامة . فالتأمل غير المصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جدا في
سماء خاصة به ، لا صلة لها بالعالم كما نعرفه ، بينما ينزل التحليل
الحالي من التأمل الى التفاصيل ويمبج أكاديميا جديا .

ويتوجب على فلسفة التربية أن تقوم بدورها في توضيح الصلة
بين الدراسات المختلفة وترباطها بالنسبة للقضايا التربوية وبدون مثل
هذا الايضاح فإن البحث التربوي التجريبي سيظل غير محدد ويفتقد الى
البصيرة .

ورغم وضوح هذه النقطة فإنها مازالت للأسف مهمة ولا تلقى
الاهتمام بها . ان مواد مثل اللاتينية أو مهارات كالقراءة تعلم بلا أي
تفكير واضح عن المفاهيم التي تستدرج تحتها في التربية . وأطفالنا

يشجعون في المدارس على الاستكشاف والتجريب على أساس فروض غير محددة أو واضحة عن دور هذه المواد في مساعدتهم على النمو وتحقيق ذواتهم . وبعض نظريات علم النفس قد نجب بها دون أن نفهم بوضوح مدى صلتها بالتربية . مثلا كانت نظرية فرويد منتشرة في وقت ما وذات تطبيق واسع في مجال اعداد المعلم ، ولكن لم يكن هناك أى تفكير واضح عن الفروق بين الموقف التربوى والموقف العلاجي وعن مناسبة اعتبار الصحة العقلية كهدف تربوى . وقد تلا ذلك فترة أصبحت فيها النظريات السيكولوجية عن الحاجات متداخلة بالنظرية التربوية بدون تفكير واضح عن مفهوم الحاجة والوسائل الممكنة التي من خلالها يستطيع المنهج أن يلبي احتياجات الطفل ويعمل على اشباعها .

الفلسفة كموجه للسلوك :

سبق أن اشرنا الى أن للفلسفة جوانب متعددة . ولقد تناولنا فيما سبق ما يمكن أن يطلق عليه بوجه عام اسم الجانب التأملى أو الفكرى من الفلسفة - أعنى الجانب للتفكرى - . كما تناولنا الجانب التحليلى أو للتحصيلى والذى يتعلق أساسا بمباحث الابدستمولوجيا أو المعرفة . وفتناول هذا الجانب لثالث . وهو للجانب الارشادى الذى يتعلق بمباحث الأكسيولوجيا أو القيم .

فالفلسفة ارشادية توجيهية أو معيارية normative عندما تقوم بتركية بعض القيم والمثل العليا . وتقوم للفلسفة الارشادية أو التوجيهية بتمحيص ما نعنيه بالحسن والردى ، والجميل والقيبح . لنها تأخذ في اعتبارها ما اذا كانت هذه الصفات ترتبط بلحمة الأشياء ذاتها ، أم أنها ببساطة اسقاطات من عقولنا .

، والواقع أن الفلسفة سوف تفشل في تحقيق مطلبها في دراسة الواقع ككل اذا لم تقم باختبار ما يجب أن يكون بالاضافة الى ما هو قائم ، وأن تضع الشروط للينبغى أن يكون . ذلك أن الواقع الذى تعيش

في نطاقه ليس مجرد كون مادي بل هو أيضا عالم للإخلاقيات ،
والملاقات الاجتماعية والفن والتمثيل وعدد غير من عمليات أخرى
تنشأ عن طبيعة الإنسان ككل .

وبينما يقوم العالم الطبيعي بدراسة الوقائع ، فان الفيلسوف
الموجه للسلوك يقوم بتقويمها . وقد يكون العالم الطبيعي قادرا على
المتنبؤ بنتائج نوع معين من السلوك في ظل ظروف محددة قابلة للقياس ،
ولكنه اذا ما أعلن أن هذا السلوك صحيح أو خاطيء ، فإنه لا يكون عندئذ
متحدثا حديثه العالم الطبيعي . وبالنسبة لعالم النفس فان انحرافات
الناس ليست في نظره من الناحية الخلقية جيدة أو رديئة ، بل انها
جوانب من الطبيعة الانسانية يجب دراستها موضوعيا وتجريبيا .
وعندما يقوم عالم النفس بالحكم على هذه الانحرافات واصفاء بعض
القيم عليها ، فإنه لا يكون عندئذ متحدثا كعالم نفس بل كفيلسوف
ارشادي موجه للسلوك .

تطبيقات الفلسفة على التربية :

لقد تناولنا فيما سبق بناء الفلسفة النظرية . ولعلنا الآن نرى كيف
أن الفلسفة النظرية ترتبط بالتربية وبالفلسفة التربوية وكيف أن الأنواع
المتعددة من الفلسفة النظرية قد تكون مفيدة في التفكير في القضايا
التربوية . لقد أشار الفيلسوف الأمريكي المعروف جون ديوى إلى أن
الفلسفة هي النظرية العامة للتربية . وهذا يوضح العلاقة الوثيقة التي
ترتبط بالفلسفة بالتربية .

ولا شك أن هناك اختلاف حول النظرة الى التربية وأهدافها ، ولكن
ما طبيعة الفلسفة التربوية التي توفق بين هذه الاختلافات ؟ إن هذا
يؤدي بنا الى الكلام عن مجال الفلسفة التربوية .

مجال الفلسفة التربوية :

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوى لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين فقد قدم أفلاطون وأرسطو ولوك ، وروسو وكانت وديوى خدمات عظيمة فى هذا المجال .

وفى الحقيقة فان فلسفة التربية قد شغلت عند أفلاطون وديوى محورا رئيسيا فى الفكر الفلسفى ، حتى أن ديوى قال « يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية » . وبالنظر الى مجالات الاهتمام التقليدى لفلسفة التربية قد يبدو عجيبا أن نجد أن هذه المجالات قد أهملت من كثير من الفلاسفة المعاصرين لا سيما الفلاسفة الذين يوصفون كثيرا بأنهم أنصار التحليل الفلسفى .

وكما أن الفلسفة العامة تحاول فهم الحقيقة ككل بشرحها بأكثر الطرق عمومية ونظاما ، كذلك تنشذ الفلسفة التربوية فهم التربية فى مجموعها مفسرة اياها بواسطة مفاهيم عامة تتجه نحو تخير الغايات التربوية وسياساتها . وعلى نفس النحو الذى تنهجه الفلسفة العامة فى التنسيق بين مكتشفات مختلف العلوم ، فان الفلسفة التربوية تقوم بتفسيرها فى علاقاتها بالتربية . ولا تجعل النظريات العلمية بذاتها مضامين تربوية لا لبس فيها ، فهى لا يمكن أن تطبق بطريق مباشر . ومن أسباب ذلك أن العلماء لا يتفقون دائما بين بعضهم حول ما يشكل المعرفة القطعية ، فليس هناك مثلا نظرية وحيدة عن التعلم متفقا عليها بوجه عام .. وثمة سبب آخر هو أنه فى اختيار الأهداف والسياسات التربوية ، علينا أن نصدر أحكاما قيمية ، وعلينا أن نحدد ما علينا أن نأخذ به من بين عدد من الغايات والوسائل المحتملة . وكما سبق أن رأينا فان العلم الطبيعى لا يستطيع أن يصدر لنا مثل هذه القرارات ، على الرغم من أنه قد يمدنا بكثير من الوقائع التى تقوم عليها قراراتنا .. ويجب أن تصدر هذه الأحكام فى نطاق اطار فلسفة نقبلها شخصيا .

وتعتمد الفلسفة التربوية على فلسفة نظرية لأن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في صميمها مشكلات فلسفية . ونحن لا نستطيع أن نقد المثل العليا التربوية والسياسات التربوية أو أن نقترح مثلا عليا أو فلسفات تربوية جديدة دون أن نأخذ في اعتبارنا مثل تلك المشكلات الفلسفية العامة كطبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي اليها التربية ، وطبيعة الانسان ذاته ، وذلك لأن الانسان هو الذى نقوم بتربيته ، وكذا طبيعة المجتمع لأن التربية هي عملية اجتماعية ، وكذا طبيعة الحقيقة النهائية التي تنشئ المعرفة سبر اغوارها . . افن فالفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية . وهذه الفلسفة شأنها شأن الفلسفة العامة تأملية ونقدية أو تحليلية وارشادية أو توجيهية .

والفلسفة التربوية تأملية عندما تنشئ اقامة نظريات حول طبيعة الانسان والمجتمع والعالم تعمل بواسطتها على تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوي والعلوم الانسانية وتعمل على تفسيرها ، ولقد تقوم الفلسفة التربوية بوضع مثل هذه النظريات سواء باستنتاجها من الفلسفة النظرية وتطبيقها على التربية ، واما بالبدء من مشكلات تربوية بالذات الى اطار فلسفى قادر على حلها ، وبغض النظر عن المنهج الذى يتبع ، فان الحقيقة التى تظل قائمة هي أن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حدة ، وذلك لأنها مجرد أمثلة من المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها والتي تتكرر بتواتر .

وفلسفة التربية تكون ارشادية عندما تحدد الغايات التى يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التى ينبغي أن نستخدمها لبلوغ تلك الأهداف . وهي تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمى وتقتراح أهدافا ووسائل أكثر لى تؤخذ فى الاعتبار . ولتحقيق هذا الغاية فان « الوقائع » حتى ولو كانت محددة ، فانها لا يمكن أن تكون كافية ، فالحقائق لا تعدو أن تشير على نحو دقيق

الى حد ملأى النتائج المترتبة على انتهاج سياسة بلذات، وهي لا تقول ما اذا كانت هذه للسياسات مرغوبة أو حتى اذا كانت مرغوبة ، فانها لا تقول ما اذا كانت تبرر اهمال السياسات الأخرى ، ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أى من وسائلها الا من خلال معايير صحيحة لأن التربية كفروع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها ، والواقع أنه بغير أن نوجه أنظارنا الى الفلسفة الاجتماعية فكيف نستطيع أن نناقش بذكاء مشكلة ما اذا كان على المدرسة أن تمارس الديمقراطية أم لا فى ادلة المدرسة وفى حكم الطلبة ؟ وكذلك كيف نستطيع مناقشة مشكلة التعليم الفردى بغير الرجوع الى فلسفة اجتماعية ؟ وعندما يتخير المربي أهدافه ، عليه ألا يفتل ذلك كمر ببل كخيلسوف .

وفلسفة التربية هى أيضا تحليلية ونقدية ، فهى بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والارشادية ، كما تقوم بتحليل النظريات التى تجدها فى فروع المعرفة الأخرى ، وهى تقوم بوزن معقولة مثلنا العليا التربوية واتساقها مع المثل العليا الأخرى ، كما تفحص الدور الذى يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذى توجهه للرغبة . وهى تقوم باختيار المنطق الموجود فى مفاهيمنا وكفائته فى مجابهة الحقائق التى تنشأ تفسيرها . وهى تفصح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجه الأنظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التى تبقى بعد ازالة التناقضات . وهى تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة . وغوق كل هذا تجتهد فى توضيح العدد الذى لا حصر له من المعانى المختلفة التى تنطاط بتلك المصطلحات التى أسرف فى استخدامها مثل « الحرية » و « التوافق » و « النمو » و « الخبرة » و « الاهتمام » و « النضج » .

اتجاهات فلسفة التربية :-

وهكذا نستطيع أن نخلص من كلامنا السابق الى أن هناك عدة

الاجاهات بالنسبة لظسفة التربية من أهمها (١) :

١ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميدانا متميزا عن ميادين لمعرفة .

٢ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للمبارات والمفاهيم التربوية .

٣ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها .

٤ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة .

الاتجاه الأول :

تقول سوزان لانجر Susanne Langer : انها لا ترى أملا في امكان تحديد معالم غريدة لفلسفة التربية ، وتقول ان السؤال عن مادة فلسفة التربية ومحتواها سؤال لا يمكن الاجابة عنه لأنه ليس في فلسفة التربية مركز أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان . اننا في ميدان التربية قد نعرف أين نبدأ عطية لتفلسف ولكن لا نعرف أين تنتهي .

وتخلص لانجر من هذا بأننا لا نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية معالم خاصة مميزة لها وبأن فلسفة التربية ليست سوى الفلسفة .

أما ماكس بلاك Max Black فهو أكثر ايضاحا ونفاذا للمشكلة فهو يسأل .. هل علاقة فلسفة للتربية بالتربية مثل علاقة فلسفة المعلم بالمعلم ؟ للاجابة عن هذا السؤال يقول بلاك انه لا يرى وجها للمقارنة

(١) انظر شصاقي سيمان : الفلسفة والتربية - محاولة لعهدية ميدان

لأن العلم لا يمكن أن يقارن بالتربية . فالانتاج الزاخر للنظريات العلمية والتعقيد البالغ في طرق البحث العلمي يجعل العلم في حاجة ملحة الى قيام عمليات التوضيح والبلورة التي يوفرها له التحليل الفلسفي .

أما في التربية فأحاط مختلف كل الاختلاف فهمي ليست في تخصص العلم وليست هناك مفاهيم تربوية تميزها عن غيرها من المفاهيم ، وليست هناك أساليب محددة واضحة المعالم للبحث التربوي . كما أنه ليس ثمة معايير متفق عليها لقياس صحة أو سلامة أى مفهوم أو نظرية تربوية . باختصار يرى بلاك أنه ليس هناك منهج تربوي في التربية يقابل المنهج العلمي ولذلك ليس لفلسفة التربية في رأيه مادة خاصة أو محتوى متميزا لأن التربية عملية شاملة تشمل الحياة وليست مادة أو ميدانا منفصلا عن سائر الميادين بفواصل محددة واضحة . ويقول بلاك أيضا أن من الخطأ أن نتوقع قيام نظرية تربوية تجمع شمل مفاهيم تربوية متعددة لأنه لا يمكن أن تكون هناك نظرية تربوية وينتهى بلاك الى أن فلسفة التربية ما هي سوى الفلسفة دون أى تحفظ .

الاتجاه الثاني:

هذا اتجاه يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها على التحليل الفلسفي للمبارات والمفاهيم التربوية ، وهو اتجاه يتزعمه أيضا بعض الفلاسفة التحليليين الذين يستبعدون الجانب المعياري من فلسفة التربية ويرون أنه من الخطأ والخطر أن نأتمن فيلسوف التربية على عملية تحديد أهداف التربية لأننا إذ نفعل هذا نغالى في تقديرنا لقدرة الفيلسوف عامة وفيلسوف التربية خاصة ، كما أننا نعمل بذلك على أن نحرمه من التعبير عن قدرته الحقيقية وهي القدرة التحليلية . فالناحية المعيارية وفق هذا الاتجاه ليست تخصصا ولا هي من اختصاص الفلاسفة إنما الناحية التحليلية هي لبنة النشاط لنا هو قائم وتقوم

• بفحصه وتحليله (١) •

ويرى بيئس هؤلاء الفلاسفة على عكس ما يرى ماكس بلاك أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم ذلك لأن التربية علم اجتماعي يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الاجتماعي ، فللتربية مناهجها الأساسية ومبادئها التي ربما استعارتها من ميادين أخرى دون تحليل ناقد لافتراضاتها الأساسية •

وفلسفة التربية تقوم بتحليل وتوضيح هذه المفاهيم التربوية التي نقيم عليها كثيرا من أحكامنا في ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة - التكامل - التفاعل - التوافق - النمو ... الخ •

ويخلص أصحاب هذا الرأي الى أن هذه هي مادة فلسفة التربية ، أما عن أهدافها فهي ازالة الغموض الفكري وحسم المتناقضات المنطقية وتأهيلنا لكي نقول ما نريده في التربية بانتظام ووضوح وتسلسل منطقي ، بل ان بعض هؤلاء يقول بصراحة أن هدف فلسفة التربية لا يقتصر فقط على حسم المشكلات العملية التي يواجهها المربون إنما هدفها توضيح المشكلات الفكرية والمفاهيم التربوية الغامضة •

الاتجاه الثالث :

هذا الاتجاه يعتبر فلسفة التربية اشتقاقا من موقف علمي أو تطبيقي له •

وفلسفة التربية في نظر هذا الموقف تقف في منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوي وتصبح في مركز الوسيط الذي

(1) See : Archambault, R. (ed) : Philosophical Analysis and Education. Routledge and Kegan Paul. London 1972. p. 17.

يتقبل موقفا فلسفيا نما في حالات كثيرة في انفصاله عن النظام التعليمي وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ثم يحاول أن يستخرج من هذا الموقف أهدافا تربوية لكي تطبق في ميدان التربية .

ويقول واجنر Wegener مثلا : « ان فلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية ، وعلى هذا فلسفة التربية تشتمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية » .
ويشاركه في هذا الرأي أرنود ريد Arnaud Reid استاذ فلسفة التربية بجامعة لندن (١) .

فاذا أخذنا أهداف التربية مثلا وجدنا أنها تتضمن نوعا من التأمل الذي يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف ، ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف الحياة فلا مناص من أن نطبق ما تصل إليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى وهذه نعمة مألوفة في كثير من الجهود التي تبذل لتحديد ماهية فلسفة التربية .

الاتجاه الرابع :

اتجاه يرى أن فلسفة التربية يمكن - بل لابد - أن تكون ميدانا مستقلا عن الفلسفة .

ويتزعم هذا الاتجاه فوستر مكمري Foster McMurray الذي يهاجم الاتجاهات الثلاثة السابقة ، الاتجاه الاشتقاقي في فلسفة التربية والاتجاه الذي ينكر وجود مادة وهدف لفلسفة التربية ، والاتجاه الذي يطابق بين فلسفة التربية وفلسفة التحليل . ويرى مكمري أن فلسفة

(1) See : Reid, L. A., Philosophy and the Theory and Practice of Education in: Philosophical Analysis and Education, by Avchambault, R. (ed) Routledge and Kegan paul London. 1972. p. 26.

التربوية علم متميز له مشاكله ونظرياته ومناهجه التي يهكّن أن تترادف تحديداً وتغذية. وبلورة ، وأن هذه لا توجد خارج علم فلسفة التربية في أي علم آخر . ويقول أننا لا بد أن نغير نقطة البدء التقليدية في فلسفة للتربية فلا بد أن نبدأ بدراسة العملية التربوية بدلاً من أن نبدأ بموقف فلسفي أو نظرية فلسفية ثم نحدد المشكلات الفريدة التي تتميز بها هذه العملية .

لن مكرمى لا يحارب الفلسفة على الإطلاق إنما يؤكد أهمية الإغادة منها ومن سائر ميادين المعرفة الأخرى وبخاصة العلوم الاجتماعية التي تنمو بشكل متزايد ومثمر .

ومكرمى لا يريد أن يفصل بين الفلسفة وفلسفة التربية ولكنه يرفض اعتبار الفلسفة الأساس الوحيد الذي يقوم عليه التفكير النظري في التربية ويرفض إخضاع فلسفة التربية للفلسفة ، وبالتالي يرفض الرأي القائل بأن فلسفة التربية هي الفلسفة أو هي تطبيق للفلسفة أو اشتقاق منها .

وظيفة فلسفة التربية :

يمكن القول بصفة عامة بأن لفلسفة التربية وظيفتين رئيسيتين :

الأولى : أنها تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنظمة . وهذه هي الوظيفة التوضيحية لها التي تساعدنا على أن نكون أكثر وعياً وإدراكاً لأبعاد الموضوعات الهامة ، كما أنها تساعدنا في تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب في الرأي وسلطان الأفكار التقليدية القديمة .

وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية في تحسين السياسات والمقرارات التربوية . وإذا لم تؤد فلسفة التربية التي مثل هذا التحسين فإنها تكون مجرد تمرين عقلي .

الثانية : الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا . وهي بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتصرك من أجل تحقيق هذه الأهداف .

وهكذا تكون فلسفة التربية موجهة للعمل التربوي وهمزة الوصل بين المستوى النظرى للتحليل الفلسفى والمستوى العملى للقرارات والاختبارات التربوية .

ويمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية والتطبيق فى مجال التربية بطرق ثلاثة :

١ - أنها ترتب نتائج فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية ، بما فى ذلك مكتشفات التربية ذاتها ، وذلك فى نطاق نظرة شاملة إلى الإنسان ونوع التربية الذى يليق له .

٢ - أنها تمحص وتوصى بالأهداف والوسائل العامة للعملية التربوية .

٣ - أنها توضح وتنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التى تجعل للعملية التربوية معنى محددًا واضحًا .

وظيفة فيلسوف التربية ١

إذا نحن حاولنا أن نعرض لوظيفة فلسفة التربية بصورة أخرى فى خطوات إجرائية يمكن أن نقول بأن فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعمل واحد أو أكثر من هذه الأعمال :

أولاً : في المجتمع الذي يوجد فيه نظام واحد للتعليم تحكمه نظرية تربوية واحدة يستطيع فيلسوف التربية أن :

(أ) يحل المفاهيم التربوية والمنطق المستخدم في التربية وذلك ليحمل الناس على التفكير فيها بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً وأكثر منطقية .

(ب) يسمى لمساندة نظام التعليم القائم بتقديم حجج وأدلة فلسفية تساند الأهداف الموضوعية والطرق المستخدمة .

(ج) ينتقد النظام التعليمي ويحاول إصلاحه في ضوء نظرية معينة للتربية يكون قد توصل إليها .

(د) يقوم ببساطة بتدريس الفلاسفة والمنطق لمرضى المستقبل والآباء على أمل أن يقوموا هم في المستقبل بتطبيقها على المسائل التربوية .

ثانياً : في المجتمع الديمقراطي الذي تقوم فيه التربية ونظام التعليم على نوع من التوازن بين الآراء المتضاربة ، فإن فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعدة أشياء منها :

(أ) قد يقوم بعمل شيء أو أكثر من الأمور الأربعة التي سبق ذكرها .

(ب) قد يأخذ الفيلسوف زمام القيادة في صياغة أو تحسين نظرية وسطى للتربية . ويكون فيلسوف التربية في هذه الحالة انتقائياً .

(ج) قد يقوم فيلسوف التربية بتطوير فلسفة تربوية كاملة له ، وقد يقوم بتطبيقها في مدرسة تجريبية خاصة كما فعل جون

ديوى ، وقد يقوم أيضا كفاً فعل جون ديوى بخلق المجتمع على تبني هذه الفلسفة التربوية والأخذ بها .

ثالثاً : في المجتمعات التي شهدت ميلاد ثورة اجتماعية قد يقوم الفيلسوف بتقديم فلسفة متكاملة لنظام التعليم ، وقد تكون هذه الفلسفة في إطار أيديولوجي عامة توجه المجتمع الجديد حكماً فعل زعماء الإصلاح الاجتماعي في مختلف المجتمعات والمصور .

أساليب دراسة فلسفة التربية :

قلنا ان الفلسفة تعنى الطريقة التي ننظر بها الى المعرفة وهي تتضمن تنظيم هذه المعرفة وتفسيرها وتوضيحها . وسيلة الفلسفة في ذلك اللغة وما تتضمنه من مفاهيم ومفردات . ولكن الفلسفة لا تستخدم اللغة العادية التي يستخدمها الأديب أو الكاتب وإنما هي تعيد تشكيل اللغة لتحقيق مزيداً من الوضوح وعمقها في الفهم ، والطريقة التي يستخدمها هذا التشكيل تقوم على الحوار والمناقشة واثارة التساؤلات لينطلق من اجابة كل تساؤل الى تساؤل آخر ، كما تتضمن المعالجة الفلسفية للشمول واتساع النظرة والبصيرة والتأمل .

ولدراسة فلسفة التربية أساليب وطرق مختلفة من أهمها دراسة تطوير الفكر التربوي عبر العصور المختلفة ، ومن خلال كتابات الفلاسفة الذين تناولوا موضوع التربية من أمثال أفلاطون وأرسطو ولوك وديوى وغيرهم . ولهذا الطريقة ميزة رئيسية هي أنها تساعد دارس فلسفة التربية على تكوين نظرة واسعة للمشكلات التربوية وتبع الأفكار التربوية المعاصرة في أصولها التاريخية . الا أنه يعاب عليها أنها تتطلب من الدارس أساساً عريضاً نسبياً من التاريخ والفلسفة . كما أنها قد تبدو أحيانا غير مناسبة للتطبيق على مشكلات التربية المعاصرة وهناك طريقة المدارس الفلسفية . وتقوم هذه الطريقة على أساس دراسة فلسفة

التربوية من خلال المدارس الفلسفية المعروفة كالمدرسة المثالية أو الواقعية أو التجريبية وغيرها . وميزة هذه الطريقة أنها تدرس فلسفة التربية في اطار متكامل ، ثم أنها تتيح مجال المقارنة بين هذه المدارس وابرار أوجه الشبه والاختلاف .. ولكن يماب على هذه الطريقة أن تدرس فلسفة التربية قد لا يجد من بين هذه المدارس مدرسة يرضى عنها تماما ، فقد يتفق معها جانب ويختلف معها في جانب آخر وعليه أن يفتقى العناصر التي توافقه من بين كل هذه المدارس وهناك طريقة المشكلات أو الموضوعات ، وتقوم هذه الطريقة على دراسة مشكلات أو موضوعات من التربية بطريقة فلسفية مثل مشكلة الطبيعة الانسانية أو مشكلة الحرية أو القيم أو الأهداف التربوية وغيرها من المشكلات .

حقيقة الكون (مدخل أنطولوجي) :

هناك تفسيرات مختلفة لحقيقة الكون ، وقد اجتهدت الفلسفات المختلفة للوصول الى حقيقة هذا الكون وتفسيره .

فالفلسفة المثالية ترى أن هذا العالم بمظاهره المادية وكائناته المختلفة لا تمثل حقيقته وانما تمثل مشكلة الظاهر وصورته الخارجية المعارضة أو الكامنة أما جوهر الكون وحقيقته فهي مجردة خالدة لأنها تقوم على أساس الأفكار والمثل الكامنة الباقية . فالأفراد يختلفون في المظهر والشكل والطباع ولكنهم جميعا ينتمون الى فكرة واحدة وعالم واحد هو فكرة أو عالم الانسانية ، والأفراد غير خالدين أما الفكرة الانسانية فخالدة وباقية ، وهكذا نجد أن المثالية ترفع من شأن الفكر وبالتالي العقل .

وقد عاشت الفلسفة المثالية منذ العصور القديمة لكنها انتشرت بصفة خاصة في العصور الوسطى وهي العصور التي اصطبغت الحياة

فيها بالصبغة الدينية في الشرق والغرب على السواء . فقد كانت المثالية أقرب إلى الحياة الروحية والدينية ووجدت فيها مرتما خصبا .

وفي ظل الفلسفة المثالية ترتفع مكانة المعرفة والنظرية الانسانية والفعلية وزاد الاهتمام بتدريس المواد التي تربي العقل كالجدل والمناظرة والنطق والخطابة والأدب والاهتمام بالمعارف النظرية .

أما الفلسفة المادية فترى أن حقيقة هذا الكون مادية وأن المادة هي أساس هذا الكون وأنها تأخذ أشكالا مختلفة . وهذا يعنى في نظر هذه الفلسفة أن المادة أصل الوجود وأن كل ما هو مادي يعتبر موجودا حقيقة لا ريب فيها . أما ما عدا ذلك من المعانى والأفكار فهي نتيجة لهذه المادة وقدرته عليها . ويؤمن الماديون بأن العالم يخضع في ضوء حقيقته المادية لمجموعة من القوانين الثابتة التي تتحكم فيه وتسيره ، وأن وظيفة الانسان اذا كان يريد السيطرة على هذا العالم أن يتوصل إلى معرفة هذه القوانين .

وهكذا تقوم الفلسفة المادية - كما هو واضح من اسمها - على الايمان الشديد بقيمة المادة والقيمة المادية للأشياء . . وهي تنظر الى كل مظاهر الكون والحياة نظرة مادية ، كما أنها تقر حدوثها في ضوء قوانين المادة . . وهي تسلم بأن هذا العالم الذي نعيش فيه يتكون من مادة ولا شيء غير ذلك . . وأن المادة التي يتكون منها العالم تأخذ صوراً وأشكالا مختلفة .

وهي خلافاً للفلسفة الانسانية أو المثالية تنكر وجود عالم المثل والمعانى والمفاهيم لأنها أشياء غير ملموسة بالحواس . لأن الحواس في نظر الفلسفة المادية المعيار الذي يتم على أساسه التفرقة بين ما هو موجود وما هو غير موجود .

ويعتقد الماديون أن هذا العالم يسير وفق قوانين ثابتة وأنه يتطور

وغير هذه القوانين وأن الانسان يستطيع أن يسيطر على هذا الكون
ويسخره لصالحه من خلال معرفته لهذه القوانين . بل ان الظواهر
الاجتماعية والنفسية ما هي الا ظواهر لها أسبابها المادية التي يمكن
الوقوف عليها ومعرفة أسبابها ونتائجها . فالنشاط العقلي ما هو الا نتيجة
لتأثير العوامل المادية على مخ الانسان . . والعقل ليس الا حصيلة
الضربات الحسية المادية والمستتقة من عالم المادة .

والفلسفة المادية لها أصولها التاريخية البعيدة التي تمتد بجذورها
حتى فلاسفة الاغريق الذين قالوا بأن المادة أساس تكون هذا العالم .
أما في التفكير الحديث فاشهر الفلاسفات المادية هي المادية الجدلية التي
تفسر العالم في ضوء قوانين مادية .

وهكذا نجد أن الفلسفة المادية تعلى من شأن المادة وهي لهذا تولى
اهتماما كبيرا للمعلوم الطبيعية التي تفسر المادة وتتوصل الى قوانينها .
أما بالنسبة لنظرة الاسلام الى الكون فسنشير اليها فيما بعد في
الفصل العاشر في كلامنا عن فلسفة التربية الاسلامية . ويمكن الرجوع
اليها .

نظرية المعرفة والتربية : (مدخل ابستمولوجي)

نتناول نظرية المعرفة أو الابستمولوجيا المعرفة كمسألة شاملة
وتستهدف استكشاف ما تتضمنه في عملية المعرفة . وهي تقدم بعض
التساؤلات مثل : هل هناك شيء مشترك بين جميع المناشط المختلفة
التي تطلق عليها لفظ « معرفة » ؟ وهل المعرفة نوع معين من الهمل
العقلي ؟ اذا كان الأمر كذلك ، فما الفرق بين المعرفة وبين الاعتقاد ؟
وهل نستطيع أن نعرف أي شيء خارج نطاق الموضوعات التي توقفتنا
عليه حواسنا ؟ وهل تختلف معرفة الموضوع المعروف عن حقيقته ؟

والبحاث في طبيعة المعرفة يختلف عن عالم النفس في أنه لا يولي اهتمامه الى جمع الوقائع وتصنيفها واخضاعها للتعميل الاحصائي ، فقد يكون لديه أفكار عن كيف يفكر الناس وكيف يحسون ، ولكنه لا ينشد القدرة على تفسير تلك الأفكار بطريقة علمية . انه يقوم بلختبار المفاهيم السيكولوجية المناسبة لموضوعه كالادراك والذاكرة والتميز ، وذلك بقصد تحديد ما اذا كانت متسقة بالضرورة مع الوقائع بل مع بعضها البعض . وهو ينشد تحليل معاني تلك التعبيرات ويعرف استخدامها السيكولوجي وبوجه عام فان المشكلات المعرفية الرئيسية هي تقرير وتقدير الأسس الراسخة التي تقوم عليها المعرفة والتي على أساسها تعمل .

القضايا الرئيسية لنظرية المعرفة :

يمكن القول بأن هناك ثلاثة قضايا رئيسية تدور حولها نظرية المعرفة :

القضية الأولى : امكانية المعرفة وحدودها وصحتها :

وتتناول هذه القضية موضوع تحصيل المعرفة أي هل يمكن تحصيل المعرفة ؟

يرى العقليون والتجريبيون أن لدى الانسان القدرة على معرفة الأشياء اما بواسطة الادراك الحسي أو التفكير . . ويؤمنون بأن المعرفة سواء كانت عقلية أو حسية صادقة على اطلاقها وليس هناك ما يدعو الي اختبار صحتها .

ويفكر أصحاب مذهب للشك قيام المعرفة أصلا ويجطون الفرد مقياسا للمعرفة .

القضية الثانية :

تتعلق بالطرق والوسائل التي يحصل بها الانسان على المعرفة ..
هل هو العقل أو الحس أو الالهام أو الحدس . وقد انقسم الفلاسفة
ازاء هذه القضية الى قسمين رئيسيين :

(أ) فريق منهم هم العقليون يرون أن المعرفة تكتسب عن طريق
العقل لا الحواس وأن المعرفة المستمدة عن طريق العقل هي المعرفة
التي يمكن أن نثق فيها ، في حين أن الحواس لا يمكن أن تكون وسيلة
للمعرفة لأن الحواس مضللة وخداعة ومخطئة ولا يمكن الاطمئنان الى
المعلومات المتحصلة عن طريقها ، ويمكن أن يرد على العقلين بأن العقل
رغم أهميته في تحصيل المعرفة قد يصدق عليه ما يصدق على الحواس
من الخداع والتضليل والتريف . وقد عبر الشاعر العربي عن ذلك
بقوله :

في زخرف القول تزيين لباطله
والحق قد يعتويه سوء تعبير
تقول هذا مجاج النصل تمدحه
فان تمب قلت ذا قىء الزنابير
مدحا وذما وما جاوزت حدهما
حسن البيان يرى الظلماء كالنور

(ب) الفريق الثانى هم الحسيون والتجريبيون الذين يرون ان
المعرفة تمتد عن طريق الحواس والادراك والتجربة . فكل ما ندركه
بالحواس هو معرفة حسية وبتراكم هذه الادراكات والمعارف الحسية
تتكون تجارب الانسان .. ويذهب الحسيون الى القول بأن العقل
نفسه يعمل في اطار ما تمده به الحواس ، يقول جون لوك :

« .. ان العقل يسبح مسافات بعيدة يفكر ويتأمل لكنه في كل هذا لا يخرج قيد أنملة عما أحدثه به الحواس أو التأمل .. » .

وتنقسم المعرفة في رأى ابن سينا الى ثلاث أنواع : معرفة بالفطرة ومعرفة بالفكرة ومعرفة بالحس ، فأما المعرفة بالفطرة فهي معرفة لمبادئ الأولى كقولنا « الكلك أعظم من الجزء » وأن الواحد نصف الاثنين . وأما المعرفة بالفكرة فهي معرفة مكتسبة وتكون أكبر من مجهود النوع الأول ولا يدركها الا من وصل الى مرتبة العقل المستفاد . وهناك نوع ثالث من المعرفة هو المعرفة بالحس .. فمن الناس من لا يحتاج في أن يتصل بالعقل الفعال الى كبير عناء والى تخريج وتعليم ، بل تراه كأنه يعرف كل شيء بنفسه حدسا بلا قياس وبلا معلم كأن فيه روحا قدسية . وهذا الاستعداد الحدسى ليس على درجة واحدة في جميع الناس وانما هو متفاوت تفاوتا لا ينحصر في حد .

أما الفارابى فيؤكد في نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول : « فالمعارف انما تحصل على النفس بطريقة الحس » .. ويستشهد بقول أرسطو في كتاب « البرهان » « ان من فقد حسا فقد علما » . بيد أن الفارابى لا يلغى دور العقل بل يؤكد أنه يرى أن المعرفة لا تحصل للإنسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وانما بعد تدخل قوى نفسية .. يقول الفارابى :

« .. وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط وليس الأمر كذلك .. بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه ويؤديها الى الحس المشترك حتى تحصل فيه فيؤدى الحس المشترك تلك الصور الى التخيل والتخيل الى قوة التمييز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة الى العقل .. » .

القضية الثالثة :

تتعلق بطبيعة المعرفة نفسها .. وقد انقسم الفلاسفة ازاءها الى
مثالين وواقعيين .

أما المثاليون فيرون أن المعرفة لا تتمثل في ظواهر الأسماء
أو مظاهرها الخارجية وإنما في جوهرها والفكرة التي وراءها . فما نراه
من مظاهر مادية للأشياء ليس حقيقة هذه الأشياء وإنما هي رموز
لحقيقتها وجوهرها . وعلى هذا ليست المعرفة ادراك الأشياء كما هي
في الواقع ، كما أن المظهر الخارجي لهذه الأشياء لا يعنى الأسماء ذاتها
والعالم الخارجى ما هو الا نتاج عقولنا .

وأما الواقعيون فينتقدون المثاليين ويذهبون الى القول بأن ما نراه
من أشياء هي حقيقة هذه الأشياء وجوهرها .. وليس هناك أى معنى
باطنى آخر لهذه الأشياء وأن العالم الخارجى هو فى حقيقته كما ندركه
بعقولنا وحواسنا . وأن ادراكنا للأشياء كما هي فى الواقع هو المعرفة .

وينقسم علماء المسلمين بالنسبة لطبيعة المعرفة الى فريقين :

أحدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله على عبده ،
ويستدلون على ذلك بقوله سبحانه وتعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها »
فاذا كان آدم أباً البشر والله سبحانه وتعالى علمه الأسماء كلها فهو قد
علمها لذريته من بعده .. وقوله تعالى « قالوا سبحانه لا علم لنا الا
ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم » .

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة وهو رأى يستند الى أسانيد
من القرآن الكريم منها قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم
لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والابصار والافئدة لعلكم تشكرون » .

أنماط المعرفة :

شغل الفلاسفة والعلماء بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها ، ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التي تقوم عليها التربية هي :

١ - المعرفة الفنية :

المعرفة اللدنية هي المعرفة التي يكشفها الله للإنسان ، والله عز وجل في معرفته غير المحدودة يلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها لى الناس وتكون متاحة لألم جميع الجنس البشرى . وترد هذه المعرفة عادة على لسان الرسل والأنبياء كما توجد في الكتب السماوية المقدسة وغيرها من الكتب الدينية لمختلف أجناس البشر . وسنفصل الكلام عن هذه المعرفة بالنسبة للإسلام فيما بعد .

٢ - المعرفة الحدسية :

يقصد بالحدس المعرفة التي يصل اليها الانسان دون أن يستطيع البوهنة على صحتها . ومصدرها يكون عادة احساس أو شعور داخلي أو ما يطلق عليه أحيانا في استعمالنا العادية « الحاسة السادسة » . ويطلق أحمد أمين في كتابه الأخلاق كلمة « اللقانة » على ما نسميه هنا الحدس . وأساس هذه التسمية في نظره لغوى . تقول لقن الشيء أو الكلام فهمه « و غلام لقن » أى سريع الفهم والاسم اللقانة أى سرعة الفهم . وكلمة الحدس أقرب لا شك الى المعنى المقصود منها والذى ينصرف الى القوة الباطنية التي تحرك أن الشيء خير أو شر بمجرد النظر اليه من غير نظير الى نتائجه .

ولعل الحدس أكثر طرق المعرفة اتصالا بشخصية الفرد (١) . وهو يحدث على الساس ما يطلق عليه علماء النفس اسم المستوى الأدنى من الوعي أى تحت « عتبة الشعور » ، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالشعور الوجداني ويتبلين عن العمليات المنطقية التي ترتبط عادة بالتفكير في المستوى الشعوري . ونحن كاشفاً نشاهد بالبصيرة أن شيئاً ما هو الواقع . فهنا نفهم المعرفة مباشرة . ومع هذا فإننا لا نعرف كيف اكتشفنا هذه المعرفة وليس سوى شعور وجداني عنيف يبدو مقنطاً لنا بأننا قد اكتشفنا ما كنا نتطلع إليه .

ويكون الحدس في كثير من الأحيان موازياً لغريزة صارت احساساً ذاتياً ومن ثم فإن كثيراً من الناس ينظرون إليه باعتباره المصدر الحقيقي الوحيد للمعرفة ويسمى الحدس « الأسلوب العقلي والنفسي للوصول الى صيغ مقبولة ظاهرياً ولكنها غير نهائية بدون الدخول في خطوات تحليلية بحيث يمكن اعتبار مثل تلك الصيغ نتائج صحيحة أو غير صحيحة في ضوءها ، وهذا ليس معناه أن الحديث حول إحدى النظريات العلمية مثلاً يتأتى للفرد بغض النظر عن معرفته بالعلم . فما لم يكن الشخص على أنه بعدى المعرفة المتضمنة وبنائها ، فلا يمكن أن يكون هناك حدس حقيقي حولها .

والحدس ليس احتكاراً بأية حال للاولياء والنسك والقديسين . .

(١) انظر قصة أوتولوى التي تتعلق بأحدى الأفكار التجريبية التي زحنت الى لا شعور بينها كان نائماً . لقد كتبت هذه الفكرة أساساً تكوين النظرية الكيميائية الخاصة بنقل التيار المصبي التي نال عليها جائزة نوبل في الفسيولوجيا والطب لعام ١٩٢٦ يقول الدكتور لوي بهذا الصدد : « ان قصة هذا الاكتشاف تظهر أن إحدى الأفكار قد نلم لمشرات السنين في العقل اللاشعوري ثم تعود نجاهة وأكثر من هذا فانها تشر الى أننا ينبغي أن ننق أحياً في الحدس الفجائي دون تشكك كثيراً جداً فلو أتى كنت قد تتولتها بعناية في أثناء النهار ، كنت بلا شك قد أغضيت من هذا النوع من التجارب التي أضطلمت به وكان من حسن الحظ أنه في لحظة الحس الباطني أتت لم أذكر بل أقدمت على العمل » .

فالواقع أن العلماء والأدباء والمفكرين الذين خبروا لحظات من التأمل العميق يشهدون جميعا بأن بعضا من أهم انجازاتهم الابداعية حدثت بعد اتباع بصائر فجائية أو لحظات من الالهام ، على أن الصدس وحده يحتل ألا يكون مصدرا للمعرفة يعول عليه .. فلا بد أن يختبر في ضوء مفاهيم العقل والمدركات الحسية .. فالتفكير الحدسى والتفكير التجليلي ينبغى أن يكمل الواحد منهما الآخر ، ويجب أن تتحقق النظريات العملية الحدسية بواسطة الاجراءات العلمية العادية قبل أن يعلن عن صحتها والتمويل عليها .

والمدرسة قد تجد صعوبة في تنمية الحدس لدى التلميذ وهذا يرجع الى حد بعيد لعدم خضوع الحدث للتنبؤ ولأنه خاصة شخصية الى أقصى حد .. ولكن الحدس كما يؤكد بعض العلماء جانب أساسى في التفكير الإنتاجى ، ليس فقط في فرع الدراسة الأكاديمية الرسمية ، بل وأيضا في الحياة اليومية ، ويجب العمل على صقل القدرة الحدسية لدى التلميذ باعتبارها مصدرا أصيلا للقدرة الابداعية والواجب على المدرس أن يكون قادرا على التمييز بين ما لدى التلميذ من « حس باطنى بارع » وهو الحدس وبين الحيلة البارة التى قد يستخدمها في اخفاء الجهل . ولقد يكون على المدرسين أنفسهم أن ينموا لديهم قدرات أكبر من الحدس حتى يقفوا على الحدس لدى الآخرين .

٢ - المعرفة العقلية :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل والتأمل الفكرى واستنتاج حقائق غير مدركة بالحواس ، فالاستدلال العقلى مسلك من مسالك اكتساب المعارف والعلوم وما يرتبط ذلك الاستدلال العقلى من تحليل وتركيب وقياس واستنتاج وربط . والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحت المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم في الاختيار والتمييز والمفاضلة : بطل وتحث المسلمين أيضا على تحكيم العقل في

الأمور التي لم يرد فيها نص ديني صريح ، ولقد ارتقى الله بالإنسان بأن جعل له عقلا يميز به وهو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التي أنعم الله بها عليه . والعقل مصدر هام للمعرفة التي منها نستمد أحكاما ينسق بعضها مع بعض . فمثلا نجد أن الحقائق المنطقية والرياضية هي أنواع من المعرفة التي تحتكم الى العقل . خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين في نفس الوقت ، أو القضية القائلة بأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان . فهاتان القضيتان مستقلتان عن الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحواس . انهما صحيحتان بنض النظر عن خبرتنا بهما .

وهؤلاء الذين يؤكدون أن العقل هو العامل الهام في المعرفة يعرفون باسم العقليين وهم يعترفون بما تقدمه الحواس للمعرفة في شكل حقائق مجردة وفي شكل انطباعات منفصلة . ولكنهم يعتقدون أن الفكر يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه اسم المعرفة الثابتة ذات القيمة .

على أن المعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود هامة . فهي تنحو الى أن تكون مجردة ، ذلك أنها تتناول عالم العلاقات والمعاني ولا تقدم سوى فهم ضئيل لعالم الأشياء . وحيث أن حياتنا منغمسة بلا مناص في العالم الفيزيائي المادي . فاننا بحاجة الى عون من الأتماط الأخرى من المعرفة وأكثر من هذا فان عملياتنا العقلية قد تكون متأثرة بالتحيزات والاعتمادات والميول التي تمنع العقل في الغالب من أن يكون موضوعيا .

ويستخدم العقل الصرف أو البحث أو المجرد في نطاق أضيق في الوقت الحاضر عما كان عليه الحال في العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقد الإنسان أن العقل وهبده هو المهيمن ومع هذا فلا يزال هو الفيصل والقاضي في المعرفة اذا ما أريد للمعرفة أن تكون معقولة ، فهنا

يجند العقل نفسه في وضع صعب بلا ريب ، ذلك لأن العقل البشري كما يبدو يجب أن يحكم على نفسه بالفعل .. وقد حث الاسلام على استخدام العقل والتفكير وجعلهما أساسا للمسلم الحق الذي يتقن الله حق تعاه .

٤ - المعرفة الحسية :

تعرف المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس بالمعرفة الحسية .
فنحن نشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والذوق ، وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظتها .. ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما ننظر ونرى ، بينما نكتسب المعرفة العقلية عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفتنا المتعلقة بالحياة اليومية فان هذه الحواس تخدعنا في بعض الأحيان ، كما هو الحال في المثال التقليدي الخاص بالعصا التي تبدو منحنية في الماء ، ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما تقوم بلمسها . ولقد تؤثر أيضا انحيازاتها في طريقة رؤيتنا .. ففي بعض الأحيان نرى ما تكفينا لرؤيته ، لا ما هو واقع بالفعل .

ولقد تقل دقة حواسنا أكثر فأكثر بسبب بعض العناصر كالبرد والضباب والحرارة والصوت ، ومع هذا فان للحواس دورها الخاص الذي تلعبه في تشكيل المعرفة .

ويرتبط منهج العلم ارتباطا وثيقا بهذا الجانب بالذات من نظرية المعرفة وذلك لأن العلم الحديث تجربي . فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب للوقوف على أحسنها في شرح ظاهرة معينة .. ويعتمد النجاح على كثير من العوامل مثل ابعاد العناصر الغريبة

أو الزائفة ، وعلى جمع المعلومات بعناية وعلى التخطيط للبحث تخطيطا سليما واختيار المناهج ، وعلى اتجاه المجرى وقدرته . ومع هذا فإن خلاصة التجربة لا يتوقع منها على الإطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعة . فالتجربة قد تتفقد عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتمة الى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا من بين أنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهي تتخذ مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كاحدى الطرق المؤدية الى فهم الحقيقة . . ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الاعتقاد والايمان والمعرفة .

ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحي أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف ذيوعا . وهذا لا يعنى أن الطرائف الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فإن المدرس يستطيع أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وجهه سوف يوفر وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة الى العقل لى نركب فيما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحده فيما بينها فى نظرية أو قلنون بيد أن التفكير المنطقى اذا ما ترك يعمل وحده ، فإنه سوف يصبح خاويا من المضمون ، وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من الأخريات جدا فى مواقف الحياة المختلفة . . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها ، والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ، وسوف تعتمد الاجلابة الى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . فالمواد تختلف فى طبيعتها وبالتالي تختلف فى استخدام نوع المعرفة الموصل اليها ، فالمعرفة

اللدنية تكون أكثر استخداما في العلوم الدينية والمعرفة العقلية في العلوم الطبيعية والرياضية .. وهكذا .

نظريات الحقيقة : (١)

هناك أربع نظريات رئيسية تتعلق بطبيعة الحقيقة هي :

| | |
|----------------|------------------------|
| Coherence | ١ - نظرية التماسك |
| Correspondence | ٢ - نظرية التطابق |
| Pragmatism | ٣ - النظرية البرجماتية |
| Skepticism | ٤ - النظرية التشكيكية |

نظرية التماسك :

تقول نظرية التماسك أو الترابط المنطقي أن الحقيقة هي مجموعة مترابطة من الأفكار وأن أى فكرة تعتبر صادقة أو حقيقية عندما ترتبط أو تتماسك مع باقى مجموعة الأقطار . وفقا للفلسفة المثالية فان الممانى والأفكار التى يتوصل اليها العقل تكون حقيقة وصادقة اذا هى ثبتت لتحليل وترابطها المنطقي . وعلى هذا فان المدرسة يجب أن تركز على الأفكار وأن تستهدف التربية تنمية معرفة الحقيقة والوصول الى الحكمة بتطبيق الحقيقة وذلك لتصل فى النهاية الى تنمية ارادة التلميذ للتعلى بالكمال والنمو الشخصى المتكامل .

نظرية التطابق :

تقوم نظرية التطابق على أساس أن الحقيقة توجد عندما تتطابق الفكرة مع الشيء الذى تصفه أو تتعلق به . أى عندما تتطابق الفكرة مع

(1) See : Callahan, S. and Clark, L. : Foundations of Education. Mac Millan Publishing co. n. Y. 1977.

الواقع . ولذلك نجد أن الفلسفة الواقعية تؤكد ذلك وترى أن التجربة المستمدة من الحواس تكون وصفا حقيقيا للأشياء في الطبيعة إذا تحقق من تطابقها . . وهذا يعني أن الحقيقة يمكن اكتشافها ، ولذلك تؤكد الفلسفة الواقعية بصفة عامة على أهمية المعلومات وتحصيلها في التربية والتعليم .

النظرية البراجماتية :

تؤكد النظرية البراجماتية أن الفكرة أو الحقيقة توجد في مترتباتها أو ما يترتب عليها وأن معنى أو فكرة يمكن اختياره . وإذا ثبتت أن للفكرة قيمة فإن الحقائق الخارجية تتفق مع الفكرة . فالحقيقة إذن هي شيء يحدث للفكرة ومن ثم فالحقيقة تتولد ولا تكشف كما تدعى الواقعية . ولا توجد حقيقة ثابتة أو على إطلاقها . فالحقيقة متغيرة ونسبية لأنها تتعلق بمشكلات وخبرات فردية في بيئة متغيرة .

ويرجع تطوير النظرية البراجماتية كما ذكرنا في مكان آخر إلى التراث الأمريكي لا سيما على يد شارلز بيرس ووليم جيمس ، وعمل جون ديوى من بعدهما على تعديلها إلى ما عرف بالاسم الأداتية أو الزرائعية *Instrumentalism* التي تؤكد على النتائج الاجتماعية للفكرة التي اختبر صدقها تجريبيا ، ولذلك تعرف البراجماتية أيضا بالتجريبية . . وقد كان للبراجماتية تأثير كبير على التربية في تأكيدها على الديمقراطية والفردية وحل المشكلات .

نظرية الشك أو الشككية :

تنكر النظرية الشككية احتمال الوصول إلى الحقيقة . ذلك أن معرفتنا محصورة في نطاق المعلومات التي نستمدّها عن طريق حواسنا ، ومن ثم فمن الممكن الوصول إلى معرفة حقيقية كاملة عن عالمنا الذي نعيش

فيه ، ويعصر التمسككيون على استخدام الطرق العلمية في البحث والوصول الى المعرفة رغم ايمانهم بأنه حتى هذه المعرفة هي احتمالية وليمت يثينية .

تطبيقات نظرية المعرفة على التربية :

تعتبر المعرفة نقطة انطلاق رئيسية للتربية بيد أن الاختلافات الفلسفية حول نظرية المعرفة يقودنا الى التمييز بين اتجاهين هامين وان كانوا مختلفين فبعض المربين يعتبر المعرفة قوة وآخرون ينظرون اليها على انها محملة للتفكير .

المعرفة قوة :

ان أولئك الذين يعتبرون المعرفة قوة ينظرون الى أن الهدف الرئيسي من التربية هو تحصيل المعرفة ، وأن المادة الدراسية لها قيمة في حد ذاتها لأنها تتضمن المعرفة التي تساعد التلميذ على اكتشاف الحقيقة والتوصل اليها في بيئته الطبيعية ، كما أنها تضع الأساس للنمو الشخصي والثقافي للإنسان المثالي . ويؤمن منظم أتباع الفلسفة الجسهرية والتواترية - كما سنشير فيما بعد - بهذه النظرة الى المعرفة .

المعرفة كمحصلة للتفكير :

يؤمن البراجماسيون الذرائعيون والتقدميون بأن المعرفة ليست الا محصلة للتفكير . ومن ثم فان الهدف الوحيد للتربية بالنسبة لهم هو مساعدة التلميذ على اكتساب طرائق التفكير أى كيف يفكر ؟

أما ماذا يفكر ؟ فهو تساؤل غير رئيسي للعمل التربوي في نظرهم . . وهم يعتبرون أن التفكير يبدأ عندما يحس الفرد بمشكلة وعندها يحاول أن يعمل على حل هذه المشكلة . وتكون المعلومات والاصول

عليها وسيلة لحل المشكلة إذ أن المطولمت في حد ذاتها لا قيمة لها الا بمقدار ما توفره من أساس لمساعدة الانسان على التغلب على المشكلات التي يواجهها .. ولهذا ينبغي على المدرسة في نظرهم أن تركز نشاطها بما في ذلك المواد الدراسية على حل المشكلات .

اهتمامات التربية بالمعرفة :

من الاهتمامات الرئيسية للتربية اكتشاف المعرفة ونقلها .. ولكن ليس كل ما ينخرط تحت اسم التربية يمكن أن يطلق عليه اسم « معرفة » . ومن المهم اذن بالنسبة للمدارس أن يكون قادرا على تقدير الأسس التي تنبني عليها دعاوى المعرفة .

ويستطيع المدرس مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأي والواقع ، وبين الاعتقاد والمعرفة . ولا يترقب على الاقتناع بأن المعتقد صادق ، أن المعتقد هو في الحقيقة صادق ما لم يقابل مستويات المعرفة المعول عليها .

ويجب أن يدرك المربي أن الدين يقدم المعرفة ، أعنى الدين يقدم المعرفة اللدنية ، وهو يسمح بالمفاضلة بين أنماط مضيئة من المعرفة أن يقول ان مستويات الحكم على ما يكون معرفة وما لا يكون انما هي ذاتها مسائل فيها أخذ ورد باستثناء هذه المعرفة اللدنية .

ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التي تكتسب المعرفة بواسطتها من خلال الوحي ، والثقة والحدس والمثل والحواس والتجريب .. واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمي هي أكثر المعارف تقبلا . وهذا لا يعنى أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فإن المدرس يستطيع أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وهذه سوف يوغر وقائع

ومعلومات مجزأة .. ولكننا بحاجة الى العقل لكي نركب هيمما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحدها هيمما بينهما في نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقي اذا ما ترك يعمل وحده ، فانه سوف يصبح خاويا من المضمون . ولقد لخص الفيلسوف الألماني « عمانويل كانت » الاعتماد المتبادل بين التفكير المنطقي والادراك الحسي في قانون المعرفة على النحو الآتي : « المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية ، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعتبر عمياء » ، وقد تعمل كل من المعرفة الحسية والمعرفة اللدنية والمعرفة الوثقى authoritative أحسن من الآخريات جدا في مواقف الحياة المتباينة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ لأي شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها .. والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغي أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ، وسوف تعتمد الاجابة الى حد بعيد عن المادة التي يقوم بتدريسها :

والواجب أن يعتمد على فلسفته التربوية لأن الفلسفات المتباينة تؤكد أنماطا من المعرفة متباينة ، ومن ثم مناهج متباينة في التدريس .

التربية وتنمية التفكير :

تتعلق دراسة التفكير بالمنطق لأن المنطق هو دراسة أساليب التفكير الصحيح . فهو يفحص القواعد المتعلقة بالاستدلال السليم التي تمكننا من أن نمر بنجاح من حجة الى أخرى . وهو يرسى المعايير ، مثل قانون التناقض وقانون الثالث المرفوع (١) وغيرها من المعايير التي تمكننا من تقدير الاتساق الداخلي للقضايا . ونحن نسير من خلال

(١) قانون التناقض يعنى أن التقيضين لا يجتمعان في شيء واحد كان يكون الشيء ابيض واسود في وقت واحد أما قانون الثالث المرفوع فهو شرط لقانون التناقض وهو يعنى ان الشيء اما موجود أو غير موجود ولا ثالث بينهما .

الأمر الذى سبق أن برهن عليها الى شئ آخر أكثر ما يكون احتمالا ..
فاطفال المدارس يستخدمون بالاستدلال عندما يخبرون مدرسههم مثلا
بانهم عرفوا أن الدنيا قد أمطرت لأن الأرض كانت مبتلة .. بيد أن
استنتاجهم ليس قاطعا بدرجة كافية بحيث يجعل استدلالهم متينا ..
ذلك أن الأرض تكون ابتلت لأن البستانى قد أطلق خرطومه عليها .
ويعتبر المنطق المنهج الذى يستخدمه الانسان عند ممارسته للفلسفة
وهذا المنهج هو الذى يساعدنا فى تحديد القوانين أو القواعد لميدان
الفلسفة . وقد كان لدراسة المنطق الفضل فى تطوير أساليب البحث
العلمى ومناهجه وهو ما يمثل اسهاما هاما من الفلسفة فى خدمة المجال
العلمى كما أشرنا .

ويتحتم على المدرس أن يتلقى بعض التدريب على المنطق وذلك
لأن من أهم مسؤوليات المدرس أن يصقل فى الطلاب القدرة على التفكير
بوضوح ودقة . وهناك أنماط متعددة للمنطق منها المنطق الصورى أو
الشكلى أو الاستنتاجى أو الاستدلالى ومنها العلمى أو الاستقرائى
وغيرها .

ولكن بالنسبة لأهدافنا الحاضرة ، سوف يكفى أن نلخص اثنين
منها فقط .. وفيما بعد سوف نتناول أهميتها فى عملية التربية .

المنطق الاستدلالى :

الاستدلال هو شكل من التفكير الذى يتحرك من قضية عامة الى
حالة خاصة بالذات .. فهو يستمد مقتضيات بديهية أو زعم أو عدد من
البديهيات أو المزاعم أو الفروض . ويعتبر القياس أحد أشكال التفكير
الاستدلالى . وتتخذ المقدمة الكبرى فى أحد الأقيسة شكل قضية عامة
مثل « كل انسان عاقل » فهذه قضية عامة ، لا يستطيع أى شخص
انكارها .. وهذه المقدمة تتيم بمقدمة أصغر تكون فى المادة أكثر تحديدا

مثل « محمد انسان » . فهذه حقيقة جزئية ، ولا أحد يشك فيها . والاستنتاج العتمي هو : « محمد عاقل » ، ففي التفكير الاستدلالي ، طالما أن بعض المقدمات تكون مقبولة ، فإن الاستنتاج لا يكون موضعاً للنزاع ، على فرض أنه لاستنتاج بطريقة صحيحة من المقدمات . ولا تكمن قيمة الاستدلال كثيراً جداً في استخلاص الاستنتاجات الجزئية من القضايا العامة كما هو الحال في الضرورة المنطقية التي تتبع فيها النتائج المقدمات . ففي الحادثة اليومية المادية يعتقد الناس أنهم يستخدمون القياس بطريقة سليمة ، فهم يقولون ان وجهة نظرهم « منطقية » . خذ مثلاً لذلك البخيل المتحمس الذي وجد ذريعته في المنطق في اخبار الناس بأن البخل محمود في هذه الأيام مقدمته الكبرى . . فهل هذا صحيح ؟ أما المقدمة الصغرى لديه فهي أنا بخيل اذن أنا محمود . . فهل هذا صحيح ؟ وما الرأي حول منطق تلميذ الصف الرابع الذي « استخلص » أن السبب في أن الكلب كان « كلباً » لأنه حيوان نجس . أو خذ مثلاً آخر : « جميع البلاد العربية أعضاء في الأمم المتحدة وجميع الدول الأفريقية أعضاء في الأمم المتحدة اذن جميع البلاد العربية بلاد أفريقية » . فالخطأ هنا يكمن في الزعم بأنه اذا ما اشتركت مجموعتان في صفة واحدة ، فيجب اذن أن تكونا متطابقتين .

المنطق الاستقرائي :

يحدد المنطق الاستقرائي عادة بأنه تفكير منطقي يبدأ من جزئيات محددة وينتهي الى استنتاج عام . فهناك جزئيات معينة ذات خصائص مشابهة توضع في نفس الفئة . وبعد هذا تعمل التعميمات على أساس هذه الجزئيات . وواضح أن المدرس يجب أن يأخذ حذره من ميل الطلاب الى القفز الى التعميمات من جزئيات غير كافية . فقد يسير الاستقراء غير الناضج على النحو التالي : هناك رجل يأكل في الصباح للبيض وللخبز وفي الظهر اللحم والخبز وفي العشاء الجبن والخبز ، فقد يستنتج من ذلك أن الذي أحدث الأكل هو الخبز وهذا خطأ .

المنطق وعلم النفس :

إذا كان المنطق هو دراسة التفكير السليم ، ألا يشكل هذا جزءاً من علم النفس ؟ ليس بالضبط ذلك لأنه بينما يتعرض علم النفس لعملية التفكير كما يحدث بالفعل ، فإن المنطق يدرس محتوى التفكير ، أو بتعبير أدق يدرس أنماط القضايا التي يصب فيها هذا المضمون . إذن فالمنطق يتعرض لما تؤكد قضاياها ولكن كيف يفكر أى فرد بالمفعل عنهما يقرر أن هذه القضايا لا ترتبط بالمنطق . ان تخوفنا من القياس مثلاً قد يدرس كحدث سيكولوجي ، لأنه عمل صادر عن التفكير . ومع هذا فإن القياس الذى نفهمه ليس فى حد ذاته حدثاً سيكولوجياً وإنما هو خلافاً لذلك علاقة بين أشكال قضايا ثلاث .

وعلى هذا يكون أحد الاستدلالات صحيحاً أم غير صحيح ، باعتداده على ما استنتج ، وليس على العمليات العقلية الفعلية التى ينبغى أن تحدث إذا ما أريد عمل هذا الاستدلال . فلذا ما استنتجت أنه نظراً لأن أحد الخريجين قد تلقى دراسة تمهيدية فى فلسفة التربية ، فإنه يعرف أشياء معينة عن فلسفة جون ديوى ، إذن فاستدلالى يكون صحيحاً أو زائفاً بغض النظر عن الأحداث العصبية الفسيولوجية وبغض النظر عن الصور العقلية وما إلى ذلك مما يشكل عطية الاستدلال فى مقابل محتوى الاستدلال .

ومع هذا فعلى الرغم من أن صحة الاستدلال لا تتأثر بالحالة النفسية للشخص الذى يقوم بالاستدلال ، فإن الشفص مع هذا يجب أن يكون لديه الباعث على التفكير منطقياً ، أعنى أنه ينبغى أن يكون متكيفاً نفسياً بحيث يرغب فى عمله استدلالات سليمة وأن يعرف كيف يعملها . وبذا فمفد البداية إذا ما كافأ المدرس تلميذاً لأنه يفكر منطقياً ، فإن التلميذ يستمر فى التفكير منطقياً بقصد الحصول على المكافأة . على أن التلميذ يدرك تدريجياً أن هذه الطريقة ترضيه لأنها تأتى عليه

بالمكافأة ، بل أيضا لأنها منطقية . وبتعبير آخر فإن عادة التفكير منطقيا يمكن أن تصل بوسائل سيكولوجية - مثلا بالتعزيز الايجابي والتعزيز السلبي - ولكن سواء كان أى استدلال بالذات سليما أم غير سليم ، فإن هذا يعتمد على العلاقات بين الفروض التي سبق فيها هذا الاستدلال .

المنطق والتربية :

من الأمور التي لا يمكن انكارها أن تعليم الطالب كيف يفكر ويستتبط منطقيا هي مهمة صعبة ، والواقع أن كثيرا من الناس الذين لا « يفكرون بالمنطق » يخضعون لا شعوريا لانفعالاتهم ، ولا شك أن العوامل التكوينية بالمجتمع المعاصر قوية لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة في تحقيق التوافق مع الفكر غير الانفعالي وغير المتحيز وتبادل الأفكار في المدرسة . وغالبا ما تغض المدرسة والأسيرة نظرها عن الموضوعية ذاتها التي ترمى اليها المدرسة .

والواقع أن المنطق هام للمدرسين لأسباب كثيرة ، فمثلا لا يمكن تعليم شيء أو تعلمه بغير لغة ، ولكن على الرغم من أن اللغة لا غنى عنها ، فإنها قد تعبوق التفكير المنطقي لدى استخدامها انفعاليا ، ونحن في كثير من الأحيان نستجيب لاحدى الأفكار اما سلبيا واما ايجابيا تبعا للغة التي تبسط من خلالها ، ولذا فإن المدرس يستطيع أن يساعد الانفعالية ، (٢) والوظيفة الوجدانية ، وأخيرا (٣) الوظيفة الرمزية . وتتناول الوظيفتان الأوليان مشاعر الشخص وتفاعلاته الذاتية الشخصية ، بينما تشير الثالثة الى التبادل الفعلى للأفكار . وللموظائف الثلاث استخداماتها المناسبة في حياتنا ، والشئ المهم هو أن نعرف نوع المهمة التي نطالب اللغة بأن تظلم بها كلما استخدمناها .

ويجب على الطلبة أيضا أن يميزوا شيئا بين موضوع البحث الذي يقومون بدراسته ، وبين مشاعرهم الوجدانية الذاتية بتجاه هذا الموضوع ، لأن الأحكام يجب أن تصدر أولا على أساس من الوضوح الموضوعي ، وبالطبع فإن الاستجابات الانفعالية حقيقية ، لكن يجب أن يكون معلوما ما جعلت له ، وعلى أية حال ، فإنها تصبح أكثر وثوقا إذا ما قامت على أساس من التفكير المنطقي .

ويحتل المنطق صميم العملية التعليمية ، فتدريس موضوع أو حل إحدى المشكلات إنما يؤدي إلى نتيجة ، ولكن يتسنى الحصول على نتيجة صحيحة ، فعلى المدرس أن يعرف الخطوات المنطقية التي يجب اتخاذها وعلى هذا فإنه يرسم خطة لعمله بطريقة منظمة بقدر الامكان بحيث تصدر كل نقطة عن نقطة أخرى وتؤدي إلى غيرها ، ويجب أن يوضح لتلاميذه سلسلة الأسباب والأفكار الكامنة وراء الخطوات المتباينة التي تصل إلى النتائج بواسطتها . فحفظ جدول الضرب مثلا لا يؤدي إلى تعلم ذي بال ما لم يفهم التلميذ البناء المنطقي لذلك الجدول .

وفي عملية التدريس يقوم المدرس بالتعريف والتفسير والشرح والبرهنة والتقويم ، وهذه عمليات منطقية يجب أن يكون المدرس واقفا عليها إذا ما أراد أن يقوم بتدريس طلبته بأكبر قدر من التفهم . والواقع أن هناك حاجة كبيرة في نظرية التربية وممارستها إلى الوضوح التصوري وإلى الدقة العقلية البالغة وإلى الدقة في استخدام الألفاظ مما تستطيع المعرفة بالفلسفة التحليلية تقديمه .

إن السؤال الذي يثار كثيرا في التربية هو : هل من الأكثر منطقية أن نقدم المضمون على أساس تنظيم موضوعي لمادة المقرر تبعا لمرحلة النمو التي وصل إليها المتعلم وعلى وجه التحديد هل يجب أن تأتي دراسة الفيزياء دائما بعد الجبر (ترتيب منطقي) أم يجب أن تدرس هذه المواد في أي وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكولوجي) ؟

ان تقديم مادة المقرر بطريقة منطقية انما يقوم على النظرية القائلة بأن الترتيب المنطقي والوضوح بوجودان بالفعل مما . فمثلا نجد أن المقومات المختلفة للجبر مرتبة منطقيا ، ويجب أن نعرف أجزاء معينة من الجبر قبل أن نكون قادرين على فهم أجزاء أخرى ، ولا نستطيع أن نفهم عمليات معينة في الفيزياء الا بعد معرفة الجبر .

وينافح أنصار هذه النظرية بأن الطالب اذا ما تمكن من التعليم بهذه الطريقة فانه سوف يفكر منطقيا بطريقة آلية حسنة . . والمتطرفون من أولئك الأنصار يرفضون أية عناصر سيكلوجية تتدخل في المنطق الداخلي المزعوم للمادة الدراسية . وهم يؤكدون بالبرهان أن من الأهداف الرئيسية لتعلم المادة الدراسية هو ترتيب العقل الذي يكون في حالة من عدم التنظيم قبل أن يتلقاها . وهم يسألون كيف نستطيع أن نسمح بعقل غير مدرب بأن يفرض ما يجب أن يكون عليه تنظيم مادة الموضوع ؟

ويؤكد التقليديون كقاعدة عامة العرض المنطقي للمادة الدراسية . والبعض منهم يؤكدون أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات المتعلم . ومن المهم في نظرهم أن تؤدي إحدى النقاط بوضوح في إحدى المواد إلى نقطة أخرى ، ولا يمكن ترك الانسجام والوضوح للمادة الدراسية لمجرد الصدفة ، وثمة آخرون أولوا اهتمامهم إلى الاتساق الداخلي للأفكار ، مؤكدين الوحدة الداخلية وكلية المادة الدراسية باعتبارهما الأساس في الترتيب المنطقي .

ومن جهة أخرى فان الترتيب السيكلوجي يربط المادة الدراسية بأهداف الطالب واهتماماته وخبراته ، فالتعلم لا يبدأ بتقديم المادة الدراسية المنظمة بل يبدأ بخبرة بالتعلم . ويفضل معالجة الحرس البارة والدقيقة ، فان عملية التعلم تبدأ بالمتعلم ، وتستحث اهتمامه . . وتجاهه قواه التأملية بأحد المشكلات وتشبع حبه للاستطلاع « فيتفاعل » الطالب مع المادة الدراسية تفاعلا ايجابيا .

وفي نظر بعض الفلاسفة لا يتصارع الترتيب المنطقي والترتيب
السيكولوجي بل يسيران جنبا لجنب .. فجون ديوى مثلا يعتقد أنهما
يتمتعان بعلاقة وسيلة وغاية : « فهما يرتبطان باعتبار أن أحدهما البداية
والثاني النهاية أو هما المرحلتان الأخيرتان لنفس عملية التعلم » ، وهو
يطابق بين « العملية والنتيجة » وبين « السيكولوجي والمنطقي » على
التوالي . وهو يقول ان العملية السيكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا
الى فهم المادة الدراسية في شكلها المنطقي والأخيرة هي المثل الأعلى
أمام المتعلم لبلوغها ، وليست نقطة يستطيع أن يبدأ منها .. وبفان فان
عملية التعلم هي النمو المطرد لما سبق مرور الخبرة به في شكل أكثر
اكتمالا وثراء وأكثر تنظيما ، وهو شكل يقترب تدريجيا من موضوع
المادة المقدمة الى الشخص المتمرس الناضج .

وأما بالنسبة لاستخدام المنطق استخداما سليما في الممارسة
التربوية فان ديوى ينتهي الى ابراز أهميته في الجوانب التالية :

- ١ - وضوح التفكير .
- ٢ - اتساق التفكير والقدرة على الاقتناع .
- ٣ - الكفاية الفعلية والوثوق في المطالب المعرفية .
- ٤ - موضوعية مطالب المعرفة .
- ٥ - معقولية الأخلاق والسلوك الهادف .

القيم ونظرياتها (مدخل أكسيولوجي) :

تعمم الفلسفة بموضوع القيم وتدرس طبيعتها وأصلها ودوامها
ويطلق على العلم الذي يتناول هذه المواضيع اسم « لأكسيولوجيا »
ويعتبر علم الجمال وعلم الأخلاق فرعا من هذا العلم .

وتعتبر القيم معايير للحكم على السلوك كما يقصد بالقيم المعايير التي توجه سلوك الفرد واستجابته للمواقف المختلفة .

وهناك أنواع مختلفة من القيم ، منها القيم المادية التي تساعد الانسان على الوجود المادى كالأكل واللبس والسكن والمال ، ومنها القيم الاجتماعية التي تنشأ من حاجة الانسان الى الاعتماد المتبادل على غيره من أفراد المجتمع . فالأبوة والأمومة والمقاربة والصداقة والزمانة والعمل كلها قيم اجتماعية من حيث انها تقدم الرعاية والحب والعطف والفهم والاشباع النفسى والاجتماعى الذى يحتاج اليه الفرد ، ومنها القيم العقلانية التي تنشأ نتيجة الحاجة للمعرفة ، فالعلم والمعرفة كلاهما قيمة فى ذاته .

وهناك القيم الأخلاقية التي تفرضها معايير الصواب والخطأ فى المجتمع .

وهناك القيم الجمالية التي تحددها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس من التناظر أو التناقض أو التناسب أو الاتساق .

وهذا التصنيف لأنواع القيم لا يعنى بالضرورة أنها منفصلة عن بعضها أو أن كل نوع قائم بذاته ، وانما التصنيف يسهل المعالجة العلمية مع التسليم بتداخل هذه القيم وترابطها مما ، فالقيم الدينية لها أبعاد مادية ونفسية واجتماعية وأخلاقية وجمالية والقيم الأخلاقية والجمالية هي أيضا قيم اجتماعية .

وأخيرا وليس آخرا هناك القيم الدينية التي تتعلق بطبيعة الحق والخير والجمال .

مصادر القيم :

هناك اتجاهات مختلفة حول تحديد مصدر القيم في الثقافات المختلفة — فبعضهم يقول أن مصدرها الفرد وهي فكرة قديمة ترجع الى جماعة السفسطائين في المجتمع الاغريقي القديم ، فقد قالوا بأن الانسان هو مقياس كل شيء وهو الذي يحدد ما هو صواب وخطأ ما هو جميل وقبيح . والانسان هو الذي جعل لأي قيمة معنى بقبوله لها والتزامه بها ، ولهذا يجب أن تكون القيم محققة لرغبات الفرد واهتماماته .

وآخرون يقولون أن المجتمع مصدر القيم فهو الذي يخلقها ويحافظ عليها وعلى الأفراد أن يلتزموا بها طالما أن جماعتهم ارتضوها لأنفسهم .

ووجهة نظر ثالثة تقول بأن مصدر القيم هو القانون الطبيعي الذي يتمشى مع طبيعة الأشياء ويتفق مع العقل ، فالحق حق والعدل عدل لأن الحياة لا تستقيم الا بها ، والحلو حلو وبصرف النظر عن ذى الفم المريض الذي يجد مرا به الماء الزلال ، والجميل جميل بصرف النظر عن لا يرى في الورود الا الشوك ويمعى أن يرى فوقها الندى اكليلاً ، وبالنسبة لثقافتنا الاسلامية فان الدين هو مصدر كل القيم لأنه دستور المسلمين الجامع الشامل حتى بالنسبة للقيم التي تتطلبها حياتنا المتجددة .

نظريات القيم :

هناك نظريات مختلفة وأنماط مختلفة للقيم ، وهي منطقياً جزء من المدارس المعترف بها في الفلسفة . ودراسة القيم كقاعدة عامة تتركز حول ثلاثة موضوعات رئيسية :

١ — إذا كانت القيم موضوعية أم ذاتية ، أعنى هل هي غير شخصية أم شخصية .

٢ - عما اذا كانت القيم متغيرة أم ثابتة ومطلقة وجوهرية أم نفعية
وسلية .

٣ - عما اذا كان هناك تدرجات في القيم .

٤ - أن القيم الموضوعية قائمة بغض النظر عن أحاسيس الانسان الشخصية ورغباته . فهي واسعة الى أبعد حد في طبيعتها وقد ينظر اليها كحقائق مستمدة من طبيعة الكون وخالقه . فالحق والخير والجمال حقائق ربانية مطلقة وتحظى بقيمة داخلية في حد ذاتها . وهذه الحقائق الموضوعية لها قيمتها الخاصة بها ، سواء رغبنا أم لن نرغب فالخير قيمة ونحن نفعل الخير من أجل فعله ، وليس من الضروري أن نرغب في فعله وفي أى نظرية موضوعية تتعلق بالفن مثلا تقول أن الجمال يكمن في الموضوع . فجمال الورد على سبيل المثال هو صفة مستقلة عن حكم المشاهد لها . وهكذا تكون القيم الموضوعية عامة بالنسبة لجميع الناس . . . وهي تستدعى اجابتنا بالتقدير من جانبنا بغض النظر عن رغباتنا الشخصية . وفي ضوء هذا فان التربية أو التعلم قيمة موضوعية ، فهما « خير » في حد ذاتهما بصرف النظر عن العائد المادى أو الكسب الشخصى .

أما القيم الذاتية فهي نسبية في ضوء الرغبة الشخصية التي تضغى قيمة على الشيء موضع الاعتبار فمعنى تقدير شيء أننا نرغب فيه . ونحن نعتقد أنه حسن لأننا ببساطة نرغب فيه ، والقيم الذاتية من صنع الانسان وتختلف تبعا للانسان وللظروف . ويشار الى بعض القيم الذاتية بأنها توسلية أو نفعية لأنها أدوات أو وسائل تستخدم للحصول على اتباع رغبات معينة . فالتلميذ قد يساعد رفقاءه في الواجب المنزلى حتى يحظى بتأييدهم ، أو يذاكر باجتهاد حتى يستطيع أن يحصل على وظيفة ذات دخل كبير أو أن يصبح عالما .

٢ - وتمتبر القيم أيضا اما مطلقة وأزلية ، واما متباينة ومتغيرة ..
والقيم المطلقة ثابتة . انها مستمدة من طبيعة الكون وهي انعكاس للحقيقة
ذاتها .. وهي لا تغير من جيل لجيل أو من مجتمع الى مجتمع ، ولكنها
في جوهرها تظل ثابتة في كل زمان . فما هو خطأ بالنسبة لنا اليوم كان
خطأ أيضا لأسلافنا منذ ألف سنة مضت فقد بين الله لنا طريق الخير
وطريق الشر وبين لنا النفع والضرر وأقام ذلك كله على قيم انسانية
خالدة .

