جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

محاضرات في فلسفة التربية

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر

علم اجتماع التربية

د. صافي الطاهر

السنة الجامعية 2022/2021

فهرس المحتويات

مقدمة.....

- المحور الأول

1- فلسفة التربية –مقاربات مفاهيمية.....9

- 1-1. في معنى الفلسفة 9

أ-مفهوم الفلسفة.....9

ب- خصائص التفكير الفلسفي.....15

1-2. في معنى التربية.....17

أ- مفهوم التربية.....17

ب- أهمية التربية.....18

1-3 العلاقة بين الفلسفة والتربية.....19

أ- حول مفهوم فلسفة التربية.....24

ب- مباحث فلسفة التربية.....25

ج-بين فلسفة التربية و علوم التربية.....26

د- أهمية فلسفة التربية.....28

خلاصة.....29

المحور الثاني/ اتجاهات فلسفة التربية.....31

1- الاتجاه المثالي/ فلسفة التربية المثالية.....31

أ- مفهوم المثالية.....31

ب- أسس الفلسفة المثالية.....31

ج- الفلسفة المثالية التربوية.....32

ح- أهداف فلسفة التربية المثالية.....32

خ--أهداف فلسفة التربية المثالية.....32

د- طريقة التدريس عند المثاليين.....36

ت- التربية عند سقراط.....36

ث- التربية عند أفلاطون.....37

ر-في نقد التربية المثالية.....38

2- الاتجاه الواقعي/فلسفة التربية الواقعية.....39

-استهلال.....39

2-1 في معنى الواقعية.....39

2-2 الخلفية التاريخية للاتجاه الواقعي.....39

2-3أسس الفلسفة الواقعية.....40

2-4 اتجاهات الفلسفة الواقعية.....41

2-5 التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية.....42

2-6 التربية عند أرسطو.....43

2-7 التربية عند ابن خلدون.....44

2-8 التربية عند جون لوك.....46

2-9 في نقد التربية الواقعية.....47

3- الاتجاه الطبيعي/ فلسفة التربية الطبيعية.....49

- استهلال.....49

3-1 في مفهوم الفلسفة الطبيعية.....49

3-2 خصائص الفلسفة الطبيعية.....50

3-3التربية عند جون جاك روسو.....51

3-4 في نقد التربية الطبيعية.....54

4 ـ الاتجاه البراغماتي/ فلسفة التربية البراغماتية.....55

- استهلال.....55

4-1 في مفهوم البراغماتية.....56

4-2 أعلام الفلسفة البراغماتية.....57

4-3 أسس الفلسفة البراغماتية.....59

4-4 فلسفة التربية البراغماتية.....60

4-5 في نقد التربية البراغماتية.....61

4-5 خلاصة.....62

الاتجاه الوجودي/ الفلسفة الوجودية

في معنى الوجودية.....65

اتجاهات الفلسفة الوجودية.....65

أسس الفلسفة الوجودية.....66

رواد الفلسفة الوجودية 68

الفلسفة الوجودية والتربية 69

في نقد الفلسفة الوجودية.....70

الإتجاه التكويني 71

في مفهوم الإبستيمولوجيا التكوينية 72

مراحل النمو العقلي 74

التعلم عند بيارجي 75

خلاصة 76

ـ نحو التطلع إلى فلسفة تربوية جديدة 78

ـ في الحاجة إلى نظرية تربوية إسلامية بديلة 79

ـ النظرية الإسلامية بين الرفض والقبول.....80

ـ في مفهوم النظرية التربوية الإسلامية.....81

ـ التربية وفق المنظورية الإسلامية 82

ـ سمات النظرية التربوية الإسلامية.....83

ـ خلاصة 93

ـ خاتمة.....94

المصادر والمراجع 95

– فهرس المصطلحات الواردة.....101

إهـــداء

إلى الذين أناروا بقبس من العقل ليل دروبنا

وإلى الذين جعلوا من الحكمة ضالتهم

أهدي هذا الجهد .

مقدمـة :

لقد شهد موضوع التربية عبر التاريخ عناية لافتة لما يشكله من أهمية بالنسبة للجماعة البشرية. فالمجتمع كما نعلم متجدد باستمرار عبر وفود كائنات بشرية جديدة عليه وهي كائنات غير ناضجة اجتماعيا وثقافيا فضلا عن كونها في حالة نمو. فالطفل الذي هو موضوع التربية يمثل كائنا بشريا في حالة صيرورة. لأنه آخذ في التحول من طور الى آخر من كائن ما قبل التربية الى كائن ما بعدها من لا مندمج الى مندمج. وهو ما يمنح التربية أهمية بالغة. لذلك وتماشيا مع الرّهانات التي يتوخاها إصلاح منظومة التكوين بوجه عام ومن أجل إرساء مؤسسة تربوية ناجحة والإرتقاء بها والمساهمة في تحسين جودة التعليم . اقتضى محاولة تخطي كلّ ما يعيق هذا الرهان وعلى رأسها ضرورة الإشتغال على وضع فلسفة تربوية فعالة وهادفة . لأنّ التدهور الحاصل في مجال التربية والتعليم يعد مؤشرا حقيقيا على تدني مسارات التنمية بالجملة .خاصة في ظل سياسات لازالت تدير ظهرها لكلّ نهضة تربوية حقيقية . ومنه وجب الحديث عن الحاجة الملحّة لثورة داخل المنظومة التربوية تضعها في قلب التحدّيات التّنموية ووفق الشرطية التي تقتضيها التنمية المستدامة .

ومع أنني أدرك أنّ موضوع فلسفة التربية هو من السعة ما قد يضاهي حجم ما فاتنا من تحديث وتنهيض تربوي إلاّ أنني أعتقد في الوقت نفسه بأنه الطريق الأساس لإقامة أي صرح تربوي . فمشكلتنا في المجتمعات العربية الإسلامية ليست مشكلة مادية بالأساس بقدر ما هي فقر في الرأسمال المعرفي، والسبب لأننا لم نستطع بناء تصورات عقلانية في منظومتنا التربوية تستجيب لتطلعاتناالراهنة.ولذلك أيضا بقيت التنمية عندنا تتسم بالهشاشة وفقدان المنظورية الضرورية للنهوض بقطاع التربية بغض النظر عن بعض المبادرات هنا وهناك التي حاولت احتواء الأزمة ، وتحقيق شيء من التقدم على المستوى الكمي. إنّ مشكلة التربية والتعليم في مجتمعنا في جوهرها مشكلة تنموية وعلينا العمل على تجسير المسافة التي بينهما على الأقل لمحاولة استدراك بعض مما فات وترميم بعض كسورنا وأعطابنا.

ونقطة البداية تبدأ من الوعي بالشيء ، فوعينا بأهمية القضايا التربوية سيجعلنا حتما ننخرط في التنمية والتحديث .ولما كانت كلّ منظومة تربوية تستند إلى فلسفة ترشدها وتدلّل عقباتها فإنّ وجه الحاجة إلى هذه الأخيرة بات أكيدا .وانطلاقا من ذلك كان لنا في برنامج علم اجتماع التربية مقياس فلسفة التربية الموجه إلى طلبة السنة الأولى ماستر والذي نتناول فيه مباحث مفاهيمية متعلقة بالفلسفة والتربية والعلاقة بينهما وأهداف فلسفة التربية ثم الإتجاهات الكبرى في فلسفة التربية:الإتجاه المثالي الإتجاه الواقعي ، الإتجاه الطبيعي ، الإتجاهالبرغماتي ،والاتجاه التكويني.مع تناول أعلام هذه الإتجاهات و بيان أهم مواقفهم وآرائهم التربوية. وإنّي أتوخّى من وراء ذلك حمل الطالب على الوعي بالقضايا التربوية الراهنة في علاقاتها بالخلفية الفكرية التي تؤسّس لها ، على أمل تحقيق التّنهيض التربوي الذي نطمح إليه .

جدل الفلسفة والتربية–الإنسان ذلك المتجدد–

مقاربات مفـاهيمية

. توطئة : ما من شك أنّ فعل التفلسف ليس مطلبا إستتنائيا يمارسه البعض بمعزل عن المجتمع وعن الواقع المعيش ، إنّما هو مطلب ملازم للوضع الإنساني في تجلياته الإجتماعية المختلفة يراهن عليه كلّ من يسعى إلى تأصيل علاقته بالذات وبالآخر وبالمحيط . لأنّ الفلسفة تأبى الانزواء في ملكوت التبات والمطلق وتدفع كلّ باحث إلى خلخلة التوابث و اليقينيات وكلّ مألوف جاعلة منه ليس مثقفا عضويا فحسب (على طريقة غرامشي) بل مثقفا نقديا ، منخرطا في صلب قضايا مجتمعه وناقدا لها في نفس الوقت . ولعلّ من هذه القضايا الرئيسة .قضية التربية .فكيف نفكّر في التربية ؟ وكيف نسائلها فلسفيا ؟ .

1ـ في معنى فلسفة التربية :

ينبغي أولا أن نعترف بأنّ فلسفة التربية توجد اليوم في وضعية مقلقة ، لأنها ضحية لنوع من اللاّمبالاة من قبل المشتغلين بالفلسفة ، وعرضة في الوقت ذاته لضرب من الإحتراز من قبل الباحثين في علوم التربية . والحال أنّ هذه الوضعية لا تخلو من مفارقة لأنّ الفلسفات الكبرى نظير ما أبدعه أفلاطون أو ديكارت أو كانط وآخرين تتضمن بين ثناياها تفكيرا عميقا في التربية وبالمقابلنجد المختصين في التربية متأثرين في توجهاتهم التربوية بهذه الفلسفة أو تلك . [1]

فعندما أنشئ قسما خاصا بعلوم التربية سنة 1967 بجامعة (ليون الفرنسية) لوحظ وقتها أنّ" إغراء النزعة الوضعية لم يكن غائبا تماما عن بعض الفضاءات التي درّست بها هذه العلوم ." [2]إذ ضلّ السؤال المهيمن أين يمكن موضعة هذا التخصص ؟ هل يعود إلى علم الإجتماع كما أراده دوركايمأم إلى علم النّفس على رغبة (Binet)أم إلى البيدولوجيا(paidologie)
كما يرى بعضالباحثينالبلجيكيين ، والحق في هذه الحالة فإنّ الفلسفة هي التي يجب أن تحلحل المسألة عن طريق التحذير من الأوهام والعمل على تجاوز الطروحات الدوغماتية. لذلك فالفلاسفة الذين اضطلعوا بتدريس هذه العلوم هم أنفسهم من تصدى لتبديدهذه الأوهام نذكر هنا على الخصوص(ريمون تامين Raymond thamin) و(شارل شابو Ch. Chabot) والقول بفلسفة التربية هو إقرار بتطبيق منهج ونظرة الفلسفة على التربية لذلك لابد من الوقوف أولا على مفهوم الفلسفة ومفهوم التربية . فما الفلسفة ؟

أ . مفهوم الفلسفة :

---

[1] **ـ جي أفانزيني : الوظائف الثلاث لفلسفة التربية . ترجمة حسن العمراني ، مجلة الأزمنة الحديثة،**
(مجلة فصلية فلسفية تعنى بشؤون الفكر والثقافة) ، الرباط . المغرب ، عدد مزدوج 3 ـ 4 ، سنة 2011 ، ص : 24 .

[2] **ـالمرجع نفسهالصفحة نفسها.**

كلمة (فلسفة) في **اللغة** :philosophie مستخلصة من الكلمة اليونانية (philasophiaفيلاسوفيا .) المكونة من شطرين الأول phila بمعنى محبة أو إيثاروالثانيsophia . بمعنى الحكمة ، والكلمة ككل تعني محبة أو إيثار الحكمة وكان الرياضي اليوناني القديم (فيتاغورس) أوّل من أطلق هذه الكلمة واصفا نفسه بالمحب للحكمة أو الفيلسوف لأنّ الحكمة لا تضاف لغير الآلهة .[1]

أما **اصطلاحا** : فمفهوم الفلسفة يبدو مفهوما هلاميا قد لا يمكن الإمساك به نظرا لتعدده بتعدد الإتجاهات المشكلة للفلسفة ذاتها . فهي عند البعض بحث عن الحقيقة النهائية ، وعند البعض تفكير نقدي ، وهي عند الآخر تعليم كيفية العيش الحسن.[2] وهكذا ....

و الحديث عن الفلسفة لايرتبط بالحضارة اليونانية فحسب لأنه في الحقيقة جزء من حضارة كل امه، لذا فالقول "ماهي الفلسفة؟ لايعني اجابة واحدة لامة واحدة والفلسفة هي لفظة يونانية مركبة من الاصل فيلو أي محبة وصوفيا أي الحكمة، أي انها تعني محبة الحكمة وليس الامتلاك النهائي للحكمة ولا صفة كون الإنسان حكيما بل محب الحكمة.

وهو رأي جزئي يقابله نصوصا كثيرة وردت في القران تتخذ من الحكمة والحكيم وتصف الكثير من البشر او تصف فردا بانه حكيم وذلك يفي كلية الكلمة، أي انه يتمتع بالصوفيا لكونه حكيما وليس محبا للحكمة فقط.

وان المبدأ الأساس للفلسفة هو السؤال(بكيف ولماذا ومن) فاذا كان السؤال حول الكون سيكون التطبيق هو كيف خلق الكون ولماذا،واذا قلنا كيف خلق الكون فذلك يعني ضمنا لهم او التوصل الى من خلق هذا الكون وهو ما يعني اندفاع نحو الأمام في فهم الأشياء بخلاف علم النفس الذي يحاول الإجابة عن نفس الإنسان وبالتالي فذلك يعني الرجوع الى الخلق للتمكن من فهم كل ما يتعلق بجزء من العالم وهو الإنسان في حين ان الفلسفة تسعى الى فهم كل الأشياء بمجملها من النفس والعالم.

ومحب الحكمة هو التعريف الاصطلاحي للفلسفة أما تعريفها بشكل عام فهي تعريفات عديدة منها:

1. البحث في الوجود بما هو موجود.
2. البحث عن حقائق الاشياء.
3. البحث في طبيعة الاشياء.
4. الفلسفة هي نوع من الدهشة.

---

[1] **. المعجمالفلسفي .**

[2] **. جون فرانسوا دورتيي وآخرون : فلسفات عصرنا . ترجمة إبراهيم صحراوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الإختلاف ، ط1 ،2009 ، ص : 21 .**

5. وعرفها الفارابي بانها(العلم بالموجودات بما هي موجوده).

6. وعرفها ابن سينا بانها(استكمال النفس البشرية لمعرفة حقائق الموجودات بما هي كذلك عن طريق النظر العقلي).

موضوعات الفلسفة

لكل حقل من حقول المعرفة هنالك مجال يبحث فيه او هنالك حقل خاص له فمثلا الفيزياء تبحث في الظواهر الفيزياء ونحاول ان نجد تفسير علمي لهذه الظواهر وبالتالي نتوصل الى صياغة القانون الذي يتحكم بهذه الظواهر كذلك الكيمياء فمجال اختصاصها هو تفاعل العناصر وما يترتب على هذا التفاعل من نتائج وقوانين كيميائية والشيء نفسه يقال عن الطب وعن علم الاحياء والجغرافية وعن أي لون من الوان المعرفة فاذا كانت هذه العلوم وان اطلقنا عليها تسمية العلوم التجريبية وقد اخذت كافة مجال العلوم تقريبا فماذا بقي للفلسفة ان تدرس؟

بعض المذاهب الفلسفية المعاصرة رفضت ان يكون هنالك موضوعا للفلسفة وقالت ان البحث الفلسفي هو بحث عقيم لافائدة منه، اما المؤمنين برسالة الفلسفة مثلا يعتقدون بوجود موضوعات لايمكن للعلم ان يدرسها لانهالاتدخل ضمن نطاقه وعليه فهي من اختصاص الفلسفة لذلك تشكل هذه الموضوعات او المباحث الاساسية للفلسفة وهذه المباحث يمكن تقسيمها الى ثلاث اقسام رئيسية هي

1. مبحث الوجود "ontology" الانطلوجيا.

2. مبحث المعرفة "Epistemology" الابستمولوجيا.

3. مبحث القيم :وتدرس فيه ثلاث موضوعات رئيسية هي:

1. المنطق.Logic

2. الاخلاق.Ethics

3. الجمالAesthetics

مبحث الوجود الانطلوجيا"ontology"

وهو البحث في الوجود المطلق، والوجود وهو من المباحث المهمة في الدرس الفلسفي بل انه ظل يشكل المحور الاساسي العام المقرر من كل تحديد وتعيين للفلسفة اليونانية والعربية الاسلامية على حد سواء، وهو النظر في طبيعة الوجود والبحث في الاسباب والعلل الاولى للوجود، وذلك بتناول الوجود المطلق المجرد. أي بالحقيقة بملامحها الاوسع والاعمق والاكثر اساسية بالشكل الذي يدركها العقل الانساني. وفلسفة الوجود تتعامل مع السمات الاكثر عمومية للواقع أي تتعلق بطبيعة الواقع بشكل

تجريدي حين تستخلص صورة اللامادية من اشكاله الملحوضة المحددة. وتترك لبقية العلوم الخوض في تفصيلات الوجود وعناصر كل بحسب اختصاصه وموضوع فلسفة الوجود يبحث في الموجود الواجب وهو الله تعالى. والموجود الممكن الوجود وهو العالم والاحداث الكونية للوجود وهل حدثت ضمن ضوابط وقوانين طبيعية ام انها حدثت بالصدفة والاتفاق ام ان وراء ظهورها اسباب وعلل ضرورية هدفها الايجاد عن قصد وتدبير وهل ان هذه الاسباب مادية ام روحية او هي امتزج مابين ما هو مادي وما هو روحي؟ فظهرت جوابات على ذلك الفلسفة المثالية التي تزعمها افلاطون القائمة على اعتبار المثال هو الاصل وان كل الاشياء انعكاس له، وكذلك ظهرت بالمقابل الفلسفة المادية التي اعتبرت المادة الاصل وكل شيء هو انعكس للمادة، فالفلاسفة الطبيعيون قبل سقراط وهم رواد هذا المذهب الذي امتد ليصل الى المادية الساذخه والمادية الجدلية التاريخية المتمثلة بالماركسة.

مبحث القيم السيولوجيا.Axiology

ان مبحث القيم من المباحث المهمة في موضوعات الفلسفة واذا ما رجعنا الى الاشتقاق اللغوي لهذا الاسم وجدنا اصله الاغريقي يدل على معنى "ما هو ثمين" او"جدير بالثقة" هذا يعني ان الاكسيولوجيا هي علم يبحث في ماهو ثمين بتقدير قيمته وتكون الفلسفة المتصلة به فلسفة قيم او نظرية القيم والفلسفة تدرس لقيم من حيث ماهيتها واصنافها ومقاييسها وتختلف هذه المقاييس باختلاف المذاهب والمدارس ولها شان في المنطق الذي هو معيار الحق وعلم الجمال الذي هو معيار الجمال –0 وعلم الاخلاق – الذي هو معيار الخير وتشكل هذا العلوم المعيارية موضوعا هاما في الفلسفة يدعى بالاكسيولوجيا والقيم التي تبحثها اذن هي الحق والخير والجمال وعلومها هي:

.علم المنطق او المعيار المنطقي:

وهو العلم الذي يطلب ليكون اله "لانه يكون علما منبها على الاصول التي يحتاج اليها كل من يقتض المجهول من المعلوم وبمعنى اخر فهو العلم يضع القواعد التي بمراعاتها يعصم الذهن من الوقوع في الخلل والزلل وهو معيار الحق.

.علم الاخلاق او المعيار الاخلاقي:

ان لكل منا اخلاقه الخاصة ولكن علم الاخلاق يدرس ما ينبغي ان تكون عليه الخلق العليا والمثلى، ومن هنا كان المثال الاعلى الذي يجب على الانسان التطلع اليه.

.علم الجمال او المعيار الجمالي :

وهو يبحث في الشعور الذي ينبعث عن الشيء الجميل والذي يستحق الاعجاب وعكسه القبيح ويبحث في شروط الجميل ومقاييسه ونظرياته وله قسمان نظري وعملين فالنظري يبحث في الصفات المشتركة بين الاشياء الجميلة التي تولد الشعور بالجمال

فيحلل هذا الشعور تحليلا نفسيه ويفسر طبيعة الجمال تفسيرا فلسفياً، يحدد الشروط التي يتميز بها الجميل من القبيح واما القسم العلمي فيبحث في مختلف صور الفن وينتقد نماذجه المفردة ويطلق على القسم (النقد الفني).

4.نظرية المعرفة:

وتختص بالبحث في امكانية قيام معرفة ما عن الوجود بمختلف اشكاله ومظاهره.

ان نظرية المعرفة موضوع مركزي في الفلسفة فكل فلسفة بمعنى من المعاني ترجع بنا الى السؤال: ما الذي نستطيع ان نعرفة؟ومن هنا كانت اعتبارات هذا الفصل ذات اهمية لكل الموضوعات في الفلسفة وليس العلم المعرفة وحسب وقبل كل شيء يجب معرفة امر مهم وهو من اين تاتيمعارفنا؟وما هي المذاهب التي اجابت على هذا السؤال؟

1. المذهب العقليRationalismوالذي يرى ان اساس معارفنا هو العقل.
2. المذهب التجريبيEmpiricismوالذي يقر بان التجربة هي اساس المعرفة.
3. المذهب الذارائعي او البراغمانيPragmatismفهي ترى ان المعرفة الحقيقية ما يعمل او بالاشياء التي تعمل.
4. المذهب الحدسي او الالهاميIntuilonوهذا الاتجاه يرى ان المعرفة الصادقة تكون في الحدس وحدة ويمثل هذا الاتجاه الصوفية كالغزالي والفيلسوف الفرنسي هنري برغسنون اما الاتجاه العقلي يمثله زينون حوالي 470 ق.م وديكارت اما الاتجاة التجريبي فيمثله جون لوك وديفيد هيوم والاتجاه البرغمانييمثلة وليم جيمس وجون ديوي.

طبيعة المعرفة:

بقي ان نرف ماهي طبيعة المعرفة؟ المعرفة؟ وهنا يظهر اتجاهات ثلاثة هي:

اولا:المذهب الواقعيRcalism

وهي مجرد الراي بان الاشياء موجودة بصورة مستقلة عن ادركاتنا اياها أي ان وجودها هو العالم الحقيقي بغض النظر عن ادركنا لها.

ثانيا: المذهب المثاليIdealism:

يرى اصحاب هذه الطبيعة في المعرفة ان الاشياء لاتوجد الا لانها تدرك وكما يقول باركلي" ان يوجد يعني ان يدرك وهذه الاطروحة تعرف بالمذهب المثالي وتسمى بهذه الصورة لان الاشياء التي تدرك هي افكار في بعض العقول وليست اشياء مادية في عالم مستقل عن العقل."

ثالثا: مذهب الظواهرphenomenalism

والمذهب الظواهر نقطة بداية مختلفة عن المذهب المثالي، اعني :القبول بوجود معطيات حسية. ولكنه يحاول تجنب الشك الذي يمكن ان تثيره المعطيات الحسية حين يبدو ان المعيطات الحسية تقف بيننا وبين الادراك المباشر للعالم وتتكون الاطروحة الظواهرية من ان الاشياء الطبيعية هي بين منطقية من المعطيات الحسية. وقد عبر "مل" عن هذا بالقول ان الاشياء امكانات دائبة للاحساس" وبحسب مذهب الظواهر كل حديث عن الادراك المباشر يرجع الى حديث عن معطيات حسية وعلى هذا ،كل ما اقوله عن بيتي مثلا يمكن احتزاله الى اقوال معطيات حسية ولايوجد مرجع الى احد الاشياء يتجاوز تلك المعطيات.

امكان المعرفة:

وهو اهم ما تريد ان نصل اليه نظرية المعرفة وهو الاجابة على سؤال :هل بالامكان الحصول على المعرفة؟ والجواب عن هذا السؤال يعتمد على المنهج المتبع واراء اصحابة فقد ظهرت عدة مذاهب اجابت عن هذا السؤال وهي:

1.مذهب اليقين:

فاصحاب هذا المذهب يرون ان معارفنا التي نتوصل اليها يقينية مقطوع بصحتها وذلك لان اليقين على حد قول كانت- اسلوبا للعقل يخلو من كل نقد ويفترض اصحابة القدرة على اكتساب معرفة صحيحة بغير بحث في طريقة اكتساب هذه المعرفة كالعقائد فهي صادقة دون الحاجة الى دليل يبرهن صدقها وخير من يمثل هذا المذهب العقليون

.مذهب الشك بخصوص المعرفة:

وهذا المذهب يرى(ان المشكلة الحقيقية) هي اننا لانملك ايه معرفة على الاطلاق وليست المشكلة اننا لانستطيع تعريفها، بين مذهب الشك الاعتيادي يميز بين مصاب المعرفة التي يوثق بها(مثل العلم الجيد) وتلك التي لا يوثق بها(مثل المنجمين في الصحف) اما مذهب الشك الفلسفي، من جهة اخرى فيضع موضع الشك مصداقية نظامنا المعرفي بصورة عامة، بهذ الصورة لا يميز مذهب الشك الفلسفي بين معرفة ومعرفة تماما.

.مذهب الشك الخاص بالادارك:

ربما كان مذهب الشك اكثر تاثيرا في الحجج المتعلقة بالادراك وهنا هدف الشكاك الرئيسي هو المذهب الواقعي الساذج- الذي يرى ان العالم هو تقريبا على الصورة التي ندركها بها وهذا الراي تهدده الفكرة الواسعة الانتشار باننا لاندرك العالم بصورة مباشرة اذا صدق هذا فقد تكون عواقب وخيمة شكوكية فلعلنا لاندرك العالم الخارجي اطلاقا، او قد يكون حقا انه لايوجد حتى عالم

خارجي. وقد انتهى كثير من الفلاسفة في الحقيقية الى القول باننا لاندرك العالم مبشرة، وباننا نملك"ادراكات واننا نستدل من هذه الادراكات على وجود العالم الخارجي.وقد سمي ما ندركه افكارا عند (لوك وباركلي) وانطباعات- عند (هيوم) او معطيات حسية- عند-(رسل ومور

و يمكننا النظر إلى الفلسفة من زوايا مختلفة نجملها على النحو التالي :

. الفلسفة كمعيار ثقافي من حيث كونها تشكّل موقفا فكريا من الثقافات المتداولة .

. الفلسفة كمعيار إجتماعي من حيث كونها مرجعية أساسية في الانتماء الإجتماعي ، إما مثلا إلى الفئة المحافظة أو الفئة المجددة

.. الفلسفة كمعيار للمعرفة العلمية من حيث أنّ العلم نفسه أصبح اليوم ظاهرة فلسفية .[1]

خصائص التفكير الفلسفي :

يمكننا فهم التفكير الفلسفي أكثر من خلال تناول خصائصه التي يمكن إجمالها فيما يلي :

. تتميز الفلسفة بكونها بحث متواصل عن الحقيقة وذلك بمعرفة الأشياء على حقيقتها ، لأنّ الفلسفة في أبسط معانيها هي البحث عن الحقيقة والمعاناة في سبيل الوصول إليها ومحاولة إظهارها ، ونشرها بين النّاس .[2]

. تتميز الفلسفة بطابع الكلية والشمولية ، لأنّها تنظر إلى الأشياء نظرة كلية ، وتسعى إلى بلوغ العمومية والشمول، وتتجاوز النظرة الجزئية . إذ لاتدرس الموضوعات في صورتها الجزئية .لأنّ ذلك من مهام التفكير العلمي ، حيث قال الفيلسوف الإنجليزي

(هربرت سبنسر) : " إنّ أدنى درجة من درجات المعرفة إنّما هي المعرفة غير الموحدة ، وإذا كان العلم معرفة موحدة جزئيا ، فإنّ الفلسفة هي المعرفة الموحدة كليا . "[3]

[1]- voir penser la philosophie de l' éducation : guy avonzini_Aloim mougniotte : éditions chronique sociales lyon France 2012 p : 47

[2]. عمر التومي الشيباني : مقدمة في الفلسفة الإسلامية : الدار العربية للكتاب ، ليبيا المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، ط1، سنة 1990، ص: 40 .

[3]. المرجع نفسه ، ص: 41 .

ـ صحيح أنّ العلم يصيغ حقائقه صياغة عامة تتمثل في القوانين لكنّ الفلسفة تسعى لما هو أبعد من ذلك ، تسعى إلى معرفة العلل القصوى والبعيدة فمثلا إذا كان الفيزيائي يبحث في كيفية حدوث الظواهر الطبيعية ويسعى لإيجاد العلاقات الثابتة الموجودة بينها ،فإنّ الفيلسوف يتجاوز ذلك إلى البحث في أسبابها البعيدة أسباب وجودها الأولى وغاياتها الأنطولوجية القصوى.

ـ تتميز الفلسفة خلافا للعلم بأنّها تصل إلى نتائج أو معارف تعدّ قناعات فردية لأنّها تعبّر عن موقف لفيلسوف لايتكرّر .[1]

أمّا المعرفة العلمية فهي معرفة موضوعية ناجمة عن منهجية علمية قائمة على الملاحظة والتجربة ، توصف الأولى بالذاتية ولذلك تتعدد الفلسفات أو الإتجاهات الفلسفية ، بينما العلم لا يقبل التعددية فالحقيقة الفلسفية ذاتية متصلة بالأنا ، و هي لذلك حقيقة إيجابية لا سلبية ، تضيف شيئا إلى العالم لأنّها تضيف مغزى وقيمة وعلّة.

ومرتبطة بالأعلى لا بالأسفل ، بالمثالي لا الواقعي ، إنتصار للروحي على المادي والحرية على الضرورة الطبيعية والذات على الموضوع .[2]

والمتتبع لتاريخ الفلسفة يدرك بوضوح أنّ مفهومها ارتبط منذ البداية بمعاني الحكمة والكمال الخلقي والروحي وكان هدفها على الدوام هو تحقيق السعادة المادية والروحية للإنسان من حيث هو إنسان وهي لم تكن يوما مجرد نظر عقلي لا طائل من ورائه ، بل هي بحث ذؤوب في كلّ جوانب الحياة الإنسانية من أجل الإرتقاء بها إلى ماهو أعلى وأكمل ، أو بلغة الفيلسوف الفرنسي (إميل برييه) : " هي اعتراض قائم باستمرار من قبل الروح الإنسانية ضد كلّ محاولة آلية يراد بها إدماج الوجود البشري في دائرة مغلقة من التنظيمات الصناعية والأجهزة المادية والتحديدات الموضوعية ."[3]

ـ تتميز الفلسفة كذلك بطابعها النقدي الرصين والجدل الحر والشك المنهجي ، ذلك أنّها في معناها العام ماهي إلاّ حياة ونقد للحياة والفيلسوف عادة لا يرضى بالقبوع داخل أية معرفة مطلقة .

وهذه الجوانب التي هي مجال السؤال الفلسفي يمكن عدّها الأسس التي يقوم عليها الفعل التربوي ومن ثم كانت الحاجة في العملية التربوية إلى فلسفة جادة توجهها .

فلما كانت التربية عملا متناسقا يهدف إلى نقل المعرفة وتنمية القدرات وتحسين الأداء الإنساني خلال حياة الإنسان برمتها .[4]

---

[1] . محمّد تابت الفندي : مع الفيلسوف . دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، (دط) (دت) ص: 74 .

[2] . المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[3] . أنظر عمر التومي الشيباني : مقدمة في الفلسفة الإسلامية مرجع سابق ، ص: 43 .

[2] . محمّد جلوب الفرحان : الخطاب الفلسفي التربوي العربي . الشركة العالمية للكتاب ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1999 ص: 26 ـ 29 .

[3]. عبد الرحمان الكواكبي : طبائع الإستبداد ومصارع الإستعباد ، مطبعة طيبة الجيزة . مصر. ط1 ،2012، ص : 94

فإن الفلسفة هي إبداع المفاهيم والتصورات الهادفة التي تمكننا من تجاوز عترا ثنا في الحياة بصورة عامة .وتبدو غاية الفلسفة كلية وشاملة في حين تكون التربية بمثابة الوسائل والطرائق لهذه الغاية . مما يجعلهما وجهان لعملة واحدة ، فالفلسفة كتأمل ونظر يمكن ترجمتها في حياتنا بواسطة التربية . والذي يجمع بين مجال التربية ومجال الفلسفة اليوم هو فلسفة التربية .التي تتولى توجيه العملية التربوية بالنقد والتحليل وبناء المفاهيم والتصورات المحددة لأهداف ومسارات كلّ عملية تربوية .

لكن مامعنىالتربية ؟

ب ـ مفهوم التربيـة :

"التربية ملكة تحصل بالتعليم والتمرين والقدوة والإقتباس. "[1]

وهي تربية الجسم وحدّه إلى سنتين هي وظيفة الأم أو الحاضنة وتضاف إليها تربية النفس إلى السابعة وهي وظيفة الأبوين والعائلة معا .ثمّ تضاف إليها تربية العقل إلى البلوغ وهي وظيفة

المعلمين والمدارس ، ثمّ تأتي القدوة بالأقربين والخلطاء إلى الزواج ، وهي وظيفة الصدفة ، ثمّ تأتي تربية المقارنة وهي وظيفة الزوجين إلى الموت أو الفراق. "[2]

"وتعرف أيضا بأنّها تربية الجسم وتزويده بحاجته من الطعام والشراب ليصبح قادرا على التعامل مع الحياة وهي العناية المقدّمة للمراحل العمرية الصغيرة ، وتشمل هذه العناية الجوانب الأخلاقية والجسمية والتي تمكن الطفل من اكتساب القواعد السلوكية والثقافية ومختلف المعارف . بمعنى العملية التي عن طريقها تقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة ."[3]،ولما كان لهذه الشخصية ثلاثة مستويات : مستوى الوعي والإدراك ويمكن تنميته عن طريق تزويده بالمعارف والحقائق والمفاهيم وطرق التفكير والإستدلال، ومستوى العاطفة والوجدان ويمكن تنميته عن طريق إرشاده إلى الميول والإتجاهات والقيم الصحيحة

المتوافقة مع ما هو سائد في المجتمع ، ومستوى ثالث وهو مستوى حركي يتعلق بالمهارات العملية المختلفة ويمكن تنميته كذلك عن طريق تدريبه على مختلف المهارات السلوكية والحركية .[4]

---

[2] عبد الرحمان الكواكبي : طبائع الإستبداد ومصارع الإستعباد ، مرجع سابق ، ص : 95 .

[3] . سعيد إسماعيل علي : فلسفات تربوية معاصرة سلسلة عالم المعرفة : الكويت ، سنة 1990 ، ص : 13

[4]. المرجع نفسه ، ص: 95 .

لكن إذا كان هذا مفهوم التربية فما أهميتها ؟

أهميـة التربيـة :

تعد التربية ضرورة فردية واجتماعية في آن واحد ، بواسطتها يُبنى الفرد الصالح ، والأسرة الصالحة والمجتمع البناء والفاعل ذلك أنّه لما كانت المعرفة والعلوم لا تكتسب إلاّ بالتعلم والتربية فهذا يعني أهمية التربية في عملية إنتقالها ، وأهميتها في مواجهة الطبيعة لمعرفتها وتغيير ظروف الوجود بما تمنحه من معارف وعلوم للأفراد ، فهي عملية اكتشاف مواهب الأفراد وقابلياتهم بهدف تنميتها والإستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع ، وتعمل على جعل الفرد قابل للتكيف مع محيطه وبيئته الاجتماعية ...كما تعمل التربية على ضبط العلم وتوجيهه نحو أهداف جيدة يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين .[1] وهي قبل ذلك المسؤولة عن تنمية القوى الإدراكية ، الجسمية ، الانفعالية ،الروحية و الاجتماعية عند الإنسان ، فالإنسان لا يكون إنسانا إلاّ بالتربية والتعلم . وبصورة أخرى يمكننا أن نقول أنّ التربية تختزل لنا قصة التحوّل الحضاري في المجتمع البشري ، والتغير الحاصل في أساليب التفكير والعيشعند الشعوب ، وتجسد لنا عزم الأمم على تغيير واقعها بآخر يكفل لها الإلتحاق بمسيرة الركب الحضاري العالمي .[2] وهناك سببان يجعلان التربية ضرورة إجتماعية :

أولهما : مساهمة التربية في تنشئة الفرد وفق القيم الإجتماعية السائدة ، وبدون ذلك لن يستطيع أن يحقق التكيّف والإندماجالإجتماعي .

