جامعة 20 أوت1955 سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

محاضرات في فلسفة التربية

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر علم اجتماع التربية

د. مهتور حملاوي

السنة الجامعية 2025/2024

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقدمة	1
	فلسفة التربية I.	
	المحور الأول: الفلسفة والتربية: المفاهيم والقضايا والتطور	
2	المحاضرة الأولى: مفهوم الفلسفة	4
3	المحاضرة الثانية: مباحث الفلسفة	9
4	المحاضرة الثالثة: خصائص التفكير الفلسفي	13
5	المحاضرة الرابعة: المناهج الفلسفية	16
6	المحاضرة الخامسة: مفهوم التربية وأهميتها	23
7	المحاضرة السادسة: علاقة الفلسفة بالتربية	26
	المحور الثاني: فلسفة التربية والأهداف التربوية	
8	المحاضرة الأولى: الهدف التربوي وعلاقته بالقيم	30
9	المحاضرة الثانية: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية	32
	المحور الثالث: مجالات الاهتمام في فلسفة التربية	
10	المحاضرة الأولى: مجالات الاهتمام في فلسفة التربية وصلتها بمباحث الفلسفة العامة	35
11	المحاضرة الثانية: تجليات اهتمامات فلسفة التربية في صورتها الأولى عند فلاسفة اليونان	38

المحور الرابع: بين فلسفة التربية ونظريات التربية		
12	المحاضرة الأولى: مفهوم وأنواع النظرية التربوية	43
13	المحاضرة الثانية: النظرية التربوية وعلاقتها بالنظرية العلمية وفلسفة التربية	46
فلسفة التربية II. **اتجاهات فلسفة التربية**		
I. الاتجاه المثالي/فلسفة التربية المثالية		
14	المحاضرة الأولى: التربية المثالية الإطار الفلسفي والأهداف	53
15	المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية	58
II. الاتجاه الواقعي/ فلسفة التربية الواقعية		
16	المحاضرة الأولى: مفهوم الواقعية واتجاهاتها	62
17	المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية	67
III. الاتجاه البراغماتي /فلسفة التربية البراغماتية		
18	المحاضرة الأولى: البراغماتية ونظرتها للتربية	71
19	المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية	75
IV. الاتجاه الوجودي/ فلسفة التربية الوجودية		
20	المحاضرة الأولى: الوجودية ونظرتها للتربية	79
21	المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية	82
V. الاتجاه الطبيعي/ فلسفة التربية الطبيعية		
22	المحاضرة الأولى: مفهوم ومبادئ فلسفة التربية الطبيعية	87

23	المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية	93
VI. فلسفة التربية الإسلامية		
24	المحاضرة الأولى: فلسفة التربية الإسلامية وصلتها بالفلسفة الإسلامية العامة	98
25	المحاضرة الثانية: النظرية التربوية الإسلامية وعلاقتها بفلسفة التربية الإسلامية	103
26	المحاضرة الثالثة: نماذج لفلسفات تربوية إسلامية	110
27	خاتمة	116
28	قائمة المصادر والمراجع	118

مقدمة:

يحتاج الفرد الإنساني منذ طفولته إلى التربية؛ هذه الأخيرة التي تتولاه بالعناية والرعاية، لكي يصبح قادرا على الاعتماد على نفسه من جهة، ويتأهل للعيش داخل المجتمع من جهة ثانية، ويتمكن من اكتساب صفاته الإنسانية والاجتماعية، فالتربية وسيلة للتنشئة الاجتماعية، فعن طريقها يكتسب الفرد العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية والثقافية، وعن طريقها يستطيع المجتمع أن يحافظ على تراثه، وينقله إلى الأجيال اللاحقة.

وقد انتبهت المجتمعات الإنسانية إلى أهمية التربية، بل وضرورتها بالنسبة للفرد والمجتمع فسارعت إلى العناية بها؛ موجهة اهتمامها صوب الإنسان، مستهدفة تنمية جوانبه الجسمية، والعقلية، والنفسية والأخلاقية؛ فكان لكل مجتمع تصوراته وفلسفته الخاصة؛ تلك التي يعمل على تطبيقها في حقل التربية وهي التصورات التي تندرج في إطار النظرة إلى الكون، والإنسان، والقيم، وتسعى لكي تجد لها مكانا في المجتمع؛ أملا في قيادته نحو التطور، والنمو والتقدم الاجتماعي والحضاري، وضمن هذا السياق تأتي هذه السلسلة من المحاضرات في مقياس فلسفة التربية؛ لطلبة السنة الأولى ماستر علم الاجتماع التربوي، وهو مقياس سنوي.

وسأعمل من خلال هذه السلسلة من المحاضرات؛ على محاولة تغطية كل جوانب المقرر من خلال جزأين؛ الأول خاص بالسداسي الأول "فلسفة التربيةI"، وهو الجزء الذي يشتمل على أربعة محاور، أما المحور الأول؛ فهو يعالج الفلسفة والتربية المفهوم والقضايا والتطور، وهو يحتوي على ست محاضرات تناولت فيها مفهوم الفلسفة، ومباحثها، ومناهجها، وخصائصها، وكذا مفهوم التربية وأهميتها، وتطرقت إلى علاقة الفلسفة بالتربية، وأما المحور الثاني، والذي يحمل عنوان فلسفة التربية والأهداف التربوية؛ فهو يشتمل على محاضرتين تتعلق الأول بالهدف التربوي وعلاقته بالقيم، وتتناول الثانية مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وفي المحور الثالث والذي عنوانه مجالات الاهتمام في فلسفة التربية، تناولت ومن خلال محاضرتين مجالات الاهتمام في فلسفة التربية وصلتها بمباحث الفلسفة العامة، وتجليات اهتمامات فلسفة

التربية في صورتها الأولى عند فلاسفة اليونان، أما المحور الرابع والأخير، والذي عنوانه بين فلسفة التربية ونظريات التربية، فهو يتضمن محاضرتين، أتناول في أولاهما مفهوم وأنواع النظرية التربوية، وأناقش في الثانية النظرية التربوية وعلاقتها بالنظرية العلمية وفلسفة التربية.

أما الجزء الثاني"فلسفة التربية II"، فسأتناول من خلاله اتجاهات فلسفة التربية؛ ممثلة في الاتجاه المثالي، والاتجاه الواقعي، والاتجاه البراغماتي، والاتجاه الوجودي، والاتجاه الطبيعي، وهذا على شكل محاضرات؛ بمعدل محاضرتين لكل اتجاه من هذه الاتجاهات، وتتمحور هذه المحاضرات حول المفاهيم المرتبطة بهذه الاتجاهات، ورواد هذه الاتجاهات، وتطبيقاتها التربية، لأتوقف بعدها مع فلسفة التربية الإسلامية والتي خصصت لها ثلاث محاضرات، تناولت في الأولى فلسفة التربية الإسلامية، وصلتها بالفلسفة الإسلامية العامة، وعالجت في الثانية النظرية التربوية الإسلامية وعلاقتها بفلسفة التربية الإسلامية، أما المحاضرة الثالثة فقد تناولت من خلالها نماذج لفلسفات تربوية إسلامية، وأسعى من خلال هذه السلسلة من المحاضرات إلى إطلاع الطلبة على أهمية الفلسفة بالنسبة للتربية، والتعريف بأهم الاتجاهات الفلسفية التربوية الغربية والتنبيه إلى مواطن الخلل والقصور فيها، وتقديم فلسفة التربية الإسلامية كبديل ناجح لهذه الاتجاهات، وهذا عبر نماذج لبعض الفلسفات التربوية الإسلامية، وقد اخترت منها فلسفة التربية عند كل من الغزالي وابن خلدون.

فلسفة التربية I

المحور الأول: الفلسفة والتربية المفهوم والقضايا والتطور

المحاضرة الأولى: مفهوم الفلسفة

المحاضرة الثانية: مباحث الفلسفة

المحاضرة الثالثة: خصائص التفكير الفلسفي

المحاضرة الرابعة: المناهج الفلسفية

المحاضرة الخامسة: مفهوم التربية وأهميتها

المحاضرة السادسة: العلاقة بين الفلسفة والتربية

المحور الثاني: فلسفة التربية والأهداف التربوية

المحاضرة الأولى: الهدف التربوي وعلاقته بالقيم

المحاضرة الثانية: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

المحور الثالث: مجالات الاهتمام في فلسفة التربية

المحاضرة الأولى: مجالات الاهتمام في فلسفة التربية وصلتها بمباحث الفلسفة العامة

المحاضرة الثانية: مجالات اهتمام فلسفة التربية في صورتها الأولى عند فلاسفة اليونان

المحور الرابع: بين فلسفة التربية ونظريات التربية

المحاضرة الأولى: مفهوم وأنواع النظرية التربوية

المحاضرة الثانية: النظرية التربوية وعلاقتها بالنظرية العلمية وفلسفة التربية

المحور الأول: الفلسفة والتربية المفهوم والقضايا والتطور

المحاضرة الأولى

مفهوم الفلسفة

تمهيد:

تُعدّ الفلسفة من أقدم، وأعمق الأنشطة الفكرية التي مارسها الإنسان عبر التاريخ، في محاولة منه لفهم العالم، والبحث في أصل الوجود، ومعنى الحياة، وطبيعة المعرفة، وأسس الأخلاق، والمؤكد أن الفلسفة كمصطلح قد كانت لها بداياتها، وإطارها الزماني والمكاني، فمتى وأين ظهرت الفلسفة؟ وما مفهومها؟ وهل مفهومها ثابت أم متغير؟

أولا: الدلالة اللغوية للفلسفة:

يعود المعنى الاشتقاقي للفظ فلسفة إلى لفظتين يونانيتين هما: فيلو"philo"، وتعني محبة وسوفيا "Sophia"، وتعني الحكمة، وبذلك يكون معنى الفلسفة هو محبة الحكمة، وتشير كلمة حكمة في العربية إلى النظر الصحيح وإلى العمل المتقن، وممارسة التفكير الدقيق القائم على البرهان[1].

ولقد كان المستعمل في أول الأمر كلمة سوفوس"Sophos" وحدها للدلالة على الشخص الحكيم الذي يتصف بالمعرفة الموسوعية وكذا على كل بارع في صناعة من الصناعات، وقد أطلقها هوميروس في الإلياذة على "النجار البارع". ويقال أن الفيلسوف والرياضي اليوناني الشهير فيثاغورس (570- 497 ق.م) هو أول من استخدم هذا اللفظ، حيث رفض أن يتسمى باسم الحكيم، وقال إن الحكمة لا يوصف بها إلا الآلهة، وأما هو فليس إلا فيلسوفا أو محبا للحكمة، وعلى الإنسان أن يكتفي بمحبة الحكمة وطلبها والتعلق بها.

[1]- عمار طالبي، مدخل إلى عالم الفلسفة، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2006، ص13.

ثانيا: الدلالة الاصطلاحية للفلسفة:

تعود البدايات الأولى[1] للفلسفة إلى القرن السادس قبل الميلاد، حيث بدأت الفلسفة اليونانية بالبحث في أصل الكون وطبيعته، مع الفلاسفة الطبيعيين، وعلى رأسهم طاليس؛ الذي حاول تفسير أصل الكون برده إلى مادة أولى هي الماء، وكان طاليس أول من عبر عن أفكاره بعبارات منطقية معقولة، فهو لم يفسر الكون بالخرافات والحكايات والأساطير، ولا بالقوى الخفية وقوى الآلهة؛ بل فسرها على أساس عقلي علمي وكان أول من أرجع الكون كله إلى أصل واحد.

وعندما جاء السفسطائيون؛ انصرفت الأذهان عن البحث في أصل الكون، ونشأته إلى البحث في الإنسان[2]؛ وقد أصبحت الفلسفة عندهم ضربا من الجدل والتلاعب اللفظي؛ الذي يعين صاحبه على تأييد القول الواحد ونقيضه، وأصبح هدف الفلسفة عندهم هو الجدل لذات الجدل؛ لا لطلب الحق أو إصابة اليقين.

ثم جاء سقراط (470- 399ق .م) في أواخر عهد السوفسطائيين؛ فدعم اتجاه البحث في طبيعة الإنسان وأخلاقه، وأقام الأدلة على أن تحصيل المعرفة يقوم على العقل لا على الحواس[3]. وقد جعل

---

[1]- يذهب مؤرخو التراث الشرقي إلى القول بأن البدايات الأولى للفلسفة؛ قد انطلقت من التراث الشرقي القديم بكامل محتوياته العقلية واللاعقلية، وهذا في مصر والصين وفارس والهند وآشور وبابل، ودليلهم على ذلك أن الأفكار والمعتقدات الشرقية التي تتعلق بالآخرة، والثواب والعقاب، وخلود النفس، والخير والشر، قد أصبحت مواضيع فلسفية يتباحثها الفلاسفة ويناقشونها، إضافة إلى كون الكثير من فلاسفة اليونان قد زاروا بلاد الشرق ونهلوا من المعارف والأفكار السائدة آنذاك .(وهذا الطرح تؤيده الدراسات التي قام بها كل من ول ديورنث وجورج سارتون وهما من أبرز مؤرخي العلم والحضارة في أمريكا).

[2]- نادى السفسطائيون بنظرية إنسانية في المعرفة؛ فقالوا لا شيء موجود في ذاته ولذاته، وكل ما هو موجود فان وجوده بالنسبة للإنسان وهذا معنى قول بروتاغوراس "الإنسان مقياس كل شيء"، والحقيقة إنما تدرك بالإحساس المباشر نفسه، أي أن الإحساس هو معيار الحقيقة فالحقيقة هي ما تراه وتسمعه وتلمسه وتذوقه وتشمه، وبذلك تكون معرفة الحقيقة ميسورة لكل الناس.

[3]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، دار صفاء للطباعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2013 ص106-108.

سقراط منطلقه الأساسي في منهجه وأسلوبه الفلسفي مبدأه المشهور:" أيها الإنسان أعرف نفسك "، ولما كانت معرفة النفس تتطلب العلم، وكان هذا الأخير يقوم على الأفكار العامة، فقد وجد سقراط نفسه مضطرا إلى الإهتمام بالبحث عن المدركات الكلية ، فكانت الفلسفة عنده هي معرفة الماهيات.

ويتفق أفلاطون مع سقراط في القول بأن العقل هو سبيل المعرفة لا الحس؛ فالحس يختلف باختلاف الأفراد بل باختلاف الحالات في الشخص الواحد، أما العقل فهو عام في الناس جميعا، وهو وحده مستقر الحقيقة، وهو يستطيع استخلاص الحقائق الكلية الثابتة، وتكون الفلسفة بذلك هي البصر بهذه الحقاق وهي الحق والخير والجمال وتأملها[1]. أما أرسطو(384- 322ق.م) تلميذ أفلاطون؛ فقد عرف الفلسفة على أنها: " البحث عن الوجود بما هو وجود"، وهي تبحث في العلل والمبادئ الأولى اطلاقان، والعلم الباحث في الوجود بما هو موجود هو أعم الأشياء، ولذلك كان العلم بما هو أعم هو "الفلسفة الأولى" أو " العلم الإلهي "، لأن أهم مباحثها هو الله باعتباره الموجود الأول والموجد الأول للوجود – أما الفلسفة الثانية عنده فهي العلم الطبيعي، والفلسفة عند أرسطو في صميمها مجهود عقلي يتماهى مع العلم فالفلسفة هي العلم الكلي الشامل الذي تبعث عليه اللذة العقلية، ولا تسوق إليه المطالب العملية ولا المعتقدات الدينية.

ومع انتهاء العصر الهليني، وبداية العصر الهلنستي؛ عزفت الفلسفة عن البحث في الوجود؛ واتجهت إلى البحث في سلوك الإنسان مستهدفة تحقيق السعادة الفردية، ويظهر التحول في مفهوم الفلسفة مع الرواقية والأبيقورية؛ حيث تم ربط الفكر بالحياة العملية، وفي المرحلة الأخيرة غلبت الروح الصوفية على التفكير الفلسفي المنطقي[2].

[1]- سعيد جاسم الأسدي، المرجع السابق، ص108.

[2]- المرجع نفسه، ص109.

وفي العصور الوسطى الأوربية هيمن المفهوم اليوناني للفلسفة، وبشكل خاص اعتبارها رغبة في التماس الحقيقة لذاتها، ومحاولة للتوفيق بين الوعي والعقل والرغبة في جعل العقل القديم، وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق، وهكذا كان مفهوم الفلسفة عند القديس "أنسلم".

أما في التراث العربي الفلسفي فقد سجلت الفلسفة اليونانية حضورها؛ حيث تردد صداها عند فلاسفة العرب؛ فقد عرف الفارابي في كتابه (الجمع بين رأيي الحكمين) الفلسفة بأنها "العلم بالموجودات بما هي موجودة"[1]، وذهب ابن سينا إلى تعريف العلم الإلاهي بما عرفه به أرسطو، وهو أنه بحث في الوجود المطلق وأحواله ولواحقه ومبادئه، يقول ابن سينا: "الفلسفة الأولى موضوعها الموجود بما هو موجود ومطلوبها: الاعراض الذاتية الموجودة بما هو موجود- مثل الوحدة والكثرة والعلية وغير ذلك"[2].

وفي العصر الحديث وجهت الفلسفة جل اهتمامها إلى البحث في المعرفة؛ من حيث طبيعتها، وأدواتها ومصادرها، وكذا حقيقة العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك والأشياء المدركة، ونظرت من خلال المعرفة إلى الوجود، وهذا على خلاف الفلسفة اليونانية؛ التي كانت توجه اهتمامها إلى البحث في الوجود بما هو موجود، وقد تطلع الفلاسفة إلى إنشاء فلسفة جديدة أقامها أصحاب الاتجاه العقلي على العقل، وأقامها أصحاب الاتجاه التجريبي على الملاحظة والتجربة.

وقد كان أول من بشر من المحدثين بالاتجاه التجريبي فرنسيس بيكون؛ هذا الأخير الذي كانت الفلسفة عنده تفسيرا وصفيا للكون عن طريق الملاحظة والتجربة، بقصد السيطرة على الطبيعة والتحكم في مواردها، أما ديكارت فقد ذهب إلى القول بأن الفلسفة هي دراسة الحكمة التي تشمل سائر المعارف التي يستطيع الإنسان معرفتها سواء لهداية حياته أو للمحافظة على صحته، ولاكتشاف جميع الفنون أي

---

[1]- أبو نصر الفارابي، كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، قدم له وعلق عليه ألبير نصري نادر، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، 1968 ص73.

[2]- ابن سينا، عيون الحكمة، حققه وقدم له عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، بيروت، لبنان، ط2، 1980 ص47.

أنها العلم بالمبادئ الأولى أو العلم الكلي الشامل، وقد شبه الفلسفة بشجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها العلم الطبيعي، وفروعها الميكانيكا والطب والأخلاق، وجاءت الفترة المعاصرة من تاريخ الفلسفة، لتحمل تعديلا جذريا في مفهومها للفلسفة، فقد نقلت مفهومها من دراسة الوجود والمعرفة، إلى البحث في وجود الإنسان وتيسير حياته، وكان ذلك تحولا كبيرا في تاريخها[1].

فقد استنكر البراغماتيون على الفلسفة التقليدية، تركيزها على البحث في الوجود العام وعن المبادئ الأولية ونادوا بضرورة التركيز على النتائج والغايات؛ فأصبحت الفلسفة عندهم هي توجيه العقل إلى العمل دون النظر، ولذلك فقد أصبحوا لا يقبلون من الأفكار؛ إلا تلك التي تؤدي إلى تحقيق منافع عملية وأصبحت الحقيقة عندهم أمرا لصيقا بالنتائج، وهذا يعني أن الماهيات والحقائق العقلية لا وجود لها، بل الموجود هو الآثار والسلوكات التي تتحقق فيها الفكرة.

وبهذا التعديل اقترحت البراغماتية مشروع تجديد الفلسفة؛ فذهب جون ديوي إلى أنه من الضروري أن تكون الفلسفة في المستقبل على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشرية من أزمات ومن حالات توتر ودعا إلى أن نخرج من جمود القول، وأن تتحول إلى فعالية تسهم في حل مشكلات هذه الحياة، واعتبر مفهوم الفلسفة عند أصحاب الوضعية المنطقية مجرد منهج للبحث يهدف إلى تحليل اللغة تحليلا منطقيا فأصبحت مهمة الفلسفة مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعاريف.

خلاصة:

ويتضح لنا من خلال العرض السابق؛ بأنه لا وجود لتعريف واحد للفلسفة، فقد تعددت تعاريفها لدى الفلاسفة تبعا لاختلاف مذاهبهم، وبذلك يمكن القول بأن لكل فيلسوف مفهومه عن الفلسفة وهذا يعني أنه لا توجد فلسفة واحدة، وإنما هناك فلسفات متعددة، ولذلك يمكننا القول مع الفيلسوف الألماني كانط بأنه لا توجد فلسفة يمكن أن نتعلمها وحسبنا أن نتفلسف.

[1]- سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص109، 110.

المحاضرة الثانية

مباحث الفلسفة

تمهيد:

يتصل التفكير دائما بموضوع معين، والفلسفة بوصفها نمطا متميزا من التفكير لها موضوعها أو مواضيعها ومباحثها ومشكلاتها التي تبحث فيها، فالفلسفة لا تخرج من فراغ كما أنها لا تتجه إلى فراغ أيضا، وإذا كانت مباحث الفلسفة قد تعددت وتنوعت؛ فإنه يمكننا الحديث، وعلى الرغم من ذلك عن ثلاثة مباحث للفلسفة، وهي:

أولا: مبحث الوجود أو الأنطولوجيا "ontologie":

ويختص هذا المبحث بالبحث في خصائص الوجود العامة لوضع نظرية في طبيعة العالم، والنظر في ما إذا كانت الأحداث الكونية تقوم على أساس قانون ثابت أو تقع مصادفة واتفاقا[1]، فهذا المبحث يختص بالبحث في الموجود في ذاته مستقلا عن احواله وظواهره، أو هو علم الموجود من حيث هو موجود[2]، فهو يبحث في العلل الأولى أو البعيدة بعكس العلوم الجزئية؛ التي تدرس الموجودات الحسية، والعلل الجزئية أو القريبة[3]، وهو يطرح أسئلة مثل: ما أصل الكون؟ هل هو حادث أو قديم؟ ما حقيقة النفس؟ هل هي فانية أم خالدة؟

وقد تعددت المذاهب الفلسفية واختلفت في تفسير الوجود، ومنها مذاهب الواحدية بشقيها المادي والروحي[4]. ويعتبر المذهب الثنائي من المذاهب التي حاولت تفسير الوجود؛ بواسطة رده إلى مبدأين (الروح

---

[1]- توفيق الطويل، أسس الفلسفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، د.ت، ص69.