أما القيم المتغيرة يرجح أنها استجابات لحاجات الانسان المباشرة ..
وهي خلافا للقيم المطلقة تنشأ في سباق خبرات الانسان اليومية . وهي
نسبية وشخصية مما وهي بوجه عام اجتماعية أكثر منها فردية ويتوصل
اليها بطريقة تجريبية وتختبر على الملا بقصد حصولها على التأييد من
مجموعة متبصرة بها ، ويكون الانسان لنفسه هذه القيم وفقا لمعايره التي
يشكلها بنفسه والتي تأخذ صورتها وانطباعتها لديه من التفاعل الاجتماعي
فهناك الانسان الذي تحركه الأثانية وهناك آخر يفضل الايثار .. وهذا
يؤكد أهمية التربية الصحيحة .

٣ - وسواء أكان الشخص معتقدا في التدرج الثابت للقيم أم
لا ، فان ذلك يتوقف على فلسفة الشخص العامة ، وبعض الفلاسفة
يلقرون ببناء القيم شبه ثابت . وهو نظام يمتدح الأشياء المعنوية المتعلقة
بالروح أكثر من تلك للأشياء المادية المتعلقة بالمادة . فهم يضعون القيم
الدينية في مكانة عالية لأن تلك القيم تساعد الانسان على أن يصبح في
نطاق النظام الرباني ، هناك فلاسفة آخرون يتفقون على أن بعض القيم
أكثر أهمية من غيرها ، ولكنهم يجعلون القيم التجريبية في مكان أعلى
لأنها تساعدنا على التوافق مع الحقيقة المادية . وهم يقدرون العلوم
الفيزيائية والرياضية لأنها تكشف عن وقائع معينة تتعلق بالكون تتأتى
عنها القيم التجريبية .. على أن هناك فلاسفة آخرون يرفضون اقامة
تدرج أو سلسلة من القيم ، فبالنسبة لهم يكون لأحد المفاسط نفس القيمة

لنشاط آخر طالما أنه يشجع حاجة ملحة وطالما أنه يشتمل على قيمة أدائية .
ويؤكد هؤلاء الفلاسفة على العملية Process أكثر من تأكيدهم على
الغاية وهم حساسون للقيم التي يقدرها المجتمع ، وما يعتقدون أن القيم
في المدى البعيد ، سواء كانت في الماضي أم في الحاضر لا تعدو أن تكون
أدائية تستهدف إقامة قيم أفضل أو تميزها .

وموضوع القيم طويل وملتو وبخاصة في أيامنا هذه التي تكافح
فيها البشرية من أجل وحدة الجنس البشرى وتقاربه ، وإذا استطعنا
التقريب بين هذه الشعوب فأننا سوف نكون بهذا سائرين عبر طريق
طويل ينحو الى وضع أساس للتفاهم الدولى . وسواء أكان الرأى
الشائع يقول ان الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا لانفصال
بعضهما عن بعض فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية والخلقية . فمما لا شك
فيه أن مادية الغرب تحتاج الى روحانية الشرق .. وهناك تصنيفات
متقنة لما يقدره الناس بالفعل جدا في مقابل ما يقولون أنهم يقدرونه ،
والواقع أن النتائج مذهلة ويجب دراستها على يد كل حرب .

نظريات القيم والتربية :

تدخل نظرية القيم في كل نشاط تعليمى وتؤثر فيه فعند اختيار
الأهداف التعليمية يضع المخطط للبرنامج نصب عينيه ماهية القديم التي
تسمى لتحقيقها .

والجدير بالذكر بأن مستويات البرنامج التعليمى في أى مجتمع
تؤخذ من فكرتنا واعتقادنا بما هو نافع في العلم . ويتم اختيار المناهج
والوسائل والمواد الدراسية من قبل الأساتذة والمربين بالنظر الى مدى
تحقيقها للقيم المنشودة ..

ويمكننا أن نقسم الآراء والمفاهيم المحيطة بطبيعة القيم وعلاقتها
بالتربية الى قسمين يشكلان نظريتين رئيسيتين :

١ - يؤكد أصحاب النظرية الأولى بأن القيم جوهرية ومطلقة ..
ودائمة .. ومرتبطة تدريجيا من أعلى الى أسفل وتكون القيم العليا منها
مكتسفة بطريق العقل الانساني .

٢ - النظرية الثانية تعتبر جميع القيم « نفعية » وسلية بطبيعتها
وهذا يعنى أن القيم تقوم على النفع والفائدة للانسان فى حياته وهى
لهذا متغيرة لتغير أحوال الناس عبر الزمان والمكان .

١ - نظرية القيم باعتبارها جوهرية :

ترتبط هذه النظرية بالفلسفة المثالية بصورة رئيسية وسنحاول النظر
الى هذه النظرية فى ارتباطها بالأهداف التعليمية والمناهج وطريقة التعليم
ودور المدرسة فى المجتمع .

أما بالنسبة للأهداف التعليمية فمادامت القيم جوهرية فلا بد أن
تتواجد فى طبيعة الانسان ويكون هدف المدرسة حينئذ تزويد الطالب
بالمعرفة الأساسية التى تمكنه من حياة روحية وطبيعية ناجحة ..
ولتحقيق هذا الهدف لابد من اعطاء أولوية كبيرة لتنمية القوى الفكرية
الكامنة لدى التلميذ .. وعلى المربين التأكيد على أهمية تنمية كل من العقل
والارادة .. وعندما تنمى الارادة كما يجب تكون عندها قدرة على
السيطرة على العواطف حسب هذه النظرية .

أما بالنسبة للمنهج التعليمى فلا بد أن يحتوى المنهج على مواد
دراسية تساعد فى التنمية الفكرية للطالب .. ولأن الدراسات الانسانية
تحتوى على خلاصة الحكمة الخاصة بالانسان المتحضر فيجب أن تأخذ
منزلة واهمية ضمن المنهج المدرسى ومع هذا لا ينبغي أن نهمل الرياضيات
والعلوم الطبيعية لأنها على الرغم من قلة أهميتها كمواضيع تخدم هدفا
نافعا لكنها تساعد على تهيئة الفرد للمجالات العلمية فى الحياة خاصة

وأن التدريب المهني يصبح مهما فقط بعد ما يكمل الفرد تعليمه الأساسي بالدرجة الأولى .

وأما بالنسبة لطريقة التعليم فينبغي أن تعطى الدروس بطريقة واقعية ملموسة ما أمكن أى ينبغى على المدرس أن يزود تلاميذه بأكثر قدر ممكن من التجارب الواقعية الملموسة مع اتباعه لمبادئ سيكولوجية التعلم ، وعلى أن تكون الحقائق مرتبة ومرتجة من السهل الى الصعب .

ويتوقع من التلميذ أن يفهم الدرس ويذاكره ويتدرب على مجموعة من الأمثلة وأن يشرح ويوضح ويقارن ويناقش . . ويجب تشجيع عادات التعليم بما فيها من تركيز وحفظ ، ونظرا لطبيعة الانسان المقلدة فينبغى على المدرس أن يزود التلميذ بالفرص التي تمكنه من مناقشة الأعمال المرتبطة بالقيم والفضيلة والحياة .

وأما بالنسبة لدور المدرسة في المجتمع فيدعى الفريق القائل بأن القيم جوهرية بأن على المدرسة أن تفهم المعرفة المتراكمة وأن تنقلها الى الأجيال القادمة بما في ذلك الحكمة وتقاليده المجتمع . وليس من وظيفة المدرسة بأن تغير المجتمع بل عليها لكي تؤدي دورها أن تعلم الأفراد الحياة ضمن إطار القيم الهامة والسائدة في المجتمع ، كما يستحسن أن تبقى المدرسة بعيدة عن السياسة فمهمتها تكن في تعليم وتنشئة التلاميذ وهي ليست المجال الوحيد في المجتمع بل هناك مؤسسات أخرى تلعب دورها في مجال التعليم والتنشئة .

٢ - نظرية القيم النفسية أو الوسيطة :

يختلف هذا الفريق في رأيه حول القيم عن الفريق السابق له وسوف نعرض لطبيعة الأهداف التعليمية والمناهج والتعليم ودور المدرسة في المجتمع من وجهة نظرهم .

ووترتبط هذه النظرية بالفلسفة البراجماتية والتقدمية .
ويطلق على أصحاب هذه النظرية بالمربين التقدميين الذين يحكمون
على القيم بالنظر الى نتائجها الاجتماعية فالقيم تتحدد بالتغير الطارئ
على المجتمع اذن فانها غير ثابتة . ويرتكز السلوك الأخلاقي على العرف
والتقاليد وبالتالي فهي تتغير بتغير المجتمع نفسه . والجدير بالذكر
أن السلوك يحكم عليه بالنظر الى التقليد اذ ليس هناك مقياس مطبق
لا هو صواب أو خطأ أو جيد أو سيء ، وما يبدو نافعا ومنتشيا مع
المجتمع يعتبر جيدا أو قيما - الآن على الأهل - مادام يؤدي هدفا معينا
وكل ما هو غير نافع يصبح غير ذي قيمة .

ومن حيث الأهداف التعليمية يكون هدف المدرسة الرئيسي هو
تعليم التلاميذ كيفية التفكير لكي يتمكنوا من اتخاذ القرارات التي
تجعلهم يواجهون مشاكل الحياة وعليه ينبغي أن تنظم خبرات التلاميذ
التعليمية .

وبالنسبة للمنهج التعليمي تكمن الفائدة عندما يقوم الأفراد بحل
مشاكلهم الناجمة عن حاجاتهم ومتطلباتهم . ولا يعتبر حل المشكلة
نهاية بحد ذاته - بل وسيلة لتعليم التلاميذ كيف يفكرون بوضوح
وتعليمهم كيفية التفكير لا يعد كذلك نهاية قصوى لأنه وسيلة تمكن الفرد
من العيش بمعقولية وذكاء وتدبير .

والحقيقة أن التعليم لا يعرف نهاية ولا حدا مادام يعتبر نظاما
حيا فعلا بل هو الحياة بحد ذاتها وبالتالي ينبغي على المنهج الدراسي
أن يمثل الحياة أيضا لا أن يقتصر على الدراسة الأكاديمية لذلك يجب
أن يتوزع الاهتمام على المشكلة والتلميذ والخبرة والمشاركة الفعالة
والتقويم والنقد وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات والمشاركة في
المشروعات العامة .

وبالنسبة لطريقة التعليم ينصب الاهتمام في المجال التعليمي على التدريب على حل المشكلات ، ولكي يتم هذا ينبغي على التلميذ لكي يتعلم أن يكون له دور فعال ونشط في اختيار نشاطاته ووصفها وممارستها وتقييمها في سبيل الوصول الى حل للمشكلة . ولذلك يجب ألا يفرض المدرس الحلول على تلاميذه أو يفرض مقياسا معيناً من السلوك لأن المقاييس تنبع من الوضع الاجتماعي ومن تقييم الفرد لسلوكه .

وبالنسبة لدور المدرسة في المجتمع فإن المدرسة حسب وجهة النظر الوسيلة تعكس المشاكل الاجتماعية ، وعليه يجب أن تؤكد على عملية التعايش الاجتماعي وأن تلعب دورا فعالاً في تطوير أوضاع المجتمع سواء من داخل حجرات الدراسة أو من خارجها . كما يجب عليها أن توجه المشاكل التي يواجهها المجتمع . وباختصار لا ينبغي على المدرسة أن تكون برجا عاجيا بل عليها أن تهتم بالشؤون العامة للمجتمع .

القيم الخلقية :

ان اصطلاح الأخلاق يعنى السلوك والصفات سواء أخلاقية أو لا أخلاقية أى السلوك المقبول أو غير المقبول . وهذا يعتمد على فكرة المعيار الاجتماعي فنحن اذا تصدنا عن السلوك الأخلاقي من حيث كونه مقبولا أو غير مقبول فاننا نفكر فيما هو « مقبول أو غير مقبول » مع المجتمع .

وتعرف المعاجم العربية « الخلق » بأنه الطبع والسجية ، ويقول أبو حامد الغزالي : « يقال فلان حسن الخلق والتخلق » ، أى حسن الظاهر والباطن . واذا كانت الأخلاق تتصل بالطبع فإنه يمكن التمييز بين الخلق والتخلق ، كما يمكن التمييز بين الطبع والتطبع والأول مطبوع والثانى مصنوع . ويعنى كون الخلق مطبوعا صفته الأصلية الفطرية التى فطره الله عليها ، أما التطبع فيقصد به ما يدخل على الطبع من صقل وتهذيب وتعديل أو توجيه .

وتتعلق الأخلاق بالدراسة الفلسفية للقيم الخلقية والسلوك الخلقى ،
وهي تتناول أسئلة مثل : ما الحياة الخيرة بالنسبة لجميع الناس ؟ وما
السلوك الواجب علينا اتباعه ؟ وهي تهتم بتقديم القيم الصحيحة
باعتبارها الأساس للتصرفات الصحيحة . وهذه القيم أو المبادئ تبرر
أو تحكم على سلوك الشخص .

ولقد حدد المجتمع أشكالاً أو أنماطاً تقاس على أساسها اتجاهات
مختلفة للسلوك وتحدد مدى كونها مقبولة أو غير مقبولة .

فمنذما بينى المجتمع أنظمتَه عن السلوك الجيد والسلوك السيء
فهو يضع أحكاماً لهذا السلوك ويقرر أن بعض أشكال هذا السلوك
مقبولة اجتماعياً أى لصالح المجتمع أكثر من غيرها . والمجتمع لا يجمل
هذه الأحكام اجبارية إلا إذا كان يقرها ويمتثلها ومثال ذلك : أن مجتمع ما
قد يعرف الاختلاط غير المنظم بأنه سلوك لا أخلاقى وهذا التمريف
يقوم على أساس « الحكم فى القيم » أى أن هذا الاختلاط غير المنظم
ليس فى مصلحة المجتمع .

أما القيمة التى بنى عليها هذا الحكم فهى تسمى الطهارة أو النقاء .
ولهذا فالمجتمع الذى يتمسك بهذه القيمة لا يسمح بالاختلاط غير
المنظم .

ان القيم التى يمتثلها المجتمع وعلى ضوءها يصدر أحكامه ينتج
عنها تكوين القواعد الأخلاقية أو كما تسمى أحياناً « النظام الأخلاقى » .
وهذا النظام ملزم — بمعنى أن السلوك لا يبد وأن يكون فى إطاره .

والخروج عن هذا الإطار له تبعاته على الفرد وتؤدى به الى العقوبة
الجنسية أو المادية أو الأدبية . أما قواعد الآداب والسلوك فان عقوبتها
الرفض الاجتماعى أو النبذ الاجتماعى أى تمريض فاعله للشعور
بالخجل .

إن قواعد الآداب يمكن أن تكون مطلقة كما هو الحال كما في الحيوانات المسلوطة وفي الوصايا العشر ، وهي الوصايا الملزمة التي قال موسى أن الله قد أعطاه إياها - وهكذا نجد أن هناك صلة ليس فقط بين القواعد المطلقة وآداب الملوك بل أيضا بين الدين وآداب السلوك .

وعندما يرتبط النظام الخلقى ارتباطاً مباشراً بأحد الأديان .. كما هو الحال بالنسبة لأبناء الأمة الإسلامية فإنه يميل إلى أن يكون مطلقاً ومكوناً من قواعد ثابتة للسلوك معترف بها يتوقع من الناس أن يتبعوها . وهناك النظم الخلقية التي تنحى إلى أن تكون علمانية وطبيعية ونسبية وعلى الرغم من أن النظم الخلقية للعلم الغربي تستمد أصولها إلى حد بعيد من المسيحية وقد تأثرت بها ، فإنها تعتمد في ترسيخ جذورها غالباً على أسس غير الأئمنس الدينية . وهو فرق رئيسي بين التربية المسيحية والتربية الإسلامية ، ولقد ترتب على فصل الكتيبة عن الدولة في أمريكا وغيرها التي رفض يتدريس الدين بالمدارس العامة وهو وضع يلقى معارضة ، كما انتقدت المدارس بأنها تعلم الإلحاد وهذا الأمر غير وارد بالنسبة للتربية الإسلامية لأن الإسلام دين ودولة ويمتزجان معا امتزاجاً عضوياً .

الحتمة الأخلاقية :

ويذهب بعض الفلاسفة إلى القول بأن المزاج والطبع ثابت يولد مع الإنسان ولا يمكن تبديله . فكما أننا لا نستطيع أن نغير الصورة الجسمية من القبح إلى الجمال أو العكس فكذلك لا نستطيع تغيير الصورة الخلقية التي فطر عليها الإنسان .. ويقول الفيلسوف الألماني شوبنهاور في هذا المعنى : « يولد الناس أخيراً أو أشراراً ، كما يولد الجميل وديماً والغير مفترساً . وليس لعلم الأخلاق إلا أن يصف سيرة الناس وعاداتهم كما يصف التاريخ الطبيعي الحيوان » .. وهذا الكلام لشوبنهاور يمكن أن تثار ضده اعتراضات قوية على أساس أن علم

الأخلاق يتسع لأكثر من الوصف ليشمل أيضا طرائق التطبع والتخلق .
لأن كثيرا من أخلاقنا مكتسبة ويمكن تعديلها والا لها قيمة الأنبياء
والوسل والمصلحين وما قيمة الشرائع والأديان والتربية .

كما أن الانسان يولد بطبيعة مصايدة لا هي خيرة ولا هي شريرة
كما أشرنا . ويتفق مع شوبنهاور في حتميته الأخلاقية الفيلسوف الفرنسى
« ليفى برول » الذى يقول فى هذا المعنى : « ان ميولنا الحسنة
والسيئة التى نجىء بها الى هذا العالم عند ولادتنا هى طبيعتنا . فكيف
نكون مسئولين عن طبيعة هى ليست من عملنا أو على الأهل ليست من
عملنا الثمورى الاختيارى » . وقد سبق لنا أن رفضنا فكرة الحتمية
الأخلاقية كما سبق أن رفضنا الحتمية الثقافية فى مكان آخر .
غرض الحتمية الثقافية يتضمن بالضرورة رفض الحتمية الأخلاقية
على اطلاقهما بهذا المعنى . بيد أن هناك تفسيراً آخر للحتمية الأخلاقية
يقدمه لنا هنرى برجسون الذى يعتبر من أعظم فلاسفة النصف
الأول من القرن العشرين ان لم يكن أعظمهم على الاطلاق .
وقد كان برجسون انسانيا يسعى لوحدة الفكر والمثل فى صورتها
الانسانية الزائفة التى لا تحدها حدود أو نهاية .

يقول برجسون إننا نخضع فى سلوكنا لآراء آبائنا ومعلمينا . ثم
يتساءل عما اذا كان هذا للخضوع بحتمية مجرد كونهم آباء أو معلمين
أم أنه يأتى من كونهم يمثلون سلطة نشعر جميعا بوطأتها ونستطيع أن
نخلق عليها سلطة المجتمع . ذلك أن برجسون يشبه المجتمع بكائن حي
ترتبط خلاياه بروابط قوية يعتمد بعضها على بعض . وكما أن الكائن الحى
يخضع لقوانين حتمية فان المجتمع يخضع أيضا لثل هذه القوانين .
غالعات التى تنظم سلوك الفرد فى المجتمع تتأصل فى نفوس الأفراد
وتقوم بنفس الوظيفة التى تقوم بها القوانين الحتمية عند الكائن الحى .
وينظر برجسون الى الحياة الاجتماعية على أنها مجموعة من

العادات المتأصلة في نفوس الأفراد لتلبية حاجات الجماعة . وهذه العادات لها قوة ملزمة تمارس الضغط علينا اذا حاولنا الخروج عنها ، كما أنها تجذبنا اليها مرة أخرى اذا ابتعدنا عنها لأن هذا الاعتماد يعنى اضطراب النظام الاجتماعى والاخلال به ولا بد لهذا النظام من المودة الى حياة الاستقرار مرة أخرى . فالأخلاق اذن تستمد قوتها من مبدأ الالتزام الذى يفرض على كل فرد اتباعها والالتزام بها .

ويتفق برجسون مع الرأى الذى يقول بأن هناك فرقا بين القانون الطبيعى والقانون الأخلاقى فالأول « يقرر » والثانى « يأمر » ونحن نستطيع أن نتخلص من هذا الأمر أو لا ننفذه فى حين أن لا مناص من التخلص مما يقرره القانون الطبيعى . كما أن الموقف الأخلاقى قد يطرح أكثر من بديل للتصرف ويتوقف اختيار البديل على الشخص نفسه .

ويرى برجسون أن الدين يسد هذه الثغرة فى القانون الاجتماعى ويقربه من انسجام القانون الطبيعى لأن الدين يمثل النظام العلوى الذى يتسم بالكمال والانسجام بطريقة ذاتية تلقائية .

ويحدد « دوركايم » الظاهرة الأخلاقية بخصائص ثلاث :

أولها : بالموضوعية بمعنى أنها غير ذاتية أو شخصية أى أنها خارجة عن الفرد وأن لها كينونة أو وجود مستقلا بذاته .

وثانيتهما : « الجبرية » أى أنها لها قوة الجبر والالتزام وتفرض نفسها على الفرد وتلزمه بضرورة اتباعها والانصياع لها . واذا حاول الفرد الخروج عنها فإنه يتعرض لمختلف ألوان العقاب التى تتفاوت حسب درجة المخالفة . ويتراوح العقاب بين الاستهجان أو التأنيب أو اللوم أو الزجر وبين العقوبة الجسمية والسجن والموت أو الاعدام وهو ما يمثل قمة نبد المجتمع لمخالفيه والخارجين عليه . كما أن الأمناء وما نشعر به من تأنيب الضمير والندم أحيانا هى نتيجة طبيعية لاجساسنا

بخرق القواعد التي رسمها المجتمع . وهكذا تكون المثالية الأخلاقية في التطابق الكامل مع المجتمع والتخلص من كل ميل أو رغبة في التمرد عليه .

أما الخاصية الثالثة لظاهرة الأخلاقية فهي « قوة الجاذبية » بمعنى أنها تجذب الفرد إليها وتجعله يتعلق بها لأنها تمثل المثل الأعلى الذي يصبو لتحقيقه ، ويقول دوركايم ان التفكير الجمعي أو العقل الجمعي هو الذي يحدد ضمير المجتمع الذي ينمكس بالتالي في ضمير الفرد . فالمجتمع اذن هو الذي يملئ علينا طرائقنا في التفكير والتصرف .

ولكن اذا كان الفرد يعكس ضمير المجتمع فكيف نفسر ظهور المصلحين الاجتماعيين وزعماء الاصلاح الاجتماعي الذين يخرجون على نظام المجتمع ؟ ان اجابة علماء الاجتماع على هذا السؤال تقوم على أساس أن هؤلاء المصلحين يكونون أسبق من الرأي العام في المجتمع في ادراك الاتجاه الذي يجب أن يتحول اليه المجتمع في نزعته للتطور . وعندما يأخذ التطور طريقه الى المجتمع تصبح بعض أو كثيرا من الأوضاع التي كانت سائدة فيه قديمة وبالية ولا تستمر بعد ذلك إلا بحكم رسوخها في نفوس العامة . ولكنها تصبح رواسب اجتماعية في طريقها الى الزوال لتحل محلها أوضاع جديدة يتطلبها المجتمع يكون المصلحون على وعى بها وادراك لها . ويتوقف اعتلال المجتمع ومرضه واضطرابه على مدى التثبيت ببقاء الأوضاع القديمة البالية .

يضاف الى ذلك أيضا أن هؤلاء المصلحين يقابلون دائما بمقاومة شديدة بل ويتعرضون أحيانا الى الاضطهاد والتعذيب والسجن بل والموت أحيانا .

ويمكن أن يضاف الى الخصائص الثلاث للظاهرة الأخلاقية كما حددنا دوركايم خاصية رابعة هي « الغرضية » بمعنى أن السلوك الأخلاقي يخدم عادة غرضا معيناً أو يتجه اليه .

النزعة الحدسية والطبيعية :

ثمة نمطان من النظرية الخلقية وثيقا الصلة بالكلام السابق هما النزعة الحدسية والنزعة الطبيعية . وتقرر النزعة الحدسية أن القيم الخلقية تفهم بطريق مباشر . فنحن ندرك ما اذا كان شيء ما صحيحا أم خطأ بواسطة حس خلقى فطرى . ومن ثم فإن القيم الخلقية لا يمكن أن تقدر في ضوءها نتائجها ، بل انها صحيحة في حد ذاتها وليست بحاجة الى أن تبرهن بواسطة تجريب علمى . وأكثر من هذا فهى « ليست طبيعية » فهى فى الواقع « فوق المستوى الطبيعى » اذا صح التعبير .

أما النزعة الطبيعية فهى وجهة النظر التى تقول إن القيم الخلقية انما تستمد من حاجات الانسان واهتماماته ورغباته وتتحدد فى ضوءها . فالانسان هو المبدع وهو معيار قيمه الخاصة . وتعتمد صحة أو خطأ تصرفاته على نتائجها بالنسبة له . وعلى هذا كان من الممكن اثبات النتائج بطريقة تجريبية ، فيمكن عمل نفس الشيء بالنسبة للقيم . فالشخص الذى يقبل التفسير الطبيعى للأخلاق انما يقيم مبادئه على ما يعتقد أن العلماء الطبيعيين قد أظهروا أنه الطريق السليم لتوجيه سلوك البشر وفقه . وبتعبير آخر فإنه يلح على أن القيم الخلقية يجب أن تقابل الحاجات الحقيقية لدى الناس الذين يعيشون بعضهم مع بعض هنا والآن ، وأنه ينبغى أن تقوم على فلسفة انسانية دنيوية وليس على أساس فلسفة سماوية ، والواقع أن الانسان ينبغى أن يجمع بين الاثنين لانتهاء رسالته الى كل من العالم للسماوى-والحياة الدنيا على حد سواء .

القيم والأخلاق والتربية :

بغض النظر عن مدى أهمية نظريات المعرفة بالنسبة للتدريس الفعلى بالفصل فلا بد من نظرية اجتماعية وخلقية تكون أساسا للممارسة

التربوية . والواقع أن كثيرين ينظرون الى تربية الشخصية باعتبارها أكثر أهمية للشباب من تعليم المسائل المعرفية . فهم يولون اهتمامهم أكثر الى كيفية جعل المدارس تستطيع بأكثر كفاءة أن تنقل القيم الخلقية والروحية لجعل العالم مكانا أفضل للحياة فيه أكثر من اهتمامهم بالمسائل المتعلقة بمضمون المادة الدراسية . وتكشف المؤلفات الكثيرة عن العلاقة بين الفلسفة والتربية عن أن معظم أولئك الذين يعتبرون أن الميتافيزيقا وغيرها من أبواب فلسفية غير ذات أهمية خاصة في الممارسة التربوية انما يصدرن في ذلك عن الحاجة الى دراسة للقيم في التربية . وهناك دور هام للفلسفة تستطيع أن تسهم به في مجال التربية من خلال مباحثها في علم الأخلاق . ولتوضيح هذه النقطة فاننا نطرح السؤال التالي على سبيل المثال « هل يجب أن نفرض العقاب البدني أو الجسمي على التلاميذ ؟ »

ان هذا السؤال يمكن أن يجاب عليه باجراء بحث نفسي عن تأثير العقاب أو التهديد بالعقاب على سلوك التلاميذ وشخصياتهم . الا أن الاجابة التي يقدمها لنا علم للنفس عن هذا السؤال ليست كافية . ذلك أنه مع تسليمنا بأهمية أن نأخذ بعين الاعتبار تأثير العقاب على أولئك الذين عوقبوا فعلا أو أولئك الذين هددوا بالعقاب ، فإن ذلك يستلزم أيضا الاجابة على سؤال فلسفي عن تبرير العقاب . وبمعنى آخر فإن مبررات العقاب يجب أن ينظر اليها في ضوء تأثيره ونتائجه .

وبالبحث التجريبي في تأثير العقاب يظهر أن النظرية النفعية الإصلاحية لها ما يبررها في الأسباب التي من أجلها يعاقب الناس . ولكن النظرية الجزائية لا تجد لها مثل هذا التبرير .

ان المناقشة الفلسفية ضرورية لتقوية أهلية النظرية النفعية لموضع اجابة على السؤال « ما هي الأسباب التي من أجلها يعاقب الناس ؟ » قبل أن نبحث في التأثير النفسي للعقاب وهنا نجد أن البحث التربوي

ضرورى على الرغم من أنه قد لا يكون كافيا ، لأنه يعدنا بإجابة وأغية على السؤال الأصيل المتعلق بتأثير العقاب البدنى على الأفعال .

ان هذا المثال يقدم لنا نموذجا لاسهام الفلسفة فى توضيح مشكلة تربوية لأنه يرينا كيف أن فلسفة الأخلاق تعتبر عاملا ضروريا هاما بالنسبة للتربية كذلك يتضح اسهام الفلسفة فى توجيه الاجابة عن الأسئلة التى تتدرج تحت المشكلة العامة للعقاب .

وهناك تساؤل فلسفى يتعلق بالقيم ، أو أنماط القيم التى تبدو أنها أجدر من غيرها بالتناول بدقة . والسبب فى هذا أن التربية تدأب على عمل تقويمات . وهى لا تتردد فى اعلان أحكام لدى تقديرها للممارسة بالمدرسة . والمدرسون يقومون الطلاب كما يقومهم الطلاب ، والمجتمع يقوم مناهج الدراسة والبرامج المدرسية والمقدرة التعليمية ، والمجتمع نفسه يخضع باستمرار لتقويم المربين . ومن ثم فإن دراسة القيم ضرورة للمدرس باعتباره شخصا مشغولا بالمهنة .

والقيم المحددة التى يربطها المدرس بمشكلات المدرسة قد تستمد من نظامه الشخصى عن القيم . فوظيفة التدريس مثلا التى تعتبر بصفة أساسية حجر زاوية فى الأهداف الشخصية للمدرس قد تعكس قيما ذاتية .

والمدرس الذى يعتبر حصته كوسيلة لعناية وليست غاية فى حد ذاتها قد يعكس تفضيلا للقيم الأدائية ، فهو سوف يدرس بطريقة معينة بحيث يستمتع الطلبة بعملية التعلم أكثر من تمكنهم من أى معرفة يقدمها المدرس .

فهل يجب على المدرس أن يؤكد قيمة مادة المنهج أم يؤكد التلميذ الذى يقوم بتعليمه تلك المادة ؟ أنه اذا ما قيل لشخص أنه لى يصبح مدرسا مختصا فانه لا يكون بحاجة الا الى معرفة مختصة بمادته ، لخصا

هي القيم العامة التي يجب أن يعكسها ؟ وما نوع السلوك الخلقى الذي يجب على المدرس الدعوة إليه في فصله ؟

وهل يجب عليه أن يوصى بالفعل بسمات خلقية معينة أم يجب عليه أن يتركها تتبعث عن الموقف اجتماعي بالفصل مستخدماً تأييد المجموعة أو عدم تأييدها . ان أى مدرس ينشد أن يكون جاداً أزاء عمله في الحياة يجب عليه أن يقدم اجابات عن الأسئلة .

نشأة الضمير الأخلاقي :

هناك عدة تفسيرات لنشأة الضمير الأخلاقي منها التفسير التجريبي (الأميريقي) ومنها التفسير التطوري ومنها التفسير الوضعي .

١ - التفسير التجريبي الحسي :

يقوم على أساس أن الضمير يتكون من التجارب الحسية أو الامبريقية التي تنطبع في النفس كما تنطبع الكتابة على الورقة البيضاء ، ويتوالى هذه الانطباعات والمؤثرات تتكون العادات . وبالنسبة لتكوين الضمير الأخلاقي نجد أنه يتكون من خلال هذه التجارب الحسية . فالخير معناه كل ما يثير في النفس الشعور بالجمال أو الارتياح والشر معناه كل ما يثير في النفس الشعور بالامتراض والقلق . وهكذا يتكون الضمير من خلال هذه التجارب التي تصبح عادات بمعنى أنها أنماط ثابتة من السلوك تنبعث نتيجة اتصالنا بعالم التجربة وفي ظل التفسير التجريبي تكون العادات الفردية أساس العادات الجمعية . وهو ما يمكن أن يكون نقطة نقد موجهة الى هذا المذهب بالإضافة الى أنه يعطي أهمية كبرى للتجارب الحسية في تكوين الضمير ويقلل الجوانب المعنوية التي تتعلق بالقيم الدينية والمثل العليا التي لها دخل كبير مباشر في تكوين هذا الضمير .

٣ - التفسير النشوءي :

شاعت في القرن التاسع شهرة مذاهب النشوء والتطور والارتقاء التي ارتبطت باسماء سينسر ولا مارك وداروين . وعندما نادى سينسر بأرائه اهتم بها الناس اهتماما كبيرا . وبالنسبة لفكرة الضمير الأخلاقي فان سينسر يحاول أن يربطها بالمبدأ المعروف في نظرية التطور وهو « البقاء للأصلح » بمعنى أن أفراد الجنس البشري على مراحل تطورهم يحتفظون بألوان السلوك والعادات النافعة التي تثبت لهم أهميتها وفائدتها . وتصبح هذه العادات استعدادات وراثية في سلالتهم . وهذا يعني أن للضمير الأخلاقي قد نشأ من للتغيرات التي طرأت على الجنس البشري في تطوره، واحتفظ من خلال هذا التطور بالعادات والقيم التي ظهرت فائدتها له فتمسك بها وتأسلت فيه بطريق الوراثة ، وهكذا يؤكد التفسير النشوءي أهمية الوراثة وتدخّلها الكبير في تكوين الضمير الأخلاقي وتوجيهه . . الا أن هذه الفكرة كانت فيما بعد مجالاً لانتقادات كثيرة هدمتها . كما أن هذا الاتجاه النشوءي في التفسير يلقى غلواً يظن من أهمية المؤثرات التربوية في تكوين الضمير الأخلاقي وهي مسئلة يرفضها رجال التربية وكثيرون غيرهم من علماء الاجتماع والفلسفة، والأنتروبولوجيا .

٢ - التفسير الوضعي :

يقوم المذهب للوضعي على أساس للخطررة الى العلم باعتباره الوسيلة للوضعية الوحيدة والمشروعة للمعرفة للانسانية . ويعتمد التفسير الوضعي لانشاء للضمير للأخلاقي على أساس أنه تصدّد عن تطبيق للقواعد العامة المتبعة في المجتمع والتي يتصرف الأفراد بمقتضاها . فنظّم المجتمع وعلاقات الأفراد هي الأصل في نشأة للضمير للأخلاقي والأخلاق في نظر التفسير الوضعي هي جزء من علم اللانثروبولوجيا

أو علم الانسان باتجاهيه. الرئيسيف البيولوجى والاجتماعى وتختلف
فكرة الضمير الأخلاقى باختلاف هذين الاتجاهين .

أما الاتجاه البيولوجى : فينظر للذات الانسانية على أنها مجرد امتداد للذات العضوية على غرار المذهب النشوئى ، وتكون المراتب والدوافع هى الجذور التى تنفرع عنها الأخلاق . وهذه المراتب وراثية تنتقل بيولوجيا فى الجنس الواحد . ويماب على هذا الاتجاه أنه يجعل من الضمير الأخلاقى ظاهرة فطرية وبالتالى تصبح أى تربية خلقية عديمة الفائدة . لأن هذه التربية فى نظر الاتجاه البيولوجى لا تغير شيئا من طبيعة الانسان وهذا غير صحيح .

أما الاتجاه الاجتماعى : فيقرر أن الضمير الأخلاقى يتكون فى الفرد من خلال عملية التنشيط التى يتعرض لها فى الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه . وهكذا يؤكد الاتجاه الاجتماعى الأصول الاجتماعية للضمير الأخلاقى . ويمثل أوجست كونت الذى يرتبط باسمه المنهج الوصفى فى علم الاجتماع . هذا الاتجاه الاجتماعى إذ أنه يفسر الفساد بالرجوع الى المجتمع لأن الفرد فى جسد ذاته فى نظره « كونت » فكرة مجردة أما فى واقع الأمر فهو يمثل فى أفكاره وتصرفاته تراث أجيال عديدة سبقته .

تطور النمو الخلقى :

يقول بياجيه ان النمو الخلقى للطفل يسير فى خط متوازن مع نموه المورفولوجى والعقلى . وفى مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد الطفل اعتمادا كليا على أولمر ونواهى والديه ليكون فكرته عن السلوك الخلقى المرغوب فهو عندما يطيع والديه عندما يقولون له : أعمل هذا أو لا تعمل هذا ، يرضون عنه ويثنون عليه أو يمتدحونه وعندما يحس بالرضا . وهكذا

غنى للطفل من خلال الرضا الذي يشعر به عند اطاعته للسلوك الخلقى المرغوب يستمر في اتباع هذا السلوك .

وهناك من ينادى بأن يترك للطفل الحرية في تكوين السلوك الخلقى على أساس براجماس أو قطيعي حتى في هذه المرحلة المبكرة من العمر . وهؤلاء يتجاهلون ناحيتين رئيسيتين احدهما تتعلق بأنه لم يتوفر لديه الخبرة الكافية الضرورية حتى يعتمد على نفسه في تكوين سلوكه الخلقى . والثانية تتعلق بعدم قدرته على حماية نفسه مما قد يتعرض له من خطر أو أذى .

وفي المدرسة يعتمد الطفل على أوامر ونواهي المعلم في تنمية سلوكه الخلقى لما يترتب على ذلك من رضا متبادل بينه وبين المعلم . إن أحد الأهداف الرئيسية لرياض الأطفال التنشئة الاجتماعية للطفل ، ومن خلال نمو الطفل الخلقى ينتقل من مرحلة اطاعة الأوامر والنواهي التي معرفة بخص القواعد التي تحكم السلوك الخلقى لكن تعلقه لهذه القواعد يظل معتمدا على نتائج خبرته الفعلية بالسلوك الحسن والقبيح . وعند سن ١١ أو ١٢ تقريبا يكون الطفل قادرا على التفكير في إطار توصل اليها من خلال تجربته الفعلية السابقة .

القيم الجمالية :

من بين أنواع القيم ما يعرف بالقيم الجمالية ، وتعتبر الفلسفة الجمالية هي دراسة القيم في عالم الجمال والفن الجمالي . وتتناول الفلسفة الجمالية الجوانب النظرية للفن الجمالي بأوسع معنى له ، مع عدم الخلط بينه وبين الأعمال الفنية الفعلية أو بينه وبين اتجاهات الفن النقدية ، ومن الصعب تقدير القيم الجمالية بالنسبة للقيم الخلقية لأنها تنحى الى أن تكون شخصية وذاتية ولأنها ترتبط بالخيال والقدرة الإبداعية . فالمعمل الفني الواحد يستحث استجابات متباينة بين الشعوب

المتباينة فمن يستطيع القول أن هذه الاستجابة أو تلك هي بالضرورة
الاستجابة المناسبة ؟

وهناك عدة معايير للجمال الفني منها معيار الندرة وبناء على هذا
المعيار يمتدح الشيء أو يعتبر جميلا لندرته فالثمر الأسود قد يكون
معيارا للجمال في أوروبا لندرته وبالمثل يمكن أن يكون الثمر الأشقر في
البلاد الشرقية جميلا لندرته أيضا والمعيار الثاني هو التماثل والتجانس
بمعنى أن الشيء يكون جميلا إذا تجانست عناصره وألوانه فرباط الرقبة
مثلا يجب أن يتجانس مع لون الحلة أو القميص . والمعيار الثالث هو
معيار التناقض وهذا يعني عكس المعيار السابق أن أساس الجمال في
الشيء تناقض ألوانه ، وفي مثال الحلة ورباط الرقبة يجب أن يكون لون
الرباط على عكس الأرضية أو الخلفية أي القميص والحلة .

وعلى أية حال غثمة سؤال أساسي واحد شغل بال علماء الجمال
عبر القرون : هل ينبغي على الفن أن يكون مقلدا وممثلا أم يجب عليه
أن يكون نتاجا لمخيلة ابداعية خاصة ؟ من وجهة النظر الأولى يجب على
الفن أن يقلد بأمانة الحياة والخبرة الانسانية . وعلينا أن ندرك بوضوح
النظر الطبيعي أو غروب الشمس الخافت المرسوم على لوحة طبيعية .
كم منا يعتر بصورة حية تمثل « زهرية » من الأزهار مرسومة بطريقة
جيدة ، فيها التويجات نابضة بالحياة ، لدرجة أننا نجد أنفسنا مساقين
لد أيدينا إليها ولمسها .

وتعتبر وجهة النظر الثانية في موقف مضاد للنظرة الأولى . فهناك
قد يعبر الفنان عن نفسه تلقائيا تجاه أى موضوع يقع عليه بصره
أو تصل اليه خبراته في الحياة الواقعية . يقول دييجاس « ان أية صورة
ينبغي ألا تكون نسخة مطابقة للواقع ذلك أن الهواء الذي نراه في
رسمه الأساتذة انقضاء لا يمكن أن يكون على الاطلاق نفس الهواء

الذى نستنشقه » . فالفنان له وصمه الخاص به ، وهو يستمتع بصريه بلا حدود في استخدام خامته بطريقة تشبع بحق الدافع لديه نحو الابداع فهو يصدر في ابداعه عن خبرته الشخصية ، وهو يعبر عن احساسه عن الجمال أو القبح بالعالم ، وربما يظهر ما يعتقد فيما ينبغى أن يكون عليه . العالم .. وقد تتعلم من الفنان التمثيلى كيف نرى الحياة ونتمثلها .

وفي كِلتا النظرتين تنشأ أسئلة حول موضوع الفن من حيث المادة المناسبة ومداهما . فاذا كان الفن تعبيرا عن الحياة ، فينبغى عليه أن يعالج كل ما يتعلق بالحياة - أى القبيح والجميل والغريب والفريد . على أن هناك كثيرين وبخاصة بين المناصرين للفظرة الأولى الذين يعتقدون أن للفن وظيفة اجتماعية . فمن وجهة نظرهم يجب أن يتحدث الفنان الى قلوب جميع الناس . أما الفن الذى يفشل فى اىصال مزاجه ورسالته فلا يمكن أن يكون فنا حقيقيا .. والفن الذى يظل معناه باستمرار محصورا فى حدود مبتكرة فانه كما يقول بونج يكون « عصابا » .

والفنان اذا وضع فى ذهنه باستمرار أن عليه اىصال رسالته لمجتمع دون اعتبار لأحاسيسه الداخلية فان قدرته الابداعية تتوقف عن النمو ان لم تنهدم تماما . وبالنسبة لكثيرين وبخاصة بين أولئك الذين يأخذون بوجهة النظر الثانية ، فان الوظيفة الاجتماعية للفن ليست أعلى وظيفة له . فالمجتمع نفسه سريع التغير ، فهو يتغير ويتقدم ويرى الأشياء بطريقة مختلفة . فأحد الفنانين المولودين فى أحد الأجيال قد يأخذ فى الابداع للجيل التالى ، فهل يجب اتهامه بأنه فشل فى اشاعة الرضا فى معاصره ؟ والفنان الذى يرضى نقاده ربما لا يكون غاية فى الابداع وذلك لأن النقاد يميلون الى الحكم تبعا للمعايير المقبولة . ولقد يكون المبدع المرغوض هو المبدع الحقيقى .

القيم الجمالية والتربية :

يرى « كانت » أن الذوق هو الذى يسمح لنا بأن ننقل للآخرين عواطفنا الخاصة فنشبع بذلك ميلنا الفطرى نحو الاتصال بغيرنا . ولو قدر لانسان ما أن يعيش منزلا عن الآخرين لما خطرت على باله أفكار الزينة والتجميل . فكثير من الناس لا يستشعرون الجمال حينما يكونون بمفردهم . ولكنهم بمجرد وجودهم فى وسط الجماعة يجدون لذة كبرى فى أن ينقلوا للآخرين مشاعرهم وأن يستمتعوا لوصف مشاعر الآخرين .

من ناحية أخرى يمكننا أن نرى أو نلمس فائدة تربوية للجمال فكما أن الفن يشغل وقت الفراغ أو الراحة فان الفن كما يقول هربرت سبنسر يجب أن يستغل وقت الراحة أو الفراغ بأشياء مفيدة تعود على الانسان بالنفع العام والاستمتاع بحياته .

وربما أمكننا الاهتمام بالقيم الجمالية فى المنهج المدرسى اذا عرفنا أنه الى جانب القيمة العملية النفعية للمادة الدراسية فانه يمكن أيضا دراستها كمادة محببة الى النفس بغض النظر عن قيمتها العملية والنفعية .

وهناك اتجاه فى التربية يقصر القيم الجمالية على نطاق محدود من المواد الدراسية تسمى بالفنون الجميلة كالرسم والموسيقى والرسم والنحت والتشيل والرقص والغناء .

وهناك اتجاه آخر يرى أن القيم الجمالية موجودة فى كل مادة دراسية وأن التلاميذ يكون لديهم تذوق كبير لمواد دراسية مختلفة كالجغرافيا والرياضيات وغيرها ، وأن التلاميذ يستمتعون بها كما

يستمتعون بالفنون الجمالية . وبالنسبة للفائدة الأخلاقية للجمال فهناك رأى يقول ان من علامات الخلق الطيب أن يحشق الانسان الجمال وهناك رأى مناقض يقول أصحابه بأن ذوى الذوق الجمالى قد يكونون على خلق سيء . وهناك موقف وسط بين الرايين يقول بأن الاهتمام بالجمال الطبيعى هو فى حد ذاته سمة من سمات الروح الطيبة (١) .

(١) انظر زكريا ابراهيم — مفاهيم فلسفية — ككت .

الفصل الثاني

من قضايا الفكر التربوي

الفصل الثاني

من قضايا الفكر التربوي

مقدمة :

سنحاول في هذا الفصل أن نتناول بعض القضايا الرئيسية التي شغلت فكر المربين ، وتشمل هذه القضايا قضية الأهداف التربوية ، وقضية التربية والطبيعة الانسانية وقضية الخبرة التربوية ، وسنحاول أن نفضل الكلام عن كل واحدة منها في السطور التالية :

١ - الأهداف التربوية :

كثيرا ما يثار الخلاف عند اثاره موضوع الأهداف التربوية حول المقصود بالأهداف والفرق بينها وبين الأغراض والرامي والمقاصد . وبصرف النظر عن الاجتهادات الشخصية التي تحاول التمييز بينها على أساس أن الأهداف بعيدة والأغراض قريبة أو مرحلية أو غير ذلك من التفسيرات أقول بصرف النظر عن هذه الاجتهادات ، فإن المسألة تحتاج الى اتفاق عام بشأنها بل وبشأن كثير من المصطلحات التربوية التي تستخدمها .

وعلى كل حال فانني أعتقد وليس هذا الاعتقاد ملزما لأحد أن كلمة الأهداف تتسع لما نقصده بكل المصطلحات المرادفة أو المرتبطة .

فالأهداف قد تكون عامة وخاصة وقد تكون فلسفية أو اجرائية وقد تكون معرفية أو سلوكية أو عملية وقد تكون فردية أو اجتماعية وقد تكون قريبة المدى أو بعيدة المدى وقد تكون مباشرة أو نهائية أو مرحلية

أو قد تكون نسبية ومطلقة . وبصرف النظر أيضا عن هذه التقسيمات المختلفة للأهداف فإنه يمكن اعتبار الأهداف على أنها مؤشرات لاتجاهات النمو فهي تشير إلى الطريق الذي ينبغي أن نسلكه أو تشير فيه . وقد تختلف الطرق التي نسلكها للوصول إلى هدف معين إلا أن كل هذه الطرق تشترك في اتفاقها على الاتجاه نحو الهدف أيا كان وضع الطريق من الهدف .

الأهداف الصريحة والضمنية :

تعتبر الأهداف التربوية صريحة إلى الحد الذي تكون معه واضحة . ولذلك تعتبر الأهداف للبائسة صريحة لأنها واضحة فحفظ النظام في الفصل هدف مباشر لاستقرار العملية التربوية ونهضة الجو المناسب لها وهو هدف مباشر . وكذلك الأمر عندما يريد المعلم أن يعلم تلاميذه معلومة ما أو قاعدة معينة فهذا هدف مباشر صريح واضح .

وقد تكون الأهداف صريحة واضحة ولكنها ليست الأهداف الحقيقية وإنما هي صورة تغلف المعنى الضمني للهدف .

والهدف الضمني هو هدف غير معبر عنه صراحة ، وعلى الرغم من ذلك فإن للهدف الضمني يمكن أن يستدل عليه من خلال المناهج والأساليب التربوية التي تستخدم لتحقيق الهدف .

الأهداف النسبية والمطلقة :

يتكون الأهداف نسبية بمعنى أنها تختلف باختلاف المكان والزمان وتختلف من شخص لآخر . وهي مطلقة بمعنى أن لها مركزا موضوعيا ومحددا من الكون والحياة . والأهداف النسبية تعني مرونة في العملية التربوية لتسمح باختلاف الأهداف وتباينها .

والأهداف النسبية متنوعة وإن كانت هناك أهداف نسبية للأفراد

لا تتغير بتغير الزمن ولكن هذا لا ينفي تغير الأهداف النسبية لأن الأهداف المتغيرة هي دائما أهداف نسبية .

والأهداف التربوية متغيرة لأن الظروف تتغير على مر الزمن ، وهي في تغيرها تكون انعكاسا لهذه الظروف . فأهداف التربية تتغير تبعاً لنسج المتعلم ونموه . وعلى المربين تكيف الأهداف تبعاً للمطالب المتغيرة لنمو التلاميذ كما أنها تتغير الظروف والمطالب الاجتماعية .

أما الأهداف المطلقة فتعني نمطية تربوية ثابتة لا تتغير على المدى البعيد وذلك لارتباطها بنظام ثابت للتعليم وللقيم ، ولكنها قد تسمع بالمرونة والتنوع في الأهداف المباشرة القريبة أو الوسيلة التي تنتفع عنها .

الأهداف التربوية والقيم :

يتوقف تحديد الأهداف التربوية على نوع القيم التي تعتبر هامة في توجيه النمو الانساني في المجتمع . فقد يقوم برنامج تربوي على تأكيد القيم المادية وآخر على تأكيد القيم الدينية وثالث على تأكيد القيم الاجتماعية أو الأخلاقية وهكذا ..

وأى برنامج يؤكد على جانب واحد من هذه القيم هو برنامج قاصر ولا يحظى بقبول المربين المعاصرين . ويجب أن تؤكد الأهداف التربوية القيم الدينية والانسانية والاجتماعية معا . وما نحب أن نؤكد أنه الأهداف ترتبط بالقيم وأن على واضعي الأهداف التربوية أن يكون لديهم تصور واضح متكامل للقيم الاجتماعية التي يحاولون منها اشتقاق الأهداف التربوية . فالأهداف تتضمن اختياراً لاتجاه معين تسير نحوه العملية التربوية . وهذا الاختيار يتضمن بالطبع تخصيصاً لمبدل من عدة بدائل مطروحة كما يتضمن أيضاً التزاماً بنوع معين من القيم .

مصادر اشتقاق الاهداف التربوية :

ينظر الى الاهداف التربوية من ثلاثة جوانب مختلفة وان كانت في النهاية تتكامل فيما بينها . وهذه الجوانب التي تحدد مصادر اشتقاق الاهداف التربوية .

أولها جانب الفرد ، فالفرد موضوع التربية ومن ثم ينبغي أن تعمل الاهداف على تحقيق ذات هذا الفرد وأن تبني شخصيته في جوانبها المختلفة . كما ينبغي أن تتماشى الاهداف مع طبيعته وخطته . وهذا يعني أن يتوفر لوازم الاهداف التربوية حصيلة المعلومات المتعلقة بنمو الفرد وخصائص هذا النمو وطبيعته في ارتباطها بمراحل النمو المختلفة للانسان وما تتطلبه من واجبات تربوية . وتستخدم حصيلة كل ذلك في اشتقاق الاهداف التربوية .

ثاني هذه المصادر هو المجتمع . فالمجتمع له بناؤه الاجتماعي وتركيبه السياسي والاقتصادي . وله ثقافته وقيمه الاجتماعية وعاداته وتقاليد ولا بد أن تراعى الاهداف التربوية كل هذه الأمور فتعمل على تربية الفرد في اطاره الاجتماعي لأن الانسان أولا وأخيرا كائن اجتماعي لا يعيش بمفرده انما في مجتمعه . وتختلف الفلسفات الاجتماعية في تفسير العلاقة بين الفرد والمجتمع ويترتب على هذا الاختلاف اختلاف في تحديد الاهداف التربوية . فقد ينظر الى المجتمع على أنه هدف في ذاته . وأن الفرد ما هو الا خادم للمجتمع ومحقق لمصالحه بصرف النظر عن مصلحة الفرد نفسه واهتماماته الشخصية . وهي وجهة النظر التي تسود الدول الجماعية . أما في المجتمعات الغربية الحرة فينظر الى المجتمع والفرد معا على أن كليهما غاية في ذاته وأن الفرد الحر هو أساس المجتمع الحر ولهذا توضع الاهداف التربوية لتحقيق مصلحة الفرد التي من خلالها تتحقق مصلحة المجتمع . وتؤكد النظرة الاسلامية على صالح الفرد والجماعة معا باعتبارها هدفا في ذاته .

وثالث هذه المصادر التي تحدد الأهداف التربوية هي فلسفة التربية . وفلسفة التربية انعكاس للنظام الاجتماعي . وتتحدد في ضوء اتجاهاته وأوضاعه وآماله وتطلعاته . وتساعد الفلسفة التربوية على توضيح الأهداف التربوية وتحديد اتجاهاتها ومساراتها ومن ثم تكون أساسا هاما في بلورتها واشتقاقها .

صياغة الأهداف التربوية :

سبق أن أشرنا الى تصنيفات الأهداف التربوية ويرتبط بهذه التصنيفات الطريقة التي تصاغ بها الأهداف التربوية . فالأهداف الفلسفية تصاغ بطريقة فلسفية فعندما نقول مثلا ان هدف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الانساني أو اعداد الانسان المسلم ليكون خليفة الله على الأرض ، فان مثل هذه الأهداف هي فلسفية في صياغتها لأنها تعكس الهدف الأسمى المنشود . ويمكن أن نترجم هذه الأهداف الفلسفية العامة الى أهداف أخرى مرحلية أو اجرائية أو سلوكية . . وهكذا .

وقد تكون الأهداف عامة وعندئذ تكون صياغتها في عبارات عامة . وفي هذه الحالة تترك الأهداف اختيار الوسائل لاجتهاد المسؤولين عن تنفيذ هذه الأهداف . فنحن مثلا عندما نقول ان هدف التربية تنمية الذكاء البشري أو تنمية التفكير السليم نجد أن مثل هذه الأهداف عامة تتفرع منها أشياء كثيرة متعددة ويمكن أن نترجم أيضا الى أهداف مرحلية كل منها يؤدي الى بلوغ الهدف . والأهداف عندما تكون اجرائية فانها تصاغ بطريقة تتحدد فيها العمليات والاجراءات الموصلة للأهداف .

وصياغة الأهداف السلوكية يكون عن طريق وصف السلوك المطلوب من المتعلم القيام به للوصول الى الهدف . وقد يكون هذا السلوك سلوكا لفظيا أو انفعاليا، أو معرفيا أو عقليا أو عمليا يقتضى الممارسة .

وكل هذه الأهداف على اختلاف اتجاهاتها يتطلب في صياغتها أمورا عامة من أهمها أن يكون القائمون بصياغة الأهداف عن نوع الأهداف المطلوبة لأن نوع الهدف يحدد طريقة صياغته . فلا ينبغي أن تصاغ الأهداف السلوكية بطريقة عامة أو فلسفية كما ينبغي على واضعي الأهداف التربوية أن يكونوا على وعى بطبيعة الأهداف ومصادر اشتقاقها والعلاقة الوظيفية بين الأهداف ووسائل تنفيذها .

ويجب أن تكون الأهداف شمولية بمعنى أن تشتمل على كل جوانب النمو ومظاهره في ارتباطها بشخصية المتعلم . وعلى الرغم من النقد الذي وجه إلى التربية التقليدية في قصورها عن هذا الشمول واهتمامها بجانب واحد من جوانب النمو الانساني وهو الجانب المعرفي فما زالت الأهداف التربوية تعكس اهتمامات المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة وأخيرا ينبغي أن تصاغ الأهداف بطريقة واقعية وأن يكون من الممكن تحقيقها من خلال برنامج تربوي مناسب .

الأهداف والوسائل :

ترتبط الوسائل بالأهداف وان كان هذا الارتباط ليس ارتباطا عليا سببيا بمعنى أن الهدف يؤدي إلى تحديد الوسيلة المستخدمة لبلوغه ، وقد يحدث ذلك أحيانا ولكنه ليس بالضرورة قاعدة عامة . ذلك أن الوصول إلى الهدف قد يكون بأكثر من وسيلة ، ولذلك يتوقف النجاح في تحقيق الهدف على اختيار الوسيلة المناسبة له ، والوسائل تتفاضل فيما بينها من حيث فعاليتها ومن حيث قيمتها في توفير الجهد والوقت والمال لبلوغ الهدف . وهناك وجهة نظر ميكانيكية معروفة تقول بأن « الغاية تبرر الوسيلة » وهذا يعني استخدام الوسيلة التي توصل للهدف حتى ولو كانت منافية للعرف والآداب والأخلاق . وهذه قضية يرفضها بالطبع المربون على أساس أخلاقي . والوسائل يجب أن تكون مشروعة دينا وقانونا وخلقا ويجب ألا تتعارض مع العرف والتقاليد الاجتماعية .

فالحصول على المال كهدف لا يمكن أن يبرر استخدام السرقة مثلا كوسيلة ، وكذلك بالنسبة للتربية .. فمثلا النجاح في الامتحان كهدف لا يبرر استخدام الغش كوسيلة .

وهكذا ينبغي أن تكون الوسائل مناسبة ومقبولة للوصول الى الهدف . وقد تكون الوسيلة موصلة جزئيا الى الهدف أى أنها لا تحقق الهدف كاملا . ووقد تستخدم أكثر من وسيلة للوصول الى نفس الهدف ، فعندما نقول مثلا ان هدف التربية هو بلوغ الكمال الانسانى فان هذا الكمال الانسانى كهدف له أكثر من جانب ، وبهذا نستخدم أكثر من وسيلة كأن يكون ذلك عن طريق تربية جسمه وعقله ونفسه وضميره .. وهكذا . وقد يتطلب الجانب الواحد من هذه الجوانب استخدام أكثر من وسيلة فتربية الجسم الصحيح قد تكون عن طريق الغذاء الجيد والرعاية الصحية الجيدة والتربية الرياضية السليمة . وكذلك تربية العقل قد تكون عن طريق المواد الدراسية المختلفة فكل منها يعتبر وسيلة . وفى المادة الدراسية نفسها يمكن استخدام أكثر من وسيلة أو طريقة كالترياق الالقاءية أو الطريقة الحوارية . أو حل المشكلات . وقد تستخدم أساليب مختلفة مثل الكتاب المدرسى أو التعليم المبرمج أو الكلمة المسموعة والصورة المرئية أو المرئية المسموعة وغيرها من الوسائل المعروفة فى ميدان التعليم .

وعندما لا تتطابق الوسيلة مع الهدف بمعنى أن توصل الوسيلة للهدف الكامل فان ذلك يعنى اختلافا بين النظرية والتطبيق . وهذا يحدث كثيرا فى ميدان التربية وغيرها من الميادين . فالتربية تتشدد الكمال الانسانى ولا تصل اليه تماما وتستظل هكذا الى ما شاء الله . لأن هذا يرتبط بنسبية الأهداف كما سبق أن أوضحنا . والكمال الانسانى نسبى والكمال المطلق هو لله عز وجل وحده . وكذلك عندما يعلن رجال التربية عن تعميم التعليم الابتدائى كهدف يرمى تحقيقه فى فترة زمنية ما . فهذا هدف لا يتحقق كاملا ، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة .

وينتج المتباين بين النظرية والتطبيق في الأهداف التربوية لأسباب كثيرة منها عدم وضوح ذاتها أو عدم تحديدها وعدم وضوح الوسائل أو عدم معرفة أفضل هذه الوسائل التي يمكن أن تحقق الهدف . وقد ينتج أيضا عن عدم وضوح العلاقة الوظيفية بين الوسائل والأهداف .

نظرة نقدية للأهداف السلوكية :

لقد شغل الربون بالأهداف التربوية وحاولوا دراستها وتحليلها ووضعوا لها تصنيفات وتقسيمات شتى فميزوا بين الأهداف العامة والخاصة والفلسفية والسلوكية والاجرائية وميزوا بين الأهداف القريبة والبعيدة والمباشرة وغير مباشرة والمرحلية والنهائية أو النسبية والمطلقة . كما حاولوا التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالأهداف كالأغراض والمرامى والمقاصد ومن المعروف أن المدرسة الانجليزية درجت على استخدام كلمة الأهداف بمعنى Aims أما المدرسة الأمريكية فتفضل استخدام الأغراض بمعنى Objectives على أنها أكثر تحديدا من الأهداف Aims ذلك لأن المدرسة الأمريكية تميز بين مذهبين المفهومين على أساس أن الأهداف أعم وأشمل من الأغراض .

ولقد حظيت الأهداف السلوكية بمصفاة خاصة باهتمام كبير من جانب ألمربين ويبرز تصنيف بلوم ورفاقه للأهداف السلوكية الى مجالات معرفية ووجدانية ونفسية حركية كواحد من أحسن التصنيفات ان لم يكن أحسنها على الاطلاق .

ومع أن الأهداف السلوكية لقيت ترحيبا كبيرا فإنها ما لبثت أن وجهت اليها كثير من الانتقادات - وسنحاول في السطور التالية أن نعرض أولا للحجج المؤيدة لها ثم نعرض للحجج المعارضة لها وأخيرا نحاول التوفيق بين هذه الحجج جميعا .

أولا - الحجج المؤيدة :

يمكننا أن ندرج أهم الحجج المؤيدة لفكرة الأهداف السلوكية في النقاط التالية :

١ - أنه بصرف النظر عما يقال من اعتراضات عن الأهداف التربوية فإن المعلم نفسه ينبغي أن يكون له أهداف ينظم على أساسها الخبرات التعليمية .

٢ - أن الأهداف التربوية والسلوكية . أسلوب منهجي يسهل على المعلمين التعامل مع تلاميذهم على أنس وأصح ومحدد كما يسهل عليهم التعامل مع بعضهم البعض .

٣ - أن الأهداف التربوية والسلوكية تساعدنا على تحديد تفكيرنا وصياغة العملية التربوية أو التعليمية في صيغة محددة بعيدة عن التجريدات والتعميمات الجوفاء .

٤ - أن الأهداف التربوية أو السلوكية تعتبر دليلا ومرشدا للمعلمين فهي تساعد المعلم على تخطيط ورسم واحكام طريقته وقياس أثر التعليم ونواتجه .

٥ - أن الأهداف التربوية تعتبر موجهة أيضا للمربين المشتغلين بتطوير المناهج الدراسية والمواد التعليمية .

٦ - أن الأهداف التربوية تعتبر دليلا وموجهة أيضا للمربين المهتمين بتقويم نتائج عملية التعليم .

٧ - أن الأهداف التربوية تعتبر دليلا وموجهة أيضا للمربين المهتمين

٨ - أن الأهداف التربوية أو السلوكية تعتبر دليلا للتلاميذ وتساعدهم على توجيه جهودهم نحو الوصول الى هذه الأهداف وتحقيقها .

٩ - أن الأهداف التربوية أو السلوكية تضع الأساس للتعليم الفردي الذي يساعد كل تلميذ على النمو في اطار قدراته وامكانياته .

ثانيا - الحجج المعارضة :

وجهت للأهداف التربوية أو السلوكية عدة انتقادات من أهمها :

١ - أن فكرة الأهداف التربوية نفسها موضع جدل ونقاش - لقد أشار جون ديوى الى أن التربية في حد ذاتها ليست لها أهداف أو أغراض وأن الناس هم الذين يضعون لأنفسهم أهدافا ويستخدمون التربية وسيلة لتحقيقها .

٢ - أن الأهداف السلوكية بالذات مفهوم خداع فمن منا لا يتوق الى أن يكون للتربية أهداف سلوكية ؟ لقد برم التربويون وضاقوا ذرعا بالتعليم النظري الذي تمارسه المدرسة اليوم . وهذا التعليم الجاف ، بعيد في كثير من جوانبه عن دنيا الحياة ولا ينعكس أثره على حياة الناس في سلوكهم الفردي أو الاجتماعي لقد كان ظهور مفهوم الأهداف السلوكية بمثابة صيحة النجدة للملهم . لكن على الرغم من الترحيب السريع الذي لقيته الأهداف السلوكية من جانب المربين فسرعان ما هبطت حرارة ترحيبهم عندما وجدوا أنها لا تشبع كل تطلعاتهم وأنها لن تحقق أملهم في تغير الطابع النظري للتربية والتعليم .

٣ - أن العملية التربوية أو التعليمية ان جاز تحليلها من الناحية النظرية للمعالجة العلمية فانها في حقيقة الأمر وحدة عضوية يرتبط فيها الجانب المعرفي بالانفعالي والوجداني والحركي والنفسى .

من ثم فإن تقسيم الأهداف السلوكية وتجزئتها يعتبر شيئاً مصطنعاً ينافى العملية التربوية عن طبيعتها الحقيقية .

٤ - أن سلوك التلميذ نفسه وحدة عضوية أيضاً لا يمكن تجزئتها إلا من الوجهة النظرية فالجانب المعرفي فيه يرتبط بالجانب الانفعالي والوجداني والحركي والنفسى . وعلى هذا فإن الأهداف السلوكية في نظرتها الجزئية إلى السلوك الانساني تجافي طبيعة هذا السلوك وحقيقته .

٥ - أن الأهداف السلوكية وان أدعت قدرتها على قياس بعض جوانب السلوك لا سيما ما يتعلق منها بالجوانب المعرفية والحركية فإنها عاجزة عن قياس جوانب السلوك الأخرى لا سيما ما يتعلق بالنواحي العاطفية والوجدانية .

٦ - يرتبط بعجز الأهداف السلوكية عن قياس بعض الأهداف التربوية لا سيما ما يتعلق منها بالجانب الوجداني أن يصبح مفهوم الأهداف السلوكية نفسه غير دقيق أو محدد الدلالة . لأن مفهوم السلوك نفسه يتضمن جوانب لا يمكن قياسها ، أما الجوانب التي يمكن قياسها فقد اصطلح على تسميتها « بالأداء » أي أداء التلميذ في مواقف التعليم المختلفة . فالأداء هو كل ما يقاس من السلوك . ان المشتغلين بعلم النفس التعليمي يعرفون التعلم بأنه تغير في « الأداء » يحدث تحت شروط الممارسة وهذه الأهداف أو الأغراض تعليمية ولا شك ومن ثم فإن استخدام مفهوم « الأهداف الأدائية » بدل السلوكية قد يصبح مفهوماً أدق وأدل على مضمون وطبيعة هذه الأهداف .

٧ - أن الأهداف السلوكية وان ساعدتنا على تجليل العملية التعليمية لا تستند على أساس واضح يساعدنا في تحديد هذه الأهداف منذ البداية . فعلى أي أساس مثلاً يمكن تحديد هذه الأهداف ؟ وعلى أي أساس

نفسها الى معرفية ووجدانية وحركية ونفسية ؟ وكيف نميز بين هذه الجوانب من الأهداف ؟ كل هذه الأمور في الواقع متروكة لاجتهاد المربين والمعلمين ومن ثم فان هذه الأهداف تختلف باختلاف المعلمين والدرس الواحدة قد لا يتفق على تحديد أهدافه المعلمون الذين يقومون بتدريسه .

٨ - أن المعرفة أو التربية في حد ذاتها هي نظام مفتوح **Open System** في حين أن الأهداف التربوية أو السلوكية مهما تنوعت أو تعددت يمكن اعتبارها نظاما مغلقا **Closed System** بحكم تحديدها لهذه الأهداف سلفا . وهذا يعنى أن الأهداف التربوية أو السلوكية كنظام يتناقض في حقيقته مع طبيعة المعرفة أو التربية كنظام مفتوح .

٩ - أن الأهداف التربوية أو السلوكية بحكم طبيعتها تجعل من التلاميذ مجرد مستقبلين وسلبين غير ايجابيين بدلا من أن يكونوا مشاركين فعالين وايجابيين لأنها تحدد لهم سلفا ما يجب أن يفعلوه ومن ثم فان الأهداف التربوية أو السلوكية تناقض نفسها بنفسها وتتناقض مع ما نادى به عادة من ضرورة اهتمام التربية بتنمية روح الابتكار والتجديد لدى التلاميذ .

ثالثا - محاولة توفيقية :

بعد أن عرضنا لكل من الحجج المؤيدة والمعارضة نقف هنا وقفة نحاول بها أن نوفق بين هذه الحجج .

والنقطة الرئيسية في محاولة التوفيق هذه تعتمد على التسليم بأهمية وضرورة الأهداف السلوكية كمنطلقات رئيسية لتوجيه العملية التعليمية وأحكام عمل المعلمين والمربين . وان الانتقادات التي وجهت الى الأهداف السلوكية وأن كان لها الفضل في لغت الأنظار الى بعض الجوانب غانها لا تنقل من أهمية الأهداف السلوكية كأسلوب منهجي يعتمد عليه المعلمون والمربون وربما يدفعنا هذا النقد الى تصحيح فهمنا

للاهداف السلوكية والبحث عن مزيد من التحليل والتفصيل والدراسة لجوانبها المختلفة وتلافى جوانب القصور التي تواجهها فحركة العلم دائمة لا تعرف الكلال . ونحن في عملنا التربوي بل وفي حياتنا نتمايش مع كثير من الأشياء التي تحمل في طبيعتها جوانب القوة والضعف . وقد نتعامل مع مفاهيم لم تنضج تماما بعد ومع ذلك تعتبر أدوات ضرورية للتفكير ويجب الا تصرفنا الحجج المعارضة للاهداف السلوكية عن رؤية الجوانب الايجابية في الحجج المؤيدة لها . واذا نحن لم نفضل ذلك سواء بالنسبة لهذا الموضوع أو غيره من الموضوعات الأخرى الكثيرة المشابهة في ميدان التربية فاننا بهذا لا نخدم العلم التربوي والعكس صحيح فاننا ان اتخذنا معرفة جوانب القصور في أدواتنا وأساليبنا وسيلة الى تحسين هذه الأدوات والأساليب فاننا نكون بذلك قد قدمنا أكبر خدمة لميداننا التربوي - ومن هذا المنظور أساسا أرجو أن ننظر الى مفهوم الأهداف السلوكية .

الأهداف التربوية : نظرة فلسفية :

ان المشكلة الرئيسية المزمنة بالنسبة لكل المربين على اختلاف الأزمان والمصور والمجتمعات تتعلق بالتساؤل حول الهدف من التربية ، وهي مشكلة جوهرية كما هو واضح لأنها تتعلق بتصميم العمل التربوي . ولو أمكن الاجابة عن هذا التساؤل بما يرضى الجميع - وهو ما لا يمكن حدوثه - فانه يمكن حل المشكلات التربوية الأخرى المترتبة عليها . فهناك اختلاف حول الهدف من التربية .

فهل الهدف من التربية هو معرفة المادة الدراسية أو تحسين المجتمع أو تحقيق ذاتية الفرد أو المواطن الصالح أو تكوين الاتجاهات والقيم الصحيحة أو اعداد الأفراد المنتجين للعمل اللازمين لمختلف مجالات العمل أو تحسين العلاقات بين الجماعات والشعوب ؟ أو هل تعنى التربية كل هذه الأمور جميعا ؟

وبعبارة أخرى نقول ان هناك من يعتبر أن الهدف الرئيسي للتربية هو تنمية العقل وتدريبه • وآخرون يعتبرون الهدف بلوغ الكمال الانساني • وهناك من يعتبر أن الهدف الرئيسي للتربية هو الاعداد للحياة ، وآخرون يعتبرون الهدف من التربية هو الحياة ذاتها • وقد نجمل القول في هدف واحد للتربية كالنمو مثلا أو فصل الكلام عنها في أهداف متعددة •

وقد ينظر الى النمو لا على أنه هدف وانما هو نتيجة للتربية •

ومن ناحية أخرى نجد أن بعض المربين ركز اهتمامه على رسم صورة للفرد المثالي والدولة المثالية ورسم الأهداف التربوية التي توجه الممارسات في المدارس نحو هذه الغايات • فإفلاطون وروسو مثلا هما من هؤلاء المربين وان كان تناولهما من منطلقين مختلفين متناقضين فأفلاطون اهتم برسم صورة الدولة المثالية التي من خلال سياساتها التربوية يمكن تنمية الفرد المثالي •

وهدف التربية في نظره هو اكساب الفرد المعادات الصنة حتى يتعود على أن يجد سعادته الكبرى دائما في عمل ما يعتبره عقله أنه الشيء الصحيح •

وهكذا يتركز هدف التربية عنده على تكوين الانسان الصالح الذي يوجه عقله سلوكه وتصرفاته ولا يوجد عنده تناقض بين رغباته وأحكامه العقلية •

بينما روسو استهدف تربية الفرد المثالي الذي يمكن من خلاله تكوين المجتمع المثالي أو الفاضل •

ومجموعة أخرى من المربين يتركز اهتمامهم على هدف مماثل

الا أنهم ينظرون الى الانسان على أنه بطبعه مخلوق لله عز وجل .
ومن ثم فان هدف التربية هو تكوين الانسان الصالح الذي تصوره
أفلاطون لكن من خلال تقبله للقيم الدينية والمقدسة .

الأهداف الانسانية :

سادت الأهداف الانسانية في التربية في عصر النهضة واستهدفت
الاهتمام باحياء الدراسات الانسانية والفنون الحرة اليونانية
والرومانية .

لكنها هوجمت مرات كثيرة لالفاظها الجوفاء . وكان أشد
الانتقادات هو انتقاد « ايرازموس » فلقدهم الاتهام الانسانيين بأنهم
لا يهدفون الا الى الفصاحة الأدبية بمعناها الضيق وأنهم يتبعون في
أساليبهم وتعبيراتهم وألفاظهم أحد مشاهير الكتاب الانسانيين السابقين
هو الخطيب الروماني « شيشرون » .

بيد أن هناك رجالا مثل الاسباني « خوان فايفز Vives »
(١٤٩٢ - ١٥٤٠) والفرنسي رابليه Rabelais (١٤٩٠ - ١٥٣٣)
والانجليزي ميلتون Milton قد قبلوا الأهداف التربوية الانسانية
لكنهم أرادوا تدعيمها بجعلها واقعية . وكانوا يهدفون من وراء ذلك الى
اثراء الحياة في زمانهم من خلال دراسة الآداب الكلاسيكية المناسبة
بدلا من دراسة الآداب الكلاسيكية التي لا تلائم روح العصر .

وسمى رجال آخرون مثل الارستقراطي الفرنسي مونتاني
Montaigne (١٥٣٣ - ١٥٩٢ م) الى جعل الأهداف التربوية أثر
واقعية لا بتجنب اللفظية الجوفاء فحسب وانما أيضا بجعل العلاقات
الاجتماعية والأسفار كأهداف تربوية .

وهناك آخرون مثل الانجليزي بيكون Bacon (١٥٦١ - ١٦٢٦)

والمخوارق التشيكي كومينيوس (١٥٩٢ - ١٦٧٠) سعي السى بث
الحيوية والواقعية فى الاهداف التربوية وذلك بتأكيد دراسة كمرشد
عملى سليم فى الحياة .

المعرفة كهدف للتربية :

لقد أكد بيكون وكومينيوس على الاهداف التربوية المعرفية
الموسوعية التى تجعل المعرفة برمتها مجال المربى . والواقع أن هذا
البرنامج كان طموحا رغم أن رجلا مثل أرسطو قد حققه من من قبل .
ولقد حدثت منذئذ محاولات عديدة لتنظيم ميدان التعلم ككل للأغراض
التربوية .

كما عملت محاولات لتحقيق هذا الهدف فى العصور الوسطى
لكنها لم تمخض الا عن تأليف مجموعة من المختارات والملخصات مثل
كتاب « كابلا Capella » زواج علم اللغة وعطاء و « دراسات فى
الفلسفة » لبوثيوس Boethius أو « فى الفنون الصرة »
لكاسيدوراس Cassiodorus

والواقع أن الذى أعطى أملا جديدا لأضواء هذه الاهداف الموسوعية
للتربية فى أيام بيكون وكومينيوس هو ظهور العلم الحديث ، فقد وسع
العلم نطاق المعرفة الانسانية بصورة جعلت الاحاطة بهذا النطاق فوق
طاقة البشر .

ونتيجة للقصور فى تحقيق الاهداف المعرفية الموسوعية رأى جون
لوك أن التربية لا تعنى أن يصبح الصغير متمكنا فى أحد العلوم ، وانما
تعنى تفتيح الأذهان وتهيئتها لتعلم هذه العلوم حينما يتطلب الأمر ذلك ،
أو كما عبر عنها الفيلسوف الفرنسى روسو « أن غرضى ليس هشو
عقله (أى عقل اميل) بالمعززة وانما تعليمه طريقة اكتساب المعرفة عندما

يحتاج لها » • وهناك فرنسي آخر هو « لا شالوتيه » Lachalotais .
(١٧٠١ - ١٧٨٥) اعتقد أن هذا جانب هام يفوق المعرفة ذاتها •

التنظيم العقلي كهدف للتربية :

ان جعلنا هدف التربية هو طريقة اكتساب المعرفة وليس اكتساب المعرفة في حد ذاتها يقودنا الى صياغة هدف التربية كتنظيم عقلي • وقد كان هذا هدفا ملحا بخاصة في فترة التخلف الثقافي في العصر الوسيط • ومع أن كثيرا من المعارف في الآداب اليونانية اللاتينية خالدة ، وأن كثيرين من الكتاب الكلاسيكيين لم يمودوا ويمثلون سلطة معرفية بالنسبة للناس ابان القرنين السابع عشر والثامن عشر • ومع ذلك بقيت في مناهج المدارس بتأثير القصور الذاتي لمكانتها الاجتماعية - وهذا فضلا عن الشكلية والجموض التي سادت التدريس بالمدارس والجامعات • وكان لابد من ايجاد هدف جديد للتعليم ومواصله الدراسة وتتمثل هذا الهدف الجديد في تنظيم العقل • فالتربية لا تهدف الى حشو الذاكرة بالحفظ والعقل بالمعلومات وانما تهدف الى تدريب وتحسين القدرات التنظيمية والتحليلية للعقل ، وكان لابد أن يساير تدريب الجسم تدريب العقل ليلخصا أهداف التربية في أن العقل السليم في الجسم السليم •

وقد جاء « جون لوك » بتصحيح آخر للتأكيد السابق على مجرد كم المعرفة ، فقد أكد لوك على أهمية بناء الشخصية وهذا يعنى بالنسبة للوك أن يكون المرء قادرا على انكار رغباته ويتغلب على أهوائه ويتبع عقله بالرغم من أن المرء يميل للجانب الآخر •

وهدف التربية الأساسى في نظير روبرت هشتنر هو تنمية للعقل • وفى تفسيره لذلك يقول ان تنمية العقل تعنى تنمية ما هو خير لكل الناس في كل المجتمعات لنها الخير الذى يستمد كل ما عداه معناه

منه . فللوفاهية الملدية والسلام والنظم الاجتماعي والعدل والفضائل
الأخلاقية كلها معطن لتنمية العقل .