وثانيهما : بواسطة التربية يضمن المجتمع أساليب معيشته واستمرارها وتطورها من جيل لآخر.[3] ولعلّ ذلك ما يجعلنا ندرك بأنّ التربية تتحدّدطبيعتها أهدافها وآلياتها بحسب طبيعة المجتمع وثقافته ، وهو ما يفسّر الاختلاف الحاصل في نوع التربية وأهدافها من مجتمع لآخر . ويقوم العمل التربوي غالبا على الأسئلة التالية :

لماذا نربي؟ وكيف نربي؟ ومن نربي ؟

يحيل السؤال الأول إلى الهدف من العملية التربوية ككل وتحدد الأهداف عادة وفقا لطبيعة المجتمع وتوجهاته .

بينما يحيلنا السؤال الثاني إلى الإهتمام بمحتوى التربية ، محتوى المناهج التعليمية المعتمدة ، الوسائل التي تعتمدها في التربية ، المواد المدرّسة ومختلف التخصصات والفروع والتي عادة ما تكون بحسب الاهتمامات التي يسعى إليها المجتمع .

---

[1]. أنظر . مُحَمَّد محمود الخوالدة : فلسفات التربية . (التقليدية والحديثة والمعاصرة)،مرجع سابق : ص: 33 .

[2]. أيوب دخل الله : التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة . دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، القبة . الجزائر ، ط1 ، سنة 2014، ص : 13 .

[3]. المرجع نفسه ، ص :34 .

أما السؤال الثالث فيتعلق بنوعية من نربيهم اجتماعيا وفلسفيا .[1] فهل نربيّ كلّ الأفراد على السواء ؟ أم أن ذلك وقف على طبقة معينة ؟ بمعنى هل العملية التربوية تتوجه إلى الجميع أي ما يعرف بالتعليم المجاني للجميع ؟ أم أنّها تتوجه إلى فئة معيّنة القادرة من الناحية المادية ؟ ، ثم هل نهتم في التربية بالعقل أم بالروح أم بالجسم ؟ أو بكلّ ذلك ؟ .

العلاقة بين التربية والفلسفة :

إنّ التباين القائم بين مفهوم الفلسفة ومفهوم التربية لا يمنع في الحقيقة من ارتباطهما ببعض ارتباطا عضويا ، فمجال الفلسفة يعدّ مجالا نظريا بينما مجال التربية مجال عملي ، ورغم ذلك فمعظم الفلاسفة عبر التاريخ كانوا يلجئون إلى التربية لتشخيص أفكارهم الفلسفية في الواقع . [2] وهذا بداية من سقراط وأفلاطون إلى أعلام الفكر الفلسفي المعاصر ، وقد كان جون ديوى على مايبدو محقا عندما استدعى ذات يوم إلى رئاسة قسم الفلسفة في جامعة شيكاغو في أمريكا ، إلاّ أنه أشترط في الوقت نفسه أن يرأس قسم التربية ، لإيمانه الكبير بأنّ الفلسفة في حقيقة الأمر ماهي إلاّ " النظرية العامة للتربية " وأنّ التربية هي " المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية. " [3]

ويمكننا أن نفهم من ذلك أنّ التربية من حيث هي إجراءات عملية وممارسة واقعية لا يمكنها أن تكون إلاّ إذا كانت مسنودة بخلفية فكرية ، ونظرية أي فلسفة وفيلسوف التربية بالتالي يكون هو المصمم والمهندس لكلّ عملية تربوية تبعا لحاجة المجتمع من ذلك ، ودور المربي يكمن في تطبيق هذا المخطط بواسطة الفعل التربوي . فالفلسفة دون تربية تبقى مجرد أفكار وتصورات بعيدة عن الواقع والتربية بدورها لا يمكنها أن تتخلى عن الفلسفة لأنها في حاجة إلى تكوين تصوّر عام وشامل حول أهداف المجتمع والجماعة الإنسانية . يتمكن من خلاله من إعداد القضايا التربوية، وبالتالي تحقيق التنظيم في العملية التربوية . وهذا التشابك العلائقي بين الفلسفة والتربية هو ما جعل سقراط قديما يعتبرها مظهرين لموضوع واحد .إنّ فلسفة التربية باختصار تمثل ذلك الجهد المبذول في تطبيق الأفكار الفلسفية في المجال التربوي .[4]وانطلاقا من ذلك فهي تمثّل أرضية صلبة تعتمد عليها المؤسسة التربوية ، لما تقدمه من سياسة عامة للتربية ونظام مخصوص للعملية التعليمية من وسائل تدريس ومناهج ومبادئ التقييم والمبادئ الخاصة بالتنظيم الإداري الذي يحكم المؤسسات التعليمية . ولعلّها لذلك قد شغلت

---

[1]. المرجع نفسه ، ص: 36 .

[2]. سعيد إسماعيل علي : فلسفات تربوية معاصرة ، ص : 17 .

[3] . المرجع نفسه ، ص : 17. 18 .

[4] . أنظر أحمد الحاج محمّد : في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا . دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ، ط1، 2014،ص : 68 .

محورا أساسيا في الفكر الفلسفي عبر تاريخه محاولة تقديم فهما للتربية في مجموعها وتفسيرا بواسطة مفاهيم عامة تتجه نحو تغيّر الغايات التربوية وسياستها .[1] اما علاقة التربية بالفلسفة فهي علاقة وثيقة ، ولها تأريخ طويل منذ أفلاطون حتى يومنا هذا و لاسيما اذ قارناها بعلاقة التربية بالعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية ، إذ يتداخل اهتمام هذه العلوم بالتربية بحكم طبيعة اشتغالاتها ولاسيما العلوم الانسانية. أما اهتمام العلوم الطبيعية، بالتربية قليل بالنسبة للعلوم الانسانية، لذلك نجد الفلسفة هي المصدر الأهم الذي تنظر إليه التربية من أجل التدعيم ؛ فنستنتج إنه لا توجد حدود فاصلة بين البحث التربوي والبحث الفلسفي مثل الحدود التي تفصل التربية عن العلوم الأُخرى. إن الفكر التربوي يتخلل البيئة الواقعية للفلسفة حتى مضى البعض مؤكدا ان الفلسفة ليست مجرد حليف للتربية كما هو الحال في علم النفس ، انما هي تمثل النظرية العامة للتربية.

هنالك إرتباط وثيق بين الفلسفة والتربية في الفلسفة اليونانية فمثلا نجد السفسطائيون هم أول من ربط بين الفلسفة والتربية ، فقد جاءت فلسفتهم تعبيرا قوياً عن نزعتهم الفردية ، أي: إنهم اهتموا بالفرد اهتماما واضحا فلقد وجه، النظر الى الفرد ، والى الذات ، فغيروا بذلك مجرى الفكر الذي كان متجها في عهد الطبيعين من طاليس وانكسمندريسوهيرقليدس الذين كانوا اهتمامهم عن اصل الكون، ((والالتزام بالموضوعية الكاملة وأحلّ السفسطائيون محلّ هذه الموضوعية فكرة النسبية لذلك نجد أن للسفسطائين الفضل الاكبر في توجيه النظر الى دراسة الطبيعة الانسانية من نواحيها العقلية والاخلاقية واثارة اهتمام المفكرين بمشاكل الحياة العملية))1

إن فقدان الأخلاق القائمة على أساسٍ ديني شجّع الفلاسفة على الخوض في المشاكل الأخلاقية وبذلك حلت الفلسفة محل الدين في وضع القيم الاخلاقية لحياة فاضلة .

التربية في الفلسفة اليونانية جاءت نتيجة للتطور الذي حدث في الحياةالعقلية ((فقد تناول الفلاسفة اليونان بالنقد الحرّ المحايد نظمهم الدينية التي تتمثل في مجموعة الأساطير الخرافية هي معظمها من نسج الخيال ،وتعرضوا ايضا لتقاليدهم وأخلاقهم وعاداتهم، ونظمهم السياسية وأحلوا محلّها نظماً محكمة لايخضع إلاّ لدواعي المنطق والعقل)) (2) ،وبهذا فإن هدف التربية عند اليونان هو اتباع الخير عند الإنسان يعني اتباع العقل وترك الشر الذي يعني الابتعاد عن العقل.

فعرف سقراط التربية هي صياغة النفس الانسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع افضل

اما تعريف التربية عند افلاطون هي معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الانسانية على الحق والخير والجمال

[1] . أنظر مُحَمَّد منير مرسي : فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها : عالم الكتب القاهرة مصر ، ص: 38 .

اما مفهوم التربية عند المسيحية فقد جاء مرادفا للدين ، بمعنى اتباع التعاليم الدينية أي :إن استقامة الفعل البشري تقاس بمدى اتفاقه مع الارادة الالهية وكذلك مدى اتفاقه مع العقل البشري

فعندما يعمل الإنسان الخير أوالحق فإنه على اتفاق مع القانون الالهي أو القاعدة التي وضعها الله وحين تفعل الشر، فإنك تعصي هذا القانون ،ولابد من توظيف العقل من أجل الوصول الى الله، أو الإيمان ، فان العقل البشري هو المشرع للمسائل التربوية والاخلاقية وذلك بمقدار مايستلهم القانون الالهي بكل درجاته كما هو الحال مثلا في الالهام الطبيعي حين يسير العقل وفقاً للنور الطبيعي، أو حين يستلهم العقل الفكر الديني، أو النظريات المقدسة، أو حين يندمج العقل البشري مع العقل الإلهي، ويتشرب منه كل الفضائل.

فإن عصيان العقل هو عصيان الله نفسه، وكل خطيئة تبقى في خرق للقانون الإلهي وأكدت التربية المسيحية على العدالة؛ وذلك ليسود النظام في الطبيعة فيقول القديس أوغسطين القانون الأبدي هو العقل الإلهي، أو هو إرادة الله" الذي يطلب منّا أن نحافظ على نظام الطبيعة ويمنع اضطرابها

التربية في الفلسفة الوسيطة تابعة للدين ذلك لان الفلسفة في ذلك العصر تابعة برمتها للحياة الدينية ، فباتت المسائل الفلسفية تطرح عن قدر الانسان .

التربية في الفلسفة الوسيطة كانت تربية مكتسبة وليس بالوراثة، وذلك لان الله خلق الانسان خيراً وليس فيه شر فانهم ((وكان هذا معناه تصوير صنع المسيح على انه صنيع معلم أوفقيه يضرب لنا ويعطينا القدرة))(1).

اما التعليم في العصر الوسيط فقد كان في الكنائس، فانها تقوم بتعليم " نوعين من المعارف : المعارف الدنيوية الخالصة وعلم الإلهيات ، وتؤلف المعارف الدنيوية جملة تلك الفنون الحرة التي جعلوها تمهيدا للفلسفة ، وتنقسم على مجموعتين : واحدة ثلاثية وأُخرى رباعية، فالاولى تشمل النحو والصرف والخطابة والجدل، اي جميع فنون القول والخطابة والجدل، والثانية تضم العلوم الاربعة التي جعلها أفلاطون مقدمة للفلسفة : الحساب والهندسة، والفلك والموسيقى وجميع هذه المعارف لاتكمن غايتها في ذاتها فهي لامبرر لها في نظر رجل الدين الذي يعلمها لسائر رجال الدين الابقدرمايمكن أن تكون ذات فائدة لعلم الالهيات ، فالمجموعة الثلاثية تجد مبررها في حاجتها لقراءة الكتاب المقدس وتعاليم آباء الكنيسة وشرحها ، وتعليم أُصول العقيدة والمجموعة الرباعية لاغنى عنها للطقوس وحساب الاعياد الدينية ، وأزاء استعمال محدد الى هذا الحد لاتمس الحاجة الى تكثير المعارف المستفادة ، ولاالى تشجيع تلك العلوم، والعمل على ترقيتها بحد ذاتها ، وانما بحسب الموسوعات المتفاوتة مشمولا، ان تجرد تراث الماضي ، وهكذا لايكون لهذه المعارف ،على الرغم من طابعها العقلي الصرف ، أي لها استقلال ذاتي ، اذ ليس على رجل الدين ان يحصل إلا ماهو مقرر من قبل وعلى قدر القسط الذي يمكن ان يبذله في خدمة الكنيسة .

كان الجدل يحتل في التربية المسيحية مساحة كبيرة ؛ وذلك لانهم لايمتلكون في هذا العصر سوى هوامش وشروح و من ((أشهر واضعي هذه الشروح اريك الاوكسيري " المتوفى سنة 876، وريمي الاوكسيري الذي درَّس في شارترنحوعام 862، وبوفوالساكسي في مطلع القرن العاشر ، وهربرت الاورياكي الذي صار بابا (999-1003)، باسم سلفسترس الثاني ، وفولبرت الذي افتتح مدرسة في شارتر سنة 990))(1).

اما في العصر الحديث نجد التربية والتعليم بدء يتطور عما كان في العصر الوسيط حدثت حركة تجديد، أو تحديث في أنظمة التعليم ومناهج الدراسة أبان عصر النهضة – فمثلا نجد في إيطاليا التي كانت مركز إشعاع علمي إبان القرنين الخامس عشر، والسادس عشر ، فمنهم أُولئك من كان طالبا يسعى الى تحصيل العلم ،ومنهم من كان أُستاذا يعطي العلم للدارسين(2).

وفي أواسط القرن الخامس عشر ظهر مذهب الانسانية وهو ((مذهب مفكري النهضة الاوربية في احياء الآداب القديمة اليونانية والرومانية القديمة والانسانية هو العالم بهذه الآداب القديمة))(3).

وفي القرن السادس عشر جرى تأسيس معهد فرنسا*و ((لم يكن الغرض منه، خلافا للجامعات ، تصنيف المعرفهَالمستفادهَالمتوارثه بل تشجيع البحوث والمعارف الجديدة)) (4) .

التربية في العصر الحديث نجدها تدعو الى انفصال التعليم عن نطاق الكنيسة لذلك دعى فلاسفة العصر الحديث إلى ان يكون التعليم تحت اشراف الحكومة وليس الكنيسة ، وبذلك فأن الفلاسفة المحدثون يدعون الى تحرير العقل تحريراً تاماً. فنجد هنالك جهودا للفلاسفة في إصلاح نظام التعليم في العصر الحديث عما كان سابقا ، ((فلا عجب أن رأينا أثر تلك الجهود واضحا على خطط التعليم الجامعي كما وكيفا .فكان هنالك اولا زيادة في عدد المحاضرين في مواد الدراسات الانسانية كما ظهر واضحا في مدرسة بولونيا اضف الى ذلك زيادة أنصار النزعة الانسانية الذين توجهوا الى الجامعة، واتخذوا من التدريس فيها مهنة لهم . وأمر آخر عدا هذا وذاك هوانشاء الانسانيين عددا من المدارس الثانوية التي طغى فيها تعليم المواد الانسانية ،والتي غالبا ماكان الطلاب فيها يواصلون دراستهم الجامعية بعد ذلك .

و لوحظ أن هناك تطويراً في وسائل التعليم وابتكار الجديد بقصد تحسين مناهج تعليم الطلبة انذاك – على عكس الطلبة اليوم لم يسعوا الى المعارضه، أو الاحتجاج ضد اسلوب التلقين في الدراسة؛ لان أسعار الكتب كانت باهضة الى درجة جعلت من المتعذر جداً أن لم يكن من المستحيل عليهم أن يتعلموا، أو يحصلوا على معرفة بوسائل أُخرى لم يكن امام الطلبة غير الرضا بأُسلوب التلقين وحفظ المادة حفظا، ومن غير الفهم الجيد لبعض الامور أحياناً وما أن أُخترعت الطباعة حتى رأينا أنها أحدثت تغير جذري في مجرى الامور، وتبدل عظيم في طبيعة التعليم ومناهج الدراسة(2).

من أهم أهداف التربية في الفلسفة الحديثة هي تعلم حرفة للرجل وبذلك تتميز التربية في هذا العصر بالحيوية والعملية فلابد من أن ((يكون الرجال العمليون من ساسة، وفنانين، وصناع، وتقنيين من كل نوع هم الذين تبؤوا مكانة الصدارة على حساب اهل التأمل والنظر ، فالتصور الجديد للانسان، وللطبيعة تصور يحقق أكثر مما يتعقل))(1) .

لذلك نجد في القرنين السابع عشر والثامن عشر تراجعاً ملحوظاً في العناية بالدراسة اليونانية ، حتى ان " لم تعد مناهج التربية مشتمله عليها فقد كان هناك تخوف من ان يتسرب مع اللغة اليونانية الروح الوثني . ولم يدرجها المربي الكبير كومانيوس (1592م،1670م) في خطة التدريس، ((ولكنه شاح أيضا عن الكتب اللأتينية باستثناء سنكا وافلاطون، واقران لهم من معلمي الفضيلة والشرف كان يحلم بان تسد أبواب المدارس المسيحية امام سائر الكتاب الوثنيين . وفي الوقت الذي اقتصرت فيه دراسات العصور القديمة او كادت على اللاتينية مبتغاها الوحيد تنمية الذوق الادبي، والأخذ بعناصر التربية الخلقية ، بحكم بليغة الوقع، وتعويد الطالب على اللغة العلمية الرائجة ،وهذا بالتحديد ماحفظه ديكارت من دروسه في ثقافة اليونان والرومان لدى اليسوعين اي لاشيء معا يمكن ان يفيد في التأهيل الفلسفي.

تمتاز فلسفة التربية في العصر الحديث بأنها تسعى الى المساواة والحرية والسياسة، وحق الشعوب في الاستقلال، والحرية الاقتصادية ،والتسامح الديني ، وشجب التمييز العنصري، والمناداة بحرية الفكر، والنشر والإيمان بالقومية وإمكان التقدم الاجتماعي .

وبذلك تبلور مفهوم فلسفة التربية شيئا فشيئا في الفلسفة الحديثة، وهذا ماسوف نوضحه في المبحث الثاني من الفصل الاول عند دراستنا الآراء التربوية عند الفلاسفة المحدثين حتى وصلت الى ذروتها عند جون ديوي الذي عرفّ الفلسفة بأنها :((النظريةالعامة للتربية فالتربية عند ديوي ((الحياة بكاملها وأراد من الفلسفة ان ترسم أهداف التربية وتنفذ مناهجها وطرائق التدريس))(2).

وترجع أهمية فلسفة التربية الى الوظيفة التي تقوم بها فوظيفتها تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية، هي ميدان الخبرة الانسانية الذي يسمى بفلسفه التربية ، إذ تعمل فلسفة التربية على نقد العمليه التربوية وتعديلها والعمل على اتساقها، وتوضيحها ، حتى تتلائم هذه الخبرة الانسانية مع الحياة المعاصرة ،وفلسفة التربية تتضمن ((البحث عن المفاهيم تتلائم الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة ،وتتضمن ايضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية وتعرض الفروض الاساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني))(3) .

وقد أوضح (هربرت سبنسر)" بأنّ التربية الحقة لا تكون عملية إلاّ عن طريق الفلسفة الحقة. "[1] بحيث لما كانت الفلسفة هي التي تقدم التصورات الفكرية لما يجب أن يكون عليه الإنسان أو المجتمع الإنساني ، فإنّ التربية تتولىّ تحويل ما يجب أن يكون إلى ما هو كائن من الوجود بالقوةإلى الوجود بالفعل نزولا من عالم الأفكار إلى العالم الحسّي ، ومن المجرّد إلى العملي . فالفلسفة لازمة للتربية لأنّ هذه الأخيرة تستمدّ من الأولى بنائها النظري سواء تعلق الأمر بأهدافها وأساليبها أو بسياستها العامة وخططها .

مفهوم فلسفة التربية :

تعد فلسفة التربية الإستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي ، وما يحيط به وما يؤدي إليه .[2] مما يعني أنّها تطبيق للنظرة الفلسفية على التربية ، وتطبيق للمبادئ والتصورات العامة التي تقوم عليها الفلسفة في معالجة المشكلات التربوية .أو كما أعتبرها أحد الباحثين الفرنسيين بمثابة الخميرة التي تحافظ على التربية والعالم والتاريخ .[3] من حيث هي إجابة على التساؤلات الكبرى التي تخص واقعنا وراهننا وربما ما نلحظه من أعطاب في منظومتنا التربوية ناجم من دون شك عن قصور لدينا في كيفية التعامل مع القضايا التربوية تعاملاعقلانياوتعاملافاحصا وناقدا .

وليس من المبالغة في شيء إذا نحن أعتبرنا أنّ الخلفية الفلسفية للتربية هي بداية كلّ فعل تربوي فعاّل ، أي أنّ كلّ عمل تربوي مسنود فلسفيا سيكون حتما ناجحا ، لأنّ غاياته مضبوطة ومحددة وموجهة للمستقبل ، فلماّكان السؤال : لماذا نربّي ونعلّم ؟ هو الخطوة الأولى في العمل التربوي .فإنّ فيلسوف التربية هو من يجيب عنه بمحاولة وضع الأهداف والغايات من عملية التربية إنطلاقا من النظرة العامة والشاملة للفلسفة . ولذلك فإنّ فلسفة التربية يمكن عدّها النظرية التربوية التي تنبثق عن النظريات والأفكار الفلسفية التي تظهر في إطار حضارة معينة .[4]

إنّها حالة من الوعي الإنساني في تجلياته الناقدة في مجال الفعل التربوي ، بهدف إبراز مضامينه وأهدافه وطرائقه ووسائله قصد إدراكها ومعرفتها وتجاوز عثراتها من أجل النهوض بالتربية ككل وجعلها فعالية اجتماعية أساسية للتنمية .

لكن كيف نحوّل الأفكار الفلسفية إلى مجال الفعل التربوي أو إلى تطبيقات تربوية ؟

---

[1] . إبراهيم ناصر : أسس التربية ، دار عمان . عمان الأردن ، ط2 ، 1989 ، ص : 17

[2] . عبد الله عبد الدائم : نحو فلسفة تربوية عربية . مركز دراسات الوحدة العربية بيروت . لبنان ، ط1 ، سنة 1991، ص : 75 .

[3] . أحمد علي الحاج محمّد : مرجع سابق ، ص : 68 . 69 .

[4] . محمّد محمود الخوالدة : فلسفات التربية . (التقليدية والحديثة والمعاصرة)،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأر دن، ط1، 2013، ص : 41 .

إنّ ذلك يكون باختيار المذهب الفلسفي أولا الذي يناسب العمل التربوي في البيئة الإجتماعية التي تحتضنه ، وتحديد مفاهيمه وتصوراته للمعرفة والإنسان و المجتمع ، ومن ثم اعتماد النظام التربوي الملائم .[1]وهي رهانات يضعها كلّ فيلسوف تربية نصب عينيه ، ويحولها إلى تحديات كبرى في سبيل تحقيق الغاية المجتمعية العامة .

إنطلاقا مما سبق يمكننا اعتبار فلسفة التربية مجموعة المبادئ والمفاهيم والتصورات الفلسفية الموجهة للعملية التربوية بجميع جوانبها أو الميدان الذي يبحث المشكلات التربوية بحثا فلسفيا . [2]

مباحث فلسفة التربية :تهتم فلسفة التربية بالبحث في مجالات متعددة يمكن إجمالها على النحو التالي :

1 . صياغة وتحليل وتوضيح المفاهيم في الميدان التربوي .إنطلاقا من الوظيفة الرئيسية للفلسفة العامة التي هي في أساسها صياغة المفاهيم على حدّ تعبير الفيلسوف الفرنسي (جيل دولوز).

2 . دراسة وتحليل النظريات بوجه عام والنظريات التربوية بوجه خاص .

3 . توجيه البحوث التربوية وجهة اجتماعية عامة من أجل غايات سامية للفرد والمجتمع ، وفتح آفاق جديدة للبحث التربوي باستمرار عن طريق أشكلة مختلف القضايا التربوية على الدوام ، وجعل السؤال الفلسفي موجها ومرشدا .

4 . التأصيل للقضايا التربوية عن طريق البحث في جنيالوجيتها و الحفر الأركبولوجي في جذورها .

5 . دراسة البنية العامة للعملية التربوية ، كدراسة الثقافة والطبيعة الإنسانية والسلوك الإنساني العام من حيث هي عوامل محدّدة للتربية ، من أجل تحديد الأهداف التربوية المنشودة .

6 . المساهمة في تزويد المربي بخلفية فلسفية متنوعة تتمثل في مختلف المدارس الفلسفية من أجل إدراك أبعادها التربوية .

.7

-7 المساهمة في تبصير المربي أو المدرس وتزويده بفهم الوقائع التربوية برؤية عقلانية قائمة على إدراك حقيقي للعملية التربوية والمنظومة ككل . .[3] وذلك لأنّ الفلسفة عملية فكرية تأملية بينما التربية عملية تطبيقية .

---

[1] . **محمّد محمود الخوالدة : فلسفات التربية . (التقليدية والحديثة والمعاصرة)، ص : 41 .**

[2] . **خالد محمّد أبو شعيرة : المدخل إلى علم التربية : مكتبة المجتمع االعربي للنشر والتوزيع ، عمان . الأردن ، ط1، سنة 2010 ، ص : 93 .**

[3] . **أنظر خالد محمّد أبو شعيرة : المدخل إلى علم التربية . مرجع سابق ، ص: 93**

بين فلسفة التربية وعلوم التربية :

تعد علوم التربية واحدة من العلوم الانسانية التي ظهرت حديثا بالرغم من أن بعض مرتكزاتها المعرفية كالفلسفة، هي أقدم من أن تعتبر كذلك. إن استعمال علوم التربية بالجمع واحد من العوامل التي أدت إلى إشكالية على مستوى هويتها، إذ من الصعب أن نجد تحديدا موحدا لهذه العلوم، بل من الصعب العثور على اتفاق على مستوى تصنيفها. وأمام هذا الإشكال الذي يجعل من علوم التربية لدى البعض علوما قائمة مستقلة فارضة ذاتها على التربية، محددة هويتها، ولدى البعض الآخر مجرد طفيليات. أمام كل هذا تأتي فلسفة التربية بإشكالات أخرى باعتبار أن إدماجها ضمن أسرة علوم التربية لم يكن بالأمر الهين والمستساغ من طرف جميع الدارسين، لما يطرحه هذا الاندماج من مفارقات معرفية.

فرغم التساؤل حول قيمة وأهمية حضور الفلسفة في ميدان التربية في وقت يبدو فيه أن العلوم عامة والعلوم الإنسانية خاصة، قادرة وحدها على أن تمد الفعل التربوي بكل ما يحتاجه من أدوات منهجية ووسائل عمل ضرورية، فإن فلسفة التربية تستمد أساسها من طبيعة الموضوع الذي تهتم به التربية ذاتها، وهو الإنسان في علاقته بالمجتمع. ومن المعروف أن العلاقة بين هذين القطبين: الفرد والمجتمع، ظلت عبر تطور الفكر البشري موضوعا فلسفيا محض، لا يمكن مقاربته إلا من منظور فلسفي خالص.

I. الإنسان والتربية

والانسان من حيث هو كائن بيولوجي ضعيف قد جعله وضعه هذا في حاجة أكثر من أي حيوان آخر إلى الحياة في المجتمع. ولعل النزعة الاجتماعية لديه ليست في أصولها الخوف والقلق اللذين نعمل على التخفيف منهما، ولكن بظهور الحياة في المجتمع تظهر الحاجة إلى التربية، وليس ثمة تربية حيوانية، إذا فهمنا كلمة التربية على حقيقتها، لأن الحيوان ما يلبث سريعا حتى يكتفي بذاته ولا يحتاج إلى عون غيره. أما لدى الإنسان، فالتربية ضرورية للفرد، فبواسطتها يحقق أنسنته. وكذلك ضرورية للمجتمع نفسه، وذلك لكي يتيح لكليهما أن يستخلص الفائدة اللازمة من تلك الممتلكات الجمعية، كالصناعة اليدوية، واللغة والمعرفة العقلية والفنية وغيرها من الصفات الروحية التي يعوض بها النوع الإنساني عن نقائصه البيولوجية الجسدية. لذا، فإن وضع مذهب في التربية ليس ممكنا إلا بمقدار ما يستند إلى فلسفة للإنسان ضمن الوجود.

إن أساسيات العلوم التجريبية تؤكد هذا المبدأ. فلقد علمتنا البيولوجية أن الإنسان ليس إنسانا بفضل مادته التي هي مادة عضوية

جسدية. ولا بفضل صورته الخاصة بجنسه. ولا بفضل التداخل الخلاق بين المادة والصورة، متجاوزا الوراثة الخَلْقية النوعية، لتؤكد تفرده، على أن هذا لا يحول دون القول في الوقت نفسه، بأن هذا الإنسان مرسوم ضمن تتابع الأشكال الحية وخاضع لقوانين تطورها. ومن هنا، وجب أن نقر أن القوى التي تعمل على خلقه هي نفسها التي تعمل على خلق الكائنات الأخرى.

و بدوره علم الاجتماع يؤكد لنابأنه ليس ثمة مجتمع دون تربية، وليس ثمة تربية دون مجتمع. غير أن وظيفة المذاهب كانت دوما استخلاص رسالة الإنسان بغية وضعه غاية لتلك التربية.

وأخيرا، يؤكد علم النفس أن النمو النفسي لدى الإنسان يقوده من حالة نفسية غير متميزة إلى توكيد شخصيته أمام الكون عن طريق تقوية وظيفة إدراك الواقع لديه. تلك الوظيفة التي تمكنه من إدراك ذلك الكون والتكيف معه، واتخاذ موقف منه. وهذا لا يتم إلا عن طريق التربية[1].

فالبيولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس، تتضافر جهودها إذن من أجل أن تجعلنا ندرك تدرج المستويات التي ينتشر وفقها الوجود:

1. المستوى المادي الذي هو مستوى الجسد (المستوى البيولوجي).

2. المستوى الاجتماعي الذي هو مستوى الزمرة الاجتماعية في واقعه العملي أولا، ثم في وجوده التاريخي الثقافي. وأخيرا، في إسهامه في الثروات الروحية للحضارة.

3. المستوى النفسي الذي هو مستوى الوعي الذي يتم فيه تركيب الكل، ذلك أن السبيل الوحيد للعثور على الإنسان هو بالبداهة، أن تفترض أن الجسد ليس سوى انعكاس للوعي في العالم، وأن الكائن الاجتماعي ليس سوى انعكاس للوعي في الزمرة الاجتماعية، وأن الوعي نفسه، أخيرا، ليس سوى عودة الإنسان إلى ذاته.

فمن هو الإنسان إذن؟ وما هي منازعه؟ تلك في الواقع مشكلة التربية الأولى والأخيرة، أي المشكلة التي تشكل ما نسميه فلسفة التربية، والتي هي قبل كل شيء فلسفة الإنسان. وعلى هذا الأساس، تستطيع التربية أن تؤدي رسالتها، أي طبع الإنسان بطابع الوعي، بأن تمنحه الاستقلال الذي تتوقف عليه سيطرته على ذاته، وبالتالي على الأشياء، طبيعية كانت أو اجتماعية.

إن الفلسفة ، بصفة عامة، أسلوب منهجي في التفكير في كل ما هو موجود، يسعى إلى معرفة الأشياء، حية وغير حية، منحيث هي كل، معتمدا في ذلك التحليل والتركيب والنقد والتأمل.

وعلى هذا، فالفلسفة طبيعية وضرورية معا للإنسان. فنحن نبحث دوما عن هيكل شامل، تحض فيه مكتشفاتنا المتفرقة، بمغزى كلي عام. وليست الفلسفة فرعا من فروع المعرفة فحسب، شأنها شأن الفن والعلم والتاريخ...، بل إنها تضم أيضا وبالفعل تلك

[1] ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=135904

الفروع في أبعادها النظرية والمعرفية والمنهجية، وتسعى إلى إنشاء صلات فيما بينها. ومرة أخرى نقول : إن الفلسفة تحاول أن تقيم التماسك في مجموع مجال الخبرة الإنسانية بأسره.

أهمية فلسفة التربية :

تعد فلسفة التربية قاعدة رئيسية تعتمد عليها المؤسسة التربوية ، وذلك لدورها في رسم السياسة التربوية ، وبناء النظام الخاص بالتعليم ووسائل التدريس ومكونات المناهج وأهدافها ومبادئ التقييم والمبادئ الخاصة بالتنظيم الإداري ، الذي يحكم المؤسسات التربوية ، فنظرة بسيطة لمختلف البرامج والمناهج التربوية تجعلنا ندرك الخلفية الفلسفية التي تستند عليها ، مما يحيل إلى الإتصال الحيوي الدائم بين التربية والفلسفة ، وما لفلاسفة عبر التاريخ إلاّ رجالات تربية بدرجة أولى ، فقد كان أفلاطون أوضح الفلاسفة تعبيرا عن العلاقة الوتيقة بين الفلسفة والتربية بصياغته لنظرية تربوية كاملة في كتابه (الجمهورية) ، كما كان (روسو) معبّرا بصدق عن فلسفته الطبيعية في كامل آرائه التربوية . ونفس الأمر يتعلق ب(جون ديوى) الذي يعدّ ممثلا أمينا للفلسفة البرغماتية في مجال التربية .[1].....إلخ .

ويمكن حصر أهمية فلسفة التربية في النقاط التالية :

1 . تعمل فلسفة التربية على تعزيز الحوار النقدي بين المعلمين والمتعلمين من أجل فهم أعمق للمشكلات التربوية والوعي بمختلف جوانبها .

2 . تعزز فلسفة التربية طرق التحليل والنقد في الوسط التربوي مما يساهم في تحريك العملية التربوية ودفعها إلى التطور وعدم الرّكون إلى السكون ، وهو العامل الحاسم في كلّ تغيّر اجتماعي .

3 . تطرح فلسفة التربية معالم جديدة للنظام المعرفي عن طريق حلحلة المشكلات التي يواجهها بسبب التغيرات الثقافية والمعلوماتية المتسارعة التي تطرأ على بنية النظام الثقافي والمعرفي داخل المجتمع الإنساني .[2] وذلك من أجل المحافظة على التوازن الثقافي ، ومحاولة الملائمة بين المحلي والوافد .

.

[1] . المرجع نفسه ، ص : 92 .

[2] . أنظر محمّد محمود الخوالدة : مرجع سابق ، ص : 44

4-تعزّز فلسفة التربية القدرة على أشكلة ومساءلة مختلف القضايا التربوية ، وبناء أساليب وطرق فكرية حديثة تحقق الإزدهار التربوي وتخلّصه من التناقضات القائمة بين المجال النظري والمجال التطبيقي ، لأنّ ماهو نظري هو خلفية ضرورية لما هو عملي أو تطبيقي .

5 . توضيح القضايا التربوية التي يتطلبها العمل التربوي ومحاولة تفسيرها وتأويلها .[1]

6 . إبراز المفاهيم والتصورات التي ينطوي عليها المجال التربوي أو المسائل التربوية وإزالة الغموض عنها . لتحقيق قاعدة اتفاق مشتركة بين طرفي العملية التربوية .

7 . تساهم فلسفة التربية في التفكير في الغايات التي يلزم بلوغها والمبادئ الواجب نشرها . إذ ليس وظيفة الفلسفة مجرد تفكير في ماضي أو حاضر التربية فقط . بل تتجاوز ذلك إلى اقتراح الغايات المشروعة والمعقولة .وعلى سبيل المثال : ما الفائدة من تكوين الأفراد وغرس الديمقراطية في عقولهم ووجدانهم أو العمل على تحقيق الازدهار لهم إذا أغفلنا تحديد المفاهيم التي تنطوي عليها هذه التصورات ؟[2] إنّ هذا عمل المشتغل بالفلسفة الذي يستطيع أشكلة هذه المسائل دون غيره .وبالمثل مثلا ماهي القيم التي نتطلع إلى نشرها من خلال البرامج التربوية ؟ وهو أيضا من مهام الفلسفة .

8 . تزيد فلسفة التربية من فعالية المعلمين في أداء أدوارهم التعليمية .[3] بحكم ما تقدمه من تكامل معرفي بين مباحث الوجود والمعرفة والقيم والتي هي المباحث الرئيسية للفلسفة ، وإدراك هذه المباحث وما تنطوي عليه من موضوعات وإشكالات يعمق النظرة إلى القضايا التربوية ويؤدي إلى الإحاطة بها من مختلف الجوانب .