[2]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، د.ط، 1982، ص560.

[3]- علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، دار المعرفة الجامعة، مصر، د.ط، 2000، ص449.

[4]- لقد كانت المادية، وعلى الأرجح سباقة إلى تفسير الوجود؛ فطاليس الذي بدأت معه الفلسفة ذهب إلى القول بأن جوهر الأشياء ومبدأها هو الماء، وتتجلى الواحدية المادية في العصر الحديث عند توماس هوبز الذي أرجع الكون بأسره إلى المادة، أما الواحدية

والمادة_ النفس والجسم _ العقل والمادة_ الذات والموضوع)، وقد كان أناكساغوراس أول فيلسوف ينادي بهذا المذهب، حيث ميز بوضوح بين العقل والمادة؛ فالعقل عنده مبدأ النظام والحركة والمادة عنده ذرات لا نهائية لعددها لا تملك لذاتها النظام أو الحركة، ويعتبر أفلاطون من أتباع هذا المذهب فقد ميز أفلاطون بين عالمي المعقول والمحسوس الأول هو الوجود الحقيقي والثاني هو الوجود الظاهر، ويعتبر ديكارت المؤسس الحقيقي للمذهب الثنائي في العصر الحديث، والجسم عنده هو الشيء المادي المتصف بصفة الامتداد، أما العقل أو النفس فهو ما يتصف بصفة الفكر[1].

ثانيا: مبحث المعرفة "الإبستمولوجيا" "Epistemology"، "Epistemologie"

الإيبستيمولوجيا لفظ مركب من لفظتين: أحدهما إبيستما (Epistemé) وهو العلم، والآخر لوغوس (Logos)، وهو النظرية أو الدراسة، فمعنى الإبستمولوجيا إذن نظرية العلوم، أو فلسفة العلوم، أي دراسة مبادئ العلوم، وفرضياتها، ونتائجها، دراسة انتقادية توصل إلى ابراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعية[2].

ولم تنشأ الإبستيمولوجيا إلا في مطلع القرن العشرين حين اتجهت إلى تحديد الأسس التي يرتكز عليها العلم والخطوات التي يتألف منها، وإلى نقد العلوم، والإبستيمولوجيا ليست نظرية المعرفة، فهذه الأخيرة تتناول عملية تكوين المعرفة الإنسانية من حيث طبيعتها وقيمتها وحدودها وعلاقتها بالواقع، فإن موضوع الأبستمولوجيا هو المعرفة العلمية فقط.

=الروحية فيمكن القول بأنها قد ظهرت مع رودولف هورمان لوتز، وإدوارد فون هارتمان إلا أن أكبر ممثلي هذا المذهب في المدرسة الألمانية هو الفيلسوف فشته صاحب المثالية الذاتية؛ التي ترتكز على الأنا الخالص، ثم فريدريك فلهلم شلينج الذي ذهب إلى أن الروح المطلق المنبث في الطبيعة هو أساس العالم والوجود، ثم هيغل الذي ذهب إلى أن الفكر هو المبدأ الذي يحكم العالم ويصنع التاريخ. – علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، ص452، 454.

[1]– أزفلد كولبة، المدخل إلى الفلسفة، ترجمة أبو العلا عفيفي، عالم الأدب للترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص193، 194.

[2]– جميل صليبا المعجم الفلسفي، ج2، مرجع سابق، ص33.

وتختص الإبستمولوجيا بالإجابة عن الأسئلة التالية: هل المعرفة ممكنة؟ وإذا كانت ممكنة فما هي حدودها؟ وماهي مصادرها؟ وما هي طبيعة المعرفة؟ هل هي ذات طبيعة واقعية أم مثالية؟ وهل المعرفة ثابتة أم متطورة؟ وقد اختلفت إجابات الفلاسفة حول هذه الأسئلة، ويمكننا أن نسجل هنا إجابة الوثوقين على السؤال المتعلق بإمكانية المعرفة بالإيجاب؛ بينما أجاب الشكاك بالنفي، وأمام مسألة حدود المعرفة انقسم الوثوقيون إلى وثوقيين حسيين ويمثلهم جون لوك، ووثوقيين عقليين ويمثلهم ديكارت، ووثوقيين حدسيين ويمثلهم برغسون[1].

وبشأن السؤال المتعلق بطبيعة المعرفة هل هي واقعية أم مثالية؟ اختلفت إجابات الواقعيين والمثاليين وتباينت[2]، وكذلك الشأن بالنسبة للسؤال: هل المعرفة ثابتة أم متغيرة ومتطورة[3]؟

ثالثا: مبحث الأكسيولوجيا "Axiology": وتعني البحث في القيم: قيم الحق والخير والجمال، وهي الموضوعات التي يتناولها على التوالي علم المنطق وعلم الأخلاق، وعلم الجمال، بالمعنى التقليدي لهذه

---

[1]- علي عبد المعطي محمد، مرجع سابق، ص464.461، 466.

[2]- ذهب الواقعيون إلى القول بأن المعرفة واقعية، وانقسموا إلى واقعيين سذج يرون أن العالم الخارجي موجود كما يبدو لحواسنا، وواقعيين نقديين يرفضون ذلك، كما انقسم المثاليون إلى مثاليين ذاتيين؛ يرون أن ذواتنا تنطوي على الحقائق والمعارف؛ فالمعارف فطرية فينا، ومثاليين موضوعيين يؤكدون بأن الحقائق والمعارف خارجية موضوعية ولكنها مثالية، ومثال ذلك المثالية الموضوعية عند أفلاطون وهناك المثالية المطلقة التي تقرر أن المعرفة ذات طبيعة مثالية خاصة ويمثلها هيجل.- علي عبد المعطي محمد المدخل إلى الفلسفة، ص468، 469.

[3]- فقد أكد القائلون بفطرية المعارف بأنها ثابتة لا تتغير وأكد القائلون بأن المعرف مكتسبة بأنها متغيرة ومتطورة؛ فهي تتغير وتتطور من مرحلة عمرية إلى أخرى (بياجيه)، وهي تختلف باختلاف الأفراد من حيث نضج ونمو قواهم الإدراكية؛ حسية وحركية وعقلية، كما تختلف أخيرا حسب المستوى الحضاري والثقافي والتعليمي الذي يحياه الفرد. - علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، ص 469، 470.

العلوم التي توصف بأنها علوم معيارية لاهتمامها بما يجب أن يكون وهذا في مقابل العلوم الوضعية التي يقتصر اهتمامها على ما هو كائن[1].

وتحتل القيم مكانة هامة في حياتنا اليومية سواء ما يتعلق منها بالجانب المادي أو المعنوي، بالجانب النفسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي ونظرية القيمة "Axiology" في اللغة مشتقة من الكلمة اليونانية "Axia" قيمة وكلمة "Logos" علم أو نظرية، والأكسيولوجيا كمبحث فلسفي مستقل يدرس مشكلات القيم الاقتصادية والجمالية والتاريخية...إلخ، ولم يظهر إلا منذ فترة قصيرة نسبيا يعود تاريخها إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر[2].

أما الأصل اللاتيني للفعل الذي يدل على معنى القيمة، وهو"Valeur" فإنه يعني أني قوي وأني أتمتع بصحة جيدة؛ ثم أصبح هذا المعنى يشير إلى فكرة عامة، وهي أن يكون الإنسان بالفعل، أن يكون ناجحا متكيفا[3].

خلاصة:

والذي يمكننا التأكيد عليه من خلال استعراضنا لمباحث الفلسفة، هو أن هذه المباحث هي بمثابة الأطر الفلسفية المرجعية العامة؛ التي تندرج فيها أبحاث الفلسفة، فما من مشكلة وما من سؤال إلا ونجد له ارتباطا بمبحث الوجود أو مبحث الإيبستيمولوجيا أو مبحث القيم؛ ولن نكون مبالغين إذا قلنا هنا بأن هذه المباحث قد بقيت تقريبا هي نفسها على مر العصور، فقد أثبتت حضورها في القديم والحديث والمعاصر.

---

[1]– محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط5، 2002، ص21.

[2]– مختار البسيوني، الوضعية المنطقية بين القيم الدينية والأخلاقية عند ألفرد إيو، وكالة الشرق للطباعة، مصر، 2002، ص18.

[3]– عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1960، ص270.

المحاضرة الثالثة

خصائص التفكير الفلسفي

تمهيد:

التفكير خاصية إنسانية، وهو يشتمل على أنماط عديدة ومنها التفكير العامي، والتفكير الخرافي والتفكير العلمي والتفكير الديني، والتفكير الفلسفي، هذا الأخير الذي كانت الحضارة اليونانية في القرن السادس قبل الميلاد مهدا له، والمؤكد أن للتفكير الفلسفي خصائصه ومميزاته؛ تلك التي تميزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى؛ فماهي هذه الخصائص؟

1- تفكير عقلاني تأملي:

يمثل العقل نقطة البداية ونقطة النهاية في الوقت نفسه عند الفيلسوف، فمن العقل يبدأ وإليه ينتهي فالفيلسوف الحق يعرف شرف العقل، وقدره لذلك فلا ينفك عنه في كل مبحث من مباحثه البتة، وإنما هو موصول بالعقل من البداية وحتى النهاية[1].

والفلسفة في جوهرها فكر عقلاني تأملي، وبيت الفيلسوف بيت بلا جدران، ودون سقف، لأنه يسكن حالات التأمل، والتشرد، باحثا عن مدينة المعنى بوصفها مدينة الإنسان؛ لذلك كان الفيلسوف هذا الشريد المتأمل الشارد من قيود الإنسان والمنظومات هو ضمير المجتمعات وعقلها[2].

2- تفكير تساؤلي نقدي:

يجعل التفكير الفلسفي من كل شيء موضوع تساؤل ومناقشة وسجال، والأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة، فكل سؤال، وعلى حد تعبير كارل ياسبرز لا يلبث أن يتحول إلى سؤال من جديد، فالسؤال وإن صح التعبير هو أول خطوة تسكعية يقوم بها العقل في نزهته نحو آفاق جديدة، وعبقرية

---

[1]- سعيد مراد، العقل الفلسفي في الإسلام، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ط1، 2000، ص125.

[2]- فتحي التريكي، الفلسفة الشريدة، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، د.ت، ص26.

الفيلسوف لا تفصح عن نفسها بشكل مثير إلا عبر طرح الأسئلة، فما يميز الفيلسوف، ويعطيه موقعه الخاص هو الرغبة في التساؤل.

والتفكير الفلسفي هو تفكير نقدي؛ فهو إعادة نظر متواصلة، لأنه لا يؤمن بوجود معارف ثابتة ومطلقة، كما أنه يتجاوز الاعتقادات الساذجة والبديهية، لذلك فهو يتسم بالشك القبلي في وجود معرفة نهائية، وقد وصف أفلاطون أستاذه سقراط بأنه فيلسوف لما امتاز به من قدرة على النقد، ومنهج الحوار والمناقشة الجيدة.

إن التفكير النقدي يمنح للفكر فرصة معرفة الحقيقة، والوصول إليها، ويستبعد عنه شبح التعصّب والوثوقية، التي تحوّل ما أنتجه الفكر الإنساني إلى مقدسات وأصنام؛ لا يمكن للفكر إعادة النظر فيها ولهذا فالتفكير النقدي يضمن للفكر استقلاليته، ولا تكون له عليه سلطة إلاّ سلطة الحقيقة.

3– تفكير نسقي:

إن مفهوم النسق يفيد النظام والتأليف، ويشير إلى وجود منظومة من العناصر، ومن هذا المنطلق نقول إن الفلسفة ليست فكرا مرتجلا، وليست شطحات فكرية لا يعرف مصدرها، وليست شذرات من الآراء من هنا وهنالك، وإنما هي تفكير منظم، وبنية من الأفكار والنظريات، فقد يتناول الفيلسوف موضوعات متعددة، كالوجود، والمعرفة، والقيم، لكن هذا لا يمنع من اتسام فلسفته بالنظام والتدرج والاحتكام إلى صرامة منطقية؛ يحرص فيها على تحقيق الانسجام المنطقي بين المنطلقات والنتائج.

5ـ تفكير شمولي:

يتميز التفكير الفلسفي بالشمولية أي المعرفة الشاملة، فالفكر الفلسفي بشموليته يذهب بأبعاده إلى عالم المثل والواقع، ومواضيع الفكر الفلسفي لا حدود لها، فهي تتناول ظواهر العالم، ماهيته وماديته، كما تبحث فيما يخص الإنسان في سعيه لإيجاد حياة أفضل[1].

[1]– محمد سعيد أحمد زيدان، التفكير الفلسفي، سفير، مصر، ط1، 1999، **ص78**.

إن الفلسفة ـ على خلاف العلم ـ تترفع عن الجزئيات، فهي لا تهتم إلا بالقضايا الأكثر عمومية وتتسم بالتناول الكلي للموضوعات، فالتفكير الفلسفي لا يدرس الواقع المحسوس وإنما مفاهيم عامة ومجردة فهو يدرس الوجود ككل وليس أجزاء منه. ولهذا يرى "أرسطو" بأنه "لا علم إلا بالكليات" أي المعاني العامة والمجردة. فإذا كان موضوعه الإنسان، فهو لا يفكر فيه ككائن بيولوجي قابل للملاحظة والاختبار التجريبي، ولا يدرسه ككائن اجتماعي، أو تاريخي أو نفسيّ وإنما يدرسه من حيث مفاهيم كالكينونة والماهية، والجوهر.

6ـ التجريد:

قد تكون الفلسفة وليدة واقع معين، لكنها تحتفظ لنفسها بالمقاربة التجريدية، لأنها تبتعد عن الارتباط العضوي والمباشر بالمحسوس والجزئي، خصوصا وأنها تسعى إلى بناء معارف ذات طابع شمولي وعام، وإجمالا يمكننا القول أن التفكير الفلسفي يتميز بنوع من الحيرة، والدهشة من بعض ظواهر الحياة وقضايا الإنسان والوجود، وبهذا يكون مستندا للروح النقدية التي تدفع للمراجعة، وإعادة النظر فيما يعتبره الكثير من الناس بديهيا لا يستدعي التفكير أو التساؤل، كما أنه يتميز أيضا بكليته وشموليته، وهذا بخلاف التفكير العلمي الذي يهتم بالبحث في المواضيع الجزئي.

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه في الأخير؛ هو أن التفكير الفلسفي هو تفكير عقلي تساؤلي نقدي شمولي وهو لذلك يمتلك حق التدخل، والنظر في كل ما هو منتوج إنساني ثقافي، بغية المراجعة وإعادة النظر، وعدم التسرع في إصدار الأحكام القطعية والوثوقية.

المحاضرة الرابعة

المناهج الفلسفية

تمهيد:

ارتبط تعليم الفلسفة عند اليونان بتلقين طرائق التفلسف، هذا التلقين الذي يسبق الإقدام على الفلسفة ويشمل التمرين على طرائق الجدل والحجاج؛ ولقد أدرك الفلاسفة على مر العصور أن تعليم الفلسفة، بدون منهج وطريقة واضحة في التفلسف يكون مجرد تلقين للأفكار، وهذا ما دفع بالفيلسوف الألماني إيمانويل كانط إلى التأكيد على ضرورة ألا يتعلم الطالب أفكارا وإنما أن يتعلم كيف يفكر، يقول كانط: "إننا لا نتعلم الفلسفة بل نتعلم التفلسف"؛ إن المنهج في الفلسفة إذن على درجة كبيرة من الأهمية فما مفهوم المنهج؟ وهل هو واحد أم متعدد في الفلسفة؟

أولا: مفهوم المنهج:

أ- التعريف اللغوي:

يشير المنهج في اللغة إلى الطريق الواضح، ونهج الطريق، بمعنى أبانه وأوضحه، ونهجه بمعنى سلكه بوضوح واستبانة[1]، والنهج الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وأنهج: وضح وأوضح[2].

ب – اصطلاحا:

المنهج ترجمة للكلمة الأجنبية (Method)، ويعني الطريقة أو الأسلوب أو الكيفية التي يصل بها الباحث أو العالم إلى نتائجه؛ فهو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة[3]، والمنهج بمعناه الإصطلاحي

[1]- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج 2، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، د.ط، د.ت، ص383.

[2]- مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط8، 2005، ص208.

[3]- مجمع اللغة العربية"، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة،د.ط، 1983، ص195.

المستعمل اليوم هو :" الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[1].

ثانيا: تعدد المناهج الفلسفية: استخدم الفلاسفة مناهج وطرائق شتى في النظر والبحث، وسعوا للإقناع بها فالسفسطائيون سخّروا فنون الخطابة لإشهار آرائهم والدفاع عنها، وأدرج أفلاطون في أكاديميته تمارين على المناهج العلمية وطرائق الجدال[2].

وقد تعددت المناهج في الفلسفة، وربما كان عددها بقدر ما تدرسه من مواضيع، ولذلك فللفيلسوف الحرية في استخدام الطريق الذي يراه مناسبا للبحث عن الحقيقة، ومن الفلاسفة من يصرّح بمنهجه، ومنهم من لا يقوم بذلك، ولذلك وجب التمييز بين المناهج الصريحة والمناهج الضمنية، والمناهج الصريحة هي تلك التي قام أصحابها بتقنينها وتبريرها، مثلما فعل ديكارت، الذي يبدو المنهج عنده كخطاب مفصّل، وهو يمثل القاعدة الإلزامية لكل إنتاج في الفلسفة أو العلم دون استثناء، وقد اصطنع ديكارت منهج الشك، وهو يقوم عنده على أربعة قواعد وهي:

أ_ قاعدة البداهة: وهي تعبر عن سلطة العقل البديهية أو المعرفة البديهية، وفيها يقول ديكارت:" ألا أتلقى على الإطلاق شيئا على أنه حق ما لم أتبين بالبداهة أنه كذلك أي أن أعني بتجنب التعجل والتشبث بالأحكام السابقة، وألا أدخل في أحكامي إلا ما يتمثل لعقلي في وضوح وتميز لا يكون لدّي معها أي مجال لوضعه موضع الشك"[3].

---

[1]– عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977، ص5.

[2]– الطاهر وعزيز، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1990، الدار البيضاء، ص11، 13.

[3]– رنيه ديكارت، مقالة الطريقة لحسن قيادة العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم، ترجمة جميل صليبا، موفم للنشر، الجزائر، 2007 ص22.

ب_ قاعدة التحليل: ويلخصها ديكارت بقوله:" أن أقسم كل واحدة من المعضلات التي أبحثها إلى عدد من الأجزاء الممكنة واللازمة كلها على أحسن وجه"[1].

ج_ قاعدة التركيب: يقول ديكارت:" أن أرتب أفكاري، فأبدأ بأبسط الأمور وأيسرها معرفة وأتدرج في الصعود شيئا فشيئا حتى أصل إلى معرفة أكثر الأمور تركيبا، بل أن أفرض ترتيبا بين الأمور التي لا يسبق بعضها بعضا بالطبع"[2].

د_ قاعدة الإحصاء: وعنها يقول ديكارت:" أن أقوم في جميع الأحوال بإحصاءات كاملة ومراجعات عامة تجعلني على ثقة من أنني لم أغفل شيئا"[3].

أما المناهج الضمنية فهي تلك التي نستخلصها من كتابات الفلاسفة، وقد تحدث كارل ياسبرز مثلا عما أنجزه كانط بواسطة مناهج ربما لم يكن واعيا بها تماما.

وإذا كانت مناهج الفلسفة قد تعددت وتنوعت؛ فإنه وعلى الرغم من ذلك يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع وهي: مناهج الاكتشاف، مناهج الاستدلال، مناهج التعليم والتبليغ.

أولا: مناهج الاكتشاف:

وفيها يستخدم الفيلسوف بعض هذه الطرق مثل: الحدس ـ المثال_ الاستقراء_ التحليل اللغوي_ التقابل ـ المفارقات ـ الإحراج_ التحليل الرياضي ـ القسمة (الديالكتيك النازل في المنهج الدياليكتيكي عند أفلاطون).

وقد يتخذ الفيلسوف بعض هذه الطرق لغير البحث والاكتشاف، بأن يستغلها لغاية الإقناع بنظريته أو لتسهيل تبليغها إلى المستمع أو القارئ، فمناهج كالتمثيل والمثال والقسمة والتحليل اللغوي

[1]– رنيه ديكارت، المرجع السابق، ص 22.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تصلح كذلك للإقناع مثلما يستفاد منها في التبليغ أو التعليم[1].

ثانيا: مناهج البرهان والإقناع: وأهم طرائق البرهان والإقناع عند الفلاسفة: البرهان، البرهان الرياضي الجدل، برهان الخلف، الاستدلال بالقدماء، وقد يستخدم بعض هذه المناهج لغير الإقناع، فالجدل، كما قال أرسطو، يصلح للرياضة الذهنية أو للتعليم، وأقوال القدماء قد لا يقصد منها إلا اقتباس ما توصلوا إليه من معرفة[2].

أ- **مناهج البرهان**: وأهم طرائق البرهان عند الفلاسفة هي:

- البرهان: وهو عند أرسطو القياس الذي يتكون من مقدمات صادقة أولية.

- البرهان الرياضي: وهو يعني الانتقال من مقدمات وقضايا للوصول إلى نتائج، والبرهان الرياضي هو أسمى نموذج لليقين تسعى إليه العلوم الطبيعية والإنسانية، وقد تميزت الرياضيات الإغريقية بالاستخدام المنظم للبرهان الرياضي؛ الذي تجلى بوجه خاص في الأكسيوماتيك عند إقليدس.