ان على التربية أن تربي الفرد على التصرف الذكي والتفكير السليم
والتدبير في العواقب والتبصر في الأمور .

وإذا نحن ألقينا نظرة على النظريات التي تتناول طبيعة العقل
والتفكير فاننا نواجه مشكلات فلسفية . فهناك مجموعتان من الفلاسفة
المجموعة الأولى هم المثليون أو العقلانيون وهؤلاء يصرون على أن
التفكير يكشف عن قدرة العقل نفسه على معرفة الحقيقة . وبالنسبة
لهؤلاء فان مصدر المعرفة هو العقل وليس الحواس .

أما المجموعة الثانية فهم الأمبريقيون أو التجريبيون، أو الواقعيون
الذين يعارضون وجهة النظر السابقة يؤمنون بأن عملية التفكير هي
الطريقة الوحيدة لتوجيه الشخص لكي ينظم حواسه . وطبقا لهذه
النظرية فان مصدر المعرفة هي الحواس وليس العقل .

والعقلانيون يرفضون فكرة أن العقل سلبي وأنه صفحة بيضاء
تستقبل الانطباعات الحسية . فوجهة النظر هذه تعتبر العقل عنصرا
فعالا فهو يختار وينظم ويحلل ويصور ما نعرفه .

فمثلا عندما تستمع لغناء بلبل فان ذلك لا يزيد أو يقلل من معرفتك .
فالصوت ليس معرفة بل مادة خاما يمكن تفسيرها بطريقة ما . أي أن
هناك عملية عقلية يتم منها استخلاص المعرفة .

فالغرد يستطيع أن يميز غناء البلبل من رنين الجرس . إذا فالعقل
هو التفكير نفسه .

أما الأمبريقيون فيضرون على أن المعرفة لا تتواجد من التفكير

وانما تتكون نتيجة للخبرة الحسية فقط . وليس هناك واقع أبعد من
الخبرة الحسية . فالعقل اذا وظيفى فهو يختار وينظم الخبرات لحل
المشكلات .

ان الخلاف بين العقلانيين والأمبريقيين كان له أثر بعيد المدى
على التربية . فالعقلانيون يطالبون بتطوير وتنمية العقل والأطفال يجب
أن يتعلموا بحيث يكون التفكير الدقيق هو نقطة تمرکز المعلمين في
المدرسة . أما الأمبريقيون بصفة عامة فيرون أن تعلم الطالب كيف يفكر
هو أكثر أهمية بالنسبة له من أن يتعلم ماذا يفكر . فالتربية يجب أن
تكون مرتبطة بخبرات الطفل وهي يجب أن تتمركز حول الفرد والطفل
ككل فالمعرفة ببساطة هي نتاج الخبرات التربوية .

النمو كهدف للتربية :

لقد اتبع كل من بستالوتزى وفروبل روسو في تحديد الهدف من
التربية بأنه النمو الطبيعي للطفل وتفتح طاقاته من الداخل . بيد أن
فلاسفة آخرين رفضوا الأخذ بهذا الرأي . فقد رفض كل من الفيلسوف
الألماني هيجل والمربي الألماني هربارت فكرة النمو بدون عائق للطبيعة
الانسانية من الداخل . وذهب هيجل الى القول بأن على التربية أن تعمل
من أجل العالمية لا الفردية كما ذهب هربارت الى تأكيد الأهداف الخلقية
للتربية .

وقد سبق أن أشرنا الى أن النمو يمكن أن ينظر اليه على أنه نتيجة
للتربية وليس هدفا لها .

التربية من أجل الحياة الكاملة :

قام هربوت سبنسر (١٨٢٠ - ١٩٠٣) عالم الاجتماع الانجليزي
في منتصف القرن التاسع عشر بمعالجة مختلفة نوعا ما للأهداف التربوية

فقد بحث سبنسر عن معيار يمكن به تحديد القيمة النسبية للأهداف التربوية لتفادي اللغوض التي سادت في تحديدها . وقد وجد ضالته المنشودة في المذهب النفمي والمذهب النشوئي الارتقائي الذي كان يميل إليه . ورتب الأهداف التربوية حسب قيمتها وأهميتها لحياة الفرد في المجتمع .

فعلى التربية أن تهدف إلى :

أولاً : تعليم فن الحفاظ على الذات .

ثانياً : تعليم المرء كيف يكسب قوته وهيشه .

ثالثاً : تعليم الفرد فن البقاء من خلال معلومات يعرفها عن تنشئة الأطفال وتربيتهم .

رابعاً : تهيئة الفرد لواجباته السياسية والاجتماعية من خلال الثقافة والفنون والآداب وغيرها .

وهذا الهدف الأخير للتربية عند سبنسر نجد ان كثيرين ممن سبقوه قد جعلوه الهدف الأول للقرن .

المحددات الطبيعية للأهداف التربوية :

اتجه المربون الى العلوم محاولين الاستفادة من موضوعيتها وثباتها في تحديد الأهداف التربوية . واستعاروا من العلوم عدة أساليب لهذا الغرض منها استخدام أسلوب اجماع الحكمين المؤهلين بالنسبة لما يجب أن تكون عليه أهداف التربية ومنها أسلوب تحليل الأنشطة الجارية في الحياة المادية وترجمة هذه الأنشطة الى أهداف تربوية . وكان من أشهر الذين قاموا بهذا العمل فرانكلين بوبيت (F. Bobbitt) (١٨٧٦ - ١٩٥٦) وويريت تشارترز (W. Charters) (١٨٧٥ - ١٩٥٢) . وقد استطاع بوبيت أن يتوسع في عدد المجالات اللازمة للحياة الكاملة

فتوصل إلى عشرة مجالات منها المجال الديني ومجال المواطنة الصالحة -
بيد أن كلا من بوبيت وشارترز قد اتفقا على أن الأهداف التربوية
على هذا المستوى عامة جدا لدرجة يصعب معها ترجمتها إلى مؤشرات
أو موجّهات للأشطة والمواقف التعليمية ، ومن ثم فإنهما استطاعا
بالتحليل الدقيق أن يخلوا كل هدف من هذه الأهداف العامة إلى أجزاء
فرعية . فهدف عام مثل المواطنة الصالحة مثلا يمكن تجزئته فرعا إلى :
حسن الجيرة ، التصويت الانتخابي الواعي ، الأبوة البارة وهكذا .
ولم تقف عملية التحليل عند هذا المستوى الفرعي بل امتدت إلى تفصيلات
أدق للأهداف الفرعية وترجمتها إلى أهداف أصغر تحت فرعية وهكذا
استمرت عملية التحليل الفرعي حتى توصل « بوبيت » إلى ترجمة
المجالات العشرة العامة إلى مئات الأهداف الفرعية المحددة .

وهناك مربون آخرون اتجهوا إلى علم النفس للبحث عن مزيد من
الموضوعية والثبات في تحديد الأهداف على أساس « احتياجات الأطفال » .
ومن ثم فإن الحاجات والدوافع النفسية والبيولوجية الفطرية تم
صياغتها في أهداف تربوية . وكان أكبر تأثير على المربين في هذا الاتجاه
التحليل النفسي لفرويد .

واستعار المربون من علم البيولوجي مفهوم « التكيف والتأقلم »
مع البيئة كهدف للتربية .

بيد أن التحليل العلمي للأهداف التربوية قد وجد معارضة من جانب
فلاسفة التربية لا سيما فياسوف التربية الأمريكي بودي Bode
(١٨٧٣ - ١٩٥٣) الذي اعتبر أن العلم لا يستطيع أن يحدد الأهداف
التربوية ، لأن العلم بطبيعته وبمنهجه لا يستطيع أن يحدد ما يجب على
الناس أن يحبوه أو يرغبوه .

الأهداف التقدمية للتربية:

يعتبر « جون ديوى » من أكثر فلاسفة القرن العشرين تأثيرا في تحديد الأهداف التربوية ولم يسلم ديوى بأى من الأهداف التربوية السابقة . بل ان هدفا مثل « التربية من أجل الحياة الكاملة » نظر اليه ديوى على أنه لا يعتبر هدفا وانما وسيلة نافعة للتأكد من أن التربية يتحقق لها التوازن والتكامل .

ان الأهداف التربوية الحققة من وجهة نظر ديوى هي تلك التى تنتج أو تصدر عن المواقف المشككة التى تظهر من خلال الأنشطة القائمة أو المستمرة فالأهداف هي اذن المحصلة المتوقعة لهذه الأنشطة . وعلى هذا فهى تتحدد من داخل العملية التربوية لا من خارجها .

وعلى هذا فالأهداف فى نظر ديوى لها صفة وسيلة أو ذرائعية من حيث أنها تقدم مؤشرات للمعلم أو الحدث الأنى كما تقدم للدافع له .

ونظرا لأن الأهداف التربوية عند ديوى تتوقف على كل موقف على حدة فإن الأهداف التربوية تتنوع بتنوع الحياة ذاتها . ولم يقدم « ديوى » أى قائمة بأهداف التربية بل ولم يقترح أى مبادئ يمكن على أسسها ترتيبه أى أهداف تربوية . ان العملية التربوية كما يقول ديوى ليست لها أهداف خارجها وانما هي هدف فى حد ذاتها .

ولقد كان لفلسفة ديوى وزن كبير فى تحديد هدف التربية التقدمية المتمركز حول الطفل سنة ١٩٢٠ فى العشرينات . ولقد صاغ التقدميون أهدافهم على أسس ان شخصية الطفل فريدة فى ذاتها وعلى أساس أن المواقف التربوية التى يجسد الطفل نفسه فيها هي فريدة أيضا من حيث زمانها ومكانها .

لكن الأهداف التربوية التقدمية لم تثبت أن واجهت رد فعل مضاد

ووجهت إليها انتقادات حتى من مشاهير قادتها أنفسهم . فقد اقتنصها كونتس Counts أفضلها في تطوير نظرية للرغابية الاجتماعية . وناذى كونتس بأن يتضمن المثل التربوى للأعلى بناء نظام اجتماعى جديّد يقوم على أساس الروح الجماعية لا الفردية الفوضوية .

ومع أن كثيرا من التقدميين لم يشاركوا كونتس وجهة نظره عن الروح الجماعية فانهم أصوا بأن الظرف يتطلب وجود أهداف اجتماعية للتربية .

• وكان هناك أيضا على الجبهة الفلسفية رد فعل مضاد للأهداف الفردية والنسبية للتربية التقدمية . فقد انتقد هرمان هورن Horne (١٨٧٤ — ١٩٤٦) . وآخرون فكرة « النمو » كهدف للتربية . فالنمو قد يكون مرغوبا فيه وغير مرغوب فيه . ومن ثم فإنه ينبغي معرفة الاتجاه الذى يسير فيه النمو قبل قبوله كهدف . يضاف إلى ذلك أن النمو فى الاتجاه المرغوب وان كان شيئا حسنا الا أنه قد لا يكون بالدرجة المطلوبة أو المناسبة .

• وقد اشتمت حركة النقد الموجهة للأهداف التقدمية للتربية فى نهاية العقد الثالث من القرن العشرين لدرجة أن « ديوى » بدأ يتخذ لنفسه طريقا متميزا عن المتطرفين من اتباعه . فقد رفض ديوى الهدف التقدمى « للتعبير عن الذات » فى صورته غير الموجهة تماما كما فصل دائما فى رفضه لفكرة روسو الرومانسية عن « التفتح الذاتى للطفل من الداخل » . وأشار إلى ضرورة مساعدة الكبير للصغير فى تفتح قدراته وطاقاته .

• ويبدو من كتابات ديوى المبكرة لا سيما فى كتابه « التربية والمجتمع » وكتابه « الديمقراطية والتربية » أن لديوى اتجاهها اجتماعيا وأنه يرى أن الأهداف الفردية يجب أن تكون أساسا مشروطة بالحاجة إلى الكفاءة الاجتماعية فى السياسة والصناعة .

وفي السنوات الأخيرة لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية برزت الحاجة الى تأكيد الأهداف الديمقراطية في التربية وضرورة حماية المثل العليا للديمقراطية بعد أن عانت الدول من ويلات الحرب ونكباتها .

ما بعد التقدمية :

أفل نجم الأهداف التقدمية للتربية في ظل تطورات ما بعد الحرب وبدأ الاتجاه المحافظ في الظهور وبرز معه من جديد التأكيد على الأهداف التي كانت معروفة في القرون الماضية مثل تنمية القوى العقلانية لدى التلميذ وغيرها .

ويقول أوكونر أن أحد أهداف التربية في كل المجتمعات على اختلاف شاكلتها هو اكساب الفرد الحد الأدنى الضروري من المهارات الأساسية التي تمكنه من أن يأخذ موقعه في المجتمع . وتختلف هذه المهارات بالطبع من مجتمع لآخر ومن عصر الى عصر . ففي المجتمعات البدائية مثلا تكون هذه المهارات متعلقة بالصيد والزراعة وبذر البذور وبناء الأكواخ . وفي المجتمعات الحديثة يكون من بين هذه المهارات الأساسية تعلم القراءة والكتابة والحساب .

ويذكر أوكونر خمسة أهداف للتربية هي :

١ - تزويد الفرد بالحد الأدنى الضروري من المهارات اللازمة له لكي يأخذ موقعه في المجتمع ولكي يواصل البحث عن المعرفة .

٢ - تزويد الفرد بالتدريب المهني الذي يساعده على العيش واعالة نفسه .

٣ - اثارة اهتمام الفرد بالمعرفة وتقدير قيمتها .

٤ - تزويد الفرد بالقدرة على النقد .

٥ - وصل الفرد بالانجازات الثقافية والأخلاقية للجنس البشرى
وتمكنه من تقدير هذه الانجازات حق قيمتها .

وتختلف الوسائل المحققة للهدف من التربية . فقد تكون الوسيلة
للوصول الى ذلك عن طريق شرح المعلم واستخدام الكتب الدراسية
والحفظ والتسميع والامتحانات . وذلك لأن المتعلم ينظر اليه على أنه
مخزن للمعرفة ويمكن له أن يستخدمها ويستفيد منها فيما بعد . وفقد
الوسيلة عن طريق حل المشكلات وحب استطلاع المعلم واستثارة الدوافع
الداخلية له نحو التلم واكتشاف المجهول .

٢ - التربية والطبيعة الانسانية :

يمثل موضوع التربية والطبيعة الانسانية أهمية كبرى بالنسبة
للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب في مقدمتها :

١ - أن الانسان موضوع التربية ومن ثم ينبغي علينا أن نفهم طبيعة
هذا الانسان حتى نحسن تربيته ونحكمها وحتى يمكن أن نتعامل معه
على أساس رشيد وأن نكيف المناهج الدراسية والعملية التربوية وطريقة
التدريس لتتمشى مع طبيعة المتعلم وتجيء محققة للأهداف المنشودة
منها .

٢ - أن معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان
وامكانياته وكيف ننميتها ، كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله .

٣ - أن هناك اختلافا حول طبيعة الانسان . وليس هناك وجهة
نظر واحدة تفسرها وتوضحها . ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في
اتجاهات التربية وأساليبها .

اختلاف النظرة الى الطبيعة الانسانية :

ان اختلاف النظرة الى موضوع الطبيعة الانسانية وتباين ما قاله الفلاسفة والعلماء والمربون بشأنها يرجع بالدرجة الأولى الى غموضها وتعقدها على الرغم من توفر كثير من المعلومات عن جوانبها المختلفة للجسمية والعقلية والنفسية ، ولا تزال منطلق شاسعة من الطبيعة للانسانية مجهولة لنا ومازال الانسان نفسه لغزا مصيرا يلتف بالأسرار والغموض .

وهناك ناحية أخرى عملت على عدم توفر معلومات كافية عن الطبيعة الانسانية وهي تتعلق بالأساليب ، والطرق التي استخدمت في دراستها واقتصار كل أسلوب أو طريقة على جانب واحد منها .

ذلك أن دراسة الانسان قد اجتذبت شتى العلماء من مختلف التخصصات ولا يستطيع واحد منهم أن يدعى اختكاره لدراسة الانسان ومعرفته به . وكان من الطبيعي أن ينظر العلماء الى الانسان من وجهة نظر ميادينهم وتخصصاتهم وكل منهم يحاول أن يكتشف الجوانب التي تهتم في الطبيعة الانسانية ومع أن بعض العلماء لا يدرسون الانسان مباشرة فانهم يطبقون عليه قوانينهم ومعطياتهم التي يتوصلون اليها .

فعلماء الطبيعة والكيمياء مثلا لا يدرسون الانسان في حد ذاته لكنهم يفترضون عادة أنه جزء من نظام الطبيعة العام للمادة والطاقة وأن للفرد تركيبا ماديا يخضع لنفس قوانين الطبيعة والكيمياء التي يخضع لها الحيوان والنبات والجماد .

وبعض علماء الطبيعة يرى أن ظاهرة العقل وهي التي لا توجد في صورة متطورة الا لدى الانسان يجب أخذها في الاعتبار من جانب العلم الطبيعي حتى يمكن تفسير ما نلاحظه من تنظيم غير عشوائي للطبيعة في العالم الطبيعي .

وينظر علماء الأحياء إلى الإنسان على أنه أحد أنواع الحيوان وأكثرها نضجا في سلم التطور . وهم يوجهون النظر بصفة خاصة إلى طاقة الإنسان غير العادية وقدرته على التكيف والتي تعتبر نتيجة التطور الكبير في جهازه العصبي .

وعلماء التشريح ووظائف الأعضاء نظروا إليه من خلال تركيبه الجسمي ونموه ووظائف أعضائه ، وعلماء النفس نظروا إليه باعتباره ظاهرة نفسية لها حاجاتها ومطالبها ووظائفها وأن كل مشكلات الإنسان تنشأ عندما ينعدم التوافق بين حاجاته النفسية وبين المجتمع الخارجي . وقد اهتم علم النفس أولا بدراسة النفس أو الروح والعقل عندما كان فرعاً من الفلسفة ، ثم أخذ يبحث في الشعور الداخلي . ثم انتقل بعدها إلى التركيز على السلوك الخارجي للإنسان . . وينقل الدكتور القوصي عن وودورث عبارة طريفة تقول : ان علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه ثم خرج عقله ثم زاد شعوره ولم يبق الا المظهر الخارجي وهو السلوك .

وينقسم علماء النفس إلى مجموعتين رئيسيتين في نظرتهم لطبيعة الإنسان . المجموعة الأولى وهي ذات وجهة بيولوجية تركز على الجوانب العضوية والعصبية والكيميائية المطلوبة لشرح سلوك الإنسان .

المجموعة الثانية من علماء النفس تركز على دراسة الإنسان من ناحية حالته العقلية كما تعبر عنها المظاهر الخارجية باستخدام مفاهيم مثل الشعور والقصد والفرض والقيمة والاتجاه وغير ذلك .

وكلتا المجموعتين من علماء النفس تنظر إلى الإنسان على أنه كائن له عقل لكنهما تختلفان في طريقة تفسير معنى العقل وفي المادة العلمية المستخدمة لتفسيره .

ويهتم علماء الإنسان أو الأنثروبولوجيا بالأنماط البشرية المختلفة

من حيث سماتها الجسمية وأنماطها الثقافية وهم يهتمون بدراسة مختلف اللغات والعادات والمعتقدات والطقوس والقوانين والمنظمات الاجتماعية التي طورتها الانسانية . وهم ينظرون الى الانسان على أن له حاجات بيولوجية واجتماعية معينة يقوم باثباعها بطرق كثيرة مختلفة ومتنوعة حسب الظروف البيئية والتطور التاريخي .

ويهتم علماء الاجتماع بصفة عامة بدراسة الانسان لا في صورته الفردية وانما في صورته الاجتماعية وعلاقته بالمجتمع وهم لا يهتمون بصفة عامة بالحياة الخاصة للفرد الا من حيث أنها وسيلة لتفسير السلوك الملاحظ . وهم يهتمون بدراسة ظاهرة التطبيع الاجتماعى وأنماط السلوك المتمايزة للطبقات الاجتماعية .

وينظر علماء اللغة الى الانسان من خلال قدرته المتميزة على النطق والكلام . وهم يشرحون الطرق الكثيرة المختلفة للاتصال التي توصل اليها الانسان كما أنهم يحللون خصائص اللغات المختلفة للانسان .

ويدرس الجغرافيون الانسان في علاقته بالأرض والبيئة التي يحيا فيها . وقد أظهروا من دراستهم العوامل التي تتحكم في سلوك الانسان كالمناخ وتوفر الطعام وسهولة المواصلات وتوزيع السكان والثروة الطبيعية .

وينظر الفنانون الى الانسان باعتباره كائنًا حيا له حياة غنية ومفعمة بالمشاعر . وهم يحاولون أن يجسدوا الأنواع الرئيسية للمشاعر الانسانية من خلال مختلف أنواع الأعمال والفن بما في ذلك التأليف الموسيقى والرسم والنحت والرقص والشعر والأجناس الأدبية من قصص ومسرحيات وروايات . وينظر الفنانون الى الانسان أيضا على أنه كائن مبتكر وهم يعبرون عن مدى قوة الابتكار الانساني من خلال أعمالهم الفنية .

وينظر علماء الاقتصاد الى الانسان على أنه منتج أو مستهلك للمنتجات والخدمات وأن رغباته تفوق دائما مصادره ومن ثم يحتاج الى التوصل الى أساليب اجتماعية معينة لتوزيع مصادره المحدودة . وهم ينظرون اليه أيضا على أنه عنصر من عناصر الانتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى وبعبارة موجزة ينظرون اليه على أنه كفاءة أو قدرة اقتصادية .

وينظر علماء السياسة الى الانسان على أنه باحث وراء القوة والنفوذ ومن ثم يشرحون الطرق المتعددة التي يؤثر بها الناس في الآخرين أو يتأثرون هم بها مثل استخدام القوة أو العقل أو الدعاية أو الوعود أو الوعيد أو الضغوط الاجتماعية والاقتصادية .

وينظر المؤرخون الى الانسان على أنه كائن يحيا في الزمن مع ذاكرة للماضى وتوقع للمستقبل وحاضر يجتمع فيه الماضى والمستقبل معا . وهم يحاولون أن يفهموا المعنى الحقيقى لأحداث الماضى من خلال ادراكهم وتصورهم واعادة بنائهم للحياة الشعورية للأفراد الذين تسببوا في ايجاد هذه الأحداث أو كانوا وراءها .

وهذه كلها نظرات جزئية للطبيعة الانسانية تحتتمها الطبيعة التخصصية للملوم .

جوانب الطبيعة الانسانية :

يعتبر موضوع الطبيعة الانسانية من الموضوعات الهامة التي لا يستغنى عنها أى دارس للتربية لأن الانسان موضوع التربية كما أشرنا . ومن المهم اذن أن نعرف الجوانب المختلفة لهذه الطبيعة الانسانية حتى يمكن توجيهها وتنشئتها على أساس سليم .

ويقصد بالطبيعة الانسانية فطرة الانسان التي فطره الله عليها .
نترى ما هي طبيعة الانسان وفطرته ؟

ان هناك ثلاث أمور رئيسية يمكن تناولها لتوضيح مفهوم الطبيعة الانسانية . أول هذه الأمور يتعلق بماهية الانسان نفسه وجوهره ، هل هو مادة أم روح أم كلاهما معا ؟ ثانيا هذه الأمور يتعلق بجانب الخير والشر فيه ، هل الانسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أو كلاهما معا ؟ أم أن طبيعته محايدة لا هي خير ولا هي شر . وثالث الأمور يتعلق بإرادة الانسان هل هي مطلقة أم محدودة وهل هو مخير أم مسير أم كلاهما معا ؟

وستتناول كل موضوع من هذه الموضوعات الثلاثة للطبيعة الانسانية بشيء من التفصيل في السطور التالية :

أولا - ماهية الانسان :

شغل كثير من العلماء بالبحث في ماهية الانسان ، وفي كلامهم عن هذه الماهية يميزون بين جانبين رئيسيين الجانب المادى فيها وهو الجسم أو البدن والجانب غير المادى ويشمل العقل والنفس والروح ولا يعنى هذا التمييز وجود انفصال بين الجانبين ، وربما كان أقدم هذه النظريات وأكثرها تأثيرا في الفكر التربوى الغربى ما نادى به أفلاطون من ثنائية الجسم والعقل . فقد بنى أفلاطون نظريته على أن الانسان عقل محمول على جسم واعتبر العقل أسمى من الجسم ، ولذلك مجد العقل وأعلى من شأنه في حين حقر الجسم وقلل من قيمته . وقد ترتب على هذه النظرية اهتمام التربية بتدريب العقل واعتبار المعرفة العقلية والنظرية أرقى من الفنون العملية ، وهو وضع سيطر على التربية الأوروبية لقرون طويلة .

وقد سادت النظرية الثنائية للطبيعة الانسانية على التفكير المسيحى أيضا فقد اعتبرت المسيحية الجسم وعاء أو صندوقا للروح . كما اعتبرت الانسان أقرب الى الشر والخطيئة لأن الطبيعة المادية لجسمه فرضت عليه ذلك في حين أن الروح لا بد لها أن تتطهر من هذا الشر عن طريق (م ٩ - فلسفة التربية)

الخلاص ، وترتبط هذه النظرية بفكرة المسيحية عن العالم السماوى العلوى والعالم المادى التحتى ، والأول أسمى لأنه يحتوى على الحق والخير والجمال ، أما الثانى فملىء بالشرور والآثام . كما أن هذه النظرية أيضا ترتبط بخطيئة آدم وخروجه من الجنة عقابا له . ونظرا لأن العقل ينتمى الى العالم السماوى والجسم ينتمى الى العالم المادى فان الجسم يعطل عمل العقل ويحول دون وصوله الى العالم السماوى . ووعلى العقل اذا أراد ذلك أن يقهر الجسم وأن يتغلب عليه وأن يسيطر على شهواته وأن يقمع جوانب الشر فيه . ومن هنا جاء القول بسمو العقل . وقد أكد ذلك الاحترام الشديد لكل معرفة نظرية يكون من شأنها تدريب العقل والتقليل من شأن الحرف والمهن التى تتطلب ممارسة الجسم . وقد استمرت هذه النظرية لقرون طويلة كما أثرتنا وسادت فى العصور الوسطى والعصور الحديثة الأوروبية . وقد اعتبرت علوم الفلسفة والمنطق والرياضيات وغيرها من العلوم العقلية أو وسائل تدريب العقل .

وقد ذهب جون لوك الى القول بأن العقل صفحة بيضاء فارغة لا شئ فيها وأن التربية والتعليم نقش على هذا العقل وهذا يعنى أن العقل مجرد مستقبل ولا دور له ويعنى أيضا أن المعلم يستطيع أن ينقش على هذا العقل ما يشاء دون اعتبار لاجابية التلميذ . وهى نظرية ثبت خطأها .

وهناك نظرة أخرى تفسر الطبيعة الانسانية على أساس الغرائز ، وقد نادى بها ماكوجال وغيره ، فالطبيعة الانسانية مجموعة من الغرائز التى توجه سلوكه وقد تسيطر على الانسان عدة غرائز متنوع وقد يقل عددها حتى يصل الى غريزة واحدة كغريزة حب الذات أو الغريزة الجنسية وهذه الغرائز فطرية غير مكتسبة ، ولهذا فان الطبيعة الانسانية وفق هذه النظرية جامدة وثابتة وقد ثبت خطأ هذه النظرية لأنها لا تقوم على أساس علمى سليم .

وهناك أيضا النظرة الطبيعية الى الطبيعة الانسانية التي نادى بها روسو وهي تقول بأن الطفل لديه قدرات فطرية معينة عند مولده وأنه يجب أن نحترم النمو الطبيعي لهذه القدرات .

ونظر الفلاسفة الى الانسان من ناحية الجوهر واختلفت مذاهبهم في تفسيرها فالفلسفة المادية لم تر في الانسان الا ظاهرة مادية شديدة التعقيد تركيب من المواد الكيماوية المختلفة وأنها نشأت بسبب تطور المادة الأولية ، ومن ثم فلا خلاف بين الطبيعة الانسانية والحيوانية في نظر الفلسفة المادية . بل ان الطبيعة الانسانية نفسها تفسر على غرار الطبيعة الحيوانية .

وينظر رجال الدين الى الانسان على أنه كائن روحي وأخلاقي يعتمد في وجوده على خالقه وأنه قادر على تكوين علاقات رشيدة مع هذا الخالق يستطيع من خلالها أن يوجه حياته العاجلة والآجلة .

ان الاسلام ينظر نظرة تكاملية الى مفهوم الطبيعة الانسانية وهي نظرة تقوم على أساس التكامل بين كل جوانب الطبيعة الانسانية من مادية وغير مادية وكان اهتمام فلاسفة المسلمين شديدا بالجانب غير المادي للطبيعة الانسانية باعتباراه الجانب الغامض الملتصق المحير في الانسان .

وسن فصل الكلام عن كلا الجانبين : المادي والروحي في السطور التالية :

لكن قبل ذلك يهنا أن نشير الى أنه يقرتب على اختلاف النظرة الى طبيعة النفس البشرية تبين في الوسائل التي تتبع لتربيتها وتهذيبها . فجون لوك يرى أن يحال بين النفس وبين كثير مما تشتهي فهو يسرى أن تهذيب النفس انما يتأتى عن طريق ترويضها وحرمانها . وجان جاك روسو يرى عكس ذلك تماما فهو يرى أن الطبيعة الانسانية خيرة بطبعها

وعلى المرءى أن يترك الطفل وشأنه لأن الطبيعة تعمل لخير الطفل أكثر مما تعمله الأثم والأب • وهربرت سبنسر يقف موقفا وسطا بين هذه الآراء فهو لا يؤمن بمنح الطفل الحرية الكاملة كما أنه لا يؤمن بالصرمان وأن يكون المرءى ناصحا للطفل دون غلظة ، وأرسطو وابن خلدون يعتمدان فى تهذيب الخلق على القدوة والمثل الصالح ويوصيان المرءى بها وألا يختلط أبناؤهم بغير الشرفاء ومن حمدت سيرته •

العقل والجسم :

ان تقسيم الانسان الى عقل وجسم هو فى واقع الأمر تقسيم فرعى يتشعب مع التقسيم الأعم للعالم الى فئتين رئيسيتين : الفئة الحية والفئة الغير حية •

ان المادة عادة تشير الى ما له امتداد وما يشغل حيزا • بل أكثر من ذلك الى ما يكون عادة خاملا غير ذى فاعلية الا أن يكون مدفوعا بقوى خارجة عنه • غير أن هناك استثناءات لهذا التعريف •

فالانسان له امتداد بمعنى أنه يشغل حيزا ولكن لا يشكل الطرف الخامل بين القوى الفيزيائية ونجده قادرا على القيام بالنشاط • ان هذه القدرة على الحركة قد أدت الى الايمان بأن هناك حقيقة أخرى غير المادة •

فنشاط الانسان الذاتى الذى يأخذ شكل نشاط ذا هدف معين ، كاتخاذ القرارات والارادة فى تحقيق هذه القرارات والشعور بالمسؤولية نحو نتائجها ، قد أدى بالتالى الى اعتناق أرسخ بأن هناك حقيقة ما أو بالأصح خاصية يتسم بها أفراد الجنس البشرى بالاضافة الى خاصية المادة وهى ما يطلق عليه العقل أو الروح •

أما فيما يتعلق بأهداف التربية فان السؤال يتجه بصورة أكبر الى

محاولة تعريف طبيعة العقل والروح . وبما أنهما يصنفان تحت فئة تختلف عن المادة ، فمن قد نتوصل سريعاً إلى أن العقل ليس مادة . وكونه غير مادي يعنى بديهياً أنه لا يشغل حيزاً مكانياً . وبالتالي وبالرغم من انعدام ماديته فإن كثيراً ما يشار للعقل على أنه كينونة . وحتى يكون التمييز السليم بين المادة والعقل أكثر سهولة لا بد أن نوصف العلاقة بينهما على أنها علاقة تبادلية .

ولو سألنا المدرس : أين يقع العقل ؟ فسوف تكون إجابته عادة أنه يقع في المخ . ولما أن نتساءل كيف لكيونة غير مادية لا تشغل حيزاً أن تقع داخل أخرى مادية وأن تكون محاطة بها ؟

وبالفعل فإننا نجد صعوبة في تحديد موقع العقل وسوف يظل سؤالاً لا يجد له جواباً خاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار أن الغالبية لا تقبل : كيف لكيونة غير مادية مثل العقل أن تؤثر أو بالأصح تتفاعل مع كينونة مادية مثل الجسم .

إن النتائج التربوية القائمة على الالتزام بالنظرية الثنائية لطبيعة الإنسان ليست صعبة بحيث لا يمكن التكهن بها . فهي تقود الكثيرين للتفريق بين نوعين من السيكلوجيات التربوية : العقلية أو المنطقية لشرح الظواهر العقلية والروحية والآلية « الديناميكية » لعرض الظواهر المادية المحسوسة . ومع ذلك ففي كلا الحالتين ، نجد التربية أساساً ليست إلا تدريب للعقل وتمارين ملكاته واستعداداته الطبيعية .

إن النتائج التربوية لنظرية ثنائية الطبيعة البشرية لا تخلو من التناقضات فهناك خطر اعتبار العقل والجسم مختلفين نوعاً مما قد يؤدي إلى السير في مراحل سلوكية تنتهي بأغراض متعارضة . فللجسم مطالبه الخاصة به وفي الوقت الذي يتعلم فيه التلميذ في الفصل نجد المعلم من منطلق حفظ النظام يقيد حركة جسم التلميذ ونشاطه البدني . ويفرض عليه الالتزام بالهدوء والنظام . وهذا النوع من مشكلات

النظام مصدره النظرة الثنائية للطبيعة الانسانية . يضاف الى ذلك أن هذه النظرة الثنائية تطرح مشكلات أخرى مثل : كيف يتعلم العقل ؟ وماذا يتعلم ؟ وهل يمكن ترجمة هذا التعلم الى سلوك حركي ؟ كيف ؟ ..

وللتغلب على الصعاب النظرية والتطبيقية للنظرية الثنائية في طبيعة الانسان ، رجع بعض الفلاسفة لشكل من أشكال النظرة الأحادية القائلة : ان ثمة مبدأً غائباً واحداً اما العقل أو المادة .

فبدل الأخذ بالمفهوم الشائع أن الانسان مكون من عقل وجسم ولكل منها خاصية مختلفة تماما في حقيقتها عن الأخرى نجدهم يحاولون تبسيط الطبيعة الانسانية بالنظر اليها اما عقلا خالصا واما جسما خالصا . وهناك بعض الواقعيين الذين يأخفون بالجانب الذى يمكن من خلاله تحويل الوظائف العقلية الى أخرى مادية . في حين أن هناك المثاليين الذين يجطون من المادة وظيفة للعقل وليس الا . بل نجدهم يغالون في ذلك الى حد القول بأن العقل يشكل المركز في فهم العالم الخارجى ، بل انهم لا يجدون أى شىء يمكن أن يعطى الشعور بالحقيقة غير نشاط العقل مرتبطا بمحاولته في فهم عالمه المحيط به .

والنتيجة النهائية التى توصلوا اليها هي أن العقل ليس كينونة أو أفكارا مضمرة وانما هي حالات من الادراك المتعاقبة المتتالية .

هذه النظرة الى العقل تؤدي بالقطع الى نتائج تربوية مختلفة . والأخذ بنظرية الحالات العقلية يجعل هدف السيكولوجيا التعليمية هي تحديد البناء العقلى بتفصيل العمليات المعقدة في الوعى (أو الادراك) الى عناصرها المختلفة . فيوضح الكل بتفتيت أجزائه .

أما فيما يتعلق بالتعلم : فاستنادا الى النظرية السيكولوجية في تداعى المعانى أو الأفكار : يقوم التعلم على أساس وضع الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض . ويتابع هذه النظرية نجد أن على المعلم أن يقوم

بتنظيم الدرس وبعرضه على التلاميذ بحيث تتربط أجزاءه ، وبصورة نظامية ، محققة التتابع في الأفكار والتوالي في الحالات العقلية مما يؤكد بالتالي الفهم واحتجاز المادة في الذاكرة . وهذه العملية لتذكرنا بشدة بخطوات هربارت في التعلم .

أما النظرة الأحادية القائلة بأن الانسان جسم فقط فخير مثال لها هو المدرسة السلوكية في علم النفس . فعالم النفس السلوكي يكون معلوماته عن الطبيعة البشرية عن طريق رصد السلوك الفيزيائي الجسمي الظاهر . وليس للمظاهر العقلية وجود في حد ذاتها اذا لم تكن متلازمة ومترابطة مع مظاهر أخرى عضلية أو جسمية . وهنا نجد أن هذه النظرية السلوكية تنظر الى الطبيعة الانسانية نظرة واقعية مادية بل وآلية أيضا . والتعلم في ضوءها هو أساسا عملية تحليل الكل الى أجزاء أصغر ويحدث نتيجة الربط بين المثير والاستجابة وبتكرار الربط بين المثيرات والاستجابات يحدث تعزيز للوصلات العصبية في المخ ويتكون ما يسمى بمجموعة المواد .

وهكذا نجد المدرسة السلوكية تؤمن بأن الاستجابة تعيد الى الظهور عندما تتلقى المثير المناسب وأن كل نشاط الانسان هو عبارة عن أفعال منعكسة . كما يحاول السلوكية تفسير نشأة السلوك الانساني على أساس انه مدفوع من الداخل في صورة الحاجات أو التأثير الهرموني أو تحت تأثير هدف خارجي أو غرض يسمى الانسان للحصول عليه . وخلص السلوكيون الى القول بأن الانسان كائن حي نشط يتعلم من التفاعل المتبادل مع بيئته .

وهناك نتيجة مشابهة تماما توصل اليها بعض الفلاسفة المحللين اللغويين للذين نسبوا مشكلة العقل والجسد الى الالتباسات الناشئة عن استخدام اللغة . فهم ينظرون الى النشاط العقلي كأحد جوانب السلوك . وإذ ذلك ، فعين يقول طالب ما : « انه يفكر ماذا يفعل » نجدهم يتمسكون

بهذه العبارة كخلطة لا يمكن اغفالها • فالطالب يقوم بشيئين مختلفين • هو يفكر أولا ثم يفعل بعد ذلك ، وهذا يتم بشكل ترادفى • الا أن الطالب ، بلا شك ، يكون نشطا عقليا وجسديا • لكن النشاطين لا يحدثان تسلسل ولا بطريقة تزامنية فهناك فقط حركة واحدة وفعل واحد لا غير ، وان كان قابلا لتفسيرين مختلفين • هذه النظرة ترفض تفسير السلوك عن طريق تحليل حالات عقلية سابقة وبالتالي فهمي تتجاهل الفكرة القديمة القائلة بأن العقل مثل شبح داخل آلة •

.. هناك أيضا بعض الواقعيين والطبيين الذين اعتقدوا تماما بأن المادية والآلية « الميكانيكية » هما الملاج الوحيد لذاك التشوش والتفرق في الآراء بين أولئك الذين استمروا في الاعتقاد بالنظرية العقلية •

وهم يرون أن الطبيعة الانسانية سوف تظل لغزا محيرا اذا ما أصر الناس على النظر إليها بهذه الطريقة من العقلانية البحتة وبأنها حالات عقلية وادراك وما شابه ذلك •• فبالنسبة لهم هناك طريقة واحدة لتوضيح كنه الطبيعة الانسانية وذلك بتحويلها الى أحد قوانين أو نواميس العلم الطبيعي واتباع النظرية القائلة : بأن استمرار الانسان قائم على طبيعة فيزيائية ليس الا » •

وتبعا لذلك نجد أصحاب العقلية المادية يصرون على أن الطبيعة الانسانية في جوهرها عبارة عن مجموعة اليكترونات وبروتونات مطابقة في هويتها طبيعة المواد غير العضوية باستثناء الخاصية الفريدة المسماة بالحياة • وحيث ان هذه الخاصية توجد بالارتباط فقط مع المادة الحية أو البروتوبلازم فانه من المعقول أن تكون ناتجة عن الخواص التنظيمية الفطرية في النسيج العضوى •

وبدراسة هذه القوى والخواص يمهد العقليون الطريق للسيطرة

المعلية على الطبيعة والسلوك الانساني اللذان يتأثران بعمليات التعلم .
ويتحول التعلم الى أئسكال من الآلية « الميكانيكية » نجد أنه يترجم الى
تأثيرات فيزيائية خارجة مع الموجات الصوتية للمعلم والواقعة على طبلة
أذن المتعلم أو التي تخرج على شكل موجات ضوئية صادرة من الورقة
المطبوعة والواقعة على شبكية عينه . كما أن الفسيولوجيا أو علم دراسة
وظائف الأعضاء لا يواجه أية صعوبات في تحويل أو نقل هذه الأنواع
من الذبذبات والاهتزازات السمعية والبصرية من وسط لآخر دونما
تشويه لحقيقتها . فهذا هو بالضبط الحال في الهاتف حيث تنتقل الذبذبات
من الأوساط الجوية الى الأوساط الكهربائية وبالعكس . وبالتالي يمكن
تحويل الموجات الصوتية والضوئية الى منبهات وبواعث عصبية دون أن
تفقد ميزتها . هذه النظرية في الطبيعة الانسانية تؤمن بمسلماتها القائلة :
اننا نحمل في عقلنا حقيقة ثابتة من الطاقات العصبية ذات الخاصية
الكهربية بالاضافة الى الحركات التكاملية للجهاز العصبى المركزى ،
والتي تعمل كلوحة مفاتيح الهاتف الاوتوماتيكية وكأنها جهاز لاستقبال
وتنظيم ردود فعل الدوافع الخارجية المختلفة ، ومشكلة بذلك أحد الأسس
التي تقوم عليها نظرية معرفية وتربوية مفرقة في الآلية .

ان كلتا هاتين النظريتين في الطبيعة الانسانية المادية والآلية
ناقصة . فلا علم دراسة الأعضاء الحية « الفسيولوجيا » ولا حتى علم
دراسة الجهاز العصبى قادران على تقديم تفسير مرضى عن آلية
التعلم . فعلى ما يبدو أن هناك جانبا تنظيميا في الطبيعة الانسانية
خاصة فيما يتعلق بالعقل أو بالجهاز العصبى المركزى .

وحتى يومنا هذا ، فان الطبيعة الانسانية ككل تبدو كثيرة التعقيد
بحيث يحاول الباحثون غمها عن طريق تحليلها الى أجزاء أصغر ثم توضع
هذه الأجزاء مع بعضها البعض للحصول على صورة للكل ، مؤمنين بأن
الكل في الحقيقة أكبر من أجزائه . ونجد أصحاب النظريات المحدثين
يأخذون بالطرف الآخر من القضية ، والتسليم بأن أى دراسة للأجزاء

المختلفة لا بد أن تكون في ضوء علاقتها بالكل كوحدة معقدة . وقد أسهمت هذه النظرة الأكبر في المناداة بوجوب تربية الطفل بالنظر الى جوانب شخصيته المختلفة وبالنظر من ناحية أخرى الى هذه الجوانب في علاقتها مع بعضها البعض في اطار كل واحد .

وهكذا تتكاثر الآراء وتوالي الفلسفات التي تتناول بالبحث الطبيعة البشرية وتظل صعوبة تفسير طبيعة الانسان مشكلة قائمة : أهو عقل فقط أم جسيم فقط ؟ هل يتم تفسيره بارجاعه الى التاريخ أم بنسبته للثقافة التي ينتمي إليها ؟ أم أن الانسان كل هذا مضافا اليه شيء هو أكثر من هذا كله .

أهو الوجود الذي لا وصف له سوى أنه لا يوصف فهو يعز عن كل تحديد ويخرج على كل قاعدة ويتد عن كل تعريف .

وتبقى الطبيعة البشرية مجالا واسعا لدراسات الانسان عن طبيعة الانسان .

الانسان كائن مادي :

يؤمن الطبيعويون والماديون والبراجمسيون وبعض الواقعيين بأن الانسان كائن مادي . وهم يدعون أنهم لا يزورن أى دليل على وجود أى شيء وحى في الانسان أو الطبيعة . فالانسان قد تطور كجزء مادي من الطبيعة وككائن عليه أن يتأقلم ليعيش .

ووفقا لنظرية الطبيعة المادية للانسان فان رفاهية الانسان وسعادته في ذلك عالم مادي متغير هي نقطة الانطلاق للتربية . فطلى التربية أن تسهدف اعداد التلاميذ لحياة مادية سعيدة مزودين بالقدره على التفكير الخلاق الفاقد . ويجب على المربين ألا يفرضوا على التلاميذ حقائق معينة . لأن ما هو صحيح اليوم قد لا يكون كذلك غدا . وعلى هذا فالمتحج المدرسى يخضع دائما للمراجعة والتغيير .

ويؤكد اتباع هذه النظرة على أهمية العلم باعتباره أداة الانسان ووسيلته في استغلال ثروات بيئته والتحكم فيها . كما أنه يسهم بدرجة كبيرة في توفير الراحة للانسان وسد احتياجاته . وعلى هذا فان على المنهج المدرسي أن يعطى لتدريس العلوم أولوية كبرى على باقى المواد .

الانسان ذو طبيعة روحية :

ان الفلاسفة الذين يؤكدون على الطبيعة الروحية للانسان يبنون فكرتهم عادة على التمييز بين العقل والمادة . فالمعقل شيء مختلف عن المادة . ومع أنهم لا يتفقون فيما بينهم على تعريف العقل فانهم ينظرون اليه على أنه شيء غير مادى نشط يقوم بوظائف الحس والتخيل والتفكير والتذكر وغيرها . وبالنسبة لكثير من الفلاسفة يترادف العقل مع الروح بمعنى أنهما يعنيان نفس الشيء ولا فرق بينهما .

وبعض علماء المسلمين لا يفرق بين العقل والنفس والروح والقلب ويستخدمونها استخداما مترادفا أو متشابهة ، كما أن بعض العلماء المسلمين تأثر بما ذكره فلاسفة الاغريق عن ماهية الانسان وما يتعلق بالعقل والنفس (١) .

فالرئيس ابن سينا الذى يعتبر امام فلاسفة المسلمين في دراسة النفس يقول في قصيدته المشهورة عن النفس ما يذكرنا أحيانا بأساطير افلاطون ويقول ابن سينا :

| | |
|---------------------------|----------------------------|
| هبطت اليك من المصل الأرمع | ورقاه ذات تمزز وتمنع |
| وصلت على كره اليك وريما | كرهت هراقك وهى ذات تفجع |
| غلاى شيء أهبطت من شمامخ | سام الى قمر الحضيض الأوض |
| ان كان أهبطها الاله لهكمه | طويت عن الفذ اللبيب الأروع |

(١) انظر : محمود تليسم : في النفس والعقل للفلاسفة الاغريق والاسلام ، الانتجو المصرية ، القاهرة ١٩٦٥ .

مهبطها لا شك ضربة لازب فتكون سامعة لما لم تسمع
وتعود عالمة بكل خفية في العالمين فخرقتها لم يرقح

ويعرف فلاسفة الاسلام النفس بأنها الكمال الأول لجسم آلي ذي
حياة بالقوة . وهي جوهر روحى قائم بذاته الا اذا اتصلت بالبدن فانه
يدخل في تعريفها لا على أنها صورة منطبعة فيه بل على أنها شرف وكمال
له في الوجود ، فالبدن والنفس يشكلان طبيعة واحدة للانسان .
والاسلام يخاطب النفس ويهدف الى تربيتها من خلال الثواب والعقاب
فهناك الثواب المادى من جنة وزيادة الرزق والتمتع بزينة الحياة الدنيا
من مال وبنين وهناك الثواب غير المادى من اعلاء المكانة وعلو المرتبة
والطمأنينة النفسية وراحة البال والضمير .

وهناك العذاب المادى من نار وقلعة في الرزق وهرمان من متع
الدنيا ، وهناك العقاب غير المادى من تأنيب الضمير والخزى والحسرة
والندم وعهم رضاء الله والناس ، وللنفس مظاهر ادراكية هي العقل .
والعقلانية هي أرقى صفة للانسان وقد ورد عن النبي صلى الله عليه
وسلم قوله : « ان أول ما خلق الله خلق العقل » ، ويقال ان المقصود
هو العقل في قوله تعالى : « وعزتى وجلالى ما خلقت خلقا أعز على
ولا أفضل منك بك آخذ وبك أعطى » .

ويعرف علماء المسلمين العقل بأنه الملكة أو القوة التى بها يستطيع
الانسان أن يميز بين الخير والشر ومنها يكتب المعارف . وللنفس
مظاهر عاطفية وجدانية تتمثل في الانفعالات والمشاعر والأحاسيس .

وقد نظر الاسلام الى الانسان على أنه ذو طبيعة ثنائية مزدوجة
يتكامل جانبها تكاملا تاما . فهو ذو طبيعة مادية جسمية دنيوية وهو
ايضا ذو طبيعة روحية الهية سماوية . وهو بطبيعته المادية مخلوق من
الطين والتراب « بدأ خلق الانسان من طين » و « كلكم لآدم و آدم
من تراب » .

وهو بطبيعته الروحية يتصل بالروح السماوية ، قال تعالى :
« فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » .

وهكذا ينظر الاسلام الى ماهية الانسان على أنها مركبة تركيبيا
عضويا يتلاحم فيها الجانب الجسمي مع العقلي والنفسي . وهذا يعني
بالنسبة للتربية الاسلامية النظرة الشمولية للإنسان ، وقد سبق أن
أشرنا الى أن الاسلام يقوم في تربيته للإنسان على هذه النظرة الشمولية
التكاملية .

ويترتب على النظرة الى الطبيعة الروحية للإنسان من وجهة نظر
التربية أن طبيعة الانسان لا تتغير وأن عقله حر . وعلى هذا فعلى
التربية أن تستهدف تحقيق الذات بالنسبة للفرد وأن نمثل على معرفة
نفسه وتنمية ذاته . ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتربية مساعدة
الفرد على معرفة ذاته ونفسه كهداية أو نقطة انطلاق للحكمة والمفضلة
وكثير من المربين الذين يؤمنون بوجهة النظر هذه ينظرون الى القيم على
أنها مطلقة وثابتة وأن معايير الحق والخير والجمال اليوم هي نفسها
معايير الماضي البعيد ولذلك فإن دراسة التراث مهمة لما تتضمنه من قيم
كانت صالحة في الماضي وتصدق أيضا على الحاضر ، ودراسة الآداب
والفنون القديمة مهمة بنفس الغرض . ويجب أن يتضمن المنهج المدرسي
هذه الأشياء كما أن هذا المنهج نفسه ثابت ولا يتغير لكل فرد .

ونظرا لأن العقل نشط لذا يمكن تدريجه وبعض المواد الدراسية
يسهم في هذا التدريب بصورة أفضل من المواد الأخرى . ويجب أن
يعمل المربون في تربية التلميذ على الاهتمام بمتى صفات عقلية معينة
لديه مثل بساط التفكير والتركيز والانتباه والملاحظة والتذكر والقدرة على
المقارنة والانضباط الذاتي . وهناك كم للمواد الدراسية ما يساعد على
تنمية هذه الصفات العقلية المرغوبة ويجب على واضعي المنهج المدرسي
أن يختاروا الدراسات والمواد التي تعمل على شحذ العقل وتدريجه
وتنمية هذه الصفات لدى التلميذ .

وتهتم وجهة النظر الروحية الى طبيعة الانسان بالحرية الأكاديمية
فإذا كان عقل الانسان حرا فلا بد أن يكون التعليم والتدريس حرا أيضا
أى ينبىء ألا توجد قيود على التفكير ولا على عملية التعلم ولا على
ما يقوله المعلم .

الطبيعة الانسانية والوراثة والبيئة :

ان مصطلحات مثل الوراثة أو البيئة هي مصطلحات تجريدية تشير
الى مجموعة متشابهة من الموائم والمتغيرات . فالوراثة تعنى عادة
عملية انتقال خصائص وصفات من خلال التزاوج الانساني وعن طريق
النظام البيولوجى للجينات والكروموسومات . وهى التى تقوم بنقل
الخصائص الوراثية .

وهناك مستوى آخر لانتقال الصفات الانسانية يمكن أن يطلق
عليه بصورة عامة المستوى الاجتماعى أو الاجتماعى الثقافى الذى يعمل
من خلال نظام التنظيم واكتساب المادة والاتصال الرمزى .

هاتان الطريقتان الديناميتان لانتقال الخصائص البشرية عن طريق
الجينات أو الاتصال تحدثان فى عدة أنواع مختلفة من البيئة الجغرافية
أو البيولوجية أو الثقافية أو الاجتماعية . وعلى هذا فان أى فرد يكون
نتاج بيئته بقدر ما هو نتاج هاتين الطريقتين للانتقال الدينامى .

ومن المعروف أن قضية انوراثة والبيئة هي قضية جدلية قديمة فى
التراث التربوى والسيكولوجى . وغازلت تجد لها أنصارا واهتماما
معاصرا . بيد أن النظرة الى الوراثة والبيئة على أنهما يمثلان مجموعتين
من الموائم المتميزة التى ينمو من خلالها الفرد يعتبرها بعض المحدثين
على أنها تبسيط للمشكلة . بل ويزداد تبسيط المشكلة عندما تضمها على
هيئة سؤال : أيهما أكثر أهمية فى تحديد الذكاء : الوراثة أم البيئة ؟

يقول ديفيز Davis ان هذا السؤال مضلل لأنه أولا وقبل كل شيء لا يوجد شيء اسمه « البيئية » وانما هناك بيئات كثيرة متنوعة . وأن ما يعتبر بيئيا في مكان قد لا يكون كذلك في مكان آخر . وعلى هذا فان الجسم من وجهة نظر « الجينات » يعتبر بيئة لخلايا التوالد فيها تنمو وتتكاثر وتتغذى . هذا في حين أنه من وجهة النظر الايكولوجية (البيئية) يكون الجسم هو ما تحيط به البيئة .

ومن ناحية أخرى فان التساؤل عن كل من الوراثة والبيئة يفترض خطأ أنهما شيان متعارضان . وكلما زادت أهمية أحدهما قلت أهمية الآخر . وطالما أن الكائنات العضوية هي بدورها تعيش وتتغذى وتنمو في وسط أو بيئة فان هذا يعني بوضوح أن هذه الكائنات تعتمد في وجودها وحياتها على هذين النوعين من العوامل الوراثية والبيئية معا .

وتقول جوليا ايفيتس J. Evetts ان قضية الجدل بين الوراثة والبيئة كان لها آثار هامة على التربية وأدت الى التساؤل عما اذا كان الأطفال من سلالات عرقية معينة أو طبقات اجتماعية معينة أقل ذكاء بطبيعتهم عن أطفال الطبقة الوسطى . وتستطرد قائلة انه لا يوجد سبب للذا لا تكون القدرات المختلفة نتائج الفروق الوراثية بمقدار ما هي نتائج الفروق البيئية . ان الأجيال المتعاقبة من الأطفال في نفس العائلة اذا توفر لهم النجاح تربويا ومهنيا في حياتهم أرجحنا ذلك الى الوراثة المدعمة بالتزواج الانتقائي أو نزعة الأفراد الى اختيار شركاء حياتهم من نفس القدرة والنجاح . ولكن لا يقل أهمية عن ذلك أن الآباء يمكن أن يوفروا لأبنائهم ميزات تربوية بطرق أخرى غير طريقة الجينات أو الوراثة . ان المهن مثلا أحيانا ما تنتقل من الآباء الى الأبناء ولكن لا يمكن اعتبار ذلك انتقالا بيولوجيا (١) .

وعلى كل حال فان الجدل لن ينتهي واختلاف الرأي سيظل قائما

(١) Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas pp. 18-19.

نتيجة لاختلاف الطسفات . فكثر من المثاليين على سبيل المثال يؤكدون على أهمية القدرات الفطرية والقدرات العقلية بينما لا ينكرون تأثير البيئة . بينما نجد فريقا آخر كالتقدميين يمثلون وجهة النظر الأخرى التي تؤكد على أهمية المنزل والمدرسة في نمو الطفل وتربيته وتتنظر الى الامكانيات الفطرية على أنها عوامل غير معروفة .

الخير والشر في الانسان :

تختلف وجهات النظر حول جانب الخير والشر في الانسان فهناك من يرى - منهم جالينوس - أن الناس يختلفون في الطباع فمنهم من جبل على الشر غير مستعد للخير وهم كثيرون ومنهم من طبع على الخير لا يتحول الى الشر وهم قلة .

ويقول الفيلسوف الألماني « شوبنهاور » وهو ممن يؤمنون بفطرة الأخلاق : « يولد الناس أحيارا أو أشرارا كما يولد الحمل وديما والنمر مفترسا . وليس لعلم الأخلاق الا أن يصف سيرة الناس وعوائدهم كما يصف التاريخ الطبيعي حياة الحيوان .

ويستدل القائلون بفطرة الأخلاق والطبع الانساني على قولهم بدليلين :

الأول : ان طبع الانسان وخلقه مثله مثل شكله وهيئته . فكما أنه لا يمكن تغيير خلقة الانسان الدميم الى انسان وسيم فكذلك لا يمكن تغيير طبيعته وفطرته التي خلقه الله عليها .

الثاني : ان كثيرا من الروحيين والمتصوفة ممن جاهدوا أنفسهم لتحطيم قوتهم وغرائزهم الشهوانية أو الغضبية لم يحققوا نجاحا .

ويمكن الرد على الدليل الأول بأنه على الرغم من أنه من الصعب تغيير شكل الانسان وهيئته فانه يمكن تجميلها وتحسينها وكذلك الأمر بالنسبة للأخلاق فانه يمكن تجميلها وتهذيبها وصقلها .

أما الدليل الثاني فمن السهل الرد عليه بأن هناك أمثلة كثيرة أيضا على نجاح كثير من الناس في كبح جماح شهواتهم وغضبهم وأنه إذا كان من الممكن ترويض الحيوان واستئناسه فلا شك أن ذلك أيسر بالنسبة للإنسان .

إن الطبيعة الإنسانية تتسم بالمرونة والمطاوعة وهي قابلة للتشكيل والصقل تبعا للمؤثرات التربوية الواقعة عليها .

وطبع الإنسان قابل للتغيير والتطبع . ويمكن للإنسان أن يغير من طبيعه ومن أخلاقه . ولو كانت الأخلاق أو الطباع ثابتة لا تقبل التغيير لما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (حسنوا أخلاقكم) فالأخلاق تهذب والنفس تتحلى بالأخلاق الحميدة والآداب الكريمة بالتطبع . ويرد الغزالي على من يقول بثبوت طبع الإنسان وعدم قابليته للتغيير فيقول : كيف ينكر هذا في حق الآدمي وتغيير خلق البهيمة ممكن . إذا ينتقل البازي من الاستيحاء إلى الأُنس والكلب من شرة الأكل إلى التأديب والأسماك والتحلية والفرس من الجراح إلى السلامة والانقياد وكل ذلك تغيير للخلق (١) .

ولا يقلل من ذلك وجهة النظر المضادة التي ترى أن طبيعة الإنسان ثابتة غير قابلة للتغيير أو التعديل . وقديما قال سقراط « إن الفضيلة هبة من الله » ومن السهل الرد على هذا الرأي لأنه لا يستقيم مع الواقع فالفضيلة تتعلم والفضائل صفات يكتسبها الإنسان من خلال تنشئته وتربيته . وهكذا تتأكد أهمية الدور الذي تقوم به التربية في تشكيل طبيعة الإنسان وتوجيهها وهذا يعنى بالنسبة للمربي العربي مسئولية كبرى تفرضها عليه الأمانة التي يحملها في بناء أجيال عربية مسلمة تخدم أوطانها وتحقق آمال أمتها .

(١) الغزالي : احياء علوم الدين ج ٣ ص ٥٥ .
م ١٠ - فلسفة التربية)

لقد ذهب كل من سقراط وتلميذه أفلاطون الى أن الخير الأسمى للانسان هو السعادة والسعادة في نظر سقراط وليست في الثراء أو المجد أو القوة وغيرها ، من المظاهر المادية الخارجية . ولكنها حالة معنوية تتحقق اذا استطاع المرء أن يلائم بين رغباته وبين الظروف التي يوجد فيها وقد ورد عنه قوله : ليس الفقر والغنى في بيوتنا ولكنه في نفوسنا ولستنا نسمد بتكديس الذهب والفضة ولكننا نسمد اذا نظمنا حاجاتنا ورغباتنا بحكمة .

وقد أكد الاسلام هذا المعنى عندما ذهب الى أن الغنى غنى النفس ونهى عن اكتناز الذهب والفضة لمجرد اقتنائها والرغبة في امتلاكها وانما يجب أن تنفق في سبيل الله .

وقد عنى سقراط ببيان الفضائل التي توصل الى السعادة الحقيقية فذكر أن أولى هذه الفضائل الاعتدال والتوسط لأنه وحده يوصلنا الى الأساس بالمتممة الحقيقية .

وثانية الفضائل العمل لأنه يمكننا من الحصول على ما نحتاج اليه بطريقة شريفة في حين أن البطالة أساس الفساد والشر لأنها تبليد الذهن وتضعف الصحة وثالثة الفضائل العدالة وهي غاية السلوك الأخلاقي . وقد ميز سقراط بين نوعية القوانين التي تنظم هذه العدالة . القوانين المكتوبة أو المدونة وهي التي تنظم علاقات الناس ببعضهم في حياتهم اليومية وتحقق الوفاق بينهم وهذه القوانين تختلف باختلاف الزمان والمكان . وهناك القوانين غير المكتوبة وهي القوانين الأخلاقية التي لا تتغير الظروف والأحوال لأنها قوانين مطلقة صادرة عن ارادة الآلهة وهي ألزم للانسان من القوانين المكتوبة بل أنها أساس هذه القوانين في واقع الأمر . وفي الخضوع لها راحة لضمير الانسان وسعادة لنفسه .

أما أفلاطون فخلافاً لسقراط فقد رأى أن المعرفة والعلم وحدهما

لا يكفیان لأن يصبح المرء فاضلا فالانسان قد يعرف الشر ويقوم عليه ويعرف الخير ويعترف عنه .

ولو كانت الفضيلة تنتقل بالتعلم كما تنتقل العلوم من عقل الى عقل بالأدلة والبراهين لاستطاع حكماء أثينا أن يجعلوا من تلاميذهم فضلاء مثلهم .

وقد أدلى أفلاطون برأى آخر فقال هناك نوعان من الفضيلة :
نظرية وموروثة لا تعلم ولا تحتاج لتعليم وفضيلة حقيقية تتعلم وتكسب صاحبها فضلا وتقديرا وهي تمتد على معرفة الخير .

أما أرسطو فقد ذهب الى أن الأخلاق سلوك قبل أن تكون علما وأن هذا السلوك لا يتحقق الا عن طريق الإرادة الفعالة التي يتصف بها الانسان .

والسلوك الأخلاقي يجب أن يتكرر حتى يصبح عادة ثابتة وخالقا راسخا . وهذا يعني أن التربية الخلقية تقتضى أن نمكن من العادات الطيبة في نفوس أبنائنا حتى يتعودوا فعل الخير .

وذهب فريق من المفكرين الى القول بأن الانسان خير بطبعه وأن الشر عارض له . وهو مذهب المتفائلين من أمثال جان جاك روسو ويرجع هذا الاتجاه في أصوله الأولى الى سقراط والرواقيين . فقد ذهب سقراط الى اقتراض حسن النية وطبيعتها عند الانسان وأن تحول طبيعة الانسان عن ذلك يكون بسبب الجهل . وعلى هذا فالأجرام في نظره لا ذنب لهم الا جهلهم بحقيقة مقاصدهم وغاياتهم وجهلهم بالوسائل التي تؤدي الى هذه المقاصد والغايات وعلاجهم يكون بتعليمهم وتبصيرهم بحقيقة الخير ووسائله .

أما الرواقيون فقد ذهبوا الى القول بأن الناس خلقوا أحيارا بالطبع وأن الشر يلحقهم من مجالسة أهل الشر .

وهناك اتجاه آخر يرى أن الانسنان شرير بطبعه وان الخير طارئ عليه وهو مذهب المشائمين من أمثال الفيلسوف الانجليزى هوبز Hobbs (١٥٨٨ - ١٦٧٩ م) الذى ذهب الى القول بأن طبيعة الانسان شريرة فى جوهرها لما تتطوى عليه من حب الحرب والقتال . فالانسنان ذئب مع أخيه الانسان يخاف كل منهم الآخر ويخشاه . وفى تفسير ذلك يقول هوبز ان فى طبيعة الانسان أسبابا رئيسية تحمله على حب القتال . أولهما المنفعة . فالانسنان يلجأ الى العنف ليجعل نفسه سيدا على غيره . والثانى سوء الظن ويكون استخدام العنف هنا من أجل حمايته لنفسه ، أما السبب الثالث فهو حب المجد والتفاخر بالمال والانسنان والألقاب وهو رأى لم يسلم من النقد ولا يستقيم مع التصور الصحيح للطبيعة الانسانية وربما أن ما رآه هوبز فى عصره من اضطراب وصراع بين الأمم وطبقت الناس ما لو فكرته السوداء عن الطبيعة الانسانية .

كما أن مذهب البوذية والكنيسة المسيحية التى ترى فى خطيئة آدم دليلا على تأصل نزعة الشر فى الانسان . فلولا تأصل هذه النزعة ليهىء لما عصى ربه وخالفه .

ويذهب سبنسر الى القول بأن الانسان مطبوع على الشر وسوء الخلق . ويبرهن هيربرت سبنسر على ذلك بقوله : « ان الأطفال اذا تركوا بلا مراقب كانوا أقسى على بعضهم من الكبار . وكلما صغرت سنهم زادت قسوتهم . ثم يستطرد الى القول بالأنا نرجو من الطفل حظا وافرا من كرم الطباع لأن الناس مهما بلغوا من التمدن فانهم نسل أمم متوحشة ولا بد أن يشبه ابن آدم فى صغر سنه أسلافه المتوحشين » . لكن سبنسر يؤكد أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى تغيير طبع الانسان واستئناسه .

وهناك رأى ثالث يمثل مذهب الوسط أو الاعتدال وهو الذى يقول أن الانسان محايد بطبيعته وانه مستعد للخير والشر معا وهو ما يتفق مع روح الاسلام ومع آراء علماء التربية المعاصرين .

ان الاسلام يقف موقفا وسطا . فهو ينظر الى الطبيعة الانسانية على انها محايدة فكل مولود يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه . هذا يعنى أن الانسان يكتسب جانب الخير أو الشر بللطبع لا بللطبع وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها .

ويقول الفزالي : « ان الصبي خلق قابلا للخير والشر جميعا وانما أبواه يميلان به الى أحد الجانبين » . ويقول أيضا أبو حامد : « اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأكدها والصبي أمانة في عنق والديه . وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نقش ومائل الى ما يمال به اليه فان عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة . وان عود الشر وأهمل اهمال شقى ومهلك (١) » .

وابن خلدون أيضا يقول : « النفس مهيئة للخير والشر معا ولكن استعدادها للخير أكثر فالانسان أقرب الى الخير من حيث أنه انسان » .

الطبيعة الانسانية وحرية الإرادة :

شغل علماء المسلمين كثيرا بهذا الجانب من الطبيعة الانسانية وانقسموا الى فريقين أحدهما ذهب الى القول بأن الانسان مجبر في أعماله ولا حرية له فيما يفعل وهؤلاء سموا بالجبرية والفريق الثاني قال بأن الانسان مخير وهو يمارس حرية الإرادة وأنه قادر على التصرف بمحض اختياره واراوته ولهذا سموا بالتحرية وكلا الفريقين يستمد في رأيهم الى أسانيد من القرآن الكريم والسنة النبوية .

ولفهم حرية الإرادة ينبغي أن نعرف أن الحرية بم معناها المطلق غير موجودة فلا حرية مطلقة ولا حرية في فراغ وانما تستمد الحرية

مضمونها ومغزاها من النظام والأصول والقواعد فهل سير القطار على القضبان تقييد لحرية القطار ؟ ان القضبان في الواقع شرط لحرية القطار في الحركة والا لما سار على الاطلاق . خذ مثلا آخر لسائق السيارة الذي يسير في الشارع وعليه أن يتوقف عندما يرى الضوء الأحمر ولا يسير الا اذا رأى الضوء الأخضر . هل يعتبر هذا قييدا على حريته وهل يمكن له أن يدعى بأنه حر في قيادة السيارة دون مراعاة القواعد والأصول ؟ ان حريته هنا مرتبطة بالنظام . وبالمثل يمكن التمثيل بلعبة الكرة في الملعب هل هو حر في أن يضرب الكرة في أى اتجاه أم أن حريته مقيدة بأصول اللعبة وقوانينها . خذ مثلا آخر لرجل ترك وحده في الصحراء ، هل يعتبر هذا الرجل حرا يتصرف كما شاء . ان حريته محدودة بظروف المكان فهو ان أراد أن يأكل أو يشرب لا يجد ما يأكله أو يشربه فأين حريته اذن ؟

وهكذا يجب أن نفهم الحرية بمعناها الايجابى . انها الحرية القادرة على تحقيق الهدف في ظل النظام . وهذا النظام بدوره يؤكد الحاجة الى الاعتماد المتبادل للأفراد في المجال الاجتماعى .

والواقع أن هناك عدة عوامل تحدد الحرية منها عوامل داخلية وأخرى خارجية .

أما العوامل الداخلية فهي تتعلق بالانسان نفسه . ذلك أن التركيب الجسمى والعقلى والنفسى للفرد يحدد مدى حريته . فالانسان ذو الجسم الضعيف الهزيل أو الذى يعانى من مرض أو نقص جسمى لا يعتبر حرا في نطاق القيود التى تفرضها عليه هذه الأبعاد الجسمية . فهو ليس حرا أن يأكل ما يشاء أو يحيا كما يشاء وليس حرا في أن يتخلص من الألم الذى يعانىه . وبالعكس يمكن القول عن الجسم الصحيح . فصحة البدن اذن شرط للحرية ولذلك يعتبر كل تقدم في

الميدان الصحي في البلاد عاملا هاما لتحقيق حرية الأفراد كما أن التربية الحديثة لابد أن تتضمن العناية بالجسم وتقويته .

والناحية العقلية للفرد شرط آخر لحرية . ذلك أن الذكاء الانساني ضروري للحرية . فنجاح الانسان في حياته يتوقف على تصرفه الذكي . وأمور الحياة لا تستقيم لانسان غبي . بل ان الحياة نفسها تلفظ وتجاربه باستمرار وحيثما كان والانسان الذكي هو الانسان القادر على الفهم السليم والتصرف الصحيح وادراك العلاقات بين الأشياء في أهدافها القريبة والبعيدة . هو الانسان المبدع المفكر القادر على التخيل الذي يساعده على تشكيل امكانيات المستقبل واحتمالاته .

والحرية لا يستقيم عودها مع الجهل . فكيف يكون الانسان حرا لفهم ما حوله من ظواهر الكون والحياة والتعامل الاجتماعي الرشيد وهو جاهل . ان الجهالة قيد على عقله وفكره وبالتالي لا يمكن أن يكون حرا . وهناك مثل معروف يقول « كلما تعلم الانسان زادت حريته » . ولهذا فان ذكاء الانسان وثقافته وعقله وفكره ضرورة تفرضها حريته . وعلى أي برنامج تربوي أن يولى هذه الجوانب عناية كبرى وكذلك الناحية النفسية للفرد بأبعادها المختلفة من حب وكره وتعصب وتحيز وتقبل ورفض كلها تحدد سلوك الانسان . فكيف يستطيع الانسان ادعاء حريته وهو في الواقع عبد لنزعات النفس وخلجاتها وعبد للمعادن التي كونها . خذ مثلا الشخص الذي أصبح التدخين عادة متمسكة لديه ومستحكمة لديه هل يستطيع أن يمتنع عنها ؟ انه قد يدخن رغم أنه بحكم قوة العادة وسيطرتها عليه حتى مع أنه من الناحية العقلانية يعرف مضار التدخين على ماله وصحته . فهل نعتبر هذا الانسان حرا ؟ ان حرية الارادة شرط ضروري لحرية الانسان ولا يمكن لانسان أن يكون حر الارادة وهو غير قادر على التحكم فيها اذ أنه يستسلم لرغباته ونزواته أو دوافعه الجامحة . ولذلك يجب على التربية أن تهدف الى غرس العادات عند

الانسان منذ بولكير الطفولة وأن تهتم بالمقدوة الصالحة والبعد عن قرناء
السوء وأن تربي الفرد على التحكم في نفسه ليستطيع أن يكبح زلمهما
وأن يسيطر عليها كما ينبغي أن تربي ضمير الفرد لأنه خير عاصم له
وعندهما يمكن أن يكون الانسان حرا .

ذلك أن الصرية الحقيقية لا تتوغل الا في ظل الشخصية الكاملة
التكاملة أما كيف يكسب الانسان هذا الكمال والاكتمال فهو موضوع
التربية برمته .

أما العوامل الخارجية التي تحد من حرية الانسان فتتمثل البيئة
المادية والاجتماعية التي تحيط بالانسان ، هذه العوامل الخارجية الهامة
هي التي تحدد حريته . فالفقر والغنى مثلا صورتان لمدى ما يتيح أي
مجتمع من ثورة لأفراده .. وكلتاها تحدد مدى الاختيارات والامكانيات
المتاحة للانسان وبالتالي تحدد حريته . ولذلك يعتبر تحسين مستوى
معيشة الأفراد عاملا هاما نحو الحرية . ومن ناحية أخرى نجد أن
الانسان الحديث قد استطاع السيطرة على ثرواته المادية والطبيعية
بمقدار ما أتيج له من تقديم تكنولوجيا هائل . وهو شرط ضروري لحرية
المجتمعات المدنية .. الا أن التقدم في هذا الجانب كان بمعدل أسرع
من معدلات النمو في الجوانب الأخرى الداخلية والخارجية المحددة
للصرية .

ويجب على التربية أن تزود الأفراد بالمهارات المعرفية والسلوكية
التي تحكمهم وتمكنهم من زيادة دخلهم وتحسين مستوى معيشتهم في
الحياة وتنمي تطلعاتهم وآمالهم في الحياة .

كما يجب على التربية أن تزود الانسان أيضا بالمهارات المعرفية
والعملية التي تمكنه من السيطرة على بيئته المادية واستغلال ثرواتها
الطبيعية .

ومن ناحية أخرى نجد أن الانسان نفسه يعتمد على غيره منذ أن
كنى نطفة أو علقه في بطن أمه وهو محتاج الى العناية والرعاية . وهذا
الاحتياج يضى عدم حريته . . فالانسان المحتاج ليس انسانا حرا ، وهو
بعد ولادته يظل محتاجا لهذه العناية . وفي تعامله وهو كبير راشد
مع الآخرين محتاج الى تعاونهم ومساعدتهم أيضا . ولا يمكن له أن
يحقق شيئا بمفرده الا بتعاون الآخرين . . ويزداد اعتماد الناس بعضهم
على بعض بصورة متزايدة في المجتمعات الحديثة . . وبدون مساعدة
الآخرين لن يجد رغيغ الخبز الذى يأكله أو اللبس الذى يلبسه
أو المواصلة التى يركبها ، وغيرها من الأمثلة التى لا تحصى ، وهذا يعنى
تزايد اعتماد الناس بعضهم على بعض . كما يعنى ارتباط حرية الفرد
بحرية الآخرين .

وكذلك نجد أن المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع
وقوانينه وتشريعاته كلها تمثل حدودا لمدى حرية الفرد . وهذا يعنى لأى
برنامج تربوى ضرورة العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو
نفسه ونحو مجتمعه ، وتنمية حساسيته الاجتماعية نحو النظام الاجتماعى
وقيمه السائدة . وتعريفه بها وتعويده على احترامها وكذلك احترام
القوانين والتشريعات وحماية الملكية العامة .

ان أعلى مراتب الحرية هى الحرية الكاملة التى ترتبط بالله عز
وجل ، فهو الذى خلق الكون وأحسن صنعه وخلق الانسان فأحسن
تقويمه . ورتب للناس أمور حياتهم بما يحقق لهم الخير في الدنيا
والآخرة ، ولذلك يجب ألا تستمد الحرية التى تنشدها للفرد والمجتمع
الا منه وأصولها من المبادئ السامية التى رسمها لنا .

وينصح الفرد مقيدا في حريته بتأثير انبيئة الاجتماعية والطبيعة
وما نسميه بحرية الاختيار أو الارادة هى حرية ظاهرية مقيدة بالنظام .
قاله سبحانه وتعالى بين لعباده الحلال والحرام وطريق الخير وطريق
الشر وعلى الانسان أن يختار بينهما اما شاكرا واما كفوزا .

فالإنسان اذن مخير وحر الإرادة في الاطار الاجتماعي والى الحد الذى يستطيع معه أن يمارس هذا الاختيار وهو مجبراً أو مسيراً بمقدار ما تتحكم فيه البيئة الاجتماعية والطبيعية وبمقدار ما يتعامل مع القوانين التى لا سلطان له عليها .

وهذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التى تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل .

والإنسان مخير ومسير معاً فهو مخير لأن الله سبحانه وتعالى منحه عقلاً وإرادة يوازن بها بين الأثماء ويختار لنفسه ما يحلو له بمحض ارادته . وقد بين الله سبحانه وتعالى للإنسان طريق الخير وطريق الشر وهو الذى يختار لنفسه الطريق الذى يسير فيه : « وهديناهم للنجدين ، اما كافرين واما شكورا » وهو مسير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الكون وما فيه وفق نوااميس وقوانين تتحكم فى الانسان وتوجيهه . والإنسان محدود فى قدرته الجسمية والعقلية وله حدود لا يتعداها والإنسان يحاول أن يفهم هذه القوانين ما وسعه الى ذلك سبيلاً ، وقد يستطيع أن ينجح فى تسخير قوى الطبيعة والسيطرة عليها ولكنه فى النهاية مقيد بحدود الزمان والمكان . تلك سنة الله فى خلقه ولله فى خلقه شؤون .