9 . تزوّد فلسفة التربية المعلمين بآليات إبداعية في الحوارمع الطلبة للتغلب على المشكلات التي تعيق إنماء شخصيات المتعلمين [4]. وتقلص من سلطتهم أثناء العملية التربوية ، مما يفسح المجال لنموّ الحوار الفلسفي الجاد والنقاش الفعال المثمر .

خلاصة

استخلاصا مما سبق يمكننا الاعتراف بالأهمية البالغة لفلسفة التربية من جهة لدورها داخل سياج المنظومة التربوية. و من جهة أخرى لقدرتها على الانخراط في العملية التنموية. لأن كل تنمية وراءها فرد يعد نتاج التربية وكل تربية ناجحة هي حتما مسنودة

---

[1]. أنظر المرجع نفسه ص : 42 .

[2]. جي أفنزيني : الوظائف الثلاث لفلسفة التربية . مرجع سابق ، ص : 26 .

[3]. محمد محمود الحوالدة: فلسفات التربية : (التقليدية . الحديثة . المعاصرة) ، مرجع سابق ، ص: 51 .

[4] .المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

بفلسفة تربوية ناجحة و هادفة. والمجتمعات التي استطاعت تجاوز عثراتها هي في الحقيقة مجتمعات أولت منظومتها التربوية العناية الفائقة.

تاريخ الفلسفة هو تاريخ للتربية

I- فلسفة التربية المثالية :

1 ـ مفهوم الفلسفة المثالية :

أ ـ المثالية لغة :كلمة مثالية في اللغة العربية مشتقة من اللفظ : مثل ومثال ، والمثال في اللغة هو الشيء الذي يستغرق الكمال ، ويتطلّع الإنسان إليه ليتخذه قدوة في حياته ليلتحق به أو يدركه لينال درجة الشرف الرفيع : ونقول أمثَلُ الناس إلى الخير يعني أقربهم إليه .[1]

وفي اللغة الأجنبيةIdealismeمستخلصة من اللفظ IDeeأو IDEa وتعني الفكرة أو الصورة الذهنية وتشير كلمة Idéalisme إلى التصوّر أو التخيل ومنها IDialiste التي تشير إلى الشخص الخيالي .

وقد استخدمت الكلمة للدلالة على المذهب الفلسفي الذي يعتبر الأشياء صورا عقلية لا أجساما مادية .[2]

ب ـ المثالية إصطلاحا :جاء في المعجم الفلسفي الذي وضعه (جميل صليبا) أنّ المثالية تعني ذلك الإتجاه الفلسفي الذي يرجع وجوده إلى الفكر بالمعنى العام لهذه الكلمة . وأنّ الأشياء الواقعية في الحياة ماهي إلاّ أفكارنا ، حيث لا توجد حقيقة إلاّ حقيقة ذواتنا المفكرة .[3] و أول من استخدم لفظ المثالية في اللغة الفلسفية فلاسفة القرن السابع عشر وعلى رأسهم ليبنيتز الذي جعل المثالي مقابلا للمادي.ثم أطلقت المثالية بعد ذلك على الأفلاطونيةلقول أفلاطون بالمثل. وفي القرن الثامن عشر أطلقت على مذهب باركلي.كما أطلقت على مذاهب بعد ذلك عديدة كمذهب فخته ومذهب شللينغ ومذهب هيجل.

وتعد الفلسفة المثالية قديمة النشأة إذْ تعود إلى الفيلسوف اليوناني سقراط (469 ـ 399) وتلميذه أفلاطون (427 ـ 347) قبل الميلاد ، لكنها استمرت بأفكارها إلى عصرنا الحالي ، مشكّلة عبر تاريخها الطويل مدرسة كاملة متفرّدة ومتميّزة تجسّدت على الخصوص في المثالية الألمانية وعلى رأسها (شلينغ) ، و (هيجل) .

أسس الفلسفة المثالية :

لقد تمكنت الفلسفة الأفلاطونية من شق طريقها إلى الفلاسفة المسيحيين حتى كادت أن تكون فلسفة للديانة المسيحية وذلك للطابع الروحي والمثالي الذي ميّزها .كالقول بخلود الروح البشرية والاتصال مع الإله . وإرجاع العالم الخارجي إلى العقل أو

---

[1] ـ محمّد محمود الخوالدة: فلسفات التربية : (التقليدية ـ الحديثة ـ المعاصرة) ، مرجع سابق ، ص: 57 .

[2] ـ إلياس أنطوان إلياس وإدوارد إلياس : قاموس إلياس العصري (إنجليزي عربي) ، دار إلياس العصرية للنشر ، القاهرة ، مصر، ط29 ، سنة 1988 ، ص: 359

[3] ـ جميل صليبا : المعجم الفلسفي دار الكتاب اللبناني دار الكتاب المصري ج 2 س1979 ص337.....

الفكر .وبفضل الفكرة يرتفع الإنسان إلى الواحد ، ويهجر تعددية المظاهر ، والأشياء المحسوسة هي في الأساس (مجرّدة) أي مستمدة من الفكرة .[1] وعندما جاء (رنيه ديكارت 1596 ـ 1650) عمل على هندسة أفكاره بما يتوافق والمثالية الأفلاطونية ، إنطلاقا من الكوجيتو الشهير ((أنا أفكر إذن أنا موجود)) ، جاعلا من الفكر أساس الوجود ، وبالتالي فالواقع معقول وليس محسوسا ، فيمكن أن أشك بحواسي ، سمعي بصري وكل شيء ولكن لا يمكن أن أشك في أنني أشك أي أفكّر وبالتالي فأنا ذات موجودة . فالحواس تخدعنا حيث ترى الشمس تشرق من الشرق وتغرب فيالغرب ، فنعتقد أنّها تدور حول الأرض في حين أنّ الأرض هي التي تدور حولها . كما نتوهم كذلك أنّ هذه الأرض ثابتة من حولنا في حين أنّها متحركة على الدوام كما أثبت لنا العلم . وهذا ما يجعلنا نقول أنّ المقياس هو العقل وليس الحواس ، لأنه القادر على فهم الوقائع وتفسيرها . وبعد هذا الطابع الذي أضفاه ديكارت على الفلسفة جاء من بعده آخرون منهم (سبينوزا) و(ليبنيتز) و(بركلي) و(كانط) و(شلينغ) و (هيجل) ، ورغم بعض التباين في اتجاههم الفلسفي إلاّ أنهم مع ذلك يشتركون في الطابع العقلاني والمثالي للمعرفة بل وكان لهم الفضل في انفتاح الجامعات الأوروبية على الفلسفة المثالية حتى أصبحت هذه الفلسفة ، نظرية سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية .[2]

جهود أفلاطون المثالية التي برزت في نظرته إلى العدل ، والجمال والسياسة والتربية ، والإقرار بوجود عالم آخر غير عالم الأشياء المرئية والذي يتألف من النماذج نفسها التي يكون كلّ منها هو ماهو على نحو كامل وخالص وخالد ، ولا يراه إلاّ العقل ذاته . قد لقيت التفاتة في القرن الثامن عشر على يد (باركلي) الذي أقام الحجة على أنّ وجود الأشياء الطبيعية هو ما

يدرك ، وهي ليست إلاّ أفكارنا ، ذلك أنّنا لا نستطيع أن نتصوّر الصفات التي ننسبها إلى تلك الأشياء مجرّدة عن خبرتنا الحسية لها . كما أنّنا لا نستطيع إدراك أو معرفة أشياء طبيعية دون تجربتنا لها .[3]

كما لقيت الدعم الكامل كذلك أكثر في النصف الأول من القرن التاسع عشر على يد الفلاسفة الألمان :(فختـه) ،(شلينغ) (هيجل) والذين وإن تأثروا بمواطنهم (كانط) إلاّ أنّهم غيروا الكثير من أفكاره الفلسفية تغييرا تامّا ، وأسّسوا لمثالية مطلقة

---

[1] ـ دومنيك فولشيد : المذاهب الفلسفية الكبرى ، ت مروان بطش ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان ، ط1، سنة 2011، ص : 16 .

[2] ـ محمّد محمود الخوالدة: فلسفات التربية : (التقليدية ـ الحديثة ـ المعاصرة) ، مرجع سابق ، ص: 59 .

[3] ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة : ترجمة : فؤاد كامل ـ جلال العشري ـ عبد الرشيد الصادق ـ إشراف زكي نجيب محمود / دار القلم ـ بيروت لبنان ، (دط)،(دس)، ص : 403 .

تعتقد بأنّ جوهر الحقيقة يمكن أن يعرف في النهاية على أنّه روحي والرّوح لاتستطيع أن تُدرك نفسها إلاّ في علاقتها بعنصر مادي موضوعي .[1]

وقد انتشرت الفلسفة المثالية فضلا عن أوربا في أمريكا كذلك وتوسعت بشكل أساسي في العديد من الجامعات على يد الكثير من الطلبة الأمريكيين ذوي الجذور الأوربية والذين عادوا للدراسة في أوربا ، وكذا على يد بعض الكتاب والشعراء منهم على الخصوص الشاعر الفيلسوف (كوليردج) الذي كان يحمل الفكر المثالي ويعمل على نشره بقوة عبر مختلف أشعاره و أفكاره الفلسفية ، وجاء بعده (وليام هاريس 1867 ـ 1893) والذي ساهم رغم حياته القصيرة في إدخال الفلسفة المثالية الحقل التربوي ، والذي وُلِّي منصب مفوضًا بقطاع التربية في الولايات المتحدة ، وكان له تأثيرا كبيرا على المربّين والمدرّسين .[2]

ويمكننا رصد عدة اتجاهات داخل الفلسفة المثالية عبر تاريخها الطويل وهي :الإتجاه التقليدي ـ الإتجاه الذاتي ـ الإتجاه النقدي ـ الإتجاه الموضوعي المطلق .

بحيث يعود الإتجاه الأول إلى أفلاطون وهو صاحب نظرية المثل ـ ويعود الثاني إلى جورج باركلي الذي ألْغَى الوجود المستقل للأشياء مُرَكّزًا بالأساس على روحانية العالم ـ أما الإتجاه الثالث فيعود إلى الفيلسوف الألماني كانط وقد عرف بالمثالية النقدية . أما الإتجاه الأخير فيعود إلى (هيجل) و الذي كان بمثابة ردّ فعل على النقدية الكانطية ، ومُعتبرا بأنّ العالم الحسي محكوم بعقل مطلق ، والفكر والطبيعة هما معًا مظهران لهذا المطلق .[3]

وتعتبر الفلسفة المثالية أقدم الفلسفات في الفكر الغربي والتي هيمنت لفترة طويلة جدا على الوعي الإنساني إذ يرى أفلاطون أنّ العالم الحسي ماهو إلاّ ظلاّ لعالم المثل الذي هو عالم الحقائق والمعاني المطلقة ، ومن أجل وصول الإنسان إلى هذه الحقائق ما عليه إلاّ محاولة تجاوز عالمه الحسّي المتغير والنسبي ، والبحث عن المعرفة بعقله الخالص ، أي أنّ هذه الفلسفة تؤمن بوجود أفكار ثابتة مطلقة وجدت من قبل عقل ما مطلق يمثل الحقيقة ذاتها ، ولذلك فجوهر العالم روحي وليس مادي . والإنسان نفسه ما هو إلاّ جزء من هذا العالم الروحي وهو يتفاعل معه حسب طاقاته ، وقد منحت له الحرية في الاختيار بين الصواب والخطأ من أجل بلوغ ما هو أكمل . وكان لِقُربِ هذه الأفكار التي قامت عليها الفلسفة المثالية من الأديان والجانب الروحي عموما سبَبًا كبيرًا في انتشارها في الفكر الإنساني بصورة عامة .

---

[1] ـ المرجع نفسه ، ص : 405 .

[2] ـ مُحَمَّد محمود الحوالدة: فلسفات التربية : (التقليدية ـ الحديثة ـ المعاصرة) ، مرجع سابق ، ص: 60 .

[3] ـالمرجع نفسه ، ص : 61 ، 62 .

فلسفة التربية المثالية :

تعدفلسفة التربية المثالية جهدا فكريا منظما يستند إلى أفكار المثاليين في تنظيم العملية التربوية ، وتوضيح أهدافها ومراميها وبصورة أخرى هي تجسيد وتطبيق للفلسفة المثالية في التربية . وترتبط التربية عند الفلاسفة المثاليين بالمبادئ العامة التي تقوم عليها فلسفتهم والتي قوامها أفكار مطلقة تابثة تمثل الحقيقة. بينما عالم الخبرات الحسية ليس هو العالم الحقيقي. ما يعني وجود عالمين عالم الأفكار وهو العالم الحقيقي. وعالم المحسوسات وهو عالم النقائص والنسبية. والحكمة تكمن في الوصول الى العالم العلوي عالم الكمال والخير المطلق.

وانطلاقا من هذا تستند التربية عندهم على منهج ثابت يقوم على تلقين الأطفال الأفكار والمعارف القديمة الموروثة و المعلم هو المثل الأعلى للمتعلمين وقدوتهم ، وهو المرشد والمسؤول عن وجود بيئة تعليمية فاعلة ، لتوليد الأفكار وترسيخها في ذهن المتعلمين ، بل هو المحور الرئيس في العملية التعليمية وصاحب الدراية العلمية والأخلاقية [1]. أما المتعلم فهو مجرد تابع له وعليه أن يتقبل كلّ ما يقدمه له دون نقد أو معارضة لأنّه مثله الأعلى وملهمه بالقيم الروحية العليا . وإذا حاد كلّ متعلم عن هذا المسار فلا بد من معاقبته بدنيا ، لأنّ العقاب البدني له فعاليته في إكساب المتعلمين الصّبر على التعلم وبلوغ الحقيقة والكمال المنشود ، خاصة و أنّ التعلم يقوم على العقل وقدراته وليس الجسد . ومن ثمة يكون عقاب الجسد وسيلة لتحرير العقل وانطلاقه في رحلة البحث عن الحقيقة و المطلق . والعملية التربوية حسب الفلسفة المثالية محكومة بتخطيط ثابت في المناهج والمواد ولا دخل للمتعلمين فيها ، وتقوم على النشاطات العقلية والذهنية وتستبعد الحواس كمصدر للمعرفة ، وهي لذلك لا تهتم بالوسائل التعليمية التي تعين المعلم في العملية التربوية[2].كما لا تهتم بمراعاة قدرات وملكات المتعلمين وميولهم بل تضعهم جميعا في كفة واحدة وتعاملهم بنفس المعاملة .

أهداف فلسفة التربية المثالية :

ـ يمكننا تلمس نوعان من الأهداف لهذه الفلسفة وهي :

أ) ـ أهداف عامة:ـ تسعى فلسفة التربية المثالية لإعداد الإنسان للحياة وتلقينه للحقائق والمعارف الثابتة لجعله في النهاية إنسانا.

ـ تسعى إلى جعل العقل أو الروح أساسا للعالم . لأنّ الخالد هو الروح وليس المادة.

ـ السعي بالإنسان إلى بلوغ المطلق و الكمال لأنّه في النهاية هو جزء من هذا العقل المطلق.

ـ تهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان كإنسان وتحقيق الخير للدولة التي هي غاية الغايات .[3]

---

[1] ـ محمّد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، ط3، سنة 2011 ، ص: 79 .

[2] ـ محمّد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، مرجع سابق ، ص: 79 .

[3] ـ أنظر عبد الكريم اليماني : فلسفة التربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2004 ، ص : 66 .

ب–أهداف خاصة :ـ تكوين الفرد القادر على اختيار السلوك الصائب ويحترم القيم العامة السائدة ويتحلى بآداب سلفه .

ـ تنمية وعي الفرد لجعله قادرا على إدراك ذاته العاقلة.

ـ إكساب الفرد الأخلاق الفاضلة، ولذلك فلسفة التربية المثالية تعطي قيمة كبيرة للمعلم بصفته الناقل الأمين لهذه الأخلاق إلى الأجيال .

ـ غرس روح الالتزام بالقيم والمبادئ الفضلى من خلال نظام تربوي دقيق تفرضه الدولة من خلال المدرسة .

ـ السعي إلى الحفاظ على تراث الأمة ونقله إلى الأجيال من خلال المنظومة التربوية.

طريقة التدريس عند المثاليين :

تقوم التربية عند الفلاسفة المثاليين على منهج تابث وصارم أساسه تلقين المتعلمين المعارف والحقائق والقيم المثلى ، لذلك فالمعلم يعد محور العملية التربوية لأنّه الناقل للمعارف والقيم المتوارثة إلى الأجيال . أمّا المتعلمون فدورهم الإكتساب عن طريق الإنصات والالتزام بما يقدمه المعلم ، وتقاس قدرة فهمهم واكتسابهم بقدرتهم على استحضار واسترجاع ما تلقوه ، وقوة ذكائهم تكمن في سرعة استحضارهم ، وعادة ما تشجّع فلسفة التربية المثالية المتعلمين على دراسة كتب المفكرين والحكماء والفلاسفة من أجل اكتساب معرفة أعم للكون وللإنسان ، وتوجههم لدراسة الفلسفة والتاريخ والدين والفنون الجميلة والرياضيات والطبيعة والفلك ...لأنّها تمثل جميعا ميراثا ثقافيا ومعرفيا لا غنى عنه لكلّ طالب علم ، فالمادة الدراسية بما تحمله من معرفة وحقيقة مقدّمة على المتعلم ، فهي الأعلى وهو الأسفل ، ومن هو في الأسفل يسعى إلى بلوغ الأعلى .ومادام العقل وحده هو مصدر المعرفة ، فهذه الفلسفة لا تقيم وزنا للوسائل التعليمية المساعدة ،[1] بل تركز على النشاطات العقلية و الذهنية .

الآراء التربوية لبعض الفلاسفة المثاليين :

1 ـ سقراط (**470 ـ 399 ق. م**) : كانت الفلسفة قبل سقراط تهتم بالبحث في الطبيعة والفلك فعرفت بالفلسفة الطبيعية حتى إذا جاء سقراط غيّر من هذا الإتجاه وتوجه إلى البحث في حياة الإنسان ، أي أنّه كما قيل : " أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض " فكان بحق منعطفا في تاريخ الفلسفة اليونانية ، وقد ربط (سقراط) بين الفلسفة والتربية ربطا محكما ، لأنّ الفلسفة تتجسد في حياة الإنسان بواسطة التربية ، فعندما نقول أنّ الفلسفة هي بحث في الإنسان من جهة أخلاقه وأحواله الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بغرض معرفة خيره وسعادته ، فإنّ الذي يساعدنا على ذلك هو التربية .

والمعروف أنّ سقراط كانت نقطة انطلاقه في منهاجه التربوي هي الحكمة التالية : " أعرف نفسك بنفسك " [2]، ولما كانت معرفة النّفس تتطلب العلم ، فإنّه أولى للإنسان الاهتمام بمعرفة ذاته عن طريق توجيه اهتماماته للكليات و الماهيات مقرّا بوجود حقائق عامة وثابتة تقوم عليها الأخلاق وتقاس به أعمال الإنسان ، جاعلا من العقل هو أساس المعرفة لا الحواس . لذلك تكون تلك

[1] ـ محمّد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، مرجع سابق ، ص : 79 .

[2] ـ عمر التومي الشيباني : مقدمة في الفلسفة الإسلامية مرجع سابق ، ص : 20 .

الحقائق واحدة عند جميع النّاس و يدركونها بوسيلة واحدة و هي العقل ، و هذا ما يجعله يخالف مبدأ السفسطائيين القائـل : "الإنسان مقياس كلّ شيء " ، أي أنّ الحقيقة هي كلّ ما يراه الواحد منآ ، فتتعدد بالتالي الحقائق وتصبح متغيّرة وغير ثابتة ، فلا وجود لخير مطلق أو عدل مطلق وهكذا ...اعتبر سقراط المعرفة فضيلة ويمكن اكتسابها بواسطة التربية الصالحة ، وفي تعليمه لتلامذته ومريديه اعتمد الطريقة (الحوارية) القائمة على توليد الأفكار ، واستخراجها من نفوس تلاميذه ، للدلالة على فطرية هذه المعارف . مستعينا في ذلك بالتهكم كطريقة لانتزاع المعرفة من نفس محاوره بصورة تدريجية .

وما وصلنا عن سقراط لم يكن في الحقيقة إلآما أورده تلميذه أفلاطون عنه ، لأنّه لم يعتمد أسلوب التدوين لما كان يطرحه من أفكار من خلال تعليمه .

2 ـ أفلاطون (467 ـ 347 ق.م) : سار أفلاطون في بداية الأمر على طريق معلمه (سقراط) حيث جعل من معرفة الذات أساس الفلسفة ، ولكن سرعان ما أرجع للفلسفة طابعها العام الكلي ، جاعلا منها بحث في الطبيعة والنّفس والأخلاق والميتافيزيقا وغيرها . [1]

في كتابه (الجمهورية)أبرز أفلاطون بأنّ العالم متكون من أشياء حسية مختلفة ، لكلّ منها خصائصه وصفاته التي تجعل منه متغيّرا ، فالشجرة التي نراها تتميز بشكل معين وهي متغيّرة لأنّها نامية وهي كذلك متميزة عن أنواع أخرى من الشجر إلاّ أنّ هناك صفات مشتركة بين أنواع الشجر جميعا هي صفات جوهرية ثابتة تجعلنا نكوّن عنها فكرة ثابتة لا تتغيّر ومفهوما واحدا (شجرة) . وهذا التصوّر أو المفهوم عبارة عن فكرة ، والفكرة خالدة ومطلقة ، ولإدراك الأفكار لابد من عقل مدرك قادر على تجاوز المظاهر الحسيّة إلى المعاني الكلّية .

وقد جعل أفلاطون من الفلسفة متصلة بالإنسان وبشؤون الحياة ، والعمل على وضع قانون أخلاقي يعيد للمجتمع اليوناني مجده بعد أن أصبح الصراع هو الميزة الأساسية له خاصة بعد نشوب حرب (أتينا) و(إسبرطة) ، وما صاحبها من ظلم وسفك للدماء وفوضى وغياب نظام الدولة ، مستفيدا في مسعاه الفلسفي والتربوي باطلاعه على المذاهب الفلسفية الشرقية كالهندية والفارسية ، وقد كان ينظر إلى التربية على أنّها عملية تدريب أخلاقي ، أو مجهود اختياري يقوم بنقل حكمة السابقين إلى الأجيال اللاحقة ، وتهدف إلى مايلي :

1 ـ تحقيق وحدة الدولة ، فالدولة التي تمثلها (أفلاطون) في كتابه (الجمهورية) غرضها تنمية روح الجماعة أو الوعي الجمعي بدل النزعة الفردية السائدة والتي أدخلت أتينا في فوضى .

2 ـ غرس روح المواطنة الصحيحة في الأفراد عن طريق إمدادهم بالمعرفة الصحيحة عن طبيعة الحكم وطبيعة الحق والعدل .

3 ـ الرفع من قيمة العقل على حساب الحواس ، والروح على البدن .

[1] **ـ عمر التومي الشيباني : مقدمة في الفلسفة الإسلامية مرجع سابق ، ص : 20 .**

4-تنمية الشعور بقيم الجمال والخير .

5 ـ تحقيق الإنسجام بين مطالب الجسم والعقل في شخصية الفرد .

6 ـ تكوين أفراد لهم القدرة على حكم أنفسهم بأنفسهم من خلال اقتراح نظام تربوي صارم يخاطب الروح والجسم في آن واحد فينمي القدرات العقلية والروحية من جهة عن طريق تعلم المعارف والحكم والرياضيات ، وتنمية الذوق الحسيّ باقتراح التربية الموسيقية ، وكذا تنمية القدرات الجسمية باقتراح التربية الرياضية . [1]

نقد وتقييم/

رغم أن الفلسفة المثالية قد نبّهتنا لأهمية التربية .حيث عدّ كتاب الجمهورية لأفلاطون من أهم ما قيل في التربية ومن أهم الكتب على الإطلاق الحاملة لمشروع تربوي هادف. حتى قال عنه روسو في كتابه (اميل أو في التربية) " أنه ليس عملا أو كتابا في السياسة بقدر ماهو أحسن ما أنجز من أعمال في مجال التربية".[2]

إلاّ أنّه مع ذلك لا يمكن إغفال العديد من النقائص في هذه الفلسفة التربوية ، إذ أنّها تركز على الأهداف العامة البعيدة وتغفل الأهداف الواقعية القريبة ، مما يجعلها بعيدة عن التأثير العملي . فليست الغايات العامة دائما هي المنشودة ، بقدر ما تكون الغايات الجزئية المرتبطة بالحاضر والمصلحة الواقعية للجماعة الإنسانية . فقبل ما نضع فلسفة تربوية تراعي المصالح العامة المطلقة للإنسان من حيث هو إنسان ، ينبغي أن نضع أرجلنا على الأرض وننشئ فلسفة مرتبطة بواقعنا وماذا نريد في حاضرنا ثم مستقبلنا بعد ذلك .

هذا إلى جانب تركيز الفلسفة المثالية على العلوم النظرية على الخصوص وإهمالها للأعمال التطبيقية ، بل وكثيرا ما كان أفلاطون يحتقر كلّ ما هو عملي تطبيقي خاصة الأعمال اليدوية لأنّها في رأيه من مهام (العبيد) . وانطلاقا من هذا كان يكرّس الطبقية في التربية والتعليم ، ويجعلها وقفا على الطبقة الأرستقراطية . جاعلا في كلّ ذلك السلطة المطلقة للدولة في تربية الأطفال ، وهو ما يتنافى والنظرة المثالية للإنسان من حيث هو قيمة في ذاته . وما يتنافى مع ما تطمح إليه هذه الفلسفة في تحقيق مجتمع إنساني صالح ومنظم تحكمه القيم الإنسانية السامية . لأنّ الدولة لها غاياتها التي هي ليست بالضرورة نفس غايات الأفراد .

[1] ـ أفلاطون : الجمهورية ، تقديم نظلة الحكيم ، محمّد مظهر السعيد ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ،ط3 ، ص : 56 . 57 .

[2] – rousseau : emile ou de l'education – editon Gallimard. France 1999p – 86 .

2-الاتجاه الواقعي /فلسفة التربية الواقعية :

تمهيـد :لسنا بحاجة إلى كثير شرح لبيان أهمية الفلسفة اليونانية عامة في تاريخ الفكر الإنساني ، فهي وريثة فلسفة الشرق الأدنى لما احتضنته من أفكار وتصورات روحانية مستلهمة من عقائده وأعرافه ، وهي فلسفة الغرب التي امتدت عبر الرومان والفكر المسيحي القروسطي و الفكر الإسلامي إلى الحضارة الحديثة ، وعبر هذا المسار ظهرت الإتجاهات الفكرية المختلفة كان أولها كما رأينا الإتجاه المثالي مع (أفلاطون) ، ثم بعد ذلك ظهور اتجاها آخر مخالفا له هو الإتجاه الواقعي مع (أرسطو) . فما المقصود بالفلسفة الواقعية ؟

في معنى المصطلح :

أ ـ لغـــة : الواقعية في اللغة العربية مصطلح مأخوذ من لفظ الواقع ، والواقع هو ماحصل ووجد بالفعل ، أي أنّ ما هو واقعي هو العيني والحقيقي والمحسوس لا الوهمي والخيالي ، ونقول عن الشخص أنّه واقعي أي الذي يرى الأشياء كما هي في الواقع ولا يعمد إلى الخيال أو الوهم .[1]

وفي اللغة الأجنبية نقـول (Realisme) أو (Realism)وهو لفظ مأخوذ من ( )Real أي الحقيقي والواقعي ومنه جاء Realist أو الواقعي وجاء كذلك الإتجاه وهو Realisme .[2]

لقد جاءت الفلسفة الواقعية كردّ فعل على الفلسفة المثالية وقد استخدم لأول مرة ليعبّر عن الرأي القائل ، بأنّ الكليات لها وجود واقعي مستقل عن كونها موضوعات للفكر ، خلافا لما اعتقده (أفلاطون) ، أي أنّ الموضوعات الحسية لها وجودها الواقعي المستقل كما ذهب إلى ذلك (أرسطو) .

ويستخدم مصطلح الإتجاه الواقعي إلى اليوم للدلالة على استقلالية الأشياء المادية عن أفكارنا ، بل ويرى أولوية الواقع المحسوس على الأفكار والتصورات .[3] لأنّ الأشياء الخارجية أصلا موجودة سواء كنا مدركين لها أم غير مدركين . ومن هنا فهذا الإتجاه يعتقد بأنّ الحواس أداة الوصول إلى الحقيقة . وأنّ الواقع الحسي هو مصدر الحقائق ، بل هو الذي يملي أوامره على العقل ، فما هو موجود في العالم الخارجي أي خارج ذواتنا من جمادات وحيوانات ونبات وإنسان ، ليس مجرد أفكار في العقل ، بل له وجود حقيقي مستقل عن العقل ، وهذا الوجود الحقيقي ليس من صنع الإنسان ، ونتعرف عليه بالحواس والعقل معا .

ـ الخلفية التاريخية للإتجاهالواقعي :لقددأب مؤرخو الفلسفة على إرجاع نشأة الفلسفة الواقعية إلى الفيلسوف اليوناني (أرسطو) ، وذلك بالإستناد إلى أفكاره المخالفة لأفكار معلمه أفلاطون الموغلة في عالم المثال والصورة ، حيث آمن (أرسطو)

---

[1] **ـ إلياس أنطوان إلياس وإدوارد إلياس : قاموس إلياس العصري (إنجليزي عربي) ، مرجع سابق ، ص : 632 .**

[2] **ـ المرجع نفسه ، ص : 632 .**

[3] **ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة : ترجمة : فؤاد كامل ـ جلال العشري ـ عبد الرشيد الصادق إشراف زكي نجيب محمود ، مرجع سابق ، ص : 427 .**

بوجود عالم مادي مستقل ونحن ندركه بواسطة أدوات الحس التي زوّدنا بها وبواسطة العقل أي أنّ الخبرة الحسيّة عنده ضرورية في المعرفة ، وهو لهذا الأمر اعتُبر واقعيا .

فالأشياء المادية حسب هذه الفلسفة الواقعية ليست مجرد فكرة توجد في عقل الإنسان المراقب لها ـ بل هي قائمة بذاتها مستقلة عن العقل ، وبالتالي فمصدر الحقائق هو العالم الخارجي وليس الذات ، أي عالم التجارب والخبرات اليومية ، وقد تطورت هذه الفلسفة بعد أرسطو على يد الفيلسوف الإنجليزي (جون لوك) الذي عاش مابين (1632 ـ 1704) والذي أسهم في إثراء الإتجاه الذي يطلق عليه (الواقعية العلمية) والذي تأسّس على فكرة أنّ الإنسان يولد صفحة بيضاء والخبرات اليومية هي التي تخط عليها ما تشاء ، وبالتالي لا وجود لأفكار مسبقة كما يعتقد المثاليون ، فالعالم في أساسه هو ما يقول عنه الفزيقي دون زيادة أو نقصان ، وأنّ الجواب عن المسائل الخاصة بطبيعة العالم هو الجواب الذي يقدمه إلينا عالم الطبيعة .[1]

وجاء بعد ذلك(دافيد هيوم 1711 ـ 1776) الفيلسوف الإنجليزي الذي اعتقد هو الآخر بأنّ العقل لا يتألف إلاّ من إدراكات حسيّة و هذه الإدراكات من نوعين : انطباعات وأفكار ، الأولى نطلق عليها الإحساسات والمشاعر و الانفعالات والثانية هي التي نسميها الخواطر العقلية ، الأولى قوية مفعمة بالحياة ، والثانية ليست غير نسخ باهتة من الأولى .[2]

أسس الفلسفة الواقعية :

تقوم الفلسفة الواقعية على مبادئ أساسية تميزها عن غيرها من الفلسفات يمكن إجمالها على النحو التالي :

1 ـ الإعتقاد بوجود عالم خارجي مستقل عن الذات .

2 ـ معرفة العالم الخارجي تتم عبر فعالية مزدوجة بين الذات و الموضوع . فالذات بمفردها عاجزة عن معرفة العالم الخارجي إلاّ إذا كانت هناك تأثيرات حسية خارجية ، فالطفل كما يؤكد (لوك) يولد صفحة بيضاء وعملية اكتسابه للمعرفة تكون عبر وسائط خارجية تمكنه من ذلك ، ومن هنا يأتي دور المؤسسات التعليمية التي تمدّه بالخبرات والتجارب البشرية المتنوعة .

3 ـ الاعتقاد بوجود قوانين طبيعية تحكم العالم الخارجي ، مهمة الإنسان العمل على إدراكها .

4 ـ الإعتقاد بأنّ العالم الخارجي هو كما نراه ونحسّه لا كما نتخيله .

-

[1] ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة : ترجمة : فؤاد كامل ـ جلال العشري ـ عبد الرشيد الصادق، إشراف زكي نجيب محمود ، مرجع سابق ، ص : 370 .

[2] ـ المرجع نفسه ، ص : 526 .

5-الطبيعة البشرية عند الواقعيين واحدة عند الجميع ،والإختلافات القائمة بين الناس هي مجرد اختلافات عرضية لا جوهرية .

6 ـ معرفة حقيقة الأشياء تتحقق باستمرار عن طريق التعلم والبحث ولا تـوجد حقائق فطرية أو في النفـوس كما كان يعتقـد (أفــلاطون) .

7 ـ الإعتقاد بأنّ العالم الخارجي في تغيّر دائم وحركيّة مستمرة مما يتطلب تغيير مستمر في كيفيات إدراكه ، وهو ما يعني السعي المتواصل لإيجاد مناهج بحث ملائمة للوضعيات الجديدة ، وهذا ما نلمسه اليوم في مناهج مختلف العلوم ، الأمر الذي يجعل من الإتجاه الواقعي مصاحبا لنظرية المعرفة مصاحبة تامة [1]. ذلك أنّ حقائق الأشياء الطبيعية التي هي في طور الصيرورة ، تمثل موضوعا للفزيقا التي هي معرفة نظرية منظمة ومتجانسة كما كان يعتقد (أرسطو) ، فالواقع أو الحقيقة الفزيقية هي مركب من مادة وشكل . بل لقد أضحى العقل طبيعيا وميكانيكيا بحيث كلّ ما هو واقعي يمكن إنتاجه وإعادة إنتاجه مثل (آلة) لقد عرف (جون لوك) نجاحا واسعا بفضل نظريته حول إنتاج الأفكار انطلاقا من عناصر أساسية حاضرة و هي الإحساسات . [2]

8 ـ القيم الأخلاقية عند الفلاسفة الواقعيين نسبية لأنّها وليدة العادات والتقاليد إما بالضغط الاجتماعي أو الدفع الذاتي تبعا لقوة نتائجها الطبيعية والضمير الأخلاقي ما هو إلاّ صدى لهذه العادات والقيم الاجتماعية السائدة ، ولذلك تختلف القيم الأخلاقية من مجتمع لآخر ، فلكلّ مجتمع أخلاقه وقيمه و هو ما يعني نسبيتها .

اتجاهات الفلسفــة الواقعيــة :

عرفت الفلسفة الواقعيـة خلال مسيرتها التاريخية عدة اتجاهات هي :

ـ**الإتجاهالإنساني** :سيطرأكثر هذا الإتجاه في مجال الفنون والآداب ، اهتمّ أنصاره بإحياء الآداب الكلاسيكية لأنّها وسيلة لمعرفة التراث ومختلف النظم البشرية القديمة ، وساهموا في إعلاء القيم الإنسانيـة المشتركة بين الجميع ورأوا بأنّ التربية الحقيقيـة هي التي تحقق النمو الجسمي والخلقي و الاجتماعي للفرد لا كسب المعرفة فقط ، من أعلام هذا الإتجاه :
(فرانسوارابيـلييـه) ، (كومينوس) ...إلخ . [3]

ـ **الإتجاهالإجتماعي**:هوكذلكاتجاه تربوي يجعل من التربية وسيلة أساسية لإعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحــة وجعله على وفاق مع القيم الإجتماعية السائدة ، ما يجعله عضوا نافعا في حياته العملية لذلك كثيرا ما يركّز أنصاره على أهمية الرحلات

---

[1]- **زكي نجيب محمود (إشراف) ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، مرجع سابق ، ص : 429 .**

[2]- **دومنيك فولشيد : المذاهب الفلسفية الكبرى ، مرجع سابق ، ص : 82 .**

[3]- **المرجع السابق ، ص : 503 .**

والأسفار في إكساب الفرد مدارك جديدة وعلاقات اجتماعية واسعة وبالتالي التعرف أكثر على العادات والقيم والأنماط الثقافية السائدة في المجتمعات ، من أبرز أنصاره (مونتاني) .