- الجدل: وهو نقاش حاد بين طرفين فأكثر حول مسألة من المسائل، والغرض منه هو إفحام الخصم وإقناعه بخطأ رأيه بالحجج والبراهين، والمعنى الأصلي للجدل(الديالكتيك)، والذي ترتبط به المعاني الأخرى هو فن الحوار، ويشهد لذلك، بالإضافة إلى اشتقاق الكلمة، نصوص أفلاطون الصريحة؛ فقد حدد الجدلي بأنه الذي يعرف فن السؤال والجواب[3].

- البرهان بالخلف: وهو استدلال استنباطي يثبت صحة قضية ببيان بطلان نقيضها، فحجة البرهان بالخلف تقتضي وجود فكرتين متعارضتين، الثانية تعمل على نفي ودحض وتفنيد أطروحة الخصم الأولى وذلك بإظهار ضعفها أو عدم صلاحيتها.

---

[1]- الطاهر وعزيز، مرجع سابق، ص41.

[2]- المرجع نفسه، ص97.

[3]- المرجع نفسه، ص120.

5- الاستدلال بالقدماء:

وهو ما يسمى الحجاج بالسلطة ومثاله برهان ديموقريطس على وجود الآلهة بدليل الإجماع، حيث قال بأننا نجد الإيمان بالآلهة في جميع الأزمان وعند جميع الشعوب، ولا ريب أن ذلك قائم على الحقيقة فلا يعقل أن تكون البشرية كلها مخطئة ويرى أفلاطون أن القدماء أفضل منا لأنهم عاشوا قريبا من الآلهة والقدماء هم الذين يعرفون الحق، ويعتبر أرسطو أن الاحتجاج بالقدماء ضروري عند البحث في المبادئ ذلك أننا لا نستطيع أن نقول شيئا عن المبادئ، ويعتبر أرسطو أن الاحتجاج بالقدماء ضروري عند البحث في المبادئ؛ ذلك أننا لا نستطيع أن نقول شيئا عن المبادئ في كل واحد من العلوم الفلسفية؛ إذا لم نبدأ بحثنا بالنظر في الآراء[1].

ب_ منهج الإقناع:

وبواسطته تستخدم حجج وبراهين للدلالة على صحة الموقف المدافع عنه، اعتمادا على أدلة ملموسة من الشواهد، أو أدلة تعتمد على مبادئ منطقية، ومن وسائل الإقناع وسائل لغوية ووسائل منطقية دلالية؛ الوسائل اللغوية ومن أهمها التوكيد، والشرط، والنفي، والتكرار اللفظي والمعنوي، أما الوسائل المنطقية فكالقياس المنطقي، الذي يعتبر بنية أساسية في الحجاج، ووظيفته الانتقال مما هو مسلم به إلى ما هو إشكالي، ومن عناصرها المقولات الفلسفية أو العلمية، والحجج الواقعية.

ثالثا: مناهج التعليم والتبليغ: ويستخدم في هذا النوع من المناهج: التهيئة، الحوار، الأسطورة، الشعر.

1- التهيئة: إن من جملة الأفكار التي لم تنقطع عن العودة إلى الظهور منذ نشأة الفلسفة فكرة قيادة المرء إلى روح الفلسفة، بأن يهيأ خلال فترة طويلة قبل أن يقدم إليه مذهب فلسفي معين؛ فإن سرد المعلومات ليس الوظيفة الوحيدة للمعلم، ولا أهم وظائفه، وقد انتقد سقراط وأفلاطون أولئك المعلمين

[1]- الطاهر وعزيز، مرجع سابق، ص126، 127.

السفسطائيين الذين يدعون القدرة على أن يعلموا الشخص ما لم يكن يعلمه، على غرار من يزعم أنه يستطيع أن يضع البصر في العين العمياء[1].

2_ الحوار: قيل بأن الفلسفة حوار، ولو لم يكن حوار لما كانت فلسفة[2]، وقد اعتبر سقراط أن الحوار هو الخطاب الحي المفعم بالحركة وجرت العادة على القول بأن منهج سقراط هو التهكم والتوليد، غير أن هذين الأخيرين ما هما إلا أسلوبين في الحوار ومرحلتين فيه، فالتهكم عند سقراط يمثل المرحلة السلبية في المنهج الحواري السقراطي وهو يعني السؤال مع تصنع الجهل كي يمهد إلى ما هو صحيح دافعا جانب الخطأ والضلال بتدرج منطقي، والتوليد هو المرحلة البنائية والإيجابية في المنهج السقراطي حيث يعمل سقراط على استخراج الحد أو المعنى السليم من نفس صاحبه.

3 _**الأسطورة:** أثرت الأساطير في فلاسفة اليونان، ولم تغب عن وعيهم ذكريات الزمان الأسطوري والشعري فكانوا يلجأون إلى العرض الأسطوري؛ أي استخدام الأسطورة كطريقة حية شعرية في التعبير عن وقائع وأفكار يصعب النفاذ إليها، لتصبح الأسطورة كمنهج وطريق لتوضيح الخطاب الفلسفي، وهنا يمكن القول بأن الفكر الفلسفي بعد أن انتقد الأساطير على أنها أوهام قام بحكاية أساطير (أسطورة الكهف عند أفلاطون مثلا).

4– الشعر:

إن المطّلع على تاريخ الفكر الإغريقي يجد بأن القالب الشعري؛ كان أساس القول في معظم الأحيان بحيث كان هذا الفكر يتّخذ من الصياغة الشعرية شكلا مفضلا للتعبير عن حقائقه ومضامينه، وهذا كان شـــأن جل المشتغلين بالحكمة آنذاك، إلى أن جـاء أفـلاطون وبدأ يفك أواصر التلاحم الحميمي بين الفلسفة والشعر خاصة في كتابه الجمهورية، الذي ومن خلاله قام بمحاكمة الشعر بتهمة

[1]– الطاهر وعزيز، مرجع سابق، ص135، 136.

[2]– المرجع نفسه، ص129.

خيانة الحقيقة، خيانة العقل، خيانة المجتمع، وبالتالي خيانة الفلسفة، فأوصى بإقصاء الشعراء من الجمهورية.

أما فلاسفة المسلمين فقد جعلوا من الشعر وسيلة لتعليم الجمهور والعوام وتهذيبهم وتأديبهم، وتوجيه أفعالهم والتحكم في سلوكهم، ذلك لكون العوام والنشء لا يدركون الأشياء إلا محسوسة أو متخيلة ومن ثم عُد التخيل الشعري بالنسبة لفلاسفة المسلمين، نظيرا للعلم في البرهان والإقناع في الخطابة فرأوا بأن التخيل الشعري يحدث فعل التصديق البرهاني لما له من قدرة على التأثير.

إن الشعر عند فلاسفة المسلمين هو أحد فروع المنطق، وإذا كان المنطق هو الذي يعين المرء على استكمال قواه الناطقة وتسديد أفعاله إلى جهة الحق والخير للوصول إلى السعادة، وهي الغاية القصوى من وجوده، فإن الشعر بوصفه فرعا من فروع المنطق، لا بد أن يكون له دور في تحقيق تلك الغاية، مهما كان تقييم الفلاسفة المسلمين للشعر، بوصفه نشاطا تخيليا، على المستوى المعرفي والأخلاقي إذا ما قورن بفروع المنطق الأخرى، بداية بالبرهان ومرورا بالجدل والفلسفة ثم الخطابة، فالبرهان يقدم المعرفة اليقينية عن طريق مقدمات صادقة وموثوق في صحتها، والجدل يقدم معرفة ظنية، لأنه يعتمد على مقدمات مشهورة ذائعة، والسفسطة تقدم معرفة زائفة مموهة عن طريق مقدمات مموهة مغلطة، والخطابة يلتمس بها إقناع الإنسان بقصد إمالته للتصديق أما الشعر فهو يقدم معرفة تخييليه باستخدام المثالات والمحكيات، ولهذا تصبح مقدماته من ذلك النوع الذي لا يدقق في صدقه أو كذبه[1].

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه أخيرا، هو أن الفلسفة تتميز عن غيرها من العلوم بمنهجها كما تتميز أيضا بوجهة نظرها؛ فتميزها بمنهجها يأتي من أن الفيلسوف لا يحرم على نفسه استخدام أي منهج من المناهج الكثيرة للمعرفة؛ فهو مثلا ليس ملزما مثل عالم الطبيعة بإرجاع كل شيء إلى الظواهر

[1]– ألفت محمد كمال عبد العزيز، نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين من الكندي حتى ابن رشد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط ص 116، 117.

المحسوسة الخاضعة للملاحظة، وهذا يعني أنه ليس ملزما بأن يقتصر على المنهج التجريبي، إنه يستطيع أيضا أن يستخدم النظر في المعطيات وأن يستخدم مناهج أخرى؛ وتبقى الحرية للفيلسوف أو المشتغل بالفلسفة في إتباع هذه الطريق أو تلك للوصول إلى الحقيقة.

ଔ

المحاضرة الخامسة

مفهوم التربية وأهميتها

تمهيد:

يعتبر مفهوم التربية من أهم المفاهيم وأوثقها صلة بحياة الإنسان، ويكتسي الحديث عن التربية أهمية بالغة بالنسبة للمجتمعات الإنسانية، فقد أدركت هذه الأخيرة أهمية التربية في تكوين الإنسان، فسارعت إلى الاهتمام بها، وقد ظهر هذا منذ القدم، حيث اهتمت شعوب الحضارات القديمة بالتربية، وجعلتها من ضمن أولوياتها، واستمر الاهتمام بالتربية على مر العصور مع شعوب العالم بأسره، ومن هنا وجب التساؤل عن مفهوم التربية وأهميتها.

أولا: مفهوم التربية

أ- التعريف اللغوي للتربية

التربية في اللغة من الفعل ربا، وعند العرب يقال: ربا الشيءُ يَرْبُو رُبُوّاً ورِباءً بمعنى زاد ونما وأَرْبَيْته نَمَّيته، ورَبَّيْتُ فلاناً أُرَبِّيه تَرْبِيَةً وتَرَبَّيْتُه ورَبَبْتُه بمعنى واحد رَبَّيْته تَرْبِية وتَرَبَّيْته أَي غَذَوْتُه، ويقال هَذا لكل ما يَنْمِي كالوَلَد والزَّرْع[1].

[1]- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج14، بيروت، دار صادر. ط1، د. ت، ص392، 304.

ومن خلال هذا يظهر لنا معنيان للتربية، يشير أولهما إلى النمو والزيادة، وهذا ما تسعى التربية إلى تحقيقه تبعا للجانب الذي تهتم به وتوجّه إليه، فالتربية العقلية مثلا تستهدف تنمية القدرات العقلية وتطويرها، والتربية الروحية تستهدف تنمية القوى الروحية، أما المعنى الثاني فهو يفيد التدرّج والتراكم، وهذا يعني أن التربية في صميمها هي جهود تراكمية لا تتم دفعة واحدة[1].

ب- المفهوم الاصطلاحي:

أما من الناحية الاصطلاحية؛ فيمكننا أن نعثر على معنى التربية في العديد من المعاجم والموسوعات، ومنها موسوعة لا لاند الفلسفية؛ التي قدمت التربية على أنها مسار يقوم على التطوير والتحسين والإتقان التدريجي لوظيفة أو عدة وظائف، وهذا عن طريق التدريب، وأنها باختصار سلسلة عملية إجرائية يعمل الراشدون(الأهل عموما) من خلالها على تدريب الصغار من جنسهم، ويشجّعونهم ويساعدونهم على تنمية بعض النزعات، وبعض العادات[2].

وقريب من المعنى السابق للتربية ما جاء في المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية عنها؛ فالتربية حسب ما جاء فيه هي تلك العملية التي تستهدف تنمية الوظائف الجسمية، والعقلية، والخلقية سعيا منها إلى تحقيق الكمال عن طريق التدريب والتثقيف، وأنها علم يهتم بالبحث في أصول ومناهج وعوامل وأهداف التربية الكبرى، آخذا بعين الاعتبار الطابع الاجتماعي الذي تتميز به التربية، فهو يدرسها باعتبارها ظاهرة اجتماعية تخضع في عملية نموها وتطورها لما تخضع له الظواهر الأخرى[3].

وإذا كانت موسوعة لا لاند الفلسفية قد أشارت إلى المعنى القديم للتربية؛ فإن المعجم الفلسفي لجميل صليبا قد ركّز على المعنى الحديث لها، حيث عرّفها على أنها: "تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي

---

[1]- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دمشق: دار القلم، ط3، 2011، ص11.

[2]- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط2. 2001، ص322 .323

[3]- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د.ط، 1983، ص42، 43.

كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا تقول: ربّيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة. وتقول تربى الرجل إذا أحكمته التجارب، ونشّأ نفسه بنفسه"[1].

وعموما يمكن القول أن التربية بمعناها العام؛ هي "ذلك الجهد المبذول لمساعدة الإنسان على كشف وتنقيح وتنمية استعداداته ومواهبه وميوله وقدراته وتوجيهه والأخذ بيده إلى ما فيه خيره وخير مجتمعه، وإحداث التغيرات المرغوبة اجتماعيا وروحيا في سلوكه، وإعداده للحياة الاجتماعية الناجحة"[2]، فالتربية عملية شاملة ومتكاملة تنطوي على كل النشاطات الإنسانية التي تستهدف تنمية قوى الفرد واستعداداته الجسمية، والعقلية، والخلقية، والاجتماعية.

ثانيا: أهمية التربية

التربية عملية مهمة، بل وضرورية لكل من الفرد والمجتمع فضرورتها للإنسان الفرد تكون للمحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله؛ بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، والتربية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع.

وتظهر ضرورة التربية للفرد بأن التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة، ولكنها تكتسب نتيجة للعيش بين الجماعة، والتربية ضرورية للطفل الصغير لكي يتعايش مع مجتمعه، كما أن الحياة البشرية كثيرة التعقيد والتبدل، وتحتاج إلى إضافة وتطوير وهذه العملية يقوم بها الكبار من أجل تكيف الصغار مع الحياة المحيطة وتمشيا مع متطلبات العصور على مر الأيام، أما حاجة المجتمع للتربية فتظهر من خلال الاحتفاظ بالتراث الثقافي، ونقله إلى الأجيال الناشئة بواسطة التربية، وكذلك تعزيز التراث الثقافي،

[1] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص266.

[2] – عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988، ص71.

وذلك من خلال تنقيته من العيوب التي علقت به، والتربية هنا قادرة على إصلاح هذا التراث من عيوبه القديمة مع المحافظة على الأصول[1].

المحاضرة السادسة

علاقة الفلسفة بالتربية

تمهيد:

إن الحديث عن علاقة الفلسفة بالتربية لا ينبع من فراغ، ولا يمكن أن يكون حديثا اعتباطيا لا أساس بل ينبغي أن يكون مدعوما بالشهادات التي تكشف عن ملامح العلاقة القائمة بين الفلسفة والتربية؛ فما طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية، وماهي الشهادات التي يقدمها لنا تاريخ الفلسفة والتربية عن علاقتهما؟ وما هو نتاج هذه العلاقة؟

أولا: العلاقة الاتصالية بين الفلسفة والتربية

يذهب فريق من المربيين إلى أن العلاقة بين الفلسفة والتربية هي علاقة وثيقة؛ لأن التربية تستمد من الفلسفة؛ بوصفها مجموعة من المعتقدات والمبادئ، التي ترشد التربية وتوجهها لتحقيق إصلاح اجتماعي مرغوب فيه، وبوصفها إلمام بجوانب المعرفة كلها ونظرة شاملة عن الخبرة الإنسانية، فالمربي يضع نظريات تربوية، ويشير إلى تطبيقات تربوية تكون نتيجة حتمية لاتجاهه الفلسفي العام. فآراء أفلاطون على سبيل المثال تنبثق من فلسفته المثالية، وقد أوضح بأن فلسفة التربية هي جزء من اهتمامات الفيلسوف المتنوعة إذ أن ما يجمع بين فلسفة التربية والفلسفة بصفة عامة، هو اشتراكهما في كون اهتمامهما الرئيسي هو التجاوز إلى مجال فكري يهتم بتعليم النشء الفضيلة، ويهتم بتحديد ملامح ما ينبغي أن يكون.

[1] – قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016، ص 60.

وفي القرن العشرين ظهرت العلاقة الاتصالية بين الفلسفة والتربية واضحة جدا؛ مع بعض الفلاسفة وفي مقدمتهم الفيلسوف والمربي الأمريكي جون ديوي؛ الذي يؤكد بأن الفلسفة هي نظرة موحدة ومتسقه عن الخبرة، وأنها توجه وترشد وتنظم أساليب الحياة. وتبدو نظرة ديوي هذه متأثرة بالتاريخ الحضاري والثقافي الغربي؛ فهو يرى بأن كون التفكير الفلسفي الأوربي قد ظهر منذ نشأته كنظرية للعمل التربوي، هو بذاته أبلغ شاهد على ما بين الفلسفة والتربية من علاقة وثيقة. ولذلك فإن "فلسفة التربية" ليست تطبيقا خارجياً لأفكار محضرة على نظام عملي ذي أهداف وأصول مختلفة عنها تمام الاختلاف، ولكنها صياغة صريحة للمشاكل التي تواجهنا.

ويبدو الترابط بين الفلسفة والتربية واضحا من حيث الموضوع؛ فالفلسفة والتربية تشتركان في الموضوع الذي هو الإنسان؛ وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها، وإذا كان هذا مضمار عمل التربية، فإننا نستطيع القول بأن الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن غاية التربية هي غاية الحياة، والفلسفة تبحث وتنقب من أجل بيان ما هي الغاية من الحياة، وأن التربية تتقدم بوسائل وطرائق من أجل إنجاز هذه الغاية فإننا نقف أكثر على العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، والفلسفة إن صح التعبير هي عقل التربية، وهي الجانب النظري، والتربية هي مضمار التجربة للفلسفة[1].

ثانيا: فلسفة التربية كثمرة لعلاقة الفلسفة بالتربية

أ– مفهوم فلسفة التربية:

فلسفة التربية هي ذلك النشاط الفكري المنظم الذي يستخدم الفلسفة كوسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. وبتعبير آخر نقول بأن فلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية،

[1]– محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، لبنان، ط1، 1999، ص35.

ففلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها والعمل على اتساقها وتوضيحها؛ حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة.

وفي مجال الحياة العملية يمكن القول بأن الفلسفة هي وجهة النظر، أو طريقة الحياة، أو مجموعة المبادئ التي يدين بها الشخص في حياته ويسترشد بها في تصرفاته واختياراته وأحكامه، والفيلسوف التربوي مثله مثل الفيلسوف العام يحاول البحث عن الحق والحقيقة في المسائل ذات الصلة بالعملية التربوية، ويسعى جاهدا لتأصيل المفاهيم التربوية، ولمعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات التربوية، كما أنه يحاول أن يتساءل عن كل ما يمكن أن يوجه العملية التربوية من قيم وأهداف وما إلى ذلك؛ فالفيلسوف التربوي هو شخص يستخدم الأسلوب الفلسفي في الميدان التربوي؛ أو يمتلك وجهة نظر تربوية محددة أو مجموعة من المبادئ والمعتقدات التي لها قيمة تطبيقية في المجال التربوي، وهذه العلاقة الوثيقة بين الفيلسوف العام والفيلسوف التربوي منبثقة أصلا عن العلاقة القوية بين الفلسفة العامة والفلسفة التربوية؛ فالفلسفة التربوية لا تعدو أن تكون تطبيقا للنظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان التربية[1].

ب- وظيفة فلسفة التربية

إن الفلسفة التربوية تكون الأساس الذي في ضوئه يمكن أن تحدد أهداف التعليم العامة والخاصة، وتوضح مناهجه، وتختار طرق ووسائل التدريس المستعملة في مدارسه ومعاهده وكلياته ومؤسساته، وتحدد السياسة والاتجاهات والأساليب التي يراد اتباعها في إدارة هذه المدارس والمعاهد والكليات وتحل المشكلات التربوية، وترسم الخطط التربوية بجميع أنواعها ومستوياتها. فالمخطط التربوي والإداري التربوي لا يمكنهما القيام بما يتوقع منهما من عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق ومراجعة وتعديل وتطوير مناهج وطرق وأساليب ووسائل التعليم المختلفة، بعمق وكفاءة وفاعلية ، إلا إذا كانت لها فلسفة تربوية

[1]- عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 14-16.

شاملة أو إذا كان لهما المام واف بمثل هذه الفلسفة والفلسفة التربوية مع الأهداف التربوية تكون الأساس الأمثل للتقويم التربوي في معناه الشامل فالتقويم التربوي يعتبر أمرا ضروريا لكل تعليم صالح[1].

ج- أهمية دراسة فلسفة التربية:

تكمن أهمية دراسة فلسفة التربية في كونها تزودنا بنظرة ثقافية؛ شاملة متكاملة عن العملية التربوية في علاقاتها وارتباطها بسائر القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية؛ كما أنها تساعد المربي على أن يربط ويوفق بين جوانب الخبرة، وتكسبه الحكمة والعمق والنظرة الشمولية، والواضحة للأهداف التي يسعى لتحقيقها.

وتأتي أهمية فلسفة التربية أيضا من كونها تكسب المربي القدرة على فهم الواقع برؤية مستقلة علمية للعملية التربوية تقوم على تخطيط تربوي حتى تتسق المؤثرات الثقافية بالعملية التربوية في تكامل، ودراسة فلسفة التربية تجعلنا أكثر استعدادا للتجديد والتطوير فهي تساعدنا على توجيه بحوثنا التربوية وجهة اجتماعية وإلا أصبحت أكاديمية مدرسية عقيمة لا تخدم أهدافنا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية.

خلاصة:

إن العلاقة بين الفلسفة والتربية هي علاقة اتصالية وثيقة، وهي تظهر بكل وضوح في فلسفة التربية التي لا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي تساعد دارسها على أن ينمو نفسيا؛ وعقليا، وتوفر له الفرصة لفحص قيمه ومراجعتها، ولكي يفهم نفسه ويبني علاقاته لكي تزداد قدرته على الأخذ والعطاء.