الحرية والسلطة والتربية :

يجب ألا ينظر الى الحرية والسلطة على أنهما متضادان بل ينظر إليهما كوحدة متكاملة تكون فيها الحرية نتيجة طبيعية ومنطقية وشرعية للسلطة . اننا اذا تركنا الفرد يفعل ما يريد بدون أية قيود أو نظام أو قواعد لمان هذا سيؤدى الى الفوضى بالضرورة وبهذا ينعدم معنى الحرية الحقيقى وينعدم معه احترام الآخرين أو القدرة على انجاز أى

شيء ، ولكي ننظم الحرية الأخلاقية يجب أن تكون هناك قواعد قانونية تحمل الأطفال والراشدين على احترامها وتعديل سلوكهم في ضوءها . ان الحرية الحقيقية تعني ما يجب علينا أن نفعله من خلال متطلبات السلطة أو بمعنى آخر أن نفعل ما يسمح به القانون أو النظام . فالطفل يتعلم الحرية تحت نظام القانون أو السلطة والمعلم بالطبع ممثل لهذه السلطة ولكي نتجنب اساءة استخدام السلطة يجب أن نتأكد من أن هذا الاستخدام يحقق الحرية لا الظلم والاستبداد . والمعلم يحسن صنعا اذا لم يمارس السلطة بطريقة جائرة بل يستخدمها بطريقة تحفظ كرامة الآخرين وانسانيتهم . وبعض المربين ينظرون الى الحرية الأخلاقية على أنها تعني التحرر من أية قواعد أخلاقية . وهذا مفهوم خطأ لمعنى الحرية الأخلاقية . وأن الطفل الذي يتعلم حرية الأخلاق يستطيع أن يرى أكثر من حل واحد للمشكلة التي تواجهه وبعد أن يقارن ويحل هذه الحلول في عقله يستطيع بذكائه أن ينتقى أحد هذه الحلول ويتفاعل معه .

وهذه الفكرة تعبر عن الحرية التعليمية المقبولة عقلا لأن بعض المربين قد ينظرون الى الحرية كما لو كانت طبيعية للطفل . وهذا المفهوم ضيق المعنى . فالحرية الطبيعية التي لا ترتبط أولا توجه بالقوة العقلية تكون حرية غير مسؤولة قد تؤدي الى تدمير النشاط التعاوني الذي يعتبر الأساس الطبيعي للنظام . وهذا يقتضى ألا تعزل بين الحرية الطبيعية وبين الحرية الداخلية للفرد ، لأن حرية الفكر ينبغي أن يتاح لها الفرصة لتختبر نتائجها من خلال سلوكها العننى . والنظرة المناسبة للحرية هي أن تكون وسيلة لا غاية .

ان العلاقة الأساسية بين الحرية والسلطة قد تساعدنا في شرح نوع الحرية المعروفة بالتدريب على ضبط النفس وبعض أنواع الضبط أو التنظيم شرط أساسى للحرية الحقة . وخلال الـبيسنوات الأولى من الطفولة يكون عادة مصدر الضبط متملا في بعض القسوى الخارجية للطفل كالأولاد أو المدرس . وان الهدف من معظم الأنظمة الأخلاقية

في الفلسفة التربوية هو أن يتحول التحكم الخارجى الى تحكم داخلى .
وهذا التحول التدريجى يمكن الطفل من أن يتعلم ويتدرب على الاستقلال
الأخلاقى في ضبط الذات .

ان المناقشة السابقة كانت متركرة على حرية التلميذ فماذا عن
الحرية التى يتمتع بها المدرس ؟ وماذا عن شخصيته ؟ ان البعض
سيجعل منه شيئاً ضخماً بينما يقلل منها البعض الآخر لدرجة التلاشى
وان النظرة الأولى ستجعل من المدرس صاحب السلطة النهائية ويحتاج
الى طاعة شخصية مباشرة من التلاميذ . أما النظرة الثانية فتؤدى الى
أن التلميذ يجد وضعا اجتماعيا في المدرسة أقرب الى الفوضى .

والواقع انه ليست هناك حرية حقيقية للتلاميذ الا اذا كان المدرس
حرا بالقدر الذى يجعل قدراته متاحة أو متوفرة للتلاميذ . وبما أن
التربية عملية اجتماعية تعتمد على المشاركة فلا ينبغي أن نقلل من أهمية
الشخص الذى له أكبر المشاركة في المجموعة ألا وهو المدرس . وعلى
النقيض من ذلك يستطيع الأطفال أن ينموا حريتهم الأخلاقية اذا كان
المدرس حرا لينصح ويوجه التلاميذ كيف يستطيعون أن ينموا قدراتهم
الفردية . ولكن من ناحية أخرى يجب ألا نفترض أن المدرس فقط هو
الذى لديه الجانب الايجابى للمشاركة أو المساهمة للأطفال أيضا لديهم
خبرات مهمة . والمدرس سوف يدرّب حريته تدريجيا في ضوء ذلك ولن
يكون ذلك الديكتاتورى المستبد بل الناصح الودود .

وينبغي أن نفرق بين الأخلاق وعلم الأخلاق . فالأخلاق تؤكد
على السلوك والممارسات الأخلاقية في حين أن علم الأخلاق يؤكد على
المعرفة وتعليم الأصول والمبادئ بطريقة عقلانية . والتربية الأخلاقية
الصحيحة هي التى تبدأ بالتأكيد على للممارسات والسلوك لا على الأخلاق
النظرية والمعرفية فهذه الأخيرة تأتى في مرحلة لاحقة . وان البدء
بها يعيق التطور الأخلاقى للطفل واكتسابه للسلوك الأخلاقى بطريقة

عملية . ومثل هذا التأكيد على قواعد النحو في بدء دراسة اللغة وتعلمها مما لا يساعد على اكساب الطفل القدرة اللغوية والتحدث بانطلاق .

وهناك طريقة مباشرة للتربية الأخلاقية تقوم في أساسها على التعاليم الدينية فإذا كان الله قد أوضح لنا طريق الصواب فعلى المدرس أن يدل تلاميذه عليه بصورة مباشرة .

وهناك طريقة أخرى غير مباشرة تعتمد على تعليم التلاميذ في مواقف أخلاقية بصورة عرضية عن طريق النشاطات التي تشغل اهتماماتهم بصورة رئيسية . فإذا كانت هذه المواقف الأخلاقية عرضية في الدراسة والعمل واللعب فإن الأطفال سيتعلمون من خلالها باستمرار قيما متعددة تتعلق بالتماسك والنظام والصرامة والوفاء وغيرها . ويستطيع المدرس أن يجذب انتباه تلاميذه للقيم الأخلاقية في أثناء درسه وفي تعامله معهم . وسواء كان التعليم الأخلاقي هدفا مباشرا أو غير مباشر لأي درس فلا شك أن معظم المعلمين على اختلاف غلسفاتهم سيتفقون على أن الجهود التي تبذل في التربية الأخلاقية لن تكون غير فعالة الا إذا توفر الفرص للطفل ليملرس ما يتعلمه في المدرسة من عظات وعبر .

اننا لا نستطيع تعليم الجيل القادم أن يكونوا خيرين ببساطة عن طريق عبارات لفظية جوفاء يرددونها دائما بل يلزمهم أن يمارسوا ذلك في مختلف المواقف ليتعودوا بأنفسهم على المثل الأخلاقية . وإلى جانب تعلمهم الدروس الأخلاقية في المدرسة التي هي جزء من الحياة يجب أيضا أن تكون كل قوى المجتمع مساندة لهذا التعلم وهذا يعني أن تكون التربية الأخلاقية في المدرسة متصلة بالتربية الأخلاقية خارج المدرسة .

انظرة الشاملة للطبيعة الانسانية :

رأينا من عرضنا لوجهات نظر مختلف العلماء للطبيعة الانسانية أن اية نظرة منها كانت نظرة جزئية تنظر الى الانسان من وجهة نظر معينة . ومن ثم فان أيا منها لا يقدم لنا تفسيراً كاملاً أو شاملاً لطبيعة الانسان . ومن الطبيعي أن أية محاولة لتقديم مثل هذا التفسير الشامل يجب أن تضع في اعتبارها كل تلك النظرات الجزئية . فالانسان هو كل شيء قيل من جانب كل أولئك العلماء . فهو كائن له نظام عقلي وعصبي وجسمي معقد وهو ذكي وقادر على التكيف والتفكير ، وهو صانع ثقافته ومستخدم للرموز واللغة ويعيش في بيئة طبيعية واجتماعية وعليه أن يتمشى معها . وهو صانع للأشياء وقادر على الحكم على الخير والشر وهو يعيش وهو مخلوق له مشاعر وعواطف وانفعالات ومبتكر وفريد في ذاته . في الزمن ويتذكر ويتوقع ويحتفل بالمناسبات والذكريات وهو مخلوق متدين بطبعه ويعبد خالقه مهما تعددت مسمياته وطريقة عبادته .

وهناك نظرة تقليدية الى الانسان على أنه حيوان عاقل وأن ميزته الفريدة هي قدرته على التفكير والتعقل . ووفقاً لهذه النظرة فان كل جوانب الانسان التي يصفها مختلف العلماء هي تعبير على حياته العقلية . وحتى وصفه بأنه نظام للطاقة والمادة فان هذا النظام من نوع غريب ومحدد بقوة التفكير . وتكيفاته العضوية مبنية على التفكير أيضاً . وكل أشكال حياته الاجتماعية والثقافية هي تعبيرات للفكر . ولغونه وأخلاقه وعبادته وتاريخه وفرديته هي كلها تجسيد للفكر . وان هذه القوة الفكرية هي التي تميز الانسان عن غيره من سائر المخلوقات .

ولا شك أنه يمكن توجيه انتقادات كثيرة الى هذه النظرة على اعتبار أنها تليخص الطبيعة الانسانية في جانب واحد قد لا يكفي بالضرورة في تفسير وشرح الجوانب الأخرى للانسان مثل الجوانب الانفعالية والعاطفية والوجدانية وهي جوانب لا تخضع تماماً للتفسير العقلي ، كما أن العقل والعقلانية وان كانت صفة مميزة للانسان لانها لا تفسر

كل تصرفاته التي لا تخضع لتفسير عقلي . فكيف اذن نهرم الشهور
والأخطار والآثام والمظالم التي يرتكبها الانسان .

والنظرية الحديثة للطبيعة الانسانية قوم على تكامل النظره السى
الطبيعة الانسانية فى تفاعلها مع البيئه الخارجيه . فالانسان يتفاعل
ككل مع هذه البيئه ولهذه الطبيعة الانسانية خصائصها البيولوجيه
والاجتماعيه ، وينظر الى العقل على أنه جانب من الجوانب التي تشكل
هذه الطبيعة ليستخدمة الانسان فى حل مشكلاته . والعقل بهذا لا يقع
خارج الأشياء ولا خارج الخبرة وانما هو وسيله الفرد فى اكتساب
المعرفه .

والطبيعة الانسانية فى ظل هذا المفهوم ذات طبيعة مرنة مطاوعه
وغير جامده وقابله للتعلم وهى أيضا معقدة وليس من السهل سبر
أغوارها ، وهذه الطبيعة محايدة وهى منفردة تتفاوت بتفاوت الناس
وتختلف باختلافهم وهذا يعنى مراعاة الفروق الفردية بين الناس وتكتسب
الطبيعة الانسانية خصائص الانسانية من خلال عملية التطبيع الاجتماعى ،
وهذا يعنى أن لهذه الطبيعة الخاصية الاجتماعيه التي تبرز دور التربية
فى صقلها واكتسابها .

وهذه الخصائص تفرض مطالبها التربويه أو تعنى للانسان ككل
فتمثل على تنمية الجوانب المختلفه للشخصية الانسانية الجسميه منها
والعقلية والنفسية والاجتماعيه والبيولوجيه ، كما يجب أن ينظر الى
تربية الأفراد فى اطار الفروق الفردية فكل متعلم أو تلميذ له سويده فى
حد ذاته وأنه يختلف عن الآخرين وهذا يعنى ضرورة العمل على اكتشاف
الموهوبين والعناية بتربيتهم واكتشاف المتخلفين أيضا والعناية بتربيتهم
والعناية بالأفراد المتوسطين وتنمية كل منهم الى أقصى ما تسمح به
استعداداته وقدراته . كما يعنى ذلك أيضا أن طاقة الانسان وقدرته على
التعلم لا تنتهى عند حد معين وانما تعتمد الى آفاق بعيدة تفتح الأبواب
على مصراعها أمام التربية .

قلق الانسان المعاصر :

يحاول بول تيلتشي P. Tillich أن يفسر قلق الانسان المعاصر . ويشير الى ثلاثة مصادر رئيسية لقلق الانسان . أولها قلق غيبي أنطولوجي مصدره حقيقة فناء الانسان . فالانسان المعاصر قلق لأنه يعلم أنه سيموت . . وما لم يؤمن الانسان بأن الموت حق فان معنى الموت يصبح بالنسبة له شبحا رهيبا . ذلك لأن الموت يعنى العدم والفناء وانتهاء رحلة الحياة وبداية رحلة الجهول .

كما أنه يحيل كل أمل للانسان في هذه الحياة وهما وسرابا . . ان الصراع من أجل الحياة سنة الله في كل خلقه وكائناته ولكن هذا الصراع بالنسبة للانسان قد يتحول الى عملية رهيبية تنغص عليه حياته وتؤرقه .

والصدر الثانى لقلق الانسان يتمثل في الذنب واحساس الانسان شعوريا أو لا شعوريا بأنه سيخالف لا مهالة قوانين الأخلاق بحكم الظروف التى يعيشها وما فيها من ضغوط وتوترات . والذنب يجعل الانسان قريبا لوخز الضمير اذا كان ضميره حيا وبالتالي فان الانسان يرفض نفسه ولا يرضى عنها .

والصدر الثالث لقلق الانسان المعاصر هو اللامعقولية . فهو يرى أشياء تحدث في الحياة لا تخضع للمنطق ويجد نفسه في مواجهة تساؤلات لا يجد لها حلا . وهو ما يؤدي به الى مزيد من الحيرة والتناقض .

ويمتد تيلتشي أن القلق فطرى وطبيعى بالنسبة لحياة الانسان . بيد أن هذا القلق يزداد في فترات التحول التاريخي والاجتماعي ، كما أن طابع القلق يختلف من عصر لعصر . فنهاية العصور الوسطى تميزت بالقلق الخلقى والدينى . كما عبرت عنه صكوك الفران ومائلا ذلك من حركة الإصلاح الدينى وقلق الانسان في العصر الحديث يتميز بالقلق الغيبي والخوف من الموت في الوقت الذى يحرص فيه على الحياة ويتمسك بها .

كما أن الانسان في العصر الحديث قلق لما يسود حياته من اللامعقولية والتشكك وانعدام الهدف والشعور بالضياح .

والأنواع الثلاثة من القلق تمتزج مما في كل عصر وفي كل زمان . ويحتاج الانسان في خضم هذا البحر الزاخر من القلق الذي يحيط به أن يجد لنفسه مخرجا أو عاصما يخفف عنه وطأة هذا القلق ان لم يمكن التخلص منه تماما . ولا مناص للانسان اذن من فلسفة رشيدة توجه حياته توجيها سليما يجعل له من هذه الحياة معنى وهدفا يسمى اليه . كما تستطيع هذه الفلسفة أن تزوده ببعض القيم والاتجاهات التي تساعد على التغلب على ما يصادفه من قلق . ولا بد للانسان فوق كل هذا من اغناء حياته الدينية وأن يتزود بالحكمة الالهية وأن يرجع دائما الى خالقه ورازقه فله في خالقه عصمة وله في دينه وقاية وتوجيه . وفي كل هذه الجوانب يكون للتربية دورا هاما في تخفيف قلق الانسان المعاصر ومساعدته على التغلب على المصدر الرئيسي الذي ينغص عليه حياته ويحول دون استمتاعه بها .

٣ - الخبرة والتربية :

مقدمة :

يعرف جون ديوى الخبرة بأنها تفاعل الانسان مع البيئة . فحياة الانسان سلسلة من المواقف التى يستجيب لها ويتفاعل معها بطريقته الخاصة . ومن خلال هذا التفاعل تحدث الخبرة الانسانية التى يتعلم منها الانسان . فالخبرة اذن مظهر من مظاهر النمو الانسانى بصرف النظر عن اتجاه هذا النمو ، وعمما اذا كان فى الاتجاه المرغوب أم لا . والانسان فى تفاعله مع البيئه يستجيب للموقف ككل بكل عناصره ، فالانسان يستخدم جسمه وحواسه وعقله وخلقه وشموه واحساسه وكل جوانب شخصيته فى الاستجابة للموقف حسب متطلباته ، كما أن البيئه الخارجية تحدد أيضا مدى ما يستخدمه الانسان من كل هذه الجوانب ، وهكذا نجد أن أى موقف للخبرة هو موقف حى تتشابك عناصره ويكون الانسان نفسه أحد عناصر هذا الموقف ، وهناك شروط معينة للخبرة تحدها سنفصل الكلام عنها فيما بعد .

معايير الخبرة :

هناك عدة معايير رئيسية للخبرة من أهمها :

١ - الاستمرار :

فكل خبرة هى حلقة فى سلسلة متصلة الحلقات من النمو الانسانى وكل خبرة ترتبط بما سبقها من الخبرات وتتنظم معها أو تضيف اليها . وهى فى نفس الوقت أساس لأى خبرة مستقبلية ، ومن هنا كان استمرار الخبرة مرتبطا بالنمو الانسانى . فمن خلال هذا الاستمرار يحدث النمو .

وعلى المعلم أن يراعى مبدأ استمرار الخبرة بأن يربط الموقف التعلّمى الجديد بما سبق للتلميذ أن تعلمه ، وينبغى عليه أن يتأكد من أن تلاميذه على وعى تماما بصلة ما يقدمه لهم بما سبق أن قدمه لهم في الدروس السابقة .

وعلى المسئولين عن تخطيط المناهج الدراسية واعدادها أن يراعوا ذلك أيضا في موضوعات المنهج بحيث تتحقق الوحدة والاستمرار للمادة الدراسية وتكاملها مع المواد الأخرى .

٢ - التفاعل :

تحدث الخبرة كما سبق أن أشرنا نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته من خلال الموقف الذى يمر به . وهذا التفاعل ضرورى لحدوث الخبرة وبدونه لا تتم الخبرة ولا يحدث تعديل في سلوك الفرد ، وقد سبق أن أشرنا أيضا الى أن هذا التفاعل يتم باستخدام كل عناصر الموقف بما في ذلك الانسان نفسه بكل مقاوماته الشخصية ، كما أن هذا التفاعل تصده عناصر الزمان والمكان وامكانيات الفرد وطاقاته المختلفة من نضج جسمى وعقلى وانفعالى وغير ذلك ولذلك يجب أن يفحص الخبرات التربوية على أساس يحقق التفاعل السليم للمتعلم ، وما لم تكن هذه الخبرات فى ميسور المتعلم فانها لن تحقق التفاعل ، كما أن التفاعل يتفاوت بتفاوت الأفراد ومدى اختلافهم فى القدرة الجسمية والعقلية والنفسية ، وهذا يؤكد ضرورة مرونة الخبرات التعليمية لتتسع للفروق الفردية بين الأفراد ولتحمل كل منهم على التفاعل فى ضوء امكانياته الخاصة .

٣ - التكامل :

الهدف من الخبرة التى تنشدها التربية هو النمو الانسانى فى الاتجاه المرغوب وهذا النمو يحدث فى اتجاهات مختلفة تتكامل فيما بينها

ومتوازن حتى يأخذ النمو معناه ومغزاه التربوي ، والنمو الانساني يحدث نتيجة الخبرة ، ولذلك ينبغي أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى تحقق النمو المتكامل ، فتكامل الخبرة اذن هو أساس تكامل النمو الانساني وهذه ناحية .

هناك ناحية أخرى تتعلق بالتكامل في الخبرة ويقصد بها أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم يستخدم فيها جماع شخصيته ، فللخبرة جوانبها الحسية والجسمية والعقلية والنفسية التي يمر بها الانسان في ممارسته للخبرة ، وهذا يعنى ضرورة التكامل بين هذه الجوانب لتكون الخبرة محققة للنمو في الاتجاه المنشود .

الجانب الانفعالي للخبرة :

لأي خبرة حية جانب انفعالي يؤثر في انفعالات الانسان المختلفة من حب وكراهة وفرح وحزن . ويتوقف عمق تأثير الخبرة مع شخصية الانسان على قوة جانبها الانفعالي . وقد يصل الأمر بالجانب الانفعالي للخبرة الى الوصول بالانسان الى طريق اللعودة ، فالعقاب المدرسي اذا مارسه المدرسة بدرجة قاسية قد يؤدي بالتلميذ الى عدم العودة الى المدرسة نهائيا وقسوة معلم مادة معينة قد تصل شدتها لدرجة أن التلميذ يكره هذه المادة الى الأبد .

وينبغي على المربي أن يعتمد بالتلميذ عن الخبرات ذات الجوانب الانفعالية الشديدة بجانبها السار والمحسن . واذا كانت كثرة الضحك مميتة للقلب فان الحزن الشديد ضار به أيضا ، وقد يتسبب مشاهدة فيلم معين في اثاره مخاوف الطفل وفزعه ، ولكن الخبرة تؤتى أكلها اذا هي ارتبطت بجانب انفعالي معتدل .

الخبرة المباشرة وغير المباشرة :

يقصد بالخبرة المباشرة تلك التي يمر الفرد بنفسه ويكون طرفها أصيلا فيها . وهذا النوع من الخبرة ضروري للإنسان لأنه يتعلم منه بصورة أكيدة ، وتمثل الخبرة الحية المباشرة قمة الخبرات من حيث تأثيرها القوي على المتعلم ، فتعلم التلميذ الكتابة أو القراءة مثلا لا يمكن أن يتم الا من خلال هذا النوع من الخبرة ، فالممارسة هنا شرط ضروري لحدوث الخبرة .

وتؤكد التربية الحديثة استخدام الخبرات المباشرة بدلا من التعلم اللفظي لما لها من أهمية كبرى في التربية .

ولكن ليس من الضروري أن تكون كل خبرة مباشرة مرغوبا فيها في العملية التربوية ، فقد يكون في هذه الخبرة المباشرة ما يعطل عملية الفهم أو ما يعوق عملية التعلم أو ما يعرض حياة الإنسان للخطر . فالطالب قد لا يفهم عمل محرك السيارة اذا أحضرنا له محركا حقيقيا بكل تعقيداته وتفصيله وحجمه الكبير ، والتلميذ في العلوم قد لا يفهم تشريح القلب اذا أحضرنا له قلبا حقيقيا فضلا عما في ذلك من صعوبات عملية ، وليس من الضروري أن يتعرض لأذى النار حتى يعلم أنها حارقة أو يشرب السم مثلا ليعرف أنه قاتل ، يوهذا يؤكد أهمية الخبرات غير المباشرة ودورها في التربية ، وتسمى الخبرات المباشرة أحيانا بالخبرات التعويضية أو العوضية لأنها تعتبر بديلة أو عوضا عن الخبرات المباشرة .

وتشمل الخبرات غير المباشرة كل ما ورثناه عن أسلافنا وهو يمثل مخزون تراثنا الفكري والاجتماعي ، على التلميذ أن يلم به بطريقة انتقائية فليس من المفروض أن يتعلم التلميذ تراثه كله ، فإلى جانب الصعوبة العملية هناك أيضا مسألة اختيار العناصر الصالحة منه فليس كل ما في تراث الماضي صالحا ، لأنه لا يترتب عليها تعديل السلوك ،

فالمعلم الذى يطالب تلاميذه بتزويد المعلومات دون فهم لها أو معرفة بوظيفتها واستخدامها لا يساعد تلاميذه على اكتساب خبرات مربية .

الخبرة المربية وغير المربية :

ليس بالضرورة أن تكون كل خبرة مرغوبا لغيرها ، فالانسان فى حياته يتعرض للخبرات السارة والخبرات المؤلمة وهو يتعلم من كلا النوعين من الخبرة ، وكثير من اتجاهات الانسان نحو الكون والحياة والمجتمع والناس تتشكل بناء على نوع الخبرات التى يتعرض لها فى حياته بل ان نمط شخصيته يتحدد تبعا لهذه الخبرات ، فالانسان المتشائم الذى ينظر الى الأمور دائما بمنظار أسود لم يكتسب هذه النظرة التشاؤمية هو الحياة إلا من خلال مواقف متعددة غير سارة فى حياته جعلته يصل الى هذه النتيجة ، والأمر صحيح بالنسبة للانسان المتفائل أو المرح . وهذا يؤكد أهمية الخبرة فى تشكيل شخصية الانسان ، كما يؤكد ضرورة اهتمام التربية بالخبرات المرغوبة التى تؤدى بالنمو الانسانى فى الاتجاه الصحيح ، وهى ما تعرف بالخبرات المربية تميزا لها من الخبرات غير المربية .

وواضح أن المقصود بالخبرة المربية هى الخبرة التى تحقق أهداف التربية فليس لكل خبرة قيمة تربوية مرغوبة ، وعلى المدرسة أن تحسن اختيار المواقف التى تؤدى بالتلميذ الى اكتساب الخبرات المرغوبة ، وأن تكون على وعى بتجنبيه المواقف الأخرى ، ولنضرب بعض الأمثلة التى توضح كلامنا . . ناظر المدرسة أو المعلم الذى يوقف التلميذ فى موقف التهديد والوعيد يؤدى به الى الكذب ، فهذا الموقف يؤدى الى خبرة غير مربية ، والمعلم الذى يكلف التلميذ فوق قدرته يحمله على الفشل وهى خبرة غير مربية . والعكس صحيح بالنسبة لتكليف التلميذ بما هو أقل من قدرته وعندها يفقد اهتمامه ورغبته فى التعلم ، وكذلك المعلم الذى يوجه أسئلة صعبة أو سهلة أو مثبطة ، والمعلم الذى يوقف

تلاميذه في موقف العاجز باستمرار سيؤدي به الى تكوين فكرة سيئة عن نفسه ، وهي خبرة غير مربية وغير ذلك كثير من الأمثلة •

فالمعيار الأول للخبرة المربية اذن أن تحقق الأهداف المنشودة من التربية ، والمعيار الثاني لها أن يترتب عليها تعديل في سلوك الانسان ، فالخبرة المربية هي التي تؤدي الى نمط سلوكي جديد يستفيد من عناصر الخبرة الجديدة في ارتباطها بخبراته القديمة ، وعلى هذا لا يوجد ما يسمى بالخبرة اللفظية •

ان فلسفة الخبرة تقوم على أساس النظرة اليها على أنها عملية حسية عقلية شعورية ، وهذا يعني ضرورة الربط بين الخبرات •

كما ينبغي أن يراعى في الخبرة الربط بين الرموز ومعانيها من ناحية وتطبيقاتها من ناحية أخرى ، وهذا يعني أن تكون الخبرة اذا أردنا لها أن تكون مربية ألا تقتصر على الجوانب المعرفية اللفظية وإنما تتمدى ذلك الى استخدام أسلوب الممارسة والتفاعل الحي بين التلميذ وبين ما يتعلمه ، وضرورة أن يرتبط التفكير بالعمل وبالنشاط الايجابي للمتعلم •

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

تتاولنا في فصل سابق العلاقة بين التربية والفلسفة والاتجاهات العامة لفلسفة التربية ، وعلينا الآن أن نركز انتباهنا على مدارس الفلسفة الرئيسية طالما أنها تؤثر في التربية . وسنحاول أن نعرف من دراستنا لهذه المدارس العامة ماذا يقول فلاسفتها عن المشكلات الفلسفية العامة وما مضمونها التربوي .

ويختلف الفلاسفة أنفسهم على عدد المدارس الفلسفية القائمة بالفعل ، وما تتكون منه . وبالنسبة لأهدافنا الحالية نتناول من هذه مدارس: المثالية Idealism والواقعية Realism والبرجمانية Pragmatism والانسانية Humanism والاسلامية Islamism والتحليلية Analytical والوجودية Existentialism .

ولا يكفي أن تحدد موقع أحد الفلاسفة بمدرسة بالذات . فلابد من دراسته كفرد . فجان جاك روسو الفيلسوف الفرنسي الكبير بالقرن السادس عشر ورجل الأدب ، لم يكن ببساط « فيلسوفا طبيعيا رومانتيكيا فريدا وخلابا في حد ذاته .. » ولقد صنف بعض الفلاسفة في أكثر من مدرسة واحدة . فمثلا « لوك » « وكانت » « كانا » مثالين « من بعض الاعتبارات ، و « واقعيين » من اعتبارات أخرى .

ولا نستطيع فهم إحدى المدارس الفلسفية إلا إذا عرفنا ما أسهمت به في أبواب الفلسفة المختلفة .

وسنعرض في السطور التالية لهذه الفلسفات .

اهداف التربية الاسلامية :

كتب الذين ألفوا عن التعليم في الاسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه في كتابتهم أيضا عن أغراض أو أهداف التربية الاسلامية وبعضهم يجمع الكلام عن هذه الأهداف فيركزها في الهدف الدينى الذى يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علما وتطبيقا . . وهذا هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الاسلامية كلها باعتبار الدين الاسلامى دينا ودولة ، وبعضهم لا سيما المحدثون يفصلون هذه الأهداف الى أهداف دينية وعقلية وثقافية ونفسية (١) ، وبعضهم يقسمها الى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية (٢) .

وواضح أن هناك اشتراكا كبيرا وشبه اتفاق على هذه الأهداف مع اختلاف المعالجة في التركيز أو التفصيل .

ويصبح من الصعب اذن أن نتقبل ما يذهب اليه أحد المؤلفين في التربية الاسلامية من المحدثين عندما يقول : « والرأى عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعهم على الاطلاق وانما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب » (٣) .

أن أى تصور الأهداف التربية الاسلامية لابد وأن يضع في اعتباره أن مجيء الاسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع وأنه كان من الطبيعى اذن أن يرسم الاسلام مثلا أعلى للحياة مفايرما كان عليه حال العرب فى الجاهلية أو قبل الاسلام . وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الانسانى لأن الاسلام

(١) اسماء فهمى : مبادئ التربية الاسلامية .

(٢) خليل طوطح : التربية العرب من ٥٢ - ١٥٤

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام - دار المعارف - القاهرة

المثالية

تعتبر المثالية أقدم نظام فلسفى معروف للإنسان . وترجع أصوله إلى الهند القديمة فى الشرق وإلى أفلاطون فى الغرب . وإلى جانب أفلاطون يعتبر كل من سقراط وبيركلى وغخته وهيوم وهيجل ، وكانت وشوبنهاور وسبينوزا ممثلين للمثالية رغم الاختلاف الكبير بينهم . كما أن كومينوس وبستالوتزى وغروبل يعتبرون ممثلين للتربويين المثاليين .

المتافيزيقا المثالية :

تعرف المتافيزيقا بأنها دراسة « الواقع المطلق » . والفكرة الرئيسية للمثالية ترتكز على الروح الانسانية كأهم عنصر فى الحياة والطبيعة غير المادية للكون . وترى المثالية أن هذا الواقع روحى فى طبيعته وليس فيزيائيا أى أن العالم ليس ظاهرة طبيعية وإنما هو من صنع العقل . والمثالية لا تنكر وجود العالم المحيط بنا ، أعنى عالم المنازل والهضاب والكواكب وجميع الموضوعات والأحداث التى يقفنا عليها العالم الطبيعى وحواسنا . ولكنها تؤكد بالحجة أن تلك الأسماء رغم أنها واقع ، فإنها ليست مطلقة . . فهمى ظواهر لواقع روحى مخبوء تحتها وبالمثل فإن المظهر الخارجى للإنسان ليست حقيقته وإنما الروح هى حقيقته وجوهره . وهكذا تنظر المثالية إلى العالم على أنه عالم العقل والروح وليس عالم الواقع ، وأن هذا العالم قد رسمته عقولنا وأرواحنا . وهكذا تختزل المثالية هذا الكون بكل ما فيه الى عنصر واحد هو « الروح » التى يجب أن تفهم على أنها التجرد الكامل من المادية . ولهذا سميت المثالية بأنها فلسفة أحادية .

ولقد اعتقد أفلاطون أبو المدرسة المثالية أن جميع الأسماء المادية

كانت نسخا غير كاملة لملك أزلية راسخة أو نماذج أصلية . وبذا فإن الطبيعة الحقة للشيء إذن موجودة لا في الظاهر الذي تقدمه الى الحواس بل في المثال الذي تتبع منه ، وهو ما لا يمكن التوصل اليه الا بالعقل لأن العقل وحده هو الشيء الحقيقي . أما المادة فهي غير حقيقية وإنما هي من صنع العقل وتصوره .

ولقد ذهب بركلي الى أن الأشياء المادية كانت أفكارا في عقل المشاهد . أما هيجل فقد أعلن أن هذا العالم كان التعبير المتطور لعقل أو روح كانت تجاهد في تجسيد ذاتها على نحو كامل تقريبا في شكل مادي .

وتهدف المثالية المعاصرة الى أن توحد بين الانسان وبين واقعه الروحي الذي ينتسب اليه . وهي تعلمه أن يصقل الروح بإعتبارها جزءا من كيانه يرتبط أكثر ما يرتبط بهذا الواقع . . وهي تحاول أن تخلق إرتباطا وثيقا بين الإنسان والطبيعة . ويجب على الإنسان ألا ينظر الى العالم حوله باعتباره آلة هائلة تعمل بلا روح وبغير هدف . فالطبيعة أكثر من مجرد مادة متحركة . ذلك أنه حتى المقومات النهائية للمادة إنما هي روحية ومن ثم فإنها وثيقة الصلة بهذا العالم . وتولى المثالية المعاصرة إهتمامها الى الأنشطة العقلية والقدرة على الأحكام الخلقية والجمالية والانضباط الذاتي .

المثالية والطبيعة الانسانية :

تنظر المثالية الى الانسان على أنه كائن روحي يمارس حرية الارادة ومسئول عن تصرفاته ، وبما أن الانسان حر وروحاني ، فإن جوهره وماهيته تمتنع عن التعريف اذا اقتصرنا على دراسته ببساطة كموضوع . ويرى أفلاطون أن الروح منبعثة من عالم المثال وأنها منسجونة بصفة مؤقتة في الجسم ، بحيث تعود مرة أخرى بعد الموت الى موطنها السابق . ويستصك « بركلي » بالنظرة المسيحية الأصلية القائلة بأن

الروح خالدة ، وقد خلقها الله لتتعم بحياة أبدية معه بعد امتحانها بصرامة على الأرض . وحسب ما يرى « كانت » أن الانسان حر وخاضع للحتمية في نفس الوقت ، فهو حر الى الحد الذي يعد فيه روحا ، وهو خاضع للحتمية الى الحد الذي يعد عنده كائنا جسيما خاضعا للقانون الطبيعي . وهنا نجد « كانت » رغم أنه فيلسوف مثالي يأخذ بوجهة نظر المدرسة الواقعية . . وتنظر المثالية الهيجلية الى الانسان كجزء من المطلق Absolute وأنه ومضة بالفعل من الروح الخالدة التي ستسوعبه مرة ثانية . وبذا فاننا نرى أن المثاليين قد اتفقوا بصدد قبولهم لجوهر الإنسان الروحي ولكنهم لم يتفقوا بازاء كيفية إتصاله بدقة بالواقعية الروحية النهائية التي ينبثق منها . والإنسان ككائن روحي يعبر عن ذاته بأشكال مختلفة من الدين والأخلاق والفنون والثقافة والآداب . كما أنه قادر على إستخدام عقله لتسخير بيئته للوفاء بحاجاته ومطالبه وهو لهذا قادرا على تحقيق إنجازات حضارية هي التي يعبر عنها بالحضارة البشرية . وهكذا ترى المثالية أن البيئة الثقافية بأبعادها المختلفة في الدين والأخلاق والآداب والفنون والعلوم هي من صنع عقل الإنسان وروحه . وهذه البيئة الثقافية هي نمو نتيجة للزمن بل وفي حركة نمو مستمرة .

وعلى هذا ينظر إلى التلميذ على أنه كائن روحي غايته الرئيسية في الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة ، وهدف التربية هو مساعدته على القيام بذلك ، ونحن نوقع الضرر بالطفل إذا ما اعتبرناه بالدرجة الأولى كعقل أو جهاز عصبي يجمع المعلومات في طبيعته ، فالمفهوم البيولوجي للإنسان مفهوم خداع في نظر المثالية ، والواجب علينا أن ننظر اليه بدلا من ذلك باعتباره شخصا له غاية روحية يجب تحقيقها . وبالتالي يجب أن يتعلم إحترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين ، ولكن هذا لا يكون لدرجة أنه يتطابق بنجاح مع ما يتوقعونه منه ، بل يكون ذلك صادرا عن إقامة الاعتبار الى حد بعيد للشخصية الانسانية في حد ذاتها .

ويرى الفلاسفة المثاليون الشخصيون بوجه خاص الذين يؤكدون أهمية الشخصية الفردية أن الشيء الهام بالنسبة للطفل لا أن ينسجم مع كل شخص - على الرغم من أن هذا أيضا شيء طيب ، بشرط أنه لا يؤدي الى نمو شخصية زائفة - بل يجب أن ينمو بأصالة وفقا لإمكاناته الفطرية .

وهكذا يجب أن يهدف التعليم إلى تنمية عقل وروح التلميذ ويجب أن تؤكد المدرسة على الأنشطة العقلية والأحكام الخلقية والجمالية وتحقيق الذات والحرية الفردية والمسئولية الفردية والانضباط الذاتي .

ونظرا لأن المثالي يعتقد بأولوية العقل والأفكار لأن النتائج الواضحة للتربية هي التركيز على قيمة العقل وتهذيب الروح والسيطرة على الأفكار .

ولذلك فإنه ينظر الى الانسان على أنه ثنائي أي عقل وجسد أو ثلاثي عقل وجسد وروح ، وفي الحالة الأولى فإن العقل هو الأسمى ، ولكن في الحالة الثانية فإن الروح هي الأسمى . وفي النوع الأول فإن التربية يجب أن تركز على العقل وفي النوع الثاني يجب أن تركز على الروح .

والحرية والعقلانية هما مفهومان مهمان بالنسبة للمثاليين لأن ممارسة الحرية تعنى ممارسة الارادة الحرة في اتخاذ القرارات على أساس عقلي مع تحمل المسئولية والنتائج .

هذان المفهومان يحتمان أن التدريس سقراطي بطبيعته وأن التلميذ هو روح منبثقة وعقل يمتلك القدرة على أن يصبح حروا مفكرا له قصد أو هدف ، والتعلم الحسي يكون تابعا للتعلم العقلي ، ولأنه بالنسبة للمثاليين القيم العليا ثابتة وسامية فإن السياسات والممارسات التربوية يجب أن

تعكس وتؤكد القيم التقليدية التي تعتبر ثمينة أو ذات قيمة لدى المجتمعات والأفراد .

ويجب أن يشمل المنهج المواد الدراسية الأساسية التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي . ويجب أن يمثل المنهج كل خبرة الجنس البشري فالخبرة الانسانية مهمة في نظر المثالية .

ويجب أن يشمل المنهج على العلوم والآداب والدراسات الانسانية التي تساعد الانسان على فهم ومعرفة الجنس البشري كما تساعده أيضا على فهم ومعرفة بيئة المادية والسيطرة عليها وتسخيرها للوفاء بمطالبه وحاجاته .

ويجب أن يركز المنهج المدرسي على فكرة الطبيعة الروحية للفرد في ارتباطها بوحدة العائلة الأكبر والمجتمع والدولة والعالم .

وبما أن الدولة على المدى البعيد هي شخصية أضخم من أي فرد ، وأنها في الواقع كيان كلى أكثر أهمية من أجزائها ، فعلى الطالب أن يتعلم احترام وطنه والمجتمع المحلي الذي ولد في نطاقه . ويجب عليه أن يدرك المقومات الثقافية للامة كما يدرس البيئة المحلية التي يعيش فيها حتى يتسنى له أن ينمى في نفسه احساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته ولجتمعه المحلي .

وبالنسبة لطريقة التدريس تؤكد المثالية على أن تنظيم حجرة الدراسة وكذلك الجو الذي يسودها ينبغي أن يكونا مشجعين على توفير الفرصة للتلميذ لكي يفكر ويطبق معايير الحكم الخلقى على مواقف معينة من خلال المواد الدراسية ، ويجب أن نشجع طريقة التدريس على تحصيل المعارف والحقائق بطريقة نقدية . ولا يكفي أن نعلم التلميذ كيف يفكر وانما الأهم هو أن يفكر تفكيرا نقديا .

ويجب أن تعمل طريقة التدريس على توسيع أفق التلميذ واستثارة تفكيره الناقد وتشجع اختياراته الخلقية وترويه بالمهارة في التفكير المنطقي واعطائه الفرصة لتطبيق معرفته على المشكلات الأخلاقية والاجتماعية واثارة اهتمامه بالمادة الدراسية وتشجيع التلميذ على تقبل قيم الحضارة الانسانية .

وبالنسبة للمعلم فان لدى المثاليين توقعات عالية وكبيرة منه اذ يجب أن يكون المعلم ممتازا ليكون قدوة حسنة للتلميذ من الناحية العقلية والخلقية على السواء . وليس هناك في المدرسة عنصر آخر أهم من المعلم . ويجب أن يكون ممتازا في المعرفة والبصيرة الانسانية بحاجات وقدرات التلميذ . كما يجب أن يثبت تفوقه الأخلاقي في معتقداته وفي سلوكه الشخصي ، ويجب أن يثبت المعلم مهارته الابتكارية الفائقة في اتاحة الفرصة لعقل التلميذ لكي يكتشف ويحلل ويركب ويطبق معلوماته في حياته وسلوكه العملي . وينبغي ألا يرغم التلميذ على قبول أفكار معينه أو وجهات نظر خاصة وإنما يجب أن يساعده على أن ينمو في إطاره لتحقيق ذاته وليس لتحقيق ذات المعلم .

وشأن المدرس المثالي شأن سقراط في أنه يشرف على تأصيل الأفكار ، ولا يعتبرها كأشياء خارجة عن نطاق التلميذ . بل كإمكانيات في دخيلته ، بحاجة الى أن تتحقق بالفعل . وهو لا يتوقع منه أن ينضج وفق قواعد النمو التي حددها أناس آخرون ، بل إنه ينشئ إيقاظ طاقاته الكامنة في نطاقه . ويعتقد الفيلسوف المثالي « كانت » أن المعرفة في أفضل صورة « تنتزع » من التلميذ لا أن « تسكب » فيه ، على الرغم من أن التربية ليست شيئا يحدده التلميذ لنفسه . فالمادة الدراسية المتفق عليها هي وحدها التي يعمد المدرس إلى غرسها في التلميذ لتفتح عليها طاقاته العقلية والخلقية والجمالية .

ولهذا فإن طريقة المدرس المثالي تقوم على أساس المناقشة والحوار لا المحاضرة أو الإلقاء لتفتح المجال لعرض وجهات النظر المختلفة التي يعبر عنها التلاميذ .

وهكذا نجد أن المدرسة المثالية تعلق من شأن المعلم وتعلق عليه أهمية كبرى تفوق ما يتوقع منه في ظل أية مدرسة فلسفية أخرى .

نظرية المعرفة المثالية والتربية :

يعتقد المثاليون أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها . ويؤكد أفلاطون أن المعرفة المكتسبة من خلال الحواس يجب أن تظل غير أكيدة ، طالما أن العالم المسوس وحده واقعي جزئياً . والمعرفة الحقيقية هي نتاج العقل وحده وذلك لأن العقل بحكم طبيعته يتحول من غوضى المادة إلى تأمل الترتيب والوضوح الذي تتسم به النماذج الأصلية النقية . فالحقيقة إذن تكمن في أفكار العقل وليس في العالم الفيزيائي . والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يمدنا بالمعرفة الحقيقية . إن الانسان قادر على المعرفة من خلال عملية التفكير التي هي وظيفة للعقل .

وبهذه العملية يستطيع أن يختبر مدى صحة الأفكار وتماسكها المنطقي . وبعض المثاليين ومنهم أفلاطون يعتقدون أن المعرفة هي عملية إستدعاء لها . ذلك أنه لما كانت روح الإنسان خالدة وأبدية فإن كل ما يعرفه الإنسان سبق أن احتوته هذه الروح .

والمثاليون الموضوعيون ومنهم أفلاطون يعتقدون أن الأبيكار لها وجود مستقل في عالمها الذي تعيش فيه وهو عالم المثل الذي تنتمي إليه الروح .

أما المثاليون الذاتيون ومنهم « جورج بركلي » فيرون أن الانسان قادر على معرفة ما يدركه فقط . وهذا يعني أن معرفته تتمثل في حالته

العقلية • فالوجود يتوقف على العقل وإن كل مثير يستقبله العقل
مستمد في النهاية من الرب لأن الرب هو الروح اللانهائية •

ويرى الفيلسوف المثالي المطلق « هيجل » أن المعرفة تكون
صحيحة إلى الحد الذي تشكل عنده نظاما • وكلما كان النظام أكثر
شمولا وكلما كانت الأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقا ، كانت الحقيقة
التي يقال أنه يتضمنها أكثر غزارة • ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة بإسم
نظرية الترابط المنطقي للحقيقة التي سبق أن أشرنا إليها وهي تقوم
على النظرة القائلة بأن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن الحقيقة
التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كل واحد • ولا تصبح أية مادة جزئية
من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد الذي ينظر عنده في مضمونها الكلي •
وبذا فإن جميع الأفكار والنظريات يجب أن تؤيد تبعا لترابطها بنظام
كلي للمعرفة متطور باستمرار •

وإذا كانت المعرفة تتسم بهذه الكلية والترابط فانه يجب أن يعكس المنهج
الدرسي جماع المعرفة والحقيقة • ويجب — كما سبق أن أشرنا — أن
يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه • ومن ثم فيجب
أن يوجه إهتماما أكثر إلى مواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة
والدين وهي العلوم الانسانية التي يوجد اتجاه إلى اهمالها في
الدرسة المعاصرة • ويجب أن يدرس العلم الطبيعي كمعلومات واقعية
أكثر من تدريسه كطريقة من طرق التفكير •

والمثاليون يقررون إقتداء « بكانت » أن العقل يفرض معنى ونظاما
على الحواس • ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل الطالب على أن يكون
على ألفة بمجموعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف
معنى هذه المعلومات لنفسه • ونظرا لأن ما يعرف يعتمد
جزئيا على المعارف المتاحة ، فإن الطالب ينبغي أن يربط معلوماته بخبراته
السابقة الشخصية ، بحيث يصبح لما يتعلمه مغزى له شخصيا • ولذا

فإن التعلم لا يتكون من استيعاب مواد مرغية مفترده ، بل من اكتشاف الحقيقة بنفسه تلك الحقيقة التي تحيط بنا وبداخلنا .

ويدحض المثاليون الزعم القائل بأن الطرائق العلمية هي الطريق الوحيد المؤدى إلى الحقيقة ، وهم يؤكدون أن التفكير الحدسى وبخاصة فى الحياة الشخصية مهم أهمية التفكير العلمى . ومن ثم فإنهم يوصون بدراسة الفن والأدب جميعا لتنمية الموهبة الحدسية وتنظيمها ، وهم يحضون فى نفس الوقت على تفحص الحدوس ذهنيا وتجريبيا كلما كان هناك سبيل إلى ذلك .

ويعتقد المثاليون - كما أشرنا - أن الواجب على المدرس أن يكون رأيا نحو الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه وذلك بالمزج بين المعرفة العلمية والبصيرة الشخصية . ويستطيع علم النفس أن يقيس شيئا من ذكاء الطفل ولكن يجب أن يكمل ذلك الفهم الحدسى الخاص بالمدرس لشخصية الطفل حتى يستطيع أن يساعده على تحقيق ذاته كاملا .

القيم المثالية والتربية : يمكن القول بصفة عامة بأن المثاليين يرجعون كل القيم إما إلى الله أو إلى القوة الروحية للطبيعة . وكل المثاليين يتفقون على أن القيم مطلقة وغير متغيرة . فالخير والجمال ليسا من صنع الإنسان . بل هما جزء من تركيب الكون . ولذا فيجب أن تقوم سياسة المدرسة على مبادئ راسخة ثابتة من هذه القيم .

إن على الطفل أن يتعلم العيش بقيم دائمة تجعله فى إنسجام مع الكلى الروحى الذى ينتمى إليه ، ويجب عليه أن يفهم أن هناك أفعالا معينة تليق به كعضو فى نظام روحى ، بينما توجد تصرفات أخرى تلوث هذه العلاقة . وعليه أن يدرك أن الشر لا يؤدى شخصه أو المجتمع فقط أو حتى الإنسانية ككل ، بل يؤدى أيضا روح الكون . فقيمه إذن لا يصير معمولا عليها وذات دلالة الا اذا ارتبطت بهذا النمط من الحقيقة ، الذى يستطيع المدرس أن يحدده .

وتفسر المثالية المعاصرة الشر في ضوء سوء التنظيم ونقص الترتيب الذي ما يزال موجودا بانكون . فالشر خير غير تام وليس كينونة في حد ذاته . وكلما عبرت الروح المخبوءة عن نفسها باكتمال أكثر فأكثر ، فإن الكون يصبح أكثر نظاما وأقل نقصا ، ويختفى الشر والقبح ، والى الحد الذي يتصرف عنده الطفل خلقيا فإنه يكون في انسجام مع طبيعة الأشياء ، ولكن الى الحد الذي يتصرف بطريقة غير خلقية ، فإنه يتنافر مع الانسجام . فليس هناك في أى نظام مدرسى في نظر المدرس المثالى أطفال رديئون . بل هناك فقط أولئك الذين ضلوا سواء السبيل عن النظام الخلقى الأساسى للكون أو لم يفهموه بعد فهما تاما .

كما أن المثالية تعتبر انصياع التلميذ واطاعته الكاملة للواامر أمرا غير مرغوب فيه وذلك لأن المثالية كما أشرنا تؤمن بحرية الاختيار وحرية الارادة .

ويؤكد كل من أفلاطون وهيجل - من المثاليين - أن الحياة الصالحة لا تأتى الا في ظل مجتمع منظم تنظيما عالميا . فيصف أفلاطون في الجمهورية مجتمعا مثاليا يكون لكل فرد فيه وظيفته الخاصة . ويحكم هذا المجتمع صفوة من الملوك الفلاسفة . ويعلن هيجل أنه طالما أن أى شيء قائم يكون حقيقيا بقدر مشاركته في كل أكبر من نفسه . فإن الفرد لا يحقق ذاته الا بقدر كونه عضوا فعالا في المجتمع ، فهو يقول أن الانسان مدين للمجتمع بكامل ولائه لأنه يستمد منه طبيعته الخلقية وحريته ، بيد أن « كانت » يقترح فلسفة خلقية أقل جماعية ، حاضا الناس على أن يعامل كل واحد منهم الآخر كغاية وليس كوسيلة ، فقاعدته . غير المشروطة أو قانونه الخلقى يقرر أننا ينبغي أن نعمل دائما وكان تصرفاتنا مجعولة لتصبح قانونا شاملا للطبيعة ملزما لجميع الناس في الظروف المماثلة .

وبفرض أن أحدا لا يرغب في أن يرى تصرفه الخاطيء وقد صار

عاما على الجميع ، فاننا نستطيع أن نتوقع من أى شخص يتبع مبدأ « كانت » أنه ينكص عن التصرفات الشريرة . وعندما يمثل أحد التلاميذ مشكلة سلوكية ، فان المدرس المثالى يحاول أن يبين له أثر سلوكه الردىء على باقى تلاميذ الفصل . فيسأل المدرس التلميذ المخطئ، عما يمكن أن يحدث إذا ما سلك كل شخص كما يفعل . فهل هو يقدم مثلا حسنا أمام زملائه بالفصل ليتبعوه ؟ إن المدرس قد يسأل أيضا نفسه عما إذا كان مثلا طيبا لطلبته ليتبعوه . فحينما يذهب الطالب وفى كل ما يفعله ، عليه أن يتذكر ما يدين به لمجتمعه ويجب أن يضع نصب عينيه دائما الترامات التى يدين بها لرفقائه الذين بدونهم يصير لاشئ . . ونذا فان المخالفات التى تقع ضد النظام إنما تعتبر كبراهين على حب الذات وعلى إستحقاق تلقى العقاب وفقا للمبادئ الخلقية التى تضمنتها الثقافة عبر أجيال كثيرة .

إن التربية المثالية تؤكد على النمو العقلى والخلقى أو الروحى . ويجب أن تكون المادة الدراسية والأنشطة التعليمية وطرائق التدريس موجهة لتحقيق ذلك . والمثالية ترى أن من الأفضل أن يقوم التلميذ بالأعمال والأنشطة التعليمية لا من أجل الحصول على المكافآت أو تجنب العقوبات وانما يجب أن يقوم بها لأنه يحب ويرغب فى القيام بهذه الأعمال ، ومن هنا فان مشكلة النظام فى الفصل تصبح مسألة سهلة لأن التلميذ يقوم بالنشاط من تلقاء ذاته مما يحقق له الإهتمام بالعمل وعدم الإنصراف عنه .

إن الفلسفة المثالية لم تسلم من النقد . وهى على هذا ليست بالضرورة فلسفة « كاملة » ينبغى على المدرس إنتهاجها . وانما ينتقى عنها ما يعجبه أو يناسبه . وسرى نقدا للمثالية عند دراستنا للمدرسة الواقعية لأنها إحدى الفلسفات المناهضة للمثالية . إنها نظام مطلق آخر ، ولكنها فلسفة تقوم على نظرية للحقيقة تختلف تماما عن النظرية الخاصة بالفلسفة المثالية . وبدراستنا للواقعية فاننا سوف نقف فى الواقع

على هجوم ضمني وصريح في بعض الأحيان ضد الفلسفة المثالية ونقبت في نفس الوقت على فلسفة بديلة لها .

الواقعية

تعتبر الواقعية رد فعل ضد الحركة الانسانية في عصر النهضة . فقد انتقدت الواقعية التربوية الانسانية بأنها تربية عقيمة ذات منظور ضيق يقتصر على دراسات الآداب الكلاسيكية كما أن طريقتها لفظية جوفاء تهتم بدراسة الألفاظ والأساليب البلاغية دون اهتمام بالفهم أو المحتوى . ومن ثم جاءت الحركة الواقعية بمنظور تزبوي واسع يتسع لعدد هائل من العلوم المختلفة المتنوعة وجاءت أيضا بطريقة جديدة تؤكد على أهمية فهم المحتوى واستخدامه في معرفة ودراسة الواقع الانساني والطبيعي مما سيأتي تفسيره . وتستمد الحركة الواقعية اسمها من فكرتها الأساسية التي تقوم عليها وهي دراسة الواقع .

وقد اتخذت الواقعية عدة اتجاهات من أهمها : الاتجاه الواقعي الديني الذي يسمى أحيانا بالواقعية التومية الى توماس الاكوينى والاتجاه الواقعي الكلاسيكي الذي يسمى أحيانا بالاتجاه الواقعي الانساني والاتجاه الواقعي الحسى الذي يسمى أحيانا بالاتجاه الواقعي العلمى . وهكذا نجد أن الواقعية مصطلح شامل يندرج تحته عدة مدارس فكرية مستقلة عن بعضها البعض فبالرغم من أن كل الواقعيين يؤكّدون على واقعية أو وجود المادة ، فانهم لا يتفقون على أصل العالم المادى الفيزيقي ، وأنه قد يوجد مستقلا عن الملاحظة ، وعلى سبيل المثال نجد الواقعية الدينية ترى أن كلا من المادة والروح خلقا بواسطة الله ، والروح أكثر جوهرية أو خلود من الوجود أو الكينونة .

والكلاسيكية التقليدية من ناحية أخرى ترى أنه لا حاجة الى التدخل السماوى لتفسير الكون أو الوجود ، ويمجدون سيطرة العقل على الوجود المادى .

وكلتا هاتين المدرستين تختلف عن بعضهما ، فالواقعية الدينية نمطها الأساسى الفلسفة المدرسية أو التومية نسبة إلى توماس الاكوينى وهى احدى فلسفات الكنيسة الكاثوليكية الرومانية • وكمثال لنمو الفلسفة الكلاسيكية نجد الفلسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية التى أنتجت الحركة العلمية المبكرة ، ويصفة خاصة أعمال فرنسيس بيكون • واليوم نجد هناك مدرستين واقعتين هما الواقعية الجديدة ، والتومية الجديدة ، فالواقعية الجديدة هى محاولة لتطبيق منهجيات العلوم الحديثة والرياضيات الحديثة على القضايا والمشكلات الفلسفية مثل كتابات « برتراند رسل » و « الفريد نورث هويتيد » •

أما التومية الجديدة التى تنتسب الى توماس الإكوينى فتقبل ثنائية ثانية عن الايمان والعقل ، وبعضهم يضيف الالهام أو الوحي لكلا من الايمان والعقل كمصادر للمعرفة تعمل فى تناسق وانسجام •

ان العالم الفيزيقي المادى بالنسبة للواقعيين يستقل عن العقل ، ويذهب التوميون من أتباع توماس الاكوينى وكذلك التوميون الجدد خطوة أبعد من الواقعيين الآخرين فى تأكيد حقيقة أن المادة والعقل من خلق الله فى نمط متناسق ومنظم ومنطقي • والتربية بالنسبة لأغلب الواقعيين يجب أن تؤكد كلا من القانونين الطبيعيين اللذين يحكمان الواقع : عالم المادة وعالم الفكر ، واللذان يكشفان ويؤكدان واقع وتناسق كل صور الوجود • وبالنسبة للواقعية الدينية فان كلا من المادة والعقل يعتبران من خلق الله ، والمناهج المتضمنة لدى الواقعيين تشمل الموضوعات الانسانية والعلمية (المتناسقة أو المتوائمة مع المعتقدات الدينية لدى التوميين) التى تعتبر أكثر أهمية لاعداد التلاميذ ليس فقط ليتعمقوا فى الواقعية الفيزيقية والطبيعية ولكن أيضا ليتغلبوا على هذه الواقعية من خلال الابداع الانسانى والروحانى •

والواقعيون لا يحطون من قيمة الأفكار ، ولكن يطالبون بأن نثبتها

أو نتأكد منها عن طريق التجربة الحسية ، وذلك لأن الفكرة والنظرية يجب أن يتفقا أو يتواءما مع الوجود الفيزيقي ، ولذلك يجب أن نعلم التلاميذ المناهج والأساليب العلمية والتجريبية كمهليات عقلانية .

وقد أكد الواقعيون على وجود عالم للقيم والأخلاق ثابت يمكن الانسان الحصول عليه بالاستدلال . فإذا كانت القيم خالدة أو ثابتة فإن المدرس ملزم أن يفرس في أذهان التلاميذ الأخلاق والمبادئ الدينية الرسمية الأساسية وبالنسبة للتومين فإن القيم الثابتة هي القيم الموحاة من الكتاب المقدس والمعلنة من قبل الكنيسة .

الاتجاه الواقعي الكلاسيكي :

يمثل هذا الاتجاه كل من « فايفز » الأسباني وراييه الفرنسي وميلتون الانجليزي . ويعتبر الاتجاه الواقعي الكلاسيكي طليعة المدرسة الواقعية ولذلك لم يستطع رواده أن يتخلصوا تماما من تأثير الحركة الانسانية التي كانت سائدة من قبل ومن هنا أخذ هذا الاتجاه تسميته .

ويتفق أصحاب الواقعية الكلاسيكية مع أسلافهم الإنسانيين في تسليمهم بأهمية الآداب الكلاسيكية على أنها المواد الجذيرة بالدراسة الا أن الاختلاف بينهم كان في الهدف والطريقة . لقد اهتم الواقعيون الكلاسيكيون بأن تكون أهدافهم واقعية وطريقتهم واقعية أيضا .

فقد كان هدف التربية في نظر الواقعية الكلاسيكية هي فهم العالم الواقعي للانسان والطبيعة ومساعدة الفرد على التأقلم مع واقع البيئة التي يعيش فيها . ومع أن الواقعية الكلاسيكية تهتم بدراسة الآداب الكلاسيكية فإنها لا تدرسها كهدف في ذاتها وانما تدرسها بطريقة نفعية وظيفية من أجل قيمتها كمصدر للمعلومات التاريخية والاجتماعية والعلمية ودورها في تنمية الشخصية الانسانية الكاملة جسديا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ومهني لأداء العمل بكفاءة . وتهتم الواقعية الكلاسيكية بدراسة الكتب الكلاسيكية والموسوعة باعتبارها الطريقة الصحيحة

لتكوين مثل هذه الشخصية . الا أن دراسته هذه الكتب يجب أن يتركز الاختصاص فيها على فهم معاني محتواها ومضمونها وليس على أسلوبها وألفاظها وتراكيبها وبلاغتها كما كان في الاتجاه الانساني . كما أن الاتجاه الواقعي الكلاسيكي يضيف الى جانب ذلك الألعاب الرياضية ودراسة المؤلفات في العلوم الطبيعية والرياضية والجغرافية والتاريخية باعتبارها مواداً ضرورية لفهم واقع الانسان والطبيعة . أما في المدارس العليا والجامعات فيجب أن تتركز الدراسة على المواد الضرورية لاعداد المهن في اللاهوت والقانون والطب والهندسة بالإضافة الى السياسة والحرب .

وقد اهتمت الواقعية الانسانية بدراسة اللغة اللاتينية باعتبارها لغة حية بل وضرورية كلمة عامة مشتركة ولغة ثقافة تتخطى نطاق الحدود الإقليمية لتتوحد بين العلماء في مختلف البلاد ولتكون لغة تأليف الكتب التي توجد بين المؤلفين والدارسين في شتى الأرجاء . وكان أساس هذا الاهتمام هو الاعتقاد بأن اللاتينية تحتوى على كل المعارف العظيمة ، بيد أن الواقعية التلاسيكية لم تهمل تعليم اللغة القومية ، بل اعتبرت ضرورية لتعليم ويجب أن يكون المعلمون قادرين على التحدث بها بلغة صحيحة كما أن من واجبههم الى جانب الآباء أن يعلموا التلاميذ الحديث بها .

لقد كان منهج التربية كما تصوره الواقعيون الكلاسيكيون موسوعياً يعتمد أساساً على الكتب والمؤلفات العظيمة وكان متسماً وشاملاً لمختلف أنواع العلوم والفنون لدرجة جعلت تحقيقه بطريقة فعالة أمراً مستحيلاً .

الاتجاه الواقعي الحسي :

يمثل هذا الاتجاه فرانسيس بيكون وجون لوك وجون ستيوارت من الانجليز وراتكه الألماني وكومينوس المورافي .

ويمكننا أن نلخص أهم المبادئ التربوية الرئيسية للواقعية الحسية هيما يلي :

- يجب أن تهدف التربية الى تمكين الانسان من السيطرة على البيئة الطبيعية .

- دراسة العلوم الطبيعية والطريقة العلمية ضروريا من أجل مساعدة الانسان على فهم بيئته وواقعه الطبيعي ويجب أن يخصص لدراستها وقت كاف في المدرسة على الاهتمام بالنواحي التطبيقية .

- يجب أن تهدف التربية أيضا الى اثراء المعرفة وتنميتها من أجل رفاهية البشر والتقدم الانساني واذلك يجب الاهتمام بالتجريب والاكتشاف في الأنشطة التربوية .

- لا ينبغي أن يقتصر التعلم على الكتب وحدها كما في الاتجاه الواقعي الانساني وانما يجب أن ينظر الى الطبيعة على أنها كتاب مفتوح منه نتعلم أسرارها من أجل الاستفادة العلمية ومعرفة قوانينها والسيطرة عليها .

- قوى الانسان هي جزء من قوانين الطبيعة وعلى التربية أن تسعى أيضا لاكتشاف هذه القوانين الطبيعية للانسان التي تتحكم في تعليمه حتى يمكن تربيته على أساس سليم .

- يجب أن تتمشى التربية مع مراحل النمو السيكولوجي الطبيعي للطفل وأن تتمشى مع مداركه وقدراته ويجب أن ينظم السلم التعليمي للمدارس على هذا الأساس .

- الحواس مصادر ضرورية للمعرفة ومن هنا أخذت الحركة اسمها ويجب أن تستغل التربية هذه الحواس بكفاءة وأن تعمل على تنميتها من خلال التعلم عن طريق اللعب والعمل والنشاط والتمرينات وغيرها .

- يشترك الاتجاه الواقعي الصبي مع الاتجاه الانساني في جعل

لغة الوطنية لغة التعليم وضرورة لاهتمام بتعليمها أولا قبل دراسة اللغات اللاتينية واليونانية وغيرها .

وسنحاول في السطور التالية تناول الجوانب الفلسفية الواقعية ومضامينها التربوية بشيء من التفصيل .

المتانيزيقا الواقعية والتربية :

ان الأساس الذي تقوم عليه الواقعية هو الاعتقاد في حقيقة المادة . فالكون بالنسبة للفينسوف الواقعي ليس خدعة ، بل انه بالأخرى شيء يوجد حقا وجوهريا . فالهضاب والأشجار والمدن والكواكب ليست مجرد أفكار في العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها ، أو حتى في عقل ملاحظ أزلي ، انها توجد في حد ذاتها مستقلة عن العقل .

وتؤكد الواقعية العلمية ان الفلسفة ينبغي أن تتشد تقليد الدقة البالغة والموضوعية اللتين يتسم بهما العلم الطبيعي ، وحيث ان العالم المحيط بنا حقيقي واقعي ، فان مهمة العلم وليس الفلسفة القيام بدراسته ، ووظيفة الفلسفة هي أن تقوم بالتنسيق بين المفاهيم وبين مكتشفات العلوم المختلفة ، وأهم ملامح الكون الهامة على الاطلاق هو أنه دائم ومستمر . نعم ان التغير حقيقي بالتأكيد . ولكن يحدث وفقا لقوانين الطبيعة التي تجعل الكون بنيانا مستمرا .

ويؤكد الفيلسوف الواقعي أنه طالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها الا سلطان قليل . فمن الضروري أن نعترف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له . . . ويجب أن يكون للتربية محور رئيسي من المادة الدراسية يسمح بوقوف التلميذ على البنيان المادى والاجتماعى للعالم الذى يعيش فيه . ويضيف الفيلسوف الواقعي الدينى أن ترتيب وانسجام الكون يجب أن ينظر

اليهما كنتيجة للمخلق الالهي .. ولذا ينبغي أن ندرس الطبيعة كصنع
يدي الله ، وفي رأيه أن الهدف الأول من جميع ألوان التربية هو إعداد
الانسان للحياة في الآخرة . فالأرض هي مكان للاختيار .. ولقد وضعنا
الله هنا على مسؤوليتنا وأعطانا ضميرا وارادة حرة ولكنه أيضا أقام
الدين كقوة تربوية عليا ، فاذا كنا عقلاء فاننا سوف نقبل توجيهه
وارشاده .

إنه الغرض أو الهدف الرئيسي للتعليم في نظر المدرسة الواقعية
هو تزويد التلميذ بالمعرفة التي يحتاجها للحياة في العالم الطبيعي ، ومثل
هذه المعرفة ستوفر له المهارات الضرورية لتحقيق حياة آمنة وسعيدة .

وهدف التربية بالنسبة للواقعي ليس بالدرجة الأولى تحويل كل
طفل الى شيء نادر وفردى . انها تعمل على تمكينه من أن يصير شخصا
متوافقا متوافقا حسنا ، وأن يكون منسجما عقليا وجسيميا مع البيئه
المادية والثقافية . وهذه النظرة لا تعنى أن الواقعي يقلل من قيمه
الابتكار الفردي ، فمن وجهة نظر هوايتهد بالذات كل الطبيعة ابتكارية .
والابتكار الفردي هو افصاح عن القوة الابتكارية الشاملة ، اذن عندما
نتحدث عن التوافق ، فاننا نعنى أيضا التوافق للفردية والابتكارية وحب
الاستطلاع والمغامرة الشخصية التي توجد حقه في الطبيعة الانسانية .

الواقعية والطبيعة الانسانية :

ينقسم الواقعيون بصدد تصورهم للانسان ، وينظر الواقعيون
الدينيين الى الانسان ككائن روحى . ويؤكد الواقعيون الكلاسيكيون أن
العقلانية هي أعلى صفة انسانية ، ولكنهم يبنون النظرة القائلة بأنه قد
خلق بطبيعة الهيئية كما يدعى « التوميون » من أتباع توماس الاكوييتي
من أن الانسان مزيج من المادة والروح وأن الجسد والروح يشكلان
طبيعة واحدة . وأنه هر ومسئول عن تصرفاته . وهو أيضا خالد وقد
وضح على الأرض لكي يحب ويقدم خالقه ولكي يعيش معه بهمه الموت

في سعادة تامة وبما أن جميع الناس قد تورطوا في خطيئته جدهم آدم .
فإن كل فرد يميل إلى الخطيئة ما لم ينل مساعدة من النعمة الإلهية .

والإنسان حسب الواقعية العلمية كائن بيولوجي له جهاز عصبي
متطور جدا واستعداد اجتماعي طبيعي . فمناشطه العقلية أو الروحية
هي في الواقع عمليات جسمية معقدة إلى حد بعيد ، لم يستطع العلم
الطبيعي حتى الآن شرحها بدرجة مرضية . . وينكر معظم الواقعيين
العلميين وجود حرية الإرادة ، وهم يبرهنون على أن الفرد محكوم
بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الأصل الموروث ، وما نسميه
بحرية الاختيار هي حرية ظاهرية فحسب . فنحن نظن أننا نفتخر ،
ولكننا في الواقع لا نفعل ذلك .

ويسلم الواقعيون بأن الطفل عند مولده يكون عقله صفحة
بيضاء وياتصاله بالواقع تنطبع في ذهنه أحاسيس ومشاعر . وهكذا
يتعلم الإنسان . . أن المعرفة يكتسبها الإنسان من خلال الحواس كما
أن الإنسان يستطيع أن يستفيد من هذه المعرفة باستخدام عقله
لاكتشاف الأشياء والعلاقات .

نظرية المعرفة الواقعية والتربية :

يؤكد الواقعيون أن الأشياء توجد مستقلة عن الإدراك ومع هذا
فإننا نعمل على اتصال مباشر معها . فما نراه ونشمه ونتذوقه ونلمسه
ونشمه ليس أفكارا أو انطباعات ، بل بالأحرى الأشياء ذاتها ، والعقل
يتلقى المعلومات من العالم بدلا من أن يقوم إيجابيا بخلق عالمه الخاص
أو إعادة خلقه كما يزعم الفيلسوف المثالي . فالعقل لم يعد يملأ أوامر
على الواقع ، بل أن الواقع هو الذي يملأ أوامره على العقل .

وتكون الفكرة صحيحة بالنسبة للواقعي عندما « تتطابق » مع تلك
الجوانب من العالم التي تنشد وصفه . . فلا يمكن أن تكون هناك نظرية

عن العالم صحيحة لأنها ببساطة « تتمشى » أو « تنسجم » مع نظريات أخرى قائمة . ولكي نفسر العالم على نحو سليم ، فان النظرية لا بد أن تكون متطابقة معه .

ومسئولية التلميذ أن يجيد من تلك العناصر المعرفية التي أثبتت قوتها عبر العصور . فقبل أن يقرر ما يمكن عمله ازاء العالم ينبغى عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم . ويجب ألا ينصرف المدرس عن انجاز عمله الحقيقي بالتقاليع الوقتية أو العارضة ، فواجبه أن ينقل الى التلاميذ معرفة رصينة عن العالم الواقعي . وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل ما يريد أن يعرفه ، اذ أن ما يريد أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغى أن يعرف .

ويلح الواقعيون الكلاسيكيون على أن تعطى المدرسة الأولوية لصقل العقل طالما أن الانسان كائن عقلي . وهذا التأكيد على التدريب العقلي هو واحد من التأكيدات التي أسهمت فيها غالبية الفلاسفة التربوية في الماضي . . ولذا فان مدرسة الواقعية الكلاسيكية تتحول الى أن تكون تقليدية في اختيارها للمناهج والموضوعات الدراسية . وعلى الرغم من تركيز المدرسة على الموضوعات الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية الطفل الفرد ، فليس هدف التربية أن تخرج متحذلقين وأساتذة بل أحرادا مكتملي التكوين في النواحي المختلفة بالمعنى الأرسطي - أي متوسطين ومعتدلين في كل الأشياء .

ويؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعي يوفر للانسان معظم المعرفة المعول عليها ، ومن ثم فيبعد القراءة والحساب يجب أن يحتل العلم الطبيعي أهم مكان في المنهج المدرسي ، ويدعو الواقعيون الى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية .

ويعتقد الواقعيون أن المنهج المدرسي يصن تنظيمه على أساس المواد الدراسية في ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكولوجية للتعلم التي تدعو الى التدرج من البسيط الى الأصعب . ويجب أن تتضمن هذه

المواد الدراسية : العلوم والرياضيات والانسانيات والعلوم الاجتماعية والقيم . ويجب أن يعطى الاهتمام للعلوم والرياضيات لأهميتها بالنسبة للعالم الطبيعي ولأنها تساعد الانسان على أن يتكيف ويتقدم في بيئته الطبيعية . أما الانسانيات فليست لها هذه الأهمية لكن لا ينبغي تجاهلها في المنهج المدرسي لأنها ضرورية لمساعدة الفرد على التكيف مع بيئته الاجتماعية . وعلى المنهج أن يؤكد على آثار البيئة الاجتماعية على حياة الفرد ومن خلال معرفة القوى التي تحدد حياتنا نستطيع أن نسيطر عليها ونتحكم فيها .

وبالنسبة للقيم يجب عند تطعيمها عدم استخدام الطرق التقريرية وانما التحليل النقدي . كما يجب استخدام أسلوب الثواب لتشجيع العادات المرغوبة في التعلم .

وبالنسبة لحجرة الدراسة فانها يجب أن تتمركز حول المعلم ويجب أن تدرس المواد الدراسية بمعلم يتميز بالحياد والموضوعية ويجيد معرفة مادته معرفة كاملة . ويجب أن يستخدم المعلم اهتمامات التلميذ وأن يربط بين المادة التعليمية وخبرات المتعلم ويجب عليه أن يجعل المادة الدراسية مصددة تحديدا دقيقا ما أمكن . ويجب استخدام الثواب لحفظ النظام وجذب اهتمام التلميذ واستثارة نشاطه .

وطريقة التدريس في ظل المدرسة الواقعية تفرض على المعلم أن يتطلب من التلميذ القدرة على استرجاع المعلومات وشرحها ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها واستنباط معان جديدة . ويمثل التقويم جانبا هاما من التدريس . . ويجب على المعلم أن يستخدم طرقا موضوعية لتقويم التلميذ ، ويجب أن يستخدم الاختبارات بصورة متكررة حتى يقف على تقدم تلاميذه بصور مستمرة .

وبالنسبة للواقعي فان المبادرة في التربية تظل في يد المدرس . فمستوليته أن يحدد المعرفة التي على الطفل أن يتعلمها . وإذا ما استطاع

أن يعلم وفق طريقة تشبع اهتمامات الطفل وحب استطلاعاه الذهني ، فان هذا يكون أفضل جدا ، ولكن رغبات التلميذ ليست هي همه الأكبر . . فالذكاء يتطلب تدريبا . . والتدريب يفرض بواسطة الدراية بالأشياء الدائمة في العالم وغير القابلة للتغير وأيضا بواسطة شعورنا بحدود المقدرة البشرية . . والمعرفة تجعل منا « واقعين » بالمعنى الشائع وأيضا بالمعنى الفلسفي للفظ .

قيم الواقعية والتربية :

على الرغم من أن جميع الواقعيين يتفقون على أن القيم دائمة وموضوعية ، فانهم يختلفون في تبريراتهم للتفكير بهذه الطريقة . ويتفق الواقعيون الكلاسيكيون مع أرسطو أن هناك قانونا خلقيا شاملا متاحا للعقل ، ملزما لجميع الناس باعتبارهم كائنات عاقلة . ويتفق « التوميون » على أن الناس يمكن أن يميزوا هذا القانون الخلقى باستخدامهم العقل ولكنهم يلحون مع هذا على أنه قد أرسيت قوائمه من قبل الله ، الذي وهب الانسان موهبة عظيمة لفهمه . فالانسان لا يستطيع أن يفهم القانون الخلقى بغير مساعدة الهية . ذلك لأن طبيعة الانسان قد فسدت بسبب خطيئته الأولى ، وهو لا يستطيع أن يمارس هذه الموهبة بغير نعمة الله ، وينكر الواقعيون العلميون أن للقيم قانونا فوقانيا . والله هو الذي يوائم الانسان لبيئته . . والشر هو الذي يجعله غريبا عنها . ونظرا لأن كلا من الطبيعة الانسانية وبيئة الانسان الطبيعية دائمة ، كانت القيم التي تعمل على التوافق بينهما هي أيضا دائمة . نعم ان المؤسسات والتقاليد الاجتماعية تختلف اختلافا بينا ، ولكن القيم الأساسية التي ينبغى على أى مجتمع مراعاتها تظل غير متغيرة .

ويتفق الواقعيون على أن أى نظام تربوي ينبغى أن يتكيف مع قيم معينة جددت تجديدا جيدا ، ونظرا لأن القيم ذاتها لا تتغير ، كذلك لا تتغير (م ١٣ - فلسفة التربية)

الأهداف الحقيقية للتربية . وبالمثل فإن المعايير الخلقية التي نعلمها للطفل ينبغي أن تتأثر بأقل درجة ممكنة بآراء المدرس أو بالأفكار الشائعة في العصر وبدلا من هذا يجب أن تتطابق مع ما قد ثبت أنه أكثر القيم دواما للإنسان خلال التاريخ . ويجب أن يدرّب الطفل على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام وليس فقط بالنسبة لأعضاء جنس أو مجتمع بالذات ، وأنه لمن المهم أيضا بالنسبة له أن يكتسب عادات حسنة ، وذلك لأن الفضيلة لا تتأتى آليا بل إنها تكتسب بالتعلم .

وتدعو الواقعية الطبيعية الى أن الصواب والخطأ انما يتأتيان عن فهم الانسان للطبيعة وليس من المبادئ الدينية . فالأخلاق يجب أن تنبثق على ما أظهره البحث العلمي أنه مفيد للإنسان باعتباره أرقى أنواع الحيوان . فالمرض شر والصحة خير . ويجب أن تؤيد الخير بأن تتخذ اجراءات لتحصين تكويننا الجبلي وأن نتغلب على الشر بأن نفهم ونحسن البيئة التي نعيش فيها .