ـ **الإتجاهالحسي** :وهواتجاه تربوي استفاد كثيرا من التطورات الحاصلة في علوم الطبيعة ومنهجها العلمي ، لذلك يجعل من الإدراكات الحسية أساس اكتساب المعرفة ، لذلك ينبغي أن تقوم التربية على الخبرة الحسية ، فتشجيع التعلم عن طريق التجارب الحسية هو السبيل الأمثل لبلـوغ غاية التربية . ذلك أنّ الطبيعة هي مصدر المعرفـة والحقيقـة ، والـتربية نفسها ما هي إلاّ عمليـة طبيعية لأنّ القوانين التي تقوم عليها يمكن الكشف عنها في الطبيعة ، مادامت الغاية هي الاهتمام بشخصيـة الطفل ونمـوها المتكامل .[1]

التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعيـة :

إنّجهود الفلاسفة الواقعيين في مجال التربية لا يمكن إنكارها ، إذ زوّدت المؤسسات التربوية على مدى عقود طويلة بأفكار تربوية ظلّت إلى اليوم موجّها أساسيا في العملية التربوية ،منها ما يتعلق بالمعلم نفسه أو بالمتعلم أو بالمنهاج وطرق التدريس أو الهدف من التربية ككل .

فقد نظر الواقعيون إلى المعلم أو المربي على أساس الدور المنوط به في العملية التربوية ، من حيث هو المقرّر الرئيسي لطبيعة المواد التي يدرّسها ، وعليه أن يركّز على المعارف الواقعية الواضحة التي لا لبس فيها ولا يكتنفها غموضاً كقضايا العلوم والطبيعة والرياضة . ذلك أنّ القضايا الواضحة أقرب إلى الفهم و الإستيعاب خاصة إذا دعّمت بوسائل إيضاحية مساعدة ، لذلك اعتقد الواقعيون بأنه لا دور لغير المتخصصين من المعلمين في التخطيط للفعل التربوي ومناهجه .[2]وهو ما يتطلب ضرورة تكوين صارم للمربي حتى يكون في مستوى الرسالة المنوطة به ، وفي مستوى صانع الأجيال ومعدّ القادة والمبدعين في كلّ مناحي الحياة وقد كان قديما أرسطو مربيا للإسكندر المقدوني .

والمعلم بهذه الصورة عند الفلاسفة الواقعيين هو مقياس المعرفة طالما أنّه المسؤول عن نقلها إلى المتعلمين بأمانة وواقعية وبالتالي فهو محور العملية التربوية والملاحظ هنا هو التقاطع الموجود بين المثاليين والواقعيين في هذه المسألـة .

في مقابل ذلك على المتعلم أن يكون منسجما عقليا وجسميا مع بيئته المادية والثقافية ، لأنّ غياب هذا الإنسجام سيؤثر حتما على تكوينه وبالتالي على شخصيته . فالبيئة الثقافية بكلّ روافدها هي صانعة ضمير الفرد ، الحامل لقيمه التي توجه سلوكه . والموروث الثقافي هو واحد من روافدها التي ينبغي لكلّ متعلم أن ينهل من معينه ، وهو ما يَوْجِبُ على المتعلم أن يطلع على المعارف العلمية والحكم والأفكار السابقة حتى يستفيد من ماضيه .

---

[1] ـ **دومنيك فولشيد : المذاهب الفلسفية الكبرى ، مرجع سابق ، ص : 503 .**

[2] ـ **محمّد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، مرجع سابـــق ، ص : 84 .**

وتركّز كثيرا الفلسفة الواقعية على ضرورة الاعتناء بالمناهج وانتقائها بعناية فائقة حتى تكون صالحة لنقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم ، فالحقائق لا تُنقل ولا ترسّخُ في الأذهان إلاّ من خلال مناهج مرنة تراعي الاهتمامات والميول الطبيعية للمتعلم .[1]

وتبعاً لهذا تشدّد هذه الفلسفة على ضرورة تنويع المواد الدراسية من علوم وفنون بما يتناسب مع واقع المتعلم المعاش ، على أن تكون علوم الطبيعة بحكم حقائقها الواقعية ومنهجها الواقعي هي الأَوْلى بالاهتمام . [2]

وفيما يتعلق بطريقة التدريس تقترح الفلسفة الواقعية ضرورة تقسيم الحصة الدراسية إلى عناصر جزئية أو وحدات وتُرفق بمجموعة مثيرات لحمل المتعلمين أكثر على الإقبال على التعلم واكتساب المعرفة ، مع التركيز على الوسائل التعليمية المساعدة ،لأنّ الوقائع تؤكد بأنّ المعرفة ترسّخ أكثر كلما تنوعت الوسائل المساعدة ، وعلى المعلم التدرج في تقديمه للمادة التعليمية من الجزء إلى الكل ، من البسيط إلى المعقد ، مع تقيّده التام بالموضوعية في ذلك ، فيقدم الحقائق كما هي بعيدا عن آرائه الشخصية وأفكاره الذاتية .[3] وفي مقابل ذلك رفض الواقعيون المناهج المعقدة التي لا تستوحى من الواقع ، وركزوا أكثر على تلك التي تقع في نطاق الواقع الحسي .

الآراء التربوية لبعض الفلاسفة الواقعيين :

1 . أرسطو :لقدآمن أرسطو بأهمية التربية من أجل تحقيق الفضيلة ، والفضيلة هي سعادة الجميع و هي الغاية القصوى أو غاية الغايات ، وتمثل التربية عنده (إعداد المواطن الصالح لحياة فاضلة ، والتي يمكن الحصول عليها بخدمة الدولة التي تتيح لأفرادها التمتع بالحياة) . [4]

وكثيرا ما كان أرسطو يزاوج بين التربية العقلية و التربية الجسمية انطلاقا من فلسفته التي تنظر إلى الإنسان على أنّه جسم ونفس وبالتالي فالجسم له مطالب كما للنفس وهو ما يتوجب في رأيه العناية به من أجل نموّه نموّا سليما في كلّ مرحلة من مراحل نموّه وتبعا لهذا أيضا كان يعتقد بأهمية المعرفة التطبيقية أو العملية إلى جانب المعرفة النظرية .

وهما معا عنده عبارة عن فضيلة من الفضائل التي ينبغي على الانسان التفاني في طلبها. وهي من المعايير التي تسمح للفرد بالسمو والرقي . لأنها من جهة غاية تحقق للإنسانإنسانيته ، ومن جهة أخرى وسيلة تمكنه من السيطرة على الطبيعة وتسخيرها لأغراضه.[5]

---

[1] ـ محمد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، مرجع سابـــق ، ص : 84 .

[2] ـ المرجع نفسه ، ص : 85 .

[3] - انظر المرجع نفسه، ص :85 .

[4] - المرجع نفسه ، ص : 86 .

[5] ـ زواوي بغورة وآخرون : أرسطو في الفلسفة العربية الإسلامية ، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة ، ط1 ، 2001، ص : 64 .

وقد أَوْلَى أرسطو اهتماماً كبيرًا للإحساس في ظل تأكيده على الترابط بين الجسم والنفس، وهو يستبعد الجسم غير الحي من الكائن المتنفس لأن النفس لا تبعث الحياة في الجسم فقط بل هي التي تقوم بإخراج الحياة من القوة إلى الفعل.[1]

والنفس عنده هي صورة الجسم ، وبالتالي فليس من الممكن القول باستقلالها عن الجسم ، أو أن هذا الأخير له وجوداً مستقلا عنها ، و هذا عكس ما كان يعتقده (سقراط) و(أفلاطون) أنّ النفس جوهر مستقل عن البدن . وبهذا فقد كان (أرسطو) أول من وضع نظرية كاملة في الأخلاق والسياسة والمنطق ، وأول من اعتمد النمذجة المعروفة في تقسيم العقل إلى نظري وعملي . وقد بقيت هذه النمذجة أساسية حتى عند المفكرين المتأخرين .كما ظلت أفكاره التربوية كذلك ماثلة وحاضرة في الكثير من أعمال الفلاسفة من بعده .

2 ـ إبنخلـدون :يعتقد إبن خلدون أنّ متطلبات التجمع البشري تقتضي بزوغ ظواهر جديدة سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية ، والتربية تنشأ في المجتمع كنتيجة حتمية لرغبة العقل الإنساني في المعرفة والتطلع لما هو أحسن وأفضل . والعلم والتعليم أمران طبيعيان في البشر ، غير أنّ الإنتقال من حياة البداوة إلى حياة الحضارة يؤدي إلى التقدم في نوعية التعليم ، وكلّما تقدم المجتمع خطوات في طريق الحضارة تقدمت معه العلوم وارتقت أساليب التعليم ، ويرى ابن خلدون أنّ التعليم يعدّ صناعة ضمن الصنائع التي تنشأ في المجتمعات ، وهي تنشأ تدريجيا، ولما كانت الطبيعة حافزا للإنسان على العمل والتعلم ، كانت الصنائع متدرجة من البسيطة إلى المعقدة تبعا لمسار التطور من البداوة إلى الحضارة لذلك يقول : " إذ تنقسم الصنائع إلى ما يختص بأمر التعايش ضروريا كان أم غير ضروري و إلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصة الإنسان من العلوم والصنائع والسياسة ومن الأول الحياكة والجزارة والتجارة والحدادة وأمثالها ومن الثاني الوراقة و هي معاناة الكتب و الإنتساخ والتجليد والغناء والشعر وتعليم العلم و أمثال ذلك ".

ومن هذه الفكرة نصل مع إبن خلدون إلى أنّ العقل البشري في تفتح مستمر ولا يبلغ أوجّ نشاطه إلاّ في المجتمع المتحضر وذلك لتوفير الوسائل الضرورية و انفساح المجال للعمل والتمرين عليه فتزداد قدرة العقل على العمل وعلى الإنتاج والإبتكار . يقول أيضا : " إنّ كلّ صناعة مرتبة يرجع منها إلى النفس أثر يكسبه عقلا جديدا تستعدّ به لقبول صناعة أخرى ، ويتهيأ العقل بسرعة الإدراك والمعارف فحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية يزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس ". ونفهم من ذلك كما يرى أنّ العقل البشري يتكون و يصل إلى أعلى المراتب بالتدريب والتدريب هو الوسيلة الحقيقية للتعلم واكتساب المهارة ، والمهارة بهذا المفهوم شيء مكتسب ، والمعرفة والعلم عنده غاية تتعدى الفهم إلى العمل والاستمتاع ، وكلّ تعليم أو دراسة إنّما هي تهدف إلى غاية نفعية ، لأنّ العقل وسيلة ربط بيننا وبين الواقع فالفرد البشري يتميز عن الحيوان بعقله ، والعقل بالتالي هو أداة لوعي الواقع ووسيلة التفكير فيه وإيجاد حلول لمشكلاته ، ومن

[1] ـ **المرجع نفسه ، ص : 66 .**

هنا فابن خلدون لايعتبر العلم والتعليم نشاطا فكريا تجريديا بعيدًا عن الواقع الملموس أو عن الغايات النفعية في الحياة ، فالتعليم إذن عملية دينامكية مستمرة متواصلة ، وكلّ معرفة جديدة ، وكلّ خبرة جديدة إنّما هما درجة في سلم نضج الفكر ورقي العقل وكلّ تربية وكلّ تعليم يهدف إلى غاية عملية هي مساعدة الفرد على أن يحيا حياة سعيدة .

وبهذا فنظرة ابن خلدون إلى التعليم والتربية هي نظرة تتسم بالواقعية لأنّها لا تفصل بين الجانب النظري والجانب العملي ، هذا ويقسّم ابن خلدون العلوم إلى قسمين : نقلية ووضعية .النقلية تلك التي تستند إلى القرآن والسنة والدين بصورة عامة كأصول الفقه وعلم الكلام والتصوف . الوضعية وهي العلوم المستحدثة في الملة كما يسميها ، ويثور إبن خلدون عادة على التعليم التقليدي الذي يقوم على الحشو والحفظ بدون فهم . ويرى بأنّ عملية التّعلم لا بدّ أن تبدأ من البسيط والسهل إلى المعقد والصعب .ومنطلقها أولاً تهيئة المتعلم لقبول العلم ثم بعد ذلك التّدرج معه حسب طبيعة المعرفة التي يتعلمها وحسب قدراته العقلية والجسمية ، و هو ما يتماشى اليوم مع ما تراه نظريات التربية الحديثة .

وأما عن كيفية تدريس العلوم للأطفال فينصح ابن خلدون بعدة أشياء.

1- عدم الاكثار من العلوم التي تقدم للأطفال لأنها قد تضر بقدراتهم العقلية وطاقاتهم.فيتسبب لهم العجز في التحصيل ويشعرهم ذلك بالنقص.

2- أنّ الطرق الواجبة في التعليم أن لا نخلط على المتعلم علميين معا . فإنّه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما ، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كلّ واحد منهما بالخيبة .

3- أنّ كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل ، من يقرأ هذه العبارة لأولّ وهلة يجدها غريبة . ولكننا إذا تنبهنا إلى عصر ابن خلدون وما كان يدرس فيه نجد أنّه كان يحتم على الطلاب درس وحفظ جميع تلك المؤلفات واحدا بعد آخر .

4- ينصح ابن خلدون بأن تعطي الأهمية الكبرى في تعليم اللغة العربية وتجعل أساسا لكلّ علم وذلك ليتدرب الطفل على إجادة التعبير عن أفكاره وعلمه بإتقان الكتابة ودقتها .

5- ينصح ابن خلدون بتدريس العلوم المختلفة باللغة الأصلية لأنّ التدريس باللغة الأجنبية يعتبر عاملا معطلا لأنّه لا يمكن للمتعلم أن يحذق فنين في وقت واحد .

6- ينصح ابن خلدون أيضا بعدم تعليم الأطفال علم المنطق لتعديه على التفكير الصحيح ، ذلك أنّ ما لا يفهمهالصغير يجب أن لا يتعلمه إلاّ عندما ينضج عقله وتفكيره . ويطبق هذه الطريقة أيضا على الدين والقرآن .[1]

[1] ـ عبد الرحمن ابن خلدون : المقدمة ، ص : 378 .381 .

أهـداف التعليم :يتبين مما تقدم أنّ هنالك أربعة أهداف رئيسية للتربية بنظر ابن خلدون . و أول هذه الأهداف هو أنّ التعليم يعطي الفرصة للفكر كي ينشط ويعمل لأنّ ذلك ضروري لتفتح الفكر ونضجه .

والهدف الثاني من التعليم هو أنّ الإنسان يهدف دائما إلى السعي وراء المعرفة وإلى الإلمام بنواحيها المختلفة وبهذا يستطيع أن يحيا حياة أفضل في مجتمع راق متحضر .

والهدف الثالث هو تنمية الخلال الحميدة التي تعتبر من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها الإنسان . ويعتقد ابن خلدون بأنّ الدين ضروري لإيجاد هذه الصفات في المجتمع من حيث هو مهذب للأخلاق و للنفوس البشريـة .

والهدف الرابع هو أنّ الإلمام بالعلوم و الصنائع وكسب المهارة في خدمتها و انتقالها يمهد سبل كسب العيش .[1]

3 ـ جون لوك : إنّ استدعاء جون لوك في الحقيقة يعود لجهوده التنويرية وبرامجه التربوية من جهة نظرية المعرفة وتصوره لبرنامج بيداغوجي عساه يقدم حلولا تنويريـة .فحينما أعلن بأنّ الطفل صفحة بيضاء وبأنّ الذهن لوحة خالية من كلّ معرفة سابقة و أنّ الأفكار الفطرية غير موجودة وأنّ المعارف تولد مع التجارب التي يجريها الإنسان في حياته عن طريق الحواس فإنّه أسّس بصورة ملموسة البيداغوجا في التقليد الإنجليزي واقترح نظرية تجريبية في المعرفة . [2]

لقد أضاف جون لوك في المنتصف الثاني من القرن السابع عشر إلى الحداثة الفلسفية مجموعة من الأفكار الجديدة ودعم حركة التنوير بجملة من المقترحات ليس فقط في مجال الفلسفة السياسية وإنما أيضا في مجال البيداغوجيا لما منح أولوية مطلقة لمطلب التربية ضمن نظرية المعرفة و المناهج المؤدية إليها .

حيث سلط مبدأ الصفحة البيضاء نورا جديدا على طبيعة الذهن بحيث مكّن كلّ طفل من التدريس لكي يقتدر على الحياة بصورة حسنة في المجتمع و ساهم في اعتبار القدرات الذهنية و الفيزيائية متفاوتة من وجهة نظر الطبيعـة وخاضعة للتطويـر ولكنّها غير قابلة للتحوّل إلى نقيضها بل تتغير نحو الأفضل بصورة تدريجية .

من جهة ثانية يتم الاعتماد على جدل اللّذة و الألم من حيث هو الأساس الجوهري الذي يشتغل المربي لكي يدرب الطفل على التّحكم في انفعالاته والأخذ بتوجيهات العقل بصورة جدية ، ويقع كذلك الاهتمام بالوسط الذي يعيش فيه الطفل من أجل تطوير ملكاته وتفادي التأثيرات السلبية وتوفير العوامل المواتية و الإيجابية .

---

[1]ـ **فتحية حسن سليمان ، بحث في المذهب التربوي عند ابن خلدون ، ص : 26 .**

[2] **– voir locke (jean) . quelques penssees sur l'education edition vrinparis 2007. P 384 .**

أمّا الركيزة الثالثة في العملية التربوية فهي اللغة والتي تعتبر وسيلة جوهرية في التواصل الاجتماعي ويشترط حفظ قواعدها وحسن تطبيقها لكي يسهل استعمالها لكي تنتقل من مجرد اللغة الأم إلى لغة التعلم .[1]

لقد انبنت البيداغوجيا عند لوك على عملية قلب في العلاقة بين المعلم و المتعلم لم يعد بمقتضاها المعلم يعتبر مصدر المعرفة والحاكم على قيمتها وإنّما مجرد دليل ينير السبل ويفسر بعض مشكلاتها . لذا استثمر لوك ثنائية اللذة والألم من أجل نحت مصطلح تقدير الذات عند المتعلم الذي لا يتوقف عند تلبية الغرائز بالمعنى المادي ويتعدى ذلك نحو البحث عن الجدارة والشعور بالقيمة .

بهذا المعنى يؤكد المربي على أهمية الأنشطة التفاعلية على المستوى الإدراكي إلى جانب الأنشطة الفيزيائية وراهن على الثقة التي يمنحها المعلم للمتعلم في العناية بالجسم من أجل القيام بأنشطة توافق أنظمة الذهن . علاوة على ذلك لا يكتفي المتعلم بتجربته الخاصة وإنّما يوسع دائرة تعلمه ويستفيد من تجارب الآخرين من خلال المحاكاة و الاقتباس وفق ثنائية الممتع والمؤذي أو عبر ثنائية النافع والمضر .

إذا كانت النظرية التربوية تعاني الكثير من الإكراهات و المضايقات في النظم السياسية غير الديمقراطية وتحتمي بالبيداغوجيا والأخلاق من أجل ممارسة الوعظ والإرشاد قاصدة تدريب النّاس على التّسلح بالفضائل فإنّها في السياقات الديمقراطية تمارس النقد والتنوير وتعوّلعلى العقل والتجربة في إعادة الاعتبار إلى الإنسان والطبيعة و تجعل من التعليم الجمهوري شرط إمكان قيام المواطن القادر على حكم نفسه بنفسه وعلى المشاركة في الحياة العامة من منطلق المسؤولية والتفاني في نكران الذات والإيثار والتضحية في سبيل المصلحة المشتركة والتعاون مع غيره في تعزيز سيادة الشعب وتقوية الحكم المدني .[2]

في نقد فلسفة التربية الواقعية

رغم أن الفلسفة الواقعية جاءت كرد فعل على الفلسفة المثالية الا أنه بامكان ادراكاتنا أن تغالطنا. فنحن نرى الشمس مثلا تشرق من الشرق و تغيب غربا في حين أن الأرض هي التي تدور حولها .فحواسنا محدودة ولا تمكننا من المرور الا الى قسم ضئيل من الواقع كالكفيف الذي لا يعرف تماما ما هو النظر.تبين لنا الفزياء اليوم أن بصرنا لا يمكنه المرور الا الى هامش

[1] ـ زهير الخويلدي : البرنامج التربوي في تجربة جون لوك الفلسفية : شبكة النبأ المعلوماتية .
https : annabaa . org / arabie / print / 11107 .

[2] ـ زهير الخويلدي : عناصر الذهن عند جون لوك ، تدقيق فلسفي في نطاق المعرفة التجريبية ، دار نور للنشر، ألمانيا ،ط1 ،سنة 2017، ص : 64، 66 .

محدود من الطيف المضيء(من الأشعة تحت الحمراء الى مابعد البنفسجية).مثلما لا نسمع بعض الأصوات العالية المسموعة من الكلاب.وأكثر من ذلك نستطيع التساؤل عما اذا كان الفضاء ذو الأبعاد الثلاثة الذي ندركه حقيقيا أم هو اطار ذهني.بالنسبة لفيلسوف التنوير)(aufklarung كانط الفضاء ليس شيئا موضوعيا أو حقيقيا...بل هو شيء داتي و مثالي. و منه فليس الواقع هو ما تنقله لنا الحواس بقدر ما هو ما يعاد بناءه وتركيبه بواسطة العقل. وتقويض هذه الأسس الفلسفية للنظرية الواقعية يضع مخرجاتها التربوية موضع استشكالفهي لم تول ميول و رغبات الطفل العناية اللازمة لاعتقادها بعرضيتها و تبدلها الدائم.وهي حينما تجعل من حقائق العالم الخارجي أمورا جوهرية و أساسية لا تقيم وزنا للعالم الداخلي عالم الأفكار والتصورات العقلية التي هي تعبير عن جوهر الانسان.فالانسان انسان بعقله أولا منه يستمد وجوده المتجسد في الواقع. فالأنا المفكرة هي الأنا الموجودة على الطريقة الديكارتية.و بالتالي فجعل الأساس المادي لا الصوري هو جوهر العالم ليس له ما يبرره في كل الحالات.و تأسيسا على هذا فمهمة التربية ينبغي أن لا تكون موجهة فقط للتكيف مع المحيط الخارجي وتنمية اللوازم المادية للطفل بقدر ماتكون مراعية كذلك للجانب الروحي والعقلي.

3-الاتجاه الطبيعي/ فلسفة التربية الطبيعية

الفلسفة الطبيعية :

توطئة .

يعدّ القرن الثامن عشر نقطة إلتقاء تيارات فكرية عديدة تمتد بجذورها إلى الفلسفة اليونانية القديمة كالمثالية الأفلاطونية والواقعية الأرسطية. فهو القرن الذي شهد ميلاد فلسفة الأنوار التي هي عصارة جهود المثاليين والتجريبيين على السواء. والموجهة رأسًا نحو النقد الاجتماعي من أجل تغيير الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وقد أحدث هذا الإرث المعرفي والفكري تغييرًا كيفيا كبيرًا تمثل في اندلا ع الثورة الفرنسية سنة 1789 م التي هزّت الوجدان الأوربي ، وأعادت بنائه من جديد ليس في فرنسا فقط بل في كامل أوربا ، على حدّ تعبير حسن حنفي .[1] ولهذه الفلسفة سمات عامة أساسية أبرزها اعتبار العقل سلطاناً على كلّ شيء ، وهو مقياس صحة عقائدنا ومعارفنا ووسيلة للقضاء على الخرافة والشعوذة .

من أجل مقاربة مفاهيمية:

تعتبر الفلسفة الطبيعية اتجاها متميزاً ضمن الإتجاهات الفكرية التي ميّزت أوربا القرن الثامن عشر . رغم ضبابية المصطلح .إذ ما المقصود بالطبيعة ؟ وهل الفيلسوف الطبيعي هو من يكتفي في تفسيره للأشياء بالرجوع إلى الطبيعة دون غيرها وبالتالي عدم الإكتراث بما هو فوق الطبيعة من إله وقيم وعقل ،أم أنّه من يرجع كلّ ذلك بما فيها تفسير الحياة و الفكر إلى الطبيعة أي إلى الواقع الحسّي أو المادة ، أو قد يفسّر نشأة الخير والشّر انطلاقا من طبيعتنا الإنسانية ، فيكون الخير مثلا هو ما يشبع رغباتنا .[2] فالمصطلح بالفعل يوحي بالغموض ، لذلك نجد عديد مؤرخي الفكر يستخدمون الاتجاه الاجتماعي للتعبير عن هذه الفلسفة أو الاتجاه الرومانسي الذي طغى أكثر في الدراسات الأدبية ، وهذين المصطلحين أكثر تعبير ربما عن إنتاجات الفلاسفة الطبيعيين في هذه الفترة وعلى رأسهم (روسو) . لا لشيء إلاّ لأنّ (روسو) نفسه كان جلّ اهتمامه هو الشق الاجتماعي السياسي ، كما كانت حياته الشخصية نفسها حياة رومانسية أساسها الإحساس المرهف والعاطفة .[3]

وعموما فالفلسفة الطبيعية بزعامة(جون جاك روسو) تنطلق من فكرة أساسية هي أنّ الطبيعة خيّرة أما الحياة المدنية والحضارة التي أنتجها الإنسان فهي شرّ ودمار للإنسان نفسه .فإذا أردنا الخير للإنسان فعلينا إبعاده عن كلّ أشكال الدمج الاجتماعي

---

[1] ـ حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ، لبنان ، ط2 ، سنة 2000 ، ص : 222 .

[2] ـ زكي نجيب محمود (إشراف) : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص : 415 .

[3] ـ المرجع نفسه ، ص : 227 .

القهري و القسري ، وتركه يتعامل مند الصغر مع الطبيعة بعفويته التي جاء مزودا بها . فهو يولد مزودا بقدرات فطرية لابد من مراعاتها والمحافظة عليها بعيدا عن ضغوط المجتمع ، فأي ضغط على هذه القدرات من شأنه أن يقود إلى الإنحراف وفساد الأخلاق . ولذلك فالمجتمعات الفاضلة هي التي تراعي القدرات الفطرية لأفرادها ، لأن الهدف من التربية هو العمل على خلق مثل هذه المجتمعات .[1] وتهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية للنمو وفق نواميسها الخاصة بعيدا عن أفعال الإنسان من حيث هو فاعل اجتماعي . فالطبيعة هي الأفضل والأصلح وكلّما راعيناها في التربية إلاّ وأنشأنا مجتمعاً فاضلاً ، والعكس كلّما أهملنا القوانين الطبيعية الخيرة إلاّ وأنتجنا الفساد و الإنحراف .

وفي التصور اليوناني القديم تستند هذه الفلسفة في تفسيرها للطبيعة على مبدأ طبيعي واحد هو أساس كلّ شيء أي إرجاع الكثرة إلى شيء واحد هو الماء عند (طاليس) واللاّ محدود عند (انكسيمندر) والهواء عند (انكسيمانس) والنار عند (هيروقليطس).[2]

وقد ظلت الأفكار اليونانية حاضرة ومهيمنة حتى القرن السابع عشر ، أين بدأت تبرز تصورات جديدة خاصة مع (فرانسيس بيكون) و (كومينوس). قائمة على استبعاد إمكانية وجود عالم ميتافيزيقي معزول عن المكان ،وأنّ الذي يتحكم في الوجود وكلّ ما يحدث فيه هو النظام أو القانون الطبيعي وليس غيره .

خصائص الفلسفة الطبيعية :

تعد الفلسفة الطبيعية في نظر العديد من المفكرين فلسفة مادية مادامت ترى الطبيعة متغيرة وليست ساكنة وهي محكومة بقوانين تجعل من ظواهرها تحدث بصورة مطردة ، فلا مجال للعشوائية والصدفة ، فهناك نظام عام يحكم العالم ومهمة العلم هي معرفة هذا النظام .

والطبيعة البشرية في نظر هذه الفلسفة هي وحدة متكاملة غير منفصلة الأجزاء ولذلك تتطلب تربية واحدة غير متعددة بتعدد الأجزاء، وينبغي أن تكون خالية من ألوان الشرور .[3]

وهي الفطرة السليمة التي يولد عليها الإنسان ، والخالية من كلّ أصناف الشّر ، والتي يجب أن تبقى كذلك بعيدا عن إكراهات المجتمع وضغوطه . فالطفل لابد أ، يتربى وفق هذه القاعدة أي تركه على طبيعته ليتعلم عن طريق مايقوم به هو ذاته من أفعال

---

[1]- خالد محمّد أبو شعيرة : المدخل إلى علم التربية ، مرجع سابق ، ص : 98 .

[2]- محمّد محمود الخوالدة : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، مرجع سابق ، ص : 81 .

[3]- المرجع نفسه ، ص : 84 .

وردود أفعال ،فالاستجابات التي تدفعه إليها فطرته السليمة هي ستعزّز تلقائيا ويحافظ عليها بينما تلك التي لا تنسجم مع ميوله الطبيعية فسيجد نفسه منصرفا عنها تلقائيا .

لذلك تعتقد هذه الفلسفة بالطبيعة الخيّرة للإنسان ، وتؤمن بحاضره أكثر اعتبارا وأنّ الحاضر مفتاح المستقبل فالطفل ينطلق من الحاضر إلى المستقبل ، ومنه يجب إتاحة الفرص للأطفال ليتعلموا من الطبيعة بأنفسهم بعيدا عن تدخلات الأسرة أو المجتمع لأنّ كلّ ماهو من خلق الله خالق كلّ شيء حسن وخيّر ، ولكنّه قد يفسد عندما ينتقل إلى أيدي الإنسان .[1] لذلك "لِنُطِع الطبيعة وسنعرف كم حكمها ليّن متسامح ، لنستمع لنصائحها وسنرى كم حلو الرضا على النفس والإقرار أنّها على صواب".[2]

أسس التربية عند (جون جاك روسو) :

جان جاك روسو فيلسوف اجتماعي فرنسي عاش ما بين 1712 و 1778 .قضى حياته متنقلا من بلد الى اخر ومن عقيدة لأخرى و من عمل لاخر .وغالبا ماكان في صحة سيئة وضحية حسه المرهف ومزاجه العاطفي.وتصور مقالاته الأولى الإنسانالطبيعي على أنه مخلوق ذو غرائز خيرة وميول بسيطة قد أفسدته الحضارة وحرمته من السعادة وخاصة الحياة المدنية والفوارق الطبقية والاستبداد الحكومي.وتعد روايته اميل أعظم ماكتب في التربية لتأثيرها الكبير على المربين حتى يومنا هذا.

ـ إنّ الهدف الأعلى للتربية عند روسو هو تحقيق النزعات الطيبة وتعميقها في الطبيعة البشرية من خلال المؤسسات الاجتماعية والتربوية .

ـ يولد الإنسان كائنا طيبا ولكن فساد المجتمع هو الذي يفسد طبيعته البشرية .

ـ ـ الطبيعة البشرية مثل النبات الذي لابد أن نرعاه ونهتم به وهذه هي مهمة المربي .

ـ لدينا جميعا ثلاث معلمين هم الطبيعة والإنسان والأشياء ، فالطبيعة تعلمنا عن طريق النمو الداخلي وعن طريق الألم والمعاناة ، والإنسان يعلمنا كيف نستفيد مما نتعلمه من الطبيعة بينما الأشياء تساهم في تكوين ونمو خبراتنا.

والدروس التي نتعلمها من هؤلاء المعلمين ليست متناقضة أومتباينة متنافرة إنّما هي متناغمة مع بعضها ومتكاملة .

ـ لا سيطرة لنا على ما تعطينا أياهالطبيعة ، فغرضنا هو في نفس الوقت الغرض الذي تحدّده لنا الطبيعة ، ما نسيطر عليه سيطرة قصوى هو التعليم البشري الذي يجب أن يتناغم مع الميول الطبيعية وإلاّ فإنّه سيكون هناك صراع ، يجب أن ينسجم التعليم الرسمي مع الميول البشرية وأن لا يصطدم بها . يجب أن تنسجم مشاعرنا وخيالنا وقدراتنا الذهنية مع ميولنا الطبيعية .

ـ ضرورة انسجام قدراتنا العقلية مع ميولنا الطبيعية .

ـ ضرورة احترام براءة الأطفال وذلك بالسماح لهم بالاستمتاع بطفولتهم وأن يعيشوها .

---

[1] ـ محمّد الطيطي وآخرون : مدخل إلى التربية ، مرجع سابـــق ، ص : 87 .

[2] ـ جان جاك روسو : دين الفطرة ، ترجمة عبد الله العروي ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت لبنان ، ط2 ، سنة 2012 ، ص : 72 .

ـ ضرورة تعليم الأطفال الاعتماد على النفس ، فكلّما أزدادت قدراتهم بالاعتماد على أنفسهم قلّ اعتمادهم على الآخرين .

ـ ضرورة تعويد الأطفال على مواجهة الصعاب وأن يعيشوا بعضا من المعاناة لأنّ الطبيعة تعلم عن طريق الألم والمعاناة .

ـ عدم الميل إلى توبيخ الأطفال أكثر مما ينبغي وعدم التسامح معهم كذلك أكثر مما يجب ، فالطبيعة جعلت منهم كائنات يجب أن نحبها ونساعدها وليس أن نظلمها أو نطيعها أو نخافها .

ـ تجنب استعمال المشاعر الدنيئة في تربية الأطفال مثل الخوف والحسد والجشع والغيرة ، لأنّ محاولة جعلهم طيبين بوسائل سيئة تؤدي إلى جعلهم أشراراً.

ـ تشجيع الأطفال على التعلم عن طريق الخبرة ، وتجنب التعلم عن طريق الدروس المباشرة .

من المعروف أنّ (روسو) قد أودع عصارة آرائه التربوية في كتابه (إميل) أو (في التربية) . إذ تناول فيه حقيقة التربية الطبيعية في ظلّ إعجابه الشديد بالريف وما يتميز به من نقاء وصفاء ، وازدرائه لحياة المدينة المتقلبة والمزدحمة والعاكسة لفوضى بشرية خانقة . وقد تملّكه حبّ الطبيعة وهيمن على جوارحه فصارت المدينة في رأيه مقبرة للمواهب الإنسانية والفضائل والقيم السامية.

وقد كان لـ (روسو) آراء جديدة خالف بها آراء المربّين في وقته خاصة منهم رجال الدين ، إذ كانت الفكرة السائدة عندهم أنّ الطفل يولد بطبيعة شريرة ، والتربية وحدها التي تحوّله إلى مخلوق طيّب يتمتّع بالقيم الرفيعة والمثل العليا السامية ، وكأنّ التربية في نظرهم إنّما جاءت لاستئصال الطبيعة الشريرة التي جاء الطفل مزوداًبها.في حين يقرر (روسو) خلافا لهذا بأنّ أيّ شيء يصدر من يد الخالق فهو طيّب وجميل،بينما يفسد بيد الإنسان.[1]

وبهذا المعنى فدور التربية هو في منع فساد الإنسان أي تحوّله من كائن طيّب إلى كائن شرّير ،وتمكن الطفل من السّير في طريق الخير، أو بصورة أخرى فهي إصلاح لما فعلته الحضارة والمدنية ذلك أنّ الفوارق الطبقية و الإستبداد الحكومي ونمو الملكيات الفردية وتعاظمها هي من نتاجات هذه الحضارة ، لذا يدعو (روسو) عبر آرائه التربوية إلى ضرورة العودة إلى " الطبيعة الأولى حيث المساواة وانعدام وجود الملكية التي تنمي الشعور الفردي بالأنانية وإيثارالذات وبالتالي نشوء الشرور والمفاسد ."[2] فالطبيعة الأولىنقية خالصة منزّهة عن مختلفالصراعات و المفاسد.

ونظرية روسو في التربية قائمة على ذلك المبدأ الذي اعتنقه بروح الفنان ، ودعا إليه في حماسة المؤمن المندفع .

" إنّ الطبيعة خيّرة ، وليس لنا أن نقاومها أو نعارضها في تقدمها الفطري ."[3]

---

[1] ـ جان جاك روسو : إميل ، ص : 24 .

[2] ـ غيضان السيد علي : فلسفة روسو في سياق اعترافاته وسيرته الذاتية ، مجلة تطوير تصدر عن مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة سعيدة ، العدد 01 ، ديسمبر 2013 ، ص : 168 .