[1]- عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص20، 21.

المحور الثاني: فلسفة التربية والأهداف التربوية

المحاضرة الأولى

الهدف التربوي وعلاقته بالقيم

تمهيد:

لا توجد عملية تربوية في أي عصر أو في أي مجتمع إلا ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها، ووجود تلك الأهداف يعتبر أساس فلسفة التربية، ومحور سياستها ومرجع خططها، وتحقيق الأهداف يعتبر مقياسا لنجاح تلك الفلسفة والفشل في تحقيقها يعتبر فشلا لها، وتحديد أهداف معينة للتربية يعد أمرا ضروريا لممارسة العملية التربوية، وهنا تتبادر إلى الأذهان الأسئلة الآتية: مفهوم الهدف التربوي؟ وماعلاقته بالقيم؟

أولا: مفهوم الهدف التربوي:

يقال في اللغة أهدف إلى الشيء قصد وأسرع، وهدف إلى رمى كأنه جعله هدفا له[1]، وتدل كلمة هدف في اللغة على أكثر من معنى، فهي تطلق على المكان العالي من الأرض، وعلى الشيء الذي يوضع للرمي من بعيد، وتستخدم في الاصطلاح للدلالة على الأمر الذي يسعى الجهد والنشاط الإنساني لبلوغه، والهدف بصورة عامة هو تعبير عن القصد أو النية أو الرغبة، كما أنه نهاية عملية، وهذه العملية لها بداية ونهاية وبينهما خطوات تؤدي إلى تحقيق تلك النهاية المطلوبة.

ومن هنا فإن الحديث عن الهدف التربوي؛ يعني الحديث عن نتيجة لعملية لها بدايات ونهايات أو نتائج، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الهدف التربوي هو عبارة عن النتيجة المتوقعة من العملية التربوية أي أنه التغيرات المرجوة في شخصية التلاميذ من كافة جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية[2].

---

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م 2، استنبول، دار العودة، ط2، 1989، ص977.

[2]- أيوب دخل الله علوم التربية تاريخها فلسفتها مناهجها، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 1971، ص17.

ثانيا: علاقة الهدف التربوي بالقيم:

يعبر كل هدف ومن دون شك عن قيمة معينة، ولذلك فإن الأهداف التربوية تختلف باختلاف القيم المراد تحقيقها وتشمل هذه القيم، القيم المادية كالطعام والشراب واللباس والمسكن، والقيم الاجتماعية كالتكافل والإخاء والتضامن والقيم الأخلاقية كالصدق والعدل والعفة، والقيم الجمالية، والقيم الدينية أو الروحية. وهنا تظهر إشكالية اختيار الأهداف المناسبة، وتتمثل في صعوبة ترتيب القيم المراد من الأهداف تحقيقها، وأي منها ينبغي أن يعطى الأولوية، وينبغي التأكيد هنا بأن منظومة القيم المختارة قد تختلف من مجتمع لآخر، وأن هذه المنظومة ليست جامدة، وإنما هي مرنة ومتطورة ومتغيرة نتيجة للخبرة والتفاعل الاجتماعي.

والأهداف التربوية تدعو دائما إلى الأفضل، ولكي يحقق الهدف التربوي الغرض الذي وضع من أجله لا بد أن يكون هذا الهدف عاما لكل الناس شاملا جوانب الحياة المختلفة محققا للتوازن والتوافق وعدم التعارض بين الجوانب المختلفة، وأن يكون مرنا مسايرا لاختلاف الظروف والأحوال صالحا للبقاء والاستمرار للكائن الإنساني موافقا لفطرته وغير متعارض مع الحق متوافقا غي متصادم مع المصالح المختلفة وأن يكون واضحا في الفهم ويفهمه المربي والطالب، وأن يكون واقعيا ميسرا في التطبيق وأن يكون مؤثرا في سلوك المربي والطالب[1].

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه بشأن الأهداف التربوية وعلاقتها بالقيم؛ هو أن التربية لا تتجه إلى فراغ، فهي تسعى دائما لتحقيق أهداف معينة لها صلتها الوثيقة بقيم المجتمع، وهذا يعني أن الأهداف لا تنبع من فراغ أيضا وإنما لها مصادرها التي تشتق منها، فماهي هذه المصادر؟

[1]- قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، مرجع سابق، ص62.

المحاضرة الثانية

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

تمهيد:

إن أعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها؛ هي ما تسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الغايات، أما الأكثر ضيقا وتحديدا فهي تلك التي تسمى بالأهداف الخاصة أو التوقعات أو الأغراض؛ ثم تضيق الأهداف أكثر وتصبح أكثر تحديدا وتخصصا وقربا، وتلك هي الأهداف القريبة المدى، والتي تشير إلى نتائج التعليم والتعلم وتسمى بالأهداف التعليمية في التدريس أو النتائج السلوكية أو الأهداف الإجرائية[1]، وقد اختلفت الآراء وتعددت حول المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية، ومن أهم هذه الآراء تلك التي تردها إلى طبيعة الفرد، وطبيعة المجتمع، وطبيعة العصر، والدين.

1- طبيعة الفرد:

تختلف الأهداف التي تسعى المدرسة لإحداثها في المتعلمين باختلاف النظريات؛ كأن يسود مفهوم للتعلم على أنه تحصيل للمعرفة والمهارات؛ أو أنه تدريب عقلي أو بأنه تغيير في سلوك الفرد[2]، وتعتبر سيكولوجية التعلم من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، فالأهداف التربوية تراعي طبيعة الفرد، من حيث خلقه، ونشأته، وتكوينه، وحاجاته ودوافعه، ونوازعه وميوله، وقدراته وطاقاته وإمكاناته واستعداداته ومواهبه وملكاته، وحالات جموحها وضبطها، وحدود تنميتها وترقيتها، وتعزيزها ودفعها إلى أفضل حالاتها لتحقيق أعلى إنتاج وإبداع ممكن وضمان حقوق الفرد وحياته.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، 2010، ص 159.

[2]- أيوب دخل الله، علوم التربية تاريخها فلسفتها مناهجها، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 1971، ص15.

ومن هنا فإن الاستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام وحيوي، فطبيعة التعلم تفيد في فهم سيكولوجية المتعلمين، وبالتالي يتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية، لأنهم ليسوا متساوين في قدراتهم واستعداداتهم، وبالتالي ينبغي في تحديدنا للأهداف أن نراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية[1].

2- طبيعة المجتمع:

ترتبط الأهداف التربوية بطبيعة التربية التي يريدها المجتمع لأبنائه، ولكل مجتمع بناؤه ووضعه الحضاري والثقافي الذي يضم في محتواه قيماً وعاداتٍ وتقاليد وله أيضا تركيبة سياسية واقتصادية واجتماعية، كما أن له منظماته ومؤسساته المختلفة. هذه الجوانب تشكل فلسفة التربية في المجتمع، والنظام التعليمي التربوي مرتبط بالنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وإذا كانت المجتمعات تختلف في تراثها الاجتماعي وفي نظمها السياسية فإن اختلافا كبيرا يحصل فيما بينها بخصوص ما تضعه من أهداف تربوية لأن الأهداف مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والمدرسة تعكس تلك الأوضاع من جهة وهي المسؤولة عن النهوض بالمجتمع إلى مستوى أفضل من جهة أخرى[2].

وفي إطار فلسفة المجتمع تحدد الأهداف التربوية ومساراتها. فنوعية الأهداف تتوقف على نوعية الفلسفة العامة التي تكون الإطار المرجعي لاشتقاق تلك الأهداف، فالمدرسة دائما وأبدا تعد أداة بيد المجتمع وسلطته يستخدمها لتنفيذ سياسته، ولذا فالمدرسة ذات وظيفة محافظة دائما، والمدرسة تعبر بشكل أو بآخر عن الاتجاهات السياسية والفكرية والفلسفية، ولذلك فإن وضع الأهداف التعليمية التربوية وتحديدها يحتكم دائما إلى فلسفة تربوية تنسجم مع الفلسفة العامة التي يقوم عليها النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي[3].

---

[1]- أيوب دخل الله، التربية ومشكلات المجتمع، في عصر العولمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ط1، 2015، ص25.

[2]- أيوب دخل الله علوم التربية تاريخها فلسفتها مناهجها، مرجع سابق، 1971، ص15.

[3]- المرجع نفسه، ص14.

إن فلسفة المجتمع تعتبر بمثابة المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى ففلسفة التربية تعتبر انعكاسا لفلسفة المجتمع، وهذا يفسر لنا الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفاتها التربوية[1].

3- طبيعة العصر:

لكل عصر خصائصه المميزة له، وهي تحدد مجمل القضايا والقيم والاهتمامات؛ التي ينبغي أن يهتم بها العمل التربوي، وعصرنا الحالي يتسم بالتراكم المعرفي، والتغير السريع، والتطور التقني والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي المتلاحق، وبسهولة وسرعة الاتصالات بين بني البشر، وينبغي للأهداف التربوية أن تأخذ كل هذا بعين الاعتبار.

لقد نمت وازدادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، وتظهر آثار هذا التقدم العلمي والتكنولوجي جلية في شتى الميادين؛ وعلى الأهداف التربوية أن تأخذ بعين الاعتبار هذه التغيرات.

4- الدين:

يعتبر الدين مصدراً أساسياُ يستند إليه في اشتقاق الأهداف التربوية؛ خاصة في المجتمعات التي تدين وتتمسك بعقائدها الدينية. وقد ظل التربويون والساسة وأصحاب الفكر وعامة الناس في معظم المجتمعات، يشتقون من التعاليم الدينية التي يؤمنون بها أهدافهم التربوية، وهذا ما نجده بشكل واضح في الدول العربية والإسلامية، وفي كثير من الدول التي تدين بديانات أخرى. والعقيدة تمثل مصدراً هاماً من المصادر التي يعتمد عليها في صياغة الأهداف التربوية والإيديولوجيات الاشتراكية والشيوعية -على سبيل المثال- كانت الأساس الذي اعتمدت عليها البلدان الاشتراكية في صياغة الأهداف التربوية.

[1]- أيوب دخل الله، التربية ومشكلات المجتمع، في عصر العولمة، مرجع سابق، ص24.

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه بشأن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية؛ هو أن الأهداف التربوية لا يمكن أن تشتق من مصدر واحد، وإنما هي تشتق من مصادر متعددة، وهي وثيقة الصلة ببعضها ولا يمكن تجاهلها أو إهمالها؛ لأنها تعبر عن الأصل والجوهر الذي ينبغي العودة إليه، والتمسك به باستمرار وعلى رأس هذه المصادر يبرز الدين بوصفه جوهر وجود الإنسان وأساس كينونته.

المحور الثالث: مجالات الاهتمام في فلسفة التربية

المحاضرة الأولى

مجالات الاهتمام في فلسفة التربية وصلتها بمباحث الفلسفة العامة

تمهيد:

إن الفلسفة التربوية في صميمها هي تطبيق للفلسفة النظرية على التربية، وإذا كانت المباحث الأساسية للفلسفة العامة معروفة، وهي مبحث الوجود، ومبحث المعرفة، ومبحث القيم، وإذا كانت الفلسفة تتسم بكونها تأملية ونقدية وتحليلية وإرشادية، وهذه كلها وظائف أساسية للفلسفة؛ فإن فلسفة التربية ستسير، ومن دون شك على منوال الفلسفة العامة في معالجتها للمواضيع التربوية، وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال هذه المحاضرة.

أولا: فلسفة التربية وعلاقتها بمباحث الفلسفة:

تقوم الفلسفة وبوصفها تفكيرا يتسم بالشمولية؛ بالتفكير في كل شيء؛ فهي تبحث في الوجود وفي الحقيقة الكلية الكامنة وراءه، ومجال الاهتمام في فلسفة التربية لا يخرج عن مجال اهتمام الفلسفة العامة والذي يتمحور حول المباحث الأساسية للفلسفة، وهي مبحث الوجود ومبحث المعرفة ومبحث القيم، حيث تهتم فلسفة التربية بالبحث في الإنسان والكون، وفي علاقة الإنسان بالكون، وخالق الكون؛ وهذا بوضع تصور واضح ليصبح منهجاً تربوياً؛ كما تسعى فلسفة التربية إلى بناء نظرية للمعرفة، وربطها بتطبيقات تربوية تتلاءم معها.

أما بشأن القيم فإنها لم تختف أبدا من الميدان التربوي؛ وليس من باب المبالغة القول بأنه لا وجود لتربية بغير قيم، فالتعلم معناه السعي إلى الأحسن؛ سواء تعلق هذا التعلم بأدب السلوك أو أدب العلوم والإنسان يتعلم دائما كيف يفكر أحسن، وكيف ينجز أحسن وأجود، ففلسفة التربية تستهدف بناء نظرية في الأخلاق؛ تكون موجهة للعمل التربوي، وفلسفة التربية اليوم على جانب كبير من الفائدة أمام سؤال الشباب ذاك الذي يحرجنا، وعلى جانب كبير من الصعوبة لأنها تمس المشاكل الأخلاقية الأشد حدة ولأنه من المستحيل أن نحاول الغوص فيها بغير أن نقع في الإحراج، وهنا ينبغي التذكير بمهمة الفيلسوف التي ينفرد بها[1].

ومن ضمن أولويات فلسفة التربية العمل على تعويد المعلم الناشئ على التحليل والنقد، والتفكير المنظم والمنطق السليم والنظرة الواسعة والروح الذكية، وذلك يساعد على السيطرة على اللغة عامة، ولغة التربية خاصة[2].

[1]- أوليفيه ربول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 1982، ص 9.

[2]- بشير حاج توم، ماهي فلسفة التربية، مكتبة الوطن مكة المكرمة، ط1، 1982، ص33.

ثانيا: فلسفة التربية وعلاقتها بوظائف الفلسفة:

يظهر اهتمام فلسفة التربية بالمجال التأملي؛ في كونها تنشد إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم تعمل بواسطتها على تنظيم المعلومات المتضاربة المرتبطة بالبحث التربوي، والعلوم الإنسانية وتعمل على تفسيرها، وفي مجال الإرشاد تكون الفلسفة إرشادية توجيهية؛ حين تقوم بتزكية بعض القيم والمثل العليا أوتمحيص ما نعنيه بالحسن أو ما نعنيه بالقبيح والجميل، أو التساؤل عن مصدر هذه الصفات بغية اختيار ما يجب أن يكون بالإضافة إلى ما هو كائن وقائم، وبالإضافة إلى وضع شروط لما ينبغي أن يكون.

وتكون فلسفة التربية إرشادية؛ عندما تحدد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها، والوسائل العامة التي ينبغي أن تستخدمها لبلوغ تلك الغايات. وهي تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة المتعلقة بالنظام التعليمي، وتقترح أهدافا ووسائل أكثر لكي تؤخذ في الاعتبار، وفلسفة التربية هي أيضا تحليلية ونقدية، فهي بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والإرشادية، كما تقوم بتحليل النظريات التي تجدها في فروع المعرفة الأخرى[1].

ويتجلى الجانب الفلسفي التربوي النقدي في اختبار مدى صحة مفاهيم كالدافعية التوافق، الاهتمام ومحاولة الكشف عن معناها في السياقات المختلفة، كما يتجلى هذا الجانب النقدي في اختبار مدى تماسك معارفنا السابقة وخلوها من التناقض، والكشف عن الاختلالات والتناقضات التي ينطوي عليها الميدان التربوي.

خلاصة:

وأخيرا يمكننا القول بأن فلسفة التربية؛ لا تتحرك إلا في فضاء الفلسفة العامة؛ وهذه الأخيرة تطبع مواضيعها بطابعها الخاص، وتعمل على توجيهها بما يتوافق مع خصائصها ومنهجها ووظائفها، لتكشف

[1]– محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص39، 40.

بذلك عن انفرادها برؤيتها الشمولية والتحليلية النقدية ودعوتها إلى المراجعة المستمرة، والتي تمنحها مشروعية التدخل في أي نشاط إنساني.

المحاضرة الثانية

مجالات اهتمام فلسفة التربية في صورتها الأولى عند فلاسفة اليونان

تمهيد:

إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الفلسفة قد ظهرت مع فلاسفة اليونان، فإننا لن نتحدث عن فلسفة للتربية إلا انطلاقا من الفلسفة اليونانية ومن سقراط تحديدا؛ لأنه حول مجال اهتمام الفلسفة من البحث في الطبيعة إلى البحث في الإنسان، وهذا الأخير هو موضوع التربية، الذي كان موضوعا للبحث عند أفلاطون تلميذ سقراط وكذا عند أرسطو تلميذ أفلاطون.

أولا: ميلاد فلسفة التربية في أثينا:

عرفت بلاد اليونان في العصر الثالث من عصور تطورها الثقافي اتجاهين ثقافيين أساسيين، وهما: الاتجاه الإسبر طي، والاتجاه الأثيني، وقد انتعشت الديمقراطية اليونانية في هذا العصر، وغدت أرضية ومنطلقا لأفكار تربوية راقية[1]، تستند إلى تصورات وجوانب عملية تجلت بكل وضوح في مدينتي اسبرطة وأثينا، أما الجانب العملي فقد ظهر في التربية الإسبر طية، التي كانت تهتم بالجانب البدني والعسكري، ولا تلتفت إلى الجانب العقلي والفني والأخلاقي.

ففي اسبرطة كان يضحى بالتربية الروحية في سبيل التربية الجسدية، وكانت القوة الجسدية والقدرة الحربية هي الخصال المفضلة لدى الإسبرطيين الذين حعلوا هدفهم الأوحد تكوين أبطال وجنود، فكانت

[1] – عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة بيروت، لبنان، 1971، ص26.

نتيجة هذه التربية لديهم جهلا وغلظة في الطباع، وإن ساعدت على خلق الشجاعة والبسالة والتقشف[1].

وبالمقابل نجد أن التربية الأثينية؛ قد كانت توجّه عنايتها إلى الروح والجسد على حد سواء[2]، فقد وضع المشرع الأثيني "صولون" تمارين الجسد وتمارين الروح في مرتبة واحدة، وقرر أن على الأطفال قبل كل شيء أن يتعلموا السباحة والقراءة، ويبدو أن التربية الجسدية قد كانت موضع اهتمام الأثينيين في أول العهد ففي الوقت الذي كانت فيه مدارس النحو، ومدارس الموسيقى حرة ينظمها الأفراد كما يشاءون، كانت الدولة تتدخل في توجيه مدارس الرياضة، وكان رئيس الرياضة ينتخب كل سنة من قبل مجلس الشعب، إلا أن التربية الأثينية ما لبثت أن تحولت إلى الثقافة الفكرية الأدبية، وخاصة في القرن السادس قبل الميلاد[3].

وقد ظهر التوجه الأثيني نحو الثقافة الأدبية والفكرية في ظهور مدارس الخطابة والفلسفة، ففيما يتعلق بالخطابة ظهرت دروس الأدب التي كان السفسطائيون يلقونها على الفتيان في كل مكان: في المنتديات وملاعب الرياضة والساحات العامة، يعلمونهم عن طريقها بلاغة القول. فقد كان هؤلاء السفسطائيون معلمين رحالة جوالين ينتقلون من مدينة إلى أخرى في بلاد اليونان، ويقدمون دروسهم التي يتقاضون عليها أجرا ثمينا، وقد كانوا يعلمون الناشئة مهارة الحديث والقدرة على التحدث في شتى المواضيع، والدفاع عن الحق والباطل على حد سواء، ذلك أنهم كانوا يرون بأن الحقيقة نسبية والإنسان مقياسها، على حد تعبير بروتاغوراس، وكانت خير تربية من منظورهم هي أن يربى الفتى على قوة المنطق

[1]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5 1984، ص 54.

2- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سابق، ص54.

[3]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، المرجع السابق، ص 54.

والحجة والقدرة على مقارعة الخصوم، ويدرب على سبل الإقناع، لكي يتمكن من تسخير الحقائق لصالحه[1].

وقد استطاعت التربية الأثينية أن تتألق وتبدع وتنجب العديد من الفلاسفة الكبار، وعلى رأسهم سقراط وأفلاطون وأرسطو، وهذه الثلاثية تمثل العصر الذهبي للفلسفة اليونانية.

ثانيا: مجالات اهتمام فلسفة التربية عند فلاسفة العصر الذهبي اليوناني:

1- مجال اهتمام فلسفة التربية عند سقراط (470ق م- 389 ق م):

حاول سقراط ان يصلح ما أفسده السفسطائيون، ويعيد إلى العقول ثقتها بالحقيقة والمعرفة وإيمانها بالفضيلة والخير، وآمن أن الفضيلة لا تكون إلا بالعلم فجعل هدفه الأول أن يهدي إلى الفضيلة عن طريق العلم والمعرفة، فانصرف عن البحث في الطبيعة واتجه إلى البحث في الإنسان، وجعل الفلسفة منحصرة في دائرة الأخلاق باعتبارها أهم ما يهم الإنسان[2].

لقد وجّه سقراط عنايته إلى الإنسان وركّز على الجانب الأخلاقي فيه وقال بأن السلوك الخلقي يجب أن يخضع للمعرفة والتفكير، وبذلك تكون الفضيلة هي العلم، والعلم ينطوي على الفضيلة[3]، فقد كان سقراط يعتقد بأن المعرفة تقدم على أساس يقيني ثابت وتوصل من هذا المبدأ إلى مبدئه الأساسي وهم أن المعرفة فضيلة.

ويرى سقراط أن الفلسفة والتربية متصلان، وقد يصل الاتصال بينهما إلى حد التماهي، فقد كان سقراط يرى أن موضوع الفلسفة هو البحث في الإنسان من جهة أخلاقه، وأحواله الاجتماعية ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقة لا باتباع العرف السائد والعقائد البالية.

---

[1]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، المرجع السابق، ص57، 58.

[2]- المرجع نفسه، ص 59.

[3]- محمد عبد الرحمان مرحبا، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، منشورات عويدات بيروت باريس، ط3، 1983، ص 79.