وكثير من الواقعيين العلميين أيضا ينصون منحي دينيا ، ولكنهم يميلون الى فهم الدين والعلم باعتبارهما وجهين مختلفين لنفس الحقيقة . فالدين والعلم وهذا شأنهما لا يتصارعان بالضرورة أحدهما مع الآخر ، فهما يؤديان الى فهم أكبر للسر النهائي للكون « السموات تملن مجد الله والفلك يظهر عمل يديه » .

الفلسفة البراجماتية (البراجماتية) :

ينظر الى البراجماتية بوجه عام باعتبارها وليدة الفلسفة الأمريكية والواقع أنها ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف الا خبرتنا الحسية ، أما من حيث ما تتأدى به من تغير فانها ترجع في ذلك الى هرقلطس أحد الفلاسفة اليونانيين الذي

عاش قبل سقراط . أما زعماء دعائها فهم تشارس ساندرز بيرس ووليم جيمس وجون ديوى وهم يختلفون الى حد بين فى طرائقهم واستنتاجاتهم . فنظرة بيرس عن البرجماتية موجهة الى الفيزياء والرياضيات ، أما نظرة ديوى فتتجه الى العلم الاجتماعى والى علم الأحياء . ومن جهة أخرى نجد أن فلسفة « جيمس » شخصية وسيكولوجية وتحركها اعتبارات دينية . والبرجماتية تأثرت الى حد أبعد من الواقعية أو المثالية بالأحداث المعاصرة . فخلال فترة التدهور أو الانهيار الاقتصادى فى أمريكا ، ركزت اهتمامها الأول على الفردية ودعت الى شعور اجتماعى أكبر . ومن الرواقد التى تأثرت بها البرجماتية نظرية التطور لداروين ونظرية النسبية لاينشتاين .

وتعتبر البرجماتية فلسفة عملية وهى تقع فى منتصف الطريق بين المثالية والواقعية فهى ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية كما تنتقد التفسيرات غير الشخصية أو الذاتية التى يقدمها المذهب الطبيعى ، وترتكز البرجماتية اهتمامها بالجانب المعرفى بصفة رئيسية ولها أيضا بعض الاهتمام بالقيم أو الأكسيولوجيا لكن يقل اهتمامها بالجانب الأنطولوجى . . ذلك لأن البرجماتية ترفض اعتبار الميتافيزيقا من المباحث التى تدخل ميدان الفلسفة . . ويعتقد البرجماتيون أن الواقع يتحدد بخبرات الفرد الحسية . ولا يستطيع أن يعرف الانسان شيئا خارج نطاق خبرته . . أى أن معرفته محدودة بنطاق خبراته . . ومن ثم فإن المسائل المتعلقة بالطبيعة النهائية أو المطلقة للانسان والكون لا يمكن حلها أو الاجابة عنها ببساطة لأنها تسمو فوق خبرة الفرد .

أما المبادئ الرئيسية لهذه الفلسفة فهى :

١ - ديمومة التغيير أو التغيير المستمر .

٢ - نسبية القيم .

- ٣ - الطبيعة الاجتماعية والبيولوجية للانسان .
- ٤ - أهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة .
- ٥ - قيمة الذكاء الناقد في جميع السلوك الانساني .

ولقد عرفت البراجماتية بمجموعة من الأسماء منها « البراجماتية » كما كان يطلق عليها بيرس أو الأدوات والوظيفية والتجريبية . ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجاً بالذات لدى المطلقين المصدقين على علاقة البراجماتية بالمنهج التربوي . ولقد فضل ديوى في أواخر أيامه لفظ التجريبية على لفظ الأدوات على أساس أن اللفظ الأخير يتسم بالمادية الى حد بعيد .

البراجماتية والميثايزيقا والتربية :

يرغض كل البراجماتيين اعتبار الميثايزيقا ميدانا مشروعا للبحث الفلسفي . فالواقع في نظرهم يتحدد بخبرات الفرد الحسية ، وأن الانسان لا يستطيع أن يعرف شيئا أبعد من خبراته . ومن ثم فإن التساؤلات حصول الطبيعة المطلقة للانسان والكون لا يمكن الاجابة عليها لأنها تتعدى حدود خبرات الفرد . وهم يدعون على سبيل المثال أنه لا توجد طريقة للفرد يمكن بها أن يحدد ما اذا كانت هناك حياة بعد الموت لأنه لا يستطيع أن يمر بخبرة الموت وهو ما يزال حيا . ومن الميسور بالطبع انتقاد هذا الادعاء على أساس أن هناك من المعارف والحقائق ما لا يمكن معرفته عن طريق الخبرة الحسية فقط ، أو حتى القبرة العقلية . فهناك أمور فوق مستوى العقل ، وقصور العقل عن ادراكها لا يعنى عدم وجودها لاسيما اذا كانت المسألة متعلقة بالتضايلا الكبرى مثل الوجود والكون والحقيقة .

ان الفلسفة البراجماتية شأنها شأن الفلسفة المثالية مدرسة

أحادية الا أن البراجماتية تؤمن بالوجود المادى وحده فى حين أن الفلسفة المثالية تؤمن بالوجود الروحى وحده . ويرفض البراجماتيون البحث فى المشكلات الميتافيزيقية ويعتبرون البحث فيها مضية للوقت لأن أى نتائج يتوصل إليها أى باحث فيها ليست لها معنى لأنها لا تعدو أن تكون مجرد تخمينات أو تكهنات .

ويتفق البراجماتيون مع الواقعيين على أن العالم المادى يوجد فى حد ذاته وليس مجرد اسقاط من جانب العقل . بيد أنهم يؤكدون أن العالم ليس دائما ولا مستقلا على الانسان . وحيث أن التغيير هو جوهر الحقيقة ، فإننا لا نستطيع أن نتق فى أى شىء سوف يظل ثابتا الى الأبد ، وأكثر من هذا فإن الحقيقة ذاتها ليست ببساطة خارجة عن الانسان ، بل هى مخلوقة بتفاعل الكائن الحى الانسانى مع ما يحيط به من أشياء فالحقيقة هى المجموع الكلى لهذا التفاعل . . ولذا فإن الانسان وبيئته هما « على قدم المساواة » . كلاهما مسئول بنفس الدرجة عما هو حقيقى .

وليس للدنيا معنى الا الى الحد الذى يكون الانسان عنده قادرا على قراءة معناه الخاص به فيها أى الدنيا . واذا ما كان الكون ذاته حاصلًا على معنى أعمق معين ، فإن ذلك الهدف يظل مخبوءًا عن الانسان ولا يمكن أن يكون جزءًا منه . والبراجماتية انسانية فى مزاجها وتؤيد المبدأ اليونانى القديم القائل : « بأن الانسان مقياس كل شىء » والفرق بين براجماتية جيمس وبراجماتية بيرس وديوى هو أن جيمس أكد حق الفرد فى خلق حقيقته الخاصة ، بينما أعلن الأخير أن وقائع الحقيقة أرسيت بادىء ذى بدء على أيدى العالم الطبيعى .

فاذا ما اعتقدنا - حسب البراجماتية - أن التغيير هو جوهر الحقيقة ، فيجب علينا دائما أن نكون مستعدين لتغيير الطريقة التى نعمل بها الإكفاء . ويجب أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة

وخاضعة للمراجعة المستمرة ويجب أيضا تقبل هذه الأهداف والوسائل علميا في ضوء جميع الحقائق والقيم المتصلة بها وليس فقط تأمليا على أساس العقل وحده . وثمة أيضا ارتباط مباشر بين الغايات والوسائل . ذلك أن الغايات والوسائل متبادلان ، فالوسائل ذات وشائج فطرية مع أهدافها .

ولما كانت الحقيقة تتولد من التفاعل بين الانسان وبيئته ، كان من الواجب أن نتعلم دراسة العالم من حيث أنه يؤثر علينا . ويجب على الطفل أن ينظر الى الحقيقة ، لا باعتبارها مستقلة عن الانسان ، بل باعتبارها سريعة الاستجابة بطريق مباشر له وقادرة على خدمته بطرق لا حصر لها ، وكما أن الانسان ليس منعزلا عن بيئته ، كذلك المدرسة ليست منفصلة عن الحياة ذاتها . فالتربية هي الحياة وليست اعدادا لها . وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة الحقيقية وليس الاعتماد أساسا على الدراسات الأكاديمية النظرية .

يجب أن تستهدف التربية في ظل البرامجسية تعليم الفرد كيف يفكر حتى يستطيع أن يتكيف مع مجتمع دائم التغيير ، ويجب على المدرسة أن تنمي لدى التلميذ تلك الخبرات التي تساعد على أن يحيا حياة سعيدة . وهذا يتطلب من المدرسة الاهتمام بالفواحي التالية :

- الصحة الجيدة .
- المهارات المهنية .
- الاهتمامات والهوايات من أجل وقت الفراغ .
- الاعداد للدوار الاجتماعية .
- القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات الاجتماعية .

وبالنسبة للمنهج المدرسي فإن البرامجسية لا تهتم بالتراث

الثقاف والاجتماعى فى الماضى وانما بالحاضر والمستقبل . ويجب أن يعكس المنهج الواقع الاجتماعى وتصبح المواد الدراسية أدوات لحل المشكلات الفردية . . ومع تقدم الفرد يتقدم المجتمع . وعلى ذلك فان المنهج يجب أن يقوم على أساس اجتماعى وأن يهيىء الفرصة لممارسة المثل الديمقراطية . وأن يتركز حول النشاط وحول اهتمامات التلميذ وأن يهيىء الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة .

وبالنسبة لطريقة التدريس فانها يجب أن تعتمد على طريقة حل المشكلات وطريقة التعلم بالاكشاف ، وهذه الطريقة تتطلب من المعلم أن يكون :

- | | |
|----------------|---------------------|
| • متسامحا . | • مبتكرا . |
| • صديقا . | • على وعى اجتماعى . |
| • مرشدا . | • متيقظا . |
| • واسع العقل . | • صبورا . |
| • متحمسا . | • متعاوننا ومخلصا . |

ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات فى عقل التلميذ لأن مثل هذه الطريقة عديمة القيمة فى نظر البراجماتية ، وانما يجب أن يتعلم التلميذ وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته . وبمعنى آخر فان محتوى المعرفة ليس هدفا فى حد ذاته ، ولكنه وسيلة لغاية . ومن ثم يجب على المعلم :

— أن يقدم الخبرات التى تستثير التلميذ وتثير اهتماماته وذلك من خلال الرحلات والأفلام والتسجيلات والضيوف الزائرين .

— أن يساعد التلميذ على تحديد المشكلة وأن يساعده فى تحديد أهدافه ومرايمه .

— أن يخطط مع الفصل الأغراض الفردية والجماعية التي توضع
لحل المشكلة .

— أن يساعد التلاميذ جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من
خلال المصادر المختلفة كالكتب والأفلام والتسجيلات والزيارات
والرحلات وغيرها .

— أن يقدم مع الفصل خبرات التعلم ونواتجه .

البراجماتية والطبيعة الانسانية والتربية :

يرفض معظم البراجماتيين باستثناء وليم جيمس بوجه خاص
النظرة القائلة بأن الانسان روحانى . ومن جهة أخرى يؤكدون أنه كائن
معقد جدا فهو لا يعدو أن يكون آلة معقدة الى حد بعيد أكد بعض
الفلاسفة الواقعيين الطبيعيين . وهم يقولون أن الانسان في الواقع
كائن حى طبيعى يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية في نفس الوقت .
وهم يؤكدون الجانب الاجتماعى للطبيعة البشرية والمدى الذى قد
يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعى مع الآخرين مدعما بالجهد .

والبراجماتيون خلافا للواقعيين والمثاليين يعتبرون أن الطبيعة
الانسانية مرنة وطبعة . وهم يعتقدون أن التربية تستدعى التطور
الكامل للفرد . فيجب ان نربى الطفل باعتباره كائنا حيا ايجابيا مبتكرا ،
كما يكشف العلم الطبيعى والملاحظة عن ذلك وذلك بأن نقنعه بأسبتمبران
أن يعيد تنظيم وتفسير خبرته الخاصة ، وحيث انه لا ينمو الا بالاتصال
مع الآخرين ، فيجب الا يتعلم أن يتعاون فقط ، بله وأن يتوصل الى
التفاهم أيضا . ويجب أن يتم تعليمه كيف يحيا في مجتمع مكون من
أفراد وكيف يكيف نفسه بذكاء لحاجاتهم ومثلهم العليا . ولذا فان
أولئك الذين يعلّمونه يجب أن يعرفوا أكثر عن طبيعة سلوك المجموعة
والدور الذى يلعبه الأفراد في العمليات الجماعية أكثر مما يفعلون في

الوقت الحاضر • ان معرفة مثل هذه الأمور ضرورية لتوجيه العملية التربوية •

نظرية المعرفة البراجماتية والتربية :

تنظر البراجماتية الى العقل على أنه مجموعة المغيرات التي كونها الفرد من خلال عمله ونشاطه •

ويعتبر البراجماتيون العقل نشيطا واستطلاعيا وليس سلبيا ومتقبلا ، فالانسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة ، بل انه يصنعها • ولا يمكن الصدق فقط في التطابق مع الحقيقة الخارجية ، ذلك أن الحقيقة بالنسبة للانسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها • فالمرافة هي عملية تفاعل بين الانسان وبين بيئته •

لقد اعتبرت البراجماتية المعرفة أداة أو ذريعة للعمل المنتج ومن هنا أخذت تسميتها الأداة أو الذرائعية Instrumentalism وأن صدق الفكرة يعنى منفعتها بالتجربة وأن التجربة أساس الخبرة ، ولذا سميت أيضا التجريبية •

ودهبت الى أن قيمة الفكرة تكون بآثارها العملية في حياة الانسان وكل فكرة لا تؤدي الى سلوك عملي في دنيا الواقع هي فكرة باطلة أو لا يعول عليها • ومن هنا أخذت البراجماتية اسمها ووصفها بأنها فلسفة المنفعة •

ينظر البراجماتيون الى الكون أو الوجود على أنه مادة دائمة الحركة وأن التجير مستمر وشامل ، وأن الحقيقة تتغير وأن القيم نسبية بالنسبة للمكان والزمان والظروف • وتؤكد البراجماتية على أن يتضمن المنهج

عمليات التعلم كطريقة مثل أن نتعلم كيف نتعلم ، والعلم كطريقة أو أسلوب ، ولذلك فلا بد أن يكون التدريس والتعلم فعلا ونه فيه تفاعل وحيوية ، ويجب أن تكون أهداف التعلم ووسائله متبادلة ومتكاملة .

فالإنسان يخلق عالمه باعادة تركيب خبراته وبتفاعلات اجتماعية وبيولوجية مع بيئته ، ولكي نشجع على زيادة اعادة التركيب المعقد هذه ، فلا بد أن يوسع المدرسون خبراتهم بأن يبنوها على خبرات التلاميذ ، ولا بد أن تتناسب البيئة التعليمية مع استجابات وتفاعلات التلاميذ بالاضافة الى ذلك فانه لا كان التعلم نشاطا متبادلا فانه يشمل التفاعل مع الآخرين ، بمعنى أنه تعلم اجتماعي وعلى ذلك فان التفاعل التعليمي يكون بين التلميذ والبيئة وبين التلميذ والمدرس وبين التلميذ والتلميذ . والبراجماتيون يؤكدون بالذات على العمليات المتصلة باستخدام الذكاء أو العقل من خلال الطرق العلمية وحل المشكلات . وما عد ذلك لا يمكن تعلمه كأسلوب أو صيغة أكاديمية بحتة ، فالفرد يدفع للانخراط في عمليات التعلم الناشئة عن العقل أو عن الاحساس بالحيرة وتتمثل ذروة التعلم في الاستنتاجات ومعرفة التفاصيل الجديدة ويجب أن ينظر الى موضوعات المنهج كحواجز للميل ومصادر للمشكلات وخطط التلاميذ ، أكثر من النظر اليها كمجموعة للحقائق . وبالنسبة للتلميذ فان تطور القيم لديه يحدث بنفس الطريقة كنتيجة للمعرفة ، أو بواسطة البناء الجديد لخبرته واعادة تركيبها ، وتترابط قيم الشخص والمجتمع لتقدم المسؤولية الأخلاقية المناسبة بالنسبة للفرد .

ولقد نظر جون ديوى . . رائد البراجماتية الى الحياة كعملية رد فعل للتعلم ، وللتربية كعملية لتشجيع وتميز التعلم ، وللديمقراطية كصفة للمجتمع المتعلم .

ولقد اتهم البراجماتيون بأنهم يؤكدون أن الفكرة تكون صادقة اذا ما كانت « عطية ومفيدة » والواقع أن هذه التهمة مضللة . نعم ان

جيمس اعتبر أن الفكرة تكون صحيحة إذا ما كانت نتائجها مرضية للشخص الذي انتفع بها . ومن جهة أخرى فإن بيرس وديوى أكدا مع معظم البراجماتيين الآخرين أن الفكرة لا تكون صحيحة الا اذا كان لها نتائج مرضية عند اختبارها علميا . ويتفق جميع البراجماتيين على الأقل على أن معنى احدى الأفكار انما يكمن في نتائجها بعد أن تطبق علميا .

بيد أن البراجماتيين ينكرون أن الانسان يخترع أى حقائق يريدتها أو يرغب فيها . فالحقيقة قد لا تكون شيئا خارج الانسان ينتظر اكتشافه - كما قد يقول الواقعي - ولكنها أيضا ليست شيئا يصطنع اراديا . فاللحقيقة هي ما يصل اليه الانسان بعد أن يكون قد درس الدلالات بعناية . . ولأن الحقيقة تعتمد على المعلومات المدروسة وعلى الطرائق المستخدمة في دراستها ، فمن الضروري أن تراجع وأن يتسع نطاقها كلما استخدمت طرائق أفضل وكلما اكتشفت معلومات أكثر فالحقيقة اذن نسبية وقابلة للتغيير .

وتذهب البراجماتية الى أن منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف . ونحن ندرك أن الأشياء على أحسن وجه ممكن بوضع المشكلات موضعها والعمل على حلها . والذكاء عندما يواجه باحدى المشكلات يفترض الفروض لتفسيرها أو معالجتها . . وينظر الى الفرض الذى يفسر الوقائع أو يحل المشكلة بأكبر قدر من النجاح باعتبارها فرضا صحيحا . وهو ينتهي فيما يطلق عليه ديوى اسم « التوكيد المسوغ » أى التوكيد المفيد في اختيار فروض أخرى أكثر .

ولذا فإن المدرس البراجماتى يبينه المواقف التعليمية حول مشكلات أو موضوعات معينة يعتبرها ذات أهمية حقا لتلاميذه ويرجع أنها تؤدى بهم الى فهم أفضل لبيئتهم ولفهم الواجد منهم الآخر . وبدلا من أن يقوم المدرس بتدريس المواد التقليدية مباشرة ، فإنه ينحو الى أن يفيد منها فقط كلما أسهمت في حل المشكلات الموجودة بالموقف .

وكما سوف نرى في الفصل التالي عندما نأتى الى الفرعة التقدمية ، فان هذه المشكلات قد تكون موضوعات ذات أهمية عامة ومباشرة في نفس الوقت مثل موضوع « الغذاء » أو « الغضاء » أو « النقل » أو « الحياة في قرية هندية » ، ولهم مثل هذه الموضوعات أو لتكملة مشروع يرتبط بها ، فان التلميذ يعتمد على تلك الجوانب من المعرفة المتعلقة بمهمته المحددة . وتصبح القراءة والكتابة والحساب ذات معنى أكبر ويسهل التمكن منها في رأى البراجماتى وذلك عندما تساعد التلميذ على الوفاء بأهدافه . فالطفل يدرس على أحسن وجه ممكن عندما يستوعب ما يدخل في نطاق الموضوع الذى يعلمه مرتبطا بما يحتاج اليه بذلك .

وبذا فان اهتمام التلميذ وحب الاستطلاع يحفز ان تعلمه بصفة أساسية . . وبدلا من تغذية التلميذ بمعلومات انتقيت له بواسطة آخزين على أساس أنها تمثل الأشياء التى ينبغى على « الشخص المتعلم » أن يعرفها ، فان على المدرس أن يسمح له بأن يتعلم ما يمتد اليه تطلعه شخصيا . ووظيفة المعلم هى أن يساعد الطفل عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نموه العام فى ضوء حكمة عليا لم يحصل عليها الطفل بعد . . وهذا يعنى أن يكون التلاميذ متقبلين دراستهم بالمدرسة ، بل بالأحرى يجب أن تكون دراستهم مرتبطة أشد ارتباطا ممكن باهتماماتهم الشخصية المدرسية .

ان البراجماتيون لا يرغبون دراسة المادة المنظمة تنظيميا منطقيا ، ولكنهم يصرون على أن هذا ينبغى أن يأتى فى مرحلة متأخرة بدلا من اتيانه فى وقت مبكر من حياة التلميذ المدرسية . فالذكاء يتمرن أحسن ما يتمرن باستخدامه فيما يشد انتباهه . . وعندما يتم له التمرين أو عندما يحدث ذلك نسبيا ، فان التلميذ يستطيع أن يتحول الى دراسة المعرفة المنظمة فى حد ذاتها . اذن فدراساته ينبغى أن تنمو بدرجات الى المستوى التجريدى والى مستوى الدقة ، وأن تظل موضوعاته أكثر عمومية فى

مضامينها الى أن يصبح مستعدا لتناول غرور المعرفة العقلية الكبرى في حد ذاتها .

والمعرفة المجردة عن البرجماتين ليست شيئا صعبا على الفهم أو بعيدة عن الحياة . انها تتكون من أنه خبرة أو فكرة قد تجررت من سياقها المحدود وقد أعطيت مرجعا أوسع لاستخدام أوسع نطاقا . وعلمية التجريد لا مناص منها لأى نشاط تأملى . . ويتطلب التفكير المجرد أيضا ألا يقتصر الطالب على تعلم رموز مادية معينة من اهدى المشكلات ، بل أهم من هذا تستدعى أن يكون قد استوعب معناها وأن يكون قادرا على نقل ذلك المعنى الى مشكلات أخرى ومماثلة . ويتعبير ديوى عن التفكير المجرد « يعنى النقل الواعى لأحد المعانى المدفونة في خبرة ماضية لاستخدامه في خبرة جديدة » انه صميم شريان الذكاء ، وللاداء المقصود لاحدى الخبرات المتاحة لتوجيه خبرة أخرى . وبذا فان التفكير المجرد هو خبرة تربوية ايجابية ، كما أن الخبرة التربوية الايجابية ، على عكس الرأى الشائع لا تقتصر على التصرين العضلى ، بل تتطلب أعمال الذكاء وتكوين المفاهيم والتخيل أو أى شىء يمكن أن يساعدنا على الاحساس بمعنى ما يدور حولنا . ويجب أن يدور التفكير المجرد في فراغ والا أصبح عقيما وانما يجب أن يكون موجها لحل مشكلات معينة .

القيم البراجماتية والتربية :

ان القيم نسبة عند البراجماتين . . فليست هناك مبادئ مطلقة نستطيع أن نتعلم على أساسها ، بغض النظر عن نتائجها بالنسبة للآخرين . فجميع الشرائع الخلقية والجمالية عرضة للتغير عبر التطور الثقافى . ولكن هذا لا يعنى أن الإتجاه الخلقى يجب أن يتذبذب من يوم لآخر . انه يؤكد أنه لا توجد قاعدة سلوك يمكن أن تعتبر ملزمة بشكل شامل بغض النظر عن الظروف التى تمارس في نطاقها ، فالوصية

الخاصية مثلا من الوصايا العشرة ليست مبدأ مطلقا ، ففي بعض الظروف قد يكون من الصحيح أن نقتل ، كما هو الحال في القصاص في الاسلام أو كما هو في الحرب العادلة مثلا ، أو عندما نحمل أنفسنا أو ننفذ حياة شخص آخر . أما القيم التي ينبغي تدريسها بالمدرسة فهي تلك القيم التي تعمل على التقدم برغاية الانسانية . فيجب أن يتعلم الطفل كيف يتخذ قرارات خلقية صعبة لا بالرجوع الى مبادئ مقررة وموضوعة بدقة ، بل بالأحرى بأن طريق العمل الذكي الذي يحتمل أن ينتج أفضل النتائج في علاقات انسانية محدودة .

إن على الناس أن يقيموا فهمهم بنفس الطريقة التي ينبغي عليهم أن يدرسوا بها حقيقة أفكارهم . فيجب أن يسمحوا للذكاء بأن يتناول غير تحيز مشكلات الشؤون الانسانية وأن يختاروا القيم التي تبدو أكثر قدرة من غيرها على حلها . ويجب ألا تفرض هذه القيم علينا بسلطة أعلى ، بل يجب أن يتم الاتفاق بخصوصها اذا أمكن بعد مناقشة مفتوحة ومتفتحة .

ولا يتسنى السماح بالتعبير عن جميع وجهات النظر وتحقيق اجماع حر الا في ظل الديمقراطية . ومن ثم فإن الديمقراطية والذكاء من وجهة نظر البراجماسي يستدعيان الواحد منهما الآخر . . وفي نطاق بيئة ديمقراطية فقط يستطيع الذكاء أن يبلغ حرية التفكير والتصرف اللذين نستلزمهما من الناحية المثالية . . ويجب أن تشجع المدرسة الروح الديمقراطية ايجابيا وأن تسمح لطلبتها بأكثر نطاق ممكن من الحكم الذاتي .

وتؤكد وجهة نظر ديوى القائلة « بأن النمو يؤدي الى نمو أكثر » وتعريفه للتربية بأنها « عملية مستمرة لاعادة بناء الخبرة » نقطتين هامتين جدا - أن التربية ليست شيئا بل عملية ، وأنها لا تنتهي أبدا ، وثمة ميل الى الإشارة الى التربية كشيء قد « أخذناه » مثلا خلال

اربع ساعات بالجامعة أو خلال دراسة في الفيزياء ، كما لو أننا هررنا بخبره شيء منته ، شيء لا يرجح بالمرّة أن نمر بخبرته مرة أخرى والأخرى في الواقع أن التربية لا تنتهي على الإطلاق .

إنها ليست نتاجا نأخذها معنا الى البيت بعد تركنا المدرسة وكأنه لفة من لوازم البقالة ، بل هي عطية تحدث جزئيا بالمدرسة بل وجزئيا أيضا في جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة .

وتحقيق الذات بالنسبة للبراجمسي يشكل الغاية العليا بالنسبة لجميع الناس ، ويرى المجتمع أن هذا الهدف يكتسب من خلال التربية . وحالما تصبح المجموعة الاجتماعية أكثر تمقدا ، فإنها تبذل مطالب أكبر على الفرد . وتتمثل أهدافها ومهارتها وقيمها في التعليم بالمدرسة .

ولكن ديوى لم يعمد أبدا الى وضع الفرد في موقف مناقض للمجتمع ولم يجعل المجتمع ضد الفرد . فلقد دحضت أخلاقيته الاجتماعية أي نوع من الفردية الصارمة التي أيدت استغلال الآخرين ، كما دحضت أي تنظيم اجتماعي يعمل على غير الحقيقة الفريدة للشخص ، فلقد تصور ديوى تحقيق الانسجام بين فكر الفرد وبين الوازع الاجتماعي مثلا بما أسماه « الارتباط النقدي » .

فالمجتمع البيوتوبي (المثالي) الذي ناصره ديوى إنما يقوم على أيدي أناس لديهم الشجاعة على التفكير باستقلال ، وفي نفس الوقت يربطون أنفسهم بالمجموعة التي يصيرون معها ، وهذا مجتمع يشجع تزعزعة الذكاء والابتكار وللروح الإنسانية الصفة .

وكل هذا وغيره يشكل المساهمة البراجماتية في التربية ، ولكن لكي نقف على هذه المساهمة في تفصيل أكثر ينبغي علينا أن ننتظر حتى نناقش في الفصل التالي الحركة التربوية المعروفة باسم التقدمية . لأن التقدمية هي في جوهرها التطبيق التربوي للفلسفة البراجماتية . أو بمباراة

أخرى يمكن أن تقول بأن التقدمية كمدرسة فلسفية تربوية مشتقة أساسا من الأطار الفلسفى للهراجماسية •

الفلسفة الانسانية :

تمتد جذور الفلسفة الانسانية الى عصور طويلة ترجع الى فلاسفة الاغريق لا سيما أفلاطون وايسوقراط ، بيد أن الفلسفة الانسانية قد اكتسبت أهمية خاصة ابان عصر النهضة ، لكهما تركبزت بصورة أساسية على احياء الدراسات الانسانية والآداب اليونانية والرومانية القديمة والاهتمام بها وهى الدراسات التى عرفت باسم « الفنون الحرة » • واعتبروها المحتوى المناسب لتعليم الرجل الحر •

وتهدف النظرية التربوية الانسانية الى تكوين وتشكيل الانسان المتكامل الكامل خلقا ودينا من أجل المواطنة وخدمة الدولة ، ونظرت الى هذا الانسان الكامل على انه الانسان الذى يستطيع أن يقوم بالأدوار القيادية المختلفة فى شتى المجالات • وتشكل هذه النظرية عنصرا رئيسيا فى الاتجاه الانسانى فى العصور الحديثة •

الاتجاه الانسانى الحديث :

يقوم لب الاتجاه الانسانى الحديث على النظرة الى الانسان ككفاية فى حد ذاته وأنه بؤرة الاهتمام ومركزه بصرف النظر عن جنس هذا الانسان أو دينه أو أصله أو عرقه أو نسبه • فمفطور الاتجاه الانسانى الحديث هو الانسانية جمعاء والأخوة الانسانية التى تربط بين جميع البشر • وعلى هذا فان هذا الاتجاه يؤكد على أهمية الصداقة بين شعوب العالم والمحبة والسلام بينهم ، وتحقيق ما فيه الخير والسعادة لكل البشر • وهذم كلها مؤشرات للتربية والاتجاه الانسانى الحديث كفلسفة له مفهومه الخاص عن الطبيعة والكون والانسان

والأخلاق وهي تعتبر مزيجا من عناصر فلسفات مختلفة مثالية وواقعية وطبيعية وبراجمسية وغيرها . كما أن الاتجاه الانساني يمثل الركيزة التي يقوم على أساسها النشاط التربوي للمنظمات العالمية وفي مقدمتها منظمة اليونسكو .

وسنحاول أن نناقش أهم جوانب الاتجاه الانساني في السطور التالية :

الاتجاه الانساني وطبيعة الكون :

ان نظرة الاتجاه الانساني الى طبيعة الكون تخالف نظرة الفلسفة المثالية وتتفق مع الواقعية والبراجمسية . فالاتجاه الانساني لا يؤمن بوجود نظام علوى للكون كما تذهب المثالية وانما يعتبر الكون والطبيعة نظاما من الأحداث المتغيرة وباستمرار وان كل ما في هذا الكون هو من نتاج الطبيعة وصنمها .

الاتجاه الانساني والطبيعة الانسانية :

ينظر الاتجاه الانساني الى الانسان على انه نتاج الطبيعة وأنه جزء من هذا العالم وهو ليس غريبا عنه ، وان طبيعة الانسان تقوم على الوحدة التي لا تعرف التقسيم كما في النظرة الثنائية للطبيعة الانسانية . ومن ثم لا يمكن الفصل بين جوانب الانسان . وطبيعة الانسان مرنة ومطوعة وقابلة للتشكيل والتكيف باستمرار ويجب أن توجه هذه الطبيعة لما فيه خير الفرد والمجتمع ، ويجب ألا تشجع الميول الانانية عند الانسان بل يجب التأكيد على حب المجتمع وحب الانسانية جمعاء والعمل دائما على ما فيه خيرا وسلامتها . وحياة الانسان هي على الأرض فقط وليست له حياة أخرى غيرها وليست له أيضا حياة الخلود

والانسان حر الإرادة ، وقادر على حل المشكلات التي تواجهه وهو صانع مصيره بيده ويعقله دون تدخل من قوى أخرى غيبية ، بل انه موهوب القوة التي تمكنه من تحقيق الخير والجمال والسلام والسعادة على الأرض كما أن سعادة الانسان تكمن في عالمه الواقعي الذي يجيا فيه . ويدافع الاتجاه الانساني عن حق الانسان في أن يكون سعيدا فهذا أمر لا يحتاج الى تبرير أو مساومة .

بيد أن حرية الانسان ضرورية لكي يستمتع بهذه السعادة كما أنها ضرورية أيضا من أجل تقدمه ورقية الحضارى والثقافى والخلقى . ولهذا ينظر الاتجاه الانساني الى الديمقراطية على أنها النظام الجدير بالانسان . ومن ثم يجب حمايتها والدفاع عنها ويجب أن تعمل التربية من أجل تحقيق هذه الجوانب فتربى الانسان على الديمقراطية ، كما تربيته على حب الانسانية والعمل من أجل خيرها وسلامتها . ويجب أن تتخلص التربية من أى تمييز عرقى أو جنسى أو ثقافى وأن تحارب كل أنواع التعصب والتمييز . كما يجب أن تدار كل المدارس والمؤسسات التعليمية بالطريقة الديمقراطية ويجب أن تتوفر الحرية الفكرية والأكاديمية فيها ولا توجد قيود على حرية الرأى والابداع .

الاتجاه الانساني والمعرفة :

ينظر الاتجاه الانساني الى العقل على أنه وظيفة للانسان كما أن التفكير الانساني وظيفة للمخ ويعتبر التفكير أمرا طبيعيا فى الانسان شأن التنفس والنوم والسير . ويتفق الاتجاه الانساني مع البراجماتية فى أن التفكير الانساني هو نتيجة للتفاعل بين الانسان وبيئته .

ويؤمن الاتجاه الانساني بأهمية المعرفة والعلوم وأنها وسيلة الانسان فى التغلب على المشكلات التي يصادفها وفى تحقيق الزهاية والسعادة والتقدم له ولبنى جنسه من البشر . ويؤكد الاتجاه الانساني

على الطريقة العلمية فهي الوسيلة الفعالة التي تزيد من قدرة الانسان في مواجهة المشكلات وتحقيق الانجازات . وهكذا يجب على التربية تنمية التفكير العلمى عند التلاميذ وتمويدهم عليه ، ويجب أن يعطى الاهتمام فى التدريس لا لحفظ المواد الدراسية وانما لتنمية طريقة التفكير العلمى عند التلاميذ . كما يجب على التربية أن تؤكد على دراسة العلوم المختلفة التى تساعد الانسان على مواجهة الحياة والتغلب على مشكلاتها .

الاتجاه الانسانى والقيم :

تدور كل قيم الاتجاه الانسانى على النواحي الدنيوية بما فيها من سعادة ومنفعة وجمال . وهو يؤكد القيم المرتبطة بهذه النواحي وينبذ أى قيم أخرى تتصل بعالم الآخرة أو التصوف والزهد فى الحياة ومباهجها .

ويعتمد حل المشكلات الأخلاقية فى نظر الاتجاه الانسانى على تحكيم العقل والطريقة العلمية . ويرفض استخدام أى أسلوب آخر دينيا كان أو حدسيا . ويتفق الاتجاه الانسانى مع البراجماتية فى نظرتة الى الجانب النفعى لأية قيمة . فليس هناك شر أو خير فى ذاته وانما يتحدد الشر أو الخير بمقدار ما يترتب على العمل من نتائج تمس الفرد أو المجتمع .

وعلى التربية من خلال تدريب التلميذ على التفكير السليم واتباع الطريقة العلمية أن تنمى لدى التلميذ القدرة على تعهـل المسئولية وتقدير النتائج المترتبة على أى سلوك أو تصرف . كما أن على التربية أن تخلص التلميذ من أى شعور بالانانية وحب الذات وتؤكد فى نفس الوقت على اكتساب التلميذ للقيم الأخلاقية والجمالية التى تمكنه من تذوق الجمال والخير والاستمتاع بحياته فى ظل نظرة إنسانية واسعة تتسع للإنسانية جماء وتقنوم على المحبة والسلام .

الفلسفة الوجودية :

على الرغم من أن جذور الوجودية توجد في القرن التاسع عشر في كتابات كيركجارد وفردريك نيتشه وديستوفسكي فإن الوجودية لم تنتشر وتلقى الرواج حتى الحرب العالمية الثانية . والوجوديون المعاصرون الآن هم البيركامو وجان بول سارتر ومارتن هيدجر وغيرهم ونظرا لأن الوجودية تستعين بجميع أنواع التعبير الأدبي فإنها انتشرت في كتابات غرانزكفكا ومارسل وبارث وسارتر وبوبر . والمربي الأمريكي الذي تبني الوجودية هو ماكسيم جرين . وينقسم الوجوديون فيما بينهم بين ملحدين ومتدينين .

ان الوجودية فلسفة فردية الى حد بعيد وتعتمد بدرجة كبيرة على العوامل الذاتية والحدس والاستيطان والالتزم العاطفي والشعور بالوحدة . وعلى هذا فإن أكثر الناس اعجابا بالوجودية هم أولئك الذين يرون أن كل شيء في الحياة الحديثة عديم المعنى وسخيف وقاس ومخيف . ويشاركهم أيضا أولئك الذين يشعرون بأنهم ابتلوا بالمؤسسات التي كونتها المجتمعات التكنولوجية الصناعية والتي يشعرون ازاءها بفقدان الهوية وانعدام الحرية . وهو ما نجد له شبيها عند التواتيين كما سنرى .

الوجودية واليهافيزيقا :

ان الواقع في نظر الوجودية مسألة تتوقف على وجود الفرد . واذا كانت مفصلة الحضارة الغربية شأنها شأن غيرها من الحضارات تتمثل في الفجوة بين الواقع والمثال فإن الوجوديين يؤكدون على الوجود ، ذلك أن وجود الفرد وما يحيط به من مخاطر ومجازفات يسبق ماهية الفرد بما يتضمن ذلك من النماذج والنظريات والمفاهيم عن الطبيعة الانسانية . وهناك عبارة مأثورة لسارتر « الوجود يسبق الماهية » .

ان وجود الانسان في هذه الدنيا يتحقق بساعة مولده وعندما ينمو يصبح قادرا على ادراك وجوده ووحدته وأنه سيموت يوما ما .
والانسان خلال نموه هو الذى يختار بنفسه مستقبله وماذا سيكون .
فالشخص حر في اختيار وتحقيق جوهره على الرغم من المؤثرات الوراثية والبيئية . فالشخص يتصرف ويؤكد شخصيته أو ذاته أو قد يصبح مجرد ناتج للقوة الخارجية التى تتراكم حتى تفقده الحرية . ويدعى الوجوديون أن الفرد مثله مثل الفيلسوف قادر على أن يختار بحرية حينما لا يستطيع الآخرون .

فالفرد وحيد منفصل عن الكائنات البشرية الأخرى ، ويعيش في مواجهة محتدمة مع المخاطر التى تهدد وجوده خاصة الحرية والموت . والفرد يمكن معرفته الواقع بأن يصبح كائنا بشريا راضيا عن الأشياء وعن الآخرين . والانسان قد يصنع أشياء وبضائع وآلات لكنه يعمل بصورة أساسية على خلق نفسه ، والفرد حر يختار ما يريد أن يكونه ، فهو حر في الاختيار والتصرف ومسئول عن أفعاله . والحرية هى طاقة مضيئة للانسان في الخير والشر على السواء .

والوجودى يرى أن ما نعرفه هو الأحداث والظواهر التى يستوعبها الوعى وأننا نسمى ما نستوعبه أو ندركه أو نخلق عواملنا المفضلة مثل الجنة أو النار .

نظرية المعرفة الوجودية :

تذهب الوجودية الى القول بأن الانسان يعرف من خلال تجاربه وخبراته . بيد أن هناك مستويات لهذه الخبرات . فعندما يكون الفرد وأعبا بوجوده بالأشياء والكائنات في حد ذاتها فإنه يكون قد وصل الى أعلى درجات الخبرة البشرية وهو مستوى « الادراك الواعى » .

والحقيقة هي دائما نسبية تتوقف على الأحكام الفردية وان ما يسمى بالحقيقة المطلقة لا وجود له في نظر الوجودية وينبغي لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح وما هو مهم بالنسبة له .

نظرية القيم والوجودية :

تدعى الوجودية أن القيم ليست مطلقة كما أنها غير محددة بمعايير خارجية . وانما تتحدد كل قيمة بالاختيار الحر للفرد . فالقيم هي مسألة فردية شخصية بحتة . ان الوجود هو القيمة الرئيسية لكل فرد . وان القيم التي تمثل أهمية لكل انسان هي نسبية تتوقف على الظروف الفردية .

ومن ثم فان الانسان لا ينبغي عليه أن يمثل للقيم الاجتماعية ومعايير مجتمعه لجرد الامتثال أو التبعية . واذا ما سمح الفرد للمجتمع أو لأي منظمة من منظماته أن تفرض قيمها عليه فانه يفقد أصالته وانسانيته . ذلك أن الحرية الانسانية تقتضى أن يقرر الانسان بحرية ما يلتزم به . وبهذا يطمئن الى أن الانسان سيلتزم بما هو مهم وبما له معنى بالنسبة له . وهذا يمثل أساس المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية .

التطبيقات التربوية للوجودية :

اهداف التربية :

ان الهدف الرئيسي للتربية في ظل الوجودية هو خدمة الكائن البشرى كإنسان فرد . ويجب أن توجه هذه التربية الى أن يكون واعيا ومدركا لظروفه وأن تنمي لديه التزاما موفقا نحو وجود له معنى .

ومن الأهداف الأخرى الهامة للتربية عند الفلسفة الوجودية :

— تنمية الوعي الفردى .

- اتاحة الفرصة للاختبارات الأخلاقية غير المقيدة .
- تنمية المعرفة الذاتية أو معرفة الذات .
- تنمية الإحساس بالمسئولية الذاتية .
- ايقاظ الشعور بالالتزام الفردي .

المنهج الدراسي :

ان الوجوديين لا يحيذون منهجا متمركز حول المادة . فالمادة الدراسية بالنسبة لهم ليس لها قيمة في حد ذاتها . وأيا كان ما يدرسه الفرد فانه يعتبر وسيلة يستطيع الفرد من خلالها أن ينمي معرفته بذاته ومسئوليته الذاتية . والمنهج الذي يحظى باحترام الوجوديين هو المنهج الذي يقوم على الدراسات الانسانية .

ذلك أن الوجوديين يولون أهمية كبرى لدراسة الانسانية فالتاريخ والأدب والفلسفة والفن تكشف أكثر من غيرها من العلوم عن طبيعة الانسان وصراعه مع العالم الذي يعيش فيه . وبدراستها يستطيع الطالب أن يقف على تأملات أعمق العقول البشرية في الموت والذنب والعذاب والحب والكراهية والحرية والفناء والفرح والزهة .

ان المبالغة في التخصص تعد خطأ عند الوجوديين لأنها تعوق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها . وهم يمتقنون ما حدث من تخصص دقيق في العلوم لاسيما الطبيعية منها . وفي عبارة لنيثشه :

« ما أشبه المتخصص في العلم بعامل في مصنع يقضى كل حياته في ربط مسامير أو طرق صمام أو استخدام أداة أو آلة واحدة » .

ولذا يؤكد الوجوديون على أهمية الدراسات الانسانية بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية والطبيعية . بل ان الوجوديين يعارضون

أى نوع من الاعداد المهني للتلميذ لأن ذلك يوجهه وجهه معينة لا تشجعه على تحرير ذاته ومعرفة نفسه .

ان المنهج المثالى فى نظر الوجودية هو الذى يؤكد على :

— النشاط .

— اهتمامات التلميذ والحاجات القريبة أو العاجلة .

— الحرية الكاملة للتلميذ للعمل فرديا أو فى جماعات .

— الاعتراف بالفروق الفردية فى الخبرات .

ويؤمن الوجوديون بأن المعرفة اذا أدركت ادراكا صحيحا فانها تُفضى الى الحرية لانها تخلص الانسان من الجهل والتحيز ويمكنه من رؤية نفسه على حقيقتها . ولذا يجب على المدرسة أن تراجع مفاهيمها عن المعرفة باستمرار ويجب ألا تنظر اليها كفاية فى ذاتها أو كوسيلة لاعداد الطالب لمستقبله ووظيفه وانما يجب أن تنظر اليها على أنها وسيلة لتثقيف الذات وتحرير النفس .

طريقة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس فى ظل الفلسفة الوجودية على أساس ديمقراطى . وأن تعتمد الى الأساليب التوجيهية . وهذا يعنى عدم فرض اهتمامات الكبار وقيمهم على التلاميذ الصغار . ويجب أن تتبع طريقة التدريس لكل تلميذ أن يكون حرا فى تنمية أغراضه الخاصة وأن يعمل على تعليم نفسه كما يجب وأن يحقق ذاته .

والطريقة السقراطية عند الوجوديين هى أمثل طرق التربية والتدريس لانها تساعد التلميذ على أن يفكر ويسبر أغوار نفسه .

ويرفض الوجوديون طريقة حل المشكلات التى تتنادى بها البراجماتية

والتقدمية على أساس أن هذه الطريقة تؤكد على دور الفرد ككائن اجتماعي وتغفل النزعة الفردية لديه .

ويؤكد الوجوديون أهمية اللعب لأنه يساعد الفرد على اطلاق العنان لابتكاريته وهو قول سبق أن تردد عند فرويد .

المعلم :

يرفض الوجوديون المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المعلم والتلميذ . فالمعلم موجود في الفصل لا ك شخصية مثالية يبنى تقليدها كما في المثالية أو لنقل المعلومات كما في الواقعية أو كمستشار في مواقف حل المشكلات . كما في البراجماتية . وانما وظيفته الأساسية هي مساعدة كل طالب بصورة فردية في رحلته نحو تحقيق الذات . ان تأثير المعلم الجيد على الطالب يمتد الى حياته الراشدة . وكم من أناس متقدمين في السن يتذكرون باحترام معلمهم القدامى الذين ألهموهم يوما ما .

ويجب على المعلم ألا ينشد إذلال تلميذه أو يجعله موضع سخرية باقي الفصل حتى لو ارتكب ذنبا كبيرا . وانما عليه أن يوضح له خطأه وإذا اضطر الى معاقبته فليكن ذلك بطريقة تحفظ عليه كرامته واحترامه . كما أن على المدرس ألا يوبخ التلاميذ الأكثر تخلفا بل عليه أيضا أن يحفظ عليهم كرامتهم لأن أهمية التربية بالنسبة لهم كما هي بالنسبة لباقي التلاميذ ليست في مقدار ما يتعلمونه وانما في كيفية الاستفادة مما تعلموه حتى ولو كان قليلا . وإذا ما استطاع التلاميذ استخدام المعلومات القليلة التي اكتسبوها في زيادة حريتهم الشخصية ومعرفتهم لأنفسهم فانهم يكونوا قد فعلوا الشيء المرغوب والسليم .

تطبيق :

لقد استعرضنا فيما سبق الفلسفة الوجودية وأهم جوانبها وتطبيقاتها التربوية .

ومن الواضح أنه يستحيل أن يكون لدينا مدارس أو أنظمة تربوية مبنية على الوجودية لأنها معرقة في الفردية وتصبح المسألة إذن متوقفة على المدرس والتلميذ كأفراد . مثل هذا الفرد أو الشخص يعارض بشده القوة التي تنكر حريته ولهذا ينتقد الوجوديون تعليم الأطفال في مجموعات لا كأفراد لأنها تعوقهم عن التعبير عن ذواتهم بحرية .

والمدرس الوجودي يؤكد على الحرية ويحترم حرية الآخرين من طلاب أو مدرسين أو اداريين . ويتوقع من الطلاب أن يتقبلوا نتائج أفعالهم . ان الاحترام المتبادل والنمو المتبادل هو الذي يميز التفاعل الوجودي ولكن النمو الانساني والتفاعلات بين الشخصيات أو الناس يمتزج فيها دائما بالهجة بالأسى والأمل باليأس .

ان موضوعات المناهج في ظل الفلسفة الوجودية غير محددة بالرغم من أن الموضوع يمكن أن يدور حول الوسائل التي يستخدمها الفرد في صراعه من أجل البقاء والوجود . والطرق التربوية المناسبة للوجودية هي الحوار والتساؤل التأملى والحدس . ويجب أن يكون من الواضح أن الوجودية كلفلسفة تربوية لها تطبيقات محددة للغاية كما أشرنا لأن التربية كمفهوم تفهم في كل المجتمعات على أنها نوع ضروري من التعليم في المدارس . والتعليم في المدارس يتضمن عملية تنشئة اجتماعية تعتمد على مؤسسات تقوم على أساس التعليم الجماعي والتنظيم البيروقراطي . والتعلم المدرسي هو عملية تحرم الأفراد من الحرية وتعكس الظروف الاجتماعية والقوى التي يريد أن يتحرر منها الوجودي ، ومع ذلك فإن الفرد الوجودي اذا استطاع أن يمارس ارادته بدون هذه القوى المعوقة فإن ارادته ستعيش حتى في داخل المدرسة .

المدارس التحليلية :

يقصد بالمدارس التحليلية كل الفلسفات الراهنة التي تؤكد على أن وظيفة الفلسفة تتمثل أساسا في التحليل المنطقي واللغوي . وهذه المدارس

الفلسفة ليست انحرافا أساسيا عن الفلسفة التقليدية كما قد يزعم أحيانا ، لكنها تقوم الى حد كبير على تطبيق طرق من التحليل المنطقي للغة و التحليل اللغوي الأكثر دقة وتطورا على المسكلات الفلسفية التقليدية . وتتضمن المدارس التحليلية : التجريبية المنطقية التي وضع أسسها شليك وهاهن وفيجسل وكارناب وعرفت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية التي يتربط اسمها بأوجست كونت . وفي القرن العشرين أصبحت المنطقية الوضعية تعرف باسم الفلسفة التحليلية التي تعنى بدقة اللغة وتنظيم الرموز المستخدمة . كما تتضمن المدارس التحليلية أيضا التجريبية العلمية التي يترعها كهلر وليفين . وتتضمن كذلك الاجرائية أو البراجماتية الحديثة .

ومن أهم الملامح المميزة للتجريبية المنطقية نظريتها في الاثبات أو التحقق « التي تقرر أن الفروق التجريبية قد تثبت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . والطريقة المباشرة بسيطة لأننا عن طريقها نختبر الفرض بالادراك الحسى كأن نقول الكتاب موجود على المكتب . لهذا يمكن اثباته بالادراك الحسى برؤية الكتاب موجودا على المكتب . أما الاثبات غير المباشر فيمكن اثباته بطريقة غير مباشرة عن طريق فروض مستخلصة من الفرض الأول يمكن اثباتها بصورة مباشرة . ويقوم مبدأ الاثبات في جانب منه على التمييز بين ما يسمى بالقضايا التحليلية والقضايا التركيبية . وتكون القضايا التحليلية صادقة بفضل الألفاظ التي تتضمنها والتي ثبت صدقها سلفا . فقضية تحليلية مثل : هذه الساعة ماركة رولكس سويسرية - تكون صحيحة بالضرورة لأن الساعات ماركة رولكس سبق تحديدها بأنها سويسرية . أما قضية تركيبية مثل : هذه الساعة سويسرية . فهي قضية احتمالية لأن صحتها تعتمد على اثبات أن الساعة هي فعلا سويسرية .

ومع أن التجريبية المنطقية لم تنتج نظرية توبوية كغيرها من المدارس

الفلسفية الا انها بدأت في السنوات الأخيرة تعارَس تأثيراً متزايداً في الفكر التربوي من خلال العلوم السلوكية بصفة خاصة وهي العلوم التي تؤثر في التربية تأثير مطرداً متزايداً .

ويُلخَص لنا « نيو سوم » في مقاله (الفلسفة التحليلية ونظرية التربية) جدوى الفلسفة التحليلية المنطقية منها واللغوية بقوله ان الفلسفة التحليلية تساعدنا على توضيح ما نقوله من جمل وعبارات وفروض ، كما أنها تجعل كل هذا شيئاً ذا معنى أو شيئاً خالياً من المعنى .

ومن وجهة نظر الفلسفة التحليلية ليس الفيلسوف معلماً أخلاقياً وليس من واجب الفيلسوف أن يقترح كيف يجب أن يعيش الانسان حياته ؟ أو كيف يجب أن تكون نظرتَه الأخلاقية ؟ إذ ليس للفيلسوف تجربة خاصة في هذه المجالات فهو ليس قديساً أو نبياً . ولكن الفيلسوف يحلل . وهو في تحليله يتبع طريقة تختلف عن طريقة العالم . بالفيلسوف لا يقوم بتجارب أو ملاحظات منظمة بدقة ولا يستخدم أية أجهزة فنية خاصة . بل هو يبحث ليكتشف طبيعة وعقلانية المبادئ الرئيسية التي تكون أساساً المجتمع البشري . مثلاً اذا ما قيل أن العلم يستند الى الغرض القائل بأن لكل حدث سبباً . فعندما يطلب من عالم أن يفسر حدوث حدث ما قد يجيب بأن مثل هذا التفسير غير ممكن لأن الحدث الذي سئل عنه ليس له سبب . ولكن الفيلسوف عندما يناقش هذه المسألة قد ينتهي الى القول بأن مثل هذا الجواب قد يكون بدعة علمية ورفضاً للعمل العلمي نفسه ؟ . وهو قد يثير تساؤلات هامة أخرى مثل : ما المقصود تماماً بالمبدأ القائل بأن لكل حدث سبباً ؟ . هل هذا المبدأ قانون علمي ؟ . وما هو القانون العلمي ؟ . وكيف يختلف عن النظرية العلمية ؟ . وكيف برهن على أن مثل هذه القوانين والنظريات صحيح ؟ ومثل هذه مهمة لرجل العلم وليس من الضروري أن يبدأ أي علم بالاجابة على جميع هذه الأسئلة . لكن اذا كان علينا أن نفهم العمل العلمي بعمق فمن الضروري أن نستخدم أدوات التحليل

الفلسفي التي يمكن من خلالها أن نجيب بشكك مرض على مثل هذه
الأسئلة .

والفلسفة ليست محدودة بتحليل المبادئ الأساسية للسؤال
العلمي ، فلكل من المجالات الرئيسية للمعرفة البشرية مبادئها الخاصة
المتحاجة للتوضيح والتبرير . فالتاريخ والرياضيات والدين والسياسة
والأخلاق والفنون واللغات - تحدث بدورها ، فلسفة التاريخ وفلسفة
الرياضيات وفلسفة الدين وفلسفة السياسة وفلسفة الأخلاق وفلسفة
الفنون - وفلسفة اللغة وهكذا .

ولا شك أن النتائج المحققة بالفلسفة التحليلية تبرهن على أنها عامل
أساسي لمن يرغبون أن يفكروا وبدقة حول أية دراسة فلسفية . وليست
كل مجالات البحث الفلسفي ذات اهتمام متساو للفلاسفة التحليليين ،
وهذا يرجع غالبا الى الاهتمامات الخاصة للذين قادوا التحليل الفلسفي
في أيامه الأولى ، فقد اهتم « مور » والفلاسفة المنطقيون الوضعيون
بفلسفة العلم .

وفي هذا المجال قدمت الفلسفة التحليلية خدماتها الأولى ، ومع
ذلك وفي العقدين الماضيين تحول الفلاسفة التحليليون بصورة متزايدة
الى مجالات أخرى مثل فلسفة الدين وفلسفة الفنون وفلسفة التاريخ ،
وكانت ذات غائدة كبيرة لمن يبحثون عن ترشيد الدراسات الأساسية في
هذه المجالات . وعلى الرغم من هذه التطورات بقيت فلسفة التربية
مجالا لم يلمس بصورة فعلية من قبل الفلاسفة التحليليين لها سبب
ذلك ؟ ؟

لقد كان لفلسفة العلم وفلسفة الدين مكانا شرعيا في مباحث الفلسفة
التحليلية . فلماذا تركت فلسفة التربية ؟ ؟

الواقع أنه اذا اعتبرت فلسفة التربية مجالاً صالحاً لمباحث الفلسفة

التحليلية فان تعبير « تربية » في هذا السياق يجب أن يشير الى مجال رئيسي من البحث .

ان الفلاسفة التحليليين لا يعتبرون التساؤل حول أهداف التربية مثلا غير مهم ، بل على العكس تماما يعتقدون أن هذا التساؤل هام جدا لدرجة أن الاجابة عليه يجب ألا تقتصر على الفلاسفة لأنه ليست لديهم تجربة خاصة تمكنهم من اعطاء اجابات أفضل من اجابات غيرهم . والفيلسوف بوصفه فيلسوفا قد لا يعرف عن أهداف التربية أكثر من أي انسان آخر .

وليس هناك خطأ في أن يكون للفلاسفة رأي في هذه المسائل ولكن هذه المسائل لا تشكل مجالا متميزا للبحث الذي تشكله الفلسفة حسب رأي الفلاسفة التحليليين .

وهكذا ، اذا كان للفلسفة التربوية أن تكون جزءا شرعيا من الفلسفة التحليلية فمن الضروري العودة الى السؤال الأصلي عن مجال البحث الذي يخص التربية .

والحقيقة أن مثل هذا المجال للبحث مطلوب . فنحن في أئسد الحاجة لتمحيص ونقد المبادئ الرئيسية للتربية وهو ما يؤدي بنا الى البحث فيما يشار اليه بالفلسفة التربوية . والفلسفة التحليلية للتربية لا تقترح مثل هذه الفلسفة التربوية بل تبحث لتكتشف طبيعة وعقلانية المبادئ الأساسية التي تكون أساس مثل هذه الفلسفة التربوية .

ان كل نظرية تربوية تحوى أحكاما أخلاقية وان بعض النظريات التربوية تركز على دعاوى دينية وهنا نشأ السؤال : أين وجه الشبه - ان وجد - بين النظرية التربوية والنظرية العلمية ؟ كيف يمكن تبرير الأحكام الأخلاقية ؟ وماذا تعنى المبادئ الدينية ؟

قد يكون صحيحا أن كل فلسفة تربوية تشمل أحكاما أخلاقية خاصة ولكن ما لم تختلف هذه الأحكام بطريقة كبيرة عن أحكام أخرى « كاختلاف الأحكام الجمالية عن الأحكام الأخلاقية » فإن فلسفة التربية تصبح مجرد دراسة فلسفية . وتصبح مثل فلسفة الفيزياء وفلسفة الموسيقى وفلسفة التاريخ الأوروبي التي لا تبحث كمجالات منفصلة بل تبحث تحت مجالات شاملة لفلسفة العلم وفلسفة الفنون وفلسفة التاريخ . ونظرا لأن التربية تركز على نقل المعرفة فإن بعض الفلاسفة التحليليين ينظرون إلى فلسفة التربية كفرع ثانوي لنظرية المعرفة .

ويمكننا أن نلخص أهم مجالات الاتفاق بين هذه المدارس التحليلية في السطور التالية :

تنظر هذه الفلسفات إلى الحقيقة على أنها تتكون مما يمكن معرفته أى ما يمكن التحقيق منه بالخبرة أو التجربة . وعلى هذا فإن كل التساؤلات التي تخرج عن نطاق ما هو قابل للمعرفة تخرج أيضا عن نطاق الفلسفة لأن مجرد التكهنات حول مثل هذه الأمور غير القابلة للمعرفة عديم المعنى ومضیعة للوقت وهذا يذكرنا بما سبق أن ذكرناه عن البراجماتية .

والانسان في نظرها جميعا يتميز عن غيره من سائر المخلوقات لما يتمتع به من قدرة كبيرة على التعلم . وإن درجة التعقيد التي يتسم بها هذا التعلم تبدو من عبقرية الانسان في استخدام السلوك الرمزي سواء كان ذلك في اللغة أو غيرها من الوسائط . وهذا يذكرنا بقول « كاسير » أن الانسان كائن رمزي أو مستخدم للرمز . أن استخدام اللغة يخدم الانسان في كل ألوان التعبير ويستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين وأن يصلوا هم إلى معرفة أفكاره . أن اللغة ليست مجرد رموز صماء وإنما هي رموز مليئة بالمعنى ولذلك فإن اللغة تعنى الفكر وتعنى أيضا المنطق . ويتميز الانسان إلى جانب استخدامه للرمز بميزة أخرى هي أنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدي

ومن ثم يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معان وأن يتفاعل معها تفاعلا نقحيا .

ان التجريبية المنطقية والتي عرخت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية تحاول ارساء قواعد لغة منطقية رمزية رياضية أكثر دقة من اللغات العادية . فبرتراند راسل مثلا يقترح مجموعة من الرموز الشبيهة برموز الجبر تمثل الكلمات والمفاهيم والقضايا التي عندما تستخدم بطريقة رياضية منتظمة تقدم حولا غير متأثرة بأهواء التفضيل الشخصى .

وتهتم التحليلية اللغوية بالطرائق التي يمكن بها تمحيص معانى المفردات والمفاهيم المستخدمة بطريقة أكثر دقة . ومن ثم تساعد الربين على فهم المعنى الحقيقي لمفاهيم مثل الحاجة أو الاهتمام أو التكيف أو التوافق أو الدافعية أو التدريس أو التعليم وهكذا . وفي التحليلية اللغوية نجد أن اللغة والمنطق ليست مجرد أدوات للتفلسف بل هي أيضا المادة الخام والحصلة الناتجة منها .

وبالنسبة لنظرية المعرفة يؤكد الفلاسفة التحليليون على أن الطريقة العلمية هي الطريقة التي يجب أن تأخذ بها الفلسفة . فالأشياء يمكن معرفتها من خلال الخبرة والتجربة فقط . فمن طريقها يمكن التحقق من صدق الحقيقة وفهمها . ان الاتجاه العلمى والانفتاح العقلى والموضوعية والتفكير النقدى كلها أمور ضرورية للتفكير السليم . وهذا يعنى أن التفكير هو بلا شك أهم وظيفة للانسان .

وبالنسبة للقيم ترى الفلسفة التحليلية أن كل القيم نسبية حسب حاجات كل فرد وحاجات البشرية . فالقيم الاجتماعية كالعدل والخير هي محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعي بين الأفراد وتعاملهم معا . وعلى هذا فان الدولة أو الحكومة الديمقراطية بما توفره من تفاعل اجتماعى بين الأفراد تعتبر أجسن طريقة للنمو الفردى ومن ثم فهي أحسن صورة لنظام الحكم السياسى .

المضامين التربوية التحليلية :

ان هدف التربية في نظر التحليلية هو النمو العقلي والاجتماعي للفرد .

وينبغى على المعلم أن يشجع التلميذ وأن ينمى لديه الاتجاه العلمي والانفتاح العقلي والموضوعية وأن يُعوِّدَهُ على عدم اصدار أحكام أو اتخاذ قرارات قبل جمع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع . وهذا ضروري لمساعدة الفرد على نمو قدرته على اصدار الأحكام الناضجة والتي يكون لها قيمة . ويجب أن تبني العملية التربوية بصفة عامة على خبرات المتعلم .

ان المدارس الفلسفية التحليلية بفرعيها المنطقي واللغوي تؤثر في التربية بطرق متعددة مباشرة وغير مباشرة . فمن خلال تأثيرهما في علم الاجتماع وعلم النفس وبخاصة في مجالات التعليم المبرمج والقياس التربوي يقدمان تأييدا ومساندة للمربين الذين يميلون الى قيام نظرية علمية في التربية تقوم أساسا على الطرق المنطقية والتجريبية وتختبر في ضوءها كما تقوم أيضا على استخدام لغة متطورة .

وإذا كان للمربين دروس أخرى يتعلمونها من التحليلية فعليهم أن يفكروا بوضوح وأن يتجنبوا الغموض وعليهم أن يتأكدوا من أن المعرفة التي يتوصلون اليها موضوعية ومجردة عن التحيز الشخصي والثقافي وقابلة للاختبار من جانب الآخرين . ويجب أن تكون معرفتهم أيضا موضع ثقة مؤيدة بالشواهد والأدلة الكافية . ويجب عليهم استخدام مفاهيم ومصطلحات واضحة وبعيدة عن الشعارات والمجازات والتلاعب اللفظي . وأخيرا وليس آخرا يجب عليهم تطبيق مبادئ الاحتمالية الاستقرائية في اثبات الفروض والتعميمات والنظريات .

ويورد سميث واينيس في كتابهما « اللغة والمفاهيم في التربية »
الفوائد التالية من استخدام الفلسفة التحليلية في التربية (١) .

١ — اكتشاف المعاني المهمة للمصطلحات والتعبيرات التربوية نتيجة
استخدامها في سياقات مختلفة .

٢ — الكشف عن التخطي في التصورات وتعرية خيوط التفكير الناتجة
عن الغشيل في فهم الطريقة التي تستخدم بها اللغة في موقف
معيّن .

٣ — استبعاد المشكلات والمسائل الزائفة التي توجد نتيجة التصورات
المضطربة غير الواضحة ونتيجة غموض اللغة المستخدمة .

٤ — اكتشاف أبعاد المصطلحات التربوية والتوصل الى فهم أوضح
للعلاقة بين الفكر واللغة والواقع ومن ثم نستطيع أن نوسع
الأساس الذي نبني عليه معتقداتنا عن الواقع وقيمنا التي نؤمن
بها .

٥ — تعرية التناقضات المنطقية التي لا نشعر بها والتي تنتج من التسبب
في استخدام اللغة .

(1) Smith, B. and Ennis, R. : Language and Concepts in Education.
Rand McNally & Co. Chicago 1961 pp. IV, V.

الاسلام والتربية : (١)

مقدمة :

يتميز الاسلام بموقفه الفريد بين سائر الديانات سواء كانت سماوية أو وضعية ومفهوم التربية الاسلامية أشمل من أى مفهوم آخر فى الثقافات غير الاسلامية كما يتضح من عرضنا .

فللعلم والتعليم والمعرفة مكانة فى الاسلام لا تضاهيها أى مكانة أخرى فى أى دين آخر . والانسانية الحقة تتجلى بأبرز معانيها فى التربية الاسلامية والتوازن والاعتدال والتوسط سمة رئيسية للاسلام لا نجد لها مثيلا آخر فى الديانات القديمة أو المذاهب الحديثة .

ويمكننا بصفة عامة أن نقول بأن الاسلام يجمع بين الفكر المثالى والواقعى والانسانى فى اتران يجعل من الفكر الاسلامى طابعا خاصا متميزا كما سيتضح من عرضنا فى السطور التالية :

الاسلام والكون : (مدخل أنطولوجى)

يقرر الاسلام أن الكون بما فيه محدث من عذم وأنه من صنع الله عز وجل . . وقد أبدع الله فى صنع هذا الكون الذى يسير وفق نظام لا يخطئ يدل على عظمة الخالق وقد خلق هذا الكون لحكمة الهية ربانية ولم يخلق عبثا ولا لهوا . « وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما لاعين . وما خلقناهما الا بالحق ولكن أكثرهم لا يعلمون » .

وقد خلق الله كل مظاهر الحياة فى هذا الكون وما فيه من ثروات طبيعية وأجناس من الطير والحيوان والنبات « خلق السموات بغير عمد

(١) يمكن الرجوع لزيد بن التميميل الى كتابنا : التربية الاسلامية اصولها وتطورها فى البلاد العربية - عالم الكتب - ١٩٨٢ .

ترونها وألقى في الأرض رواسي أن تمتد بكم. وبث فيها من كل دابة وأنزلنا من السماء ماء فأنبثنا فيها من كل زوج كريم » • ومكن الله للإنسان باعتباره خليفة الله على الأرض من السيادة على هذا الكون بما حباه الله من تفضيل على كثير من خلقه وبما وهبه من عقل وتفكير • • وهده الله الى تسخير ما في هذا الكون من مخلوقات وقوى طبيعية وثروات في باطن الأرض وجوف المياه من أجل راحة الانسان وسعادته « فلينظر الانسان الى طعامه أنا صببنا الماء صبا • • ثم شققنا الأرض شقا • • فأنبثنا فيها حبا وعنبا وقصبا وزيتونا ونخلا وحدائق غلبا وفاكهة وأبا متاعا لكم » ، « وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس » ، « والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون » • وقد زود الله الانسان بكل الامكانيات التي تمكته من استغلال ثروات الكون لمنفعته وتقدمه ورقيه • ودعاه الى عبادة خالق هذا الكون ومبدعه • • وهو اله واحد منزه عن كل الصفات المادية والبشرية غير محدود بالزمان والمكان ، لا تدركه الأبصار سرمدى لا يتغير • • لا شريك له ولا مثيل • • لم يلد ولم يولد ، واحد أحد ، فرد صمد ، فعال لما يريد بحكمته وعلمه سبحانه وتعالى وله المثل الأعلى في الحق والخير والجمال ، يقول تعالى : « لو كان فيهما آلهة غير الله لفسدنا فسبحان الله رب العرش عما يصفون » ، ونظرا لأن عقل الانسان وتفكيره مهما تقدم وتطور قاصر عن ادراك حقيقة هذه الصفات الالهية فان الاسلام يدعونا الى الابتعاد عن التفكير في ذات الله حتى لا نضل ووجهنا الى التفكير في خلق الله وما أبدعه في هذا الكون الذي يدل على عظمته • قال تعالى : « سبحانه الذي خلق الأرواح كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون • وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فاذا هم مظلمون • والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم • والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم • لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون » •

ويقرر القرآن بالنسبة للكون أيضا أنه لم يخلق عبثا ، قال تعالى :
« وما خلقنا السماوات والأرض وما بينهما لاعبين » . كما أن هذا
العالم بكل مظاهره ليس جامدا ثابتا بل هو قابل للتغير والتبدل والزيادة
والنمو ، قال تعالى : « يزيد في الخلق ما يشاء » . وقال تعالى : « قل
سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشئ النشأة الأخيرة
ان الله على كل شيء قدير » . وهذا الكون ملئ بالحياة والحركة ، قال
تعالى « يقلب الله الليل والنهار ان في ذلك لبرة لأولى الأبصار » وقال
تعالى : « ألم تر الى ربك كيف مد الظل ولو شاء لعله ساكنا ثم
جعلنا الشمس عليه دليلا » . ولقد زين الله لنا السماء الدنيا . قال تعالى :
« وزينا السماء الدنيا بمصابيح » ، وقال تعالى : « ولقد جعلنا في
السماء بروجا وزيناها للناظرين » .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بنظرة الاسلام الى هذا الكون الذى
نعيش فيه . ففي حين يلعن العهد القديم الأرض باعتبارها مستقرا
للمصاة لأن آدم هبط اليها بعد أن عصى ربه نجد القرآن الكريم يجعل
الأرض مستقرا طيبا ومتاعا للانسان وينبغى أن يشكر الله عليه . قال
تعالى : « ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معاش قليلا
ما تشكرون » (١) وقال تعالى : « ولكن فيها متاع ومستقر الى حين »
« وورد عن النبى (ص) قوله : ادنيا متاع وخير متاع الدنيا النساء » ،
بل ان الله كما خلق لنا الجنة فى الآخرة خلق لنا جنات على الأرض .
قال تعالى : « وهو الذى أنشأ جنات معروشات وغير معروشات » .
وقال تعالى : « وفى الأرض قطع متجاورات وجنات من أعناب وعبون » ،
وقال تعالى : « ونزلنا من السماء ماء مباركا فأنبتنا به جنات وخب
الحصيد » .

(١) انظر : محمد اقبال : تجديد الفكر الدينى فى الاسلام . ترجمة عباس
محمود لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة . ١٩٦٨ ص ٩٨ .

فالدنيا في نظر الاسلام ليست دار معاناة وشقاء ، وإنما هي دار استمتاع في حدود ما أمر الله . قال تعالى : « قل من حرم زينة الله التي أخرج لعبادة والطيبات من الرزق » ، وأمرنا ديننا بأن نتزين ، قال تعالى « يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد » .

بيد أن الاسلام وقد جعل حياة الانسان على الأرض لتحقيق الرسالة التي استخلف من أجلها في الأرض قد امتد بحياة الانسان لتشمل حياة أخرى أبدية في الآخرة .

وتتضمن حياته على الأرض اعداده أيضا لحياة سعيدة أبدية في الآخرة يجد فيها كل النعيم وما لم يخطر على قلب بشر . قال تعالى « مثل الجنة التي وعد المتقون فيها أنهار من ماء غير آسن وأنهار من لبن لم يتغير طعمه وأنهار من خمر لذة للشاربين وأنهار من عسل مصفى ولهم فيها من كل الثمرات ومغفرة من ربهم » .

ان على المسلم ألا يذم الدنيا . وقد ذم رجل الدنيا عند علي ابن أبي طالب رضي الله عنه فقال علي : الدنيا دار صدق لمن صدقها ودار نجاة لمن فهم عنها ودار غنى لمن تزود منها ومهبط وحى الله ومصلى ملائكته ومسجد أنبيائه ومتجر أوليائه ربحوا فيها الرحمة واكتسبوا فيها الجنة » .

ويحكى عن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب أن الربيع بن زياد الحارثي شكاه اليه عاصم بن زياد لأنه لبس العباءة وترك الملااة وغم أهله وأحزن ولده . فأرسل علي رضي الله عنه في طلب عاصم فلما جاءه عصب في وجهه وقال :

ويلك يا عاصم أتري الله أباح لك اللذات وهو يكره أخذك منها ؟ لأنت أهون على الله من ذلك ... أو ما سمعته يقول ... « ومن كل تأكلون لحما طريا وتستخرجون حلية تلبسونها » . والله ان ابتذال نعم الله بالفعال أحب اليه من ابتذالها بالمقال . وقد سمعته عز وجل

يقول : وأما بنعمة ربك فحدث « وان الله عز وجل خاطب المؤمنين بما خاطب به المرسلين فقال : « يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم » .

وعلى الرغم من ذلك نجد في التراث الاسلامي نصوصا كثيرة تدم الدنيا يجب ألا تؤخذ على ظاهرها . منها ما يورده الخوارزمي « بأنها رأس الفتن وشجرة المحن وأم الخبائث مستندا الى قول الرسول (ص) « حب الدنيا رأس كل خطيئة » . والغريب أن الخوارزمي يورد قصة عن المسيح عليه السلام رغم ما بين الاسلام والمسيحية من فرق جوهرى في النظرة الى الدنيا . وفي هذه القصة يقول :

« كان نبي الله عيسى عليه الصلاة والسلام تمنى أن يرى صورتها (أى الدنيا) وخلقتها حتى كان يوما في ساحل البحر فرأى شخصا على صورة عجوز شمطاء شوهاء مصدودة الظهر منحنية الكتف احدى يديها ملطخة بالدم . والأخرى مختضبة بالحناء وأنيابها كأنياب الفيل وعليها ثياب معصفرة . وقد عطرت نفسها وعليها برقع قد سترت وجهها به . فتعجب عيسى من ذلك فقالت : من أنت ؟ قالت أنا الدنيا التي كنت تسأل من الله عز وجل أن ترانى . فقال عيسى عليه السلام ما الذى حذب ظهرك ؟ قالت : كر الأيام والليالي فقال : ما هذا الثوب المزعر ؟ قالت : حتى يفتراء بى الأعداء ويقبلوا على قلوب رأوا باطنى ما التفتوا الى . فقال : ما هذا البرقع والنقاب ؟ قالت : حتى لا ترى عيني فلو أن أحدا رأى صورتي لما نظر الى . فقال : لم خضبت هذا الكف ؟ قالت : أخطب زوجا قال : ما هذا الكف الملطخ بالدم ؟ قالت : قتلت البارحة زوجا . فقال : هل لزوجك المقتول قود . قالت : لا ولقد قتلت مثله ألفا وما باليت بذلك ولا أبالى وسأقتل هذا ولا أبالى » .

ومثل هذه النصوص يجب ألا تؤخذ على علاتها وتفهم في ضوء النظرة الكلية الشاملة للإسلام والتي سبق أن عرضنا لها في أول الكلام .

ان التربية الاسلامية في ضوء ما عرضنا له تربية تقوم على توازن اعداد الفرد للدارين معا : الدنيا والآخرة ، وقد ورد ذكر كلمة الدنيا والآخرة في القرآن الكريم مرات متساوية بلغت ١١٥ مرة لكل منها (١) .

وهذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بترويض التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التي تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل . فإلله سبحانه وتعالى خلقنا نتحمل المسؤولية وأعطانا ضميرا وأرادة حرة ولكنه أيضا أقام الدين وتعاليمه كقوة تربوية عليا توجهنا ترشدنا فاذا كنا عقلاء سوف نتقبل توجيهها ونسير على هديها . وعلى الانسان أيضا أن يؤمن بالقدرة خيره وشره فذلك من تمام ايمانه من ناحية واعترافا منه بحكمة الخالق عز وجل التي قد يعز على الانسان أن يحيط بها . وينبغى أيضا أن يربى الانسان على الايجابية لا السلبية فاذا كانت الصحة والمرض من عند الله فان هذا لا يعنى عدم سعى الانسان للطبيب لعلاجه اذا مرض فان الله خلق الدواء وخلق الدواء وطالب عباده بأن يتطببوا . كما يجب ألا يربى المسلم على أن يكون متواكلا سلبى الارادة وانما يجب أن يعرف أن له دورا يقوم به ومسئولية يجب أن يتحملها وأنه في ضوء معرفته لقوانين الكون والطبيعة قادر على تسخير ما فيها لتحقيق رغائمه وسعادته ، يضاف الى ذلك أن تدريس العلوم المختلفة يجب أن يستهدف تعميق الايمان بالله في نفوس الشباب من خلال فهمهم لقوانين الكون ونظامه المحكم وما فيه من جمال بهاء ويدل على عظمة الخالق عز وجل وتناهى قدرته وسلطانه . كما ينبغى أن تمكن الانسان باعتباره خليفة الله على الأرض من استغلال موارد هذا الكون وثرواته وانمائته من أجل استمرار حياته وتقديمها كما يجب أن تلتزم العلوم المختلفة بالقيم

(١) انظر المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم .

والمبادئ الإسلامية التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي في جوانبه المختلفة .

الإسلام والطبيعة الإنسانية :

ينظر الإسلام إلى الإنسان على أنه من صنع الخالق عز وجل وأنه قد صوره في أحسن صورة ، « ولقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم » ، وأنه فضله وكرمه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسجد له تعظيماً وتكريماً ، كما استخلفه على الأرض .

والإنسان كما صوره القرآن مخلوق من مادة من طين ومن روح سر الإله الأعظم . « إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرا من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقموا له ساجدين » .