[3] ـ جان جاك روسو : إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لوقا ، تقديم أحمد زكي محمّد ، الشركة العربية للطباعة والنشر

فكلّ شيء يخرج من يد الخالق صالحاً ، لكن في المقابل كلّ شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال. [1]

والتربية تأتينا إما من الطبيعة أو من الناس أو من الأشياء ، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخليةذلكم هو تربية الطبيعة .

وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو ، ذلكم هو تربية الناس ، وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي نتأثر بها ، فذلكم هو تربية الأشياء . [2]

وكلّ امرئ منا إذن يتولى أمر تشكيله ثلاث ضروب من المعلمين ، والتلميذ الذي تتضارب فيه دروسهم المتباينة تسوء تربيته ولن يكون على وفاق مع نفسه ، أما من تتوافق فيه تعاليمهم فتنصب على أمور واحدة وتستهدف غايات واحدة فهذا هو الذي يصل إلى مبتغاه ، ويعيش في وفاق مع نفسه ، وهذا هو من طابت تربيته .[3] إنّ الناس في الحالة الطبيعية سواسية ومهمتهم المشتركة أن يكونوا رجالاً ، وأنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الإنضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون ، فالطبيعة تندبه قبل كلّ شيء للحياة الإنسانية ، والحياة هي المهنة التي أريد أن ألقّنه إياها. وحين يتخرج من يدي لن يكون قاضيا أو جنديا أو قسيساً بل سيكون إنسانا قبل كلّ شيء .[4]

والتربية الحقة لا تكون بالتلقين إنّما بالممارسة فالإنسان يبدأ التعلم حين يبدأ الحياة ،فتربيتنا تبدأ معنا.[5]

راقبوا الطبيعة وانظروا كيف تبيّن لكم السّبيل ، فإنّها تعمل على تمريس الأطفال بالأحداث والأشياء ، وتعلمهم مند البداية كيف يكون الألم ... هذه هي سنة الطبيعة فلماذا نخرج عليها ؟

ألا ترون أنّكم إذ تفكرون في تصحيحها تقوضون عملها ؟[6]

إنّ المدن تلتهم ساكنيها وتفتك بهم ، وبعد أجيال من حياة المدينة يشيع الإنحلال الصّحي وتصاب السّلالة بالهزال أو العقم ،ولا يمكن تجديد حيويتهاإلاّ عن طريق الريف ، فأرسلوا أولادكم يتجددون في الحقول الفسيحة وليستعيضوا عما استهلكه من عافيتهم هواء المدينة المزدحمة الفاسد .[7]

القاهرة ، مصر، دط ، دت ، ص: 12 .

[1]- المرجع نفسه ، ص: 24 .

[2] - جان جاك روسو : إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لوقا ، تقديم أحمد زكي محمّد ، ص: 26 .

[3]- جان جاك روسو : إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لوقا ، تقديم أحمد زكي محمّد ، ص: 26 .

[4] - المرجع نفسه ، ص : 31، 32 .

[5]- المرجع نفسه ص: 32 .

[6]-المرجع نفسه ص : 38، 39 .

[7] -المرجع نفسه ، ص : 60 .

في نقد الفلسفة الطبيعية

لقد جاءت الفلسفة الطبيعية كشاهد على منعطف تاريخي جديد دخله المجتمع الأوروبي بعد التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي أحرزته الثورة العلمية والفكرية التي تحققت مند القرن السابع عشر للميلاد.والتي أنتجت أنماطا حياتية جديدة غير معهودة. حيث تضخمت المدينة أكثر فأكثر وأخدت الحياة فيها تتجه الى التعقيد فتغيرت معها أساليب التربية.و هو مادفع بعديد المفكرين وقتها وعلى رأسهم روسو محاولة فرملة هذا التسارع والدعوة من جديد للعودة الى الحياة الطبيعية البسيطة. لكن ذلك في الحقيقة أوقعه في الكثير من العثرات .بحيث لم تلق أفكاره الكثير من الترحيب من قبل المهتمين بالشأن التربوي .فترك الطفل وفق الطبيعة وبمنأى عن المجتمع كما يعتقد يعد أمرا غير واقعي ويتنافى مع الطبيعة الانسانية ذاتها. لأن الانسان حيوان اجتماعي بطبعه في حاجة الى الأخر ليدرك نفسه ويتعلم ويكتسب ويبني شخصيته المتفردة. فهو لا يدرك نفسه الا يادركه للأخر فالغير سبب ادراكه لذاته. ثم أن العيش وفق الطبيعة سيجعل من الحياة الانسانية شبيهة بالحياة الحيوانية. كما أن رغبات الفرد و ميوله لا تظهر تلقائيا وبالفطرة لأنه في احتكاك دائم مع محيطه الخارجي. وبالتالي تظهر له رغبات وميول جديدة بتأثير من هذا المحيط. فالرغبة مثلا في ممارسة رياضة معينة لا تظهرتلقائيا عند الطفل انما بعد الاحتكاك والممارسة مع غيره. وعلى ضوء ذلك فلا يولد الانسان بالضرورة بطبيعة خيرة أو شريرة بل يأتي مزودا بغرائز وبعض الاستجابات التي تتطورمع الوقت بفضل احتكاكه مع الأخرين فتتكون العادات المختلفة والتي منها السيء ومنها السليم الشرير و الخير. و على الانسان بعد ذلك أن يختار بينهما في سلوكاته اليومية.

4– الاتجاه البراغماتي/ فلسفة التربية البراغماتية

- **الفلسفة البرغماتية :**

- **جنيالوجياالمصطح** :الفلسفة البراغماتية واحدة من أهم التيارات الفلسفية المعاصرة التي شهدها القرن العشرين ،لما تتضمنه من عناصر التفكير الواقعي والعلمي. وقد جاءت كردّ فعل على التيار الفكري الميتافيزيقي في أوربا ، ممثلا في المثالية(التروسوندوتالية) على وجه الخصوص ، وكون هذه الأخيرة أصبحت عاجزة على استيعاب التطور الذي شهده إنسان القرن العشرين بشكل مرن ، مستمر ومتسارع ، وعجزها تبعا لذلك على تقديم الحلول اللازمة لمشكلاته الطارئة ، ومن هنا ظهرت هذه الفلسفة كدعوة جديدة محكومة بمنطق الواقع تحاول أن تتلمس حلولاً لمشكلات الإنسان وأزماته انطلاقا من واقع الإنسان نفسه ، لا من عالم الأوهام الذي بنته الفلسفات الميتافيزيقية السابقة .

ورغم أنّ جذور الفلسفة البراغماتية قد تعود إلى الفلسفة اليونانية القديمة وخاصة فلسفة (هيراقليطس) ، صاحب فكرة أنّ الكون في حركية وتغيّر دائم ولا وجود لحالة السكون ، وبالتالي فالإنسان لا يمكنه أن ينزل النهر مرتين ،لأنّه في تغيّر وجريان دائم وهذا يعني أنّ الحقيقة الثابتة كذلك لا وجود لها ، فكلّ شيء في تغيّر ، وكلّ شيء نسبي ، و ربما نجد لهذه الفلسفة كذلك أصولاً في الفلسفة التجريبية الحديثة كفلسفة جون لوك ، دافيد هيوم ، وجون ستيوارت مل لتقاطعها معها في الجانب الواقعي والعملي ولكنّها مع ذلك فهي من المذاهب الفلسفية المعاصرة حيث نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية بعدما وجدت في النظام الرأسمالي الحرّ الذي يقوم على المنافسة الحرة التربة الصالحة للنموّ و الإزدهار ، ذلك أنّ المجتمع الأمريكي المتشكّل حديثا وفق أفكار وفلسفات مختلفة وافدة ، قد حكمه منذ البداية منطق الصراع مع الطبيعة من خلال الاعتماد على النفس والتحرّر من مختلف القيود وحب المغامرة و الاستكشاف ،مع احترام العقل والعمل والتطلع المستمر إلى التجديد والتغيير .

يعتبر الفيلسوف (تشارلز بيرس 1839 ـ 1914م) أول من قدّم البراغماتية ومفهومها للفلسفة الأمريكية ، ثم انتشر بعد ذلك المصطلح على يد (وليم جيمس 1842 ـ 1910 م) وتطور أكثر على يد (جون ديوي 1859 ـ 1952م) ومنذ بدايتها كانت هذه الفلسفة الأمريكية تولي ظهرها للبحث النظري العقيم الذي يكتفي بالبحث في الماهيات و الأصول ويترك الجانب العملي والنتائج التطبيقية و هي لذلك اعتبرت الأفكار والآراء مجرد ذرائع للحفاظ على البقاء في هذه الحياة والسير بعد ذلك لبلوغ ما هو أسمى وأرفع.

فالواقع العملي المعيش كفيل بالبرهنة الملموسة الفعلية على صدق أفكارنا واتجاهاتنا وتصوراتنا أو العكس ، يقول بيرس :

"إننا لا نعرف على وجه التحقيق ماهي الكهرباء في حدّ ذاتها ، أي أننا لا نملك ماهية عقلية الكهرباء ، وكلّ معرفتنا بها محصورة فيما تؤديه أو تخفيه من أغراض عملية "[1]. فقيمة الفكرة لا تتحدد إلاّ وفق النتائج العملية ، وبهذا تصبح وظيفة العقل عند الفلاسفة البراغماتيين ليست البحث في حقائق مجردة كلية ، وإنّما البحث في الوقائع الجزئية المشخصة والتي هي أصلاً خبراتنا المعيشة ، وإذا أردنا أن نجعل من أفكارنا أفكارا واضحة و صادقة فما علينا إلاّ النظر لما تحققه من آثار عملية ونفعية . [2] إنّ الواقع من منظورهم يتحدّد حسب خبرة الفرد الحسية ، ومعرفة الإنسان بدورها محددة بنطاق خبراته . وربما لهذه الأفكار التي ميّزت الفلسفة البراغماتية عُدّت هذه الأخيرة تعبيراً عن عصر جديد دخل فيه المجتمع الإنساني هو عصر الفكر العلمي ، وعصر الثورات العلمية المتتابعة وما تحققه من انتصارات ، ولذلك يصعب على الباحثين والمفكرين في هذا العصر تجاهل هذا التيار الفلسفي الذي نشأ على عجل وانتشر كذلك بسرعة فائقة حتى غطى مختلف المجالات .

من أجل مقاربة مفاهيمية.

مصطلح البراغماتية pragmatisme مشتق من اللفظ اليوناني " pragma " ويعني الفعل أو العمل .

وقد جاء في قاموس إلياس العصري أنّ لفظ براغماتيزم يشير إلى المذهب العملي . وهو مذهب الذرائع ، أو فلسفة عملية ويعني هذا المذهب أنّ أهمية المبادئ في نتائجها العملية [3].

وقد جاء في المعجم الفلسفي أنّ البراغماتية هي مذهب يرى أنّ معيار صدق الآراء والأفكار إنّما هو في قيمة نتائجها العملية ، والمعرفة هي مجرد أداة لخدمة مطالب الحياة ، وصدق القضايا يتوقف على كونها مفيدة .

أما (جون ديوي) فقد عُرف اتجاهه بالإتجاهالأداتي ، من الأداة أو الوسيلة ، والوسيلة هي : محاولة لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية ، والأحكام و الاستنباطات في شتى صورها ، وتحاول إقامة تمييزات وقواعد منطقية تلقي تأييداً عاما عن طريق استخلاصها من وظيفة العقل من حيث هو وسيط ومن حيث هو بناء " .[4]

ويُخضِع المذهب البراغماتي كلّ الأفكار للطريقة العلمية ،والإختبار التجريبي . بالمعنى الواسع للكلمة ، تختلف عن تجريبية (بيكون) و (لوك) و (مل) والتي أطلق عليها (جيمس) اسم (أنصاف التجريبيات) ودعى من وراء ذلك إلى تجريبية أصيلة . أوضحها بقوله : " إنّ البراغماتية تمثل اتجاها مألوفاً تماما في الفلسفة ألا وهو الاتجاه التجريبي ، ولكنها تمثله كما يُخيّل إليّ في شكل أكثر تطرف ، وأقل ممانعة فيه واعتراضاً عليه في نفس الوقت ". [5]

---

[1] ـ يحي هويدي : قصة الفلسفة الغربية ، ص : 131 .

[2] ـ أنظر زكرياء إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، ص : 39 .

[3] ـ قاموس إلياس العصري : إنجليزي ، عربي ، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط29 ، سنة 1988 ، ص : 591 .

[4] ـ لبن علي : الغزو الفكري في المناهج الدراسية ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1995 ، ص: 54 .

[5] ـ وليام جيمس : البراغماتية ترجمة محمد علي العريان : المركز القومي للترجمة : القاهرة ، سنة 2008 ، ص : 81 .

ربما أنّ (جيمس) هو أحد أقطاب الفلسفة البراغماتية ، فقد أراد أن يقف موقفا وسطا بين التجريبيين والعقلانيين ، بعدما رأى في كليهما أشياء إيجابية كثيرة ، ولكنهما يهملان جانبا أساسيا من جوانب الطبيعة البشرية ، فالتجريبيون قد أولوا اهتمامهم للوقائع الجزئية الحسية ، والعقلانيون قد ركّزوا أكثر على الجوانب الخلقية والدينية والعقلية ، وهي مطالب وحاجات ورغبات طبيعية في الإنسان . وبهذا فهناك جانب مهمل عند كليهما ، وهو ما جعل جيمس يقف موقفا وسطا بين هذين الاتجاهين .

" يحقق الإخلاص للواقع والتجربة ويعطيه الإيمان بالقيم الروحية في نفس الوقت" .[1]

وقد أعلن (جيمس) في بداية أمره بأنّ هذه الفلسفة هي مجرد منهج وليست مذهبا فلسفيا ، أي أنّها عبارة عن اتجاه لتوضيح الأفكار ، وإعطاء دلالات صادقة لتصوراتنا وقضايانا ، مشيرا إلى أهمية هذا المنهج في تجاوز الكثير من الإشكالات الفلسفية المطروحة . وقد وضع له قاعدتين أساسيتين هما :

1 ـ إذا كانلديك قضيتان واعتقدت بصدقهما معاً ،فانظر إلى أثر كلّ منهما على سلوكك العملي ، فإن اختلف سلوكك نتيجة اعتقادك بالقضية الأولى عن السلوك الناتج عن اعتقادك بالقضية الثانية ، إذن فالقضيتان مختلفتان حقا ، وإذا لم يوجد خلاف عملي بينهما أي لا يوجد خلاف في السلوك فتأكد عندئذ أنّهما قضية واحدة لكنّهما بتعبيرين لفظين مختلفين فقط .

2 ـ إذا لم يوجد أي أثر عملي في سلوكك نتيجة اعتقادك بصدق قضية ما يختلف عن سلوكك نتيجة اعتقادك بكذبها ، فاعتبر أنّ هذه القضية لا معنى لها ، بل لا وجود لها ، لأنّ دلالة الفكرة فيما ينتج عنها من أثر في السلوك . [2]

أعلام الفلسفة البراغماتية.

1 ـ تشارلز سندرز بيرس :

يعود الفضل إلى الفيلسوف (تشارلز بيرس) الذي عاش مابين (1839-1914) في استخدام لفظ البراغماتية لأول مرة في مقالتيه (تثبيتالاعتقاد) عام 1877م و(كيف نوضح أفكارنا) عام 1878م . والذي بيّن فيهما بأن معيار الحقيقة ليس هو التأمل النظري بل العمل المنتج .حيث يقول : " تدبّر الآثار التي يجوز أن يكون لها نتائج فعلية على الموضوع الذي نفكر فيه. وعندئذ تكون فكرتنا عن هذه الآثارهي كل فكرتنا عن الموضوع.[3]

ويوضح (بيرس) ذلك قائلا : " إنّ فكرتنا عن أي شيء هي فكرتنا عن آثاره المحسوسة ".[4] و هو ما يوحي باعتماد معيار جديد للحقيقة وهو الجانب العملي النفعي ، فما تحققه لنا أفكارنا ومعارفنا في الواقع من آثار نفعية هو المعيار الحقيقي لمدى نجاحها .

---

[1] ـ محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الأسكندرية ، مصر ، ط1 ، 2005 ، ص:41 .

[2] ـ محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، ص : 42 .

[3] أنظر فؤاد كامل وآخرون : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، مرجع سابق ، ص : 139 ـ

[4] ـ أنظر فؤاد كامل وآخرون : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، مرجع سابق ، ص : 139.

وفي مجال المعرفة يرى (بيرس) بأنّنا على وعي بكوننا نتصل في خبرتنا بالواقع مباشرة ، ويتكون الواقع من الأشياءالكائنة سواء فكّرنا فيها أو لم نفكّر ، أضف إلى ذلك أننا إذا أردنا اجتناب المفاجآت غير السارة فإنّه يجب علينا تكييف سلوكنا مع ذلك ، ولكن نحن في نفس الوقت نتعامل مع الأشياء تبعاً لما لدينا عنها من أفكار ، وهذه الأخيرة ما هي إلاّ إنشاءات عقلية كوناّها بعد اختبارها ، واختبار عناصرها .[1] و يبدو هنا (بيرس) منسجما أكثر مع الفلسفة الكانطية التي تحاول الموازنة بين العقل والواقع ، وهو ما يوضح أيضا الموقف الوسطي الذي اتخذهالإتجاه البراغماتي في بدايته مع (بيرس) .

2 ـ وليام جيمس :فيلسوف وعالم نفساني أمريكي عاش مابين 1842 ـ 1910 قدّم أعمالاً حققت رواجاً كبيراً سواء في علم النفس أو الفلسفة ، فهو الذي أقام أول مختبر لعلم النفس التجريبي في الولايات المتحدة الأمريكية . وكان يلقي محاضرات في علم النّفس الفزيولوجي ، أصدر كتابه الشهير : " مبادئ علم النفس " . وبالموازاة مع ذلك كان له اهتماماً رئيسيا بالقضايا الفلسفية الكبرى كنظرية المعرفة ، والفلسفة الأخلاقية ، والقضايا الدينية خاصة بعدما أصبح أستاذاً للفلسفة بجامعة (هار فارد) سنة 1885م . إذ غلبت الميول الفلسفية عنده ،وتفرغ أكثر للإنتاج في هذا المجال ، وكيف لا وهو القائل :" الفلسفة صناعة غريبة قد تكون أشرف الصناعات ، وقد تكون أتفهها ، و أيّا كان أمرها ، فهي بناء لا هدم ، وهي في ذلك كالفنّ تماماً يحاول الإنسان دائما أن يفكر ويتأمل كما يحاول دائما أن يجعل منزله أجمل مما هو ، يتفلسف الفيلسوف كما يحبّ المحبّ وقد لا تكون نتائج فلسفته نافعة له ، ومع ذلك فهو يُشبعُ رغبة أصيلة فيه ".[2] وقد ترك لنا العديد من المؤلفات الفلسفية أهمها:

ـ إرادة الإعتقاد ومحاولات أخرى سنة 1897 .

ـ تنوعات الإختيار الديني سنة 1902 .

ـ البراغماتيزم سنـة 1907 .

ـ فلسفة التجربة سنـة 1910 .

و قد تأثر جيمس في فلسفته البراغماتيـة بالنزعـة التجريبيـة كماصاغها الـفلاسفـة الأنجليز من (بيكون)إلى (جون ستيوارت مل) ، ويكفي هذا الأخير أن خصّه (وليام جيمس) بإهداء في كتابه (البراغماتية) إذ قال فيه : " إلى ذكرى (جون ستوارت مل) الذي كان أوّل من علّمني سعة الأفق البراغماتية و الذي يطيب لخيالي أن يتصوره كقائد لنا لو كان اليوم حيا ..." .[3]

.

---

[1] ـ **المرجع نفسه ، ص: 138 .**

[2] ـ **محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، مرجع سابق ، ص : 7 .**

[3] ـ **وليام جيمس : البراغماتيزم ـ ترجمة مُحَمَّد علي العريان ـ مرجع سابق ، ص : 13 .**

3– جون ديوي :واحدمن أعلام الفلسفة الأمريكية المعاصرة عاش مابين 1859 و 1952 م تنوعت المواضيع التي كتب فيها وكان في معضمها رائداً وفاتحاً . قليل من الفلاسفة هم الذين كان لهم تأثير أوسع من تأثيره ، كان يسترشد في كتاباته بفكرة أنّ الفلسفة مهمة إنسانية قلبا وقالبا ، وعلينا أن نحكم عليها في ضوء تأثيرها الاجتماعيأو الثقافي. والتفلسف ليس سوى طريقة من طرق السلوك الإنساني. وينبغي أن نقدّر قيمته على أساس قدرته على مواجهة الظروف التي كانت هي ذاتها مصدر نشأته.[1]

وكان (ديوي) قد بدأ حياته (هيجليا) متأثرا إلى حدّ كبير بأفكار الفيلسوف الألماني (هيجل) إذ تعلّم منه بأنّ الواقع مجرد عملية تنتهي إلى غاية هي الوصول إلى الوجود المطلق ، و أنّ مطلب الإنسان وسعيه نحو الحقيقة جزء من أداء هذه العملية كما تعلّم منه بأنّ الحقيقة التي يطلبها العقل الإنساني في تطور ونمو و أنّ غايته هي الوصول إلى المطلق ، أي مطابقة الفكر لعقل خالد .[2] إلاّ أنّ (ديوي) لم يقتنع كثيرا بهذه الأفكار المثالية ، إذ بحكم الإنتصار الذي حققته مناهج العلوم الوضعية ، ترسخت عنده ميولاً واقعية تجريبية ، جعلته يعتقد بضرورة ربط البحث الفلسفي بالواقع ، وهو لذلك قد انتفع كثيراً بنظرية التطور لِـ (داروين) ، وبمبادئ علم النفس لِـ (جيمس) . وبالمعيار البراغماتي في الصدق لِـ (بيرس)، وكلّ ذلك جعل منه فيلسوف متميزا صاحب أفكارمتفردة وحتّى كلمة (براغما تيزم) فضّل تعديلها فأطلق اتجاها آخر عرف بمذهب الوسيلة . (instrumentalisme) ، و هو اتجاه براغماتي خاص به .[3] يعتقد من خلاله بأنّ الإنسان كائن يهدف على الدوام إلى التكيف مع البيئة الخارجية ، وأنّ أفكاره مجرد وسائل لتحقيق هذا التكيف ، ولن يكون للفكر قيمة إذا لم تكن له نتائج عملية واقعية . فالأفكار هي وسائل لغايات ، و هذه الغايات في نهاية الأمر هي تحقيق تكيف الإنسان ، وخلافا لِـ (جيمس) " لا يرى ديوي الفكرة التي لها نتائج عملية صادقة والتي ليست لها نتائج عملية كاذبة ، وإنما يُسمي الأولى فكرة مُرضِية والثانية غير مُرضِية أو فكرة حسنة وفكرة رديئة ." [4]

وقد اهتم (جون ديوي) كثيراً بالتربية ، خاصة بعدما انتقل إلى جامعة (شيكاغو) كأستاذ للفلسفة ، والتي أسّس بها لأول مرّة مدرسته التجريبية الشهيرة والتي كان لها الفضل في خلق آرائه التربوية الأصيلة .

أسس الفلسفة البراغماتية :

وتقوم الفلسفة البراغماتية على مجموعة من المبادئ الأساسية أهمها :

1 ـ اعتبار التّغير ديمومة ، لأنهّ مستمرّ على الدوام و هو جوهر كلّ حقيقة .

2 ـ اعتبار القيم نسبية ، إذ لا توجد قيمة واحدة ثابتة ، فكلّ شيء في تغيّر دائم .

---

[1] ـ أنظر فؤاد كامل وآخرون : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، مرجع سابق ، ص : 201 . 202 .

[2] ـ محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، مرجع سابق ، ص : 186 .

[3] ـ المرجع نفسه ، ص : 187 .

[4] ـ محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، مرجع سابق ، ص : 190 .

3- الإعتقاد بالطبيعة المزدوجة للإنسان أي أنّه يجمع بين طبيعته البيولوجية وطبيعته الاجتماعية .

4 ـ الإقرار بأهمية الديمقراطية كمنهج في الحياة السياسية .

5 ـ الإقرار بأهمية الذكاء في السلوك الإنساني بصورة عامة لأنّ السلوك الناجح يرتكز على ذكاء ناقد. [1]

وانطلاقا من هذا وجب علينا العمل على تغيير طرق تعاملنا مع الآخرين ومع مختلف الأشياء لأنّ التغير هو سمة الحياة ولا وجود لما هو ثابت بما فيها الحقيقة ذاتها ، التي هي نتاج تفاعل بين الإنسان وبيئته .

و هذا يعني أنّ هذه الفلسفة تعطي قيمة كبيرة للوسائل والأدوات التي تستعمل للمعرفة ،وتعتبرها مجرد ذرائع للوصول إلى نتائج ، هي مجرد نتائج نسبية في آخر الأمر " إنّ مدى مرونة أقدم الحقائق تجلى بكلّ وضوح في زماننا بما حدث من تحول من الأفكار الرياضية و المنطقية ، و هوتحوّل يبدو أنّه يغزو الطبيعة أيضا ، فلقد أعيد تفسير الصيغ القديمة كتعبيرات خاصة عن مبادئ أوسع و أعم و أشمل ، مبادئ لم تخطر ببال أسلافنا أبداً في شكلها الراهن ، ولا صياغتها الراهنة . "[2]

التربية عندالبراغماتيين :

يرى البراغماتيون أنّ التربية تعتبر هي الحياة نفسها لأنّها تهدف إلى جعل الفرد قادر على التكيف مع بيئته الخارجية المتغيرة على الدوام . وحتى يتحقق الهدف من هذه التربية ينبغي أن :

ـ تجعل المدرسة من سلوك الأطفال منسجما مع احتياجات البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها .

ـ أن تخلق المدرسة الرغبة والدافعية عند الأطفال حتى تصبح العملية التربوية نابعة عنهم وليست مفروضة عليهم من الخارج .

ـ أن تعمل المدرسة على تنمية شخصية التلاميذ و ذكائهم و اتجاهاتهم .

ـ أن تركّز التربية على الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ والاحتياجات الأساسية للمجتمع المحلي من أجل إحداث التوازن بينهما .

ـ ضرورة تعاون المدرسة و الأسرة لتحقيق الاحتياجات النهائية للطفل ، كي ينمو بصورة حسنة .

ـ ضرورة الاهتمام بالمنهج التجريبي في المدرسة ليكتسب الأطفال المعارف التجريبية و الواقعية.[3]

ـ ضرورة الإهتمام بالمهارات المهنية، والتعامل بذكاء وكفاءة مع المشكلات مع حسن إعداد التلاميذ للأدوار الاجتماعية و تمكينهم من تحقيق هواياتهم و إبرازها أكثر في أوقات فراغهم .[4]

---

[1] ـ أنظر محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب القاهرة ، مصر ، ط1 ، سنة 1992، ص : 188 .

[2] ـ وليام جيمس : البراغماتية ترجمة محمد علي العريان : المركز القومي للترجمة : القاهرة ،مصر ، (دط) سنة 2008 ، ص : 88 .

[3] ـ محمد محمود الخوالدة : فلسفة التربية ، التقليدية والحديثة والمعاصرة ، مرجع سابق، ص : 108 .

[4] ـ محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها ، مرجع سابق ، ص : 191 .

تعتقد الفلسفة البراغماتيةبالتّغيرونسبية القيم الإنسانية على الطريقة اليونانية القديمة عند هيروقليطسوبأهمية الديمقراطية كأسلوب حياة.و قد دعت إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة وتوظيفها من أجل التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته.
كماترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية تلقين للمعرفة من أجل المعرفة إنّما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية.

ويرى البراجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، وأنّ واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرّف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له هو التوجيه والارشاد وتعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنّما تشجيعه عل استثمار نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التّأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفّزانه على التّعلم بصفة أساسية.أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتيةلم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية .ووظيفة المعلم ليس مجرد تدريس الأفراد ، بل تكوينهم من أجل الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيّرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمّنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

وهذ المنهج لا يميز بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمرّ بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

خلاصة على سبيل الاستنتاج:

-الإنسان من منظور البراغماتية كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وليس كائنا روحيا.

-تقر هذه الفلسفة بأن للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنّما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له ولهذا تركّز البرجماتية على المتعلّم وتعدّه المحور الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلّم محور العملية التعليمية فالبرجماتية ترفض التّحديد السابق للمادة العلمية، وترفض التّخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مواد وفصول ودروس ويصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية ،ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

-اكتساب المعارف يكون عبرتفاعل الإنسان وبيئته ، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة،بل إنّه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتّغيير .

-وتركز هذه الفلسفة كذلك على الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعالم الخارجي و كيفية التعامل معه وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة .فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطرق غير نظامية كالتعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار. إذن الإنسان لا يمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.

-التربية عندها هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات . والمدرسة بهذا الشكل هي مؤسسة تعليمية مصطنعة محاطة بقيود ومخاطر شتى ما لم نجد الميكانيزمات الضرورية لجعلها ناجعة وهادفة في الحياة المجتمعية.

-تستبعد الفلسفة البرجماتية الطرق الشكلية في التدريس وتعتمد على ميول الأطفال وخبراتهم مع إثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً و التأكيد على الفردية بين الأطفال والتركيزعلىطريقةالنشاط والتنافس.

-الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجاته وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

-يرتكز دور المعلم حسب البراغماتيينبدرجة أساسية على النصح والارشاد وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم والدفع بها إلى النجاح .

البراغماتية نحو مقاربة نقديـة:رغم أن الفلسفة البراغماتية قد فتحت أعيننا على الواقع و عملت على ترسيخ قيم العمل والنجاح وخلق عقل براغماتي عند الناشئة .لكنها مع ذلك لم تستطع تجاوز العديد من العثرات فهي

1 ـ تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، وترفض التحديد المسبق للمادة العلمية و التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2 ـتؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه, وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة. فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.والواقع ليس كذلك دائما.فليس بالضرورة ما يحقق لنا النجاح في الواقع يعد صوابا .فلو كان الأمر كذلك لكان الاحتيال والغش والتدليس طرقا مشروعة ما دامت قادرة على تحقيق النجاح واقعيا.

3 ـتعترف هذه الفلسفةبالنمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم , ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4 ـلا تعير التربية البرجماتية أي اهتماملمعاييرالروحية فليس في رأيها هناك أسبقية للقيم والمعايير الروحية، بل هي تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما

الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمته، فهي بذلك تكرس التنافس، وتنمي النزعة الفردية والمنفعة والبقاء للأقوى على الطريقة الداروينية.

5 ـالنظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.وربما هذا ماتشهده اليوم عديد المنظومات التربوية التي اعتمدت هذه الفلسفة .

6 ـيتمثل دور المعلم في النصح والارشاد وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية .

7 ـ إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي , وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح , ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

البراجماتية فلسفة عملية انبثقت عن النزعة المادية للقرن العشرين...وهي أمريكية النشأة، رأسمالية الاتجاه ليبرالية المنحى.لذلك قد لا تتواءم مع العديد من المنظومات الثقافية المغايرة.

ولكون الفلسفة البراغماتيةامتداداللوضعانية الأوروبية فإنها كثيرا ما وجهت لها نفس الإنتقادات التي توجه لهذه الأخيرة.فالوضعية من حيث هي " اتجاه فكرى يقتنع بما هو كائن ويفسره ويرفض : ما ينبغي أن يكون " أخدت الشكل الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية باسم " البراجماتية " هذا الشكل الجديد يحدده الدكتور توفيق الطويل بقوله " إذا كانت الوضعية قد رفضت التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية ، فإن الفلسفة العملية لا تتردد في قبولها واعتبارها صادقة متى كانت مفضية إلى نفع يتحقق في حياة الناس. "

5- الإتجاه الوجودي/ فلسفة التربية الوجودية.

في معنى الفلسفة الوجودية:

تعد الفلسفة الوجودية تيّارا لاعقلانيّا في الفلسفة الحديثة، حاول أن يخلق نظرة جديدة للعالم، طبقًا للإطار العقلي لدى بعض شرائح المفكرين، وقام الفيلسوف الكانطي الجديد ف. هاينمان بصياغة مصطلح الفلسفة الوجودية بشكله النهائي، وأضِيفَ بعد ذلك إلى الموسوعات والمعاجم الفلسفيّة.[1] كما نجد هذا الاستخدام عند الفيلسوف الدانماركي سورينكيركجارد. ثم أحياه الفلاسفة المتأخرين.

نوعا الفلسفة الوجودية:

لقد دأب مؤرخو الفلسفة على تقسيم الفلسفة الوجودية الى قسمين هما: الفلسفة الوجودية المؤمنة، والفلسفة الوجودية الملحدة، وقد ظهرت الفلسفة الوجودية في واقع لبيرالي مأزوم. ويعود السبب في ذلك إلى عدم قدرة الليبرالية بالردّ على التساؤلات التي تفرضها الممارسات الاجتماعية والاقتصادية، كما أنها فقدت القدرة على تفسير عمليات الصعود والهبوط في المجتمعات الرأسمالية، فقامت الوجودية بمحاولة لتقديم تفسيرات لكلّ الأزمات التي تمر بها المجتمعات، والتي أرهقت الإنسان في مختلف العصور، ومعنى الفلسفة الوجودية يتضمّن نظرة جديدة للإنسان والعالم، تُعلي من قيمة الإنسان في الوجود، وتحاول تفسير العالم المحيط به، وتقديم حلول للأزمات التي يمرّ بها تاريخ ظهور الفلسفة الوجودية ما هي مراحل تطور الفلسفة الوجودية؟ يعد مبحث الوجود أبرز المباحث الفلسفية، وأول ما اهتم الفلاسفة به هو صياغة نظرية في الوجود البشري، ووَضْع معنى للفلسفة الوجودية، سواء كانوا يقصدون الوجود الماديّ -أيْ الفيزيقيّ- أم الوجود الماورائي-أيْ الميتافيزيقي-، ويعد تعريف أرسطو للفلسفة الأولى هو أول التعريفات التي أكدت على ربط فعل التفلسف بالوجود، وهو أولى مراحل صياغة مصطلح الوجود. فالفلسفة الأولى عند أرسطو هي علم الوجود أو الوجود المجرّد، أو الوجود بما هو موجود "الميتافيزيقا"، وكل هذه التعريفات التي تُنسب إلى أرسطو يُقصد بها دراسة للوجود الخالص والمفروض منطقيًا، فمن المستحيل أن يقوم أيّ إنسان بالبحث عن أي شيء مهما كان، إلّا إذا كانت له صفة الوجود أولًا، فهذه الصفة سابقة منطقيًا على أيّة صفة أُخرى. وتعدّ الفلسفة الحديثة المرحلة الثانية التي حاول فيها الفلاسفة وَضْع مفهوم آخر للوجود ارتبطَ إلى حدٍّ كبير بالدين، فقد ظهر التيّار الوجوديّ المؤمن على يد الفيلسوف الدنماركي كيركجارد، الذي كان يعتقد بأن الوجود الإيماني المستمدّ من الدين هو أعلى نظريّات الوجود، فانتشر في العصور الحديثة ثلاثة أنواع للوجود وهي: الوجود الأخلاقي، الوجود الجمالي، والوجود الإيماني الديني، وهو الأهمّ. والمرحلة الأخيرة لمفهوم الوجود تمّ صياغتها في القرن التاسع عشر والقرن العشرين على أيدي فلاسفة معاصرين، وكان له رواج كبير في

[1] فؤاد كامل و آخرون : الموسوعة الفلسفية المختصرة دار القلم بيروت لبنان ص 535

الولايات المتحدة الأمريكية، وفي ألمانيا وفرنسا بعدالحرب العالمية الثانية، فارتبط مفهوم الوجود بالتعبير عن حالة اليأس والخوف وفقدان الأمل التي عاشها الفرد بعد الحروب التي ألحقت الهلاك بالفرد، كما أنّها كانت ردّ فعل على فلسفة الأنوار والفلسفات الكلاسيكيّة الألمانيّة، فيصنفها بعض المفكرين على أنّها رد فعل لاعقلانيّ على فلسفات كانت تعظم من العقل البشريّ، وقدرته على التحسين من واقع الفرد. [1]

مبادئ الفلسفة الوجودية: لقد قامت الفلسفة الوجودية على مجموعةٍ من الأسس والمبادئ التي جعلتها ذات سيط واسع الانتشار في أوروبا، وكذلك في بعض الدول العربية، ومن أهمّ هذه المبادئ: **مركزية الإنسان الفرد:** تُسمّى الفلسفة الوجودية أحيانًا بفلسفة الفرد، فالفرد وكلّ ما يعنيه هو جُلّ اهتمام الفلسفات الوجودية على الرّغم من بعض الفروقات بين التيّارات الوجودية، وكان للنّزعة الفرديّة التي أرستها الفلسفة الوجودية أثر كبير على الأدب والفنّ الحديث والمعاصر.