وقد قضى سقراط حياته في التعليم وفي تلقين المعرفة، وكان مختلفا عن غيره من المفكرين في أنه لم يسجل أفكاره في كتب أو فيما يشبه الكتب من الرسائل، وإنما كان يعرض أفكاره في الطرق والساحات والأماكن العامة والأسواق، حيث يلقى الناس يحاورهم ويناقشهم فيما كان يرى من المسائل التي أثارها السفسطائيون وغيرهم من الكتاب والشعراء والساسة[1].

1- مجال اهتمام فلسفة التربية عند أفلاطون، (427 ق م347 -ق م).

تنوعت مجالات فلسفة التربية عند أفلاطون وتداخلت، لكنها جميعها تهدف إلى تحقيق العدالة وتحفيز الفضيلة، وتنمية الفكر والعقل؛ من خلال رؤية تربوية تشمل العقلانية والتنظيم المنهجي، يرى أفلاطون أن التعليم يجب أن يكون موجهًا نحو تنمية القدرات الفطرية للإنسان، مع التركيز على بناء روح الفهم والتفكير النقدي.

ويمكننا العثور على أفكار أفلاطون التربوية بوجه خاص في "الجمهورية"؛ التي يقسّم فيها أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات، وهي طبقة الفلاحين والصناع، الذين لا يجب أن يحضوا بالتربية في جمهوريته ويكفيهم أن يتقنوا مهنة من المهن، وطبقة المحاربين الذين يجب أن يتربوا تربية أدبية جمالية، ويتثقفوا بثقافة موسيقية ورياضية عالية، وطبقة الحكام الذين يجب أن يكونوا من الفلاسفة، الذين وزيادة على التربية الأدبية والجمالية التي يجب أن يحضوا بها يجب أن يتلقوا تربية علمية وفلسفية[2].

وكتاب الجمهورية كتاب غني بالأفكار ثري بالآراء التربوية، من الصعب أن نلقى له تفسيرا واحدا وأن نستخرج منه اتجاها عاما بينا في التربية. بل هو كتاب كثير الأوجه لقي من الشراح والنقاد شتى التأويلات. ولعل أوسع جدال ثار حول جمهورية أفلاطون، كان حول النزعة السياسية للتربية الأفلاطونية في الجمهورية، وهل هي تربية إنسانية ديمقراطية أم أنها تربية تمجد القوة والحرب وتنتصر للديكتاتورية[3].

---

[1]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، المرجع السابق، ص60.

[2]- المرجع نفسه، ص65، 66، 68.

[3]- المرجع نفسه، ص71.

3- مجال اهتمام فلسفة التربية عند أرسطو:

وإذا كان أفلاطون في جمهوريته يلغي حضور الأسرة، فإن أرسطو قد عرف الأسرة وعرف معنى الألفة وحب الأبناء، وانتقد شيوعية النساء التي نادى بها أفلاطون، وألحّ على ضرورة مراعاة حقوق الفرد والأسرة

وبذلك اتسمت أفكاره بنوع من الواقعية بخلاف أستاذه أفلاطون صاحب النظرة المثالية، وقد انشغل أرسطو بالتربية الخلقية، ونبّه إلى ضرورة العناية بالعادات الخلقية منذ الصغر[1].

وقد كان أرسطو دائم التأكيد على أن الفضيلة ليست معرفة، بمعنى أنها ليست عرضا لتعليم نظري، كما أنها ليست هبة طبيعية، لأن الطبيعة لا تنطوي إلا على حالات من شأنها أن تصبح صالحة أو سيئة بحسب استخدامنا لها، ومن هذا الاستخدام بالذات تنتج الفضيلة أو الفساد، والفضيلة إذن هي عادة نكتسبها. ومن هنا تبرز أهمية التربية الأخلاقية وأهمية العمل الإنساني العملي، ومادام الاكتساب يعني امتلاك الإنسان للمهارة بتعلم أشياء معينة، فإن الفضيلة إذن في ناحيتها العملية والفكرية ليست شيئا يلقن بل يكتسب.

خلاصة:

وعموما يمكننا القول بأن فلسفة التربية عند اليونان قد جعلت من إعداد الفرد اليوناني بدنيا وعقليا مجالا لها؛ فقد وجهت اهتمامها صوب إعداده ليكون مواطنا صالحا في مدينته ودولته.

[1]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، المرجع السابق، ص80، 82.

المحور الرابع: بين فلسفة التربية ونظريات التربية

المحاضرة الأولى

مفهوم وأنواع النظرية التربوية

تمهيد:

تنطوي النظرية التربوية على مجموعة من الأفكار، والمفاهيم التي تهدف إلى تفسير وتوجيه عملية التعليم والتعلم. وهي تعمل على تحديد المبادئ الأساسية والأساليب؛ التي يعتمد عليها المعلمون والمربون لتحقيق الأهداف التربوية، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان أن نتوقف مع النظرية التربوية، بغية ضبط مفهومها والتعرف على أنواعها.

أولا: مفهوم النظرية التربوية

النظرية مشتقة من الفعل "نظر" ومعناه حاول فهمه وتقصى معناه وحقيقته، وقال ابن منظور: "نظر: النظر: حسّ العين، ونظر ينظر نظرا وتقول نظرت إلى كذا وكذا من نظر العين ونظر القلب. والنظر: الفكر في الشيء في الشيء تقدره وتقيسه منك والنظر يقع على الأجسام والمعاني، فما كان بالأبصار فهو للأجسام وما كان بالبصائر فهو للمعاني"[1]، وفي القرآن الكريم: ﴿قُلِ ٱنظُرُوا مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي ٱلْءَايَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ﴾[2].

تستخدم كلمة نظرية بمعان مختلفة؛ فهي تستخدم في الفلسفة للدلالة على كل متكامل من المشكلات المترابطة، وبهذا المعنى يتحدث الفلاسفة عن نظرية المعرفة أو نظرية القيم، وقد تستخدم أيضاً للدلالة على إطار منظم وموحد، من المفاهيم النظرية التي لها صلة بأي نشاط علمي، وهذا ما نجده عند الرياضيين في نظرية الأعداد أو نظرية المجموعات، وقد تستخدم في الحياة العادية في مجال التفريق بين ما

[1]- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، ج3، ص781، 784.

[2]- سورة يونس، الآية 101.

هو نظري وما هو عملي، على أساس أنها مجموعة من القواعد أو المفاهيم التي تقود العمل وتوجهه وتسيطر عليه[1]، وقد تستخدم كلمة نظرية للإشارة إلى محاولة تفسير ما يمكن أن يحدث في المستقبل. ويشير المفهوم المركزي لمصطلح النظرية إلى أنها أداة للتفسير والتنبؤ، وهذا ما نجده فيما يعرف عامة بـ "العلم".

وهكذا نجد لكلمة نظرية معاني مختلفة، ولا نجد لها معنى محددا، على أنها تستخدم في معظم الأحوال للدلالة على أمرين: الأول فرضية تم التحقق منها عن طريق الملاحظة والتجربة، والثاني وهو الأكثر تداولا مجموعات مترابطة من مثل هذه الفرضيات التي تم التحقق منها، والتي تكون فيما بينها نظاما منسجما منطقيا[2].

أما اصطلاحا فالنظرية هي فرضية؛ تمت برهنتها من خلال الربط بين مجموعة من المفاهيم، وتقديم مجموعة من المتغيرات بهدف التوضيح(الفهم)، والتنبؤ[3]. وهي" نسق تكويني من تصورات وحقائق ومفاهيم وأفكار في الميدان التربوي لها مصادرها ومرجعاتها المعرفية ومناهجها البحثية، تؤدي وظائفها التربوية المنسجمة مع طبيعتها ومجالات عملها"[4].

ويستخدم مفهوم النظرية في المجال التربوي؛ للإشارة إلى ذلك الإطار من المفاهيم المتسقة المنظمة المرتبطة فيما بينها، والتي تتصل بالميدان العملي التعليمي؛ أي أنها تطبق على العملية التربوية، وبإمكاننا القول أيضا أنها مجموعة من الفروض التي تحققت، والتي ارتبطت فيما بينها ارتباطاً منطقيا.

---

[1]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، مرجع سابق، ص92.

[2]- المرجع نفسه، ص92، 93.

[3]- مجدي عزيز إبراهيم معجم مصطلحات مفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009. ص1081

[4]- عدنان خطاطبة، النظرية التربوية الإسلامية " النسق التكويني الكلي" دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2020، ص29.

وتستخدم النظرية التربوية للتمييز بين النظر والعمل، وهكذا يمكن أن يكون قوام النظرية التربوية تلك الأجزاء من علم النفس أو سواه من العلوم المرتبطة بالتربية، ذات الصلة بالإدراك أو التعلم أو الاهتمام أو الدافع أو سواها من الأمور؛ التي تعني المعلم في قيامه بنشاطه التربوي.

ثانيا: أنواع النظريات التربوية:

يمكن التمييز بين نوعين من النظريات التربوية وهما: النظريات الخاصة للتربية، والنظريات العامة لها؛ فالنظرية الخاصة تشتمل في الأساس على إرشادات تعليمية تتعلق مثلاً بأكثر طرق التدريس فاعلية، ومثال ذلك أن ما يتم تعليمه ينبغي أن يكون مرتبطاً بالخبرة السابقة للتلميذ حتى يفهم ما هو جديد، وأن على المعلمين أن يتدرجوا في تقديم المادة التعليمية من المادي المحسوس إلى العقلي المجرد. وسميت نظريات خاصة لأنها مقيدة بغاية محددة، وعلى الرغم من اتصال هذه النظريات بالتربية في جزء من أسلوبها، إلا أنها تعتبر نظريات تربوية متضمنة في نظريات أعم للتربية.

أما النظريات التربوية العامة فهي أكثر عمومية في مداها، وأهدافها من النظريات المحددة فهي لا تشتمل فقط على توصيات خاصة بطرق التدريس الناجحة، وإنما تشتمل كذلك على توصيات خاصة بخلق نمط معين من الأشخاص أو خلق مجتمع جديد، وهذا ما نجده عند أفلاطون وروسو، وجون ديوي فهؤلاء كانوا معنيين بصياغة الإنسان المتعلم فامتدت إرشاداتهم ليس فقط إلى أفضل طرق التدريس، وإنما إلى ما ينبغي تدريسه، والغرض من ذلك.

المحاضرة الثانية

النظرية التربوية وعلاقتها بالنظرية العلمية وفلسفة التربية

تمهيد:

إذا تأملنا في كتابات الفلاسفة من أمثال أفلاطون، وروسو، وفروبل، وغيرهم في التربية، فإننا سنجدها غير منسجمة بدقة مع مفهوم النظرية العلمية. فهؤلاء لم يفعلوا في تنظيرهم ما فعله العلماء. فنظرياتهم لا تشتمل إلا على القليل من الملاحظات والتجارب؛ فإلى أي مدى يمكن للنظرية التربية أن تكون علمية؟ وما هي صلتها بفلسفة التربية؟

أولا: النظرية التربوية والنظرية العلمية:

لقد قدم الفلاسفة حول التربية افتراضات معينة؛ كتلك الافتراضات الخاصة عن الأطفال وكيفية معاملتهم، فقد يفترض البعض أن الأطفال مخلوقات مشاكسة، ولذلك فهم في حاجة مستمرة الى التوجيه وقد يفترض آخر- كما افترض روسو- أن الأطفال أخيار بالطبيعة، وإذا تحولوا إلى أشرار فذلك بتأثير المجتمع.

ومن الافتراضات التي توجد في أية نظرية تربوية عامة، ما يتعلق بطبيعة المعرفة والطرق المناسبة لتدريسها. وأحد الافتراضات هنا أن المعرفة الإنسانية ممكنة، ولكنها يمكن أن تكون- كما كان بالفعل- آراء متباينة تتعلق بأهمية المعرفة؛ فأفلاطون يرى أن المعرفة الوحيدة هي المعرفة الرياضية، وغير ذلك هو مجرد رأي أو ظن لا يعتمد عليه؛ أما جون ديوي فيرى بأن المعرفة العلمية أفضل أنواع المعارف؛ لأنها وحدها التي تعين الناس على التحكم في البيئة، ومن الافتراضات أيضا تلك المتعلقة بطرق التدريس، أي بما ينبغي عمله في التربية، ولكن هذه الافتراضات ليست من النوع الذي يمكن إخضاعه للبحث العلمي وبشكل عام فإن الذين يحاولون التحقق منها لا يتحققون منها بنفس الطرق التي يتبعها العالم.

إن النظرية التربوية نوع مختلف عن النظرية في مجال العلوم الطبيعية؛ حيث إن النظرية التربوية تقدم من التوصيات ما يفيد في عملية التربية من وجهة نظر معينة، فالنظرية التربوية تصف مجموعة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية مثل التدريس والإقناع وإثارة الدوافع والتعلم والاختبار، ومن ثم فهي تصمم لبلوغ أهداف معينة، وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة. وعليه فإن من أهم وظائف النظرية في التربية العمل كموجه لتنفيذ التربية تظهر في كافة عناصر هذه الأخيرة[1].

وعلى الرغم من الفرق بين النظرية العلمية والنظرية التربوية، إلا أن هناك ارتباطا وثيقا بينهما؛ فالنظرية العامة في التربية تعد مجالاً للنظريات ذات الطابع العلمي، وهذا ما نجده في علم النفس وعلم الاجتماع المرتبطين بالتربية ارتباطاً وثيقاً، وهما يسهمان في النظرية التربوية. والنظريات التي تصاغ في التربية هي تلك النظريات التي تشتمل على طائفة من الإرشادات التي توجه الممارسة التعليمية. فقد يكتشف عالم النفس الحقائق الخاصة بكيفية نمو الطفل.

وبالمثل يقدم عالم الاجتماع معلومات عن تأثير مختلف العوامل الاجتماعية على اتجاهات الطالب نحو الدراسة، وعلى قدرته على التعلم وتُعد هذه الأعمال إسهاما للعلم في نظرية التربية، وهكذا تكون نتائج عالم النفس وعالم الاجتماع هي في ذاتها نظريات في النظرية التربوية، فقد يصوغ عالم النفس نظرية تقول إن التربية تزيد التوتر العصبي في المجتمع البدائي. وقد يصوغ عالم الاجتماع نظرية أخرى تقول إن التعليم العام المكفول لجميع الناس يزيد التكافل الاجتماعي. وإن محاولة كشف صدق أو كذب هذه النظريات يقتضي إجراء الأبحاث ذات الطابع العلمي.

[1] – ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة. www.alukah.net .13ص

ثانيا: النظرية التربوية وفلسفة التربية:

كانت التربية حتى أوائل القرن العشرين خاضعة للفلسفة، إذ أن انفصالها عنها جاء متأخرا بالنسبة لبقية العلوم وحتى بالنسبة للعلوم الاجتماعية الأخرى، فقد كانت التربية تعتبر فنا من الفنون وليس علما خاصا لأن التربية كانت قبلا تقتصر في عملها على الناحية العملية. أما الآن فقد أصبحت التربية علما مستقلا بذاته بعد أن استطاعت أن تضع قواعدها وتكون نظرياتها وتظهر ملاحظاتها وتجاربها وأن تستعمل في عملها المقاييس نفسها التي تستخدم في كافة العلوم الأخرى.

لذلك أصبح من حق التربية أن تكون لها نظرية حول قواعد هذا الفن لتكون أساسا للتربية العملية، على أنه لا زالت هناك أمور غير محددة كما هو الأمر في العلوم الرياضية أو الطبيعية فطريقة التربية العملية لم تصل في نتائجها إلى الصيغة الرياضية كما أن موضع التربية بالنسبة للعلوم العقلية والتاريخية غير محدود أيضا، وأن العلاقة بين نظرية التربية وكيفية التطبيق مازال فيها شيء من التعميم أيضا. وهذا أمر طبيعي حيث أن التربية لم تفكر في انفصالها عن الفلسفة؛ إلا منذ أمد قصير لا يسمح لها بإعطاء نتائج حاسمة ولذلك مازلنا نلاحظ حتى اليوم أن التربية تستمد كثيرا من قواعدها وفرضياتها من الفلسفة نفسها. وهذا يفسر لنا كون أن جميع علماء التربية القدامى كانوا فلاسفة ففلاسفة اليونان الأوائل هم الذين وضعوا قواعد التربية اليونانية، وفلاسفة الألمان هم الذين قرروا أهداف التربية الألمانية وكذلك الشأن بالنسبة لفلاسفة الإنجليز، وحتى عصرنا هذا مازلنا نجد أن علماء التربية هم في الأصل فلاسفة، وأكثر العاملين في بحث نظريات التربية مازالوا يعيرون الفلسفة العناية الأولى.

لذلك فرغم انفصال التربية عن الفلسفة بقيت التربية محافظة على علاقتها القوية بالفلسفة، وهذه العلاقة القوية هي التي أحدثت بعض الارتباك في وضع التربية، وأخرت استقلالها كعلم وماتزال الفلسفة

والتربية في بحث مستمر لتثبيت العلاقة بينهما، ولاستثمار النظريات والآراء الفلسفية في حقل التربية العملية[1].

وكثيراً ما يطلق اسم منظري التربية أو أصحاب النظريات التربوية؛ على أولئك الذين يطلقون أحكام قيم على النظم التربوية، أو أولئك الذين ينزعون إلى تحديد غايات التربية وأهدافها، أو على الذين يناقشون الطرق التربوية المستخدمة أو الممكن استخدامها مناقشة عامة تتم على مستوى العموميات، وهذا التعريف الواسع لأصحاب الأنظار التربوية يتيح أن نضع في عداد هؤلاء؛ بالإضافة إلى الفلاسفة أولئك الذين ينتسبون إلى فروع علمية مختلفة (كالتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس والاقتصاد والطب...) يقدمون وجهات نظر عامة ونظرية حول مشكلات التربية، ومعنى ذلك، إذا أخذنا بهذا التعريف الواسع، أن النظرية التربوية أوسع من فلسفة التربية في مثل هذا المفهوم مجرد مجموعة فرعية من مجموعة كلية أكبر هي نظرية التربية[2].

النظرية التربوية من وجهة النظر العامة تتناول التربية جملة وتنظر إليها في شموليتها وكليتها، ومثل هذه النظرية التربوية الشاملة هي التي ترتد في النهاية إلى فلسفة التربية، غير أن داخل النظام التربوي وداخل العمليات التربوية نظريات خاصة بميدان أو أكثر من ميادينها، ليست هي التي نعني بها هنا تختلف عن الفلسفة التربوية، وعن النظرية التربوية الشاملة، ومعظم هذه النظريات تنتمي إلى ميادين العلوم المتصلة بالتربية ؛كعلم النفس العام، وعلم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع، وطبيعي أن توجد في هذه العلوم المتصلة بالتربية كما في سائر العلوم نظريات خاصة متعددة؛ فهناك مثلا نظرية التعلم ونظريات التحليل النفسي، وهنالك في صلب التربية نفسها نظريات في المناهج، وفي الإدارة التربوية والمدرسية وهذه النظريات كلها بمعناها الضيق تعني وجهات نظر خاصة، وفرضيات تم التحقق منها إلى

[1]- جابر عمر، المدخل في التربية، مطبعة اللواء، ط2، 1954، ص72، 73.

[2]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، مرجع سابق، ص93.

حد كبير عن طريق الملاحظة والتجربة، شأنها في ذلك النظريات في العلوم المحضة أو في العلوم المطبقة على ميادين معينة كالطب[1].

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه في نهاية المطاف؛ هو أن النظرية التربوية هي نوع من النظريات العلمية، لأنها تعتمد كالنظرية العلمية على افتراضات معينة تتعلق بالأهداف المرغوبة، وطبيعة الإنسان، والمعرفة وطرق التعليم، وبناء على هذه الافتراضات تقترح الإرشادات العملية، ويمكن اختبار صحة النظرية التربوية بطرق مختلفة، فإذا اشتملت على تأكيدات واقعية يمكن اختبارها بالرجوع إلى حقائق العالم الحسي، وإذا اشتملت على أحكام قيميه يمكن إخضاعها للمناقشة الفلسفية؛ كما أنه يمكن الدفاع عن النظرية التربوية لبيان إمكانية تحقيق أهدافها أو مناسبتها خلقياً؛ أو أن افتراضاتها عن التلاميذ مؤيدة بالدليل المناسب.

[1]- سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص94.

فلسفة التربية II

اتجاهات فلسفة التربية

I. الاتجاه المثالي/فلسفة التربية المثالية

المحاضرة الأولى: التربية المثالية مفهومها وإطارها الفلسفي

المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

II. الاتجاه الواقعي/ فلسفة التربية الواقعية

المحاضرة الأولى: مفهوم الواقعية واتجاهاتها

المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية

III.الاتجاه البراغماتي /فلسفة التربية البراغماتية

المحاضرة الأولى: البراغماتية ونظرتها للتربية

IV. الاتجاه الوجودي/ فلسفة التربية الوجودية

المحاضرة الأولى الوجودية ونظرتها للتربية

المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية

V. الاتجاه الطبيعي/ فلسفة التربية الطبيعية

المحاضرة الأولى: مفهوم ومبادئ فلسفة التربية الطبيعية

المحاضرة الثانية: التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية

VI. فلسفة التربية الإسلامية

المحاضرة الأولى: فلسفة التربية الإسلامية وصلتها بالفلسفة الإسلامية العامة

المحاضرة الثانية: النظرية التربوية الإسلامية وعلاقتها بفلسفة التربية الإسلامية

المحاضرة الثالثة: نماذج لفلسفات تربوية إسلامية

I. الاتجاه المثالي/فلسفة التربية المثالية

المحاضرة الأولى:

التربية المثالية الإطار الفلسفي والأهداف

تمهيد:

في عالمٍ تتسارع فيه التحولات المعرفية والقيمية، وتتشابك فيه التحديات الاجتماعية والتكنولوجية تبرز التربية؛ بوصفها الأداة الأهم في تشكيل الإنسان، وبناء المجتمعات، وصناعة المستقبل، ومن هنا تنبع أهمية الحديث عن التربية بوجه عام والتربية المثالية بوجه خاص، لأنها وبرؤية فلسفية تهتم بما ينبغي أن تكون عليه التربية؛ مبحرة في أعماق القيم والرؤى الفلسفية التي توجه العمل التربوي.