وبعبارة أخرى فإن الإنسان يتكون من جسد وروح وانطلاقاً من الفهم الحقيقي لروح الإسلام التي تقوم على مبدأ التوسط كما أشرنا فإن طبيعة الإنسان في كل أبعادها تقوم على هذا المبدأ الرئيسي . شخصية الإنسان هي وسط بين الروح والجسد ، فالإسلام لا ينظر إلى طبيعة الإنسان نظرة ثنائية تنفصل فيها الروح عن الجسد بل ينظر الإسلام إليهما نظرة عضوية متكاملة ويعتبر أن كلا منهما ضروري للآخر ولكل منهما حقه على صاحبه بل إن الجسد هو مطية الروح وأداتها ووسياتها في تأدية الواجبات الدينية كما أسلفنا . وطبيعة الإنسان وسط بين الخير والشر فالإنسان يولد على الفطرة ، قال صلى الله عليه وسلم : « ما من مولود يولد الا على الفطرة فأبواه يمجسانه أو يهودانه أو ينصرانه » . والإنسان كما يقبل علماء المسلمين ذو طبيعة محايدة فهو قابل للخير والشر معاً فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وإن عود الشر واهمل شقى وهلك .

وطبيعة الإنسان أيضاً وسط بين الجبر والاختيار فالإنسان حر

الارادة ومسئول عن تصرفاته في الأمور التي يترك له فيها الاختيار .
لكن هذه الحرية تتلشى في الأمور التي أمره بها الشرع أو نهاها عنه
فالحلال بين والحرام بين وبينهما أمور متشابهات .

كما أن حرية الانسان محكومة بمدى قدراته وطاقاته وامكانياته ،
فمهما وصلت قدرته فهو ضعيف وقد وصف القرآن الانسان بالضعف
في أكثر من موضع بل واعترف الاسلام بضعف الطبيعة الانسانية .

والانسان يختلف عن أخيه الانسان ، فكما أن بصمة الانسان
تختلف عن بصمة أى انسان آخر فكذلك شخصيته تختلف عن أى انسان
آخر أى أن شخصية الانسان متفردة ويجب أن تعمل التربية على
مواجهة مطالب هذه الجوانب الفردية للشخصية الانسانية وأن تنمى
الجوانب الايجابية فيها . كما يجب أن تكون التربية مراعية لطبيعة
الفروق بين الأفراد في مداركهم وميولهم وقدراتهم . والصفة العقلانية
هى أعلى صفة في الانسان وقد قدرها القرآن في كثير من مواضعه .

والطبيعة الانسانية في نظر الاسلام ذات طبيعة جسمية بيولوجية
عقلية نفسية ويجب أن تعمل التربية على تحقيق مطالب النمو لهذه
الجوانب المختلفة ويجب أن يهتم منهج التربية الاسلامية بكل الجوانب
الجسمية والعقلية والنفسية للشخصية الانسانية . والاسلام يستغل
الميل الفطرى لدى الانسان في معرفة ما يجهنه واشباع حب الاستطلاع
لديه كنزعات طبيعية في تكوينه النفسى .

الاسلام يعترف بضعف الانسان :

الانسان خطأ منذ أول الخلق . وقد أخطأ آدم وتحمل مسئولية خطأه
بخروجه من الجنة ولكنه ندم وتاب الى ربه فغفر له . وعلى عكس
المسيحية التي ترى أن خطيئة آدم تنسحب على أبنائه من بعده فان
الاسلام يرى أن خطيئة آدم مقصورة عليه وقد غفر له ربه قال تعالى :
« ولا تزر وازرة وزر اخرى » .

وقد اعترفت التربية الاسلامية بمواضع الضعف في الطبيعة البشرية كما أثبتنا من قبل ومنها الخطأ والنسيان ، ولا يحاسب المسلمون على الأعمال التي يملئها عليهم هذا الضعف . وقد ورد عن النبي قوله : « رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » . والاسلام يخفف عن المسلم في حالة ضعفه قال تعالى : الآن علم أن فيكم ضعفا فخفف الله عنكم » ، « ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها » .

واعترف الاسلام بجوانب أخرى من ضعف النفس الانسانية « لقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه » وهذه النفس اذا ضعفت قد تدفع الانسان الى الشر ، « ان النفس لأمارة بالسوء الا ما رحم ربي » .

كما وصف القرآن الانسان بكثير من الصفات التي تسدل على ضعفه قال تعالى : « وخلق الانسان ضعيفا » ، كما وصفه بالهلع والجزع اذا مسه الشر ، « ان الانسان خلق هلوعا اذا مسه الشر جزوعا » ، ووصفه بالطفيلان اذا غنى ، « كلا ان الانسان ليطغى أن رآه استغنى » .

وهذا يعنى بالنسبة للتربية الاسلامية أن يهتم المعلم بأن يبرز لتلاميذه أن قدرة الانسان محدودة مهما تقدم ومهما بلغ من العلم وأنه مهما بلغ من القوة لا يخلو من نقاط ضعف . ولهذا ينبغي أن يعرف الانسان حدوده وألا يتكبر وأن يكون متواضعا وأن يصبر على المكاره كما يجب أن يتذكر نعمة الله عليه ويشكره في اليسر والرخاء .

ان الايمان بالله عامل هام في التغلب على الضعف الانساني ومواجهة ازمتات الحياة اليومية . بل ان هذا الايمان يساعد الانسان على التغلب على ازماته النفسية والاجتماعية . كما يساعده على أن يحيا حياة آمنة راضية مستقرة . وقد يكون من الطريف أن نشير الى أن بعض شركات التأمين في الدول الغربية قد أدركت أهمية هذا العامل في حياة الانسان ولذلك اشترطت بعضها أن يتوفر شرط الايمان في الفرد الذي يريد أن يستمتع بميزة خصم

نسبة مئوية (حوالى ١٥ ٪) من قسط التأمين • ألا يبشر ذلك باعادة
بعث عصر جديد للإيمان ؟ •

المعرفة في الاسلام (مهكل ابستمولوجى) :

شغل المسلمون بالحديث عن طبيعة المعرفة في الاسلام وتكلموا عن
خصائصها وقد انقسموا ازاءها الى رأيين :

أجدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله على عبده
ويستدلون على ذلك بقوله سبحانه وتعالى « وعلم آدم الأسماء كلها »
فاذا كان آدم أبا البشر والله سبحانه وتعالى علمه الأسماء كلها فهو
قد علمها لخريته من بعده • « قالوا سبحانه لا علم لنا الا ما علمتنا انك
أنت العظيم الحكيم » • كما أن النظرة التوقيفية ترى أن هذا الكون بكل
ما فيه يعمل وفق قوانين ثابتة ويسير على نظام محكم • وعلى هذا فان
ما يتوصل اليه الانسان من معرفة تتعلق بهذا الكون وقوانينه ونظمه
لا يعتبر شيئاً جديداً لأن هذه القوانين والنظم موجودة بالفعل • ومهمة
الانسان هي في التوصل اليها والكشف عنها • وقد زود الله الانسان
بالعقل والحس والامكانيات والوسائل التي تمكنه من هذه المعرفة • وهذه
النظرة الى المعرفة تتشابه مع نظرة الفلسفة الواقعية • لكن ليست كل
أنواع المعرفة توقيفية فهناك أنواع أخرى من المعرفة يتوصل اليها
الانسان من خلال تفاعله الاجتماعى وتقدمه الحضارى وما يتعلق بذلك من
الأنظمة الاجتماعية وأنواع السلوك والقيم الاجتماعية وغيرها •

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة وهو رأى يستند الى أسانيد
من القرآن الكريم منها قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم
لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » •
فهذا النوع من المعرفة يكتسبه الانسان ويتعلمه من خلال الامكانيات
والقدرات التى زوده بها خالقه ومبدعه •

ويمكن أن ينظر الى المعرفة التوقيفية بعد ما يتوصل اليها الانسان على أنها مكتسبة وبهذا نقرب بين النظريتين .

كما شغل الفلاسفة والعلماء المسلمين بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها . وهناك تصنيفات مختلفة لأنماط المعرفة في الاسلام من أشهرها التصنيف الذي يحددها تحت أربعة عناوين هي : النقل والعقل والحواس والتقليد . ولكننا هنا نعرض تصنيفا آخر . ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التي تقوم عليها التربية في الإسلام هي :

١ - المعرفة اللدنية :

سبق أن أشرنا الى أن المعرفة اللدنية أو الربانية هي المعرفة التي يكشفها الله للانسان ، قال تعالى : « وقد آتيناك من لدنا ذكرا » . وقال عز وجل « فوجد عبدا من عبادنا آتيناها رحمة من عندنا وعلما من لدنا علما » . والله عز وجل في معرفته غير المحدودة يلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها الى الناس وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى وهذه المعرفة بالنسبة للمسلمين توجد في القرآن الكريم والسنة ويتقبلها الشخص على أساس الايمان ويعمل على دعمها كلما أمكن ذلك بالعقل والخبرة والمسلم الصحيح هو الذي يتقبل ما جاء من عند الله على لسان نبيه الكريم على أنه الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه .

فالقرآن أو الكتاب هو كلام الله تعالى ، المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم ، بلسان عربي مبين ، تبيان لما به صلاح الناس في دنياهم وأخرهم . وهو مصدر لا ينضب نستمد منه المعرفة اللدنية أو الربانية .

وهو حجة واجبة العمل بما ورد فيه من أحكام ، وهو قانون واجب الاتباع والرجوع اليه ، ومصدر التشريع وأحكامه ومنبع هداية وارشاد . والدليل على ذلك أنه من عند الله وقد احتوى على الأمر الصريح بوجوده

اتباعه : والعمل بما تضمنه من الأحكام • قال تعالى : « انا أنزلنا اليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله » •

ويمكن أن نستمد المعرفة من القرآن فيما يتعلق بالأمور الآتية :

١ — العقائد التي يجب التصديق بها كالايمان بالله وملائكته ورسله واليوم الآخر ، وهو الحد الفاصل بين الايمان والكفر •

٢ — الدعوة الى الأخلاق الفاضلة التي تهذب النفوس وتصلح من شأن الفرد والجماعة •

٣ — الارشاد وطلب النظر والتدبير في ملكوت السموات والأرض ، وما خلق الله فيها •

٤ — قصص الأولين أفرادا وجماعات •

٥ — الأحكام العملية ، فقد وضعها أو وضع أصولها وكلفنا اتباعها وما ينظم علاقة البشر بربهم — وعلاقتهم مع بعضهم •

أما بالنسبة للسنة فهي في اللغة الطريقة ، فإذا أضيفت الى الرسول صلى الله عليه وسلم لفظا أو دلالة كان المراد ما أثر عنه من قول أو فعل أو تقرير •

والسنة هي المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي وهي مكملة له وهي تنقسم الى قسمين :

— السنة المتواترة : وهي ما رواها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم جمع عن جمع يستحيل عادة تواطؤهم على الكذب وذلك من أول السند الى منتهاه •

— السنة غير المتواترة : وتسمى السنة الأحادية عند غير الحنفية وهي التي لم تتواتر في جميع العصور الثلاثة •

وقد أثبت المحققون من العلماء كثيرا من الأحكام التشريعية بالسنة القولية والعملية واعتبروها حجة .. وأصلا من أصول التشريع ، ومصدرا من المصادر الشرعية . والدليل قوله تعالى : « وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا » .

٢ - المعرفة الوثقى :

المعرفة الوثقى هي المعرفة التي تصدر عن كبار العلماء والمختصين وتشمل المعرفة الموجودة بدوائر المعارف الاسلامية كما تشمل الفتوى الكبار المشهورة وكذا أمهات الكتب الاسلامية مثل الرسائل العلمية والمطبوعات المتخصصة التي اضطلع بها أناس متمكنون معترف بهم كلهما أمثلة للمعرفة الوثقى . ومنها أيضا فتوى الصحابة .. فالصحابا شاهدا والنبي وتلقوا عنه الرسالة وهم الذين سمعوا منه بيان الشريعة ولذلك قرر جمهور الفقهاء أن أقوالهم حجة بين النصوص . ونحن في التعليم المدرسى نقبل دون مناقشة صيغا لحل بعض المسائل الرياضية مثلا أو نستظهر بعض القوانين أو المعادلات أو الصيغ والقوائم شخصيا ، ولكننا نفضل تقبلها بقصد الاقتصاد في الوقت والجهد . وفي نهاية الأمر تحظى بالاحترام في أنظار الثقاة في العلم لمدة طويلة . وكثير من معرفتنا الواقعية يقوم على الثقة ، وكثير منها سجل للمنجزات والخبرات والوقائع التي اكتسبت هذه الثقة وأصبح لها قيمة كافية لتخليدها والاحتفاظ بها .

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة الوثقى فبعضها قد يندرج تحت « النقل » وبعضها قد يندرج تحت التقليد ولكننا نصنفها هنا تصنيفا آخر .

٣ - النقل عن السلف :

وهو ما يجتهد مسلك الخبر الصادق الذي يفيد العلم والمعرفة .. وهناك أخبار مقطوع بصدقها مثل أخبار القرآن الكريم والرسول والأنبياء

ومن هم في مرتبتهم ، وهناك الأخبار التي يرجح صدقها واشترط
الإسلام لقبولها بالنسبة للأخبار المادية من علمية وتاريخية وغيرها أن
يتوفر في صاحبها ثلاثة شروط الى جانب كونه مسلما : العدالة ، وهي
ألا يكون قد عهد عهد عليه كذب أو ممصية .. والأهلية الفكرية والعقلية
لنقل الأخبار دون تعرض لنسيان أو اضطراب .. وأخيرا اتصال الراوى
بمصدر الخبر أو بمن رواه .

ويعتبر النقل عن السلف مصدرا من مصادر المعرفة في الإسلام ..
وهو يمثل خلاصة تجارب أسلافنا الصالحين وخبرتهم ويهمننا أن نعرف
ما قاله هؤلاء السلف حتى ننسج على منوالهم ونواصل حياتنا من حيث
انتهوا اليه ، ولهذا يجب أن نهتم بتراثنا الأصيل وأن نخلصه من الشوائب
ونقدمه لشبابنا ونشئنا في صورة مقبولة تحببهم فيه .

٤ — التقليد :

عقد ابن عبد البر النمري القرطبي المتوفى سنة ٤٦٣ هـ فصلا
في كتابه جامع بيان العلم وفضله عن : « فساد التقليد ونفيه والفرق
بين التقليد والاتباع (١) . وقد أورد قول ابي عبد الله بن خويز منداد
البصرى المملكى ان التقليد معناه في الشرع الرجوع الى قول لا حجة
لقائله عليه وذلك ممنوع منه في الشريعة . والاتباع ما ثبت عليه
حجة .. والتقليد في دين الله غير صحيح ... والاتباع في الدين ممنوع
والتقليد ممنوع (٢) قال تعالى « الذين يستمعون القول فيتبعون
أحسنه » .

ويقول ابن عبد البر ان العلماء لم تختلف في أن العامة عليها

(١) ابن عبد البر النمري القرطبي : جامع بيان العلم وفضله ص ١٢٢

(٢) المرجع السابق ص ١٢٢ .

تقليد علمائها وأنهم المرادون بقول الله تعالى « فاسألوا أهل الذكر ان كنتم لا تعلمون » .

ويقصد بالتقليد في معنى من المعانى المعرفة التى تؤخذ عن رجال يطمأن عليهم ويوثق فى علمهم وهو ما صنفناه تحت المعرفة الوثقى . ولكن التقليد الذى نقصده هنا هو الاقتداء تمثيا مع قوله تعالى « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة » وقد ضرب لنا الرسول (ص) مثلا عندما قال لأصحابه « صلوا كما رأيتمونى أصلى » والتقليد بهذا المعنى مصدر من مصادر المعرفة بيد أن ما يعنيه الاسلام هو التقليد الواعى الحكيم الذى يتحقق به منفعة محققة للانسان . أما التقليد الأعمى فهو مكروه فى الاسلام لما يترتب عليه من عدم تمييز بين الخير والشر والحق والباطل والصالح والظالم ، والانسان قد يتوصل الى أشياء مفيدة ونافعة نتيجة اجتهاداته الشخصية وتقليده فى هذه الحالة مفيد ، وكذلك يصبح تقليد القدوة الصالحة مسلكا مرغوبا فى الاسلام حث عليه كمنهج سليم للتربية وضرب له مثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير . ومن الأمور العادية المعروفة أن الصغير يقلد الكبير والأبن يقلد أباه والبنات تقلد أمهاتهن والتلميذ يقلد معلمه . والتقليد مهم اذن فى التربية الخلقية وفى ترقية السلوك الرشيد . والتقاليد تترسخ بالتقليد وهى نقطة هامة ينبغى أن تولى التربية اهتمامها بها وأن تكون المدرسة نموذجا يقتدى بالتقاليد الاسلامية السليمة .

٥ - المعرفة العقلية :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل . والتأمل الفكرى من مسالك اكتساب المعارف والعلوم وما يرتبط بذلك من تحليل وتركيب وقياس (م ١٦ - فلسفة التربية)

واستنتاج وربط • والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التي تحت المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم في الاختيار والتمييز والمفاضلة وتحت المسلمين أيضا على تحكيم العقل في الأمور التي لم يرد فيها نص ديني صريح • ولقد ارتقى الله بالانسان بأن جعل له عقلا يميز به وهو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التي أنعم الله بها عليه • والعقل مصدر هام للمعرفة التي منها نستمد أحكاما يتسق بعضها مع بعض • فمثلا نجد أن الحقائق المنطقية والرياضية هي أنواع من المعرفة التي تحتكم الى العقل • خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين في نفس الوقت ، أو القضية القائلة بأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان • فهاتان القضيتان مستقلتان عن الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحواس • انهما صحيحتان بغض النظر عن خبرتنا بهما • وهكذا يكون العقل هو العامل الهام في المعرفة التي تقوم على الحقائق المجردة والانطباعات المنفصلة • بيد أن الفكر وهو وظيفة للعقل يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه اسم المعرفة الثابتة ذات القيمة •

ان المعرفة عند ابن سينا تنقسم الى ثلاثة أنواع : معرفة بالفطرة ، ومعرفة بالفكرة ، ومعرفة بالحدس ، فأما المعرفة بالفطرة فهي معرفة المبادئ الأولى كقولنا « ان الواحد نصف الاثنين » وأما المعرفة بالفكرة فهي معرفة مكتسبة وتكون أكبر من مجهود النوع الأول ولا يدركها الا من وصل الى مرتبة العقل المستفاد • وهناك نوع ثالث من المعرفة بالحدس • • فمن الناس من لا يحتاج في أن يتصل بالعقل الفعال الى كبير عناء والى تخريج وتعليم ، بل تراه كأنه يعرف كل شيء بنفسه حدسا بلا قياس وبلا معلم كأن فيه روحا قدسية • وهذا الاستعداد الحدسي ليس على درجة واحدة في جميع الناس وانما هو متفاوت تفاوتا لا ينحصر في حد •

على أن المعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود هامة • فهي تنحصر الى أن تكون مجردة • ذلك أنها تتناول عالم العلاقات

والمعاني ولا تقدم سوى فهم محدود لعالم الأتشاء • ونظرا لأن حياتنا متصلة اتصالا وثيقا بالعالم الفيزيائي المادي ، فاننا بحاجة الى عون من الأنماط الأخرى من المعرفة • وأكثر من هذا فان عملياتنا العقلية قد تكون متأثرة بالتحيزات والاهتمامات والميول التي تمنع العقل في الغالب من أن يكون موضوعيا •

كما أن المعرفة المستمدة من العقل قد يصعب الاتساق عليها في حين أن المعرفة المستمدة من الحواس يسهل الاتساق عليها •

والواقع أن العقل المجرد يستخدم في الوقت الحاضر في نطاق أقل مما كان عليه الحال في العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقد الانسان أن العقل وحده هو المهيمن • ومع هذا فما يزال هو الفيصل والقاضي في المعرفة اذا ما أريد للمعرفة أن تكون عقلانية • هنا يجد العقل البشرى نفسه في وضع صعب بلا ريب ، لأنه يجب أن يحكم على نفسه بالفعل • وقد حث الاسلام على استخدام العقل والتفكير وجعلها أساسا للمسلم الحق الذي يتقى الله حق تقواه « قال تعالى : كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تعقلون » • وقد جعل الاسلام العقل أساس التكليف وأسقط التكليف عن ذهاب عقله أو أصابه الخبل ومن لا يعقل فهو من شر الدواب « قال تعالى : ان شر الدواب عند الله الصم البكم العمى الذين لا يعقلون » •

ويعتبر الاجتهاد نمطا من أنماط المعرفة ومصدرا من مصادرها في التربية الاسلامية وقد كان الاجتهاد دائما طليلا على تقدم المسلمين ورقيعهم لأنه يساعدهم على تطويع أمور دينهم لدنياهم على اختلاف أحوالها على مر السنين • ويرتبط الاجتهاد بالعقل والقياس كما أنه يرتبط بالمعرفة الوثقى التي سبق أن عرضنا لها •

ومن أهم مبادئ الاسلام : « خاطبوا الناس على قدر عقولهم »

وقد أشار الغزالي الى هذا بقوله : « أن يقتصر المعلم بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى اليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله » .. وقد اقتدى الغزالي في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم عندما قال :

« نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم » .

فقد وضع الدين الاسلامي العقل موضعا عظيما فجعل طريقه هداية للناس بمدى كمال عقولهم فلا يخاطب الماقل بما يخاطب به الجاهل ولا يخاطب ذوو العقول الخفيفة بما يخاطب به المعتلاء ذوو العقل الكامل ، وقد قال صلى الله عليه وسلم « ما أحد يحدث قوما بحديث لا تبلغه عقولهم الا كان فتننة على بعضهم » .

فهنا يراعى الرسول صلى الله عليه وسلم مستوى العقول رعاية عظيمة فلا يخاطب الأذكياء بما يخاطب به الأغبياء ، ولا يخاطب الخاصة بما يخاطب به العامة ، فالذكي يفهم الشيء بالاشارة ، والغبي ربما لا يفهمه الا بعد أن يكرر له عدة مرات ولذلك قيل : لكل عبد بمقيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك وضع كل شيء في موضعه (١) .

العقل والجسم :

أدرك المسلمون منذ عصورهم الأولى أن هناك صلة وثيقة بين الجسم والعقل وعبروا عن هذه الصلة بالحكمة القائلة : « بأن العقل السليم في الجسم السليم » . وقد عنوا بالجسم وخففوا عنه الأعباء ليستطيع أن يحمل النفس الكبيرة ويساعد العقل على الدرس والتدريس والتعلم والتعليم .

(١) انظر : احمد شلبي : تاريخ التربية الاسلامية .. ومحمد عطيه الابراشي : التربية الاسلامية وفلاسفتها .

ولم يجز المسلمون أن يرهق الانسان قواه الجسمانية أو يضعف من احتمالها من أجل عبادة يسرف فيها أو حرمان مما أحل الله للناس .

وقد أدرك المربون المسلمون أن الجسم المريض لا يساعد العقل على الفهم وأوصى الأصفهاني بترفيه النفس في طلب العلم محذرا الطالب من مواصلة الدرس والجهد دون أن يتخلل ذلك راحة ورياضة . فهذا الجهد المتواصل ستكون نتيجته الفشل ويأتى بدليل على كلامه في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم : « ان المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى » يوضح الأصفهاني أيضا أن على الطالب أن يواصل الدرس ما نشط عقله ووطن فاذا أحس في عقله غمورا فليتوقف عن العمل وليلجأ الى اللعب فان العقل المكثود ليس لرويته لقاح ولا لرأيه نجاح .

وقد كان المربون المسلمون يدركون أن من طبيعة الطفل أن يكون نشيطا كثير الحركة . وكانوا يغذون فيه هذه الطبيعة لعلمهم أن في نشاط الجسم يقظة العقل وصفاء الذهن . وكانوا يرون أن من غير الطبيعي أن يكون الطفل هادئا ساكنا ويرجعون سكونه الى مرض أصابه أو بأس نزل به ، فالمربون المسلمون جعلوا للعب مكانته في التربية غير أنهم اقتصروا على الجانب الترويحي منه بعد الفراغ من العمل ، ولم يذهبوا مذاهب المحدثين في جعل اللعب جزءا من العمل لتربوي وفي جعل العمل التربوي يتم عن طريق اللعب .

٦ - المعرفة الحسية :

تسمى المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس بالمعرفة الحسية . فنحن نشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والذوق . وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظتها . ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما نرى أو نسمع أو نلمس أو نشم أو نتذوق بينما تكتسب المعرفة العقلية عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وتكون المعارف التي يكتسبها الانسان عن طريق استخدام الحواس الظاهرة بشكل مباشر ، فمن الأشياء ما يبصر بالعين أو يلمس باليد أو يشم بالأنف وهكذا .. وهذه الحواس تساعدنا على ادراك ما حولنا في الكون والفضاء وما يجري فيه من أمور مختلفة من حركات وسكنات وألوان وأصوات وغيرها ونحس بالأشياء احساسا مباشرا الصلبة منها واللينّة والثقيلة والخفيفة كما نحس بالسعادة والحزن والألم والفزع والحب والكراهية وغير ذلك من المشاعر والأحاسيس .

ويؤكد الفارابي في نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول :
« فالمعارف انما تحصل على النفس بطريقة الحس » .. ويستشهد بقول ارسطو في كتاب « البرهان » « ان من فقد حسا فقد علما » .. بيد أن الفارابي لا يلغى دور العقل بل يؤكد أنه يرى أن المعرفة لا تحصل للانسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وانما بعد تدخل قوى نفسية .. يقول الفارابي :

« ... وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط وليس الأمر كذلك ، بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه ويؤديها الى الحس المشترك حتى تحصل فيه فيؤدي الحس المشترك تلك الصور الى التخيل والتخيل الى قوة التمييز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة الى العقل ... »

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفةنا المتعلقة بالحياة اليومية . فان هذه الحواس تخدعنا في بعض الأحيان ، كما هو الحال في المثال التقليدي الخاص بالعصا التي تبدو لنا هضبية في الماء . ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما تقوم بلمسها . ولقد تؤثر أيضا انحيازاتنا في طريقة رؤيتنا ، ففي بعض الأحيان نرى ما تكفينا لرؤيته ، لا ما هو واقع بالفعل . وقد تقل دقة حواسنا أكثر فأكثر بسبب

العوارض التي تطرأ على الانسان ومنها المرض أو بسبب بعض العناصر المؤثرة كالبرد والضباب والحرارة والصوت . ومع هذا فان للحواس دورها الخاص الذي تلعبه في تشكيل المعرفة . بل ان المعرفة المستمدة منها يسهل الاتفاق عليها بصورة أكثر من المعرفة المستمدة عن طريق العقل كما أشرنا .

وترتبط المعرفة التجريبية بالمعرفة الحسية وبهذا يرتبط منهج العلم ارتباطا وثيقا بهذا الجانب من نظرية المعرفة . وذلك لأن العلم الحديث تجريبي . فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب والملاحظة للوقوف على أحسنها في شرح ظاهرة معينة . ويعتمد النجاح في ذلك على كثير من العوامل مثل ابعاد العناصر الغريبة أو الزائفة ، كما يعتمد على جمع المعلومات بعناية وعلى التخطيط للبحث تخطيطا سليما . وأخيرا يعتمد على اتجاه المجرى وقدرته . ومع هذا فان خلاصة التجربة لا يتوقع منها على الاطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعة . فالتجربة قد تقف عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتملة الى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا من بين أنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهي تتخذ مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كاحدى الطرق المؤدية الى فهم الحقيقة . ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الاعتقاد والايامن والمعرفة . ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التي تكتسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحي أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . ومع أن المعلم يدرك أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هي أكثر المعارف شيوعا فان هذا لا يعنى أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس يستطيع المدرس أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وحده سوف يوفى وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة الى العقل لكي نفسر المكتشفات التجريبية ونوحد بينها في نظرية

أو قانون • والتفكير المنطقي إذا ما ترك يعمل وحده ، فإنه سوف يصبح خاويًا من المضمون وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من الأخريات جدًا في مواقف الحياة المختلفة • والواقع أن الحياة متباينة جدًا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأي شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها •

والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغي أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ولسوف تعتمد الإجابة إلى حد بعيد على المادة التي يقوم بتدريسها • فالمواد تختلف في طبيعتها وبالتالي تختلف في استخدام نوع المعرفة الموصل إليها • فالمعرفة اللدنية تكون أكثر استخدامًا في العلوم الدينية والمعرفة العقلية في العلوم الطبيعية والرياضية وكلاهما يستخدم لمساعدة الطالب على تكوين أسلوب رشيد له في الحياة •

محددات المحتوى المعرفي والتطبيقي :

وهناك عدة اعتبارات تحدد اختيار المضمون المعرفي والمحتوى التعليمي للمناهج الدراسية في التربية الإسلامية :

أولها : الاعتبار الديني والخلقي والتهديبي : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة التعليمية في تربية الجسم والعقل والنفس باعتبارها مطالب دينية في حد ذاتها وقيمة المادة الدراسية في تنمية الايمان بالله وبلوغ الكمال الانساني في السلوك الفردي والاجتماعي وقيمة المادة الدراسية في توجيه الفرد في حياته الى ما فيه صلاح نفسه وخير أمته وما فيه تهذيب نفسه وتوجيهه الى الحياة الفاضلة الكريمة في ظل مجتمع فاضل كريم •

ثانيها : الاعتبار الثقافي والمعرفي : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة الدراسية في تثقيف العقل وتزويد الانسان بالمعرفة

الضرورية التي تمكنه من القيام برسالته كخليفة الله في الأرض . وقيمة المادة في تعويده على التفكير السليم والتعقل والتدبير في كل أمور حياته . ويندرج تحتها أيضا قيمة المادة الدراسية في تنمية حب العلم والمعرفة لديه بحيث يصبح ذلك اتجاها أصيلا عنده يمكنه من النماء المعرفي الذاتي باستمرار .

ثالثها : الاعتبار النفعي الوظيفي : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة الدراسية في تزويده بالمهارات المعرفية والعلمية الضرورية له لكسب عيشه والاعتماد على نفسه في شق طريقه في الحياة والقيام بوظيفته كفرد نافع في المجتمع منتج ومفيد .

القيم الاسلامية : (مدخل أكسيولوجي)

سبق أن تكلمنا عن القيم في الفلسفات المختلفة ، كما عرضنا أيضا للكلام عن القيم من حيث كونها نسبية أم مطلقة وثابتة أم متغيرة .

ويمكننا بالنسبة للقيم الاسلامية أن نميز بين نوعين من القيم :
القيم الفوقية أو العلوية أو السماوية والقيم الاصطلاحية .

١ - القيم الفوقية :

ترتبط القيم الاسلامية الفوقية أو العلوية بأصول التشريع الاسلامي . فقد رسم الله لنا طريق الحق وبين لنا الصواب والخطأ والخير والشر وجعل لنا الحلال بينا والصواب بيننا وبينهما امور متشابهات . والقيم الاصطلاحية هي مجال الأمور المتشابهة ، كما سنشير فيما بعد .

والقيم الفوقية المرتبطة بالأصول هي قيم مطلقة وثابتة خالدة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال . ولا مجال لاجتهاد الانسان أو اختياره فيها . ومن ثم عليه أن يتقبلها ويسلم بها ويعمل بمقتضاها باعتبارها

معرفة لدينه كشفها الله لعباده عن طريق كتابه الكريم ورسوله الامين ،
فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن ينطق عن الهوى ان هو الا
وحى يوحى •

٢ - القيم الاصطلاحية :

وهي القيم التي ترتبط بأمر لم يرد فيها نص أو تشريع صريح ،
فهي تقع في مجال الأمور المتشابهات التي سبق أن أشرنا إليها • وهذه
القيم نسبية ومتغيرة بتغير المواقف والأزمان والمكان • وهي تسمى
اصطلاحية بمعنى أن الناس قد اصطالحوا عليها لتتناسب مع تصرف
أحوالهم وشؤونهم في دنياهم ، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم
قوله : « أنتم أعلم بشؤون دنياكم » •

ومجال الاختيار مفتوح للإنسان في ظل القيم الاصطلاحية والموقف
الأخلاقي أو القيمي قد يطرح أكثر من بديل للاختيار • ومن هنا يصبح
اختيار البديل المناسب متروكا للفرد نفسه • ففي موقف ما قد تكون
البدائل المطروحة مثلا هي : « الشر بالشر والبادئ أظلم » ، أو « ادفع
التي هي أحسن » ، أو « العفو عند المقدرة » ، واختيار أى من هذه
البدائل متروك لتقدير الشخص نفسه • بيد أن المعيار الرئيسي للقيم
الاسلامية سواء كانت قيما علوية أو اصطلاحية هو أن يتطابق ما يقوله
الفرد بلسانه مع ما يؤمن به في قلبه وكلاهما يجب أن يتطابق مع
التصرف العلمي العقلي للإنسان •

ويعتبر الدين أصل الأخلاق كما أشرنا ، كما أن الأخلاق أساس
هام للتربية الاسلامية • وقد اهتم الربون المسلمون بتربية الطفل على
الأخلاق الحميدة منذ الصغر •

ويقول ابن الجوزي في « الطب الروحاني » : « أقوم التقوم
ما كان في الصغر فأما اذا ترك الولد وطيمه فنشأ عليه ومن كان رده

صعبا » • ولهذا يجب أن تحظى التربية الخلقية بالأهمية التي تستحقها في المنهج المدرسي كما يجب أن تصافر جهود المعلمين والمربين على تكوين الضمير الحي النابض لدى المتعلم وتدريبه على حسن الاختيار أو اختيار البديل المناسب للموقف الأخلاقي •

ويعتبر الغزالي علم الأخلاق علم معاملة لا مكاشفة أي أنه يبحث في الأعمال وفيما ينبغي على المرء أن يفعله ليكون سلوكه موافقا لروح الشريعة • • والخلق عنده عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة •

ويعرف ابن مسكويه الخلق بأنه حال للنفس داعية لها • الى أفعالها من غير فكر ولا روية • وتتقسم هذه الحال الى قسمين :

— منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج كالغضب والضحك والحزن •

— ومنها ما يكون مستفادا بالمادة والتدريب وربما كان مبدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولا فأول حتى يصير ملكة وخالقا •

ويتفق الغزالي مع ابن مسكويه وغيره في قبول الأخلاق للتغيير والتبديل وانتقد من زعموا أن الأخلاق ثابتة لا تتغير ودعم رأيه بقوله أن كل كائن حي يمكن أن يغير خلقه حتى البهائم يمكن تبديل خلقها ويمكن أيضا أن يستدل على ذلك بقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « حسنوا أخلاقكم » •

والواقع أن تقدم الأخلاق في المجتمعات جاء نتيجة أفراد خرجوا على قواعد السلوك المقررة وثاروا ضدها وعملوا على تغييرها وجامعوا ببديل عنها • وما الديانات السماوية والرسول الذين جامعوا بها الا دليل قوى على ذلك •

ويجب أن يكون العلماء والمعلمون أنفسهم قدوة لغيرهم في

أخلاقهم • وفي أخلاق العلماء يقول الماوردي : « أما ما يجب أن يكون عليه العلماء من الآداب والأخلاق فهو التواضع وبجانبه العجب •• وألا يبخلوا بتعليم ما يصنعون ولا يمتنعون من افادة ما يعلمون ، لأن كتمانهم يؤدي الى تناقصه وضعفه وانقراضه » • ومن آداب العلماء نصح من علموه والرفق بهم وتسهيل السبيل عليهم وبذل الجهود في معونتهم فان ذلك أعظم لأجرهم وأنشر لمولودهم وأرسخ لمولودهم •• وألا ينفوا متعلما ولا يحقروا ناشئا ولا يستصنروا مبتدئا فان ذلك ادعى اليهم وأعطف عليهم وأحث على الرغبة فيما لديهم •

نفسه يمثل بلوغ الكمال الديني فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها يقول الله تبارك وتعالى : « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام ديناً » ، ويقول عز وجل : « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر » .

ومن تمام الكمال الانساني مكارم الأخلاق ، وقد جاء الاسلام ليصل بهذا الكمال الانساني الى قمته ، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : (انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ، وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الانساني هدفا رئيسيا للتربية الاسلامية ، ومع أن الكمال لله وحده ، فان الانسان لا بد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض ، قال تعالى : « انى جاعل فى الأرض خليفة » .

وعلى الانسان أن يسعى الى هذا الكمال وله فى هذا السعى لذة تحفزه دائما الى مزيد من الكمال .

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضا تحقيق سعادة الانسان فى الدنيا والآخرة وهو هدف تترن فيه أسس التربية الاسلامية كما سيتضح من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد .

وتهدف التربية الاسلامية الى تنشئة الانسان الذى يعبد الله ويخشاه ، فالله سبحانه وتعالى يقول : « وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون » .

وطريقة عبادة الله وخشيته قد تكون بالعلم فانما يخشى الله من عبادة العلماء والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة الى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الاسلام على العلم والسعى فى طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات .

ويتصل بذلك أيضا دور الانسان فى تعمير الأرض وتسخير

ما أودعه الله فيهما من ثروات لخدمة حياة الانسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفة . وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبيعية ورياضية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوم اسلامية طالما أنها متفقة ومنتشبة مع الاطار الاسلامي الصحيح وطالما أنها لا تستخدم استخداما سيئا يخرج بها عن غرضها الأصلي ففتتحرف الى الفساد والشر والعدوان . ويقول الماوردي : « واعلم أن كل العلوم شريفة ولكل منها فضيلة والاحاطة بجميعها محال » .

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضا تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الاسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الاسلامية عاملا فعالا في تماسكهم ووحدتهم ولم شملهم وتكثيل جهودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحد .

ومن المعايير التي تقوم عليها التربية الاسلامية والتي تحدد بالتالي المضمون التربوي التعليمي في الاسلام قيمة هذا المضمون وأثره في تربية الانسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه الى الحياة الخيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق وكذلك قيمة هذا المضمون في نفع الانسان في دنياه وفي آخرته على السواء .

فالعلم فضيلة .. وتعرف فضيلة العلم بثمرته وهي التقرب من الله تعالى ، « انما يخشى الله من عباده العلماء » ، أما في الدنيا فثمرته العز والوقار والاحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال .. والضمير هو الذي يسيطر على خافية الأنفس وما تخفى الصدور في الانسان والله سبحانه وتعالى خلقنا ، « ولقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه » ، « وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون

بصير » ، « وهو يعلم السر والجهر » وهذا يعني أن الله رقيب على الرقيب من نفس الانسان ولا خير في الضمير اذ لم يكن حيا ، فاذا تبدل الضمير أصبح الانسان كالحيوان وتبدل معه الشعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه ، فالشخص بلا ضمير هو انسان ميت الحس وتربية الضمير تكون بالايمان الصحيح بالله الذي يعلم السر والجهر وتكون أيضا بعبادته « أن تعبد الله كأنك تراه » . وسنفضل الكلام عن ذلك فيما بعد .

ومهمة التربية الاسلامية تربية المسلم على هذا الايمان الصحيح وخشية الله وعبادته . والتعليم والقُدوة أساس الفضيلة والأخلاق ولذلك كانت سيرة الرسول لها قيمة تربوية خلقية ، وقد أمرنا الله بأن نتبع الرسول وأن نأخذ ما أتانا به وننتهي عما نهانا عنه . قال تعالى : « وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا » ، وقال تعالى : « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » .

أسس التربية الاسلامية :

تستند التربية الاسلامية الى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربية الاسلامية ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلي :

١ - التربية الاسلامية تربية شمولية :

ويقصد بالشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الانسان فالتربية الاسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التي تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم وانما هي تنظر الى الانسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معا . ولا شك أن

كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الآخر ويتأثر به ، وقديما قالوا العقل السليم في الجسم السليم . كما أن في الجسم مضغة اذا صحت صح الجسم ، واذا فسدت فسد الجسم الا وهي القلب . ونهانا ديننا عن الانغماس في الشهوات .. ولأهمية الجسم في التربية الاسلامية أمرنا الاسلام بالعناية بصحتنا وأجسامنا ، « ان لبدنك عليك حقا » ، فهناك حق البدن على صاحبه .. وتخطب التربية الاسلامية حواس الانسان وقواه ، وتحثكم اليها ، « ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » . وجعل طهارة الجسم شرطا للعبادة . كما أمرنا أن نجعل مظهرنا بنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجد .

والتربية الاسلامية تربية نفسية لأنها تخطب عاطفة الانسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحثكم اليها .. وأمرنا ديننا بأن نربى نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر في النفس لا بما ظهر من السلوك وأمرنا ديننا بالتمتعف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها .

بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهادا أكبر من جهاد الحرب والقتال ، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله بعد عودته من الحرب : (رجعت من الجهاد الأصغر الى الجهاد الأكبر .. قالوا وما الجهاد الأكبر يارسول الله ، قال جهاد النفس) ، وهي تربية عقلية لأنها تخطب العقل وتحثكم اليه .. والاسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل .

واعتبر المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساسا للتفاضل بين الناس « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » ، « يرزق الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » ، كما جعل العقل (م ١٧ - فلسفة التربية)

أساس التكليف والاختيار ودعانا الى نبذ ما يتنافى مع العقل من خرافات وأباطيل وأوهام . والقرآن الكريم ملئ بالآيات التي تحت على أعمال العقل والفكر والتفكير والتدبير ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق .

وهكذا تكون التربية الاسلامية تصريحا للعقل من الوهم والخرافات ، كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية ، وتحرير للجسم من الخضوع للذات والشهوات . ولقد أقر النبي صلى الله عليه وسلم قول سلمان الفارسي لأبي الدرداء أخيه في الاسلام : ان لبدنك عليك حقا ولنفسك عليك حقا ولأهلك عليك حقا فأعط كل ذي حق حقه » .

ويقتضى كون التربية شمولية ألا ينظر المربي الى عمله مع التلميذ على أنه قاصر على مجال تخصصه فقط وانما يجب أن يعلم أنه يربي في التلميذ الى جانب تخصصه جوانب خلقية ونفسية واجتماعية على جانب كبير من الأهمية وهذه الجوانب مسئولية مشتركة لكل المربين وكل المشتغلين بالتربية .

٢ - التربية الاسلامية تربية متوازنة :

فهي تحرص على ايجاد التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة ، « وابتغ ههنا آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » ، « واعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا » ، وهذا التوازن يميز التربية الاسلامية عن غيرها فهي ليست تربية صوهمية أو رهبانية ، كما أنها أيضا ليست تربية مادية أو وجودية .. وهي ليست تربية دنيوية فقط ولا أخروية فقط .. وهي ليست تربية فردية فقط أو جماعية فقط وانما هي مزيج متوازن من كل ذلك .

وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الاسلامية يجعلها

أقرب ما تكون الى طبيعة الأشياء ، فخير الأمور الوسيط ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » ، كما يجعلها أيضا مراعية لطبيعة الانسان ومطربة التي فطر الله الناس عليها .. وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٢ - التربية الاسلامية تربية سلوكية عملية :

فهي لا تكفى بالقول وانما تتعداه الى العمل والممارسة ونحن اذا نظرنا الى المبادئ الرئيسية الخمسة التي بنى عليها الاسلام نجد انها تتطلب سلوكا عمليا فالشهادة بوحدانية الله ونبوة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم واقامة الصلاة وابتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكا لفظيا . ومن تمام كمال الانسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله كما اهتمت التربية الاسلامية بتكوين العادات السلوكية الصنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما في هذه العادات من أثر طيب في اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والردائل .

٤ - التربية الاسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

ان التربية عملية فردية اجتماعية فهي تنظر الى الانسان من منظوره الفردي فتبدأ معه من حيث هو بإمكانياته الجسمية والعقلية والنفسية وتمشى معه لتنمي هذه الامكانيات في أبعادها المختلفة الى أقصى ما يمكن وعلى قدر مطاوعة التلميذ وسرعته دون اسراع أو ابطاء بها .. فالتربية عملية نمو للفرد نظرا لأن الانسان يولد ضعيفا ويحتاج لعناية الكبار ورعايتهم حتى يثب عن الطوق ويصبح كبيرا راشدا يقوم بدوره في مجتمعه .. وفي نفس الوقت تنمي التلميذ في اطواره الاجتماعي باعتباره فردا يعيش في مجتمع وأن عليه أن يكتسب الطابع الاجتماعي لهذا المجتمع حتى يستطيع أن يحيا فيه وأن يكون قادرا على التعامل معه .

فالتربية إذن عملية تطبيع اجتماعي يكتسب الانسان من خلالها

الصبغة الانسانية التي تميزه عن غيره من الحيوانات فهي تصقل طبيعه وتهذبه . والكلام عن أثر الوراثة والبيئة في التربية هو كلام قديم معاد ومكرر لا يقلل من أهمية الدور الذي تلعبه التربية في التنشئة الاجتماعية أى التطبيع الاجتماعى للإنسان .

وتقوم التربية الاسلامية على تربية الانسان تربية فردية ذاتية فهي تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته ، فكل امرئ بما كسب رهين وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته ، وفي نفس الوقت يربى الاسلام الفرد تربية اجتماعية ، فالمسلم أخو المسلم ، والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا ، ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسم اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى . وهي تربية تجرد الانسان من روح الأنانية البغيضة « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » .

وتؤكد التربية الاسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعى في تنشئة الفرد . واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل لمخالطته للنماذج الطيبة وابعاده عن قرناء السوء ، فمثل الجلوس الصالح والجلوس السوء كبائع المسك ونافخ الكير .

كما اهتمت أيضا بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام في تربيته الفرد فالانسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .

وقد اتجه الاسلام الى اقامة مجتمع قوى بأمراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة ، ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الاسلام الى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لجماعته ، كما اهتم بإقامة العدل في الجماعة الاسلامية والمسلمون يتساوون في أخوة الاسلام

في رفع الظلم بينهم .. فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه .. وأمرنا بالإسلام بالعدل في المعاملة وأن نعامل الناس بما نحب أن يعاملونا به ، كما أمرنا بالعدل في الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعاني القرآن قوله عز وجل : « ان الله يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون » .

٥ - التربية الإسلامية تربية للضمير الانسان :

الضمير الانسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله ، وقد حرصت التربية الإسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقظا في السر والعلانية . قاله رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان ، وعلى الانسان أن يعبد الله كأنه يراه « والله يعلم السر والجهري ويعلم خائفة الأعين وما تخفى الصدور » .

والضمير الحى خير عاصم للانسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل ، وعندما يعرف الانسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فإنه يفكر في كل عمل قبل أن يقدم عليه ، وتربية الضمير تربية لإرادة الانسان بحيث يصبح متحكما في تصرفاته ولا يكون رهن نزواته وشهوته ، وفي تكوين الضمير لجا الإسلام الى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الانسانية .

٦ - التربية الإسلامية تربية لفطرة الانسان واعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الإسلامية على التسلم بفطرة الطبيعة الانسانية وأن الانسان يولد بطبيعة انسانية فطرية محايدة وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « ما من مولود الا ويولد على الفطرة وانما ابواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » ، ويقول الله عز وجل ، « الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا » .

والتربية الإسلامية هي تربية لهذه الفطرة الانسانية وهي تتمثل

على تنمية الميل الفطري لدى الانسان في معرفة ما يجهل وتستثمر حسب المعرفة والبحث عن المجهول لديه وقد استخدم الاسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطري الى مرتبة الشغف بالمعلم والتلفه اشدديد المستمر لمعرفة ما في الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان لأن الاسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولا تخالفها ، واعترفت التربية الاسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف في الطبيعة الانسانية ولم تحملها فوق طاقتها وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله :

« رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » .. وأساس التنكيف في الاسلام الاستطاعة فلا يكلف الله نفسا الا وسعها .

والتربية الاسلامية في تربيتها لفطرة الانسان تتمشى مع روح الاسلام التي تقوم في أساسها على التوسط والاعتدال فخير الأمور الوسط، وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الاسراف فانه لا يحب المرففين قال تعالى : « كلوا واشربوا ولا تسرفوا » ، « ولا تجعل يدك مغلولة الى عنقك ولا تبسطها كل البسط » ، « ولا تميلوا كل الميل » ، « ان المبغذين كانوا اخوان الشياطين » ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » .. وغيرها من الآيات الكريمة التي تبين روح التوسط في الاسلام وتسموا التربية الاسلامية بالانسان وتعلو من شأنه باعتباره خليفة الله في الأرض ولهذا كرم الله بنى آدم وفضله على كثير من خلقه « ولقد كرمنا بنى آدم » ، « واذ قال ربك للملائكة ائني خالق بشرا من طين فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » .. ويقتضى هذا السمو اعلاء لغرائز الانسان حتى لا يكون عبدا لهذه الغرائز ، وينحط الى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعني الدوافع الفطرية في الانسان . وقد عنيت التربية في الاسلام بأن تنشئ الفرد على التحكم في رغباته

وعدم الانسياق وراء شهواته ونزواته فموقف الاسلام الاعتدال والتوسط
- كما أشرنا - ويمكننا أن ننظر الى الصوم على أنه اعلاء لشهوة
الطعام عند الانسان ، كما أن الصوم أيضا اعلاء لشهوة الجنس لديه ..
وقد ورد في الحديث « من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر
وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء » .. أى
حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات .

وطريقة الاسلام فى الاعلاء لغرائز الانسان ودوافعه تقوم على
أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الانسانية وتكوين الارادة القوية
للانسان وهى عملية تدريب على الضبط الارادى للانسان وتحكمه فى
شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم فى عواطفه ومشاعره بقوة الارادة
فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط للتحكم فيه والرغبة فى
الانتقام فتسلط عليه .

كما تعود الانسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه
بطريقة مفيدة بقاءة فيما يفيد ويعود عليه بالنفع اما بالعمل أو العبادة
أو التسلية التى لا ضرر فيها بالأمر المتاحة مثل الرياضة الجسمية
والعقلية .

وبفكر الانسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى .. فإذا استخدم
الانسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح . وفى ذلك يقول
الامام الغزالي :

(الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها
فمتى مالت الفكرة نحو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، وإذا
مالت الى الشهوة تسفلت الى أسفل السافلين وولدت القبائح) (١) .. قال
تعالى وهو أصدق القائلين : « ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل
الله » .

(١) الغزالي : ميزان العمل . مطبعة صبيح - القاهرة - ١٩٦٢ ص ٥٦ .

٧ - التربية الاسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الاسلام كرسالة كان من أجل الرحمة للبشر ، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : « وما أرسلناك الا رحمة للعالمين » .

ان التربية الاسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع فهي توجه الانسان الى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتحلى بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى « فالدين معاملة » وحث الاسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للاخرين من تمام الايمان ، « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » ، كما اهتم بتنمية نزعات الخير في الانسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر ، « ومثل المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويقول الغزالي : « ان جلب المنفعة ودفن الضرر مقاصد الحق وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم لكننا نعنى بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعا مصلحة (١) .

وجعل الاسلام مصالح العباد من أفضل العبادات ، ويقول عليه الصلاة والسلام : (الخلق كلهم عباد الله وأحبهم الى الله أنفهم لعياله) .

والتربية الاسلامية تربية تقوم على اقامة العدل في المجتمع الاسلامي . . ولاقامة العدل جوانب متعددة منها العدل في المعاملة ، « عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به » . ومنها العدل في القضاء

(١) الغزالي : المستصلى . ج ١ ص ٢٨٧ .

فالمسلمون سواء أمام الإسلام لا فضل لغنى على فقير ولا قوى على
ضعيف ولا لعربى على عجمى ، ومنها العدل الاجتماعى فالقوى يساعد
الضعيف ، والغنى يساعد الفقير بل وفى أموال الأغنياء حق معلوم
للسائل والمصروم .

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس فى الحقوق والواجبات ، ومن
هذه الحقوق حق العمل وحق التعليم ، وفى تفسير ما يتعلق بالتعليم قال
بعض فقهاء المسلمين انه يجب أن يكون التعليم على ثلاث مراحل ،
المرحلة الأولى - فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الإسلامية ، فمن
كان يستطيع بكفائه الفكرية التى كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية
دخلها ، ومن وقفت كفائه العملية عن الدخول ههنا وقف عند فرض
كفاية تحتاج اليه الجماعة ان الأمة فى حاجة الى عمال يدويين ووزراع
يفلحون الأرض ويقومون على الحرث والى من يمهرون فى الصناعات
المختلفة التى لا تحتاج الى تفكير كثير وانما تحتاج الى أيدي هاهرة
كسبت مهاراتها بالتمرين والعمل .

والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليا وهى
الثالثة ، ومن وقف دون الدخول فى هذه الأخيرة وقف عن فرض كفاية
فان الجماعة محتاجة الى ذوى ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمال
ويديروا نظامها ، ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر
والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمة
الإسلامية وعظمتها المادية والروحية ، فالاعتبار فى هؤلاء بقواهم
لا بالأعداد الكثيرة (١) .

٨ - التربية الإسلامية تربية مستمرة :

التربية عملية مستمرة فهى لا تنتهى بزمن معين من عمر الانسان

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية - دار الفكر العربى
القاهرة - بدون تاريخ ص ٨٤ .

ولا بمرحلة دراسية معينة وإنما تمتد على مدى عمر الإنسان الطويل
ويتسع آفاقها وأبعادها •

وللتربية المستمرة بعدان رئيسيان :

أحدهما : بعد رأسى يتمثل فى امتداد التربية امتداداً رئيسياً على
طول حياة الإنسان فلا تقف أو تنتهى عند فترة زمنية معينة •

والثانى : بعد أفقى يتمثل فى شمولها لكل مجالات النشاط الإنسانى
من القيام بالأدوار الاجتماعية والمهنية المختلفة ودور المواطنة الصالحة
وشغل أوقات الفراغ •

وهناك الى جانب ذلك عدة خصائص رئيسية لمفهوم التربية
المستمرة من أهمها :

— أنها تهتم بشخصية الفرد فى أبعادها وجوانبها المختلفة من جسمية
وفكرية ونفسية واجتماعية ومهنية •

— أنها تقوم على أساس نظرة عضوية شاملة للتربية يتكامل فيها
النشاط التعليمى فى ارتباطه بنمو الشخصية وتتكامل فيها التربية مع
الثقافة والتعليم المدرسى مع اللامدرسى والتعليم العام مع المهنى
والفنى •

— أنها تقوم على أساس النظرية العضوية التفاعلية بين العقل
والشخصية والمعرفة وتؤكد الدور الوظيفى لهذه المعرفة فى تنمية روح
البحث والرغبة المستمرة فى التعلم وتنمية التفكير النقدى الواعى
والقدرة على الابداع والابتكار •

— أنها تراعى طبيعة كل فرد وتتمشى معها فى نطاق قدراتها
وامكانياتها وتحاول أن تدفع الفرد الى تحقيق ذاته وتنمية طاقاته الى
أقصى درجة ممكنة •

— أنها تهدف الى نمو الفرد بصورة مستمرة فلا تقتصر التربية المستمرة على نقل التراث الثقافي وانما هي عملية يتطور الفرد من خلالها باستمرار بحيث يؤدي النشاط التربوي الذي يقوم به بصورة طبيعية محببة الى نمائه الكامل .

— أنها تهتم بكل أشكال التعلم الذاتي وصورة .. فمن خلال هذا النوع من التعلم تتحقق الاستمرارية في أن يعلم الانسان نفسه بنفسه وأن يكتسب المهارة والاستقلال في الوصول الى المعرفة بنفسه وبطريقة ذاتية .

— أنها لا تحصر العملية التربوية داخل الحدود التقليدية المصطنعة لنشاط المؤسسات المتخصصة كالمدارس والمعاهد والجامعات وانما تمتد بها حيثما يكون نشاط الانسان وميدان عمله وفي مختلف مواقف حياته في الأسرة والعمل والمجتمع الكبير .

— أنها لا تفرض نظاما فوقيا للتربية ووسائلها كالكتاب أو المحاضرة أو غيرها وانما تترك الباب مفتوحا أمام المتعلم للاستفادة من كل الوسائل التربوية التي تتاح له وفق ظروفه وامكاناته .

— أنها تعتبر العملية التربوية مسئولية المجتمع كله بكل قطاعاته وأجهزته وأفراده ، وتعتبر كل فرد فيه معلما ومتعلما في نفس الوقت .

— أنها تؤكد على العلاقة بين التعليم والتدريب والعمل فيجب أن يساعد التعليم الأفراد على استخدام قدراتهم في تنمية شخصياتهم من خلال العمل والتدريب وعن طريق التعرف على عملية الانتاج وأساليب تطويرها . كما يجب أن يكون التدريب في مواقع العمل ذاتها حتى يكون محققا للغاية المنشودة منه .

— أن التربية المستمرة تعتبر شكلا جديدا لفكرة قديمة معروفة

ولكنها تمثل تحولا كلفيا في التربية وتغيرا نوعيا في نظام التعليم وتنظيما جديدا للمعطية التربوية .

— أنها تعول أهمية كبيرة على البحوث العلمية التي تعمق فهم جوانب التربية وفهم الظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تساعد على احداث التغيير والتحول المرغوب في النظم التعليمية .

وهذا كله يصدق على التربية الاسلامية ، فهي تربية لا تنتهي بفتره زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وانما تمتد على طول حياة الانسان كلها ، فهي تربية من المهد الى اللحد . وهي تربية متجددة باستمرار تنمي شخصية الفرد وتثري انسانيته ، كما أنها تأخذ به الى الأمام في طريق النمو والتقدم المستمرين .

ان الحياة لا تسير على وتيرة واحدة فهي تتغير وتتطور ولا بد للانسان أن يساير هذا التطور والا تخلف عن ركب الحياة . والاسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان ولأنه يستند الى كتاب أحكمت آياته وفصلت ، والتشريعة الاسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتماشية مع كل عصر وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة والتربية الاسلامية هي انعكاس صادق لهذا التطور المستمر .

فالتربية الاسلامية تربية متجددة تعترف بالتغير والتطور ، وقد ورد عن علي بن أبي طالب قوله : « علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمن غير زمانكم » .

وفي الاسلام ليس هناك نهاية أو سن محددة لطلب العلم ويقول الزرنوجي في « تعليم المتعلم طريق التعلم » انه لا عذر لصحيح الجسم والمقل في ترك طلب العلم مهما كان عمره . وسئل أبو عمرو ابن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب ما دامت الحياة . وسئل

حكيم : ما حد التعلم ؟ فأجاب : حد الحياة • وروى ابن قتيبة أنه « لا يزال المرء عالما ما طلب العلم فإذا ظن انه قد علم فقد جهل » • •
فالحكمة ضالة المؤمن ينشدها حينما كانت ما دامت فيه الحياة •

ويقول الماوردي في كتابة أدب الدنيا والدين : « واعلم أن كل العلوم شريفة ، ولكل منها فضيلة والاحاطة بجميعها محال » مستدلا بذلك على قول النبي : « من ظن ان للعلم غاية فقد بخسه حقه ووضعها في غير منزلته التي وضعها الله بها » حيث يقول : « وما أوتيتم من العلم الا قليلا » •

٩ - التربية الإسلامية تربية متدرجة :

قلنا ان هدف التربية في الاسلام بلوغ الكمال الانساني بالتدرج • وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الاسلامية ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدرج • وقد كان الاسلام نفسه في أول أمره تربية متدرجة للعرب • • فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدرج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة •

ويعتبر التدرج في التربية الأخلاقية أساسا من الأسس المعروفة في التربية الاسلامية • فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلى بالفضائل والترفع من الرذائل عملية تحتاج الى وقت حتى يكتب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة • ان الاسلام في تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طرفة من أخلاقهم القديمة الى الأخلاق الاسلامية الجديدة وانما تدرج معهم في الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمارها •

وهكذا لم يكلف المسلمون في أول عهدهم بالاسلام بما يشغل عليهم فعله أو تركه وسلك الاسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف فالصلاة مثلا في أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات في

اليوم بل طلبت منهم صلاة بالغداة والعشى ، ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام الا بعد الهجرة بسنة ، وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صوم .

ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين تم على مراحل وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم الى تحريمه بطريقة طبيعية . ولم يحرم عليهم الميسر وكثير من عقود الزواج والربا والمعاملات التي كانوا يتعاملون بها في جاهليتهم الا بالمدينة (١) .

وقد اهتم الاسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح فأوصنا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فان العرق دساس كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (ما ورث والد ولدا خيرا من أدب حسن) ، وقد اهتم الاسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته .

ويشير الغزالي الى أهمية الرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع ، فيقول : (فلا يستعمل في حضانته وارضاعه الا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فان اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فاذا وقع عليه نشوء الصبي تعجنت طبيئته من الخبث فيميل طبعه الى ما يناسب الخبائث) (٢) .

وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : (لا تسترضعوا الورهاء) أي الحمقاء .

ويقول ابن سينا : (فاذا غطم الصبي عن الارضاع بدىء بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللثيمة . وتفاجئه الشيم الذميمة . .

(١) عبد الوهّاب خلاف : علم أصول الفقه - مطبعة النصر - القاهرة .
١٩٥٠ ص ٢٨٩ .

(٢) الغزالي : احياء علوم الدين ج ٣ ص ٤٢ .

فان الصبي تبادر اليه مساوية الأخلاق وتتثال عليه الضرائب الخبيثة
فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .
فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات
بالتغيب والترهيب بالايناس والايحاش وبالاعراض والاقبال وبالحمد
مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا (١) .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين في التربية الأخلاقية
للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة « التخلية » أى تخلية طبع
الطفل من كل رذيلة وابعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته
لقراء السوء ، فقد نهانا الرسول عن قراء السوء فقال : (اياك وقرين
السوء) ، وقال صلى الله عليه وسلم : (لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه
فجوره) ، وقال : (والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال) .

أما المرحلة الثانية فهي المرحلة التحلية والتركية ويقصد بها تحلية
الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشريه لهذه
الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقدرات الصالحة .

والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه باكمال دينه وإيمانه .
يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (خيركم اسلاما أحاسنكم أخلاقا
إذا فقهوا) .

وقد اهتم اللربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج في التعليم
ويقول الغزالي في ذلك :

« ان أول واجبات الاربى أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن
الموضوعات الصعبة تؤدى الى ارتباك العقل وتغفره من العلم » .

ويطلب الغزالي المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج

للتعليم وانهم يقدمون للمتعلم في أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه • يقول ابن خلدون :

« وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وافادته ويحضرون للمتعلم في أول تطيمه المسائل المغفلة من العلم ويطلبونه باحضر ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه •• فان قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا •• ويكون المتعلم في أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة الا في الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال وبالأمثلة الحسية »

ويقول الماوردي : اعلم أن للعلوم أوائل تؤدي الى أواخرها ومداخل تقضى الى حقائقها فيبديء طالب العلم بأوائها لينتهي الى أواخرها وبمداخلها ليفضى الى حقائقها ولا يطلب الآخر قبل الأول ولا الحقيقة قبل المدخل فلا يدرك »

١٠ — التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة :

ان التربية تختلف باختلاف الزمان والمكان فهي تختلف من عصر لعصر ومن مجتمع لمجتمع بل وفي داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان •• ومن زمن لزمن •• وهكذا تتأثر التربية بظروف الزمان والمكان مما يجعل للتربية أنماطا متعددة وليست نمطا واحدا •

وقد كانت التربية في المجتمعات المختلفة بما فيها المجتمعات الاسلامية العربية مرآة لهذه المجتمعات عبر تاريخها الطويل ، وذلك أن العلاقة بين التربية وبين أوضاع المجتمع علاقة عضوية تفاعلية فهي تؤثر فيه وتتأثر به • وهي تتطور بتطور المجتمع ، وفي نفس الوقت عليها مسؤولية هذا التطوير وقيادته وتوجيهه •• وهكذا تصبح التربية دافعا للتغير ويكون التغير بدوره دافعا لها •

والتربية الإسلامية تربية محافظة مجددة ، فهي محافظة بما تقوم
عنه من مبادئ سماوية خالدة راسخة ثابتة ، وقيم أصيلة عريقة تمتد
بجذورها في التاريخ الى مايقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان .
وتعمل التربية الإسلامية على استمرار هذه المبادئ والتقاليد والقيم
ونقلها الى الأجيال الإسلامية المتعاقبة .. وهي بهذا تقوم بالدور
الأصيل للتربية في التنشئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم
الإنسانية الإسلامية ليثبوا مسلمين . ولكن التربية الإسلامية ليست
تربية محافظة فحسب وإنما هي تربية أيضا مجددة .. فالاسلام صالح
لكل زمان ومكان والمسلمون يتجدد احوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان
والمكان ، ولذلك كان على التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه
متطلبات العصر ولتلقى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم
على مر العصور والأزمان .

وقد سبق أن أشرنا الى قول على بن أبي طالب : « علموا أولادكم
غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم » .

١١ - التربية الإسلامية تربية إنسانية عالمية :

ان التربية الإسلامية إنسانية فهي تنظر الى الانسان باعتباره خليفة
الله على الأرض الذي فضله على كثير من خلقه . وهذا يعني أن
تتناسب تربيته مع هذه المكانة السامية التي خصه الله بها على الأرض ،
وينبغي أن تكون هذه التربية قائمة على الايمان بالله وملائكته ورسله
والنبيين والامثال لما أمره الله به والاجتناب لما نهاه عنه . وتهدف
التربية الإنسانية الى الوصول بالانسان الى مرتبة الكمال وهي مرتبة
نسبية مطلقة يسمى اليها الانسان ولا يصل اليها . ويجب أن يربي
الانسان على أخوة الايمان وأخوة الانسان حيثما كان فنحن ننتمي الى
الإنسانية جميعا وكلنا لإدم وآدم من تراب . وهذا يعني البعد عن
التعصب العرقي والعنصرى . والتربية الإنسانية هي أيضا تربية عالمية
تنظر الى الكون على أنه وحدة متكاملة من صنع الخالق عز وجل وأنه

خلق الانسان فيه ليمده حيثما كان موقعه في هذا الكون وكيفما كان أسلوب عبادته ، وتقضى التربية الانسانية الايمان باعتماد الشعوب بعضها على بعض وارتباط مصالحها مما يحتم عليها التعاون البناء فيما بينها . وينبئ على الربين أن يؤكدوا هذه المعانى في نفوس الشباب ، وان تجاهلها أو الاغضاء عنها قد يولد في نفوس الشباب أفكارا خاطئة عن العالم الخارجى تخلق منهم أناسا متعصبين منطلقين على ذواتهم وأنفسهم . فالتربية الاسلامية تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقى أو الاجتماعى . فلا شعوبية في الاسلام ولا فضل لعربى على عجمى الا بالتقوى وصالح العمل قال تعالى : « يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله أتقاكم » . وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : (كلكم لأدم وآدم من تراب) ، وهى تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وانما هى تربية يتساوى فيها الجميع وانتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والايمان لا الحسب والنسب والجاه .

والمسلمون متساوون في العبودية المطلقة لله عز وجل . وقد ألزم الاسلام نبيه بالعدل « واذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل » . كما أمره بالسواوة في المعاملة بين الناس دون أى تمييز فالمسلمون سواء في الحقوق أن التكاليف والمسئوليات ، ويقول عليه الصلاة والسلام : (المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسمى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم) ، والتربية الاسلامية تربية انسانية لأنها تقوم على أخوة الايمان « انما المؤمنون اخوة » ، « والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره » ، فالمسلمون في مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء في الأسرة الاسلامية الواحدة يؤلف الاسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد في جسد واحد ، وهى تربية عالمية لأن الاسلام رسالة عالمية جاء للناس كافة وعالية الرسالة الاسلامية تحضى أيضا عالمية التربية الاسلامية .

أساليب التربية الإسلامية :

يقوم منهج التربية الإسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها ، على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض ، ومن أهم هذه الأساليب :

١ - أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى في تربية الفرد وتنشئته على أساس سليم لا سيما في الفترة الأولى من حياة الإنسان حتى مرحلة النضج والبلوغ . فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده للأخريين ومحاكاتهم .

ويتوقف ما يكتسبه الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التي تعرض لها في التربية وهذا يؤكد أهمية القدوة في تحديد سلوك الإنسان والعادات التي يكتسبها . وتؤكد التربية الإسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة في تنشئة الأجيال الإسلامية تنشئة سليمة يتحقق منها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا ، وقديما قال الشاعر العربي :

وكل قرين بالمقارن يقتدى

كما قال أيضا :

وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه

وقد دعانا الإسلام الى الاقتداء بالرسول نبينا الكريم : « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » .

وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس

السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير • وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون فى تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن مخالطة قرناء سوء تجنبا للشر ودفعاً للمضرة ، كما يجب أن يكون الأيوان فى المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة فى السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الاسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم • ويتبى أن يدرك المعلمون ذلك تماما وأن يتعدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة نخصصهم التى يدرسونها لهم •

٢ - أسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التى تستند إليها التربية فى كل زمان ومكان • فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الانسان حيثما كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته • فالانسان يتحكم فى سلوكه ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عطله وسلوكه •• والتربية الاسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية بالغة فى التنشئة الصالحة لأبنائنا •

فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة بخيرها ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها انما هو أسلوب مناسب لطبيعة الانسان التى تسمى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة •

وهكذا يصبح الجزاء من جنس العمل وهو مبدأ منطقى لا يستطيع أحد أن يجادل فيه « يومئذ يصدر الناس اثنتاتا ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن مثقال ذرة شرا يره » ••

والآباء فى تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم ، بل والمجتمع الاسلامى الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوى على أوسع

نطاق • بيد أنه ينبغي أن يشير الى أن الأسلوبين وان كانا لازمين في الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم في الامتثال للاصول والقواعد الاسلامية لا يتساويان في قيمة الأثر الذي يحدثه كل منهما • فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب الأول ايجابي وأثره باق لأنه يعتمد على استئارة الرغبة الداخلية للانسان في حين أن الأسلوب الثاني سلبي وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف • وقد ضرب الله لنا مثلا بأنه وان كان يحاسب الناس على أعمالهم الا أنه يعفو عن كثير •• كما أنه قبل أن يحاسب الناس على ذنوبهم يجعل الباب مفتوحا أمامهم للتوبة والعودة الى الله ، فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فان الله يتوب عليه « وان الله يحب التوابين » وفي حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات لأصحابها فانه يتجاوز عن السيئات في الحدود التي أوضحها لنا ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية وارشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها •• وهذا يعني أن يعول في التربية الاسلامية على أسلوب الترغيب بصورة أكثر « قل ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة » •

ان الانسان معرض للخطأ والوقوع فيه ، فجل من لا يخطئ •• ومن منا كملت صفاته • ولذلك نجد أن الأسلوب الاصلاحى للتربية الاسلامية يفتح الباب أمام العودة الى الطريق السليم • وفي هذا صلاح للمذنب أو المخطئ والامتداد في خطئه ، قال تعالى : « قل ياعبادى الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله •• ان الله يغفر الذنوب جميعا انه هو الغفور الرحيم » ، وفي الحديث الشريف « كل بنى آدم خطاء وخير الخطائين التوابون » •

ان تحصيل العلم من أشق الأمور على النفس ويحتاج الى الصبر والمعاناة • وفي ذلك يقول ابن الجوزى : « ما رأيت أصعب على النفس من الحفظ للعلم والتكرار له خصوصا ما ليس لها في تكراره وحفظه

حظ « .. ومن هنا يصبح لأسلوب الترغيب والترهيب دور في حفز النفس على الصبر والمجاهدة في تحصيل العلم .

٢ - أسلوب الموعدة والنصح :

وهو من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية وله تأثيره الحسن في النفوس . لأنه يتطرق الى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقية ويجعل الناصح في نظر المذنب شخصا طيب النوايا حريصا على المصلحة . ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن .. ويكون هذا الأسلوب فعالا ويؤتي ثماره عندما يكون النصح صادرا من القلب ، لأن ما يصدر عن القلب يصل الى القلب . وفي القرآن الكريم عظمت كثيرة « ان الله نعمما يعظكم به » بل ان القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين .

وفي أسلوب العظة والنصح مجال كبير للمعلمين في توجيه طلابهم التي ما فيه خيرهم وصلاحهم والتي ما فيه رقى مجتمعم وأمتهم . الا أنه ينبغى على المعلم أن يكون ذكيا لبقا في نصحه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهي على طريقة اعمل كذا ولا تعمل كذا .. فان هذه الطريقة الى جانب أنها قد تكون منفرة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها وأولى للمعلم أنه يستخدم الأسلوب غير المباشر في النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص .. وللقصص كما هو معروف أثر في النفوس . ويمكن أن تتضمن القصة المغزى الأخلاقي أو التربوي المرغوب . وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن » و « لقد كان في قصصهم عبرة لأولى الألباب » .

ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر .. فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها ، وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وإنحلالها ، وكم من أناس هلكوا

لعصيانهم وكفرهم وغيرها من الدروس التاريخية التي يمتلئ بها القرآن الكريم وكتب التاريخ .

٤ - أسلوب المحاوره والمناقشة :

من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية في توجيه الإنسان نحو الحق والخير أسلوب المحاوره والمناقشة وأسلوب الاقتناع والافتناع عن طريق العقل والمنطق .

والقرآن الكريم ملئ بالأمثلة التي تؤكد أهمية الصبغة العقلية للإنسان . وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا في التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور . وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « لا اكراه في الدين » .

ويتضمن أسلوب المحاوره والمناقشة في التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلاني والمنطقي لأي قضية مطروحة أمامهم وألا يرددوا المعلومات ترديدا أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقي أو دون ادراك لارتباطها بواقعهم الفردي والاجتماعي . كما يجب أن نتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التي تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم لاقتناع التلاميذ في الأمور الدينية لا سيما في الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة الإدنية الغيبية . والنقل عن السلف الصالح ، وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الإنسان عن فهمه وتصوره ، وما أكثر الأمور التي تبين ذلك حتى في ميدان العلم الطبيعي أو التجريبي . والكون من حولنا ملئ باللظواهر التي لا نراها ولا نحسها ولا نسمعها ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها ، ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية فهناك كائنات متناهية في الصغر لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة . وهناك

أصوات متناهية في الدقة مثل ديببنا النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية . وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الانسان من قبل عنها شيئا وقد يصعب على العقل مثلا تصور اختراق الأتمة السنية للأجسام الصلبة . وليس من الضروري أن نستدل على الشيء بوجوده المباشر وإنما عن طريق آثاره ، فقديما قالوا : « البعرة تدل على العبير والأثر يدل على المسير » . ومظاهر ابداع الكون تدل بالتالى على عظمة خالقه . والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير فالطاقة مثلا هي موضوع علم الطبيعة برمته ومن الصعب تعريفها تعريفا مباشرا الا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف بـ « التصريف الاجزائى Operational Definition » الذى يعرف الظاهرة باجراءاتها وعملياتها التى تتضمنها . . ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الانسان نتيجة لعملية التعلم . نحن نعلم أن الانسان يتعلم ألوانا من المعارف والسلوك والمهارات ، أما كيف يحدث هذا التعلم فى الانسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله ؟ فهو اجتهاد للنظريات التى تحاول تفسير التعلم عن الانسان .

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول . . ونحن قد نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية . ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به . كم منا مثلا يسلم علميا أو منطقيا بما يقال أحيانا « من عاش بالصحة مات بالمرض » أى أن من يعيش ملتزما تماما بالأصول الصحية لابد وأن يموت مريضا .

ومع ذلك فان الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة ، وكم من نظريات المعلم التى سادت التفكير فى فترة ما ثبت خطأها أو عدم صحتها فيما بعد . وأرجو ألا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل أهمية منجزاته فإننى أردت من كلامى السابق أن أبين اختلاف أساليب الاقناع وأن العقل الانسانى نفسه محدود والانسان قد يصل الى الاقتناع العقلى ، ومع

ذلك يكون أسيرا لعادة تحكمت فيه • فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ، ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه • وقد يكون الانسان مقتنعا بشيء من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير في الطريق الذي يمليه التفكير العقلي أو المنطقي • ويبدو هذا الأمر بوضوح في المسائل التي تتمثل بعواطف الانسان • ولذلك تهتم التربية الاسلامية بتربية الانسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم في عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى • ويجب أن يهتم المعلم في اقناعه لتلاميذه بالأساس العقلي الذي يساعد تركية العواطف النبيلة لدى الانسان ومثله العليا في الحق والخير والجمال •

ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة في التعليم هي التي تهتم بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب ويشير الى أن « ملكة العلم » انما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة في مواضع العلم •

وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئا ذى بال في العلم •

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار في التدريس واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا في التعليم • يقول الزرنوجي « ان قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار » •

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء استخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن وضعوا له بعض الشروط التي تجعل منه أسلوبا فعالا للتعلم والبحث العلمي من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول الى الحقيقة لا التضليل وحب الانتصار بالباطل كما يشترط في المتناظرين

الاسلام بموضوع المناظرة والتطلى بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف
وغيره الصدر . ومع أسلوب المناظرة هو أقرب الى الدراسات العالية
فاننا نجد صورة مبسطة منه في أسلوب الحوار والفقاش الذى يديره
المعلم مع تلاميذه ليحفزهم على التفكير .

٥ - أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية من أقدم وأوسع الأساليب
المستخدمة فى التربية . وهو يعتبر من الأساليب التى تقوم عليها التربية
الاسلامية وللمعرفة والعلم قيمة حقيقية فى الاسلام فلايستوى الذين
يعلمون والذين لايعلمون بصرف النظر عن ماذا يعلمون . وقد أشرنا فى
مكان آخر الى أن الاسلام اعتبر العلم طريقا لطاعة الله وخشيته . كما
سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم فى الاسلام (١) .

والمعرفة النظرية مهمة فى حد ذاتها لأنها تنمى عقل الانسان وفكره
وتساعده على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده
على القيام بدور المواطنة الصالحة فيه ، ولقد تعالت الصيحات من
جانب المربين يتساعلون حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم
المعاصر لأنه تعليم لفظى نظرى يفتقر الى مفزاه الوظيفى والتطبيقى
والاجتماعى مما يترتب عليه عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب
فى بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه . وقد حدا هذا الوضع ببعض
المربين الى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناسا آخرين
أشياء لا يرغبون فى تعلمها .

وقد يكون فى هذا الأمر بعض المبالغة التى تلاف ما فى هذه الدعوى
من صحة . ولكن ذلك لا يقلل باى حال من الأحوال من المعرفة النظرية

(١) لتفضيل الكلام عن ذلك انظر :

محمد منير مرسى : التربية الاسلامية : اصولها وتطورها فى البلاد العربية
عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٧ .