أسبقية الوجود على الماهية يعدّ مبدأ أسبقية الوجود على الماهية المبدأ الأساس في الفلسفة الوجودية، خاصّة لدى الفلاسفة المعاصرين وأهمّهم جان بول سارتر، والمقصود بهذا المبدأ أن الإنسان يوجد أولًا ثم بعد ذلك يكتسف ماهيته، فيحتك بالعالم الخارجي، فتكون له صفاته، ويشرع في الاختيار التي يحدّد صفاته، كما يؤكد سارتر أنّ الإنسان لا يكون إلّا ما يختار لنفسِه، فالإنسان يوجد ثمّ يريد ما يكون، ولا يحق لأي إنسان آخر أن يختار عنه، كما لا يجوز لأيّ تيار أو توجّه أو حتى أيديولوجيا معينة أن تستلبَ حقّه في حريّته في الاختيار.

الذاتية:

يؤكّد الفلاسفة الوجوديّون على ربط مفهوم الذاتية بمفهوم آخر وهو الحريّة، وبسبب ذلك يقول سارتر: إنّ الذاتية تعني الحرية، فالذات تتشكل عندما يقوم الفرد بممارسة عملية الاختيار لنفسه، مما ينتج عن ذلك استحالة تجاوز الإنسان لذاتيته من جهة، ومن جهة أخرى فإنّه يخلق نفسَه وذاته ويشكّلها في ممارسة الاختيار. تجاوز النظريات اللاهوتية لقد تجاوزت الفلسفة الوجودية النظريات الدينية واللاهوتية .وذلك لأنها تفترض أن الوجود الإنساني يتحقّق في اختيارات الفرد التي لا يجب لأيّ توجه أن يتدخل فيها سواء كان الدين أم غيره، والدين وضَعَ أسسًا سابقة على الوجود، وهذا ترفضه الوجودية؛ كونه يعيق اختياراتِ الفرد.

[1] المرجع نفسه ص536

الحرية:

من المفاهيم التي حاول الفلاسفة صياغة نظرية جديدة لها، تتناسب مع الوقائع التي شهدها العالم من حروب وانتهاكات في القرن العشرين، ومن أهمّ ما قام الفلاسفة الوجوديّون، هو تحويل مشكلة الحرية إلى قضية أخلاقية بالدرجة الأولى؛ وذلك لأنّه من المفروض أخلاقيّ أن يكون الفرد حرًّا، والحرية عند الوجوديّين كانت ذات بُعد فرديّ واجتماعيّ؛ فالفرد والمجتمع ينبغي أن يكونا على القدر نفسه من الحرية، ويكمُن مصدر النزعة الإراديّة في الفلسفة الوجودية في أنّه مِن حقّ كل إنسان أن يختار، حتى أنه من حقه ألّا يختار، فعزوف الفرد عن الاختيار هو اختيار في حدّ ذاته. [1]

المسؤولية:

تعد المسؤولية ملازمة للحريّة تحديدًا في فلسفة سارتر، فحسب وجهة نظره، عندما يختار الإنسان لنفسه يجب عليه أن يأخذ باعتبار كلّ ما يترتّب عليه من مسؤوليات سواء على الصعيد الشخصي أم المجتمعي، وبهذا يظهر البُعد الاجتماعيّ للفلسفة الوجودية؛ فهي ليست فلسفة فردية بحت، إنما قصد سارتر بالاختيار أن يختار لنفسه ويختار للناس جميعًا، بمعنى أن يتصوّر الفرد أفعاله من وجهة نظر إنسانية، فيقول سارتر القاعدة الأخلاقيّة: اختاروا كما مثلما اخترنا، فلا يمكن أن نختار الشرّ لأنفسنا، وما نختاره بشكلٍ دائمٍ هو خير لكل الناس.

اتجاهات الفلسفة الوجودية

انقسم الفلاسفة الوجوديّون في تاريخ الفلسفة إلى اتجاهَيْن رئيسَيْن؛ ويعود السبب في هذا الانقسام إلى وجود اختلافات أيديولوجية وفلسفية في توجّهات روّادها، وهذان الاتجاهان هما: الفلسفة الوجودية المؤمنة انتشرت الفلسفة الوجودية المؤمنة كردّ فعل على الفلسفة المثالية الألمانية، والمقصود بالفلسفة المثالية؛ هي الفلسفة التي تعتقد بأسبقية الفكر أو الوعي على المادة، أيْ أنّ هناك أفكارًا تؤسّس للواقع والعالم "الفيزيقي" أيْ العالم الماديّ، كانت الفلسفة المثالية ذائعة الصّيت في القرن التاسع عشر في أوروبّا، فهيغل كان بمثابة الأب الروحي للفلاسفة المثاليين، وأوّل من أسس لهذا التيار الفلسفي هو الفيلسوف كيركجارد، فلسفة كيركجارد الوجودية المؤمنة، فلسفة هيغل من وجهة نظر ذاتية بحتة، فالحقيقة على الدوام ذاتية. الفلسفة الوجودية الملحدة ظهرت الفلسفة الوجودية الملحدة كرد فعل على الفلسفات الحديثة، ويعد سارتر أحد أبرز الفلاسفة الوجوديين الملحدين، ومؤسس لهذا التيار الفلسفي، ولم تكن النزعة الإلحادية نتيجة حجج عقلية قدّمها سارتر لرفض الدين، إنما كانت نتيجة لمشروع فلسفي ضخم في الفلسفة الوجودية الملحدة يقوم على أساس الحريّة الإنسانية، وجاء نقده للأديان بسبب إعاقتها للحرية البشرية، فالفلسفة الوجودية السارترية الملحدة تؤكد أنّ الإنسان هو الذي يحدّد مصيره وماهيّته، ولا يوجد شيء آخر يقوم بالاختيار نيابةً عنه.

[1] محمد ثابت الفندي مع الفيلسوف دار النهضة العربية بيروت لبنان دون ط و سنة ص 126

رواد الفلسفة الوجودية :

تعدد رواد الفلسفة الوجودية وظهروا في عدة بلدان أوروبية مثل: ألمانيا، فرنسا، والدنمارك، وهناك العديد من الفلاسفة الوجوديين الذين انتشرت فلسفاتهم في العصور الحديثة، أبرزهم ما يأتي. كيركجارد سورين كيركجارد (1813م -1855م)، مفكّر وفيلسوف دنماركي، ويعدّ من أهم فلاسفة الفلسفة الحديثة، يُصنف على أنه من الفلاسفة الوجوديين المتصوفين، كتَبَ العديد من الكتب الفلسفية، أهمّها كتاب "إمّا أو" ويحتل هذا الكتاب مكانة كبيرة؛ لأنه ناقش موضوع المشكلات الشبقيّة الموسيقية، وكتاب "مفهوم الخوف" وكتاب "المرض حتى الموت" ناقش كيركجارد فيهما مفهوم الخطيئة الأولى، فقد وجه كيركجارد فيهما نقدًا كبيرًا للفلسفة الهيغيلية، أمّا فلسفة كيركجارد الوجودية فهي مركّب من فلسفة المتناهي وفلسفة اللامتناهي، ويقصد بهما المؤقّت والأبديّ، وجه كيركجارد في السنوات الأخيرة من حياته نقدًا كبيرًا للكنيسة الرسمية؛ وذلك لنقص التقوى لديها من وجهة نظره. [1]

مارتن هايدغر (1889م -1976م)، فيلسوف ومفكر ألماني، يؤكد هايدغر على أن السؤال عن مفهوم الوجود هو الذي حرك فكره وحدد نقطة انطلاقه، كما أنه وجّهَ نقدًا كبيرًا للفلسفات الوجوديّة السابقة التي اهتمّت بالبحث بالوجود الخاصّ، واقتصرت على جزئيّة محدّدة من الوجود، فقد صرّح أنه إذا كانت هذه هي الفلسفة الوجودية فهو ليس فيلسوفًا وجوديًّا، كما أن هايدغر عمل على إعادة صياغة مفهوم الموت في الفلسفة الوجودية، الذي يعدّ من أكثر المفاهيم تعقيدًا في تاريخ الفلسفة، عمل الفيلسوف المصري عبد الرحمن بدوي الكثير من الدّراسات حوله. وجاء طرح هايدغر لمفهوم الوجود على أساس جديد وبأسلوبٍ مغاير؛ والسبب في ذلك هو نقدُه لمسار الميتافيزيقا التقليديّ في الفكر الغربيّ، ويعتق هايدغر أنّ الميتافيزيقا التقليدية كانت بحثًا في الموجود، وليست بحثًا في الوجود. كما أنّ لهايدغر تعريفًا خاصًّا للميتافيزيقا فهي ترتبط بالكينونة أو الوجود، فالميتافيزيقا: هي فكر الكينونة الشّبيهة أو هي الفكر الشبيهي بالكينونة؛ وذلك لأنه لم يهتم بفعل الانبثاق في الوجود ، وهو ما يُطلق عليه في هذا الشأن غير المفكّر فيه.

جان بول سارتر (1905م -1980م)، فيلسوف فرنسيّ، يعد من أبرز الفلاسفة المعاصرين، ومن أهمّ كتبه كتاب الوجود والعدم، وهو عنوان أطروحته لنيل درجة الدكتوراه وكتاب الوجودية مذهب إنساني، تأثر سارتر بمنهجية سيغموند فرويد في التحليل النفسي، وتصور سارتر الإنسان على أنه كائن لذاته، كان لفلسفته تأثير كبير على الأدباء، وأبرزَ فلسفته من خلال أعمال أدبية روائية ومسرحية، فقد نال شهرة واسعة على الصعيدَيْن الأدبي والفني، وبعض مسرحياته تم تمثيلها في الكثير من المسارح الأوروبية، أهم هذه المسرحيات هي مسرحية الذباب، التي تعبّر عن حالة البؤس التي عاشتها الإنسانية بعد الحرب العالمية

[1] دومينيك فولشيد ، المذاهب الفلسفية الكبرى ت مروان بطش المؤسسو الجامعية للدراسات و النشر و التوريع ط 1 ص167

الثانية، وأكد فيها قيمًا إنسانية عُليا، مثل: الحرية والمسؤوليّة الأخلاقية. لقراءة المزيد عن فلسفة سارتر، إليك هذا المقال: الفلسفة الوجودية عند سارتر.

ألبير كامو (1913م -1960م)، فيلسوف وكاتب فرنسي يعدّ من أبرز ممثلي الفلسفة الوجودية الملحِدة نال جائزة نوبل عام 1975م، أهم أعماله: كتاب أسطورة سيزيف ورواية الطاعون وكتاب الإنسان المتمرد، تشكلت معظم آراء كامو بتأثير كبير من فلسفة شوبنهاور، نيتشه، والفلاسفة الوجوديين الألمان، يرى كامو أن العالم الخارجي ما هو إلا حالة من حالات الذات، وتعد قضية الانتحار القضية المركزية في كتابات كامو، والإنسان في نظره كائن يعيش في عبثية، ويواجه مواقف عبثية طيلة وجوده، وتتجلى النزعة الفردية واللاعقلانية في أعمال كامو إلى حدٍّ متطرّف. [1]

الفلسفة الوجودية والتربية :

لقد تمكنت الفلسفة الوجودية من التغلغل داخل العديد من الحقول المعرفية كعلم النفس الذي نشأ على ضوئه علم النفس الوجودي. ، وكذا دخلت مجال العلوم التربوية، حيث بينت العديد من الدراسات إمكانية تطبيقها في التربية ، ومن أبرز التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية: النظرة إلى التعليم المتفردة، إذ وظيفة المعلم حسب وجهة نظر الفلاسفة الوجوديين، تكمن في تقديم المساعدة للتلميذ من أجل أن يحقق ذاته بشكل حر، وأن يحث المعلم تلاميذه على إثبات ذواتهم، كتجسيد لمفهوم الحرية الذي تدافع عنه الوجودية بشراسة، وفي الوقت نفسه تحمل مسؤولية قراراتهم التي يتخذونها. وكل ما ينطبق على مهنة التعليم ينطبق أيضًا على دور الآباء في تربية أبنائهم؛ فيتوجّب على الوالدين أن يتركوا مساحة حرية لأبنائهم كي يثبتوا ذواتهم، كما قدمت الفلسفة الوجودية طريقة مختلفة للتدريس بعيدًا عن عملية التلقين، فلقد رأى غابريل مارسيل -وهو فيلسوف وجوديّ- أن أهم مكان في المدرسة أو الجامعة هو المكتبة، وباقي المنشآت غير ضرورية ويمكن الاستغناء عنها. [2]

والمنهجية التربوية عند الوجوديين ينبغي أن لا تخرج عن مصلحة الذات المتفردة باعتبار أن الانسان المتحقق في الوجود أو الدزاين بلغة هايدغر هو قيمة في حد ذاته.ومنه فالمادة الدراسية يستوجب أن تكون مجرد آلية لتحقيق أهداف الفرد المتعلم.وهو الأمر الدي يخص كذلك التخصصات العلمية القائمة التي ينبغي أن لا تتحول الى آليات لعرقلة انبعاتالطفل.لأن الملاحظ هو تحولها الى قيود تعيق نمو الفرد وتمنعه من تحقيق ذاته في الوجود. و ما أصعبها من قيود حينما تكون بفرض من المعلمين أو الأسر. كما أن للوجوديين رأي في طريقة التدريس داخل هذه الصناديق التي نسميها الأقسام الدراسية بحيث يعتقد بعضهم أنه من الأنسب ترك الحرية للتلميذ في التعلم بالذهاب الى المعلم في بيته أو العكس لتحقيق فعالية أكثر و اكتساب أكبر وهو ما يراه مثلا غابريال مارسيل.

[1] المرجع نفسه ص536

2-دومنيك شولفيد المذاهب الفلسفية الكبرى مرجع سابق ص 166

في نقد الفلسفة الوجودية:

في الحقيقة لقد وجهت انتقادات كثيرة للفلسفة الوجودية وذلك رغم محاولات سارتر في التوفيق بين الماركسية والوجودية إلا أن الماركسية لا تعتقد بصحة كل الفلسفات التأملية البعيدة عن الواقع البشري ومعاناة الإنسان، ومن ضمنها الفلسفة الوجودية. ومن جهة أخرى رفضت الفلسفة الوجودية تدخل الأديان في حياة الإنسان كي لا تقف عائقًا أمام حريته، لكن الدين يعد أساسًا من أسس تشكل الحضارات، بل و أساس في تشكل الانسان نفسه.لأن الانسان جانبان فزيائي و متافزيائي.و حتى الدراسات الانتربولوجية تؤكد عدم قدرة الانسان على الحياة دون دين وفي كل الأزمان.كما أن المبالغة في التركيز على الحرية في التربية يفقد العمل التربوي فعاليته خاصة ونحن ندرك الأهمية القصوى للترغيب والترهيب في نجاح العملية التربوية.بل أحيانا يخرج العظماء من تحت الحصار ومن الضيق.و ربما هذا مادفع بالعديد من المفكرين و القائمين على المنظومات التربوية في البلدان المتقدمة الى مراجعة أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية عندهم .

الإتجاهالتكويني : (الإبستمولوجيا التكوينيـة) :

ـ تعتبر الإبستيمولوجيا التكوينيةl'epistémologie génétique عند جين بياجيjean piajet بحثا في نمو وتطور المعرفة ، وجاءت كردّ فعل على التأويلات الميتافيزيقية التي كانت سائدة ، وبهدف تحطيم تلك النسقية التي كرستها فلسفة الأنساق ، أو(الفلسفات التقليديـة) ، ويجدر بنا في البداية أن نعرّف بصاحب هذه الإبستيمولوجيا فمن هو ؟

جين بياجيjean piajet واحد من أعلام علم النفس التكويني جمع في دراسته بين الفلسفة والبيولوجيا وعلم النفس ،كانت ولادته في التاسع من أوت (أغسطس) سنة 1896م في سويسرا بمدينة نيو شاتل New chatel لعائلة تجمع بين الجانب الديني والجانب العلمي ، فأمّـه زرعت فيه تعاليم البروتستانية بينما أكسبه والده الروح العلمية بحكم وظيفته كأستاذ للتاريخ في الجامعـة ، وقد كانت لحواراته المستمرة مع والده أن قرّر التوجه لدراسة الفلسفـة كما ذكر ذلك في كتابـه (الحكمة وأوهام الفلسفة) ، فقرأ (برغسون) وتأثر به خاصة في مؤلفه (التطور الخالق) ، كما ازدادت رغبته كذلك في البيولوجيا ،هادفا من وراء ذلك إلى إيجاد توافق بين العلم والقيم الدينية .[1]

لقد بدأ (بياجيه) درسه الجامعي في جامعة بلدته سنة 1914 م فكان يحضر دروس البيولوجيا والفلسفة على السواء متأثرا بأحد أساتذته وهو (ريمون) .فقرأ غي هذه الفترة كانط ، سبنسر ، كونت ، لالاند ، دوركايم ، جانيه وغيرهم ، وكان طموحه آنذاك هو بناء نظرية في المعرفة تقوم على مزدوج الحياة والمادة ، لكنّه بعد ذلك فهم ماهو أبعد من ذلك ، حيث استطاع أن يدرك التآلف الموجود بين أشكال العالم العضوي وتكّون الذكاء ، وبالتالي فالتفكير الفلسفي قد لا يكفي إذا لم نسعى إلى إعتماد منهجية أكثر دقة قائمة على الاختبارات الكمية ، خاصة في ظلّ الفتوحات الجديدة المحققة من قبل علوم الطبيعة .

حصل على شهادة الدكتوراه وهو في سن الثانيـة والعشرين من عمره في العلوم الطبيعية وذلك عن بحث قدّمـه عن (الرخويات) ، وهو الموضوع الذي نال اهتمامه مند طفولته المبكرة لأنّه كان يقوم بتجاربه بعفوية الإنسان العادي ، وكلّ مشاهدة كانت بالنسبة إليه ملاحظة علمية ، إلى الحد الذي لم يستطع هو نفسه أن يفصل بين حياته العلمية وحياته العادية . إلاّ أنّ سفره إلى (زيـوريـخ) العاصمة ولقاءه مع طبيب الأمراض العقلية (Bleulerبلويلر) قد جعله يكتشف علم النفس ، فدأب على دراسته والتعاون مع هذاالطبيب لمحاولة معرفة السبيل الذي يتخذه في هذا الشأن خاصة في ظل صراع فكري سيكولوجي كبير تعيشه آنذاك كبريات المدن الأوربية بين فرويد وكارل يونغ ،وهو ما جعله يشدّ الرّحال إلى (باريس) ،وهناك اكتشف عالم النفس الأمريكي (جيمس بولدوين) أحد أعلام علم النفس التجريبي ، كما تعرف على (سيمون) الذي ساهم في وضع اختبارات الذكاء مع (ألفريد بنيـه) كما تابع في نفس الوقت اهتمامه بالفيلسوف (برغسون).في هذه الأثناء وبتكليف من

[1] . أنظر جين بياجيه: الإبستيمولوجيا التنكوينية: ترجمة السيد نفادي ،مراجعة مُحَمَّد علي أبو ريان، دارالتكوين دمشق، 2004 ص: 15.

(سيمون)بإجراء اختبارات على الإستدلال والبرهنة ،انتقل (بياجيه) إلى الإهتمامبالإبستيمولوجيا ونظرية المعرفة متأثراً أكثر بالإتجاه النقدي الكانطي ، ورافضا الاتجاه التجريبي من جهة و الاتجاه الفطري أو العقلي من جهة أخرى .

بعودته إلى بلدته (نيوشاتل) سنة 1925م تقلد كرسي الفلسفة في جامعتها لمدة أربعة سنوات . ثم سافر مرة أخرى إلى جنيف ودرّس في كلية العلوم بها تاريخ الفكر العلمي ، وعلم النفس التجريبي وعيّن مديراً مساعداً لمؤسسة (جين جاك روسو) ثم بعدها عيّن مديراً للمكتب العالمي للتربية التابع لمنظمة (اليونسكو) ، وفي سنة 1952م قبل منصب أستاذ في السوربون لعلم النفس التكويني ، وأسس في جنيف بكلية العلوم سنة 1956 م المركز العالمي للإبستمولوجيا التكوينية ، حيث تناول موضوعات علمية متنوعة في حقول مختلفة ، مكّنته هذه الأبحاث من الإجابة على السؤال القديم كيف تتكون المعرفة وكيف تتطور جاعلاً قناعته في أنّالمعرفة في تجدد وتطور وإبداع على الدوام .

تفرغ (بياجيه) منذ سنة 1973 م و هي السنة التي تخلى فيها عن التدريس بالجامعة إلى البحث والكتابة حتى وفاته في السادس عشرمنسبتمبرعام1980م وقد ترك وراءه مكتبة ضخمة تزخر بعديد المؤلفات وفي مجالات معرفية عدة نذكرمنها: ـ

التكيف الحيوي وسيكولوجيا الذكاء .

ـ بيولوجيا ومعرفة .

ـ السببية الفيزيائية عند الطفل .

ـ بناء الواقع عند الطفل .

ـ دراسات في الإبستمولوجياالتكوينية .

ـ مدخل إلى الإبستمولوجياالتكوينية .

ـ الإبستيمولوجياالتكوينية .

ـ المنطق والمعرفة العلمية ...وغيرها كثير .[1]

في مفهوم الإبستيمولوجياالتكوينية :تعرف نظرية (بياجي) المعرفية بالنظرية التكوينية أو البنائية ، حيث أنّ التكوين Gnétique مفهوم يدل على كينونة الظاهرة ، ويعود هذا المفهوم في الأصل إلى الإهتمام الذي أبداه بياجيه بمشكلة النمو العقلي وتطور الذكاء عند الطفل . ومعرفة كيفية تشكل هذا الذكاء مرحلة بعد مرحلة ، وهو ما يجعل المنهج التكويني يقابل دراسة ظاهرة ما عن طريق ملاحظة تشكل عناصرها وتكونها عبر مسارها التاريخي ، أي أنّه دراسة لنمو المعرفة تبعا لصيرورتها السيكولوجية عبر مختلف المراحل الزمنية المتتابعة .

---

[1] **. جين بياجيه : الإبستمولوجيا التكوينية ، ترجمة وتقديم السيد نفادي مراجعة مُحَّد على أو ريان دار التكوين ، دمشق ، 2004، ص : 21 .**

ويرتبط مفهوم التكوين بمفهوم البنية التي يخضع بدوره لقانونية التّطور والتّحول ، لأنّ التكوين هو" عملية انتقال من حالة بنائية إلى حالة أخرى ومن وضعية إلى يليها ، وعلى هذا الأساس يحصل تطور الطفل العقلي فهو ينتقل من وضعية (أ) إلى الوضعية (ب) إلى الوضعية (ج) وهكذا دواليك حتى يصل إلى مرحلة الإستقرار في مرحلة النضج ." [1]

وتعرف نظريته كذلك بالبنائية ، إستنادا إلى اعتقاده بأنّ المعرفة عملية بنائية ، وهي ليست مجرد تكوينات فطرية يأتي الإنسان مزودًا بها كما يذهب أنصار الإتجاه العقلي ،كما أنّها ليست مجرد مكتسبات تجريبية كما يذهب أنصار الإتجاه الحسي التجريبي .فبين هذه وتلك توجد ذات تتدخل في عملية البناء ، وتعمل على إحداث توازن بين ماهو فطري وما هو مكتسب ، بمعنى أنّ بياجيه يؤمن بأهمية الجهد الإنساني في تكوين المعرفة ، لأنّ الطفل كما يرى يبني عالمه وواقعه بنفسه ،ويكوّن نظامه المعرفي على نحو إبداعي ، فنحن لا نعرف الواقع ولكن نعرف ما صارهذا الواقع في عقولنا ، بمعنى إدراكنا للواقع هو في حقيقة الأمر إعادة تكوين و إبداع ما هو موجود في البيئة التي نعيش فيها .[2]

و هو في موقفه هذا يتميز كذلك عن الإتجاه النقدي (الكانطي) الذي شكك في مطلقية العقل المجرد ، كما شكك في مطلقية العقل العملي ، واعتبر المعرفة عملية تشاركية بين العقل و الواقع ، في حين يلحّ (بياجيه) على أهمية الوسيط الثالث بينهما وهو الذات التي تتدخل في عملية البناء والتكوين .إنّه يتجاوز الطروحات الفلسفية السابقة بأسئلتها الكلاسيكية عن مصدر المعرفة ، وكيفية إدراكها وتكونها وعن علاقة الذات العارفة بموضوع المعرفة ، وينقل هذه المشكلات إلى ساحة العلم والمختبرات العلمية فيدرس نمو المعرفة عند الطفل مرحلة بعد مرحلة ، واضعا بذلك القوانين العلمية الدقيقة لنمو المعرفة واكتسابها . وقد حدّد أربعة عوامل أساسية لنمو الذكاء وتطور العملية البنائية للمعرفة [3] و هي :

1 ـ العامل البيولوجي العصبي :وهو عامل ضروري في رأيه لأنّه لا يوجد ذكاء أو تكوينات معرفية منفصلة عن النمو الدماغي والعصبي الذي يشكّل وعاء كلّ فعالية عقلية وذهنية .

2 ـ عامل التدريب والخبرة :يعدّه كذلك ضروريا ولازما في أي تكوين معرفي لكنّه غير كافٍ في تفسير كلّ الأشياء في عملية نمو الذكاء عند الطفل .

3 ـ العامل السوسيولوجي :وهو عامل حاسم كذلك في عملية تكوين المعرفة لأنّ الوسط الإجتماعي بمكوناته يعدّ مصدرا أساسيا للمعرفة بل الإنسان هو إبن بيئته الإجتماعية ، أو حيوان إجتماعي بطبعه ، ويكتسب بناءً على ما توفره له هذه البيئة .

---

[1] ـ علي أسعد وطفة : قراءة نقدية في الإبستيمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه
www philoclub.net ص: 10 .

[2] ـ المرجع نفسه : ص : 09 .

[3] - jean – marie dolle : pour comprendre jean piajet , Dunod paris 3e édition 1999 , p : 90 .

4– العامل السيكولوجي :ويمثل مختلف الإستعداداتالنفسيةوالقدرات العقلية التي تساهم في عملية بناء المعرفة ، وهيهنا تمثل الجانب الذاتي الذي يعوّل عليه بياجيه كثيرا في عملية البناء المعرفي .[1]

مراحل النمو العقلي عند الطفل

يرى بياجيه أن النمو العقلي عند الطفل يمر بأربعة مراحل[2].وكلّ مرحلة تتميز عن الأخرى من حيث نوعية التفكير وهي :

1) – **المرحلة الحسية الحركية** :l'intelligence sensori-motrice : تبدأ هذه المرحلة من الولادة إلى السنةالثانية من عمر الطفل ،يكون فيها سلوك الطفل عبارة عن استجابات شرطية حسيّة لأنّ الطفل لايدرك في هذه المرحلة ثبات الأشياء وديمومتها بل لا يدرك حتى وجودها في حالة غيابها عنه ، فرؤيته للعبة مثلا في لحظة من اللحظات هي بالنسبة إليه موجودة ولكن إذا أخفيناها عنه فهو لا يدرك معنى ذلك ، لذلك لايصدر أي ردّ فعل انزعاجي . لكن بعد ذلك وعبر فعاليات جسدية متنوعة مثل المسك والمص والنظر إلى الأشياء وتحريكها يبدأ الطفل في بناء منظومة من التصورات الأولية المتعلقة بالأشياء المحيطة به ، فالأم التي أمامه ثمّ تغيبت فجأة وتعود من جديد ، والصوت الذي يسمعه من هنا وهناك ، والشيء الذي ينتقل من مكان إلى آخر من حوله ، كلّها عوامل تجعله يكوّن تصورات أولية عن هذا العالم المحيط به .[3]

2) ـ **مرحلة ماقبل العمليات الإجرائية أو ما قبل المنطق période prélogique**:تبدأ هذه المرحلة عادة من السنة الثانية إلى السنة السادسة من عمر الطفل .[4] وفيها تنمو للطفل القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز لغوية ، لأنّها مرحلة اكتساب اللغة والتعبير عن الأشياء بواسطة الأسماء المكتسبة ، بحيث يصبح الطفل أكثر وعيا بالأشياء والمفاهيم التي تمثلها ، إلاّ أنّها مرحلة تبقى بعيدة عن الإستدلالات المنطقية والإستنتاجات الدقيقة فرؤية الطفل مثلا لكمية الماء الواحدة في إنائين مختلفين طولاً وعرضاً تجعله يعتقد بأنّ الكمية الموجودة في الإناء الأطول أكبر من تلك التي في الإناء الآخر . مما يعني غياب الإستدلال المنطقي عند الطفل . لذلك لا يمكن تعليم الطفل مثلا في هذه المرحلة القضايا الرياضية والمنطقية المجردة هذا فضلا عن عدم امتلاكه في هذه المرحلة القدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية .

3) ـ **مرحلة التفكير الحسي الإجرائي** : :**période de la logique concrète**تبدأ هذه المرحلة عادة من عمر السادسة إلى الحادية أو الثانية عشر .[5] وفيها تبرز قدرة الطفل على الإستدلال والتفكير المنطقي الذي يأخذ في البداية طابعاً حسيا لأنّه ينحصر في الأشياء التي تقع تحت حواسه وتحيط به ، مما يعني أنّه مازال بعد لم يصل إلى مرحلة التفكير المجرد الذي يمكّنه من إدراك الأشياء غير الحسية ، فلا يمكنه مثلا إدراك قضايا الرياضيات المجردة ولا القضايا الفلسفية والمنطقية .

---

[1]-IBid . p : 92 .

[2]- Annie chalon – blanc : Piaget Constructivisme intelligence : l'avenit d'une théorie . p u s . France 2011. p 68 .

[3]أنظر علي أسعد وطفة : قراءة نقدية في الإبستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه ، مرجع سابق ، ص : 17 .

[4]- Annie chalon – blanc : IBid : p 77 .

[5]-: IBid : p 96.

ما يمكن للطفل إدراكه في هذه المرحلة مفاهيم الطول والكتلة والكمية والعدد ، ويصبح بقدرة أكبر على إجراء عمليات التصنيف البسيطة كتصنيف الأشياء الحيّة وغير الحيّة ، أو العمليات الحسابية أو تكوين مفهوم عن الزمن الماضي ، الحاضر والمستقبل وهكذا ...

4) ـ مرحلة التفكير المجرّد : أو **période de la logique formelle** : تبدأ هذه المرحلة عادة من سن الحادية أو الثانية عشر فما فوق.[1] وفيها يبدأ الطفل في استخدام التفكير المجرد ، ويتعامل مع محيطه بصورة مخالفة لمراحله السابقة ، فتبدأ السلوكاتالإنفعالية تخف شيئاً فشيئاً عنده لتحل محلها السلوكات العقلانية ، وبالتالي يكتسب قدرة أكثر على التواصل مع الآخرين ، بل وفي هذه المرحلة لا يصبح الطفل في حاجة ضرورية للأشياء المادية لكي يعبّر عنها ، إنّما يستطيع أن يعبّر عنها عبر الرموز و الإستدلال المجرد ، و بمعنى آخر فالطفل في هذه المرحلة أصبح جاهزا لإكتساب القضايا و الأفكار المجردة و التعبير عنها ،وهي المرحلة التي تبقى مستمرة معه و تزيده توازنا واتزانا عقليا و سلوكيا باستمرار .

ـ التعلم عند بياجي :

يعد التعلم عند بياجي عملية تنظيم ذاتية تقود إلى فهم العلاقات الموجودة بين مكونات المفهوم الواحد ، أو تلك التي تربط مختلف المفاهيم التي سبق للطفل تعلمها ، وحسبه فالإقتصار على الدور التقليدي للمعلم يفقدنا الإستقلالية المرجوة عند التلميذ والتعليم الفعال بدوره لاينبغي أن يقصي المعلم نهائيا في العملية التربوية .[2]

فالتعلم ينبغي أن يقوم على الفهم ذلك أنّ الطفل سيعتمد على معارفه ومكتسباته من أجل بناء المعرفة الجديدة ، مما يعني وجود جهد ذاتي في عملية الإكتساب ،ودور المعلم يكون في مساعدته على ذلك أي لا يبرز دوره في عملية التلقين ، بل في عملية تفعيل ذهن الطفل وتنشيطه وتمكينه من استنباط المعرفة التي هي في النهاية متوقفة على استدلالات عقلية ذاتية داخلية عند هذا الطفل .

أما التلقين فلا يمكنه أن يؤدي إلى أي تطور فكري أو عقلي ، لأنّ هذا الأخير مرتبط بإحداث التوازن الإستبصاري بين المكتسبات المعرفية السابقة واللاّحقة أو الجديدة . وانطلاقا من هذا يلحّ بياجيه كثيرا على أهمية إحاطة المتعلم بالمثيرات العقلية الغنية في المحيط الذي يعيش فيه ، ذلك لأنّ النمو الذهني عنده إنّما يحدث في إطار التفاعل الموجود بين هذه المثيرات وبين فعالياته الذاتية .

تكمن أهمية هذه العملية البنائية في منح الفرصة للطفل للتّعلم ذاتيا ، إذ لا يمكننا أن نمارس عملية التعليم بصورة جيّدة إذا لم نضع المتعلم في موقف تعليمي يقوم فيه باختبار نفسه بنفسه ، فيرى ما يحصل ويتساءل ويستخدم الرموز و يبحث بنفسه عن

---

[1]-: IBid : p110.

[2]- Richard kohler : jean piaget : de la biologie à l' epistemologie , collection : le savoir suisse 2009. P 79 .

الإجابات ، ويربط ما يتوصل إليه هنا مع ذاك الذي توصل إليه هناك .وهكذا لأنّ الهدف الأساسي في النهاية بالنسبة للعملية التربوية ككل هو ضمان استقلالية المتعلم وتكوين متعلمين بشخصيات مستقلة . [1]

ومن أجل تحقيق هذا الأمر يركز بياجيه كثيرا على ضرورة تهيئة الظروف المحيطة بالمتعلم ، والتركيز على المعرفة القبلية وخبرات وتجارب المتعلم ، فضلا على أهمية التفاعل بين المتعلمين في المدرسة ، لأنّ التفاعل يعدّ عنصرا حاسماً في عملية التطور العقلي عندهم . [2] والطفل عنده لا يستجيب سلبيا للظروف المحيطة به بل يشارك بفعالية ويقوم بالتحليل ويتعلم من الأحداث التي تدور من حوله. لأنّ النمو العقلي يظهر من خلال التفاعل المستمر بينه وبين البيئة الخارجية .[3]

وقد لاقت أفكار بياجيه في التعلم ترحيبا واسعا عند عديد المدارس الفكرية و البيداغوجية وبدأ مفكرون يبحثون في مناهج وأساليب تربوية جديدة على ضوء هذه الأفكار ، بل ويتضح تأثير بياجيه المتنامي في مجال التربية من خلال تبني نظريته البنائية القائمة على مراعاة المراحل العمرية للطفل وما يتواءم معها من مكتسبات . كما نشهد ذلك اليوم في غالب البيئات التعليمية لأنّه يرفض اختزال هذه المراحل العمرية وبالتالي التعجيل بتحقيق النمو العقلي عند الأطفال ، لأنّ في ذلك خرق لقوانين الطبيعة التي جعلت من قدرات الأطفال تنمو بصورة تدريجية وليس دفعة واحدة ، أي أنّه لا يجب الخلط بين تفكير الطفل وتفكير الراشد . فلكلّ مرحلة خصائصها المميزة .

خلاصـة على سبيل التقييم: إنّ قراءة بياجي في الحقيقة تجعلنا نقف على محطات معرفية متشابكة ، المحطة القاعدية فلسفية بامتياز لأنّها تحيلنا إلى نظرية المعرفة كمبحث فلسفي قديم وتساؤلاتها الرئيسية عن المصدر والطبيعة والقيمة. والمحطة الثانية سيكولوجية لأنّه فتح أعيننا على مراحل النمو عند الطفل بصورة علمية ،والمحطة الثالثة تربوية للفتوحات التربوية التي حققها بفضل منهجه التكويني وأفكاره التربوية التي أصبح لها حضورا في غالب المنظومات التربوية في العالم . بل أنّ الكثير من المؤسسات العلمية باتت تعتمد معطيات هذه النظرية في فهم طبيعة التعلم عندالطفل ، وقادت إلى حركات إصلاح واسعة في أنظمة التربية في بلدان مختلفة من العالم .