أولا: مفهوم التربية المثالية:

يطلق اسم المثالية بوجه عام على النزعة الفلسفية؛ التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه، ولهذه المثالية صورتان؛ أولاهما ترد الوجود إلى الفكر الفردي، وتسمى بالمثالية الذاتية، وثانيهما ترد الوجود إلى الفكر بوجه عام فرديا كان أو جماعيا أو كليا، وتسمى بالمثالية الموضوعية. وأول من استعمل لفظ المثالية في اللغة الفلسفية فلاسفة القرن السابع عشر، ولا سيما ليبنتز الذي جعل المثالي مقابلا للمادي، ثم أطلقت المثالية بعد ذلك على الأفلاطونية لقول أفلاطون بالمثل، وهناك صور عديدة للمثالية[1].

[1]- أطلق لفظ المثالية في القرن 18 على مذهب "بركلي" مع أن هذا الفيلسوف يطلق على مذهبه اسم "اللامادية" لا اسم المثالية وتسمى مثالية "كانت" بالمثالية المتعالية، وهي تقرر أن جميع الظواهر دون استثناء تصورات أو تمثلات عقلية، ويطلق اسم المثالية على مذاهب فلسفية أخرى كمذهب" فيخته" ومذهب " شللينج" ومذهب "هيغل"، ومن عادة مؤرخي الفلسفة أن يسمو مثالية فيختة بالمثالية الذاتية، ومثالية شللينج بالمثالية الموضوعية، ومثالية هيغل بالمثالية المطلقة، والمثالية في علم الأخلاق؛ هي القول أن في الإنسان استعدادا فطريا يحمله على الاحتفاظ بالمثل الأعلى بمكان ممتاز في نفسه، ومن أهم مبادئها تحكيم الضمير في العمل الأخلاقي او الاعتماد على الفكر والعاطفة في إصلاح ما في الطبيعة والمجتمع من شر وفساد.- المعجم الفلسفي جميل صليبا ج 2، مرجع سابق، ص339.

وعندما نتحدث عن التربية المثالية؛ فإننا نعني بها ذلك التطبيق العملي للأفكار والمفاهيم والمبادئ النظرية للفلسفة المثالية، ويرى المثاليون بوجه عام أن التربية هي ذلك المجهود؛ الذي يبذله الإنسان للتغلب على الشر والوصول إلى كمال العقل، ويعتبر مفهوم أفلاطون عن التربية من أهم المفاهيم؛ التي فرضت نفسها عبر تاريخ التربية بوجه عام، والتربية المثالية على وجه الخصوص، حيث ينظر أفلاطون إلى التربية على أنها عملية تدريب أخلاقي، ومجهود اختياري يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة لحياة الكبار؛ التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير، وأنها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر[1] وهو التدريب الذي يساعد على إدراك الحقائق الثابتة، والمعارف الكلية من أجل الوصول إلى الفضائل والمثل العليا (الخير الحق الجمال) لأن العقل هو أساس الوصول إلى الحقائق عن طريق التفكير.

ثانيا: الإطار الفلسفي للتربية المثالية:

ترتكز الفكرة الرئيسية للمثالية بوجه عام ومثالية أفلاطون بوجه خاص على الروح الإنسانية، كأهم عنصر في الحياة، ويظهر هذا بكل وضوح من خلال نظرة أفلاطون للإنسان والمعرفة والقيم.

1- نظرة المثالية الأفلاطونية للإنسان:

الإنسان عند أفلاطون ذو وجود ثنائي: حقيقة وظل، نفس وجسم، النفس جاءت من عالم المثل وحلت في الجسم لتقضي حكما بالسجن صدر عليها، وبعد الموت تتحرر من الجسم، وتعود مرة أخرى إلى عالم المثل. فالروح في نظر أفلاطون منبعثة من عالم المثل، وهي مسجونة بصفة مؤقتة في الجسم، بحيث تعود مرة أخرى بعد الموت إلى موطنها السابق[2].

والإنسان ككائن روحي يعبر عن ذاته بأشكال مختلفة؛ من الدين والأخلاق والفنون والثقافة والآداب كما أنه قادر على استخدام عقله لتسخير بيئته للوفاء بحاجاته ومطالبه، وهو لهذا قادر على

[1]- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص65.

[2]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص173.

تحقيق انجازات حضارية هي التي يعبر عنها بالحضارة البشرية، وهكذا ترى المثالية أن البيئة الثقافية بأبعادها المختلفة في الدين والأخلاق والآداب والفنون والعلوم ؛هي من صنع عقل الإنسان وروحه وهذه البيئة الثقافية هي دائما في حركة نمو مستمرة[1].

2- نظرة المثالية الأفلاطونية إلى المعرفة: المعرفة عند أفلاطون أربعة أنواع:

أ- المعرفة الحسية: موضوعها عوارض الأجسام، وهي متغيرة متبدلة، ولا يمكن الركون إليها.

ب المعرفة الظنية: مجموعة من الأحكام تتعلق بالمحسوسات من جهة ما هي محسوسة، وهي معرفة تخمينية

جـ- المعرفة الاستدلالية: وتتعلق بمعرفة الخصائص الرياضية، وهذه المعرفة على الرغم من كون ماهيات كلها عقلية فإنها تتحقق في المحسوسان.

د- المعرفة العقلية: معرفة الماهيات المجردة تجريدا كاملا من المحسوسات، وهذا النوع من المعرفة هو المعرفة اليقينية بالماهيات الكاملة.

وعلى العموم فإن موقف المثالية الأفلاطونية من المعرفة يتمثل في أن الحقيقة كامنة في أفكار العقل لا في العالم الخارجي، بمعنى أن الأفكار تتقدم على المحسوسات، والأخيرة نسخة طبق الأصل للأفكار، والحال نفسه بالنسبة للمعاني الكلية فهي تتقدم على الجزئيات، وأن معرفة أي شيء في عالم المحسوسات يتحقق من خلال معرفة ماهيته؛ لأن ماهية الشيء سابقة على وجوده، وبالتالي فإن وجود الشيء مرهون بوجود الذات المدركة العارفة أساسا، وتعوّل المثالية على قاعدة أساسية وهي إخراج الأفكار من عقل المتعلم على اعتبار أن الإنسان يصاب بالنسيان عند ولادته، وهنا يؤكد أفلاطون بأن الجهل ما هو إلا نسيان والعلم ما هو إلا تذكر، وعن طريق التعلم يستطيع الإنسان استرجاع أو تذكر مختلف المعارف والخبرات.

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص174.

1- **نظرة المثالية الأفلاطونية إلى القيم:** القيم في نظر أفلاطون مطلقة وغير متغيرة، فالخير والجمال والحق ليست من صنع الإنسان، بل هي حقائق ربانية مطلقة، نستمدها من طبيعة الكون وخالقه، ونتيجة لهذا تدعو المثالية إلى أن الحياة الصالحة؛ لا تتحقق إلا في أجواء مجتمع منظم تنظيما عاليا وقدم أفلاطون في هذا الصدد وصفا لمجتمع مثالي- في جمهوريته- يكون لكل فرد فيه وظيفته المحددة سلفا حسب الطبقة التي ينتمي إليها، وهذا النمط من المجتمع تحكمه صفوة من المجتمع هم الفلاسفة.

ثالثا: أهداف التربية المثالية

تتركز الأهداف التربوية عند المثاليين على تنمية الفرد عقليا وخلقيا؛ أي تنميته من الجانب الروحي وهذه الأهداف ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان أو المجتمعات؛ مادام الجميع يشترك في خاصية العقل وأسمى هدف لدى الفلسفة المثالية في عالم التربية هو الوصول إلى تكوين طبقة من الفلاسفة الذين يعملون على نشر العدل والفضيلة والمساواة والأخلاق والعلم.

ونجد في كتاب الجمهورية الطريقة التي يتم بها اختيار طبقة الفلاسفة من سائر أصناف المواطنين على أساس الكفاية والتجربة التربوية. فلا علاج للمجتمع إلا بحكومة الفلاسفة، ولا سبيل إلى حكومة الفلاسفة إلا بنظام من التربية يبدأ من الصغر، ويرشد الناس إلى ما يجب عليهم عمله إلى فن الحياة وفن السلوك وفن الحكم، وقد توسّع أفلاطون في الكلام على نظام التربية ومناهج التعليم حتى لقد ذهب الكثيرون إلى إن الجمهورية ليست كتابا في السياسة بقدر ما هي كتاب في التربية والتعليم.

وتتبنى المثالية نظاما تعليميا يقوم على فكرة المراحل التعليمية التي تتوافق مع نمو الفرد أكاديميا وعقليا وخلقيا، حيث يرى أفلاطون أن تربية الأحداث – ذكورا كانوا أو إناثا - هي التي تكشف عن عبقرياتهم وتساعد على استخلاص الصالح منهم. فيجب أن نتولاهم منذ نعومة أظافرهم بالتربية والرعاية في جو نقي طاهر وندربهم على الرياضة البدنية ونهذب نفوسهم بالآداب والفنون– ولاسيما الموسيقى حتى يشبوا على درجة كاملة من القوة الجسمية والعقلية والروحية والإحساس بالجمال، ويستعان على هذه التربية بتعليمهم أصول الدين والإيمان بالله وخلود النفس، وتروى لهم القصص التي تحث على الخير

والفضيلة ومكارم الأخلاق والعادات، وتمنع عنهم أساطير هوميروس وهز يود التي تولد الخور وتثبط العزائم بما ترسم من أهوال الحروب وفظاعة الموت، وتشوه أسماء الإلهة بما تنسب إليهم من خصومات ونقض عهود وخداع وأفعال قبيحة. كذلك يستبعد الشعر المسرحي الذي تفرض طبيعته على الشاعر التلون بألوان مختلفة من الشخصيات والطباع[1].

فإذا ما بلغوا سن الثامنة عشر انقطعوا عن الدراسة وانصرفوا إلى التمرينات العسكرية والرياضة البدنية طوال سنتين. حتى إذا بلغوا العشرين وقد أرهفت أذواقهم بالموسيقى والفنون الجميلة وقويت أجسامهم بالتربية الرياضية أصبحوا أهلا لتلقي العلوم والمعارف. فتجري لهم الدولة امتحانا لانتقاء القادرين على تحصيل العلوم العقلية. فالمتخلفون في هذا الامتحان تسند إليهم الأعمال اليدوية ويضمون إلى طبقة العمال.

وأما الناجحون فيتابعون دراساتهم ويتلقون العلوم الرياضية والفلسفية لمدة عشر سنوات أخرى فإذا انقضت أجرت لهم الدولة امتحانا عسيرا لا يفوز فيه إلا أقلية من الأكفاء. فالمتخلفون يولون مناصب في الجيش وشؤون الدفاع. وأما النخبة الممتازة فيدرسون الفلسفة خمس سنوات أخرى توكل إليهم بعدها القيادة الحربية والحكم في الدولة، ويتمرسون بتجارب الحياة العملية خمس عشر سنة هي المحك الأخير لقدراتهم فإذا بلغو الخمسين وقد هذبهم السن والخبرة وصفت مشاعرهم وامتلأت نفوسهم بالعلم والحكمة أصبحوا جديرين بأن يتسلموا زمام الحكم بأيديهم هؤلاء هم الفلاسفة الرؤساء والرؤساء الفلاسفة. وأنهم غايتنا المنشودة ومثلنا الأعلى في رياسة المدينة الفاضلة فيتناوبون الحكم أفرادا ومجالس[2].

---

[1]- محمد عبد الرحمن مرحبا، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1983. ص145.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المحاضرة الثانية

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

تمهيد:

عندما نتحدث عن التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية؛ فإننا نعني بها مكانة المعلم والمتعلم والمنهاج وطريقة التدريس في التربية المثالية، أو أي نوع من أنواع التربية الأخرى، فالعملية التربوية التعليمية، وأيا كان توجهها لا يمكنها الاستغناء عن هذه العناصر، ولكن الاهتمام بهذه العناصر يختلف من تربية إلى أخرى بحيث لا تمنح لها نفس المكانة، فيظهر المعلم تارة على أنه محور العملية التربوية ومركزها، ويظهر المنهاج الدراسي على أنه المحور تارة أخرى، وهكذا، فما مكانة هذه العناصر في فلسفة التربية المثالية؟

أولا: مكانة المعلم

ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، فالمعلم ينبغي أن يكون قدوة لتلاميذه نظرا لموسوعية معارفه وتنوع خبراته، وهو ما يدفع التلاميذ لكي ينهلوا منه، ويمكن للمعلم بفضل فطنته وذكائه أن يكتشف استعدادات التلاميذ فيعطيهم القدر المناسب من المعارف، وينبغي للمعلم لكي يكون قدوة أن يكون متصفا بالأخلاق الحميدة، والمعرفة الموسوعية والشخصية الجذابة، وممتلكا لروح القيادة.

إن المعلم بالنسبة لفلاسفة التربية المثاليين ركن أساسي في العملية التربوية التعليمية، فلا يمكن الاستغناء عن المربي لأنه هو الذي يضع للمتعلم منهجه الدراسي، ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمه، ويجهز له البيئة المثلى للعيش والحياة، ثم يأخذ بيده، ويرشده بنظرياته ودروسه ويوجهه إلى المثل، والحقائق التي تصل به تدريجيا إلى أقصى درجات الكمال الذاتي، فيتمكن بذلك من الهدف من التربية، كما أن المربي بسمو روحه وعقله يضع من نفسه مثالا يحتذى به الطفل ؛كي يتصف بما اتصف به أستاذه. فهو

في حقيقة أمره المتعهد المخلص والراعي الأمين لنمو تلاميذه حتى يبلغوا بأنفسهم وبمقدرتهم الخاصة والتي تختلف من فرد إلى آخر أرفع مستوى يمكنهم أن يبلغوه[1].

ثانيا: مكانة المتعلم

تنظر المثالية إلى المتعلم أو التلميذ على أنه كائن روحي؛ غايته الرئيسية في الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة، وهدف التربية هو مساعدته على القيام بذلك، والواجب علينا أن ننظر إليه باعتباره شخصا له غاية روحية يجب تحقيقها، وبالتالي يجب أن يتعلم احترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين، ويجب أن يهدف التعليم إلى تنمية عقل وروح التلميذ ويجب أن تؤكد المدرسة على الأنشطة العقلية والأحكام الخلقية والجمالية وتحقيق الذات والحرية الفردية والمسؤولية الفردية والانضباط الذاتي[2]. ويترتب عن ذلك أن يكون التلميذ مطيعا ومنفذا للوصايا والأوامر دون اعتراض، ومتعاونا، وجديرا بالاحترام، ولا ينبغي لعلاقة المعلم بالمتعلم أن تتجاوز الرسميات.

ثالثا: مكانة المنهاج التربوي

اهتمت التربية المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي تمجد المعرفة والحقيقة، وتعتمد على المعرفة والكتاب، وهي لا تسمح بالتعديل في المعارف المقررة، لأنها تحافظ على القديم، ويكون المنهاج (المنهج) الذي يدرس التلاميذ مشتملا على معارف ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل، حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون والإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الاطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين التي يمكن أن تخلق الإنسان المثالي وتوسع فهمه للكون ولذاته. ولذلك

[1]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 179، 180.

[2]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، ص174، 175.

وجب توجيه الاهتمام إلى دراسة مواد معينة كالتاريخ والأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان، وتعبر عن اعتقاداته وأفكاره على مر العصور التاريخية، وهي تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا معرفيا.

ويجب أن يشتمل المنهاج التربوي على المواد الدراسية الأساسية التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي، ويجب ان يمثل المنهج كل خبرة الجنس البشري فالخبرة الإنسانية مهمة في نظر المثالية وبما أن الدولة على المدى البعيد هي شخصية أضخم من أي فرد، وأنها في الواقع كيان أكثر أهمية من أجزائها، فعلى الطالب أن يتعلم احترام وطنه والمجتمع المحلي الذي ولد في نطاقه، ويجب عليه ان يدرك المقومات الثقافية للامة كما يدرس البيئة المحلية التي يعيش فيها حتى يتسنى له أن ينمي في نفسه إحساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته ولمجتمعه المحلي[1].

وتهتم الفلسفة المثالية بوضع علم النفس، والأخلاق، والمنطق، والدين، والعلوم الإنسانية بعامة في صلب المنهج التربوي؛ لأن هذه العلوم هي التي تخدم غرض التربية المثالية بصدق وأمانة، فالدراسات النفسية تهدي المتعلم إلى مواطن الخطر في السلوك، والقواعد الخلقية وأسس علم المنطق والدين، وكلها بالنسبة له بمثابة الأرض الصلبة؛ التي يقف عليها حين يريد أن يرقى ويرتفع روحا وعقلا[2].

وقد اعتمد المثاليون على طرق مختلفة في التدريس؛ كالاعتماد على الحوار، وتوليد الأفكار أو أسلوب السؤال والجواب، كما اعتمدوا على طريقة الإلقاء أو المحاضرة لنقل المعلومات، وحشو أدمغة التلاميذ بالحقائق المطلقة، حيث يتم التركيز على الحفظ وتقديم الأمثلة والنماذج، دون مراعاة الفروق الفردية. تتم عملية التقويم في الفلسفة المثالية عن طريق الامتحانات الرسمية، هذه الأخيرة التي يشرف عليها المعلم مراعيا فيها المقررات والمواد المدرسة التي تضعها جهات خارجية أو المعلم نفسه. وكل من يسيء التصرف دراسيا وسلوكيا تتم معاقبته بدنيا إذا اقتضى الأمر.

---

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص 176، 177.

[2]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، مرجع سابق، ص 179، 180.

– بعض الانتقادات التي وجهت لفلسفة التربية المثالية:

لقد وجهت لفلسفة التربية المثالية بوجه عام، ومثالية أفلاطون على وجه الخصوص انتقادات عديدة منها تكريس التربية الأفلاطونية للأرستقراطية؛ أي حرمان الطبقات الفقيرة من التعليم، وإهمال أفلاطون للأعمال اليدوية (الصناعات التطبيقية وجعلها من مهام العبيد)، وبوجه عام وجهت للتربية المثالية بعض الانتقادات منها، الاهتمام بالجانب المعرفي واهمال الجوانب المهارية والأنشطة الإنسانية الأخرى، وكذا عدم تشجيعها على الإبداع؛ لأن ذات المتعلم فيها تكون ذاتا سلبية تتلقى وتحفظ فقط، فالمعلم هو محور العملية التربوية التعليمية فيها، فهو الملقن، ولا يحق للمتعلم أن يناقشه أو ينقد ما يقدم له من معارف.

ومن بين الانتقادات الموجهة للتربية المثالية أيضا؛ إعلاؤها من شأن الروح وإهمال أمر الجسد، وترتب عن ذلك اهمالها لميول الطفل؛ فأدى ذلك إلى انفصال التلميذ والمدرس عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما. ومن بين الانتقادات الموجهة للمنهج المثالي أنه منهج يهتم بصقل العقل، وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي، ويهمل المهارات لاعتقاد المثاليين أن هذا التعلم يفسد التلميذ، ويتلف عقله ولذلك فالمثاليون يضعون المنهج الدراسي ثابتا مطلقا غير قابل للتغيير، وذلك إيمانا منهم بأن الطبيعة البشرية ثابتة لا تتغير.

خلاصة:

والذي يمكننا قوله بشأن فلسفة التربية المثالية في الأخير؛ هو أنها فلسفة لم توفق في تحقيق وتجسيد أبعاد الإنسان المختلفة؛ فالمتعلم فيها لا يستطيع التعبير عن ميوله واهتماماته، ولا يستطيع تطوير طاقاته وقدراته العقلية بما يتماشى مع التغيرات الحاصلة بمقرر ثابت لا يتغير؛ لأنه يعيش في عالم متغير لا يتوقف عن تقديم الجديد.

II. الاتجاه الواقعي/ فلسفة التربية الواقعية

المحاضرة الأولى

مفهوم الواقعية واتجاهاتها

تمهيد:

عندما ننظر في تاريخ المذاهب والفلسفات، نجد بأن أفكار الفلاسفة إما أن تتوافق وتأتلف وإما أن تتعارض وتختلف، فالفيلسوف إما أن يتفق مع سابقيه أو المعاصرين له حول مواضيع معينة وإما أن يخالفهم الرأي، ويأتي بأفكار ورؤى جديدة يؤسس عبرها لفلسفة جديدة، والفلسفة الواقعية التي اشتهرت كفلسفة وكمذهب فلسفي قائم بذاته لا تشذ عن هذه القاعدة، فما مفهوم الواقعية؟ ومتى ظهرت؟ وماهي أهم اتجاهاتها؟

أولا: مفهوم الواقعية:

الواقعي هو المنسوب إلى الواقع، والواقع الحاصل، والواقعة ما حدث ووجد بالفعل، وهي مرادفة للحادث، والواقعي يرادفه الوجودي، والحقيقي والفعلي، ويقابله الخيالي، والوهمي، والواقعية بوجه عام صفة الواقعي، تقول واقعية التفكير، أي مطابقته للواقع. وتطلق الواقعية من جهة ما هي مذهب فلسفي على كل نظرية تحقق المثال، أي تعده شيئا واقعيا، أو تقدم الواقع على المثال[1].

فالواقعية هي المذهب الذي يقرر للواقع الخارج عن التعقل وجودا مستقلا، ويقيس صدق الكلام بمطابقته للواقع وهي بهذا المعنى تقابل المثالية، وقد جاءت الواقعية كرد فعل ضد الحركة الإنسانية في عصر النهضة، فقد انتقدت الواقعية التربية الإنسانية بأنها تربية عقيمة ذات منظور ضيق يقتصر على دراسات الآداب الكلاسيكية كما أن طريقتها لفظية جوفاء تهتم بدراسة الألفاظ والأساليب البلاغية دون اهتمام بالفهم أو المحتوى. ومن ثم جاءت الحركة الواقعية بمنظور تربوي واسع يتسع لعدد هائل من العلوم

[1]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، 1982، ص552.

المختلفة المتنوعة، وجاءت أيضا بطريقة جديدة تؤكد على أهمية فهم المحتوى، واستخدامه في معرفة ودراسة الواقع الإنساني والطبيعي[1].