•• ولن يكف التعليم المدرسى في يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته • ان أية فكرة عملية لابد أن تبتدأ بفكرة في عقل الانسان والانسان يفكر بالرموز •

والاسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم ، كما أنه يعتبر المعرفة أساس المساعلة « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا » •

ولكن التربية الاسلامية في اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التي تستخدمها فانها أيضا تؤكد أهمية الأساليب الأخرى التي عرضنا لها والتي تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية في الاسلام •

٦ — أسلوب التدريب أو الممارسة العملية :

من الأساليب التي تهتم بها التربية الاسلامية أسلوب التدريب والممارسة العملية • وقد سبق أن أشرنا الى أن التكاليف الاسلامية كلها والمبادئ الرئيسية للاسلام من شهادة بوحداية الله ونبوة محمد واقامة الصلاة وابتداء الزكاة والحج وصوم رمضان انما تتطلب ممارسة وسلوكا عمليا من جانب الانسان • ويجب أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما في ضميره وقلبه فانما الأعمال بالنيات وانما لكل امرئ ما نوى • وان الله سبحانه وتعالى لا يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الانسان وسرائره • فالله سبحانه وتعالى يعلم خافية الاعين وما تخفى الصدور •• وينبغي على الربى المسلم أن يهتم بتسمية السلوك العملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه انما يحسن تعليمهم اذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ في واقع حياته كفرد وفي واقع المجتمع الاسلامى الكبير •• ان الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الدينى والاجتماعى

الا اذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم .. وهذا يعني ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وانما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق .

٧ - أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ في الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن .. ويرجع ذلك بالطبع الى التصور الذي كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم . فقد كان الهدف من التعليم في نظرهم حشو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين . وكان التحصيل الدراسي غاية في ذاته . وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات وتحصل في عقله من معارف . وليست التربية الاسلامية وحيدة زمانها في ذلك وانما هي ممارسة شاعت في التعليم في مختلف المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان . وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص بانفهم أو عناية بالمعلم نفسه .

وقد انتقد المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ الأصم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار ، كما سبق أن أشرنا .

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية^(١)

درسنا في الفصل السابق الجوانب التربويه لبعض المدارس الفلسفية العامة . والآن وبعد أن عرضنا لما يقوله الفلاسفة عن التربية فإنه يصبح من المناسب أن نتمم فيما يقوله عن التربية التربويون أنفسهم ممن تأثروا بالفلسفة . وبعبارة أخرى فإننا سنستعرض بعض أنماط من النظريات التي تتخذ من المشاكل اتربوية نقطة انطلاق ثم نبحث عن الحلول اللازمة لها بالاتجاه الى الفلسفة .

ان الكثيرين يتوجسون خيفة من التربية بحجة ما يبدو من أنها تحتضن الكثير من النظريات المتباينة ويقولون ان بعض الميادين الأخرى تأخذ اتجاهها أكثر استقامة في ظل نظرية واحدة أو على الأمل في ظل مجموعة مترابطة من النظريات . غير أن ذلك ليس صحيحا على الإطلاق ، ففي الطب مثلا توجد نظريات كثيرة تختص بطبيعة المرض وبأعراضه وبالعلاج المناسب له وهي نظريات تنبع من دراسات مستفيضة لكيمياء الجسم البشري وللجراثيم والحساسيات ، ثم تقدم نظريات أكثر شمولا لتفسير طبيعة المرض ، ويجرى تحقيق هذه النظريات بكثير من الوسائل المتباينة . وفي الدراسة التي أجراها صامويل هانيمان قدّم النظرية القائلة بأن جميع الأمراض يمكن شفاؤها بواسطة عقاقير معينة يؤدي استخدامها الى أحداث أعراض مشابهة للمرض المطلوب علاجه ، وطبقا لنظرية الطلب الانتقائي أو الطب الشعبي فإن كل مرض خلقه الله يوجد له عشب معين كقيل بشفائه . ان مثل هذه النظريات قد طمستها نظريات

(١) انظر : نيلزر : في فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٦ .

أخرى تأسست على تجارب علوم الأحياء والكيمياء وباقي العلوم ذات الصلة بها أما العلاج النفسى وهو الذى لا يمكن اثبات صحته ، وكذلك العلاج بالموسيقى . فلا يزالان مثلين خادعين لأنواع العلاج اللامادى ، وحتى فى هذه الحالة هناك الكثير من نظريات العلاج النفسى والكثير من أنواع التحليل النفسى . ان المدارس يجب ألا ينزل الى ميدان التربية الا اذا كان ملما بالكثير من المعلومات عن النظريات التى تتصلق بهذا الميدان .

ان كلمة « نظرية » تحمل عددا من المعانى نذكر منها هنا اثنين : أولهما أن تكون مرادفة للفكر أو التمكن بصفة عامة ، وعلى هذا الأساس فان النظرية التربوية هى نفسها التفكير التربوى ، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون لها مرادف آخر أكثر دقة وأكثر ارتكازا على العلم وبذلك يمكن أن تعنى فرضا أو مجموعة من الفروض ثم تحقيقها بالملاحظة والتجربة كتنظية الجاذبية مثلا ، وفى حالة هذا المرادف الأخير تعتبر النظرية مرشداً للعمل ، لا باقتراح الأهداف ولكن باستكشاف الحقائق ، وهى جديدة وذلك بأن تضع أمام أبصارنا معلومات تبين لنا أن الأهداف المفروض أننا نسعى لتحقيقها ، كما أنها قد تؤدي الى اختيار أهداف جديدة وذلك بأن نضع أمام أبصارنا معلومات تبين لنا أن الأهداف الأولى أقل جاذبية ، وقد تكون خاطئة .

وخلاصة القول أن النظرية يمكن أن تكون معيارية كما فى الفلسفة أو وصفية كما فى العلوم . وفى الحالة الثانية فان النظرية تقدم حقائق محدودة تساعدنا على أن نتفهم بايجابية أكثر الأهداف التى يقدمها الفلاسفة . ولما كان « علم » التربية غير كامل النضج فإنه لا يوجد من النظريات التربوية ذات الطابع الوصفى الا القليل نسبيا . والواقع وفى رأى الكثيرين ، أن التربية لا يمكن أبدا أن تصبح علما بالمعنى المعروف وان كان يلزم أن تكون أنشطتها وثيقة الصلة بالنتائج العلمية الموثوق بها .

وسنمى في هذا الكتاب بدراسة النظرية المعيارية . ونستكشف في هذا الفصل النظريات التربوية التي تؤدي الى برامج الاصلاح . وانا نجد أن معظم هذه النظريات ينبع من فلسفات تقليدية تحكمها تجارب خاصة تنفرد بها التربية .

وبالرغم من أن أطر فلسفات انثربية يمكن أن ترجع الى كل من فكر المثالية والواقعية والبرجماتية فان هناك مدخلا آخر يعرفنا بنموذج أكثر ترابطا عن فلسفات التربية ، وقد نشأت الفلسفات الأربعة المتميزة للتربية في المجتمعات الغربية ، وهذه الفلسفات هي :

- الفلسفة التواتية .
- الفلسفة الجوهرية .
- الفلسفة التقدمية .
- الفلسفة التجديدية .

وكل من هذه الفلسفات الأربعة للتربية لها جذورها في واحدة أو أكثر من فكر الفلسفات انثلاثة : المثالية والواقعية والبرجماتية . فالتواتية تمتد بأصولها الى المثالية والجوهرية تمتد بأصولها الى الواقعية بصفة عامة وان كان لها أيضا تأثير بالمثالية والبرجماتية أنتجت كلا من التقدمية والتجديدية .

ولقد نمت وتطورت فلسفات التربية التواتية وانجوهرية والتقدمية والتجديدية جزئيا لأن هذه الفلسفات الأربعة قد اشتقت من التساؤل حول كل من طبيعة التربية والفلسفة كما أن هذه الفلسفات التربوية ترتبط بتاريخ التربية الأمريكية .

لقد كانت الفلسفة السائدة في التربية الامريكية هي الجوهرية . وكانت الفلسفة انتواترية أحد ردود الفعل ضدها ، ولذا فان الكثير من قادة التربية الامريكية مالوا لأن يكونوا من أنصار التواتية . وكانت

هناك ردود فعل أخرى تمثلت في ظهور التقدمية والتجديدية ، وقد أصبحت هاتان الفلسفتان مهمتين وتحظيان بتأييد كبير في القرن العشرين، والجوهرية على أية حال هي في الأساس موقف محافظ . وهذا مفهوم بالنسبة لمجتمع يتوقع من مؤسسات التربية أن تحافظ على تقاليد وأسس المجتمع .

ان التخلف الثقافي للمؤسسات التربوية ليس كله نتيجة لسيطرة البيروقراطية أو عدم الرغبة في التغيير من الجانب التربوي ، ولكن نتيجة تصور للوظيفة المحافظة التي يطلبها المجتمع من المدارس . وكما يبدو فان احداث التغيير السريع في التربية يتطلب أساسا مجتمعا يعيش تغيرات سريعة في مؤسساته أو أنظمته الثقافية والسياسية والاقتصادية . فالثورة مثلا في كوبا الحديثة وأنصين - قد أتت بتغيرات شاملة وعنيفة في التربية .

ان فلسفة التربية - بالاضافة الى تساؤلاتها عن الوجود والمعرفة وانقيم - تسير في أغوار موضوعات خاصة بالتربية وتحاول فلسفة التربية أن تقدم معاني لهذه المفاهيم التربوية التي تتصل بالعملية التربوية مثل التربية والتعليم والتدريس والمنهج وغيرها . وأصبحت عملية التربية تتم في سياق اجتماعي ، وأصبح على فلسفة التربية أن تواكب الفلسفة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية . ان جون ديوى على سبيل المثال وجد أنه من الضروري أن نفكر في العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، والطفل أو التلميذ والمنهج ، والديمقراطية والتربية ، تماما كما نفكر في أى علاقات خاصة بالتربية وأهداف المجتمع .

وفي الولايات المتحدة الامريكية نجد أن أول نظرية تربوية أثارت اهتماما على نطاق واسع هي نظرية التقدمية . وقد انبثقت الحركة التقدمية بقوة ثورية على المسرح التربوي ودعت الى استبدال الممارسات المتبعة آنذاك بنوع جديد من التربية يعتمد على نتائج العلوم السلوكية .

وكان التجديد الذي لحق بالمبادئ التقليدية (المحافظة) وما اشتملت عليه من بعض مظاهر التقدم في انعلوم السلوكية قد تمكن من فرض الآراء المتطرفة للتقدميين وان كان في نفس الوقت قد اعترف بعدد من مبادئهم الأكثر اعتدالا . وقد قامت مدرستان من مدارس الفكر بالتعبير عن موقف التقليديين (المحافظين) وهما المدرسة التواترية ذات الطابع الارستقراطي والسمة الفلسفية الظاهرة ، ثم المدرسة الجوهرية وهي أكثر اعتدالا. وواقعية . وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية حاولت الحركة المعروفة باسم الحركة التجديدية أن تحل محل التقدمية في زكب الاصلاح التربوي . وسنتناول الآن هذه النظريات الأربعة بالترتيب .

١- التواترية :

تقف التواترية في الجانب المحافظ فهي فلسفة تربوية محافظة وتمتد بأصولها التاريخية الى الفلسفة المثالية بصورة رئيسية والتواتريون يسمتون بشدة الكثير مما في الحياة الحديثة ، مثل نتائج الثورة الصناعية والثورة العلمية والقيم غير الدينية وقيم البروليتارية والثورة التكنولوجية وثورة الألكترونيات .

والتواترية كفلسفة للتربية تؤكد على الماضي وتعطى له الأولوية ، وخاصة الماضي الذي يمثله كبار الكتاب وأعمالهم ، فالتواترية دعوة لتجديد السلف ، وللطبيعة غير المتغيرة للكون والطبيعة الانسانية والحقيقية والمعرفة والفضيلة والجمال ، والمرغوب فيه في نظرها هو العمر أو المتواتر .

وتقول التواترية بأن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير (١) . ولما كانت التربية تقوم أساسا على فلسفة المثالية التقليدية ومن أبرز رجالها روبرت هتشنز ومورثيمر أدلر . كان هتشنز عميدا لمدرسة

(١) هذا يذكرنا بلبيت الشعرى المشهور :

ما ارانا نقول الا معاصرا او معادا من لفظنا مكرورا

الحقوق بجامعة نينيل بأمریکا وارتفع الى مصاف الشهرة عندما قام وهو المدير الجریء لجامعة شيكاغو بعدة هجمات جريئة على ما اسماءه بلامعقولية التعليم العام المعاصر . وفي عام ١٩٢٩ انضم آدلر الى هتشنز بعد أن كان قد طور فلسفته الخاصة في كولومبيا . وقام الاثنان معا بوضع كثير من مبادئ التواترية .

المبادئ الأساسية للتواترية :

للتواترية ستة مبادئ أساسية هي :

- ١ - بما أن الطبيعة البشرية ثابتة فكذا تكون طبيعة التربية .
 - ٢ - بما أن الصفة المميزة للإنسان هي عقله لذلك يجب أن تركز التربية على تنمية استخدام العقل .
 - ٣ - النوع الوحيد للتجارب الذي يجب أن تؤدي إليه التربية هو انتاجوب مع الحقيقة لأنها عالمية وغير متغيرة .
 - ٤ - ليست التربية بمرادفة للحياة ولكنها اعداد لها .
 - ٥ - يجب أن يتعلم الأطفال عددا مبينا من الموضوعات الأساسية التي تمكنهم من معرفة « انصاف الثابتة الدائمة » للعالم من الفاحيتين الروحية والمادية .
 - ٦ - أفضل المراجع لدراسة هذه الصفات الدائمة هي ما يسميه التربويون بالكتب العظمى الخالدة .
- وسنفضل الكلام عن كل عنصر من هذه العناصر في السطور التالية :

وحدة الطبيعة الانسانية :

- ١ - ان الاجابة على جل الأسئلة التربوية بالنسبة للتواتريين تأتي من الاجابة على سؤال واحد : ما هي الطبيعة الانسانية ؟ وبالنسبة

لتواترين فان الطبيعة الانسانية ثابتة ومتواترة ، وان الصفات الأكثر تمييزاً للنوع الانساني هي القدرة على التفكير وان متوسط العمر من الجنس الانساني يكون عقلانياً . والنوع الانساني فقط هو الذي يستطيع أن يفهم أو يدرك الأسباب الفيزيقية والروحية للوجود والانسانية كلها تملك نفس الجهد أو القوة على تحقيق الكمال في الانجاز الشخصي والاجتماعي ، ومن هذا المفهوم للطبيعة الانسانية تنشأ الفلسفة التواترية للتربية .

ان التواترين يرفضون اعتبار الحقيقة شيئاً نسبياً يحدده كل فرد وهم يؤمنون بأن الحقيقة موجودة في الطبيعة وفي الكون ومن ثم فان واجبنا أن نكشف هذه الحقيقة وأن ننقلها وأن نحصلها : الحقائق المجمة خلال التاريخ الحضارى تمثل محتوى التربية لتراثنا الثقافي .

ان البشر في كل مكان متشابهون أساساً . لذلك يجب أن تكون التربية واحدة لجميع الأفراد ، ويصر التواتريون على ذلك بالرغم من تباين الثقافات : ويقول هتسنز : « ان وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر ولكن وظيفة الفرد كإنسان هي نفسها لا تتغير على مر العصور وفي جميع المجتمعات . ذلك لأنها تتبع من طبيعته الخاصة كإنسان ، والهدف من أى نظام تربوي حيثما كان ، لا يتغير من عصر لمصر ولا من مجتمع لمجتمع ، ذلك لأن المقصود منه هو تحسين الإنسان كإنسان » .

فاذا كانت الطبيعة الانسانية واحدة في كل زمان ومكان فان التربية يجب أن تكون واحدة بالنسبة للجميع في كل زمان ومكان . ومن ثم فان هدف التربية ثابت ومطلق وعالى ، ان تغير منطق الفرد هذا لا يمس اهمال الجوانب الخلقية ، وعلى العكس فان المنطقية أو العقلانية مفهوم يتضمن استعمال عملية الفهم لكل جوانب حياة الإنسان .

ويقول أدلر :

« اذ كان الإنسان حيواناً عاقلاً ذا طبيعة ثابتة على مر التاريخ

فلا بد والحائنة هذه من وجود بعض الملامح الثابتة في كل منهج تربوي سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر » .

ان الأطفال لا يظلون على الدوام عجينة سهلة التشكيل ، وهم في كل مكان يتميزون ببعض الصفات المشتركة . وجوهر التربية هو اكتساب المعرفة ، أما « الرأي » فبالطبع شيء مختلف . فقد يختلف الناس في آرائهم ولكن اذا اتحدت هذه الآراء فانها تصبح معرفة ، وليس ثمة فائدة في تشجيع العقول غير الناضجة على اهدار الوقت في محاولة البحث لأنفسهم عن ذلك النوع من المعرفة الذي يمكن أن يتعلموه في بضعة دقائق ، واذا ضحفت الذاكرة وجب تقويتها بالتمرين والتكرار ، واذا كان هناك بعض الأطفال يحتاجون لوقت أطول من غيرهم للتعلم فلا يجب أن يكون ذلك داعيا لتخفيف المستوى العقلي للتربية ، بل يجب في هذه الحالة تخصيص المزيد من الوقت والجهد لمساعدة الأطفال الأبطأ فهما ليحصلوا على نفس المعرفة التي يحصل عليها أقرانهم الأسرع فهما . ويتساءل التواتريون : ألسنا نتبنى مفهوما مزيفا للمساواة عندما نرفع الأطفال على أساس انسن وعلى أساس المستوى العقلي ؟ ألا يشعر الأطفال بمزيد من الاحترام الذاتي عندما يجدون أنهم نالوا النجاح لتأديتهم نفس الاختبارات التي أداها أحسن تلاميذ الفصل ؟

وبالنسبة للتواتريين فان التدريس فن : فن حفز وتوجيه قوى وطاقات الفرد الموروثة على التفكير بمنطقية ، وهذه القوى يمتلكها كل إنسان ، فالتعليم هو أولا نصح أو توجيه وشرح وتفسير .

٢ - لما كان العقل هو أسمى صفات الانسان فيجب أن نستخفمه لتوجيه طبيعته الفريزية طبقا لأهداف مختارة عن قصد :

يؤمن التواتريون أنه مادام الانسان يتمتع دون سواء من المخلوقات بموهبة العقل ، فلا بد أن يهدف التعليم الى تنمية هذه الامكانيات العقلية .

وعلى عكس البراجماتيين الذين يقرون بالتواصلية ما بين الانسان وعالمه البيولوجى . يرى التواتريون أن العقل يسمو على الطبيعة البيولوجية للانسان . ويجب أن تهدف التربية الى البحث عن الحقائق التواترية وأن لا يساء توجيهها لتلبية احتياجات مؤقتة ليست سوى حاجات زمنية . وكما يقول هتشنز فان التربية يجب أن « تبين العوامل المشتركة في طبيعتنا البشرية » التي « هي نفسها في كل زمان ومكان » وأي فكرة عن تربية الفرد ليميش في زمن أو مكان ما هي فكرة « غريبة عن المفهوم الصحيح للتربية » .

ان الانسان حر وليس مقيدا ، ولذا يجب أن يكون مسئولا عن تصرفاته فلا نستطيع أن نغفر سيئاته بحجة أن ظروفه كانت سيئة أو أن مشكلاته الخاصة هي السبب في انحراف سلوكه . كما أننا لا نستطيع أن نسمح بالتساهل في المدرسة بحجة أن الطفل لا يعدو أن يجبر عن نفسيته الحقيقية أو أنه انما ينفث عما في داخله من كبت . ان الانسان مخلوق عاقل ولذا يجب عليه أن يحيا بالعقل وأن يتحكم في ثورات غرائزه .

ان ضبط النفس باستخدام العقل لا يقل أهمية للانسان عن حرية التعبير . . وفي الحياة المتمدنية تعتبر الحرية مكملة لضبط النفس ، ومن هنا يجب ألا يسمح للطفل باطلاق العنان لمشاعره كما شاء لأن بعض هذه المشاعر قد لا يكون طيبا . ان التمثل قد يكون كامنا فيه ولكنه يجب أن يربى لكي يمكن الاستفادة منه ويصبح الطفل قادرا على التحكم في نفسه ومنضبطا ذاتيا .

ويؤمن التواتريون بأن التلاميذ نظرا لعدم نضجهم وجهلهم بقيمة وأهمية المعرفة والمعلم يحتاجون الى الضبط والتوجيه . ذلك أن عملية التعليم لا تظل من صعوبة ومماناة وتحتاج الى جهد . وهذا يحتاج من التلميذ المثابرة والانضباط الذاتى . ويجب أن يشجع المعلم المبادرات

الحسنة للتعلم عند التلاميذ كما ينهى لديهم الشعور بالمسئولية وأن يكون هو نفسه نموذجاً يقتدى لتلاميذه .

ولو أننا تركنا للتلاميذ الحبل على الغارب وسرنا وراء اهتماماتهم الوقتية العارضة فإنهم سيظلون جاهلين غير ناضجين .

ومع أن المعلم ينبغي ألا يتجاهل العوامل النفسية الخاصة بدوافع التلميذ فإن دوره في ذلك ينصب على رفع مستوى اهتمامات التلميذ وحفزه على دراسة المحتوى العقلي للتربية . ومن الخطأ الافتراض كما تدعى التقدمية أن الطفل الذي يحدد محتوى المنهج .

إن التفكير عند التواتريون يحدث بطريقة منظمة مرتبة . ومن ثم فإن من واجب المعلم أن ينظم المادة الدراسية بطريقة تنمي عادات التفكير الجيدة . وعليه أن يولي اهتمامه في التدريس إلى عمليات الاستدلال والملاحظة والتفكير الفعال والمقارنة بين الأفكار واستخلاص النتائج والأفكار الجديدة .

والمعلم في ظل التواترية والجوهرية شأنها شأن المثالية له دور هام . وهو مركز العملية التعليمية بحكم ما له من خبرات ونضج يفوق كثيراً ما لدى التلميذ . وواجب المعلم يتركز في إجادته للمادة العلمية ونقل المعرفة بصورة منظمة لتلاميذه وتوجيههم واستثارة اهتمامهم واتاحة الفرصة أمامهم للتقدم والنجاح وضبط سلوكهم وتقييم نتائج تعلمهم .

٣ - أن واجب التربية أن تكيف الأتسان تبعاً للحقيقة لأنها خالدة وليس للعالم الحاضر لأنه فان :

ويقول هتشنز في عبارته المشهورة : « التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفة : والمعرفة هي الحقيقة ، وأن حقيقة في كل مكان واحدة ، ولذا فإن التربية في كل مكان يجب أن تكون واحدة » .

وهذا لا يعنى أن التواترية تعمل على تعليم الانسان لكي يعتمد عن سنه ولكنها ترفض أى منهج يقتصر أساسا على الحاضر ، وهى تعتقد أن المعرفة بتلك الأشياء ذات الأهمية الدائمة يعتبر اعدادا لمواجهة أى مشكلات قد تواجه الانسان أفضل من تربية موجهة الى الاهتمامات الظاهرية للمجتمع فى أى لحظة معينة .

وبالرغم من أن التواتيين يؤكدون ايمانهم بالديمقراطية الا أنهم يرفضون الرأى القائل بأن المدرسة يجب أن تفرس فى تلاميذها الرغبة فى الاصلاح الاجتماعى وليس من واجبات المدرسة أن تجذبهم الى منهج معين للعمل السياسى ، ان الديمقراطية تردهر نتيجة لتربية الأفراد وليس لأنهم علموا أن ينفعلوا لاصلاحات معينة .

٤ — ليست التربية مرادفة للحياة ولكنها اعداد لها :

يرى التواتيون أن المدرسة تستطيع أو يجب أن تقدم مواقف من الحياة الواقعية . ان الغرض من المدرسة هو خلق بيئة صناعية تكون القيمة العقلية فيها هى الغرض الأساسى ، بعكس ما هو حاصل فى الحياة . ان التواتيين عندما يتحدثون عن التربية باعتبارها اعدادا للحياة يعمنون أن الطالب يجب أن يتعرف على أفضل ما فى امكانياته الثقافية لكي يستطيع أن يدرك قيم هذه الامكانيات . وربما استطلاع أن يضيف اليها بنفسه .

والتواتيون منطقيون مع أنفسهم فى القول بأن التربية اعداد للحياة وليست هى الحياة كما يرى التقدميون . لأن التواتيين يختلفون مع التقدميين فى نظرهم الى الزمن والتغير فاذا كان الزمن يتواتر ولا يتغير فان اعداد الطفل للحياة يعنى أن الحياة لا تتغير .

• - يجب أن يتعلم الطفل عددا معينا من الموضوعات الأساسية التي تمكنه من أن يتعرف على الصفات الدائمة الثابتة للعالم :

فلا يجب أن يزرع به في دراسات قد تبدو هامة في مرحلة دراستها . كما يجب ألا يسمح له بدراسة موضوعات يشعر بالملل نحوها في سن معينة كالإيكانيكا مثلا . ان المنهج الأساسي للمدرسة الثانوية يجب أن يشمل اللغة (القومية) واللغات والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية والفنون الجميلة والفلسفة . ويقول آدلر :

« ان التربية الأساسية للحيوان العاقل (الانسان) هي تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائه . وهذا التنظيم يتحقق من خلال الفنون الحرة والقراءة والاستماع ، والكتابة والكلام ، ذلك لأن الانسان حيوان اجتماعي فضلا عن كونه حيوانا عاقلا . وحياته العقلية تتم في مجتمع لا يتحقق وجوده الا بالاتصال بين أفرادها . ان المواد الثلاثة القراءة والكتابة والحساب وهي مهارات الاتصال التي كانت دائمة تشكل المواد الرسمية هي جوهر التربية الحرة أو بعبارة أخرى التربية العامة » .

وفضلا عن ذلك فليس من واجب المدرسة أن تدرب تلاميذها من أجل مهنة معينة ، بل ان واجبهما هي تربية أفراد متكاملين من البشر يستطيعون تأدية العمل الذي تقتضيه الحياة في هذا العالم .

أما التدريب المهني فالأفضل تركه للمهنة نفسها .

ومنهج التواترية مشتق من المفاهيم اليونانية واللاتينية القديمة عن التنظيم العقلي وعن الفنون الحرة التي جاءت في ثلاثية ورباعية العصر الوسيط . والثلاثية تتكون من النحو والبلاغة والمنطق ، أما الرباعية فتتكون من الحساب والموسيقى والهندسة والفلك . ومن هذه الفنون السبعة العقلية يؤكد التواتريون على اللغة والرياضيات كعلوم

أساسية • ولأن الفنون ظهرت مبكرا في تاريخ الحضارات الغربية فإن التواترين يؤكدون عليها ويعتبرونها ثابتة ، والفنون العقلية (مثل فنون الكتابة والرياضيات قد تمثلت في الكتب الكبيرة ، التي اعتبرت كبيرة لأنها صمدت لاختبار الزمن وأصبحت صالحة لكل زمان ، ومن بين هذه الكتب الكبيرة أعمال أفلاطون وأرسطو وتوماس الاكوينى وكوبرنيق وجاليليو ، وشكسبير وغيرهم • وما أكثر مثل هذه الأعمال في التراث العربى في مختلف مجالات الفكر والثقافة منها دواوين كبار الشعراء كالمتنبى ومؤلفات كبار الفلاسفة كابن رشد والأدباء مثل الجاحظ وغيرهم ونظرا لأن الفرد يجب أن يقرأ هذه الكتابات باللغات التي كتبت بها فإن كل التلاميذ يجب أن يدرسوا اللاتينية واليونانية ليقروا بها ما ألف من كتب •

ويرى التواتريون أن محتوى المنهج يجب أن يبنى على الأساس المنطقى لا السيكلوجى كما تدعى التقدمية وأن يقدم للتلميذ نموا معرفيا منطقيًا •

٦ - ان التربية يجب ان تهيم التلميذ للتعرف على الاهتمامات العالمية لبنى الانسان بدراسة المؤلفات القيمة في الأدب والفلسفة والتاريخ والطوم :

ومثل هذه المؤلفات تكشف عن أسمى ما في أعماق انسان تجباه طبيعة الأسمياء وتجاه طبيعته الخاصة • وحيث أن مضمون هذه الأعماق ثابت لا يتغير فإن الرسالة التي يحملها الماضى ليس لها تاريخ • ان الطالب بدراسته لهذه الموضوعات يتعلم الأفكار التي شكلت العقل البشرى • كما يتعلم حقائق أهمية من أى حقائق أخرى يتوصل اليها بالانسياق وراء اهتماماته الخاصة أو بالتحفظ عشوائيا في تيار الحوادث المعاصرة •• ويلخص أدلر هذا الرأى ببراعة فيقول :

« اذا كان هناك حكمة فلسفية ومعرفة علمية ، واذا كانت هذه الحكمة تتكون من بصائر وأفكار لا يطراً عليها سوى تغير ضئيل من وقت لآخر ، وحتى اذا كانت تلك المعرفة العلمية تشمل العديد من المفاهيم الثابتة وكان لها طريقة ثابتة نسبياً ، واذا كانت المؤلفات العظيمة في الأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل النفسية الدائمة للانسان وتعتبر - على المستوى العالمى - عن اعتقادات الانسان في صراعاته النفسية . اذا كان كل ذلك واقعا فان المؤلفات العظيمة التى كتبها مؤلفون من العصور القديمة والوسطى بل والحديثة ، تعتبر مستودعا للمعرفة والحكمة وتراثا ثقافيا يجب أن يكون حافظا لكل جيل جديد . ان قراءة مثل هذه الكتب ليست مجرد العلم بالأحداث الماضية أو لدراسة الآثار القديمة أو اللغات ، بل ان هذه القراءة يجب أن تتم لأن هذه الكتب تعتبر معاصرة اليوم كما كانت وقت كتابتها ، وذلك لأن المشاكل التى تبحثها والأفكار التى تطرحها لا تخضع لقانون التقدم الدائم واللانهائى » .

ونظرا لأن الحقائق الأساسية التى تطمها التربية مسجلة فى تلك الكتب العظمى فان الوسائل التربوية يجب أن تعتمد أساسا عليها . ان القيمة الكبرى لهذه الكتب هى أنها خفضت لاختبار الزمن وأثبتت جدارتها .

وبالنسبة للتواترين فان تنمية الامكانيات العقلية لا يتم الا عن طريق الدراسات « الدائمة » التى تشكل تراثنا الفكرى . ومثل هذه الامكانيات تتجسد فى أمهات الكتب التى « تشتمل على دوائر المعرفة » . ان هتشنز يعتبر أن أساس هذه الكتب يتألف من القواعد الذى « يضبط العقل ويعنى قدرة المنطق .. وأصول القراءة والخطابة والمحاضرة » ، ومن الرياضيات التى تضمن « التصحيح فى التفكير » . ان مفهوم التواترين للتعليم المثالى تعبر عنه بايجاز الفقرة التالية من هتشنز .

« .. ان التعليم المثالى ليس تعليما وقتيا وليس تعليما موجها

لاحتياجات فورية . وليس تعهيدا تخصصيا أو تطهيا سابقا للتخصص . كما أنه ليس تطهيا نفعيا ، انه تطهيم مدروس لتنمية العقل . ان لدى تعصبا قديما للقراءة والكتابة والحساب والدراسات الليبرالية من أجل تفهم الأعمال الكبيرة التي أنتجها الجنس البشرى .. أرى أن هذه هي الضروريات الدائمة والأدوات الفكرية التي نحن بحاجة لها لتفهم الأفكار والمثل العليا لعالمنا .. » .

ويقدم أدلر وصفا منهجيا مطابقا لذلك اذ يرى التربية كتغذية للقوى العقلية من خلال الدراسات الليبرالية يكملها في ذلك أمهات الكتب القديمة والوسيلة والمعاصرة والتي هي بمثابة « الوعاء الذي تحفظ فيه المعرفة والحكمة والتقاليد الثقافية التي يجب أن يبدأ بها كل جيل » .

ان أمهات الكتب لا تعرف زمنا لأنها تعالج أفكارا وقضايا انسانية تتصف بالديمومة وذلك حسب وجهة نظر التواتريين . ويضيف بعض هؤلاء الى هذه القائمة اللغات الكلاسيكية وربما احدى اللغات المعاصرة مثل الفرنسية ، وليس للدراسات المهنية أو العلمية مكان في المنهاج المدرسي نظرا الى أن مثل هذه الدراسات زمنية ولا تساعد على تنمية القدرات العقلية . والشئ ذاته يقال عن التربية البدنية ودراسة الشؤون المعاصرة . ويقول هتسنز : « ان فكرنا الخاطئة عن التقدم قد ألقت بالدراسات الكلاسيكية والليبرالية خارج المنهاج وغالت في التأكيد على العلوم الأمبريقية « التجريبية » وجعلت من التربية عبدا لأية حركة معاصرة في المجتمع .

ولما كان التواتريون يهتمون « بالحقائق التي تتصف بالديمومة والاستمرار » أو « القيم الثابتة » التي تمكن التوصل اليها فقط عن طريق « المنطق المجرد » فانهم يرفضون بشكل قاطع أية بيانات امبريقية من العلوم السلوكية التي قد تظهر على سبيل المثال أن ما يسمى بالدراسات التواترية ليس أكثر فاعلية من الدراسات الأخرى لتدريب الفكر . وكذلك يرفض التواتريون الاستنتاجات التي توصل اليها البحث

حول التأثير الوجداني في التطعيم . فاهتمامات التلاميذ ليست لها علاقة بتحديد المنهاج نظرا الى أن التلاميذ غير فاضحين وغير قادرين على معرفة ما هو أفضل لهم . وإذا كان التلاميذ لا يحبون الدراسات الدائمة فهذا لا أهمية له . ويقول هتشنز : « ان الهدف الرئيسي لنظام التعليم في بلد ديمقراطي هو تصعيد العنصر الانساني المشترك بين أولئك المتزمين بتحمل مسؤولية هذا النظام . وهذا يتطلب تجنبنا دقيا للفخ الجذاب للامور العابرة التي قد تثير الاهتمام الآني أو التي يعتقد أن لها بعض القيمة العملية في ظرف زمني معين » .

اننا اذا سمحنا لميول الطفل السطحية أن تجدد ما يتعلمه فاننا بذلك نعوقة عن تنمية مواهبه الحقيقية ، إذ ادراك الذات يقتضى ضبط النفس وهذا لا يمكن التوصل اليه بدون ضابط خارجي . ان تلك الاهتمامات السامية سواء كانت أدبية أو غنية أو سياسية أو دينية ، نجد منها واحدا أو اثنين كامنين في كل فرد منا ولكنها لا تبرز وتتجلى الا بعد الكثير من الجهد الشاق والمثابرة ، وانه لمن السهل أن نبعث حقيقة امكانيات الطفل المعادي في هذه الاتجاهات . ويجدر بنا أن نجعل هدفنا هو أن يصبح كل فرد ممتازا في بعض الاهتمامات السلمية . ولماذا نقتنع بدرجة أقل ؟ لماذا لا نجعل كل إنسان متميزا في أحد المجالات العقلية ؟ ان هذا بالتأكيد هدف أسمى وأثمن من القناعة بالتخلف العقلي وتبرير هذا التخلف بدعوى الروح الديموقراطية .

وفي البحث عن المنهاج « المناسب » لجبات الكثير من المدارس الثانوية والكليات الى تغيرات آنية في المقررات والى توسع في المواد الاختيارية دون القيام بعملية تقويم واعادة تشكيل أساسى للمنهاج ككل . ولكن التواترين لا ينادون بمثل هذا التقويم واعادة التشكيل من منطلق المشاكل والحاجات الملحة للمجتمع والدارسين . وبدلا عن ذلك

يرون في العودة الى الدراسات « ذات صفة الديمومة » جوابا على هذه المسألة على أساس أن مثل هذه الدراسات ليست عابرة على الاطلاق ولكن لها قيمتها في كل مكان وزمان . ومع أن التواترين يعتبرون أن الدراسات المهنية لا قيمة لها على أساس أنها لا تنمى العقل ولكن لأن مثل هذه الدراسات تصبح غير مناسبة لوقتها بشكل سريع نتيجة للتطور التكنولوجي ، وهكذا فإن الخريج الفني الماهر وليس خريج الآداب هو الذي يحتاج المجتمع التكنولوجي الى خدماته أكثر من سواء .

الثنائيات التقليدية :

ان من صلب التفكير التواتري وجود الثنائيات التقليدية مثل : العقل مقابل الجسد والدراسات الثقافية مقابل الدراسات المهنية ، والدراسات الدائمة مقابل الدراسات المعاصرة والفكر مقابل العاطفة والمعرفة مقابل التجربة ، وهلم جرا . كما أن هنالك فكرة ميتافيزيقية راسخة في الفكر التواتري وضعها أفلاطون وأرسطو وهي أن المعرفة العقلانية تنجم عن مصدر أعلى من التجربة .. ولكن ظهور العلوم التجريبية هدم هذه الفكرة ، ومع ذلك وكما يقول ديوى .. بقي لدينا منهاج معلقا بأهداب النظام التعليمي القديم ، منهاج هو عبارة عن مركب غير عضوي من عناصر غير متجانسه ، ثنائية ومتضادة . يقول ديوى :

« يحتفظ ببعض الدراسات والأساليب على افتراض أن لها قدسية الليبرالية الخاصة ، على أساس أن المضمون الرئيسي لتعبير ليبرالي هو عدم فائدة الغايات العملية .. والنتيجة هي نظام يجمع ما بين الموضوعات « الثقافية » و « النفعية » في تركيب غير عضوي بشكل تكون فيه الموضوعات الثقافية بحكم هدفها الغالب ذات خدمة للمجتمع ، والموضوعات النفعية غير محررة للخيال أو قوى التفكير . والخرافات وحدها هي التي تجعلنا نعتقد أن هذين النوعين من الموضوعات متناقضين بالضرورة بحيث يكون موضوع ما غير ليبرالي لأنه مفيد وثقافي لأنه غير مفيدة » .

نقد التواترية :

كثيرا ما اتهمت التواترية بأنها جامدة وارشترراطية ، وقيل أنها تحتضن ارشترراطية العقل وتقتصر بلا وجه حق تعلم مبادئها على التقاليد الكلاسيكية التي تضمنتها الكتب العظمى ، وقد فاتها أن تدرك أنه بالرغم من أن كثيرا من الأطفال يفتقرون الى المواهب العقلية الخاصة التي تنص عليها فلسفتها الا أنهم مع ذلك يصبحون مواطنين صالحين وعمالا منتجين . فاذا ما لقناهم نفس النوع من التدريب الأكاديمي الصارم كالذي يعطى لطلبة المستوى الجامعي فاننا بذلك نعوق نمو الصفات التي لا تقل قيمة عن الصفات الأكاديمية التي يقررها التواتر . ويقول النقاد أنه في النظام الديمقراطي يعطى لكل طالب الحق في التربية التي تناسب مواهبه الخاصة . إذ أنه ليس من العدل في شيء أن نحشر الأغلبية من الطلاب في مضمار تربوي غير صالح الا لفئة قليلة . علاوة على ذلك فان معظم الشباب لا يحتمل أن يفتح أى كتاب مدرسي تقليدي بعد مغادرته المدرسة ، وعلى ذلك فلا داعي للمبالغة في تقدير أهمية الكتب العظمى في مرحلة التربية المتوسطة للطفل ولا سيما اذا كانت الصعوبة التي يواجهها تؤخر تقدمه في النقل للسنوات الدراسية الأعلى .

ومع أن التواترية قد خسرت المكانة العالية التي ظلت تشغلها لمدة طويلة في مجال التربية ، فان المشهد الحالي لأنشطة التلاميذ ومطالبتهم بالمنهاج « المناسب » عن طريق « أن تفعل ما يناسبك » جعل بعض الناقدین التربويين يحنون الى العودة الى التعليم كانعكاس للقيم الثابتة . ويقول أحد هؤلاء النقاد :

« أصبح للاحساس مرتبة أعلى من العقل . وأصبح المنطق أول سبب للثورة . ويلجأ الصغار الى السينما بدلا من الكتب . ان الغلبة الآن هي لنعمة التلذذ بالأمية . وهذه نعمة للذين لديهم مواهب ضئيلة ودون

مقدرة على السيطرة . لقد كانت المعايير تدابير مصممة لتحصيد ما هو خير وما هو شر ، وقد تطورت عبر القرون بمقول خارقة خلال عملية التفكير الى القيم الثابتة ، أى تلك القيم التى لا تضعف فى مناخ « الموضة » ، أو يسمى هذه الأيام « المناسب » . ولحسن الحظ فى هذه الأيام وبفضل التعليم الشامل الذى يهدف الى خلق أميين ، تم التخلي عن هذه القيم . . .

وينظر كثير من التواترين الى التعليم العالى كامتياز للطبقة المختارة أكاديميا ويعتبرون التعليم العالى الشامل كنوع من التضخم التعليمى الذى قلل من قيمة التربية باحلاله جميع أنواع الدراسات المعاصرة « المناسبة » محل الدراسات الأدبية الفكرية . ولكن فى عصر العلوم والتكنولوجيا لن يكون بإمكان الدراسات الأدبية التقليدية أن تحافظ على هيمنتها القوية على المنهاج فى التعليم العالى . ذلك أن الظروف الدينامية للمجتمعات الصناعية المعاصرة تتطلب منهاجا ديناميا مرنا وليس ستاتيكا جامدا . وانه من السهل وضع المسؤولية على التعليم الشامل . ومع ذلك فان الفكرة القائلة بوجود حصر المنهاج فيما يسمى منطقة المعرفة غير المحددة زمنيا تعرضت للانهايار بالقوة الحتمية للمعارف المتغيرة .

ومن السخرية أن نرى أنه رغم أن التواترين كانوا من أشد المنتقدين لكثير من سمات نظام التعليم الأمريكى وعارضوا نظام ديوى التعليمى التقدمى ، الا أن بروز الرومانسيين الراديكاليين فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات حدث فى وقت كان كبار التواترين يدافعون فيه عن النظام التعليمى ويحاولون النظر الى نظريات ديوى بشكل أكثر ايجابية مع الدفاع عنه من التفسيرات الخاطئة . أن الطبيعة المتطرفة للانتقادات التى وجهها الرومانسيون الراديكاليون الى المدارس خلال هذه الفترة جعلت بعض كبار التواترين يهيئون للدفاع عن نظام التعليم العام . وعندما لاحظ هتشنز أنه لأول مرة يتم التشكيك بقيمة

التعليم الشامل والحر والاجبارى قال : « ليس عند أحد كلمة طيبة يقولها بحق المدرسة العامة التى هى المؤسسة التى كان ينظر اليها قبل ذلك كأساس لحريتنا وكضمان لمستقبلنا وكسب لرغائيتنا وقوتنا وكقلمة لامتنا وكصدر لنهضتنا » . ويمضى هتشنز ليشير الى أن الانتقادات الجذرية الموجهة الى المدرسة العامة وصلت حد المغالاة فى مناداتها بالغناء التعليم الاجبارى والمنهاج الرسمى والاهتمام بالنزوات العابرة للأطفال ، واستخدام الأموال الحكومية لاقامة نظام مدرسى بديل وحتى الى الغناء المدارس العامة من أساسها . وبالنسبة لهتشنز فان مثل هذه القرارات تشجع التمييز الاجتماعى والفردية التى تعتبر خطرا على الديمقراطية » .

ان التطعيم التقليدى الذى تقره التواترية يستجيب فقط أو يتفق فقط مع حاجات القلة من المواطنين ، ولكن هؤلاء هم عادة قادة فكر المجتمع القادرين على استخدام وتطويع التواترية ، ورغم أن التواترية هى فلسفة تربوية محافظة ، فان الناقد الرئيسى لها هو الفلسفة المحافظة الأخرى الجوهرية .

٢ - الجوهرية (الأساسية) :

ان الجوهرية كفلسفة تربوية سائدة فى التربية الأمريكية تمثل انتشارا مستمرا واستجابة خاصة بالنسبة للقادة فى المجتمع وفى التربية ، ونظرا لأنها تمثل وضعا محافظا فان الجوهرية تمثل اغراء للمدافعين الذين يمتدحون فى الحفاظ على الصالح من التقاليد الخاصة بالمجتمع . وفى النمو الفعلى عند الفرد والجوهريون يوافقون على هذه الأهداف الأساسية للتربية ، لكنهم يوافقون على أن تقدم التربية خدماتها لأى أهداف أخرى ثانوية ، وهناك بعض الاتفاق على أن يقتصر اهتمام التربية على تقبل التراث الثقافى أو التدريب العقلى فقط . والبعض يقر بأولية هذين الهدفين معا ولكن يسمح ببعض الأهداف الثانوية مثل الصحة الجسمية ، الصحة الانفعالية ، الكفاءة المهنية .

ولقد بدأت الجوهرية في شكل حركة تربوية أساسية ، ولم تنسب
صراحة الى أى عقيدة فلسفية ولكنها تتلائم مع عدد من الآراء الفلسفية
لاسيما الواقعية وتختلف الجوهرية عن التواترية في أنها لا تتعارض مع
التقدمية تعارضاً شاملاً ولكن ينحصر الاختلاف في بعض العقائد التقدمية .
وهي اذ تنادى بأن هناك بعض الجوهرية أو الأساسيات التي يجب أن يعرفها
كل انسان متعلم فانها لا ترغض النصوص التي قدمها ديوى بنفس الدرجة
التي أنكرها بها بعض مريديه الأهل حذراً والذين أنكر كثير منهم صراحة
أهمية المواد الدراسية . ويكرس الجوهريون جهودهم الأساسية لاعادة
فحص مواد المنهج للتفرقة بين ما هو جوهرى وما ليس بجوهرى في البرامج
المدسية ولاعادة السلطة للمعلم في حجرة الدرس .

وقد تأسست الحركة في أوائل الثلاثينات وضمت في صفوفها
بعض المربين البارزين مثل وليام باجلى W.Bagley وهنرى موريسون
وتوماس بريجز وغريدريك بريد واسحاق كاندل وروس فينى ، كما انها
اكتسبت تعضيد هيرمان هورن . وفي عام ١٩٣٨ كون هؤلاء الرجال
« لجنة الجوهريين لنهضة التربية الأمريكية » . وتطرد مبادئ الجوهريين
في كتابات وليام بريكمان مؤلف « المدرسة والمجتمع » .

ان الجوهريين لا يشكلون جبهة متحدة ، ولما كانوا يعتقدون فلسفات
مختلفة فليس من المستغرب أنهم يختلفون على مستوى النظرية ، كما
أنهم يختلفون حول مواد المنهج . وينادى المؤرخ بيستور بتخفيض عدد
الدراسات المهنية التي تعطى للطلبة في معاهد المعلمين ، والحد من نفوذ
المربين المحترفين في تطبيقات التربية ، ويطالب المربي بريكمان بالمزيد
من المعلومات والاطلال من المعارضات من جانب الكتاب أمثال بيستور
الذين يعتبرهم غير مؤهلين لاصدار أحكام مسؤولة في ميدان مثل ميدان
التربية بما يتسم به من التعقيد والتخصص .

ويلجأ بعض الجوهريين الى علم النفس التربوى للحصول على

معلومات أكيدة عن عملية التعلم وعن طبيعة المتعلم . وهناك آخرون أقل ثقة من هؤلاء ، وبالرغم من أنهم لا ينكرون ارتباط التربية بنتائج العلوم السلوكية الا أنهم ينظرون اليها نظرة أكثر انتقادا ، وفي مجال مثل مجال علم النفس حيث لا تتأكد نخلو نتيجة أى بحث فيه من الاعتراض الفوري يجدر بالمربى أن يخطو فيه بحذر . ان النظرية الميدانية تتعارض مع السلوكية كما تتعارض الوظيفية مع التحليل النفسى ولذلك فليس بالامكان القول أيها يوفر معرفة أكثر دقة . والى أن يحين الوقت الذى تصبح فيه نتائج علم النفس التربوى أكثر اصالة من الناحية العملية فان الجوهرين مثل مورتيمر سميث سيظلون ينظرون اليها بالكثير من الشك .

والجوهرية مثلها مثل التواترية تنادى باعادة وضع المواد الدراسية فى مكان المركز من العملية التربوية ، ولكنها لا تتفق مع التواترية فى أن المادة الدراسية الحقيقية هى الحقائق التى احتفظت بها الكتب العظمى . وهذه الحقائق يجب تعلمها ، لا من أجل ذاتها فحسب ولكن من أجل المدى الذى تعدنا فيه لمواجهة الحقائق الحاضرة . والجوهرية تنبئ المربين دائما الى ضرورة رغب المستويات الفكرية . وهناك تنتقد الجوهرية الاهتمام الذى تبديه التقدمية نحو حرية الطفل واهتماماته أكثر مما تبديه للمادة الدراسية ذاتها ، وبهذا المفهوم سنفحص الآن المبادئ الأساسية للجوهرية .

وفي حين يرى التواتريون أن الآداب وأمهات الكتب تجسد الفضائل الفكرية التى لا زمان له وتعمل على ديمومة التراث الثقافى ، يرى الجوهريون أن هذا التراث موجه للاحتياجات المعاصرة عن طريق الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل الانجليزية (القواعد والأدب والانشاء) والحساب والعلوم والتاريخ واللغات الأجنبية المعاصرة ، وهذه الموضوعات حسب ترتيبها المنطقى جوهرية لتنمية قدراتنا الذهنية ،

أما فنون التمثيل والدراسات الصناعية والمهنية والتربية البدنية وغيرها من مجالات المنهاج فتعتبر بمثابة « الزخرف » .

المبادئ الأساسية للجوهرية (الأساسية) :

المبادئ الأساسية للجوهرية أربعة :

١ - التعلم يتضمن بالضرورة العمل الشاق والمثابرة من جانب التلميذ .

٢ - المبادأة بالتربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ .

٣ - أن لب التربية هو معرفة المواد الدراسية الأساسية والحفاظ على أحسن ما في التراث الثقافي للمجتمع .

٤ - يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي .

وسنفضل القول عن كل عنصر من هذه العناصر في السطور التالية :

١ - أن التعليم بطبيعته يقتضى العمل الشاق وأحيانا يفرض المثابرة :

يطالب الكثير من الجوهرين بوضع مستويات أكاديمية عالية عن طريق نظام موحد ومتشدد للاختبارات ، وفي المطالبة بإجراء هذه الاختبارات عندما ينتقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى الثانوية وعند انتهاء مرحلة التعليم الاجبارى . وينظر الى الاختبارات في هذه الحالة على أنها تستخدم « لعربة » التلاميذ للاتحاق « ببرنامج على المستوى من التدريب الذهنى المنظم » و « لايجاد بعض البيانات التى يمكن أن يبدأ معها مديرو التعليم في عدم وضع التلاميذ في المجالات التى لا تناسبهم » وليعتبر بأن استمرارية الفرصة التربوية هي « امتياز يمنح للجديرين والمتفوقين » .

وبعد شرح وجهة النظر المدافعة عن الامتحانات الموحدة كوسيلة رئيسية للبحث عن المواهب ، يرى غاردنر بأن المدرسة هي عملية تصنيف متشعبة حيث يكتشف الشبان الصغار الأقل حدود مقدرتهم .

« ولكن ما أن يصبح التعليم أكثر فعالية في شدد الشبان المتفوقين الى المستوى الأعلى يصبح أكثر تشدداً في تصنيفهم . وهذا ينطبق على وضعنا الحالي وسيكون أكثر انطباقاً في المستقبل ، ان المدارس هي الطريق الذمبي للفرص أمام الشبان المقتدرين ، ولكن على الأساس نفسه فان المدارس هي الحلبة التي يكشف فيها الشبان الأقل مقدرة حدودهم . ونادرا ما خطرت هذه الفكرة لأولئك الذين نادوا بالتعليم الشامل . لقد رأوا الجانب المشرق من النظام حيث يستطيع كل شاب أن يسير حسب مقدرته أو طموحه دون عقبات مالية أو اجتماعية أو دينية أو عرقية ، ولكنهم لم يفكروا بالألم الذي يخلقه ذلك للأفراد الذين تنقصهم المقدرة اللازمة ، ومع ذلك فان الألم موجود ولا بد أن يوجد » .

وعلى النقيض فان ديوى يرى بأن التعليم لابد وأن يركز على تنمية الامكانيات لأعلى وضع التحديدات . ويقول ديوى أن القياس الكمي للعقل هو خرافة . ويضيف « بأن مقارنة قدرات شخص معين كمي مع مقدرات شخص آخر ليست من مهمة المدرس ، إذ ليس لها علاقة بمعلمه » .

وينسجم موقف الجوهريين مع النعمة التي كانت سائدة وكان التركيز فيها بشكل كبير على التفوق الأكاديمي عن طريق العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية المعاصرة ، كما يدعون الى تنمية ثرواتنا العقلية القودية على أساس القدرات والمستويات المدرسية المتشعبة . وكان للجوهريون تأثير كبير على مناهج المدارس الابتدائية والثانوية مع اعطاء دفعة قوية الى الامتحانات الموحدة . ومع ذلك ، فان التأييد لمشاريع اصلاح المنهاج القومي التي كان يتزعمها الأكاديميون الجامعيون ، أدى الى بروز نظام المقررات كمؤثر رئيسي على المنهاج خلال النصف الثاني من الخمسينات وعقد الستينات .

ومن ناحية أخرى نجد أن التقدمية تمثل حرية الطفل في حين أن الجوهريّة تصر على أهمية الضبط ، وبدلاً من التركيز على اهتمامات الطفل الطارئة توصي بضرورة الارتباط بأهداف أبعد أثراً . والجوهريون بعكس ما يؤكدّه التقديميون من أهمية الاهتمامات الخاصة ، يقدمون نظرية الجهد . وهم يوافقون على أن الاهتمام بموضوع ما أو مشكلة غالباً ما يولد الجهد اللازم للسيطرة عليها . علاوة على ذلك فهم يوضحون أن الاهتمامات الأكثر سمواً ودواماً لا يتم الشعور بها عادة في البداية ولكنها عن طريق العمل الشاق تبدأ في الظهور من نقط ابتداء قد لا تجذب الطفل في حد ذاتها . وعلى ذلك فأنه متى تم التمكن من إحدى اللغات الأجنبية مثلاً فإن آفاقاً جديدة تفتتح أمام العقل ، ومهما يكن من أمر فإنه يجب على المبتدئ عادة أن يتغلب على نقص الاهتمام وعلى الكراهية . هذا إلا إذا كانت تلك اللغة ذات قيمة مباشرة في حياته اليومية وهو أمر نادر الحدوث . وبالمثل فإن كثيراً من التلاميذ الذين يستعدون للمرحلة الجامعية يبدأون إحدى المهام وهم يشعرون بنفور منها ولكن بعد أن يتم بذل الجهد الأولي فإن الاهتمام بالعمل نفسه قد يحثهم على الاستمرار .

ومن بين المخلوقات الحية نجد الإنسان وحده هو الذي يستطيع أن يخضع رغباته الحالية لأغراض أقل استعجالاً . فإذا لم تشجع هذه المقدرة في الطفل فإننا بذلك نثنيه عن التوصل إلى ضبط النفس والسيطرة عليها وهو ما يلزم لتحقيق أي هدف ذي قيمة . إن ضبط النفس نادراً ما يمكن التوصل إليه بالتعلم الذاتي ولكنه ينشأ عادة من تجارب الضبط الخارجي ، والغالبية العظمى من التلاميذ لا يحصلون عليه إلا بالأذعان الاختياري وعن فهم الضوابط التي يفرضها المعلم .

٢ - إن المبادأة في التربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ لأن هذا الأخير سيحتاج لإرشاد ورقابة البالغين إذا كان يريد تحقيق كل إمكانياته كإنسان . وواجب المعلم هو التوسط بين العالم

كامل النمو وعالم الطفل لأن الطفل إذا ترك وشأنه لا يستطيع أن يدرك طبيعة عالم الكبار ومطالبه . أما المعلم فإن ما تلقاه من تدريب قد أعده لهذا الواجب ولذا فهو أكثر لياقة ليقود نمو تلاميذه بمجهود التلاميذ أنفسهم . ان قدرات الطالب الشخصية يجب أن تستخرج من مكنها في نفسه بواسطة المعلم الماهر . ويقول كاندل :

« .. ان الجوهرين لا يقلون اهتماما عن التقدمين بالمبدأ القائل بأن التعلم لا يمكن أن ينجح الا اذا كان قائما على قدرات واهتمامات وأهداف المتعلم ولكنهم يمتقدون أن تلك الاهتمامات والأهداف يجب أن تتبلور بواسطة مهارة المعلم الذى يعتبر سيديا على ذلك التنظيم المنطقى المسمى بالمواد والذى يفهم عملية النمو التربوى » .

وهنا نجد أن المعلم يستخدم من السلطة أكثر مما فى حالة المدرسة التقدمية ، كما أنه مسئول مسئولية مباشرة عن مراقبة نمو تلاميذه ، وهو يجب أن يكون مؤهلا تأهيلا كاملا من الناحيتين العقلية والعاطفية ليتبوا مركز القائد الفعلى فى أى موقف من مواقف الفصول المدرسية . ويعبر بربكمان عن ذلك بقوله :

« .. ان الجوهرية تضع المعلم فى موقع المركز من العالم التربوى . وهذا المعلم يجب أن يكون حاصلا على درجة عالية من التربية والمعرفة العلمية عن ميدان التعلم وتفهم عميق لسيكولوجية الطفل ولعملية التعلم ، ومقدرة على توصيل الحقائق والمثل للاجيال الجديدة وادراك الأسس الفلسفية والتاريخية للتربية مع اخلاص جاد لعمله .. » .

٣ - ان العملية التربوية هو هضم المواد الدراسية الأساسية :

وهذا رأى يتفق والموقف الواقعى القائل بأن بيئة الانسان المادية والاجتماعية هى التى تحدد له الطريقة التى يحيا بها ، ويتفق الجوهريون مع التقدمين فى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من تحقيق

امكانياته ، ولكنهم يلاحظون أن تحقيق هذه الامكانيات يجب أن يتم في عالم مستقل عن الفرد . عالم يجب عليهم أن يطيعوا قوانينه ، ان الهدف من ذهاب الطفل الى المدرسة هو معرفة هذا العالم كما هو لا مجرد نمسيره على سوء اهتماماته الخاصة ، كما أنه لا يستطيع هضم هذه المعرفة عشوائيا ربأى ترتيب يراه هو ، بل يجب أن تصور له في شكل مواد دراسية منظمة تنظيما منطقيا ، ويستطرد كاندل في هذا المجال فيقول :

« ولما كانت البيئة تحمل في جنباتها طابع الماضي وبذور المستقبل فان المنهج يجب بالضرورة أن يشمل تلك المعرفة والمعلومات التي تمكن الطفل من التعرف على تراثه الاجتماعي والخروج الى العالم الذي يحيط به ، وكذلك المعلومات التي تعده للمستقبل . ويجب أن تعنى التربية بالحفاظ على أحسن ما في التراث الثقافي للمجتمع .

وبالنسبة للجوهريين فان لب المنهج يجب أن يقوم على تعليم المواد الأساسية أو الأمور الجوهرية . ففي المدارس الأولية تكون الأساسيات هي القراءة والتحدث والكتابة وتعلم الهجاء والحساب ، وبعد ذلك من الممكن اضافة شيء من التاريخ والجغرافيا وقليل من العلوم الاجتماعية وتدرس عادة كموضوعات منفصلة وكذلك مبادئ العلوم الطبيعية والبيولوجية واللغات الأجنبية (وهي عادة الى جانب الانجليزية اللاتينية واليونانية والفرنسية والألمانية) . أما المواد الأقل أساسية أو أهمية فهي الأدب والموسيقى والتربية الرياضية . وفي المدرسة الثانوية فان الأساسيات يجب أن تتسع وتكون أكثر تخصصا وأكثر دقة . وعلى سبيل المثال فان الحساب يصبح رياضيات (جبر هندسة - حساب مثلثات) ومبادئ العلوم تصبح طبيعة وكيمياء وبيولوجيا ، والمواد الأقل أساسية أو أهمية تكون هي الأدب والموسيقى والتربية الرياضية ، مع اضافة الموضوعات المهنية . ومن خلال المنهج يطلب الجوهريون بتعليم القيم ، على أن تكون هذه القيم خاصة بجماعة مرجعية عامة ،

وبالذات قيم المجتمع والقيم الثقافية للطبقة المسيطرة في المجتمع ، وقيم القيادات السياسية والثقافية للمجتمع (سواء أحياء أو أموات) والقيم التي عبر عنها كتاب الحضارة الغربية ، وحتى يتعلم الفرد تقاليد المجتمع فإنه يجب أن يتعلم القيم التقليدية للمجتمع .

ان الجوهريّة تؤكد أهمية الخبرة الجماعية أو التراث الاجتماعي أكثر من تجارب الفرد ، وهذا التراث يلخص التجارب التي قام بها ملايين من البشر في محاولاتهم التكيف مع بيئتهم ، ان حكمة المجموع كما أخبرها التاريخ أكثر دلالة من معرفة الفرد الواحد وأكثر دلالة من تجربة للطفل التي لم يجر لها أى اختبار ، ان الثقافة المشابهة تحتاج الى نظام تربوي جيد التنسيق . وبالتالي الى رقابة من جانب المعلم أكثر بكثير مما يعترف بها التقدميون .

٤ - يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي :

يقول الجوهريون ان « المهمة الرئيسية » للمدرسة هي « ترويض التلاميذ بالقدرات العقلية » وهم ينتقدون التركيز على الاهتمامات الشخصية للتلاميذ والأمور غير العقلية مثل تنمية المهارات واللياقة الصحية والبدنية والمواطنة الديمقراطية والاقتصاد في الاستهلاك والاستخدام السليم لوقت الفراغ . ويعتبر التواتريون عن قلقهم لهذا الاتجاه الذي نما بشكل متزايد لدرجة أنه أبعد المدرسة عن واجبه الرئيسي في نظرهم وهو النمر العقلي للتلاميذ .

وينظر الجوهريون للتدريس كعملية نقل للمعارف والمهارات والقيم الجوهرية والأساسية . والمدرس ممثل المجتمع وواجبه الأساسي ضمان الاستمرارية . كما أن المدرس مثال أو نموذج للمقدرة العقلية وله الماس ومعرفة بالتراث الثقافي ، وبالقيم الاجتماعية التقليدية . ومن هنا يجب على المدرس أن يوضح أفضلها في المجتمع .

وللجوهريون الآراء نفسها التي لدى التواترين بالنسبة لتركيز المدرسة على التدريب العقلي واعتبار اهتمامات التلاميذ بأنها غير مناسبة . وهم يرون أنه لابد وأن تكون العملية التعليمية بالنسبة لجميع الأطفال ، عبارة عن جمع حقائق المعرفة لدرجة تتناسب مع قدراتهم الاستيعابية فللترفيه والتدريب الكتابي أو اليدوي أو آداب السلوك وما شابه ذلك أثر بسيط على العقل نفسه الذي يجب أن يكون موضوع الاهتمام الرئيسي للمدرسة . وكلما كانت المواهب الطبيعية للطفل أضعف ازدادت الحاجة الى وجوب تدريبه ذهنيا . . ولاكتساب مثل هذه المعارف - يستغرق وقتا وجهدا فلا شيء يمكن أن يتحقق باللهو .

ويعتقد الكثير من الجوهريين أن « التلميذ لا يعرف في الحقيقة ما يريد وأن الشبان الصغار لابد وأن يجبروا الى حد ما على الأمل على درس المسائل التي « لا تهتمهم » والتي يعتبرونها غير مناسبة على أساس أن « عقولنا تبدو وكأنها تتوسع في اتجاهين : عندما ندرس موضوعات محببة لدينا بالفطرة وعندما نضطر الى دراسة موضوعات لدينا مقاومة طبيعية ضدها » . وهنا يتفق الجوهريون مع التواترين على ما قاله أرسطو بأنه « يجب أن لا يدرس التلاميذ بهدف التسلية لأن التعليم ليس تسلية ولكنه مصحوب بالألم » .

ويرى الجوهريون والكتواترين العقل كوعاء ، وما يحدد الفروق بين الأفراد هو القدرات العقلية لكل منهم ، وليس التعليم سوى مسألة ملء أو توسيع كل عقل بمضمون المنهاج الى أقصى درجة يمكن أن يتحملها عقل كل فرد . وقال أحد الربيين : « بعد ثلاثين سنة أو ما يزيد في العمل التربوي ، أعتقد أنني أعرف شيئا عن الفروق الفردية . هنالك أوعية ذات سعيات مختلفة وهنالك قوى ذات قدرات مختلفة أيضا ، وما أتحدث عنه هنا هو طبيعة القدرة وما اذا كانت متوافرة للجميع . ومع ذلك ، فبينما يرى التواتريون أن مضمون المنهاج لابد وأن يشتمل على

الآداب أمهات الكتب التي تحمل بين دفتيها الفضائل العقلية التي لا زمن لها وتساعد على ديمومة التراث الثقافي ، يرى الجوهريون أن التفوق العقلي يتمثل في الموضوعات الأكاديمية الأساسية المنظمة • وكل من التواترين والجوهريين يعتبرون بأن دور المدرسة الابتدائية يرتكز بكل بساطة على توفير دراسة المهارات والحقائق الرئيسية التي هي ضرورية وأساسية للتعليم اللاحق •

الجوهريّة في مقابل التواترية :

تعتبر الجوهريّة أساسا انتقادا للتقدمية كما أشرنا • كما أنها تختلف عن التواترية في عدد من وجهات النظر • فهي أولا تؤيد التربية الأقل مبالغه في استخدام العقل ، لأنها لا تهتم كثيرا ببعض الحقائق المفروضة أنها أبدية بقدر اهتمامها بتكليف الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية • وهي أكثر اعتمادا من التواترية لاقتباس الإضافات الايجابية التي ترى أن التقدمية قد زادت على الوسائل والطرائق التربوية ، وأخيرا فإنها تعتبر الأعمال العظيمة التي تمت في الماضي مصادر للمعرفة وتستخدمها في مواجهة المشكلات العامة الحالية في حين أن التواترية تبجل هذه الأعمال وتعتبرها تعبيرات غير محدثة لبصائر الانسان العالمة •

نقد الجوهريّة :

ان أهم نقد موجه الى المدرسة الجوهريّة هو أنها شديدة الجمود بالنسبة لثقافة متغيرة ، ومع أن المنهج الجوهري يعترف بأهمية العلوم الطبيعية الا أنه لا يقلل من أهمية العلوم الاجتماعية ، والشخص اذا أراد أن يفهم مشكلات المجتمع المعاصر وأن يؤدي نصيبه في حلها فهو يحتاج لفهم نظري لثقافته ولجتمعه وهو ما لا يمكنه التوصل اليه الا بدراسة

ما لا يقل عن فرعين من فروع علم الاجتماع وهما الاقتصاد وعلم الأجناس .

ويقال أيضا ان الجهورية تمجز عن تنمية المبادأة العقلية وهي بدلا من حث التلميذ على التفكير لنفسه منذ بداية حياته المدرسية تطالبه باستيعاب مادة دراسية لم تكن له يد في اختيارها أو ترتيبها . وهذا الامتثال للمعلم وللمادة الدراسية يؤدي الى اضعاف عادة التفكير النقدي المستقل اللازم للديمقراطية الناجحة .

٣ - التقدمية :

ان البراجماتية كفلسفة أمريكية متميزة قد أدت الى مولد فلسفتي التربية : التقدمية والتجديدية . . وقد بدأت فلسفة التربية التقدمية في الانتشار في أواخر القرن التاسع عشر في أمريكا وبلغت قمة تأثيرها أو نفوذها في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين . وللتجديدية العديد من الاصول الفكرية والاجتماعية - لكنها تتبع خطى التقدمية ، وقد شكلت التجديدية انشقاقا عن حركة التربية التقدمية خلال ثلاثينيات القرن العشرين وكاحتجاج ضد الجهورية ، ظهرت التقدمية مدفوعة بعدم الرضا ، فالديمقراطية الأمريكية قد انخرقت بسبب عجزها الايديولوجي ، والمدارس الامريكية قد أصبحت ظالمة للاطفال والشباب . وبدت التقدمية بأنها المظهر التربوي لحركة الاصلاح التحرري الانساني الذي يعول على مقاومة الشرور السياسية والاقتصادية للمجتمع الصناعي .

فالتقدمية تناضل من أجل الاصلاح والتغيير الاجتماعي من خلال العمل التربوي . وكان جون ديوى ينظر الى المدرسة على أنها وسط أو بيئة أنقى أو أصح من المجتمع الكبير ومن ثم فانها تقوم بدور في لتغيير الاجتماعي وتقدم المجتمع .

وان التقدمية كهلصة تقوم بدرجة كبيرة على تطبيق البراجماتية على التربية ، وان كان ظهورها الى حيز الوجود لا يرجع الى الفلاسفة البراجماتيين . وحتى عام ١٨٧٠ كان التربوي الكولونيل فرانسيس و . باركر ينادى بالاصلاح المدرسى وهو الاصلاح الذى نادى به من بعده جون ديوى . وقبل انتهاء القرن التاسع عشر ثار عدد من التربويين عرغوا جوازا باسم المتقدمين ضد ما أسموه بالمبالغة فى رسمية النظم التربوية التقليدية بما انطوت عليه من الأنظمة القاسية والدراسة السلبية والتدريب المجرد من الهدف . وكان التربوي الفيلسوف جون ديوى أول من جمع بين التربية التقدمية والفلسفة البراجماتية . ومهما يكن من أمر فان أول أعمال ديوى العظيمة هو كتابه « مدارس الغد » وهذا الكتاب لم ينشر الا فى عام ١٩١٥ ، وقد مضت أربع سنوات أخرى قبل أن تنشأ جمعية التربية التقدمية . وعلى ذلك فان التقدمية ظلت تتحرك طيلة ثلاثين عاما قبل أن يصبح الاحساس بأثرها أمرا واقعا . وفى مراحلها الأولى كانت ذات صبغة فردية تعكس فوضوية العصر ، وفى تلك المرحلة اجتذبت تعضيد وليم كيلباتريك من جامعة كولومبيا .

وعندما حلت الأزمة الاقتصادية العالمية ، ألفت التقدمية بثقلها خلف حركة المطالبة بالتغيير الاجتماعى . مضحية بطبيعتها الفردية ومطالبة بالتساوى وبالديمقراطية ، وفى خلال تلك الفترة انضم اليها جون تشايلد وجورج كاونتس وتاير وبوده . وعندما خرجت أمريكا من الحرب العالمية الثانية فقدت التقدمية جزءا من قوتها الدافعة الأولية ولكنها مع ذلك كانت قد نجحت فى تغيير وجه التربية الأمريكية ، فأصبح الكثير مما كانت تدعو اليه فى مواجهة المعارضة الشديدة مبادئ معترفا بها ، وبالرغم من أن جمعية التربية التقدمية قد حلت الا أن التقدمية ظلت ذات تأثير فعال ليس باعتبارها حركة قائمة بذاتها ولكن من خلال آراء وكتابات التجريبيين المعاصرين أمثال لورنس توماس و ه . جوردون هلفيش وجورج اكستيل وبروس روب وفرديريك نيف وأرنست بايلز ووليم ستانلى .

وإذا نحن نظرنا الى وجهة النظر البراجماتية من حيث أن التغيير هو أساس الحقيقة فان التقدمية تقول بأن التربية هي على الدوام عملية تطور . فالتربويون يجب أن يكونوا على استعداد لتعديل أساليبهم وسياساتهم على ضوء المعارف الجديدة والتغيرات التي تحدث في البيئة . والتربية في صميمها ليست هي التكيف مع المجتمع أو مع العالم الخارجي أو مع بعض المعايير المتواترة للخير والصدق والجمال ، بل هي عملية تجديد مستمرة للخبرة ، أو كما عبر عن ذلك ديوى بقوله :

« .. اننا بذلك نصل الى تعريف غني للتربية : انها ذلك التجديد أو اعادة التنظيم للخبرات الذي يضيف الى معنى الخبرة والذي يزيد من القدرة على توجيه مسار الخبرات اللاحقة .. » .

وبعبارة أخرى فان التربية تمكننا من تفسير استمرار الخبرة لسكى يمكننا أن نفهمها بوضوح أعظم وبمنظرة أكثر صدقا ، وفي نفس الوقت فان زيادة المعرفة والادراك بالخبرات الحالية والسابقة تمكننا من أداء الخبرات المستقبيلة بمزيد من الكفاءة وبدلا من مجرد الانسياق مع تيار الحوادث فاننا نتحكم في توجيه مسارنا ، وعلى ذلك فان النمو عن طريق تجديد الخبرة هو طبيعة التربية نفسها وهدفها في نفس الوقت .

المبادئ الأساسية للتقدمية :

يمكن تلخيص المبادئ الأساسية للتقدمية فيما يأتي :

- ١ - يجب أن تكون التربية نشيطة متمركزة حول الطفل .
- ٢ - ان التعلم يجب أن يتم عن طريق حل المشكلات أكثر مما هو عن طريق استيعاب المواد الدراسية .
- ٣ - ان التربية بوصفها عملية ذكية لاعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفة للحياة المتحضرة ، وعلى ذلك فان تربية الشباب يجب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الاعداد للحياة .

٤ — نظرا لأن الطفل يجب أن يتعلم وفقا لاحتياجاته ومصالحه الخاصة
فإن المعلم يجب أن يكون له هاديا وناصحا أكثر مما هو رمز
للسلطة والسيطرة .

٥ — يجب على المدرسة أن تشجع التعاون أكثر مما تعمل على تشجيع
المنافسة لأن الأفراد إذا عملوا متعاونين يحصلون على نتائج أكبر
مما لو عمل كل منهم بمفرده .

٦ — التربية والديمقراطية تحوى كل منهما الأخرى ، ولذا فإن المدارس
يجب أن تدار بالوسائل الديمقراطية .
وستفصل الكلام عن هذه العناصر في السطور التالية :

١ — التربية يجب أن تكون متمركزة حول الطفل :

من بين جميع مدارس الفكر التربوي نجد التقدمية ترحب ترحيبا
عميقا بنتائج العلوم السلوكية . فبينما كان المفكرون التربويون
الآخرون متأثرين بالعلوم المادية نجد أن علم النفس وعلم الاجتماع
وعلم الأجناس فضلا عن علم الأحياء هي التي أثارت التقدميين بصفة
خاصة . وهم يؤكدون أن التربية يجب أن تتركز حول الطفل كما هو
لا كما تفسره الأخلاقيات التقليدية والمبادئ الفلسفية . كما أنهم قدموا
نظرية « الطفل الكامل » ردا على ما يعتبرونه تفسيراً جزئياً لطبيعة الطفل
ويقول كيلباتريك أن فكرة « الطفل الكامل » تحمل مضمونين يتفقان في
أساسها . الأول أننا لا نود في أي وقت أن نهمل المظاهر المتباينة لحياة
الطفل ، والثاني أن الطفل كجهاز حي يتجاوب بتجاوبا سليما كوحدة
كاملة . وهذا يعني أن نعلمه كيف يفكر ككائن حي متكامل .

وعلى ذلك فإن التقدمية تنادي بفترة المدرسة التي تتركز حول

الطفل • وهي المدرسة التي تتقرر فيها عملية التعليم ليس فقط بواسطة المدرس والموضوع ولكن وبصفة خاصة بواسطة الطفل نفسه وهي الفكرة التي يرفضها التواتريون والجوهريون •

فالغرد - كما يقول التقدميون - يميل بطبعه الى أن يتعلم كل ما يمس اهتماماته الشخصية أو ما يبدو أنه يحل مشاكله ، وهو في نفس الوقت وبطبيعة الحال يميل لرفض كل ما يشعر بأنه مفروض عليه ممن هم أعلى منه ، لذلك يجب أن يكون تعلمه لأنه يحتاج لهذا التعلم ويرغب فيه وليس بالضرورة لأن شخصا آخر يرى أنه يجب أن يتعلم • كما أنه يجب أن يكون قادرا على ادراك الصلة بين ما يتعلمه وبين الحياة كما يحيها هو وليس من وجهة نظر من هو أكبر منه سنا في نوع الحياة التي يرى أن طفلا في مثل سنه يجب أن يحيها •

وليس معنى ذلك أن الطفل يجب أن يسمح له باتباع ميوله الخاصة ، فهو لم يصل بعد الى الحد الذي يمكنه من تمييز الأغراض ذات المغزى ، ومع أن له رأيا مسموعا فيما يختص بعملية التعلم الا أن الرأي الأخير ليس له ، فهو يحتاج لارشاد المربين الذين يستطيعون تقدير اهتماماته بطريقة أكثر واقعية ، ذلك لأنهم يملكون ما أسماه ديوى « الثمار الناضجة للتجارب » •

ان التقدميين يؤكدون أهمية الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية في نمو الطفل • وعلى المدرسة ألا تهتم بتنمية جانب على حساب الجانب الآخر وهم ينتقدون التواتريين على اهتمامهم الزائد بالجانب العقلي فقط ويعتقد التقدميون أن المعلم يؤثر في نمو تلاميذه لا بحشو روعوسهم بشذرات •

من المعلومات ولكن بمراقبة البيئة التي يجرى فيها نموهم • وهذا النمو هو ما يعرف بأنه : « زيادة الذكاء في مواجهة الحياة » كما أنه : « التوافق الذكي مع البيئة » • وقد نصح ديوى المدرس بقوله :

« .. عليك أن تتأكد يوما بعد يوم من أن أنشطة الأطفال تتجه نحو هذا الهدف أو بعبارة أخرى نحو بلوغ أقصى ما تصبو إليه أنفسهم .. » .

وقد تمسك بعض مؤيدي ديوى بنظريته الخاصة بالاهتمامات وتوسموا فيها لدرجة لم يكن الفلاسفة أنفسهم ليفكروا في الوصول إليها . وكانت النتيجة ظهور حركة « نشاط الطفل » وهي حركة انتشرت وراجت في فترة الثلاثينات وأوائل الأربعينات . وبالطبع فإن الرأي القائل بأن الطفل يجب أن يكون محور النشاط المدرسي هو رأي أقدم كثيرا عما كتبه كل من ديوى وكيلباتريك . وقد اعتنق هذا الرأي — لأسباب مختلفة — كل من روسو وفوربل وبستالوتري وستانلي هول .