تقييم الفكر التربوي الغربيرغم المساعي والجهود التي بذلت من قبل فلاسفة التربية الغربيين على امتداد تاريخ الفلسفة من أجل خلق أفراد متعلمين و حاملين لقيم بيئاتهم الاجتماعية والثقافية ومنخرطين وظيفيا في صلب منظوماتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية . بل ورغم ما أمكن تحقيقه من قفزات علمية وتقنية جبارة نقلت الانسان لأول مرة من مجتمع ماقبل العلم الى مجتمع أساسه العلم والمعرفة.لكن الكثير من هذه الجهود قد دخلت في أزمة وباتت تشكل نظاما تربويا متجاوزا.لأن هناك قيم

---

[1]-- Richard kohler : : IBid : p: 66 .

[2] ـ أنظر سعد الدين وطفة : قراءة نقدية في الإبستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه ، مرجع سابق ، ص :21 .

[3] ـ محمّد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون : نظريات التربية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، سنة 2011 ، ص : 19 .

كثيرة كانت مهملة أو كانت على الهامش كالتأكيد على الروحي واللامركزية والمختلف .فالاعتقاد بالأنموذج الواحد والتفسيرات الشمولية والأنساق الكبرى المكرسة في فلسفات التربية السابقة .أصبحت تحتاج الى مراجعة جذرية. فعصر الأنوار الذي قام على مثل العدالة والحرية والقيم الانسانية السامية وعرف أكبر النظريات التربوية قد تهاوت أسسه في القرن العشرين خاصة بعد الحرب العالمية الثانية بل وتحولت آمال الكانطيين الى كوابيس عند العديد من المفكرين المعاصرين لأن مشروع السلام الدائم الذي آمن به كانط وأتباعه قد تحول الى بربرية و وحشية أين ظهرت الهيمنة بشتى أوجهها . والعقل الذي جعله ديكارت أساس الوجود وقامت عليه فلسفة الحداثة لم يتطور الا في صورته الأداتية. بينما تراجع تراجعا رهيبا على المستوى الأخلاقي . وكل هذا يجعلنا نعتقد بأن العقل الغربي قد دخل مرحلة الأفول من خلال الانقلاب على ذاته وتهديم الصروح التي شيدها بصبر من قبل . فاتحا بذلك المجال لتنظيمات فكرية جديدة تقيم وزنا لعالم القيم و الروح ولعل هذا ما نحاول تلمسه عند العقل الاسلامي الناهض.

نحو التطلع الى فلسفة تربوية جديدة.

مع مطلع المنتصف الثاني للقرن العشرين بدأت ملامح أزمة في التشكل داخل الفكر التربوي بين فلاسفة التربية .مصدرها بالأساس التباين في الفلسفات التربوية التي يمكن الاستناد عليها في الأنظمة التربوية

فضلا عن كون هذه الفلسفات في حد ذاتها منحسرة في العالم المادي المحسوس و تخاطب الرغبات الحسية للمتعلم أكثر من أي شيء آخر.هذه الأزمة وجدت مخرجا لها بعض الشيء مع (ابراهام ماسلو) رئيس الجمعية الأمريكية لعلم النفس الذي انتصر لعالم القيم والمثل الروحية وناهض الفلسفات المادية التي أنتجت شروخا اجتماعية وانسانية يصعب ردمها. فراح يدعو الى قيم جديدة ودين جديد على صلة بالعلم لا منفصل عنه على الطريقة الحداثية الأنوارية. والتربية المعاصرة بالنسبة اليه فشلت في تحقيق الذات للمتعلمين. ويبدو هذا الفشل واضحا أكثر على مستوى الجامعات حتى الشهيرة منها.فالناشئة تتطلع الى حقائق مؤكدة كتلك التي تقدمها الأديان والتقاليد الراسخة. في حين الملاحظ أن أثر الأديان والتقاليد الآن تداعى فليس الاله وحده الذي مات في ضمائر الناشئة وانما مات كذلك ماركس و فرويد و داروين وكل شخص أصبح في ضمائرهم ميتا وليس لديهم الآن مصدر يتبعونه.

لقد ألغت الفلسفة الغربية الحديثة كل أشكال التقارب والتواصل بين العلم و الدين . بل حولتهما الى عالمين منفصلين يعادي أحدهما الآخر .فالعلم هو القوانين المادية الميكانيكية والدين هو مجرد غيب و ميتافزيقا.وأدى سوء الفهم لدى المشتغلين فيهما الى ادانة بينية متبادلة.فالعلم يدعي وحده امتلاك الحقيقة و لا يقيم وزنا لعالم الروح وكذا سوء الفهم الديني المبتور من العلم والمعرفة يدعي هو الآخر بأنه صاحب المعرفة الكاملة والنهائية . فكانت النتيجة من هذا أن تدمرت المؤسسات الدينية نفسها في الغرب وأصبحت معارضة لأي تطور علمي ولا هدف لها الا محاولة تحقيق طاعة عمياء. و حاد العلم نفسه عن الطريق الذي يفترض أن يكون عليه وهو خدمة الانسان والسمو به في رحاب القيم الانسانية. لأنه حشر نفسه في عالم ضيق وهو العالم المادي و أهمل غايات الحياة و أهدافها و مقاصدها المثلى.

و تأسيسا على هذا باتت الحاجة الى مراجعة فلسفات التربية التي ينبغي اعتمادها في أنظمتنا التربوية أكيدة .وهو ما تنبهت اليه في سنة 1970 المنظمة العالية للتربية اليونسكو والتي قررت القيام بمراجعة شاملة لنظم التربية في العالم بعدما أحست بأن هذه النظم لا تقوم بما يؤمل منها. فشكلت لهذا الغرض لجنة ضمت العديد من الخبراء من مختلف أنحاء العالم وخلصت هذه اللجنة في عام 1972 الى تقرير شامل ترجم الى الكثير من اللغات و وزع على الدول الأعضاء من أجل الشروع في صياغة نظم تربوية تقوم على فلسفات تربوية جديدة.وقد أطلقت اللجنة على التقريرالمذكور اسم تعلم لتكون. learning to be

وانطلقت بعدها عديد المجتمعات في محاولة اصلاح منظومتها التربوية عن طريق تبني فلسفة تربية واقعية تتلاءم مع بيئتها الثقافية.فتم اعتماد مادة التربية الاسلامية في المناهج التربوية في المجتمعات الاسلامية.بل تم مراجعة الكثير من المناهج التربوية وتكييفها بحسب هذه البيئة الثقافية.ولكن هل استطاعت بالفعل المنظومات التربوية تجاوز عثراتها السابقة؟ وهل يمكننا اليوم أن نقول أننا تخلصنا من آثار الشروخ التي أحدثتها فلسفات التربية في الغرب؟ أليس من الضروري العمل على محاولة تلمس البدائل الممكنة بما ينسجم مع الجوانب الروحية والفكرية؟ وبصورة موجزة ألسنا في حاجة اليوم الى تقديم النظرية التربوية الاسلامية كبديل؟؟

في الحاجة الى نظرية تربوية اسلامية بديلة.

استهلال.

على امتداد مسار التاريخ الاسلامي كان هناك حضورا دائما لسؤال التربية انطلاقا من مرامي النهوض بالأمة الاسلامية وتحقيقا لغاية أسمى هي تكريس مكارم الأخلاق التي يدعو اليها الدين الاسلامي. فمن الفلاسفة المسلمين الأوائل الى رواد النهضة والاصلاح الى السياسات التربوية في الدولة الوطنية الحديثة رفع التحدي التربوي من أجل بناء الانسان والتأسيس لمجتمع اسلامي انساني التوجه و رباني الغاية والهدف. واذا كانت الجامعات العربية اليوم لا تخلو في معظمها من كليات للتربية الا أن النظريات التربوية المهيمنة في مناهجها هي النظريات الغربية. والمعلوم أن هذه النظريات مستوحاة من بيئة وثقافة مغايرة و وليدة حداثة لا تقيم وزنا للعقائد والأديان.لذلك أصبح البحث عن البديل هاجسا عند عديد النخب الفكرية في عالمنا الاسلامي.وبات السؤال المطروح ما جدوى السير في طريق يختلف في أهدافه و دوافعه عما نصبو اليه نحن؟ بل لماذا نتسابق من أجل اعتماد نظريات غربيةعناونحننمتلك البدائل الذاتية المتاحة؟

صحيح قد يقول البعض بأن الحداثة مكسب انساني وبالتالي فالانسان أينما كان أحق بها .نحن في الحقيقة لا نعترض على ذلك ويمكننا الاستضاءة بأنوارها لكن مع محاولة جعل مخرجاتها متناغمة مع ثقافتنا وبيئتنا الاسلامية.وربما هذا ماقصده المفكر المغربي الكبير طه عبدالرحمان في كتابه " من الانسان الأبتر الى الانسان الكوثر" الذي يطرح فيه الحاجة الى فلسفة تربوية اسلامية بديلة.ويؤكد بأن كل نظرية تربوية تحتاج في الحقيقة الى تأسيس فلسفي يجعل وجودها مشروعا وبناءها معقولا. وفي الحالة الاسلامية في رأيه تحتاج هذه النظرية التربوية الى تأسيس مخصوص لأنها تحتاج الى شرعية دينية وشرعية عقلية. فالتدين بالنسبة للمسلم ليس مجرد شعائر تمارس انما وسيلة لتحقيق الذات واثبات الوجود. والعقل اذاكان بعيدا عن الدين لا يتقبل في الغالب قضايا الغيب والروح كما نتلمس ذلك في الفكر الغربي الحداثي.ومنه فالتأسيس الفلسفي للتربية الاسلامية حسبه يستند على العقل الموصول بالشرع والمسدد بمقاصده. ونقطة البداية في بناء هذه النظرية الاسلامية هي نقد الخطاب التربوي السائد في

أسسه الفكرية ومسلماته وبيان مدى قصوره حينما أهمل القيم التربوية الروحية و تكريسه للنظرة التجزيئية للانسان. في حين المعلوم أن الانسان ليس مادة فحسب بل كذلك هو روح تحتاج الى تنمية وتربية.ومن هذا المنطلق فالنظرية التربوية الاسلامية ترتجي بناء الانسان بناءا كليا لا جزئيا.خلق الانسان الكوثر لا الأبتر.الانسان الكلي الذي تتكامل فيهالجوانب المادية والجوانب الروحية حتى يكون بناءا عظيم النفع والخيرسواءللانسان كفرد أو كجماعة.فتراثنا الاسلامي يزخر بمفاهيم وقيم تتطلب الاستغلال فلدينا الهدى. التدبر .النور. البصيرة. البركة. الميزان. التزكية.وهي جميعا مفاهيم توحي بالسمو الروحي الذي علينا أن نربي الطفل عليه لنجعل من الايمان قضية جوهرية عنده وليس شواغل العالم المادي.

وتأسيسا على هذا فالتربية الاسلامية تنبه العقل المسلم الى التعامل مع كل ظاهرة على أنها آية تستوجب النظر و الاعتبار لتبقيه على الدوام منخرطا في عالم الملك والملكوت وتعطيه القوة الادراكية المزدوجة القلبية والعقلية.لأن تجديد الانسان المسلم لا يمكن أن يكون الا عن طريق احياء القلب أي احياء الروح التي هي مستودع سره و وجوده. فهي قبس من عالم الملكوت توسع عقل المتعلم المسلم وتقوي عزيمته. ويؤكد طه عبد الرحمان أن الشهود على الناس لا يتحقق الا بتفوق أخلاقي حي مع الارتكاز على المعرفة المادية والقوة العلمية.

مصطلح "نظرية اسلامية "بين الرفض والقبول.

في الحقيقة مازال هناك توجسا كبيرا من قبل الباحثين والمفكرين ازاء النظرية التربوية الاسلامية وسبب ذلك قد يعود الى الخوف مما وقعت فيه النظريات الفكرية الغربية التي أقامت شرخا كبيرا بين الواقع التربوي والدين.ومن هنا تتعدد اراء التربويين الاسلاميين حول قبول مصطلح النظرية الاسلامية من عدمه. اذ لا معنى عند فريق عريض منهم من مقابلة النظرية الغربية بالنظرية الاسلامية. كما أنه ليس من الضروري المقابلة بين الفلسفات الغربية المتباينة والمختلفة بفلسفة اسلامية معلومة المصدر و المنهل ومتكاملة وشاملة تجمع بين المادة والروح .فالغرب قد قطع في منظومته الفكرية كل صلته بالدين بينما الفكر الاسلامي يشكل فيه الدين منطلقا رئيسا.بل وحتى من الناحية الاصطلاحية فقد ارتبطت كلمة نظرية بالفلسفات المادية والوضعية .وهي كلمة حاملة لوجهات نظر ذاتية قد نقبلها وقد نرفضها .بينما لو سلمنا بنظرية اسلامية فهل تكون هي الأخرى معرضة للجدل فنقبلها أو نرفضها .و نحن نعلم أنها مستندة أساسا على مصدرين تابثين هما القرآن والسنة.وهما معا ليسا مجرد فرضيات.[1]

-1ماجد بن سالم الغامدي قراءة في النظرية التربوية الاسلامية للمنهج ص 23

بينما يرى فريق آخر بضرورة وجود نظرية اسلاميةللتربية من أجل توجيه التربية توجيها اسلاميا يتماشى مع مبادئ وقيم الدين الاسلامي.ويمكن التأصيل لهذا الأمر من تراثنا التربوي الاسلامي. فقد رأى ابن رشد بأن مقصود الشرع هو تعليم الناس الحق

ويتجلى ذلك في العمل والممارسة. والشريعة عنده توجب التفلسف من خلال الدعوة الى التدبر والتفكر في الكون وسائر المخلوقات.و بدوره ألح ابن مسكويه في كتابه تهذيب الأخلاق كثيرا على ضرورة تربية أخلاقية متوازنة مستوحاة من مقاصد الشريعة الاسلامية.كما جعل ابن خلدون من التربية محور اهتماماته كما نلحظ ذلك في مصنفاته العديدة وعلى رأسها المقدمة.حيث كان يلح على أهمية ابراز القدرات العقلية والفكرية عند الناشئة وصقلهم على الخصال الحميدة التي جاء بها الدين الاسلامي.والسعيبالتالي الى الرقي بالانسان والجماعة البشرية المسلمة وجعلهم في مصاف خير أمة.[1]

وهو الأمر نفسه الذي يتكرر مع عديد المهتمين بالشأن التربوي في العالم الاسلامي سواء القدامى أم المحدثين والمعاصرين. مما يسمح لنا بتبين ملامح لنظرية اسلامية تسعى للخروج من الوجود بالقوة الى الوجود بالفعل.

في مفهوم النظرية التربوية الاسلامية.

يمكننا في البداية أن نميز بين النظريات التربوية الغربية ذات التوجه المادي والعلماني وبين النظرية التربوية الاسلامية المرتكزة على العقيدة الاسلامية .فالأولى متغيرة متباينة وحتى متناقضة بينما الثانية تمثل "مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد و المفاهيم التربوية المستمدة من القرآن والسنة. والتي تعد الأساس المتين الذي يقوم عليه البنيان التربوي الصالح ".[2]

أو بصورة أخرى هي " مجموعة التصورات والمفاهيم والأفكار و الأهداف والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد والعمومية المرتبطة باعداد الانسان المسلم حسب الأصول الاسلامية وفي ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الاسلامية و تبريرها وتقويمها اعتبارا من أسسها ومنهجها و وسائل تحقيقها و تنفيدها".[3]

-1المرجع نفسه ص 24

-2ماجد بن سالم الغامدي قراءة في النظرية التربوية الاسلامية للمنهج ص 31

-3ماجد بن سالم الغامدي قراءة في النظرية التربوية الاسلامية للمنهج ص 31

التربية وفق المنظورية الاسلامية.

يكتسي البحث في فلسفة التربية الاسلامية اليوم أهمية بالغة وذلك لاضطراب مفهوم فلسفة التربية في الفكر الغربي من جهة وتطلعا الى فلسفة بديلة تساعد الانسان على الخروج من كبوته الراهنة.وبخاصة هنا الانسان العربي المسلم الذي يحاول الفكاك من وهم الآخر.فالنظرية الاسلامية قد نظرت الى الكون و الانسان من منظور وسطي يجمع بين الجانبين المادي والروحي .متجاوزة في ذلك النظريات الغربية التي تنظر بعين واحدة.بل وتسعى التربية الاسلامية الى التعامل مع المعرفة الطبيعية أو المتعلقة بالكون على أنها اساس فهم الدين وتعميق الروح الايمانية عند الانسان.و المنطلق في ذلك هو القاعدة الاسلامية الكبرى التي تجعل من العلم فريضة ومن القوة عنصر حياة وفرض للذات وهما معا مطلبان تربويان في التربية الاسلامية.

بحيثتمثل التربية التي يصبو اليها الانسان المسلم جملة ما يحدثه النشاط التعليمي من تغيير ايجابي في جوانب شخصية المتعلم في فكره ولسانه و وجدانه وسلوكه بحيث يجعله يتلقى تربية شاملة تعزز ارتباطه بدينه وتعمق شعوره بالانتماء الى الأمة وتجعله يحافظ على شخصيته المسلمة المحبة للخير والخلق الكريم.

والتربية والتعليم هما عمل العلماء الذين أوجب الله عليهمهداية الناس وارشادهم الى النهج الحياتي الذي رسمه الاسلام. لذلك فالمنهج التربوي الاسلامي شامل يخاطب الفكر والروح والدوافع والغرائز وهو بهذا يعد منهجا واقعيا يتعامل مع المتعلم من حيث هو متعدد ومتكامل لا متفرد ومجزأ. يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس " ان الانسان انما هوانسان بفكره وغرائزه وعقائده وأعماله المودعة كلها في جزئه المحسوس الفاني وهو الجسد وفي جزئه المعقول الباقي وهو الروح وبهذه الأصول الأربعة ينهض الانسان أو يسقط".([1])وقد وجدت في الحقيقة هذا القول أكثر تعبير عن الغاية من التربية الاسلامية التي كان يرمي اليها عديد المصلحين والنهضويين.

إن القراءة المتأنية للفكر الاسلامي، يجعلنا نقف على نظرية متكاملة في الشأن التربوي، أسبق في وجودها من النظريات التربوية المستحدثة، والتي تحاول اليوم ترقيع نظامنا التربوي بأفكار متفرقة ومستوردة إما من الغرب أو الشرق، وأن هذه النظرية المدونة في المحتوى الداخلي للنصوص الإسلامية، قد وجدت طريقها إلى التطبيق خلال تجارب تربوية سابقة عاشتها الأمة في عصور مختلفة، وأثبتت خصائصها الحضارية، فنظرية التعليم والتعلم كما هي في النص الإسلامي وحيا وتجربة نبوية، هي بالتأكيد بديلنا الحضاري التربوي، المتميز عن هذا التيه في دروب تجارب تربوية لأمم أخرى تختلف عن تجربتنا الخاصة، وهذا لا يعني أبدا الاستغناء عن تجارب الآخرين والإفادة منهم، خاصة في الجوانب الإيجابية من هذه النظريات التربوية الحديثة، شريطة أن تقبل الحياة والنمو الطبيعي في بيئتنا، فالفكر والعلم تراث إنساني لا يحق لأحد ادعاء ملكيته فهو ملك للإنسان.

-1محمد أحمد عبد القادر قضايا الفكر الإسلامي المعاصر بين الأصالة و المعاصرة ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر ، ط1 سنة 1998 ص 181

من مزايا النظرية التربوية في التجربة الإسلامية، أن المسلمين أدركوا أن التعليم فن وصناعة، لا بد من التمهر في اكتساب مداخله، والتمكن من طرقه البيداغوجية والمعرفية، وهذا مقصد عظيم وخاصية أساسية بلورتها التجربة التربوية الإسلامية، لكي يصير المدرس مؤهل لحسن التواصل مع متعلميه، وقادر من إيصال العلم إلى عقولهم بكل يسر وسهولة، فيساهم بذلك مساهمة فعالة في إنجاح العملية التعليمية، بشكل يحقق أهداف البرنامج التربوي وغاياته العليا. يقول ابن خلدون ''والتعلم صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس، حتى يرتضاه ويقبل على التعليم''، إن علماء الأمة ومربيها أدركوا هذا المنحى التربوي، وبذلوا قصارى جهدهم في إنتاج آراء تربوية وقواعد تعليمية، تحتاج منا إلى إعادة اكتشافها من جديد. ([1])

فالنظرية التربوية كما تجلت في التجربة الإسلامية، حددت مبادئ أساسية التعليم والتعلم، التي نجد النظريات التربوية الحديثة تتحدث عنها. مثل مبدأ استمرار التعلم، ومبدأ الرفق بالمتعلم، ومبدأ التدرج في التعليم، ومراعاة الفوارق بين المتعلمين، والإشفاق على المخطئ، ومبدأ الحافزية والتشجيع للمحسن منهم، واستخدام الوسائل الديداكتيكية المعينة، وغيرها من المبادئ التربوية.

ونحن إذ نشير إلى أن تجربتنا التربوية، قد أبدعت كثيرا من الخصائص والمبادئ التربوية، ليس من باب القول بأسبقية المسلمين على غيرهم في اكتشاف هذه القواعد والمبادئ، فمثل هذه الأقاويل والادعاءات ليست من مقاصد هذه الورقة، إنما كان الغرض استفراغ الوسع والبحث في تراثنا، في محاولة لاكتشاف معالم النظرية التربوية كما احتوتها النصوص الإسلامية وعملت على تطبيقها التجربة الإسلامية في محطات وأزمنة مختلفة.

فإبراز بعض هذه القواعد والخصائص التربوية، للاسترشاد بها اليوم، خاصة ونحن نعمل على بناء وإيجاد نظرية تربوية تعليمية إنسانية، تكون بديلنا التربوي الذي لا يقتصر نفعه على أمتنا الإسلامية فقط، بل يسع الإنسانية كلها وتجد فيه ضالتها، قبل النظر فيما أنتج الآخر الذي لا محالة سنستفيد من تجاربه الخاصة والقابلة للنمو والتطور في بيئتنا العربية والإسلامية.

سمات النظرية التربوية الإسلامية:

القارئ للفكر الاسلامي عامة يكتشف للوهلة الأولى السمات المميزة للتربية الاسلامية، والتي تؤشر على مدى النضج البيداغوجي والتربوي، الذي راكمه علماء التربية المسلمون، فوضعوا القواعد العلمية لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق مقاصدها العليا، وفي مقدمتها إنتاج عقول قادرة على الإبداع والابتكار، والمساهمة في تنمية الأوطان والأمصار. وعيا منهم بأن

1- المرجع نفسه ص180

العملية التعليمية صنعة تحتاج إلى ضبط طرائقها وأصولها، وهي بهذا المعنى بعيدة كل البعد عن الارتجال والعشوائية وإن حسنت النية والمقصد.

ومن أهم هذه السمات التربوية نذكر:

-عامل التـــــدرج:

وهو تقسيم المعلم للمادة التعليمية، إلى خطوات متتابعة ومتتالية، تتطلب من المعلم حسن الانتقال من مرحلة إلى أخرى، فهو تنظيم للجهود المرتبطة بالعملية التعليمية، لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

النظريات التربوية المعاصرة، تؤكد ضرورة اعتماد المدرس على مبدأ التدرج لضمان نجاح العملية التعليمية. ([1])

فنجد الباحث الإنجليزي هربرت سبنسر في كتابه Education يقول: ''التربية هي إثارة الرغبة لدى الأطفال، وتوجيه نشاطهم نحو تحقيق هدف أو غرض واضح ومحدد بدقة، وليتم ذلك لا بد من التدرج:

أولا: التدرج من المعلوم إلى المجهول، وربط القديم بالحديث لتثبيت الحقائق، وإثارة المكتسبات.

ثانيا: التدرج من السهل إلى الصعب، والسهل هو ما يرتبط بحياة المتعلم، والقريب إلى واقعه وما تدركه حواسه.

ثالثا: التدرج من البسيط إلى المركب، لأن العقل يدرك الأشياء ككل، ثم يحاول إدراك التفاصيل والانطلاق من الكل أيسر من الجزئيات.

رابعا: الانطلاق من المبهم إلى الواضح والمحدد، لأن العقل عند الطفل ينمو بالتدرج، والمعلومات تنشأ بالتجارب وتنمو بأعمال العقل والقديم يكون وسيلة لبناء الجديد.

خامسا: الانطلاق من المحسوس إلى المعقول، وهي التجارب الحسية والتجارب العلمية.

سادسا: التدرج من الجزئيات إلى الكليات، وهو تدرج منطقي في مجال العلوم.

سابعا: الانتقال التدريجي من العملي إلى النظري، عبر الملاحظة والتجارب والحقائق لحمل المتعلم على فهم الواقع وبناء الاستنتاجات بنفسه.''. فهذا المبدأ يعد منهجا إسلاميا عاما، فالشرائع الإسلامية جاءت بالتدرج والقرآن نزل بالتدرج منجما،

1- المرجع نفسه ص179

فقد روي عن بن عباس، أن النبي ﷺ بعث معاذا إلى اليمن فقال: ''إنك ستأتي قوما من أهل الكتاب، فادعوهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم، فإن هم أطاعوا لذلك فإياك وكرائم أموالهم واتق دعوة المظلوم، فإنه ليس بينها وبين الله حجاب.

فالنظرية التربوية من خلال التجربة الإسلامية، تؤكد على مبدأ التدرج سواء عند دراسة نفسية الطفل، أو عند تلقينه العلوم، والعمل على نقل التلميذ من مستوى تعليمي إلى آخر أعلا منه ([1]). كما تؤكد على ضرورة فهم نفسية الأطفال، وأنهم ليسوا سواء في الدراسة واكتساب العلم، فيوجب على المعلم أن يبدأ معهم من السهل إلى الصعب وعلى المعلم ألا يخوض في العمل دفعة واحدة، فإنه تقرر أن ما تم أخذه جملة ذهب جملة، بحيث أن العملية التعليمية من المهم أن تسير بتدرج وتأن دون القفز جملة واحدة على العلم يقول الغزالي'': إن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤذي إلى ارتباكه العقلي و تنفره من العلم''، في حين نجد الزرنوجي: يوصي المتعلم أن يبدأ بالعلم الأهم والواجب تعلمه ثم التدرج بعد ذلك فيقول :''وما يحتاج إليه . يقصد المتعلم . في أمر دينه في الحال ثم يحتاج إليه في المآل''، كما يطالب بعدم الانتقال من علم إلى آخر حتى يحدقه ويتمكن منه فيقول: ''فينبغي أن يثبت ويصبر على أستاذ وعلى كتاب حتى لا يتركه أبتر وعلى فن حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول''، أما ابن خلدون: فنجده فصل في الأمر تفصيلا، وحدد المعالم التربوية الكبرى التي ينبغي مراعاتها أثناء العملية التعليمية، فألح على المربين عدم الانتقال من مسألة علمية إلى مسألة أخرى قبل فهم المتعلم للمسألة الأولى، ولذا يجب عليه الاستمرار في تلقين المسألة الواحدة إلى أن ينتهي منها، ويتحقق أن المتعلم قد استوعبها، وحذر من انقطاع المجالس والتفريق فيما بينها، لأن ذلك يؤدي إلى النسيان أولا، ويؤول إلى عدم تعلق المسائل بعضها ببعض ثانيا، يقول ابن خلدون ''اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئًا فشيئًا وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنّها جزئية وضعيفة وغايتها أنّها هيّأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصاً، ولا مهمًا ولا مغلقًا إلاّ وضحه، وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته ([2]).''

[1]- المرجع نفسه ص 172
2- المرجع نفسه ص161

ويقتضي مبدأ التدرج كما تقرر عند التربويين المسلمين ما يلي:

. ضرورة فهم نفسية التلميذ وأن التلاميذ يتفاوتون في مستوى الفهم الإدراك.

. ضرورة أن يبدأ التعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقول.

. عدم أخذ العلم جملة واحدة لأنه تقرر أن ما أخذ جملة واحدة ذهب جملة واحدة.

. أن يقدم للتلميذ أساسيات العلم مع الشرح الذي ينسجم مع مراحل نمو شخصيته.

. البدء بالأهم من العلم والواجب تعلمه قبل الانتقال إلى علوم أخرى.

فتحصيل المتعلم للعلم ينبغي أن يكون تدريجيا، لأن تلقينه جملة واحدة لا يقوى عليه الطالب ولا يجدي نفعا ولا يحقق الهدف المرجو منه طلب العلم، ولهذا يوجه الطالب، إلى التدرج في تحصيل منازل العلم شيئا فشيئا، وقد استدل على هذه الحقيقة التربوية مجموعة من العلماء، ومن أمثلة ذلك ما ذكره ابن عبد البر من قول ابن شهاب: ''لا تكابر العلم فإن العلم أودية فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ولكن خذه مع الأيام والليالي ولا تأخذ العلم جملة فإن مادام أخذه جملة ذهب جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الأيام والليالي.''

–مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين:

من الحقائق الثابتة في علوم التربية قديما وحديثا، اختلاف ميول المتعلمين، وتفاوت رغباتهم واستعداداتهم، وهو مبدأ تربوي عظيم، من مبادئ التربية الحديثة.

رغم الخصائص المشتركة بين الناس، إلا أن هناك فوارق في الرغبات والاستعدادات والطاقات ودرجة الفهم والاستيعاب، وهذا الأمر لازم معرفته لمن يتصدر للتعليم، وإن جهله مفسدة عظيمة على التلميذ والمعلم على حد سواء.

فمراعاة أحوال المتعلمين ومستوياتهم، من أهم الواجبات التي يجب أن ينتبه إليها المدرس، وألا يضيق صدره من ذلك، لأن التفاوت قدر طبيعي بين المتعلمين، بل عليه أن يصبر وينتبه إلى هذه الفوارق الإدراكية، بحيث لا يلقي إليهم المعارف دفعة واحدة، بل يراعي مستويات إدراكهم وذكاءاتهم وقدراتهم الاستيعابية. لينال كل حظه من التعليم([1]).

فالنظرية التربوية المدونة في المحتوى الداخلي للنصوص الإسلامية من جهة، والإبداعات التربوية التي أنتجها التربويون المسلمون، تؤكد على ضرورة مراعاة الفوارق الإدراكية للمتعلمين لضمان نجاح العملية التعليمية:

[1]- المرجع نفسه ص163

لقد أشارت العديد من الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية إلى التفاوت الحاصل بين الناس عموما على كثير من الأصعدة ومنهم طبعا المتعلمين، والتي ينبغي على المعلم أن يراعيها أثناء العملية التعليمية، وهي ما يصطلح عليه اليوم في علوم التربية ''بالكفاية الفارقية'' وهي مراعاة الفوارق الذهنية والاستعدادات النفسية عند عموم المتعلمين، مثل قوله تعالى: ''لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت''، وقد أشار النبي صلى الله عليه سلم إلى هذا المعنى حينما شبه الناس بالمعادن: الناس معادن كمعادن الذهب والفضة، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا''، فكما أن معادن الأرض تختلف في طبيعة تركيبها وقيمتها، فكذلك يختلف الناس في طباعهم وأخلاقهم وقدراتهم. ولقد تعدّدت المظاهر التي راع فيها الرسول صلى الله عليه وسلم الفوارق والقدرات الخاصة بكل شخص، ومن أمثلة ذلك:

. اختلاف وصاياه ﷺ باختلاف الأشخاص الذين طلبوا منه الوصية.

. اختلاف أجوبته وفتاواه عن السؤال الواحد باختلاف أحوال السائلين.

. اختلاف مواقفه سلوكه باختلاف الأشخاص الذين يتعامل معهم.

. اختلاف أوامره وتكليفاته باختلاف من يكلفهم من الأشخاص واختلاف قدراتهم.

. قبوله من بعض الأفراد موقفا أو سلوكا لا يقبله من غيره لاختلاف الظروف.

وبهذا فالمنهج التربوي الاسلامي لم يكن على نمط واحد، بل نجد يراعى الخصائص الذاتية لكل منهم، وكان النبي ﷺ يسعى إلى تكوينهم بما يناسب ميولاتهم ومواهبهم وأحوالهم ([1]) ومن الأمثلة على ذلك تعدد أجوبته ﷺ واختلافها لنفس السؤال الذي طرح عليه من عدد من السائلين، فحين سئل ''عن أفضل الأعمال''؟ فيجيب مراعيا حال السائل وظروفه ووقت طرح السؤال، فمرة يجيب بأن ''أفضل الأعمال الإيمان بالله وحده ثم الجهاد في سبيله''، ويجيب سائلا آخر أن'' أفضل الأعمال الصلاة في أول وقتها''، بل إن النبي ﷺ'' اعتمد في تربية أصحابه على معرفة كافية ودقيقة بشخص كل واحد منهم وبما يصلحهم، ويستطيع بذلك أن يقدم لكل منهم الدواء الذي يحتاجه، وبفضل هذه الدراية يتمكن من وضع كل رجل من رجالاته في المكان الذي يصلح له، يقول ﷺ معددا الصفات الذاتية لعدد من الصحابة: ''أرحم أمتي بأمتي أبو بكر وأشدهم في أمر الله عمر وأصدقهم حياء عثمان وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب وأفرضهم زيد ابن ثابت وأعلمهم بالحلال و الحرام معاذ ابن جبل ولكل أمة أمين وأمين هذه الأمة أبو عبيدة ابن الجراح''، فقد كان عليه السلام يخاطب كل واحد بقدر فهمه وبما يلائم منزلته، وكان يجيب كل سائل عن سؤاله بما يهمه ويناسب حاله،

[1]- المرجع نفسه ص164

ويوصي كل مستوص بما يعالج حاله، فمرة يوصي السائل بتقوى الله، وأخرى بعدم الغضب، ومرة بذكر الله تعالى، أو الاستقامة وكف اللسان عن النميمة، ومثل هذا في السنّة كثير.

ومن أمثلة ذلك عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: ''كنا عند النبي ﷺ فجاء شاب فقال: يا رسول الله أقبل وأنا صائم، قال لا، فجاء شيخ فقال أقبل وأنا صائم قال نعم فنظر بعضنا لبعض فقال رسول الله ﷺ قد علمت لم نظر بعضكم إلى بعض إن الشيخ يملك نفسه.''

ونجد الماوردي أورد نصوصا كثيرة تؤكد هذه الحقيقة: ''وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة، وكان بقدر استحقاقهم خبيرا، لم يضع له عناء ولم يخب على يديه صاحب وإن لم يتوسمهم وخفيت عليه أحوالهم ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإياه في عناء وتعب غير مجد، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل منه، وإذا لم يراع هذا ويعطي كلا قدره وحقه من العلم أعجز الذكي والبليد على السواء، والأمر كذلك فإن النتيجة تكون واضحة الملل والسأم من جانب المعلم ومن جانب المتعلمين على السواء ومن ثم وجب على المعلم أن يراعي تلك الفروقات بين المتعلمين أثناء تعليمهم، إذا أراد أن ينجح في عمله.''([1])

وقريب من هذا نجد ابن سحنون يؤكد على المؤدب فيقول له: ''لا تؤدبه إلا بالكلام الكلام الطيب والمدح، فليس هو ممن يؤدب بالتعنيف و الضرب''، في إشارة إلى أنه من الناس من ينفع معه الكلام الطيب والقول الحسن، ومنهم عكس ذلك من لا يرده على الصواب إلا التعنيف والشدة، فالمعلم ينبغي أن يكون على دراية بمثل هذه الفوارق ليضع كل تلميذ في الموضع اللائق به.

-عامل التكرار

عادة ما تركز النظريات الحديثة في التربية على أهمية، التكرار في عملية التعلم، وتكاد تجمع هذه النظريات على الفاعلية التربوية لهذا المبدأ في تغيير السلوك التعليمي.

فلا يحدث تغيير في سلوك الأفراد عامة والمتعلمين خاصة إلا بالتكرار، وإعادة التعلم مرارا، فالممارسة التي أكدت عليها نظريات علم النفس التربوي تتضمن إقرارا صريحا بأهمية تكرار السلوك الذي يؤدي إلى تكوين وترسيخ خبرة تعليمية مقصودة.