ثانيا: البدايات الأولى للفلسفة الواقعية:

إن البدايات المنظمة للفكر الفلسفي الواقعي؛ نجده عند أرسطو (384-322ق. م) تلميذ أفلاطون وإذا كان أفلاطون قد ذهب إلى أن الوجود يتكون من حس وفكر أو مادة ومثل؛ فإن أرسطو لم يقنع بهذه الثنائية، ورأى أن الصورة والمادة كل لا يتجزأ، في حين رأى أفلاطون أن الحقيقة مركزها النظام الروحاني السماوي، أي في عالم المثل لا في عالم الواقع، فأرسطو يرى أن الحقيقة تقع في عالمنا الواقعي. وكان أرسطو يرى أن على الإنسان أن يحكم عقله فيما بين يديه، وأن عالمنا يفهم من ذاته، وتستمد الفلسفة الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع، وقد سميت بالواقعية لاعتقادها بحقيقة المادة؛ فالحقيقة موجودة في عالم الأشياء الفيزيقية[2].

لقد رأى أرسطو أن الهدف من التربية هو تحقيق حياة منطقية معقولة، وكان يريد نظاما تعليميا يمكن الفرد بالتعاون مع الآخرين من أن يوجه كل سلوكه عن طريق العقل، وأن أعلى وظيفة للإنسان هي أن يكون منطقيا ومعقولا في الفكر والسلوك، كما أن أعلى وظيفة للدولة هي أن تقود المجتمع بالطريقة التي تحقق أعظم خير للبشرية، ولقد رآى أن الإنسان حيوان عاقل لذا ينبغي الاهتمام بالجانب العقلي المنطقي فالتربية هي عملية إعداد للحياة أو فهم الحياة، والهدف الأسمى للتربية هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقي حتى يعرف العالم معرفة حقيقية، وطالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل؛ فمن الضروري أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص 183.

[2]- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص70، 71.

الكون حتى يتسنى التكيف مع هذا العالم. فإعداد الفرد ليتكيف مع واقعه أو مع بيئته يتطلب تزويده بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع بطريقة منطقية منظمة[1].

ويتماشى الهدف التربوي عند أرسطو مع مفهومه عن الطبيعة الإنسانية، ولأن أرسطو ومثلما فعل أفلاطون قد أراد أن يربط بين الطبيعة الإنسانية والمجتمع، فقد جعل التربية جزءا من سياسة الحكومة، ورأى أن أي اصلاح سياسي أو اجتماعي؛ لا بد أن تصحبه تربية تكمل تدريب الأفراد منذ حداثتهم، ليتماشى ذلك مع النظام الحكومي للدولة. ولأن واجب الدولة هو توفير أسباب الرخاء للمواطنين؛ فإن التربية يجب أن تكون ضمن مسؤولياته، فتتولاها وتشرف عليها.

وإذا كان أرسطو قد ربط التربية بالسياسة، فإن أهداف التربية لا بد أن تكون مناسبة للسياسة ويمكن إجمال هذه الأهداف على النحو الآتي: 1- العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له أن يكون عقلا منطقيا، وهذا الهدف يعد أسمى الأهداف وأعلاها شأنا. 2- العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة، ومن ثم فقد رأى أن توفر الدولة كل الضمانات التي تحقق هذا الهدف، فألزم الدولة بتحديد سن الزواج[2].

ثالثا: اتجاهات الواقعية:

اتخذت الواقعية عدة اتجاهات أهمها: الاتجاه الواقعي الكلاسيكي الذي يسمى أحيانا بالاتجاه الواقعي الإنساني، والاتجاه الواقعي الحسي الذي يسمى أحيانا بالاتجاه الواقعي العلمي، ينبغي التأكيد هنا بأن البدايات الأولى للفلسفة الواقعية قد كانت مع أرسطو:

إن البدايات المنظمة للفكر الفلسفي الواقعي نجده عند أرسطو (384-322ق. م) تلميذ أفلاطون وإذا كان أفلاطون قد ذهب إلى أن الوجود يتكون من حس وفكر أو مادة ومثل فإن أرسطو لم يقنع بهذه الثنائية، ورأى أن الصورة والمادة كل لا يتجزأ، في حين رأى أفلاطون أن الحقيقة مركزها النظام

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005، ص241.

[2]- عبد الكريم اليماني، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص74.

الروحاني السماوي، أي في عالم المثل لا في عالم الواقع، فأرسطو يرى أن الحقيقة تقع في عالمنا الواقعي. وكان أرسطو يرى أن على الإنسان أن يحكم عقله فيما بين يديه، وأن عالمنا يفهم من ذاته، وتستمد الفلسفة الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع وقد سميت بالواقعية لاعتقادها بحقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في عالم الأشياء الفيزيقية[1].

والواقعيون لا يحطون من قيمة الأفكار، ولكنهم يطالبون بالتحقق من صحتها عن طريق التجربة الحسية، وذلك لأن الفكرة والنظرية يجب أن يتواءما مع الوجود الفيزيقي، ولذلك يجب أن نعلم التلاميذ المناهج والأساليب العلمية والتجريبية كعمليات عقلانية.

وقد أكد الواقعيون على وجود عالم ثابت للقيم والأخلاق؛ يمكن الإنسان الحصول عليه بالاستدلال فإذا كانت القيم خالدة أو ثابتة؛ فإن المدرس ملزم بأن يغرس في أذهان التلاميذ الأخلاق والمبادئ الدينية الرسمية الأساسية.

2-1- الاتجاه الواقعي الكلاسيكي:

ويمثله فايفز الإسباني، ورابيليه الفرنسي، وميلتون الانجليزي، ويتفق هؤلاء مع أسلافهم الإنسانيين بأهمية الآداب الكلاسيكية، وبأنها مواد جديرة بالدراسة ولكنهم يختلفون معهم في القول بواقعية الأهداف والطريقة أيضا. فقد كان هدف التربية الواقعية الكلاسيكية؛ هو فهم العالم الواقعي للإنسان والطبيعة ومساعدة الفرد على التلاؤم مع واقع البيئة التي يعيش فيها، ومع أن الواقعية الكلاسيكية تهتم بدراسة الآداب الكلاسيكية فإنها لا تدرسها كهدف في ذاتها، وإنما تدرسها بطريقة نفسية وظيفية من أجل قيمتها كمصدر للمعلومات التاريخية والاجتماعية والعلمية، ودورها في تنمية الشخصية الإنسانية الكاملة جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا، ومهنيا لأداء العمل بكفاءة، وتؤمن الواقعية الكلاسيكية بأهمية الألعاب الرياضية ودراسة المؤلفات في العلوم الطبيعية، والرياضية، والجغرافية، والتاريخية باعتبارها مواد ضرورية لفهم واقع الإنسان والطبيعة، أما في المدارس العليا والجامعات فيجب أن تتركز الدراسة على

[1]- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص70، 71.

المواد الضرورية لإعداد المهن في اللاهوت والقانون والطب والهندسة؛ بالإضافة إلى السياسة والحرب. وكان منهج التربية كما تصوره الواقعيون موسوعيا يعتمد أساسا على الكتب والمؤلفات العظيمة، وكان متسعا وشاملا لمختلف أنواع العلوم والفنون لدرجة جعلت تحقيقه بطريقة فعالة أمرا مستحيلا[1].

2- 2 الاتجاه الواقعي الحسي "الواقعية الحسية":

ويمثل هذا الاتجاه فرنسيس بيكون، وجون لوك، وجون ستيوارت مل من إنجلترا، ورلكة من ألمانيا وكومينوس المورافي[2]، وتقوم التربية الواقعية الحسية على جملة من المبادئ أهمها:

- ضرورة الحرص على تمكين الإنسان من السيطرة على البيئة الطبيعة.
- دراسة العلوم الطبيعية والطريقة العلمية بغية مساعدة الإنسان على فهم بيئته وواقعه الطبيعي.
- ضرورة الحرص على إثراء المعرفة وتنميتها من أجل تحقيق الرفاهية والتقدم الإنساني، ولذلك يجب الاهتمام بالتجريب والاكتشاف في الأنشطة التربوية.
- عدم الاكتفاء بالكتب وحدها كما في الاتجاه الواقعي الإنساني، بل ينبغي النظر إلى الطبيعة على أنها كتاب مفتوح منه نتعلم أسرارها من أجل الاستفادة العلمية، ومعرفة قوانينها والسيطرة عليها.
- قوى الإنسان هي جزء من قوى الطبيعة، وعلى التربية أن تسعى لاكتشاف القوانين الطبيعية للإنسان التي تتحكم في تعليمه حتى يمكن تربيته على أساس سليم.
- يجب أن تتماشى التربية مع مراحل النمو السيكولوجي الطبيعي للطفل، وأن تتوافق وتنسجم مع مداركه وقدراته.
- الحواس مصادر ضرورية للمعرفة، وعلى التربية أن تستغل هذه الحواس بكفاءة، وأن تعمل على تنميتها

---

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص187.

[2]- نسبة إلى مورافيا بالتشيكية والسلوفاكية (Morava)، وهي منطقة تاريخية ذات طبيعة جبلية مرتفعة تقع شرقي جمهورية التشيك أخذت اسمها من نهر مورافا الذي يمر في أراضيها.

من خلال التعلم عن طريق اللعب[1]. فللحواس دورها عند الواقعيين الحسيين ومنهم بيكون الذي كان يؤكد على شيئين أساسيين أولهما أهمية الحواس ودورها في عملية المعرفة، وثانيهما طريق الاستقراء كوسيلة لاستخلاص القوانين ومن ثم التحقق من صدق ما تم التوصل إليه بواسطة الشواهد العملية[2].

المحاضرة الثانية

التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية

تمهيد:

لكل فلسفة تربوية تطبيقاتها التي تكشف عن تميزها، واختلافها عن باقي الفلسفات التربوية، والفلسفة التربوية الواقعية لها نظرتها الخاصة لعناصر العملية التربوية التعليمية، وهي لا تستطيع الاستغناء شأنها شأن الفلسفات التربوية الأخرى عن المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي ولابد لها من طريقة في التربية، فما مكانة المعلم والتلميذ والمنهاج في الفلسفة التربوية الواقعية؟

أولا: مكانة المعلم في التربية الواقعية

يحتل المعلم مكانة رئيسية عند الكلاسيكيين، فالتربية من منظور الواقعيين هي مهمة المعلم؛ فهي بيده وهو محورها؛ بوصفه ناقلاً للتراث الثقافي وهو الذي يحدد المعرفة في العملية التربوية، وهنا يمكن القول بأن الواقعية فلسفة جديدة؛ جاءت كرد فعل للآراء التي قدمتها الفلسفة المثالية؛ فبعد أن كانت هذه الأخيرة ترى أن العقل هو مصدر المعرفة، وترسم صورة مثالية ونموذجية لعناصر المؤسسة التربوية، ظهرت الفلسفة الواقعية لتبيّن أن العقل لا يعد خزانا للحقائق؛ فهذه الأخيرة موجودة خارج الذهن، وعلى الإنسان أن يسعى لامتلاكها من الواقع.

[1] – محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص187.

[2] – أيوب دخل الله علوم التربية تاريخها فلسفتها مناهجها، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ،1971، ص73.

أما أصحاب الواقعية الحسية أو العلمية فيرون بأن المعلم ليس هو المفكر أو الفيلسوف بل العالم المتخصص في عمله والخبير في مادته العلمية وتقع عليه مسؤوليات عديدة، لأنه هو الذي يمتلك أحدث ما توصل إليه العلم من حقائق واكتشافات[1]، ويتمثل دور المعلم في مساعدة التلاميذ في نقل المعرفة الرصينة عن العالم الواقعي، والوصول إلى الحقائق. وألا يترك للتلميذ الفرصة ليكتشف بنفسه كل ما يريد أن يعرفه، لأن ما يريد أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف[2]، ثم إن التلميذ إذا ما أعطيت له الحرية التامة في التفكير فإنه قد يبتعد عن واقعه ويبحر في عالم الوهم والخيال.

ثانيا: مكانة المتعلم في التربية الواقعية

اهتمت الواقعية الكلاسيكية بتنمية قدرات التلميذ العقلية، ولم تهتم بشخصيته وميوله واحتياجاته[3] فهي تضعها على الهامش، ولا تسعى التربية الواقعية إلى تحويل الطفل إلى شيء خارق للعادة وفردي ومتميز بقدر ما يهمها أن تعمل على تمكينه من أن يصير شخصا متوافقا توافقا حسنا، وأن يكون منسجما عقليا وجسميا مع البيئة المادية والثقافية التي يعيش فيها. ولا يعنى هذا أنها تهمل الابتكار الفردي[4].

أما عن طريقة التدريس فهي تعتمد غالبا على التلقين، وكذا التدريب الشكلي أي بملء عقل المتعلم بالحقائق الرئيسية والتي من شأن العقل أن يحفظها ويخزنها حيث تكون جاهزة للاستعمال عند الحاجة إليها.

وينبغي مطالبة التلميذ باسترجاع المعلومات وشرحها، ومقارنة وتفسير العلاقات القائمة بينها واستنباط معان جديدة. ويجب على المعلم أن يستخدم طرقا موضوعية لتقويم التلميذ، ويستخدم

---

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005، ص247.

[2]- المرجع نفسه، ص242.

[3]- المرجع نفسه، ص242.

[4]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص189.

الاختبارات بصورة متكررة، حتى يقف على تقدم تلاميذه بصورة مستمرة[1]. وعلى المعلم أن يستخدم أسلوب الثواب لتشجيع العادات المرغوبة في التعلم.

ثالثا: مكانة المنهاج الدراسي في التربية الواقعية:

يرى الواقعيون الكلاسيكيون أن المناهج التي تعطى للطالب ينبغي أن تكون ثابتة منطقية، وأكدوا على التدريب العقلي من خلال المواد الدراسية، ومسؤولية التلميذ أن يجيد من تلك المعارف أو المواد الدراسية التي أثبتت أهميتها في تدريب العقل عبر العصور[2].

أما أصحاب الواقعية الحسية فقد رفضوا المنهج الدراسي المعقد، الذي يميل إلى المعرفة المستمدة من الكتب، وأكدوا على المنهج الذي يركز على وقائع الحياة، وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية،

وتلّح التربية الواقعية على ضرورة أن تكون طريقة التدريس ملائمة لشخصية المتعلم، وإعداده للحياة ليكون شخصاً متسامحاً ومنسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والثقافية، حيث يرى الواقعيون في التربية ضرورة أن تكون الدراسة في المدرسة، وما يكمّلها من نشاطات وخبرات ومهارات، شديدة الصلة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميذ، حتى لا يكون هناك انتقال مفاجئ لهم من مدرستهم إلى مجتمع حياتهم العامة، فالتربية التقليدية التي تعمد إلى اختزال المعلومات، وحفظ المقررات، وتتجاهل النشاطات والمهارات لا تعد في نظرهم تربية بالمعنى الصحيح.

ولا تتحقق التربية الصحيحة في نظر الواقعيين؛ إلا من خلال تنظيم المنهاج الدراسي على أساس المواد الدراسية؛ التي ينبغي أن تكون مرتبطة بالمبادئ والأسس السيكولوجية للتعلم؛ تلك التي تدعو إلى التدرج من البسيط إلى الصعب، ويجب أن تتضمن هذه المواد الدراسية العلوم والرياضيات والإنسانيات والعلوم الاجتماعية والقيم.

---

[1]- محمد منير مرسي فلسفة التربية، مرجع سابق، ص193.

[2]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص241، 242.

وقد انتقدت الواقعية بوجه عام، بأنها فلسفة تهمل اهتمامات التلميذ وميوله ورغباته، اعتقادا منها أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور أو نزعات طارئة وعارضة، وهي أشياء متغيرة، لكن الحقائق والأساسيات العملية التي يحتويها المنهج هي أمور ثابتة وجوهرية، والتعليم لا ينبغي أن يفرض على المتعلم، وإنما ينبغي أن يترك للمعلم حقه أيضا في أن يقرر ما يحتاج إليه من المعرفة.

وإذا كان المعلم هو أحد العناصر الهامة في العمليات التربوية، فالمؤكد أنه ليس العنصر الهام الأوحد كما يقول الواقعيون، بل إن المبالغة في إلقاء العبء في التربية على المعلم "متخصص، عالم، أو فيلسوف" قد تضع المعلمين أنفسهم أمام تحديات يصعب عليهم القيام بها، وكثيرا ما يكون النقد في حالات الفشل أو الإخفاق جميعا موجها إليهم، بينما المعلم ليس إلا جزء من كل في عملية واحدة هي بدورها لها أدوار وعليها واجبات[1].

استنتاج:

والذي يمكننا استنتاجه من خلال العرض السابق؛ هو أن نظرة فلسفة التربية الواقعية للمعلم والمتعلم والمنهاج تنطوي على الكثير من السلبيات، وتكشف عن العديد من الاختلالات؛ حيث أنها لم تعمل على تجسيد الأبعاد المختلفة في الإنسان وعلى رأسها البعد النفسي، فقد أهملت ميول ورغبات المتعلم واهتماماته وركزت على تنمية قدرات العقلية.

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، مرجع سابق، ص253.

III. الاتجاه البراغماتي /فلسفة التربية البراغماتية

المحاضرة الأولى:

البراغماتية ونظرتها للتربية

تمهيد:

تعتبر البراغماتية من أكبر المدارس الفلسفية والتربوية المعاصرة، وقد استطاعت البراغماتية أن تحقق نجاحات كبيرة؛ عبر قيادتها للعديد من التجارب التربوية في أمريكا، وغيرها من دول العالم، وهي لذلك فلسفة جديرة بأن نطلع عليها وعلى نظرتها للتربية؛ فما مفهوم البراغماتية؟ وماهي نظرتها للتربية؟

أولا: مفهوم البراغماتية:

براغماتية: من اللفظ اليوناني، "pragma" أي العمل، فهي الفلسفة العملية، التي تجعل من العمل مبدأ مطلقا، ويؤرخ لظهور البرغماتية بمحاضرة وليم جيمس" المفاهيم الفلسفية والنتائج العملية"1898" ويلخصها جيمس حيث يقول" إن تصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من نتائج عملية لا أكثر وتدرس الفلسفة العملية الواقع لا المجرد[1].

وينظر إلى البرغماتية بوجه عام على أنها وليدة الفلسفة الأمريكية، والواقع انها ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني؛ الذي يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية، أما زعماؤها فهم تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي، وهم يختلفون في طرائقهم واستنتاجاتهم، فنظرة بيرس عن البراغماتية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات؛ أما نظرة ديوي فتتجه إلى العلم الاجتماعي وإلى علم الأحياء، وتتميز فلسفة جيمس بكونها شخصية وسيكولوجية، وتحركها اعتبارات دينية[2].

وقد اعتبرت البرغماتية المعرفة أداة أو ذريعة للعمل المنتج، ومن هنا أخذت تسميتها الأداتية أو الذرائعية، وأن صدق الفكرة يعني منفعتها بالتجربة، وأن التجربة أساس الخبرة، ولهذا سميت أيضا التجريبية

---

[1]– عبد المنعم الحفني؛ المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 2000، ص150.

[2]– محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص،194، 195.

وذهبت إلى أن قيمة الفكرة تكون بآثارها العملية في حياة الإنسان وكل فكرة لا تؤدي إلى سلوك عملي في دنيا الواقع هي فكرة باطلة[1].

وللبراغماتية بعض الاهتمام بالقيم، وهي ترفض اعتبار الميتافيزيقا ميدانا للبحث الفلسفي، حيث يعتقد البراغماتيون أن الواقع يتحدد بخبرات الفرد الحسية، ولا يستطيع الإنسان أن يعرف شيئا خارج نطاق خبرته وبالتالي فإن المسائل المتعلقة بالطبيعة النهائية أو المطلقة للإنسان والكون لا يمكن حلها او الإجابة عنها لأنها تسمو فوق خبرة الفرد[2].

وترى البراغماتية أن الطبيعة الإنسانية مرنة ووظيفية، وأن التغير هو أساس الحياة فليس هناك حقائق ثابتة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نثق في أن أي شيء سوف يظل ثابتا إلى الأبد؛ فالعالم في حالة تغير وخلق مستمر، ويخضع للتجربة والبحث العلمي.

ثانيا: مفهوم التربية في الفلسفة البرغماتية

انتقدت البراغماتية الفلسفات السابقة ورأت أن التربية ليست إعدادا للحياة المستقبلية. ويظهر هذا بكل وضوح في كتابات البراغماتيين، وعلى رأسهم جون ديوي الذي يعرف التربية بأنها "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة"، والتربية وفقا لهذا المعنى هي عملية تنظيم مستمر للخبرة الإنسانية، وهي وفقا لهذه الصورة عملية نماء حياتية مشكلة لعقول الأطفال والناشئة، وبتعبير آخر هي عملية التفاعل التي تتسم بالشمول والعمق بين الإنسان والبيئة، بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه. ويؤكد ديوي بصورة متواترة ومستمرة في مختلف أعماله الفكرية؛ أن "التربية هي الحياة وليس الإعداد لها"، وأن التربية عملية مجتمعية تمثل المركز الجوهري في البناء الاجتماعي، ومن ثم هي أخطر وسيلة يعتمدها المجتمع في تجديد ذاته[3].

---

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص201.

[2]- المرجع نفسه، ص 195.

[3]- أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص10.

ويرى جون ديوي أن التربية التقليدية؛ تؤدي إلى فقدان الحوافز النفسية عند الطفل وإغفال قواه الدافعة، ولذلك شدّد ديوي على ضرورة حصول تفاعل الطفل مع البيئة والمجتمع بحيث يشارك الطفل في حياة المجتمع مشاركة إيجابية[1].

والتربية عند البراغماتيين ليست عملية بث المعرفة للمتعلم من أجل المعرفة، وإنما لمساعدة الطفل على مواجهة احتياجات البيئة[2]، وهي في صميمها نظرة إيجابية للطفل؛ كونه كائنا اجتماعيا ايجابيا لا ينمو إلا بالاتصال مع الآخرين، وواجب المدرسة كمؤسسة تربوية في نظر البراغماتيين؛ أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ولقد نظر جون ديوي إلى الحياة كعملية رد فعل للتعلم، وللتربية كعملية لتشجيع وتعزيز التعلم، وللديمقراطية كصيغة للمجتمع المتعلم[3].