وقد تعرض هذا الرأي لتعديل جوهري في مدلوله في إطار النسبية الأخلاقية التي أبرزتها الحركة التقدمية . فنجد مثلا أن فروبل عندما طالب بإزاحة الستار الذي يحجب طبيعة الطفل ، كان يفعل ذلك على أساس هدف محدد في ذهنه وهو تهيئة الفرصة للطفل لكي يتصل بمحض إرادته بالخالق اتصالا غوريا بواسطة الإرشاد الملهم وليس بالاجبار من معلمه . والتقدمية من جهة أخرى لا تعترف بهدف مطلق الا اذا كان ذلك هو التقدم الاجتماعي الذي يمكن التوصل اليه عن طريق الحرية الفردية . ومهما يكن من أمر فإن كثيرا من الناس يعتبرون أن مثل هذا الهدف محل شك ونقاش قوين بما لا يمكن التربية من اتباعه .

٢ - التعلم عن طريق حل المشكلات يجب أن يحل محل طريقة غرس المطومات :

ترغض التقدمية الرأي التقليدي القائل بأن التعلم ينشأ أساسا عن طريق تلقى المعارف ، وهذه المعارف في حد ذاتها عبارة عن مواد جامدة يكتزها المعلم في أذهان تلاميذه . وتعلن التقدمية أن المعرفة ما هي الا أداة لتناول التجارب ولواجهة المواقف المتجددة دائما والتي تواجهنا بها تقلبات الحياة . والمعرفة لكي تصبح ذات معنى يجب علينا أن

نستخدمها ، ولا بد وأن يكون الحصول عليها بطريقة نشطة وأن تكون ممزوجة بالتجربة . وقد أوضح ديوى أن :

« تقدم العلوم التجريبية كان صدمة قوية للتمييز التقليدى بين الفكر والعمل وصدمة أيضا للمنزلة التقليدية الرغيمة التى كانت تتميز بها الدراسات العقلية البحتة . وإذا كان هذا التقدم قد أسفر عن شيء فهو تدليله على أنه لا يوجد ما يسمى بالمعرفة الأصلية والفهم المثمر الا ما كان ناتجا عن الأفعال . ان تحليل الحقائق واعادة تنسيقها وهو ما لا غنى عنه لتنمية المعرفة لا يمكن التوصل اليه عن طريق العقل وحده فالانسان يجب أن يفعل شيئا إذا كان يريد أن يعثر على شيء ، ومعنى هذا أنه يجب أن يغير الظروف القائمة . وهذا هو الدرس الذى تقدمه الطريقة العملية وهو أيضا الدرس الذى يجب أن تتعلمه التربية » .

ان الطفل لا يتعلم جيدا الا اذا استطاع أن يربط ما يتعلمه باهتماماته الخاصة . ولا يقتصر الأمر على ذلك فان البحث عن المعرفة المجردة يجب أن يترجم الى خبرة تربوية نشطة . ولا يستطيع الدارس أن يواجه مبادئ العلوم الطبيعية الا فى داخل العمل . واذا هو أراد أن يكشف المعرفة الحقيقية بعلم الاجتماع والعلوم السياسية فيجب أن تتحول حجرة الدرس الى تجربة حسية للديمقراطية الاجتماعية ، فالتجربة والخبرة العملية هما مفتاح الطريقة التقدمية للتربية .

يرى التقدميون أن المادة الدراسية أو محتوى التعليم ليس لها قيمة فى حد ذاتها . وانما قيمتها فى تزويد التلميذ بالمعلومات والمعرفة اللازمة له فى حل المشكلات .

ان ديوى لم يرغب محتوى المواد الدراسية التقليدية بل هو على العكس يقول بضرورة الالمام بقدر كبير منها . غير أن تلك المواد الدراسية تتغير دائما اذا نحن نظرنا اليها بمقياس ما يفعله الانسان نحو بيئته المادية والاجتماعية ، وعلى ذلك فان التربية لا يمكن أن تقتصر على التجارب التى يحصل عليها الدارس من المعلم أو من الكتاب المدرسى .

ان تجميع المعارف أو الخبرات السابقة ليس هو المهم بل ان المهم هو التجديد الدائم للخبرات السابقة وما تتضمنه من معارف سابقة على ضوء خبرات جديدة . وعلى ذلك فلا يجب أن ننظر الى « حل المشكلات » على أنه هو البحث عن المعرفة الوظيفية أو النفعية ، ولكن على أنه تحكم كامل في المواد الدراسية . وهذا التحكم لا يجب أن يقتصر على الأمور المادية - استخدام أنابيب الاختبار أو عد النقود أو رفع اليد لابداء الرأي - بل يجب أساسا أن يكون في شكل تفكير مدقق ومحاولة لاعادة تقييم الأفكار السابق اعتناقها .

وبدلا من تلك الموضوعات ذات الصيغة العمومية مثل الاقتصاد أو الجغرافيا يجب علينا أن نعرض مشكلات محددة مثل النقل والمواصلات والتجارة . وحتى هذه ليست ثابتة ولذا فان « المنهج » كما يقول لورانس توماس : « لا يمكن أن يضعه المعلم مقدما الا في صورة عامة وهو يشتمل بوجه خاص على مجموعة من الوسائل يرى المعلم أنه قد يلجأ إليها كلما تطرقت أنشطة الفصل الى اهتمامات أو مشاكل جديدة . أما التفاصيل النهائية للمنهج فيجب أن توضع تعاونيا داخل الفصل من أسبوع لاسبوع » .

ويقترح كيلباتريك أنه بدلا من محاولة التوصل الى مبادئ مجردة على مستوى نظري ، فان الطفل يجب أن يدرس موضوعات أو مواقف خاصة ، مثال ذلك الطريقة التجريبية لجاليليو . ويجب أن يتوصل الطفل لادراك مشكلاته الخاصة بملاحظة الطريقة التي اتبعتها الآخرون في حلها في أماكن وأزمنة أخرى . ويجب أن يشارك التلميذ في مشروعات تنبع أساسا من غريزة الفضول الطبيعية فيه نحو التعلم ولكن يجب أن يتوصل الى معان اضافية من خلال المناقشات التي تجرى مع باقى تلاميذ الفصل ومع المعلم . وبعبارة أخرى يجب أن يكون المشروع ذا « مغزى اجتماعي » . فإذا ما قبل المشروع فان البعض سرعان ما يجد نفسه مقبلا على مختلف أنواع النشاط الشفهي بحيث يجد أنه قد استكشف

أشياء كثيرة بنفسه .. ومن خلال مبادئه الشخصية قد يتمكن من إبراز حقائق وأفكار لا تخطر على بال باقي تلاميذ الفصل . وبما أنه قائم بنفسه بالإشراف على مشروعه فإنه سيعتمد على مقدرته الخاصة في الخلق ، كما تتولد في نفسه روح المثابرة ، ذلك لأنه يرغب شخصيا في تنفيذ هذا المشروع .

وطريقة التعلم بواسطة المشروعات وحل المشكلات هي ما يسميها كيلباتريك « التربية العامة » . وهو ينصح باستخدامها طيلة مناهج المرحلة الابتدائية ومعظم المرحلة الثانوية ، والواقع أنها تستمر طبيعيا الى مستوى ما قبل الحراسة الجامعية ، هذا ومما لا شك فيه أن اهتمامات التلميذ الشخصية في مراحل الدراسة المتقدمة هي التي ستحدد مدى ما يتعلمه .

ويجب على المدرسة أن تنظم مناهجها الدراسية على أساس تمركزها حول المشكلات وأن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ مراعية للفروق الفردية بينهم مما يؤدي في النهاية الى النمو المطرد لكل تلميذ .

ويجب أن يكون المنهج أيضا مرتبطا بالأحداث والمشكلات الاجتماعية المعاصرة لأن التربية هي عملية اجتماعية في أساسها .

ان ديوى لم يكن يقصد أن يظل التعليم قاصرا على مستوى حل المشكلات بله العكس فان حل المشكلات ليس هدفا في حد ذاته انما هو وسيلة يمكن أن يتطرق بها الطفل من المجالات الفعلية الى المبادئ النظرية ، أو بعبارة أخرى من الملموس والمحسوس الى ما هو تجريدي وعقلي . وطبقا لنظرية جون ديوى يقول هوسترمك مورى : « ان المدرسة الناجحة هي التي تقود التلاميذ من الاهتمام المبكر بحل المشكلات ذات الصبغة المحلية الجامدة الى اهتمام أكثر نضجا بحل مشكلات تنشأ عن الفضول العقلي وعن الرغبة في المعرفة المجردة .. ومن الواضح أن ما ترمى اليه نظرية ديوى هو انماء وتنشيط معرفة

أكثر شمولاً بالفنون والعلوم والتكنولوجيا . ولم يكن في ذلك البرنامج أى اهتمام بالمعلومات البسيطة ذات الصبغة العملية أو المنفعة المباشرة . كما لم تكن هناك أى وسيلة لاختيار أو تنظيم للمعلومات حول الأنشطة المميزة للحياة اليومية ، بل على العكس من ذلك نجد أن تلك الأنشطة المميزة للحياة اليومية كما وردت في تفسير ديوى للبراجماتية كانت نقطة ابتداء مفيدة من الناحية السيكولوجية لتوجيه الدارس الى الاهتمام بالمعاني المتزايدة في بعد مداها وفي تجردها والمتصلة بعضها البعض في تكوينات ذات صفة غير شخصية وليس للاستخدام العملى اليومي » .

٣ - يجب أن تكون التربية هي الحياة نفسها وليست الاعداد للحياة :

ان التربية بوصفها عملية ذكية لاعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفة للحياة المتحضرة . وعلى ذلك فان تربية الأفراد يجب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الاعداد للحياة .

ان الحياة الذكية هي التعلم ، ذلك لأنها تتضمن تفسير وتجديد بناء الخبرة . لذلك يجب أن تكون المدرسة هي المكان الذى يمكن فيه للطفل أن يتعلم كيف يعيش بتدقيق وتفهم ، ويجب أن تضعه في مواقف تعليمية تناسب سنه ويمكن أن تؤدى الى المواقف المشابهة التى قد تصادفه في حياته المقبلة .

ان التفكير عند التقدمين عملية يتكيف بها الانسان مع بيئته المتغيرة . وهى تتضمن الشعور بالحاجة والتصرف على المشكلة ووضع خطة للعمل وجمع المعلومات والتحقق من صدقها واستخدامها على المستوى الفردى والاجتماعى . ان أفكار الانسان تنبع من الخبرة وهى ليست الا مؤثرات للعمل تساعد الفرد على أن يتكيف بنجاح مع بيئته ومع ذلك فان التربية التقدمية ينبغي أن ترتبط بخبرة الطفل ، ومستوى الخبرة الذى وصل اليه الطفل هو نقطة البداية التى يركز عليها تعلمه في المستقبل .

ان مفهوم التفاعل فى الخبرة يقتضى ان الفرد فى تفاعله مع البيئة يعمل على التأثير فيها وتغييرها . ومن ناحية اخرى تعمل البيئة نفسها على تغييره هو . وهكذا يكون التفاعل بين الفرد والبيئة متبادلا والتاثير والتاثر متبادلا ايضا .

ويؤكد التقدميون على ان كل انواع المعرفة تستمد من الخبرة وان الخبرة هى اكثر من ان تكون مجرد نشاط . انها تضمن التفاعل والعمل والممارسة . والطفل فى ممارسته للخبرة يجب ان ينشط ويستمتع بنتائج هذا النشاط ، وهذا يتطلب من المدرسة ان تقوم التربية فيها على نشاط التلميذ وان تتجنب طرق التدريس الجامدة والسلبية ، وان تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ سواء من حيث خبراتهم او حاجاتهم او اهدافهم .

ويرفض التقدميون فكرة التواترين والجوهريين ان التربية اعداد للحياة لان الحياة تتغير باستمرار ومن ثم لا يمكن ان نعد طفلا للحياة لان هذا يعنى مفهوما استاتيكييا جامدا للتربية . والمفهوم الديناميكي الحى للتربية يقتضى فى نظر التقدمية ان تكون التربية هى الحياة نفسها . وعلى المدرسة ان تنمى لدى التلميذ قدرة على التكيف مع مواقف الحياة المتطورة المتغيرة باستمرار .

ان فكرة التقدمية عن المدرسة بانها الحياة منطقية مع نظرتها الى الحياة بانها متغيرة باستمرار على نقيض النظرة التواترية التى ترى ان الحياة تتواتر ولا تتغير .

ان المدرسة كما يراها التقدميون جزء لا يتجزأ من المجتمع فهى تعكس مشكلاته الاجتماعية . وعلى هذا فعلى المدرسة ان تولى اهتمامها للحياة الاجتماعية وان تقوم بدور نشط فى تحسين المجتمع . وعلى

المدرسة سواء في داخل الفصول أو خارجها أن تواجه المشكلات التي
ينبغي على المجتمع أيضا أن يواجهها » .

وهذا يعني أن المدرسة ليست برجاً عاجياً وإنما تقوم بدور
فعال في شؤون المجتمع . ان التقدميين يعتقدون أن المدرسة ينبغي
عليها أن تقوم بدور في بناء نظام اجتماعي جديد . وهم بهذا
يتفقون مع « كاونتس » في اجابته على التساؤل الذي جعله عنوانا
لكتابه : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعي جديد ؟ .

٤ - ان دور المعلم هو النصح والارشاد :

ان التقدميين يعتقدون أن الحقيقة تتحدد بنتائجها وأن التحقيق
من صدقها يكون من خلال التفاعل الاجتماعي . وهم ينكرون وجود
أى معايير مطلقة يهتدى بها للحكم على ما يقوم به الانسان من أفعال .
ومن ثم فإن التقدميون يرفضون فرض أية معايير على التلميذ . وإنما
يجب أن تتبع هذه المعايير من داخل التلميذ نفسه وفي ضوء فهمه
للموقف . وعلى المعلم أن يشجع التلميذ على التصرف بعد التفكير في
النتائج التي قد تترتب على تصرفه .

ان اهتمامات الطفل نفسه هي التي يجب أن تحدد ما يتعلمه .
فعلى الأطفال أن يخططوا معاً لنموهم الشخصي ويصبح دور المعلم هنا
هو ادارة التعليم ، فيضع معلوماته الخاصة المتقدمة وتجاربه تحت
تصرفهم ويساعدهم كلما واجهوا عقبة ما . وبدون أن يوجهه مجريات
الحوادث يعمل مع الأطفال للوصول الى نتائج مرضية للجميع .
ويقول لورانس توماس : « ان للمعلم خبرة عالية وافرة تمكنه من التأثير
على الموقف الحاضر . ان للمعلم دورا هاما وحيويا كمرشد ومنسق ،
ولكنه ليس المصدر الوحيد للسلطة » .

ان كل تلميذ فريد ومتميز عن باقي زملائه في الفصل . ويجب أن

يتعرف المعلم على هذه الفروق وأن يساعد كل تلميذ على التعلم بما يتناسب ومستوى خبرته ومقدرته واحتياجاته من أجل تحقيق نموه الشخصى .

• - يجب على المدرسة أن تشجع التعاون لا التنافس :

ان الانسان اجتماعى بطبعه وهو يشعر بأعظم الارتياح عند اتصاله بغيره من بنى الانسان . وينادى التقدميون بأن الحب والمشاركة أنسب للتربية من المنافسة والسعى وراء النجاح الفردى ، لأن التعاون ينمى الجانب الاجتماعى الأسمى فى الطبيعة البشرية . والتقريبه مثلها مثل الحياة المتحضرة يجب أن تكون مجموعة من الخبرات . والطفل نفسه يحصل من العمل مع غيره على فائدة أكبر وسعادة أعظم مما لو عمل بمفرده . والتربية بوصفها تجديدا لبناء الخبرة تؤدي الى تجديد الطبيعة البشرية فى اطار اجتماعى . ذلك لأن الأفراد لكي ينموا نموا مرضيا يجب أن يكون هذا النمو اجتماعيا .

والتقدمية ترفض وجهة نظر الداروينية الاجتماعية ، وهى التى طورها هربرت سبنسر التى تقول بأن المجتمع يجب أن يحاكي الطبيعة ويشجع المنافسة ، حتى تكون جائزة الفوز من نصيب من هم أحق بنيلها . ان حياة الغابة قد وصفها تينسون بقوله : « حمراء فى أنيابها ومخالبها » . ولكن هذا الوصف لا ينطبق على الحيوانات الا اذا كانت جائعة أو غاضبة . أما الآن فنحن نعلم أن الحيوانات بصفة عامة تميل للتعاون أكثر مما تميل للمنافسة ، وان فصائل مختلفة منها تستطيع أن تتعايش معا من أجل المنفعة المشتركة . وحتى لو كانت الطبيعة تتصف بالمصفات التى خلعتها عليها الداروينية الاجتماعية فان القول بأن القسوة طالما أنها موجودة فى الطبيعة فهى مرغوب فيها فى المجتمع هو قول خاطئ . ان الحيوان وهو لا يستطيع السيطرة على نفسه أو ظروفه لا يمكنه أن يطور حالته ، بعكس الانسان الذى يمكنه ذلك لأنه يستطيع

التحكم في نفسه • ولا ينكر التقدميون أن للمناقشة بعض القيمة ، فهم يوافقون على أن التلاميذ يجب أن يناقش بعضهم البعض في بعض المناسبات بشرط أن تهدف هذه المناقشة الى اطراد النمو • ومهما يكن من أمر فانهم يصرون على أن التعاون أكثر لياقة من المناقشة بالنسبة للطبيعة البشرية من حيث حقائقها البيولوجية والاجتماعية •

٦ - الديمقراطية فقط هي التي تسمح ، بل وتشجع التبادل الحر للأراء والأشخاص وهو ما يعتبر من الشروط الجوهرية للنمو الحقيقي ؛

ان هذا المبدأ وكذا المبدأ السابق متداخلان ، ذلك لأن الديمقراطية والتعاون من وجهة نظر التقدميين يتضمن كل منهما الآخر • • والديموقراطية من الوجهة اللغوية هي الخبرة المشتركة ، أو كما يعبر عنها ديوي بقوله : « الديمقراطية أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة • انها أساسا نمط من الحياة المشتركة والخبرات المتضامنة المتصلة » • ويعتقد التقدميون أن الحكومة الديمقراطية تسهم في النمو الشخصي والاجتماعي للفرد •

ان المشاركة في الخبرة احدي شروط النمو الذي يحتاج بدوره لتربية • • وعلى ذلك فان الديمقراطية والنمو والتربية متداخلة الصلة بعضها البعض • ولا مكان لتعليم الديمقراطية فان المدرسة ذاتها يجب أن تكون ديموقراطية ويجب أن تشجع حكم التلاميذ والمناقشة الحرة للأفكار والتخطيط المشترك الذي يقومون به بالاشتراك مع هيئة التدريس واثتراك الجميع اشتراكا كاملا في الخبرات التربوية • ومع ذلك فان التقدمية لا تشارك التجديدية رأيا في أن المدرسة يجب أن تغرس في نفوس تلاميذها عقائد نظام اجتماعي جديد • ان تعليمهم طبقا لبرنامج عمل اجتماعي وسياسي مجرد يعتبر غرضا للسلطة وهو ما تنكره التقدمية •

قال جون ديوى فى كتابه « الديمقراطية والتربية » ان الديمقراطية ليست اطارا سياسيا فقط ، ولكنها أسلوب كامل للحياة الاجتماعية ، وان القوة الأكبر لطريقة الديمقراطية فى الحياة توجد فى الديمقراطية التربوية . فالمجتمع الديمقراطى هو مثال تربوى لمواطنيه ، والتربية الديمقراطية تنشأ عضويا وبالطبيعة من المجتمع الديمقراطى ، والتقدم فى مجتمع ديمقراطى هو تغير ، والمجتمع الديمقراطى والتربية الديمقراطية هى مشاركة وتفتح وليست أمورا مطلقة ، فالحياة تعلم ، والتربية تعلم بمعنى أنها طريقة للحياة . وان الفرد يتعلم منفردا أو فى جماعة . ولكن غالبا بأسلوب التفاعل : التفاعل مع البيئة ومع الأشخاص ومع الذات . واحدى الطرق التى يتم بها التعلم والنمو خلال الفروق الفردية التى تنشأ عن تعدد الأفراد فى الجماعات وفى الثقافات وفى المجتمعات ، وان مراعاة الفروق الانسانية يعنى تقدير الكرامة الانسانية والذات الفردية .

والفلسفة التقدمية فى التربية تمود الى التربية كنهاية فى حد ذاتها ، فالتربية طريق وأسلوب لاكتشاف النهايات . والتعليم هو تجديد خبرة الشخص والمجتمع ، وخبرة الفرد هى أساس التعليم . وحياة الجماعة الديمقراطية هى النموذج المفضل فى الفصول والمدارس واستجابة الذكاء الانسانى للمشكلات والمشروعات تمثل فى الواقع أساس تقييم المنهج المدرسى .

نقد التقدمية :

ان مبدأ المدرسة التى تركز على الطفل قد لاقى كثيرا من النقد . ان التقدمية تنادى بأن النشاط الشخصى يودى الى التقدم الشخصى والاجتماعى وإلى الحياة الطيبة . ولكن كيف نعرف هذا التقدم « الشخصى » والاجتماعى و « الحياة الطيبة » ؟ . هناك كثيرون قد يقبلون المبدأ القائل بنشاط الطفل اذا كان هذا النشاط يهدف الى غرض محدد . فاذا كان الطفل ستمطى له الحرية للقيام بالنشاط الشخصى فلا بد أن يكون هناك هدف ثابت يسمى لتحقيقه . ان فكرة نشاط الطفل توضح بجلاء رائج النظرية التقدمية فيما يخص بأن النمو يجب

أن يؤدي الى مزيد من النمو ، غير أن العملية برمتها تبدو ذات طبيعة دائرية . . والنمو في هذه الحالة لا يمكن أن يكون مقبولا اذ أننا نحتاج لمعرفة الهدف الذي يسمى اليه . كما نحتاج للتأكد من أننا عندما نجاهد في سبيل الوصول الى هدف معين فإن التوصل اليه يكون مقبولا وهكذا الى ما لا نهاية . وفي رأى كثير من النقاد أن النشاط الشخصى الذى يؤدي الى النمو لا يكون الا في حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة .

وقد هاجم النقاد أيضا المبدأ القائل بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لاهتماماته الخاصة . ومما لا شك فيه أننا نسمح بدرجة كبيرة من الحرية في الدراسة للتلاميذ المقبلين على الدراسة الجامعية ، ولكن ذلك ليس الا لأنهم على درجة ناضجة من الذكاء ويفترض فيهم أنهم يدركون أين توجد مصالحهم . ويجيب المتقدمون على ذلك بأن طريقتهم في التعليم تعود الطفل على الاستقلال في البحث والاعتماد على النفس منذ بداية حياته المدرسية ، وأن تلك الطريقة تمكنه من النضج العقلى مبكرا أكثر مما تسمح به الطرق الأخرى التقليدية . ان لب الاختلاف ينحصر في المدى الذى يمكن أن يصل اليه التعلم الذاتى للتنظيم الشخصى اللازم للنضج العقلى والى أى حد يمكن تطويره عن طريق تجارب التنظيم التم. تطبق من الخارج .

وتؤكد التقدمية أنه طالما كان الطفل نشطا وفضوليا بطبعه فإنه يجب تشجيعه على البحث بنفسه عن المعرفة متعاوننا مع أقرانه ومسترشدا بنصائح معلمية . وينصب نقد النقاد في هذه الحالة على أنه طالما كانت القدرة على التمييز بين ما هو جوهرى وما هو غير جوهرى من المعارف هى قدرة يختص بها البالغون فيجب على المعلم أن يقدم للطفل كل ما يجب أن يتعلمه ، وذلك لأن النضج العقلى لا يمكن أن يفرض عنوة ، وهو نتاج تنظيم عقلى لا يمكن التوصل اليه الا بعد سنوات عديدة ، وهذا التنظيم لا يحتمل أن يهضمه الطفل تلقائيا يضاف اليه ، ذلك أن المعلم

المحترف يعرف بلا شك عن الموضوع أكثر مما يعرفه الطفل ، كما أنه مدرب على تعليم الأطفال وتفهم طبيعة سيكولوجيتهم بما في ذلك ما هو في صالح الطفل وما يجب أن يعرفه . وهيمما يختص بالناحية العملية لشئون التربية كما هو الحال في جميع النواحي العملية الأخرى فإن القانون الاقتصادي يجب أن يسود ، لأن الحياة قصيرة . وهناك الكثير مما يجب تعلمه وعمله . وهنا يمكن أن نتساءل لماذا نستشير المحامي أو الطبيب إذ لم نكن ننوي أن نعمل بمشورتهم الفنية ؟ وعلى الرغم من وجود فروق بين مختلف المهن فالمتمثيل هنا يعتبر خطرا إلا أنه يبدو أن التوجيه الذاتي للتلميذ يجب أن يكون مرحلة ثانوية من مراحل التعليم وآلا يسمح بها الا تحت اشراف غنى متخصص .

يقول التقدميون ان التعليم عن طريق حل المشكلات يؤدي الى تحرر عقلي أكثر أصالة مما يمكن للوصول اليه عن طريق وسائل التعليم الأخرى وسواء كان هذا القول قد امكن تحقيقه بالبحوث المحايدة أم لا فإن الأمر لا يزال موضع نقاش . ويشير التقدميون الى التجارب التي أجريت ومنها « دراسة الثماني سنوات » التي أعلنت عام ١٩٣٣ ليدلوا بذلك على أن التلاميذ الذين أعدوا للدراسة الجامعية بالطرق التقليدية قد حققوا نفس المستوى أو أعلى من غيرهم الذين أعدوا لتلك الدراسة بالطرق التقليدية . ولسوء الحظ فإن الدراسة ذاتها لا تزال محل نقاش . . ويصر كثير من النقاد على أن عدد المتغيرات غير المحكومة في التجربة تقلل من قيمة نتائجها .

وللتقدمية أسانيد سيكولوجية طيبة لما تقول به من أن الطفل لا يعتبر هردا بالغا صغيرا وأنه لا يجب أن نعامله كمجرد طالب علم ، وقد كان روسو أول من كشف لنا عن هذه الحقيقة ، فقد ذكر أنه مما لا جدوى منه أن نتوقع من الطفل أن ينهك في بحوث عقلية مجردة الا بعد أن يصل الى سن العقل . وفي انتظار هذه المرحلة يجب أن يتعلم الطفل الأشياء التي يستطيع أن يفهمها عن طريق الاستكشاف الذاتي .

وقد ناشد أتباع روسو المعلمين أن يربطوا بين ما يتعلمه الطفل في المدرسة وما قد يواجهه في البيت وفي البيئة ، أو بعبارة أخرى الربط بين التربية والحياة .

وليس من السهل أن ندرك تماما المعنى المقصود بالتربية من أجل الحياة ذاتها بدون تعريف واضح وشامل لمعنى الحياة والغرض منها . ان حياة الطفل تتسم بملامح كثيرة ليس أقلها عملية النمو والتغيير العقلي . لذلك لن نكون متسرعين اذا جعلنا لاهتمامات الطفل ذلك التأثير القوي على ما يتعلمه ، واذا نحن نظرنا بنظرة الماضي لوجدنا أن الاهتمامات الحالية قد تبدو تافهة وغير مثمرة . وهنا يصح أن نتساءل مثلا الى أى حد يمكننا أن نتماشى مع رغبة الطفل في أن يصبح راعيا من رعاة البقر ؟ والتقدميون أنفسهم يدركون ما تنطوى عليه المبالغة في التنبؤ في مجال التربية ، وقد أوضح بودى أن المدرسة لا يجب أن تكتفى بأن تقود الطفل الى أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالى وأن يتغلب على أى عادة قد تعوق نمجه . ان الاهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة على الاهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالي هو جزء من التربية ذاتها .

وعلا كل حال فمن الصعب أن نعرف كيف يمكن للمدرسة مهما حاولت أن تكون بديلا للحياة . ولا مفر من أن نعترف بأن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف عما يحيط بالحياة ككل ، انها لا تعدو أن تكون مرحلة واحدة من مراحل الحياة يمكن اعتبارها المرحلة التربوية . انها تأخذ على عاتقها واجبات لا تستطيع الوسائط الاجتماعية الأخرى أن تتصرف حيالها . والواقع أن منطق التقدميين يقودهم الى مأزق فهم من جهة ينادون بوضع من أوضاع الحياة الحقبة ، ومن جهة أخرى ينادون بدرجات من التسامح والحرية والرقابة يندر أن تسمح بها الحياة الحقبة . وقد يجيب التقدميون على هذا ، بل انهم أجابوا فعلا ، بأن المدرسة

يجب أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هي الآن ، وكما يجب أن تكون . غير أن التربية في هذه الحالة لن تكون هي الحياة ذاتها بل الحياة كما يجب أن تكون . . علاوة على ذلك فهم لا يقدمون لنا معيارا محددا يمكننا من انتقاء العناصر المثالية أو الواقعية التي يجب أن يتضمنها التدريس للشباب ذلك لأن التقدميين أنفسهم يختلفون في ماهية مطالب الحياة .

وفيما يتعلق بما يتشدد به التقدميون من تفضيل التعاون على التنافس فإن النقاد يقولون ان الفرد الذي يرغب في المساهمة في الصالح العام قد يعجز أحيانا عن التعاون لأن مبادئه لا يقرها معظم الناس . ان طغيان الأغلبية مثله مثل طغيان الأقلية له أخطاره . ويجب أن نتذكر أن الأغلبية لا يلزم بالضرورة أن تكون أبعد نظرا أو أكثر سخاء من الفرد . ان الرأي العام أو التفكير الجماعي أحيانا ما يعجز عن رؤية بعض الفواحي الخلقية والفكرية التي قد لا يعجز العقل الفرد عن رؤيتها . فكثير من الإصلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثابرة التي أبداهها أفراد كانوا على استعداد لتصدي الرأي العام في سبيل ما آمنوا بأنه حق . لذلك يجب أن نتأكد من أن تعاوننا يجب أن يكون حرا وغير مفروض أو بعبارة أخرى يجب ألا يصبح هذا التعاون التراميا .

وأخيرا نصل الى ماهية العلاقة بين التقدمية والديموقراطية ، وبالرغم من النتائج التي استخلصها التقدميون من نظريتهم في الديموقراطية بشأن السلوك في المدرسة ، فإن هناك عقائد أخرى لا تقل ديموقراطية تنادى بأنواع أخرى من السلوك . من ذلك أن التربية في فرنسا والى عهد قريب كانت ذات طابع تسلطي اذا نظرنا اليها بالمقاييس التقدمية . ومع ذلك فلا شك في أن فرنسا دولة ديموقراطية ونظمها التربوية تتماشى مع رغبات شعبها . أما التربية في السويد التي ظلت

حتى وقت قريب ذات طابع تقليدي محافظ أكثر مما هو الحال في معظم الدول الغربية فإنها ولا شك قد عكست رغبات الديمقراطية النيابية ، وسنرى فيما بعد أن التواترية التي انتقدت على اعتبار أنها محافظة ورجعية ومخالفة للديمقراطية قد سايرت الديمقراطية بنفس الحماس الذي سايرتها به التقدمية . والواقع أنه من الصعب أن نجد مدافعا عن الحرية العلمية والحياة الديمقراطية أكثر حماسا من روبرت هاتشفس R. M. Hatchins كما أن الجوهرية بالرغم من آرائها المحافظة لا تقل ديمقراطية . . والمهم هو أن عددا من المفكرين ذوى المشارب المختلفة قد قدموا تفسيرات مختلفة لمعنى الحياة الديمقراطية ، وكلها تفسيرات مقبولة ولكن ليس بينها ما يمكن اعتباره قاطعا .

وقد ظلت التقدمية منذ نشأتها تجتذب سيلا متدفقا من النقد الجماهيري كان أشده ابان تلك الأيام المليئة بالمهانة والذبول التي أعقبت اطلاق أولى سفن الفضاء السوفيتية . ولم يسبق أن حادثة واحدة أثارت مثل ما أثارته هذه الحادثة من الهجوم على نظام التربية في أمريكا . كان رجال التربية قد أقنعوا الأمريكيين بأن التربية الروسية غير ديمقراطية وتسلطية ، ولذا فهي عديمة التأثير . فكيف يمكن اذن تفسير هذا النجاح في العلوم والتكنولوجيا ؟ ان المال ليس وحده الذى يساعد على اطلاق سفينة فضاء فان ذلك يقتضى وجود نظام تربوى يخلق رجالا يستطيعون تصميم تلك السفن واتقانها . اذن هل يمكن أن يكون معنى ذلك أن المدارس الأمريكية كانت تبذل اهتماما زائدا بالأطفال الذين تعلمهم واهتماما أقل بالموضوعات التى تعلمهم اياها ؟ لقد كان هناك نفور شديد ضد فكرة التركيز على الطفل التى نادى بها التقدمية . وقد قيل حينذاك أن الأمريكيين قد قسوا على أطفالهم كثيرا وأن الأمة أصبحت مدللة فكان لابد من وضع حد لهذا الفساد .

وبعد أن هدأت أولى انذارات الخطر وتدخلت آراء أكثر اعتدالا

صار الاعتراف بأن التقدمية قد أدخلت كثيرا من التغييرات ذات القيمة على التربية الأمريكية . ان عقارب الساعة لا يمكن أن ترجع الى الوراء وها هي التقدمية قد حققت ثورة كاملة وكان لزاما على المعارضين أن يقبلوها اذا هم أرادوا الاحتفاظ بنفوذهم . ويمكننا أن نثق من أن المتقهر الذي أصاب التقدمية أخيرا ليس الا وقتيا . والحركة مثلها مثل جميع الحركات المماثلة سوف تستأنف حياتها في صورة أكثر حداثة وأقوى نشاطا . والتقدمية بالقائما النظر الى تيارات التغير والتجديد التي تجرى على الدوام في أرجاء العالم وفي التربية ذاتها وبتحديها الدائم النظم القائمة ترمز الى موقف تربوي ذي مغزى دائم .

٤ - التجديدية :

تدعى التجديدية بأنها الخلف الحقيقي للتقدمية ، وهي تصرح بأن الغرض الأساسي من التربية هو « تجديد » المجتمع لكي يواجه الأزمة الثقافية في عصرنا ولهذا الغرض فان المدرسة يجب أن تفسر القيم الأساسية المدنية على ضوء المعرفة العلمية المتغيرة لنا الآن .

في عام ١٩٢٠ اقترح جون ديوى اسم « التجديدية » في عنوان كتابه « التجديد في الفلسفة » . وفي أوائل الثلاثينات قامت جماعة من المفكرين بمطالبة المدرسة بأن تقود المسيرة نحو خلق مجتمع أكثر عدلا بالمطالبة بالولاء لنظام اجتماعي جديد ، وكان زعمائهم الناطقون بلسانهم هم جورج كاونتس وهارولد راج . وقد كتب كاونتس كتابه « الطريق الأمريكي نحو الثقافة » (١٩٣٠) و « هل تجرؤ المدرسة على أن تبني نظاما اجتماعيا جديدا ؟ » (١٩٣٢) (١) . في حين كتب راج « الثقافة والتربية في أمريكا » (١٩٣١) .

(1) George S. Counts : Dare the School Build a New Social Order (New York : The John Day Company, Inc. 1932).

ولقد كانت لدى كاونتس الجرأة أن يقترح على المؤسسة التربوية للمجتمع أن تقود المجتمع لتحقيق قيمها وأفكارها . والمدرسة بالنسبة لكاونتس يجب أن تصبح مؤسسة الإصلاح الاجتماعي والتغيير للمجتمع وقد كتب في ذلك يقول : « ان ضعف التربية التقدمية يكمن في حقيقة أنها لم تجتهد في نظرية للرءاء الاجتماعي . » . واذا كان على التربية التقدمية أن تصبح تقدما عمقيا ، فانها يجب أن تواجه جذريا وبشجاعة كل قضية اجتماعية ، وأن تتداخل مع الحياة في كل خصائصها القوية وأن تؤسس صلة عضوية بالمجتمع ، وأن تطور نظرية حقيقية للرءاهية ، وأن ترسم رؤيا واضحة قائمة على التحدى للواقع الانساني .

وفي ذلك الوقت كان التقدميون أمثال كيلباتريك وتشميلدز هم الآخرون يحثون المربين على أن يزدادوا ادراكا لمسئولياتهم الاجتماعية ، ولكنهم لم يوافقوا على حجج كاونتس وراج بأن المدرسة يجب أن تحدد لنفسها أهدافا اجتماعية محددة ، بل فضلوا بدلا من ذلك التأكيد على الهدف العام للنمو من خلال التعاون الديمقراطي .

وبعد عقدين من الزمن . . . وبعد أن فقدت التقدمية قوة تأثيرها ، بذلت محاولات جديدة لاستخدام فلسفة ديوى بالمعونة مع النظريات التربوية المعترف بها اجتماعيا .

وقد حاول بيركسون في كتابه العظيم « المثالية والمجتمع » الذي نشر عام ١٩٥٨ التقريب بين التقدمية والجمهورية وقال انه بالرغم من أن المدرسة ذاتها يجب ألا تتخذ موقف القيادة في الإصلاح الاجتماعي الا أنها يجب أن تتعاون مع الحركات التي سبق أن أبدت نشاطا في المجتمع والتي أوصت بمحاولة أكثر جدية في تحقيق القيم التربوية . ومع ذلك فقد كان تيودور براملد Brameld هو الذي وضع في عام ١٩٥٠ أسس التجديدية الاجتماعية عن طريق التربية وذلك عندما نشر كتابه « أنماط من الفلسفة التربوية » ثم أتبعه بكتاب « فلسفات للتربية في الاطمان

الثقافي» (عام ١٩٥٥) ثم كتابه «نحو فلسفة تجديدية للتربية» عام ١٩٥٦ ثم «الأسس الثقافية للتربية» منهج تركيبي عام ١٩٥٧ . وبالرغم من أن عددا من النظريات تدعى التجديدية إلا أن واحدة منها لا تصل في أهميتها إلى مستوى البحث الذي كتبه براملد . أن ما كتبه بيركسون مثلا يعتبر مثاليا من الناحية الاجتماعية ويحمل سمات براجماسية قوية ، ومع ذلك فهو يفتقر إلى الصفة التجديدية المعروفة عند براملد . لقد أشار براملد إلى أن التجديدية هي فلسفة أزمة ثلاثية ثقافتها ومجتمعها في أزمة . وهذه الأزمة هي جوهر المجتمع الديمقراطي .

والتجديدية ليست مجرد فلسفة تربوية ولكنها أيضا منطلق استراتيجيات العمل الاجتماعي والسياسي وتجميع قوة المعلم ، كوسيلة للإصلاح الاجتماعي . وبالنسبة للتجديدية فإن التحليل والاستنتاج ليس كافيا وإنما يجب أن يقودا إلى الالتزام والعمل من جانب كل من المدرس والتلميذ . ذلك أن التجديدية تطالب كلا من المعلم والتلميذ بالالتزام بتكوين نظرة تقدمية جديدة للمجتمع تقوم على أساس جماعي لا فردي . ويجب أن تكون المدرسة نموذجا لهذا المجتمع لأن تلاميذها هم الذين سيكونون نواة هذا المجتمع الجديد وثمرته .

المبادئ الأساسية للتجديدية :

تتمثل المبادئ الأساسية للتجديدية كما أبرزها براملد في ستة مبادئ هي :

١ - الغرض الأساسي من التربية هو تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي وبناء مجتمع أفضل .

٢ - يجب على المربين أن يبدأوا في تنفيذ هذا الواجب بلا تأخير وأن تكون المدارس مراكز للإصلاح الاجتماعي .

٣ — النظام الاجتماعي الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا تسهم التربية في توجيهه .

٤ — يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه عن طريق الوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية .

٥ — يجب أن تعاد صياغة وأهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية .

٦ — الطفل والمدرسة والتربية ذاتها تتشكل غالبا بالقوى الاجتماعية والثقافية .

وسنفضل القول عن كل عنصر منها في السطور التالية :

١ — التربية من أجل إعادة البناء الاجتماعي :

ينظر دعاة التجديدية الى المدرسة كوسيلة رئيسية لبناء نظام اجتماعي جديد ، ومع أن أفكارهم موجودة في المجرى التاريخي للكتابات عن المدينة الفاضلة فقد ، شهدت الانتكاسة الاقتصادية الكبرى دعوة لتجديد المدرسة لخدمة إعادة البناء الاجتماعي . ودعا جورج س . كاونتس في سلسلة من المحاضرات ألقاها في عام ١٩٣٢ أمام جمعيات تربوية مختلفة التربويين التقدميين للتصدي للزامات الكبرى في زمانهم ووضع تصور جديد لمصير الانسان قائم على الرفاهية الاجتماعية واعادة تشكيل المدارس وتهيئتها لمهمة اعطاء الأجيال الصاعدة الوسيلة لتحقيق مثل هذا التصور .

ومع أن كاونتس اعترف بأن المدرسة هي واحدة من عدد من الهيئات الاجتماعية ، الا أنه اعتبر بأن ذلك يجب أن لا يردع المرين التقدميين من تهيئة قوى المدرسة لاعادة البناء الاجتماعي . كما لا يجب أن يخشى المرين من أن يؤدي مثل هذا الدور للمدرسة الى فرض

أيدولوجيات على الدارسين وذلك لأن أى نوع من التعليم الفورى هو فى الحقيقة نوع من الغرض كما يقول كاونتس •

ان جميع المشاكل الوطنية والعالمية المعاصرة مثل الحرب والفقر والجريمة والصراع العرقى والبطالة والقهر السياسى وتلوث البيئة ، والمرض والجوع وما شابه ، تخدم كلها قضية إعادة البناء الاجتماعى ، يقول براميلد ان هناك مصدرا كبيرا من المعرفة بحاجة الى تحقيق فى انتظار من يستخدمه ، وان الفرصة الرئيسية لبناء الحضارة الغربية هى فى التخطيط للكشف عن هذه المصادر واستخدامها بالتساوى لازالة العقبات والمشاكل المستمرة بطريقة ديمقراطية منظمة • ان تصور هذه المهمة لاعادة البناء يعتمد ليس بمقدار بسيط على المدارس •• « ان صياغة جديدة ومعنى جديد للقوة المشتركة وغضب جديد ناثر ولكن قائم على الحق ، وأمل جديد لتحقيق الديمقراطية للعالم أجمع كلها أمور ممتزجة مع بعضها بعضا ، فى وسط هذا الخضم الكبير الهائج الذى يشتمل على مئات الملايين من البشر ذوى القدرة غير المحدودة يكمن المنبع العظيم لقوة التربية المستقبلية • ان المهمة الفورية للمدرسين هى فى الاستناد الى هذه القوة وبذلك يدعمون سيطرة المدرسة بالاعتماد على الغالبية الساحقة للجنس البشرى وبالعمل من أجل تحقيق مصالح هذه الغالبية » •

من الواضح أنه يجب توجيه المنهاج نحو إعادة تشكيل الأجيال الصاعدة لكى يتمكنوا من اعتناق الأهداف وايجاد الوسائل الكفيلة باعادة تحقيق البناء الاجتماعى المشترك •

ويوافق التجديديون على تعريف الخبرة الذى وضعه التقدميون على أنه تفاعل الجهاز الانسانى مع بيئته المادية والاجتماعية • وهم يرحبون أيضا بما أضفاه التقدميون على وسائل التربية ، كما أنهم يصرون على أن ديوى لم يقدم للتربية سوى الوسائل فقط دون الهدف •

وهم يؤيدون رأى التواترين والجوهريين من أن النمو فى حد ذاته ليس هدفا كافيا للتربية . غير أنهم يصرحون بأن الحل يكمن فى مراجعة طرائق التقدمين ثم استخدامها للوصول لأهداف اجتماعية . . وعلى ذلك فالتربية يجب أن تصبح الوسيلة الرئيسية لوضع برنامج عمل اجتماعى واضح ودقيق ، والتجديديون يرفضون الفكرة التقدمية القائلة بأن يكون المجتمع مجتمع تخطيط وما يتبع ذلك من التركيز على كيفية تنفيذ هذا التخطيط ، ويقولون بأن مجتمع التخطيط يجب أن يركز على الأهداف التى يجب الوصول إليها .

وعلى ذلك فإن برامد ينتقد التقدمية بأنها بطيئة وغير فعالة وأنها :
« عبارة عن الجهد التربوى للثقافة مراهق تنوء بالآلام النمو المستعذبة وبالانشغال باثارات الحوادث الجارية وبمرحلة التجربة والتخطيط الثقافى عندما تكون حماية الطفولة قد ولت ، فى حين تقبع سيطرة مرحلة النضج فى انتظار التخطيط والتنفيذ لما يختص بالمستقبل » .

لقد بلغت التقدمية فى تقرير قيمة المرونة لدرجة أصبحت معها عائقا ايجابيا للعمل الاجتماعى الفعال . وبدلا من أن يعمل المربون على مداومة تشذيب واعادة صياغة خططهم طبقا لأهداف نسبية عليهم أن يضعوا برنامجا محددًا للعمل الاجتماعى والسياسى يصبح تنفيذه الهدف الرئيسى للسياسة التربوية » .

٢ - يجب أن تكون المدارس مراكز للإصلاح الاجتماعى : -

ان التجديدية بادعائها أنها فلسفة عصر يعانى من أزمة تدق ناقوس الخطر بدقات لم يسبق سماعها من النظريات التربوية الأخرى . فهى تصرح بأن المدنية اليوم تواجه احتمال الإفساء الذاتى . . ولذا يجب على التربية أن تؤدى الى تغيير جذرى فى عقل الإنسان لكى يمكنه استخدام القوى الجبارة التى يملكها الآن وفيما بعد فى طريق البناء لا التدمير . وفى نفس الوقت نجد أن التقدم المذهل الذى أحرزته العلوم السلوكية فى السنوات الأخيرة يهيم مصدرًا للمعرفة لم يسبق له مثيل ، وبذا

يمكننا استكشاف طبيعة المجتمع التي تلائم مطالب الانسان الحقيقية وكذا وسائل بث الحماس في نفوس الشباب لتحقيق هذه المطالب . فالتربية يجب أن تعنى عناية كاملة بخلق نظام اجتماعى جديد يحقق القيم الأساسية للثقافة وفى نفس الوقت يستطيع أن يتماشى مع القوى الاجتماعية والاقتصادية التي تتحكم فى العالم الحديث . ان المجتمع يجب تغييره لا عن طريق العمل السياسى فحسب ولكن وبصفة أساسية عن طريق تربية أفراده التربية المؤدية لنظرة جديدة على حياتهم المشتركة . وهذه المطالبة بالنظام الجديد ليست مخصصة فحسب ولكنها هامة ومباشرة .. والتجديدية كما يقول براملد :

« تلتزم قبل كل شئ بتأسيس ثقافة جديدة .. وهى ترخر باقتناع عميق بأننا نخوض غمار مرحلة تجديدية يجب ألا يقل ما يسفر عنها عن السيطرة على النظام الصناعى والخدمات العامة والموارد الثقافية والطبيعية من ولأجل عامة الشعب الذين كافحوا على مر العصور فى سبيل حياة أمن وكرامة وسلام لأنفسهم ولأولادهم .. » .

٢ - على المدرسة أن تسهم فى توجيه النظام الاجتماعى الديمقراطى الجديد :-

المجتمع الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا يسيطر فيه الشعب بنفسه على مؤسساته وموارده ويصبح فيه كل ما يمس الصالح العام سواء فيما يختص بالعيش والصحة والصناعة من مسئولية ممثلى الشعب المنتخبين ، وفى ذلك يقول براملد :

« ان الاختيار الأعظم للديمقراطية هو فى سيطرة الأغلبية العظمى على المؤسسات الرئيسية والموارد الثقافية ، ويجب أن يسيطر الشعب العامل على جميع المؤسسات والموارد الرئيسية ، هذا اذا أردنا أن يصبح العالم ديمقراطيا أصيلا .. » .

والمدرسة يجب أن تركز على المستقبل ، فتمهد الطريق لنظام

جديد وتقوم بتربية عقول وأخلاق تلاميذها ليكونوا على استعداد لاستقبال هذا النظام الجديد . وهذا الهدف لا يلزم أن يفرض عليهم ولكن يجب أن يقبل عن طيب خاطر . . . فالمعلم عليه ألا يفرض على تلاميذه أى فكرة إلا إذا كانوا راغبين فى تقبلها .

ولما كان المجتمع المثالى مجتمعا ديمقراطيا ، لذا وجب أيضا أن يكون تحقيقه بالوسائل الديمقراطية . ان التكوين والأهداف والسياسات الخاصة بالنظام الجديد يجب أن يوافق عليها مجموع الرأى العام والآن يكون تنفيذها الا بأكمل درجات التأيد الشعبى الممكنة . ان التغيير الذى يقوم فى اذهان الرجال أعمق وأكثر دواما من أى تغيير يقوم به السياسيون وحدهم أو يفرض بقوة السلاح . فاذا كنا نريد حقا أن نجدد المجتمع فيجب علينا أن نعيد تربية أفراده .

٤ - يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه بوجهة النظر التجديدية :-

ان الجماهير يجب أن تستحث على تجديد المجتمع الذى يعيشون فيه . وهذا الحث يجب أن يبدأ من المدرسة . فواجب المعلم أن يقنع تلاميذه بصحة وأهمية الحل التجديدى ، ولكنه يجب أن يفعل ذلك بالالتزام الأمين للطرق الديمقراطية . ويجب أن يسمح بالبحث الحر فى الدلائل سواء ما كان منها مؤيدا لوجهة نظره أو مخالفا لها ، وأن يعرض الحلول بنزاهة كما يجب أن يسمح لتلاميذه بالدفاع عن حلولهم الخاصة . أما القرار الأخير فيما إذا كان يجب قبول أو رفض الآراء المقدمة فيجب أن يترك للمتعلم نفسه « . . . وفى ذلك يقول براملد :

« . . . اننا معلمون مواطنون لنا اعتقاداتنا والتزاماتنا ولنا انحيازاتنا التى نعتقد بإمكان الدفاع عنها . ونحن لا نقصد أن نعرض كل ذلك على الملاخص ، أو نرحب ترحيبا عميقا بالنقد الحر لكل من هذه

الاعتقادات ، ولكننا نقصد أيضا أن نعمل على أن تتقبلها أكبر أغلبية ممكنة .. » .

٥ - إعادة صياغة أهداف التربية ووسائلها : -

يجب إعادة صياغة وسائل وأهداف التربية صياغة كاملة لمواجهة متطلبات الأزمة الثقافية الحالية ولتتوافق مع نتائج العلوم السلوكية وأهمية هذه الأخيرة هي في كونها تمكننا من اكتشاف أى القيم الحقيقية هي التي يؤمن بها الناس ايماننا قويا وما اذا كانت تلك القيم ذات طابع عالمي . وبهذه المعلومات يمكننا أن نرسم نظاما اجتماعية عالميا مناسباً .. ويقول براملد :

« .. أخذت العلوم السلوكية تثبت لأول مرة في التاريخ أنه من الممكن تحديد أهداف انسانية لا على أساس أسباب عاطفية أو مذهبية أو أى أسباب أخرى اختيارية ولكن على أساس ما يجرى تعلمه حول القيم الثقافية المحلية أو حتى العالمية . وبالرغم من أن الدراسات في هذا المجال الصعب لم تتقدم الا قليلا الا أن ما وصلت اليه يكفي لجعلها قادرة على وصف هذه القيم موضوعيا والتدليل على بنى الانسان يفضلونها على القيم البديلة .. » .

ويقول براملد اننا يجب أن ننظر بنظرة جديدة الى الطريقة التي تخطط بها مناهجنا والمواد التي تشملها والى الوسائل التربوية المستخدمة والى التكوين الادارى والطرق التي يجرى بها تدريب المعلمين .. وهذه كلها يجب تجديدها طبقا لوجهة النظر العلمية للطبيعة الانسانية لكي يمكننا أن تسهم اسهاما مباشرا في خلق النظام الجديد .

اننا مثلا قد بدأنا في فهم طريقة سلوك الطبيعة الانسانية ككل وان بعض الوظائف مثل التفكير والتخيل والارادة في الواقع لا تؤدي عملها مستقلة الواحدة عن الأخرى ولكنها تعمل في تضافر . لذلك يجب

أن نضع منهاجا تكون موادہ وأقسامه متصلة بعضها ببعض اتصالا وثيقا في اطار وحدة متكاملة ولا ننظر اليها كمجرد مجموعة متناثرة من المعارف • ويعبر برامد عن ذلك بقوله :

« •• ان نظرية الانسان الموحد المشتقة من المؤدية الى المعرفة التجريبية للسلوك الانساني في مجالاته المتعددة يجب ألا تقتصر على احتواء جميع ميادين المعرفة الأخرى بل يجب أن تكسبها معنى جديد وفعالا •• » •

٦ - التربية تتشكل بالقوى الاجتماعية والثقافية :

التجديدية تؤكد المدى الذي يجب أن يصل اليه الطفل والمدرسة والتربية ذاتها عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية ، وهي تعلن أن التقدمية قد بالغت في التدليل على الحرية الفردية في حين أنها لم تركز بما فيه الكفاية على المدى الذي وصلنا اليه اجتماعيا •• ومن المؤكد أن التقدمية تلفت النظر الى الطبيعة الاجتماعية للانسان والى أهمية الجماعة في التربية ولكنها تفعل ذلك من وجهة نظر ظلت فردية • وفي محاولتها ايجاد وسيلة يتمكن بها الفرد من اكتشاف ذاته من خلال المجتمع نجدها تهمل مدى تأثير المجتمع في الحالة التي وصل اليها الفرد •

ان الحياة المتحضرة بأوسع مظاهرها حياة جماعية ولذا فان المجموعات يجب أن تلعب دورا هاما في المدرسة لكي يتمكن الفرد البالغ المتعلم من معرفة طريقة استخدام مواهبه في الوسط الاجتماعي الذي ينتمي اليه • وفي ذلك يقول برامد :

« •• يجب أن تقدر قيمة الجماعات كما هي ، فلا يجب أن نحكم عليها بقسوة أو نقبل سلوكها قبولا سلبيا على اعتبار أنه سلوك حتمي ولكن يجب أن يكون حكمنا عليها عن طريق التحليل السليم الذي يهدف

لوضع رنامج اجتماعى وتربوى يساعدا على تحقيق آمال أفرادها والتقليل من انحرافاتهم الأخلاقية واطلاق العنان لطاقتهم الانسانية » .

ان المجتمع الآن يستطيع أن يعيد تشكيل نفسه بتربية أفرادها بحيث يدركون الحاجة لاصلاحات اجتماعية مصددة ، ويكونون على استعداد لتنفيذها . وعلى ذلك فان براملا يسمى التربية « الادراك الاجتماعي للذات » ويعنى بذلك أنه من خلال ذلك يمكن للفرد أن ينمى الجانب الاجتماعي من طبيعته وأن يتعلم كيف يشارك فى الصركات الاجتماعية التى تسمى لجعل حياة المجتمع ديمقراطية مخططة .

نقد التجديدية :

ان تجديدية براملا قد عبر عنها بحماس . . ان دعاها ذات تأثير قوى تقول بأنها مؤسسة على النتائج الموثوق بها للعلوم السلوكية ، ومثل هذا القول - اذا كان صحيحا - يصعب مناهضته ولكنه لسوء الحظ يبدو مزعوما أمام الحقيقة الثابتة وهى أن تلك النتائج - فضلا عن غيرها من النتائج - تسمح بتفسيرات عدة ، لا يعدو تفسير براملا أن يكون واحدا منها . وكما سبق الايضاح وكما يقرر براملا نفسه ، فان النتائج الحكيمة الثابتة للعلوم السلوكية قليلة وهى لا تحمل دلالات مؤكدة على التربية ، وهناك فضلا عن ذلك العديد من الاختلافات بين علماء السلوك أنفسهم كما هو بين المرين وهى فى حد ذاتها اختلافات كافية بكل تأكيد . ان ما يعتقد رجل الاجتماع فى صحته ، وكذلك رجل الاقتصاد ، يسهل على غيرها دحضه ، اننا نعرف عن ثقة أن السيكولوجيين لا يوافقون بأى حال على أنواع السلوك المنشودة فى مجتمع عادل ولا يزال أمام العلم أن يجيب على هذه الأسئلة باستمرار :

« ما هى أفضل القيم التى على الانسان أن يقبلها ؟ » .

« ما هى أفضل المؤسسات الاجتماعية لتحقيق ذلك ؟ » .

وان ما تفاخر به التجديدية من أنها قائمة على معرفة علمية وثيقة بالسلوك الانساني أمر لا يمكن تدعيمه ويشك كثيرون في أن التجديدية قد احتلت مكانتها في المجال الرئيسي للتراث الثقافي الأمريكي كما يدعى مؤيدوها ذلك لأن الفردية المتميزة لا تزال جزءا من ذلك التراث مثلها مثل الانتماء الى المثل الاجتماعية الديمقراطية الوطيدة . ومن الصعب في الواقع أن نتصور ديمقراطية شاسعة مثل الولايات المتحدة تسير نحو الموافقة على التغييرات بعيدة المدى كالتي يقترحها براملد . ان التصويت لانتخاب ممثل سياسي أو لاصدار سندات مثلا شيء والتصويت لاختيار النظم التربوية شيء آخر ذلك لأن هذه تخضع لعدة اعتبارات ، خلقية ودينية وغبية واجتماعية ، هذا فضلا عن اعتبارات شخصية بحتة فكيف اذن لهذا العدد الكبير من المصالح المتضاربة في المجتمع أن يجد طريقة تربوية رصينة ترضى الجميع ؟

وأخيرا غربما تكون التعاليم التسامحية التي ينادى بها براملد هي في الواقع مجرد تضارب في التعبير . ان التجديدية كذهب تطالب بالالتزام . . فالمعلم التجديدي لا يمكنه أن يعلم مبادئه بدون أن يلتزم بها هو نفسه وبدون أن يسعى للزام طلبته بها ، ومهما بذل من جهد لكي يكون مصاديا في حجرة الدراسة - فانه وطبقا لطبيعة الأشياء - لا يستطيع أن يكون محايدا وتجديديا في نفس الوقت . وبقدر ما نجد مجتمعا منقسما انقساما عميقا حول القيم الاجتماعية ، وهو انقسام لا يمكن التغلب عليه الا بحركة اجتماعية الأمر الذي لا يحتمل تحقيقه بالطرق الديمقراطية - وبصفة خاصة في مجتمع حر مفتوح - بل ولا يجب أن يتحقق ، لأن معنى ذلك أن بناعنا السياسي بأكمله يجب أن يتغير . ويبدو أن تجديدية براملد كقيلة بأن تؤدي الى مثالية جماعية ، يمكن فيها للأفراد أن يصدقوا كل ما هو حق طالما كان الوصول اليه بالطرق العلمية وطالما أن مواجهته هي مواجهة اجتماعية اجماعية واعية .

جدول يلخص أهم الفروق بين فلسفات التربية (1) (1)

| الفلسفة | الهدف الرئيسي | المنهج التدريسي | الطريقة | المثل الاصلى للمتعلم |
|-----------|--|--|---|---|
| النوازنية | تثبيتة التسويى المعقلانية والتفوق الاكاديمى . | الفنون الحرة - الكتب الكبرى المعقلية . | المواد المعقلية و انتاج المواد الدراسية . | عقلانية موجهة بالسادىء والمسوم على العالم البيولوجى . |
| الجوهرية | التفوق الاكاديمى وتثبيتة العقل . | المواد الدراسية الرئيسية . | حل المشكلات من خلال التفكير النقدى بالاستجاب المعلمية الطريقة الديمقراطية | عقلانية تقوم على السيطرة على المعلومات والمهارات الاساسية . |
| التنموية | التفكير النقدى لحل المشكلات وتثبيتة الواطن الحس التثورى . | مراعات تسائلة موهبة تدور حول المشكلات فى جو تعليمى ديمقراطى . | التحليل الناقد للمساوئ والتمسيدات الاجتماعية والحاجة الى اجراءات اصلاحية . | التفكير الاستقلالى والمسئولية الاجتماعية للمواطن الديمقراطي . |
| التجديدية | بناء نظام اجتماعى جدير بالثقة مبلى (اى مدينة مافسلة واعية) . | مشكلات اجتماعية - برامج اصلاحية مصممة علميا للتفكير على المستوى الجماعى . | التحليل الناقد للمساوئ والتمسيدات الاجتماعية والحاجة الى اجراءات اصلاحية . | الاتسام بضرورة التفكير والتحديد والاصلاح الاجتماعى الاجتماعى الاجتماعى . |

جدول يلمس أهم الترقق بين نظمات التربية (٢)

| التجديية | التجديية | الجوهرية (الأساسية) | التوارثية |
|--|---|---|--|
| <p>١ - التربية توجه المجتمع لتحقيق قيمه وأهدافه من أجل الإصلاح الاجتماعي وبناء مجتمع الفضل .</p> <p>٢ - يجب أن تكون المدارس مراكز للإصلاح الاجتماعي</p> <p>٣ - يجب أن يقوم المنهج على أساس تصور للمجتمع المثالي .</p> <p>٤ - يجب أن تشمل صياغة أهداف ووسائل التربية طبقا لتنتائج العلوم السلوجية .</p> | <p>١ - التربية هي النمو وهي إعادة بناء الخبرة بعموره مستمرة ونشيطلة وهي الحياة ذاتها وليست الأعداد للحياة</p> <p>٢ - يهتم الطبيعة الحياة تفتى يهتم الطبيعة التمسلم والمدراس .</p> <p>٣ - يفتح المنهج من احتياجات التلاميذ والفتوح ويتضمن استخدام الفكاه في حل المشكلات الإنسانية .</p> <p>٤ - المسلم موجه لا رمز للسلطة .</p> <p>٥ - التمسلم عملية تشمل إيجابية تؤدي الى تغير في السلوك .</p> | <p>١ - تبنى التربية بلحاظ على أحسن ما في التراثات المتعلق للمجتمع .</p> <p>٢ - مساعدة الفرد على النمو العقل .</p> <p>٣ - يتشتمون التمسلم الجد والمثابرة من جانب الطبيعة والمثابرة من جانب التمسلم</p> <p>٤ - يتشتمون المنهج المدرسي تعليم المواد الأساسية .</p> <p>٥ - تعليم القيم المتعلقة الى تندر تعبيرا عليها .</p> | <p>١ - التربية أعداد للحياة ويجب أن تؤكد على تراث الماضي الخلد .</p> <p>٢ - الطبيعة الإنسانية تلتقى ويجب أن تكون التربية موحدة للجميع .</p> <p>٣ - يجب أن تركز التربية على تنمية العقل والفكر .</p> <p>٤ - يجب أن يركز المنهج على الفنون السبعة الحضرة والكعب المطنبي الخلدة والتاريخ الإنساني .</p> |

وقفه ختامية :

واجهت فلسفة ديوى فى الربع الأول من هذا القرن ، القليل من المعارضة والكثير من الدعم ، فى الولايات المتحدة وخارجها .

وكان يبدو أن المحافظين لم يقدرُوا عمل ديوى حق تقديره ، أو أنه نتيجة لولاثهم لتقاليدهم لم يتأثروا بنقده لهم . إلا أنهم بدأوا يستيقظون فى العقد الرابع من هذا القرن . وبدأت المعارضة تتراكم حتى أصبح ديوى قضية تثير اهتمام الرأى العام . ووقف فى صف ديوى معظم المرين ، ووقف ضده أساتذة جامعيون وخاصة فى مجال الانسانيات .

كانت القضايا بين المسكرين كثيرة ، ولكن بعد الصرية التى شهدتها العشرينات والكساد الذى أصاب الثلاثينات ، والأربعينات التى مزقتها الحرب ، والخمسينات الصعبة التى تلت الحرب ، اختزلت هذه القضايا الى الحقيقة الرئيسية وهى أن جزءا كبيرا من الشعب الأمريكى لم يعد قادرا على تقبل النظريات المتطورة فى التربية المبنية على التجربة والنسبية فى الأهداف .

وأخذوا يحسون بالراحة للاتجاه نحو الفلسفات التقليدية فى التربية المبنية على أهداف ثابتة دائمة . وكنتيجة لذلك أعيد احياء الفلسفات المثالية والواقعية فى التربية وخاصة الواقعية المدرسية ، ووجد البعض الأمان فى تأكيد مثالية أفلاطون والبعض الآخر وضع ثقته فى واقعية أرسطو وفى مقدمة هؤلاء الارسطوطاليسيين الجدد ، ومن أشهرهم هنتشز مدير جامعة شيكاغو ، وقد هاجم هنتشز الفلسفة الطبيعية فى النظريات التربوية التقدمية وكان اعتراضه على جوانبها البرومانية وغير العقلانية أكثر من اعتراضه على الفلسفة الطبيعية فى حد ذاتها . وبدلا منها كان يفضل الفلسفة الطبيعية المبنية على القانون (م ٢٤ - فلسفة التربية)

الطبيعي ، وأخذ يؤكد انه من خلال الاتساق والانتظام في الطبيعة يمكن تكون فلسفة تربوية مستقرة . والارسطوطاليسيون يعتقدون أنه يمكن تحديد هذا الانتظام بالتمييز بين ما هو جوهرى وما هو عرضى في طبيعة الأشياء .

وكان تأثير الأرسطوطاليسين واضحا كذلك على آدلر فهو لم يحدد فقط التربية كما حددها أرسطو بأنها ترويض القدرات الفطرية على الفضيلة ولكن أيضا فان ثقته في طبيعة الانسان الثابتة قادته للتأكيد على أن هدف التربية يجب أن يكون نفس الهدف في كل زمان ومكان .

وقد انتهج الواقعيون الدينيون القوميون لرؤية أرسطو يقف في مواجهة ديوى ، بل انهم كانوا يرون أن « هتشنز » و « آدلر » قد قصرا في هجومهما على ديوى وقد كان لديهم اعتراض ضد طبيعة ديوى الأدوات التجريبية وامتدت ضد طبيعة هتشنز أيضا ومع أنهم أقرروا بأهمية اتباع النظام الطبيعى في ممارسات تربوية كثيرة ، الا أنهم اعترضوا على تكوين نظرية تربوية تعتمد اعتمادا كليا على الطبيعة ، ففي رأيهم يجب أن تبني أيضا على النظام ما فوق الطبيعى كما فعل توماس الاكوينى .

وتعب الكثيرون في هذا الهجوم المركز على جون ديوى . وفي رأيهم أنه بنهاية الحرب العالمية الثانية وبداية النصف الثانى من القرن العشرين تطلب الأمر اعادة التوكيد على النظريات التقدمية . ومن أحد هذه الاتجاهات الجديدة هى التجديدية وهى وليدة تقدمية ديوى ولكن لها معالمها التى تميزها .

كانت الفلسفة التقدمية ملائمة لمجتمع ثابت بصورة معتدلة حيث التغييرات هى مجرد اصلاحات للمخطط العام الموجود ، ولكن التجديديين نظروا الى ميزان لقوى الذرية بين الغرب والشرق ، ورأوا أن الأمر يتطلب فلسفة تربوية معدة لتغييرات ثورية .

والفلسفة الوجودية أبرزت اتجاهها آخر . فهذه الفلسفة التي تمتد بجذورها الى القرن الماضي لاقت شعبية طاغية خلال وبعد الحرب مباشرة . وليس من الصعب معرفة سبب شهرتها حيث أن الوجوديين يرون أن سبب مأزق الانسان هو الوحدة والقلق ، وفي الواقع أن الانسان يخاف القضاء عليه سواء في الحرب أو في السلم .

ومع أنه غير واثق مما تعينه له الحياة فإنه يواجه المستقبل بعدم هدوء ليستحق العطف و كل هذه الافتراضات فإن المعنى الحقيقي المطمئن للحياة هو أن نلتزم بأعمالنا ونتحمل نتائجها . وقد قام التحليل اللغوي بانطلاق مهمة . فهو مثل الوجودية ذو أصل غير تربوي . خصائصه الرئيسية أنه محاولة لنقد الفلسفة بنعمة جديدة وتنطلق هذه الفلسفة في نقدها من خيبة الظن التي يشعر بها الكثيرون بعجز الفلسفة بعد قرون من الجهود عن حل مشاكلها الرئيسية .

ولقد عرضنا فيما سبق لعدة فلسفات عامة أساسية بما تتضمنه من معانٍ تربوية وكذا لأربع نظريات تربوية وضعها المربون أنفسهم . وقد يكون بعض القراء قد قرروا الآن أي هذه النظريات يتبعون أو يوافقون عليها . ان البعض ولا شك سيشعر بالميل بشكل أو آخر نحوها جميعا وسيبحث عن الكثير من الأفكار من مختلف المصادر وقد يكون في تجمعها موقف أساسي ازاء التربية . واذا كنا نريد أن نجد مثل هذه الفلسفة فيجب أن نتأكد من أن جميع عناصرها تتصل اتصالا منطقيًا ببعضها البعض واذا نحن حاولنا الجمع بين موقف هتشنز تجاه المنهج وكتابات ديوى فافتنا نكون قد حاولنا الجمع بين النقيضين . . ذلك لأن كلا من هتشنز وديوى ينظر الى التربية نظرة مختلفة عن نظرة الآخر ، ومن جهة أخرى فحيث أن جميع الفلسفات تبدأ انتخابيا فإن كل قارئ لابد وأن ينتقى من بين الفلسفات التي قرأ عنها ومن تجارب حياته الخاصة المثل التي اذا ما جمعت في اطار واحد تستطيع أن تمثل أفكاره ومشاعره الخاصة .

ولكن ما الذى يجب أن نفعله لوضع فلسفة ما ؟ يجب أولا أن نفحص حياتنا لنحدد الهدف الذى نعيش من أجله والأشياء التى نوليها أجل تقديرنا والمعارف التى نرى أنها تستحق أن تعرف . ثم نحدد مدى اهتمامنا الحقيقى بسعادة الانسانية . أننا عندما نقول بأننا نصب الناس ، فما هو الذى نعنيه فعلا ؟ هل سبق للقارىء أن فكر لماذا هو يجب الأطفال ؟ وهل هو يجب المعرفة بنفس الطريقة التى يجب بها الأطفال ؟ من المحتمل اذا نحن أجبنا على مثل هذه الأسئلة بأمانة أن نجد أننا لا يجب أن نكون معلمين ، لأن ميولنا تختلف عن ميول المعلم الحقيقى .

ومهما كانت النتيجة فان هذا التحليل الذاتى لابد وأن يأتى بفائدة . انه من الواجب أن تكون لنا فلسفة خاصة بنا فى أى مجال من مجالات الحياة لكى نعرف الطريق الذى نسير فيه . فاذا كان المعلم أو المرشد التربوى لا يملك فلسفة تربوية فانه يسير فى متاهة ، ولا يكون هناك مناص أمام التلاميذ من أن يتبعوه بلا وعى أو يتوجهوا الى الغير بمشاكل الشبان الكبرى .

ولنختم هذا القول بالتأمل التالى : ان الفلسفة تحرر خيال المعلم وفى الوقت نفسه تسيطر على عقله ، وتتبع مشكلات التربية الى جذورها فى الفلسفة فان المعلم يرى هذه المشكلات فى أفق أكثر اتساعا . وبالتفكير تفكيرا فلسفيا فان المعلم يستخدم عقله استخداما رتيبيا فى الموضوعات ذات الأهمية السابق ايضاحها وتتيقحها . والمربى الذى لا يستخدم الفلسفة يعتبر بالضرورة سطحيا ، والمربى السطحى قد يكون جيدا أو رديئا ولكنه اذا كان جيدا فهو أقل جودة مما كان يمكن أن يكون ، واذا كان رديئا فهو أردأ مما يجب أن يكون .

مراجع الكتاب

أولا — المراجع العربية :

- ١ — ابن خلدون : المقدمة .
- ٢ — ابن سينا : كتاب السياسة .
- ٣ — ابن عبد البر القرطبي : جامع بيان العلم وفضله . المطبعة السلفية المدينة المنورة ١٩٦٨ .
- ٤ — أبو حامد الغزالي : احياء علوم الدين .
- ٥ — _____ : المستصفي .
- ٦ — _____ : ميزان العمل .
- ٧ — احمد امين : الاخلاق . دار الكتاب العربي ، بيروت ١٩٦٩ .
- ٨ — _____ : زعماء الاصلاح في العصر الحديث — مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٩ .
- ٩ — احمد شلبي : تاريخ التربية الاسلامية . دار النهضة العربية .
- ١٠ — السيد محمد بدوي : الاخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع . دار المعارف القاهرة ١٩٦٧ .
- ١١ — توفيق الطويل : فلسفة الاخلاق . دار النهضة العربية ١٩٧٦ .
- ١٢ — جمال الدين ابو بكر الخوارزمي : مفيد العلوم ومبيد الهموم — الشئون الدينية بدولة قطر ١٩٨٠ .
- ١٣ — رالف لنتون : دراسة الانسان ، ترجمة عبد الملك الناشف — منشورات المكتبة المصرية — بيروت ١٩٦٤ .
- ١٤ — زكريا ابراهيم : عبقریات فلسفية : كانت .
- ١٥ — شهاب الدين محمد بن احمد ابو الفتح الابشهي : المستطرف في كل فن مستظرف — دار الفكر — بيروت .
- ١٦ — عبد الله عبد الرحيم العبادي : من الآداب والأخلاق الاسلامية ١٩٧٦ .
- ١٧ — صادق سمان : الفلسفة والتربية .. محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية .
- ١٨ — عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية .
- ١٩ — _____ : الفلسفة القرآنية .
- ٢٠ — عبد الوهاب خلاف : علم اصول الفقه : مطبعة النصر — القاهرة .
- ٢١ — فينكيي : فلسفة التربية — ترجمة محمد لييب النجيحي — دار النهضة العربية ١٩٦٥ .

- ٢٢ — محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية — دار الفكر العربي .
القاهرة .
- ٢٣ — محمد اقبال : تجديد الفكر الديني في الاسلام . ترجمة عباس محمود
العتاد . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨ .
- ٢٤ — محمد عطيه الايراشي : التربية الاسلامية وفلاسفتها . عيسى البابی .
الطبي ١٣٩٥ هـ .
- ٢٥ — محمود قاسم : في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام — الانجلو
المصرية — القاهرة .
- ٢٦ — مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الاسلامية — النهضة
المصرية — الطبعة الثالثة .
- ٢٧ — نيللر : الاصول الثقافية للتربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين ،
عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٢ .
- ٢٨ — نيللر : في فلسفة التربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين .
عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٢ .

ثانياً — المراجع الأجنبية :

1. Archambault, R. (ed.) = Philosophical Analysis and Education. Routledge and Kegan Paul. London 1972.
2. Brubacher, J. : Modern Philosophies of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1969.
3. Cahn, S. : The Philosophical Foundations of Education. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.
4. Callahan, J. & Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. U. S. A. 1977.
5. Connell, W. et als : Readings in The Foundations of Education Routledge & Kegan Paul. London 1967.
6. Dewey, J. : Democracy and Education. Macmillan and Co. N. Y. 1916.
7. Elvin, H. : Education and Contemporary Society Society. C. A. Watts & Co. 1965.
8. Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methuen and Co. Ltd. London. 1978.
9. Evans, G. : Learning in Medieval Times. Longman Group Limited. London. 1974.
10. Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas. Routledge & Kegan Paul - London. 1973.

11. Good, C. : Dictionary of Education. McGraw Hill Inc. 1973.
12. Horne, H. The Philosophy of Education. MacMillan, Publishing Co. N. Y. 1927.
13. Hummel, C. : Education Today For The World of Tomorrow. Unesco. Paris. 1977.
14. Hunt, M. : Foundations of Education : Social and Cultural Perspectives. Holt, Rinehart and Winston. N. Y. 1975.
15. Johnston, H. : A Philosophy of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1963.
16. Judge, H. : School is not Yet Dead. Longman Group Ltd. London. 1974.
17. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : Power and Ideology in Education. N. Y., Oxford University Press, U. S. A. 1979.
18. Kobayshi, T. : Society Schools and Progress in Japan. Pergamon Press. London. 1976.
19. Linton, R. : The Cultural Background of Personality., Appelton Century - Crofts-U. S. A. 1945.
20. North White Head : Aims of Education.
وله ترجمة بالعربية ترجمة د. محمد قدرى لطفى .
21. O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul London. 1957.
22. Peters, R. : The Philosophy of Education. Oxford University Press. 1978. G. B.
23. Phenix, P. : Realms of Meaning. Megraw - Hill Series in Education. U. S. A. 1964.
24. Deid, L. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing London. 1978.
25. Ross, J. : Ground work of Educational Theory. George Harrap & Co. London. 1962.
26. Schofield, H. : The Philosophy of Education. an Introduction. George Allen & Unwin - London. 1979.
27. Smith, B. & Ennis, R. : Language and Concepts in Education Rand McNally & Co. Chicgo. 1961.
28. Triethewey, A. : Introducing Comparative Education - Pergamon Press - Australia. 1976.
29. Van Scotter, R. and Others : Foundations of Education. Social Perspectives Prentice - Hall, Inc. Engle Wood Cliffs N. J. 1979.

30. Venables, P. Higher Education Developments : The Technological Logical Universities : 1956 - 1976.
31. Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.
32. Young, M. : Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul Ltd. London. 1965.
33. Chabaud, Jacqueline : The Education and Advancement of Women Unesco - Paris. 1970.
34. Morris, B : Some Apects of Professional Freedom of Teachers - Unesco - Paris. 1977.
35. Gratler, A. : The Training of Adult Middle - Level Personnel. Unesco - Paris. 1972.
36. Williams, G. : Towards Life Long Education : A New Role For Higher Education Institutions, Unesco - Paris. 1977.
37. Unesco : Techincal and Vocational Teacher Education and Training. Monographs on Education. 1973.
38. Hely, A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco - Paris.
39. Couvert, R. : The Evaluation of Literacy Programmes - A Practical Guide - Unesco - Paris. 1979.
40. Unesco and the International Association of Universities. Life-Long Education and University Resources. 1978.
41. Le Gall, A & Lauwerys, J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson,s. : Present Problems in the Democratization of Secondary and Higher Education, Unesco - Paris. 1973.
42. Henderson, A. : Training University Administrators : A Programme Guide, Unesco - Paris. 1970.
43. Lewy, A. : Handbook of Carriculum Evaluation, Unesco - Paris. 1977.
44. Palardy, J. : Teaching Today. Tasks and Challenges - Macmillan Publishing Co. Inc. N. Y. 1975.
45. Taylor, W. (ed.) : Research Perspectives in Education. Routledge & kegan Paul, London, 1973.

مجموع الايداع ٢٤٤١ لسنة ١٩٨٣
مطابع سجل العرب