لقد استعمل العلماء والمربون أسلوب التكرار، لما له من أهمية في تثبيت المعلومات والأفكار والمادة العلمية في أذهان المتعلمين، ونحن هنا نتحدث عن التكرار بمرجعيته التربوية الذي هو مبدأ من مبادئ التعليم والتعلم واكتساب المعرفة ووسيلة تثبيتها، وليس التكرار الناتج عن الركاكة في التعبير وقلة الزاد اللغوي.

[1]- محمد أحمد عبد القادر قضايا الفكر الإسلامي المعاصر بين الأصالة و المعاصرة . ص 164

فنجد ابن خلدون في نظريته التربوية يقترح منهج التكرار عند تلقين العلوم فيقول:'' هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما ـ يخلق له ويتيسر عليه وقد شاهدنا كثيراً من المتعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ويكلفونه بتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها.''

فالتكرار المنظم في إطار العملية التعليمية، يساهم في تقرير المعلومات، كما يساهم في بناء العملية التربوية وتطويرها وإتقانها وترسيخها. وبالرجوع إلى القرآن نجده استعمل بشكل ملحوظ أسلوب التكرار لترسيخ بعض المبادئ الاعتقادية والأخلاقية وتعزيزها، إما بإعادة ألفاظها أو تكرار مفاهيم لبنائها، مثل قوله تعالى:''كلاّ سيعلمون ثم كلا سيعلمون''،'' أإله مع الله'' تكرار مفهوم عقدي. وفي السنة نجد من أساليب الرسول المتبعة في تعليم صحابته أسلوب التكرار ''إذا تكلم بكلمة أعادها حتى تفهم منه''، وعليه سار العلماء، ''كان الربيع بطيء الفهم فكرّر الشافعي عليه مسألة واحدة أربعين مرة، فلم يفهم وقام من المجلس حياء، فدعاه الشافعي في خلوة، وكرّر عليه حتى فهم.'' ([1])

عامل الاستمرارية في التعلم

تؤكد النظريات الحديثة، أن العلم لا يقتصر على فترة دون أخرى، فالإنسان مادام قادرا على طلب العلم والاستزادة منه، فهو مطالب بتحصيله.

ويعني استمرارية التعليم الاستزادة من طلب العلم، بحيث لا يقف عند حدود الزمان والمكان فهو يمتد بصاحبه من المهد إلى اللحد. إن دوام طلب العلم والتعلم الذي تنادي به النظرية التربوية الإسلامية يستغرق دورة الحياة بكاملها فالإسلام يرسخ في ذهنية المتعلم، أن طلب العلم لا تحده حدود ولا يقاس بسن معين، بل هو يسع حياة المرء كلها، وأن الطالب مهما تخيل أنه وصل مرتبة عالية في العلم والتعلم، فهناك من هو أعلم منه ''وفوق كل ذي علم عليم''، فهو مدعو إلى الاستزادة من طلب العلم في كل مراحل حياته،''وقل رب زدني علما.''

التربية والتعليم في الإسلام عمليتان مستمرتان، ترافقان الإنسان في رحلة حياته لا تتوقف عند سن ولا تكتفي بقدر من المعرفة، فالعلم لا حدود له ولا يقف عند حد معين والمنهج الإسلامي يرسخ مبدأ التواضع والإحساس بالنقص أمام العلم وأن رغم ما

[1]www.balagh.com

أوتي منه فلم يؤتى إلا قليلا ''وما أوتيتم من العلم إلا قليلا''. ولقد أكد علماء التربية المسلمون على هذا المبدأ، لما له من أهمية في تحصيل العلم والدوام في طلبه، فنجد الطاهر بن عاشور تعليقا على قوله تعالى:''سنقرئك فلا تنسى إلا ما شاء الله إنه يعلم الجهر وما يخفى'' يقول: ''والسين علامة على استقبال مدلولها، وهي تفيد تأكيد حصول الفعل وخاصة إذا اقترنت بفعل حاصل في وقت التكلم فإنها تقتضي أنه يستمر ويتجدد، وذلك تأكيدا لحصوله، وإذا كان قوله تعالى: ''سنقرئك فلا تنسى''. فالسين دالة على أن الإقراء يستمر ويتجدد''. ومن الوصايا التي يقدما ابن عبد البر لطالب العلم ألا يتوقف عن طلبه ما دام قادرا على ذلك، وقد استدل بكثير من الأقوال على ذلك: ما قاله ابن ناذر عن عمر بن العلاء قال: ''حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم فقال: مادام تحسن به الحياة''. ويرى ابن عقيل: أن المسلم لا ينبغي له أن يمضي ساعة من عمره إلا وهو يعلم أو يتعلم فقال :''إني لا يحل لي أن أضيع ساعة من عمري حتى إذا تعطل لساني عن مذاكرة ومناظرة، وبصري عن مطالعة أعملت فكري في حال راحتي، وأنا مستطرح فلا أنهض إلا وقد خطر لي ما أسطره، وإني لأجد من حرصي على العلم وأنا في عشر الثمانينات، أشد ما كنت أجده وأنا ابن العشرين سنة. [1]

وهكذا نجد النظرية التربوية الإسلامية كما تجلت في التجربة الإسلامية، تؤكد على هذا المبدأ وتوليه الأهمية وأوجبت الدعوة إلى التعلم مع الاستمرار في الاستزادة منه، ولم تجعل لذلك زمنا ولا وقتا محددا، ''واقرأ عن التعليم الإسلامي في أي عصر من العصور فلن تجد هناك أية حدود أو قيود رسمية تحد من حركته، فالطالب يبدأ تعليمه عندما يريد وفي السن الذي يريد، ويظل ينهل من العلوم والمعارف كما يشاء، وينتقل بين حلقات العلم هنا وهناك، وقد يترك بلده إلى مكان آخر في طلب العلم، إذ لا يفرض عليه علوم محددة لا بد أن ينتهي منها في سنوات معلومة وفي مكان محدد، بل يمضي الطالب في تعليمه بقدر ما يتمكن في العلم، وقد تأخذ صورة هذا التمكن أن يعطيه شيخه ''إجازة'' في علم أو أكثر من العلوم، أو يصبح صاحب حلقة من الحلقات التعليمية، إلى غير ذلك من صور التمكن في العلم، وقد نجد الطالب قد وصل إلى ''الأستاذية'' في علم من العلوم بينما يجلس مجلس التلميذ في علم آخر، وقد يتابع دروسه في المسجد ثم ينتقل إلى المرصد وقد يغادر وطنه إلى مكان آخر، وهكذا بدون قيود إلا قيد العلم وحبه والإقبال عليه([2]) .

[1]balagh.com

[2]platformalmanhal.com

- **عامل التشويق في عملية التعلم**

يؤكد علماء التربية، أن المعلم المتبصر والناجح هو الذي يجعل المتعلمين يشتاقون لدرسه، ويتابعونه برغبة وحرص كبير، ولن يتحقق هذا الشرط إلا إذا كان المعلم يجتهد لإبعاد الملل والسآمة عن متعلميه.

من الأساليب التي ميزت التعليم الإسلامي، وخصها الرسول الكريم ﷺ بالذكر، ووظفها في تعليم صحابته، الحض على تشويق المتعلم ودفع السآمة عنه، ولقد تحدث الخطيب البغدادي عن هذا العامل، وأبرز التنبيه إلى استعمال الأمثلة والوسائل التي تقرب المعنى وتجسد الفكرة مستندا إلى مزيد من الأحاديث النبوية من بينها حديث ابن مسعود قال: خط لنا رسول الله ﷺ خطا مربعا ، وخط وسطه خطوطا هكذا إلى جانب الخط، وخط خارجا فقال أتدرون ما هذا ؟ قلنا الله ورسوله أعلم قال هذا الإنسان ''للخط الذي في الوسط'' وهذا الأجل محيط به وهذه الأعراض ''للخطوط'' تنهشه إن أخطأه هذا نهشه هذا وذاك الأمل للخط الخارج''، ومن منهجه ﷺ في تعليم أصحابه عدم الإكثار ومراعاة تهيؤ أصحابه لقبول العلم حتى لا يتسرب الملل إلى قلوبهم وتنحرف نفوسهم وتضيع الثمرة المرجوة من العملية التعليمية، إنما كان المنهج النبوي يقوم على أساس مبدأ التخول مرة مرة فعن ابن مسعود ﷺ قال :''كان النبي يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا .([1])

اقتران العلم بالعمل، أو الجمع بين النظري والتطبيقي.

إن الغاية من مبادئ التربية الإسلامية، وأهدافها إيجاد الواقع التطبيقي في الحياة اليومية، فهي تعمل على ترجمة العلم إلى سلوك يومي.

ويقصد بهذا المبدأ الربط المناسب بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في العلوم، فمن ترك العمل بالعلم نسيه أو نفض منه شيء، ولذلك حض العلماء على ضرورة العمل بمقتضى العلم، فهو شرط في صحة العلم وقبوله عند الله تعالى.''

ولقد نحث علماء التربية المسلمون هذا المبدأ وأبدعوا فيه، وعملوا على التأكيد عليه في إنجاح العملية التعلمية، فنجد مثلا: الإمام مالك قال: ''إذا تعلمت علما من طاعة الله، فلير عليك أثره التطبيق، وليرينك سمته وتعلم لذلك العلم الذي علمته السكينة و لحلم والوقار''، ونجد الإمام الذهبي يؤكد أن الهدف من العلم العمل، من الوسائل المهمة في استمرر التعلم العمل بالعلم، لأنها أفضل وسيلة لنشر العلوم، وتعد هذه وسيلة تربوية اهتمت بها ودعت إليها التربية الحديثة، نظرا للنتيجة الوخيمة التي تترتب على انفصال العلم عن العمل، يقدم الذهبي مثالا رائعا في ذلك، كالذي يحتطب الحطب فيجعل حزما لا يقدر على حملها، فيتركها

[1]balagh.com

ويذهب ليحتطب أخرى، وبذلك يترك المقصد من الاحتطاب، ويكرر العمل دون مقصده وغايته فيقول:''عن وهب أن عيسى عليه السلام قال للحواريين: ضعفا على المصيبة أشدكم حبا للدنيا: وعن وهب قال المؤمن يخالط ليعلم ويسكت ليسلم، ويتكلم ليفهم، ويخلو ليغنم، وعنه قرأت في بعض الكتب ابن آدم لا خير في أن تعلم ما لم تعمل ولا تعمل بما علمت، فإن ذلك مثل رجل احتطب حطبا فحزمه حزمة فذهب يحملها فعجز عنها فضم إليها أخرى ([1]).''

يبين جلال الدين المزّي أن ترك العمل يورث آفتين لهذه الأمة:

1. عدم العمل بالعلم يؤدي إلى ذهاب العلم ونزوعه من الدنيا، مستندا لقوله ﷺ:'' ذاك عند ذهاب العلم قال: قلنا يا رسول الله فكيف يذهب العلم و نحن نقرأ القرآن و نقرئه أبناءنا ويقرؤونه أبناءهم إل يوم القيامة؟ فقال ثكلت أمك يا بن أم لبيد إن كنت لأراك من أفقه رجل في المدينة، أو ليست هذه اليهود والنصارى يقرؤون التوراة والإنجيل فلا ينتفعون بما فيهما.''

2. الحسرة يوم القيامة: عن سفيان بن عيينة قال:'' اشد الناس حسرة يوم القيامة، رجل كان له عبد فجاء يوم القيامة أفضل عمل منه، ورجل له مال فلم يتصدق به، فمات وورثه غيره فتصدق به، ورجل عالم لم ينتفع بعلمه فعلّم غيره فانتفع به.''

ولقد تقرر في شرعنا، أنه من لم يعمل بما يعلم فلا فائدة في علمه، إنما المقصد من العلم العمل به، ويرى أثره في حياة العالم..

خلاصة على سبيل الاستنتاج .من خلال دراستنا لعديد النصوص التي راكمتها التجربة التربوية الاسلامية استطعنا أن نستخلص مجموعة من السمات التي تميز العقل التربوي الاسلامي وهي

1-النظر الى العملية التربوية والتعليمية على أنها حق انساني ينبغي أن يمكن منه أي انسان وعلى الأمة أن يكون هذا شعارها وعلى العلماء أن يقوموا بواجباتهم في هذا المجال. والقرآن الكريم نفسه حينما نزل كانت أول آية فيه نزلت هي "اقرأ".هذا فضلا عن عديد الاحاديث النبوية التي توحي بواجب التعلم وطلب العلم ولو في الصين.

2- اعطاء الأهمية في العملية التربوية للجوانب الروحية والعقلية التي تنمي الوجدان السليم عند الناشئة لجعلهم أكثر تمسكا بمبادئ دينهم.

3-العمل على خلق التكامل بين القيم الروحية وبين الأخد بأسباب التقدم المادي حتى تكون الأمة صاحبة شأن بين الأمم.

[1]balagh.com

4-الرفع من قيمة العمل في العملية التربوية من خلال الجمع بين المجالين النظري والعملي.وهذا انطلاقا مما يدعونا اليه ديننا الحنيف الذي جعل من العمل عبادة.

5- السعي الى تحقيق الكمال الانساني من خلال تمكين المتعلمين من المعرفة والعمل ومكارم الأخلاق وبالتالي بناء متكامل للانسان.

6-تكوين جيل مزود بثقافة متوازنة لا يكون فيها الفرد مبتورا عن أصوله ولا متروكا على هامش التقدم والمدنية ([1]).

ولعل هذا الطموح الذي نرومه من وراء البديل الاسلامي يدخل ضمن جهود محافظتنا على هوية الأمة المعرضة لهزات مختلفة في ظل الزحف الرهيب للعولمة . وفي ظل فرض الأنموذج الغربي في التربية وفي الحياة بصورة عامة.على الأقل حتى نتمكن من تجاوز رخوية الانسان وسلعنته المحتومة.

خاتمة

1- عبد القادر فضيل الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب مجلة الوعي تصدر عن دار الوعي للنشر والتوزيع رويبة الجزائر عدد1 جويلية 2010 ص 67

في ختام هذه السلسلة من المحاضرات لا يسعنا غير التأكيد على مساءلة قضايا التربية والتعليم واصلاحها المستمر.لما يشكله ذلك من مجال خصب للتفكير والاقتراح والعمل لا سيما بالنظر الى كونها تأتي في سياق البحث عن مقاربة مستقبلية تضعنا في صلب الشرطية التي يتطلبها مجتمع المعرفة من جهة.و من جهة أخرى هذه المساءلة تقع في عمق رهانات الهوية الوطنية بمختلف مكوناتها. ففي عالم متغير حامل لوسائط وقيم متعددة تعد المؤسسة التربوية درعا مجتمعيا كبير الأهمية لصيانة الثوابت الوطنية و تنمية الشعور بالانتماء للأمة وتكريس تعددية روافد الهوية. فبقدر ما يتعين على هذه المؤسسة القيام بدورها المحوري في تعميق الاعتزاز بالذات بقدر ما تقع على عاتقها مهمة تربية الأجيال على احترام الهويات الأخرى في انفتاح دائم على القيم الكونية والانسانية. و من أجل هذا تجد نفسها اليوم ملزمة في فلسفتها التربوية على الانخراط في رهان تنمية قيم المواطنة والديموقراطية عند الناشئة. لأن انسان اليوم بات عالميا أكثر فأكثر في ظل العولمة الزاحفة والقيم الكونية التي يفرضها المجتمع الرقمي. بمعنى علينا مراعاة في فلسفتنا التربوية التربية على المواطنة وقيم السلوك المدني واشاعة التفكير النقدي وهو تحدي يمليه واقع معولم يتقاسمه الجميع. ولعل هذا الأمر يقودنا الى التأكيد بأن مستقبلنا مرتبط الى حد كبير بالاستثمار في الرأسمال البشري من أجل المواكبة المستمرة للمستجدات الكونية و من أجل اعداد مواطن على قدر كبير من الكفاءة والتأهيل. و لا يتحقق هذا في اعتقادي الا اذا كانت لنا فلسفة تربوية رشيدة و بناءة.

ولاحاجة لنا اليوم إلى كثير من الحفر فيما كتبه الفلاسفة والمشتغلين بالتربيةلإبراز مدى الحاجة إلى فلسفة تربوية رشيدة تنتشل نظامنا التربوي من الخلل والتأزم الذي لحقه على مدى عقود. والأمر ربمّا ينسحب على كل الأنظمة التربوية في عالمنا العربي. فالإختلالاتالإجتماعيةوالآثار السلبية على السّلم المجتمعي في عديد المناحي المترتبة عن أزمة التربية في المجتمعات العربية ، فتحت السبيل إلى بروز الإملاءات والتدخلات الأجنبية والإكراهات التي أبقتنا على الهامش باستمرار وجعلتنا نحترق كلّما اقتربنا من المركز . ولعلّ الإختلافات البارزة هنا وهناك اليوم حول لغة تدريس بعض المواد هل باللغة الوطنية أم باللغات الأجنبية ،وهل تدريس الفرنسية أم الإنجليزية في المدرسة الإبتدائية مثلا خير مثال على ذلك . ففي هذا الأفق الذي يتعين أن تنطلق منه سياستنا التربوية نحن على قناعة راسخة بأنّه لا تنمية حقيقية إلاّ عبر سياسة نهضوية شاملة قاعدتها الرئيسة المنظومة التربوية و التكوينية المسنودة بفلسفة تربوية حكيمة .

المصادر و المراجع

1. –جي أفانزيني : الوظائف الثلاث لفلسفة التربية . ترجمة حسن العمراني ، مجلة الأزمنة الحديثة،
2. (مجلة فصلية فلسفية تعنى بشؤون الفكر والثقافة) ، الرباط . المغرب ، عدد مزدوج 3 . 4 ، سنة 2011 ، .
. المعجمالفلسفي .جميل صليبا دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان
3. . جون فرانسوا دورتيي وآخرون : فلسفات عصرنا . ترجمة إبراهيم صحراوي ، الدار العربية للعلوم
4. ناشرون ، منشورات الإختلاف ، ط1 ،2009 ، .

5. . عمر التومي الشيباني : مقدمة في الفلسفة الإسلامية : الدار العربية للكتاب ، ليبيا
6. المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، ط1، سنة 1990، ص: 40 .

7. . محمد تابت الفندي : مع الفيلسوف . دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، (دط) (دت) ص: 74 .

8. . – محمد جلوب الفرحان : الخطاب الفلسفي التربوي العربي . الشركة العالمية للكتاب ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1999 ص: 26 . 29
9. عبد الرحمان الكواكبي : طبائع الإستبداد ومصارع الإستعباد ، مطبعة طيبة الجيزة . مصر. ط1 ،2012، ص : 94

10. سعيد إسماعيل علي : فلسفات تربوية معاصرة سلسلة عالم المعرفة : الكويت ، سنة 1990 ، ص : 13
11. محمد محمود الخوالدة : فلسفات التربية . (التقليدية والحديثة والمعاصرة)،مرجع سابق : ص: 33 .
12. أيوب دخل الله : التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة . دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، القبة . الجزائر ، ط1 ، سنة 2014، ص : 13 . [1]
13. أحمد الحاج محمد : في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا . دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ، ط1، 2014،ص : 68 .
14. محمد منير مرسي : فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها : عالم الكتب القاهرة مصر ، ص: 38 .
15. إبراهيم ناصر : أسس التربية ، دار عمان . عمان الأردن ، ط2 ، 1989 ، ص : 17
16. عبد الله عبد الدائم : نحو فلسفة تربوية عربية . مركز دراسات الوحدة العربية بيروت . لبنان ، ط1 ، سنة 1991، ص : 75 .
17. محمد محمود الخوالدة : فلسفات التربية . (التقليدية والحديثة والمعاصرة)،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،
18. عمان الأر دن، ط1، 2013، ص : 41 . .
19. خالد محمد أبو شعيرة : المدخل إلى علم التربية : مكتبة المجتمع االغربي للنشر والتوزيع ،
20. عمان . الأردن ، ط1، سنة 2010 ، ص : 93 .

21. أفلاطون : الجمهورية ، تقديم نظلة الحكيم ، محمد مظهر السعيد ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ،ط3 ،

22. زهير الخويلدي : البرنامج التربوي في تجربة جون لوك الفلسفية : شبكة النبأ المعلوماتية .

-

23. زهير الخويلدي : عناصر الذهن عند جون لوك ، تدقيق فلسفي في نطاق المعرفة التجريبية ، دار نور للنشر، ألمانيا ،ط1 ،سنة 2017 . [1]

24.ـ حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ، لبنان ، ط2 ، سنة : 2000

25.ـ جان جاك روسو : دين الفطرة ، ترجمة عبد الله العروي ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت لبنان ، ط2 ، سنة 2012 . [1]

26.غيضان السيد علي : فلسفة روسو في سياق اعترافاته وسيرته الذاتية ، مجلة تطوير تصدر عن مخبر تطوير للبحث

27.في العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة سعيدة ، العدد 01 ، ديسمبر 2013 ، ص : 168 .

28.ـ جان جاك روسو : إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لوقا ، تقديم أحمد زكي محمد ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر، دط ، دت ، ص: 12 .

29.ـ لبن علي : الغزو الفكري في المناهج الدراسية ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1995 ، ص: 54 .

30.ـ وليام جيمس : البراغماتية ترجمة محمد علي العريان : المركز القومي للترجمة : القاهرة ، سنة 2008 .

31.ـ محمود فهمي زيدان : وليام جيمس ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الأسكندرية ، مصر ، ط1 ، 2005.

32.ـ أنظر محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب القاهرة ، مصر ، ط1 ، سنة 1992، ص : 188 .

33.ـ محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها.

34.جين بياجيه: الإبستيمولوجياالتنكوينية: ترجمة السيد نفادي ،مراجعة محمد علي أبو ريان، دارالتكوين دمشق، 2004 ص: 15.ـ علي أسعد وطفة : قراءة نقدية في الإبستيمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه

35.ـ محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون : نظريات التربية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، سنة 2011.

36. -1محمد أحمد عبد القادر قضايا الفكر الإسلامي المعاصر بين الأصالة و المعاصرة ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر ، ط1 سنة 1998

37.عبد القادر فضيل: الفكر التربوي الباديسي الحاضر الغائب ، مجلة الوعي تصدر عن دار الوعي للنشر والتوزيع ، رويبة الجزائر عدد1، جويلية 2010

38. دومينيك فولشيد ، المذاهب الفلسفية الكبرى ت مروان بطش المؤسسو الجامعية للدراسات و النشر و التوريع ط 1 ص167

–

المراجع باللغة الأجنبية

1. guyavonzini–Aloimmougniotte: penser la philosophie de l'education
éditions chronique sociales lyon France 2012 p : 47
2. [1]ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=135904
3. rousseau : emile ou de l'education – editon Gallimard. France 1999p – 86 .
4. locke (jean) . quelques penssees sur l'educationeditionvrinparis 2007. P 384 .
5. https : annabaa . org / arabie / print / 11107 .
6. jean – marie dolle : pour comprendre jean piajet , Dunod paris 3e édition 1999 , p : 90 .
7. –IBid . p : 92 .
8. www philoclub.net p : 10
9. Annie chalon – blanc : Piaget Constructivisme intelligence : l'avenit d'une théorie . p u s . France 2011. p 68 .
10. Richard kohler : jean piaget : de la biologie à l' epistemologie , collection : le savoir suisse 2009. P 79 .
11. –Richard kohler : : IBid: p: 66 .
12. –www.balagh.com

فهرس مفاهيمي للمصطلحات الواردة في المحاضرات :

1 ـ التربية :**Education** :وهي تبليغ الشيء إلى كماله ، أو هي تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا . و التربية و الوراثة متقابلتان و الفرق بينهما أنّ ماهية الأولى التغيّرو ماهية الثانية الثبات . وللتربية طريقان : الأولى أن يربّى الطفل بواسطة مربي ، والثانية أن يربي نفسه بنفسه .

2 ـ الدرائعية:أوالأداتية : **instrumentalism** : الذريعة هي الوسيلة و السبب إلى الشيء وجمعها ذرائع . ويطلق لفظ الذرائعية في الفلسفة الحديثة على مذهب (جون ديوي) ومذهب مدرسة (شيكاغو) و هو مذهب براغماتي يقرّر أنّ كلّ نظرية هي أداة أو ذريعة إلى العمل ، لا قيمة لها إلاّ إذا كان لها مردود عملي .

3 ـ الذكاء :**intelligence**: الذكاء سرعة الفهم وحدّته أو هو جودة حدس من قوّة النفس تقع في زمن قصير (إبن سينا). ويقال رجل ذكيّ ، وفلان من الأذكياء أي فطن سريع الفهم . حاذق في إدراك المواقف المعقدة .

والذكاء في الإصطلاح يمثّل قدرة النفس على حلّ المسائل النظرية والعملية ، وحذقها في إدراك طبائع الأشياء ومعرفة أسبابها . وميّز الباحثون بين نوعين من الذكاء : أحدهما نظري و الآخر عملي .

4 ـ التقليد :**imitation** :هو إتباع الإنسان غيره ، فيما يقول أو يفعل معتقدا الحقيّة فيه من غير نظر إلى دليل . و يطلق التقليد في علم النفس على كلّ ظاهرة نفسية شعورية أو غير شعورية من شأنها أن تكرّر ظاهرة نفسية سابقة ، فالظواهر النفسية تنتقل من شخص إلى آخر بالتّقليد .

5 ـ التعليم :**Enseignement** : هو التدريس ، وهو مقابل للتّعلم ، فنقول : علّمته العلم فتعلّم ، ويشترط في التعليم توفير الشروط التي تسهّل طلب العلم على الطالب داخل المدرسة أو خارجها . والتّعليم أخصّ من التربية لأنّ التربية تشمل نقل المعلومات إلى الطالب مع العناية بتبديل صفاته وتهذيب أخلاقه ، والتعليم لا يشمل إلاّ نقل المعلومات بطرق مختلفة .

6 ـ التصوّر :**Concept , Conception**: تصوّر الشيء تخيله ، وتصوّر له الشيء : صارت له عنده صورة ، والتّصور عند علماء النفس هو حصول صورة الشيء في العقل . وعند المناطقة هو إدراك الماهية من غير أن يحكم عليها بالنفي أو الإثبات . والتصورات هي المعاني العامة المجرّدة .

7 ـ **المراهقة** :Adolexence في اللغة نقول راهق الغلام بمعنى قارب الحلم والمراهقة مرحلة من النّمو متوسطة بين البلوغ وسنّ الرشد تحيط بها أزمات ناشئة عن التغيرات الفزيولوجية والتأثيرات النفسية و الإجتماعية ، من مميزاتها ـ الميل إلى التحرّرمن قيود الأسرة ، الإسترسال في أحلام اليقظة ـ والإهتمام البالغ بالتحليل الذاتي .

.

8- المكتسب :**Acquis**هو مايضافإلى طبيعة الفرد ، و هو بالتالي مقابل للفطري و الوراثي ، فنقول الصفات المكتسبة في مقابل الصفات الفطرية : فتكون المكتسبة هي التبدلات التي تطرأ على طبيعة الفرد خلال مسيرة حياته وتتميّز بالتّغير في حين ما هو فطري يمثل الثبات وعدم التبدل .

9 ـ المنطق :**Logique** :في اللغة هو الكلام وعند الفلاسفة هو " آلة قانونية تعصم مراعاتها الذهن من الخطأ في الفكر"أوكما عرفه ابن خلدون: "هو قوانين يعرف بها الصّحيح من الفاسد في الحدود المعرفة للماهيات والحجج المفيدة للتصديقات ."

وقد أعتبره أبو حامد الغزالي : " معيار العلم " ، وقد عرف المنطق بعد أرسطو تنوعاً و تعدداً .

10 ـ نظرية المعرفة :**théorie de la connaissance** :و هي البحث عن طبيعة المعرفة وأصلها وقيمتها ووسائلها وحدودها . وهي غير السيكولوجيا التي تهتم بالعمليات العقلية وتمييزها عن بعضها البعض دون الفحص عن صحتها أو فسادها ، وهي كذلك بحث في المشكلات الفلسفية الناشئة عن العلاقة بين الذات المدركة والموضوع المدرك أو بين العارف والمعروف .

11 ـ المادي :المادي هو المنسوب إلى المادة . وهو مقابل للروحي (Spirituel)ومقابل للصوري (Formel) . والمذهب المادي هو المذهب الذي يفسّر كلّ شيء بالأسباب المادية ، ويعتقد بأنّ المادة وحدها هي الجوهر الحقيقي الذي به نفسّر جميع ظواهر الحياة وجميع أحوال النّفس .

12 ـ المثالية :يطلق إسم المثالية على النزعة الفلسفية التي تقوم على ردّ كلّ وجود إلى الفكر بأوسع معانيه ، وهي مقابلة للواقعية Realisme ويعود الاستعمال الأول لكلمة idealisme إلى فلاسفة القرن السابع عشر ولاسيّما (ليبنيتز) الذي جعل المثالي مقابل المادي ، ثمّ أطلقت بعد ذلك على الفلسفة الأفلاطونية لكون أفلاطون يقول بالمُثل .

13 ـ المحاكاة :**Mimétisme** : تطلق المحاكاة بوجه عام على التّقليد والمشابهة في القول أو الفعل أو غيرها ، ومنه قول أرسطو : الفن محاكاة الطبيعة .

14 ـ المدرسي : **Scolastique**:هوالمنسوب إلى المدرسة ، ويطلق على التعليم المدرسي الذي نشأ ونما في المدارس الكنسية والجامعات الأوربية بين القرن العاشر والقرن السابع عشر للميلاد ، وهو تعليم ارتبط باللاّهوت ومحاولة توفيقه بين العقل والوحي، وتفسيره للنصوص القديمة ولاسيّما نصوص (أرسطو) . ويعد القديس (توماالأكويني) أشهر ممثلي هذا التعليم كما يشير لفظ المدرسي أيضا لكلّ من يتقيد بالآراء التقليدية ويتقاعس عن تجديد نفسه .

15 ـ الإبداع:**création** هو في اللّغة إحداث شيء على غير مثال سابق. وفي الاصطلاح هو تأسيس الشيء عن الشيء أي تأليف شيء جديد من عناصر موجودة سابقا كالإبداع الفني، والإبداع العلمي. أما الإبداعالإلهي فهو خلاف ذلك لأنه ليس تركيبا و لا تأليفا إنما هو إيجاد الشيء من لا شيء أو إخراج من العدم إلى الوجود وهو هنا يقابل الخلق.

16- الإبستمولوجيا :**épistémologie**:كلمة مركبة من لفظين épistème ويعني العلم ، وLogos وتعني النظرية أو الدراسة أو العلم أو المنطق .ومنه فالإبستمولوجيا تعني دراسة العلم أو نظرية العلم أو علم العلم ،وهي في الإصطلاح دراسة مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها دراسة نقدية ، بهدف إبراز أصلها المنطقي وقيمتها الموضوعية . وهي تختلف عن الميتودولوجيا التي تهتم بدراسة المناهج العلمية دراسة وصفية ، وتختلف كذلك عن نظرية المعرفة كمبحث فلسفي قديم يبحث في طبيعة المعرفة ومصدرها وحدودها .

17 ـ الإستدلال :**Raisonnement** : في اللّغة العربية هو طلب الدّليل وعرّفه الجرجاني بأنّه انتقال الذهن من الأثر إلى المؤثر أو من المؤثر إلى الأثر ، أو من أحد الأثرين إلى الآخر . وفي الإصطلاح هو انتقال من حكم إلى حكم آخر أو عدة أحكام ، أي تسلسل عدة أحكام مترتبة بعضها على بعض . بحيث يكون الأخير منها متوقف على الأول اضطراراً .

18 ـ الإستقراء :**induction**: في اللغة هو التتبع ، فنقول استقرأ الأمر أي تتبّعه لمعرفة أحواله . وفي المنطق هو الحكم على الكلي لثبوت ذلك الحكم في الجزئي ، وقد عرّفه ابن سينا في كتابه " النجاة " بقوله : " هو الحكم على كليلوجودذلك الحكم في جزئيات ذلك الكلي إما كلّها و هو الإستقراء التام و إماّ أكثرها و هو الإستقراء المشهور " .

19 ـ التيوقراطية :**théocratie** :لفظ يوناني مركب من كلمتين : (تيوس) وتعني الإله ، و (كراتوس) وتعني الحكم أو السلطة . والكلمة ككل تعني حكم الإله . ومنه فالتيوقراطية نظام حكم تكون السلطة فيه مستمدة من الدين ، على شاكلة الحكومات في أوربا القروسطية أين كانت الكنيسة هي المهيمنة على مقاليد السلطة .

20- **القيمة** :**valeur** : تعنيقيمةالشيءفي اللغة **قدره** ، وقيمة المتاع ثمنه ، والقيمة مرادفة للثمن ، إلاّ أنّ الثمن قد يكون مساويا للقيمة ، أو زائدا عليها ، أو ناقصا عنها . أما في الإصطلاح فيعني على ما للشيء في نظر الشخص الذي يطلبه من قدر وثمن .

21 ـ الكبت : **refoulement** : ويطلق الكبت على العملية النفسية اللاّشعورية التي يقصي بها المرء بعض تصوراته، وعواطفه المؤلمة ، ورغباته المحرمة على ساحة الشعور الواضح ليخفيها في العقل الباطن أي في اللاّشعور . وتتم هذه العملية بغير إرادة و في أكثر الأحيان بغير علم . وإذا تمت بإرادة وعلم سميت كبحا لا كبتا .

22 ـ**الكمال** :**perfection**:الكمال مصدر كمل ، وهو حال الكامل ، ويطلق على ما يكمل به النوع في ذاته أو في صفاته . فالذي يكمل به النوع في ذاته يسمىّ بالكمال الأول، ويسمى عند (أرسطو) **انتلشيا** (Entéléchie) وهو حال الموجود المتحقق بالفعل . والذي يكمل به النوع في صفاته يسمى الكمال الثاني ،وهو يشمل العوارض التي تلحق الشيء بعد تقومه كالعلم وسائر الفضائل . والكمال هو ما يتم به وجود الشيء وتتحقق به طبيعته ، وهو مرادف للوجود .

23– الكمون : **immanence** : الكمون صفة ما هو كامن ، وهو مرادف للبطون ، ويقابله التعالي ويعرفه الخوارزمي : " الكمون هو استتار الشيء عن الحس كالزبد في اللبن قبل ظهوره ، وكالدهن في السمسم " ومبدأ الكمون هو القول : أنّ الكل داخل الكل .

24 ـ الكوجيتو : (**le cogito**) : لفظ لاتيني معناه (أفكر) ويشار به إلى قول (ديكارت) أنا أفكر ، وإذن أنا موجود . (cogito ergo sum) ومعنى هذا هو إثبات وجود النفس من حيث هي موجود مفكر ، والإستدلال على وجودها بفعلها هو الفكر . و الكوجيتو ليس استدلالا حقيقيا وإنما هو حدس يكشف عن حقيقة أولية لا يتطرق إليها الشك .

25 ـما قبل المنطق:(**prélogique**)هو مصطلح وضعه (لفي بروهل) للدلالة على منطق الإنسان الابتدائي. والمقصود به هو أنّ الإنسان الإبتدائي لا يتقيد بمبدأ عدم التناقض في تفكيره . ويطلق اصطلاح (ما قبل المنطق) في أيامنا على الفكر الذي لا يتقيد بمبادئ المنطق وقواعده .

26 ـ المتجانس :(**Homogène**):المتجانس مقابل للمختلف ،والمتباين ، وهو صفة للشيء الذي تكون جميع أجزائه متساوية بالطبع دون إختلاف في الكيف ، ويطلق المتجانس على الشيء المؤلف من عناصر تابعة لنظام منطقي واحد ، أو المندرجة في جنس واحد . والمتجانس هو المبني على نسق واحد بحيث يكون مشتملا على جميع الحدود الضرورية التي تجعله مطابقا للشيء المعرف .

27 **ـ المتخيلة** : (**imagination**): المتخيلة هي القوة التي تتصرف في الصور المحسوسة ، والمعاني الجزئية المنتزعة منها وتصرفها فيها بالتركيب تارة ، والتفصيل أخرى . مثل إنسان ذي رأسين ، أو عديم الرأس ، وهذه القوة إذا أستعملها العقل سميت مفكرة ، كما أنها إذا أستعملها الوهم والمحسوسات مطلقا سميت متخيلة .