ثالثا: أهداف التربية في الفلسفة البرغماتية

تعترض البراغماتية على محاولة تربية الأطفال طبقا لأهداف ثابتة محددة- أو فرض أنماط من التحصيل سابقة على الظروف التي قد يستخدمونها فيها، وإنما ترى أن الأهداف يجب أن تكون مرنة، تحدد وفقا لما يترتب على الخبرة من نتائج، وينبغي للأهداف أن تكون نابعة من الأطفال أنفسهم واحتياجاتهم، وهذه الأهداف ليست غايات بعيدة، والهدف هو غاية ووسيلة للعمل في آن واحد[4].

وتتحدد الأهداف التربوية عند البراغماتيين من خلال المواقف التي يمر بها الفرد، ومن الملاحظ على هذه الأهداف أنها متعددة ومتباينة، وذلك لتعدد المواقف وتباينها، وتقترح أن تكون الأهداف التربوية وكذلك وسائل التربية أن تتصف بدرجات عالية من المرونة، وتتسع لإمكانية مراجعتها وإعادة التعديل فيها وذلك بما يتناسب وتكيف الفرد مع بيئته ويجب أن يكون قبول هذه الأهداف والوسائل في ضوء

---

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص279.

[2]- محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص 160.

[3]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص202.

[4]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، المرجع السابق، ص280.

الحقائق والقيم المتصلة بها وليس على أساس التأمل والعقل وحده، ومن الأهداف التي أكدت عليها البراغماتية ينبغي أن تكون التربية هي الحياة، وليست اعدادا للحياة وأن تهدف التربية إلى إنجاز عملية تكيف الكائن البشري، الحر الواعي مع البيئة البيولوجية والاجتماعية بطريقة مبدعة خلاقة[1].

وينبغي أن تكون أهداف التربية في نظر البراغماتيين ووسائلها مرنة، وخاضعة للمراجعة المستمرة وعلى التربية أن تسعى لتعليم الفرد كيف يفكر؛ حتى يستطيع أن يتكيف مع مجتمع دائم التغيير، ويجب على المدرسة أن تنمي لدى التلميذ تلك الخبرات التي تساعده على أن يحيا حياة سعيدة، وهذا يتطلب من المدرسة الاهتمام بالنواحي التالية: الصحة الجيدة، المهارات المهنية، الإعداد للأدوار الاجتماعية ، القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات الاجتماعية[2].

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه في الأخير؛ هو أن فلسفة التربية البراغماتية لها نظرتها الخاصة للتربية؛ تلك التي تختلف عن نظرة الفلسفة المثالية إليها، فعلى التربية في نظر البراغماتيين أن تسعى لإعداد المتعلم؛ لكي يكون قادرا على التكيف والتأقلم مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، في عالم متغير لا يكف عن تقديم الجديد.

[1]- محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص 160، 161.

[2]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص198.

المحاضرة الثانية

التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية

تمهيد:

تعتبر فلسفة التربية البراغماتية من بين الفلسفات التي أثرت بعمق في المجال التربوي، بوصفها فلسفة عملية، تنطلق من الواقع، وتعيد النظر في المعرفة بوصفها أداة لحل المشكلات لا غاية في ذاتها، وسنتطرق في هذه المحاضرة إلى التطبيقات التربوية للفلسفة البراغماتية، ونتعرف على نظرتها للمعلم، والمتعلم، والمنهاج وكذا طريقتها في التدريس.

أولا: مكانة المعلم في التربية البراغماتية:

لم تجعل البراغماتية من المعلم محورا لعملية التربوية؛ مثلما فعلت الفلسفات التقليدية؛ بل جعلت الطفل ونشاطه محورا للعملية التربوية، ولا تقتصر وظيفة المعلم من وجهة نظر البراغماتية على مجرد تدريس الأفراد؛ بل هي تشمل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة؛ فهو ليس موجودا في المدرسة لتلقين آراء معينة، وإنما هو موجود فيها كعضو في الجماعة؛ يختار الخبرات التي سوف تقدم للطفل لكي يتفاعل معها وليساعده في اتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحلها[1].

وفي ظل الديمقراطية التي يتوفر عليها التعليم عند البراغماتيين؛ فإن المعلم لا ينبغي أن يكون قاسيا على المتعلم؛ بل ميسرا للعملية التربوية التعليمية، وليس مسيطرا عليها؛ فهو متسامح ودود، يتمتع بعقل واسع ومتحمس لعمله، ولا ينبغي للمعلم أن يهتم فقط بحشو عقول الطلبة بالمعلومات؛ بل يقدم لهم الخبرات التي تساعدهم في التعامل مع الحياة، كما لا ينبغي للمعلم أن يقوم بتدريس المواد بطريقة منهجية بل يتعامل مع الوحدات المتجانسة والخبرات المتشابهة؛ التي تحقق فهما أفضل لطلبته، وعلى المعلم أن يساعد طلابه في تنمية قدراتهم للقيام بتجارب مستقبلية، ويقترح عليهم المشكلات، ويقودهم إلى حلها بالطرق العلمية.

---

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، مرجع سابق، ص283.

ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات في عقل التلميذ؛ لأن مثل هذه الطريقة عديمة القيمة في نظر البرغماتية، فمحتوى المعرفة ليس هدفا في حد ذاته ولكنه وسيلة لغاية، ومن ثم يجب على المعلم أن يقدم الخبرات التي تستثير التلميذ، وتثير اهتماماته، وذلك من خلال الرحلات والأفلام والتسجيلات والضيوف الزائرين، ويجب على المعلم أن يساعد المتعلم أو التلميذ على تحديد المشكلة، وأن يساعده في تحديد أهدافه ومراميه[1].

ثانيا: مكانة المتعلم:

يحتل المتعلم مكانة محورية في العملية التربوية عند البراغماتيين، فالتربية البراغماتية تعمل على مراعاة اهتمامات الطالب وحب الاستكشاف لديه؛ لأن ذلك يحفزه على التعلم، والمتعلم من منظور البراغماتية هو حزمة نشاط، يستمد قوته من البيئة وأرض الفعل، وأن نشاط الطالب هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التدريس، وتؤكد البراغماتية على ضرورة تشجيع الطالب باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي بدلا من تعليمه ما ينبغي أن يتعلمه[2].

إن الاهتمام بالمتعلم يجعله من منظور البراغماتيين كائنا إيجابيا مبدعا ومبتكرا، ومن هنا ينبغي تعليمه التعاون والتفاهم وكيف يكيف نفسه مع الآخرين، وكيف يحل مشكلاته، وترفض الفلسفة البرغماتية استخدام العنف والشدة مع المتعلم، وتؤكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومراعاة ميولهم ودوافعهم وتدريبهم على الاعتماد على النفس.

ثالثا: المنهاج وطريقة التدريس:

لأن البراغماتية تجعل من المتعلم مركزا للعملية التربوية؛ فإنها لا تؤمن بمواد دراسية معية؛ لأن الطفل هو الممارس للخبرة، وهو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة، ولذلك فإن المنهج ينبغي أن يبدأ ويتطور وفقا لحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم، ومنهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، 200.

[2]- محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص163.

تحت أية ظروف، والمنهج الذي تنادي به البراغماتية مبني على أساس تعاوني، وعلى أساس المشاركة، وهو قابل للتغير والنمو وفقا للتطورات والتغيرات التي تواجه الموقف التعليمي[1]، ولذلك يؤكد جون ديوي على ضرورة أن ينطلق المنهاج من خبرات الطفل، وليس على أساس تقسيمه إلى مواد منفصلة، كما يرى أن تدريس المنهاج يجب أن يتم عن طريق ربطه بالحياة ومشكلاتها.

ولا تهتم البرغماتية بالتراث الثقافي والاجتماعي في الماضي، وإنما هي تهتم بالحاضر والمستقبل، ويجب أن يعكس المنهاج الواقع الاجتماعي، وتصبح المواد الدراسية أدوات لحل المشكلات الفردية، ومع تقدم الفرد يتقدم المجتمع، وعلى ذلك فإن المنهج يجب أن يقوم على أساس اجتماعي، وأن يهيئ الفرصة لممارسة المثل الديمقراطية، وأن يتركز حول النشاط، وحول اهتمامات التلميذ، وأن يهيئ الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة[2]، وينبغي لطرق التدريس أن تعتمد على حل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف الذي يحدث خلال التفاعل والنشاط، وعلى المعلم فقط أن يهيئ البيئة الملائمة للنمو والتفاعل وحل المشكلات

– بعض الانتقادات الموجهة لفلسفة التربية البرجماتية:

لقد أشاد الكثير من نقاد البراغماتية بتأكيدها على أن الأهداف التربوية؛ ينبغي أن يكون مصدرها المتعلم نفسه؛ لأن التعليم للمتعلم وليس للمعلم، وكذا تأكيدها على أهمية التربية كعملية اجتماعية أمكن بفضلها تشكيل الأفراد وإذابة الفوارق الثقافية بينهم من خلال ممارسة الديمقراطية داخل المدرسة؛ لأجل تحقيق مجتمع موحد ثقافيا، وتخليفها لما يعرف باسم التنوع والاختيار؛ حيث يسمح للطالب باختيار ما يرغب في دراسته وفقا لميوله واتجاهاته[3].

[1]– شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، ص281، 282.

[2]– محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص199.

[3]– شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص289.

ولكن البراغماتية تعرضت لجملة من الانتقادات؛ منها رفضها للتحديد السابق للمادة العلمية وللتخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، وهذا يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً. من جملة الانتقادات الموجهة لها أيضا إغفالها للتراث الحضاري، والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى.

كما انتقدت البراغماتية بعدم تقيدها بمعايير روحية، فليس هناك في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة؛ فالفلسفة البراغماتية بوجه عام (فيما عدا وليم جيمس) ترفض الجانب اللامادي أو الروحي ولذلك فهي فلسفة مادية.

ولأن البرغماتية تركز على الجانب العملي للعملية التربوية التعليمة؛ فإنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي؛ مما يؤدي إلى ضعف مستواهم العلمي. وعندما تجعل البراغماتية دور المعلم مقتصرا على النصح، والاستشارة، وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد؛ فإن هذا يؤدي إلى تجاهل وإهدار الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته؛ لأنه عنصر فاعل في العملية التربوية التعليمية.

إن مبدأ المدرسة التي ترتكز على الطفل الذي تتبناه البراغماتية؛ قد تعرض إلى كثير من النقد على أساس أن هذه المدرسة بلا أهداف ولا تعرف إلى أين هي ذاهبة، فالقول بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لاهتماماته الخاصة لا يبدو معقولا فإذا لم تكن لديه اهتماماته الخاصة فهل يعني هذا عدم تعليمه؟ ثم إنه ليس من السهل أن ندرك تماما المعنى المقصود بالتربية من أجل الحياة ذاتها بدون تعريف واضح شامل لمعنى الحياة والغرض منها، كما أن القول بأن المدرسة هي المجتمع لا يقبله بعض النقاد بل يرون أن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف عما يحيط بالحياة ككل؛ فهي ليست الحياة بل مرحلة واحدة من مراحل الحياة، وإذا كانت المدرسة هي المجتمع فكيف يمكن للمدرسة أن تسهم في تقدم المجتمع انها ستكرر ولا شك صورة المجتمع الخارجي[1].

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، مرجع سابق، ص289،287.

– خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه في الأخير؛ هو أن البراغماتية قد اهتمت بتحويل المبادئ الفلسفية إلى ممارسات تعليمية فاعلة، وسعت لتحرير الفلسفة من سجن الكتب والنظريات، وتحويلها إلى أدوات توجيهية داخل الصفوف، لتساهم في بناء المناهج، وتقييم أساليب التعليم والتعلم، وحرصت على مراعاة ميول المتعلم ورغباته، وبذلك تكون أفكار البراغماتية التربوية؛ قد لعبت دورا بارزا في رسم ملامح ما تسمى بالبيداغوجيا الحديثة.

IV. الاتجاه الوجودي/ فلسفة التربية الوجودية

المحاضرة الأولى

الوجودية ونظرتها للتربية

تمهيد:

لقد حققت الفلسفة الوجودية، انتشارا واسعا في دوائر ثقافة الشعوب والأمم، وأثبتت حضورها ونجاحها عبر تغلغلها في المؤسسات التربوية والجامعية، ومساهمتها في التخفيف من حدة الأزمات التي عانت منها الاتجاهات الفلسفية المعاصرة. فقد لاحظت الوجودية أن "الإنسان" قد فقد إنسانيته التي تقوم على الفعل الحر والاختيار وفق المواقف التي ينخرط فيها. وفلسفة هذا شأنها هي فلسفة يجدر بنا الوقوف عندها، فماذا تعني الوجودية؟ وماهي نظرتها للتربية؟

أولا: مفهوم الوجودية:

تطلق الوجودية على جملة المذاهب؛ التي ترى أن الإنسان هو الوحيد الموجود، وأن كلمة وجود لا تنطبق إلا عليه، أما غيره فهو كائن، وأن تحليل الوضع الإنساني يكشف عن معنى كونه موجودا، وأن

وجوده سابق على ماهيته، أو بمعنى أصح أن الموجود إذ يوجد يكون ماهيته، بحيث أن الماهية ليست في ذاتها سوى الوجود نفسه في واقعه العيني؛ أو أن الموجود هو في وقت واحد وجود وماهية، ومن ثم لا تكون للوجود ماهية متميزة عنه، وهذا بمثابة القول بأنه في جوهره حرية، أي إمكان مطلق، ويلزم من ذلك أن الوجود لا يمكن إدراكه إلا على هيئة تاريخ، أو باعتباره زمانية، وأن الفرد يستطيع أن يصنع نفسه، ويتخذ مواقفه في حرية وبالشكل الذي يحقق وجوده الكامل[1].

فالإنسان في نظر الوجودية هو الخالق الوحيد[2] لقيمه، وأنه لا وجود خارج هذا الزمان لأي خالق أو قيم بخلاف الإنسان وقيمه، وهذا هو ما تنصرف إليه مقولة سارتر: أن الوجودية ليست مذهبا يهتم بالسماء، ولا تبحث في الغيبيات، ولا تهتم بالتدين، ولا اعتبار لها بأي ميتافيزيقا غير انسانية، والإنسان في الوجودية متروك لذاته، ليخلق ويحقق بنفسه في عالمه ما يستطيع من القيم[3].

والوجودية في صميمها فلسفة فردية إلى حد بعيد، وتعتمد بدرجة كبيرة على العوامل الذاتية، والحدس والاستبطان، والالتزام العاطفي، والشعور بالوحدة. وعلى هذا فإن أكثر الناس إعجابا بالوجودية هم أولئك الذين يرون أن كل شيء في الحياة الحديثة؛ عديم المعنى وسخيف وقاس ومخيف. ويشاركهم أيضا أولئك الذين يشعرون بأنهم ابتلوا بالمؤسسات التي كونتها المجتمعات التكنولوجية الصناعية، والتي يشعرون إزاءها بفقدان الهوية، وانعدام الحرية.

وتعتبر الفلسفة الوجودية لونا من ألوان المذهب الحسي؛ فهي تنكر المعاني الكلية، وتغالي في إقامة وزن لوجود الشبه حتى بين أفراد النوع الواحد، وهي من أحدث الاتجاهات الفلسفية التي جاءت كثورة

---

[1]- عبد المنعم الحفني، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مرجع سابق، ص935.

[2]- يتعلق هذا الجانب بنظرة الوجودية إلى الميتافيزيقا، حيث نجدها تؤكد بأن وجود الفرد وما يحيط به من مخاطر ومجازفات يسبق ماهيته فوجود الإنسان في هذه الدنيا يتحقق منذ ساعة مولده، وعندما ينمو يصبح قادرا على إدراك وجوده ووحدته، وأنه سيموت يوما ما والإنسان خلال نموه هو الذي يختار بنفسه مستقبله وماذا سيكون؛ فالشخص حر في اختيار وتحقيق جوهره على الرغم من المؤثرات الوراثية والبيئية. فلسفة التربية، محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص213.

[3]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص214.

ضد الفلسفات التقليدية في كل صورها، والتي نظرت إلى الإنسان مجردا بعيدا عن الواقع، وتنطلق الوجودية من أن الوجود سابق على ماهيته، ويرى بعض المفكرين أن الوجودية ليست مذهبا فلسفيا بل اتجاها يتشعب شعبا عديدة متباينة، ففيها اتجاهات فكرية حرة طليقة من كل المعتقدات الموروثة، ويمثلها هيدغر وجان بول سارتر، واتجاهات مقيدة تشد نفسها إلى عقيدة، ويمثلها كارل ياسبرز، وغابريال مارسيل.

ثانيا: مفهوم التربية عند الوجودية:

تمثل التربية عند الوجوديين الإطار الذي يحيط بحياة الفرد ومواقفه إحاطة كاملة، وهذا الفهم الوجودي له دلالتان على صعيد صياغة مفهوم التربية؛ أولهما أنه ينبغي تناول حياة الفرد والإنسان بصورة كلية شاملة أما الثاني فهو أن الأفراد يوجدون دائما في مواقف، ولذلك فإن أية نظرة إليهم تقوم على الفصل بينهم وبين المواقف تعد نظرة باطلة؛ لأن الأفراد "الرجل أو المرأة أو الطفل " هم الذين يحددون الزمان والمكان والبيئة التي ولدوا فيها. ولذلك كله يمكن القول أن مفهوم التربية بالمنظار الوجودي؛ يقوم على كونه عملية "تطوير وإزالة وتبديد الغيوم عن الفرد"[1].

ثالثا: أهداف التربية الوجودية

تسعى الوجودية من خلال التربية إلى خدمة الكائن البشري كفرد له كيانه وعالمه الخاص، ذلك أن كل فرد هو، وعلى حد تعبير كيركغارد عالم بذاته، له قدس أقداسه الذي لا يمكن أن تنفذ إليه يد أجنبية على أن الذات التي هي وحدة مستقلة لها كيانها واستقلالها التامين، تتصل بالغير عن طريق الفعل، والعقل ضروري للذات بحيث أنه لا يمكن للذات إلا أن تعقل، وعلى التربية أن تعمل على توجيه الفرد ليكون واعيا ومدركا لظروفه، وأن تنمى لديه التزاما موفقا نحو وجود له معنى، وتتيح له الفرصة للاختبارات الأخلاقية غير المقيدة، وتنمي المعرفة الذاتية أو معرفة الذات لدى الفرد، وكذا إحساسه بالمسؤولية الذاتية، وتعمل على إيقاظ الشعور بالالتزام الفردي.

[1]- محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص 200.

وعلى كل من يريد فهم طبيعة الإنسان أن يبدأ بفهم وجوده ومعناه، والإنسان يتكون من جسم وعقل ووعي، ويتفاعل مع كل معطيات الحياة في سبيل تحقيق ماهيته وشخصيته الإنسانية، وهدف التربية الوجودية هو تحرير الإنسان؛ سواء كان رجلا أو امرأة أو طفلا من التقاليد، والأنظمة التي تسلبه القدرة على الاختيار وممارسة الحرية.

المحاضرة الثانية

التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية

تمهيد:

في عالم تتسارع فيه التغيرات، وتكثر فيه التحديات أمام الأفراد والمجتمعات، تصبح الحاجة ملحة لإعادة النظر في الأسس التي نبني عليها فهمنا للذات، وللآخر، وللتعليم كوسيلة للتحرر والاختيار. وتعتبر فلسفة التربية الوجودية من الفلسفات التربوية؛ التي حملت رؤى مغايرة في هذا السياق، فقد أكدت على الحرية الفردية، وتحمل المسؤولية، ورفض القوالب الجاهزة في التفكير والسلوك، وسنتوقف مع الفلسفة الوجودية لا بوصفها فلسفة نظرية مجردة بل كرؤية تحمل تطبيقات تربوية ثرية، تُعيد للمتعلم دوره المركزي في العملية التعليمية، وتفتح أمام المربي آفاقًا جديدة لفهم الفرد، وتقدير تجربته الذاتية، وتربية إنسان حرّ مسؤول، وقادر على اتخاذ قراراته الخاصة في عالم لا يمنحه إجابات جاهزة.

أولا: مكانة المعلم في فلسفة التربية الوجودية

يرفض الوجوديون المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المعلم والتلميذ. فالمعلم موجود لا كشخصية مثالية ينبغي تقليدها كما في المثالية، أو لنقل المعلومات كما في الواقعية، أو كمستشار في مواقف حل المشكلات كما في البراغماتية، وإنما وظيفته الأساسية هي مساعدة كل طالب بصورة فردية

في رحلته نحو تحقيق الذات. وعلى المعلم ألا يذّل تلميذه أو يجعله موضع سخرية، وإن كان الذنب الذي اقترفه كبيرا وعليه أن يوضح له خطأه، وإذا اضطر لمعاقبته فليكن ذلك بطريقة تحفظ له كرامته واحترامه، وتكمن أهمية التربية والتعليم بالنسبة للتلاميذ في كيفية الاستفادة مما تعلموه حتى لو كان قليلا، وإذا ما استطاع التلاميذ استخدام المعلومات القليلة التي اكتسبوها في زيادة خبراتهم الشخصية ومعرفتهم لأنفسهم؛ فإنهم يكونوا قد فعلوا الشيء المرغوب والسليم[1]. وهذا يعني أن المعرفة عند الوجوديين ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق الذات.

وينبغي لعلاقة المعلم بالمتعلم في نظر الفلسفة الوجودية أن تكون علاقة تفاعلية، حيث يؤكد سارتر أن هذه العلاقة إذا كانت ديكتاتورية؛ فإن المعلم والطالب يكونان في موقف العداوة؛ فالمعلم يلقن الطالب والطالب ينظر للمعلم على أنه عائق لحريته؛ لذلك تركز التربية الوجودية على أن تكون مهمة المعلم الأساسية أن يجعل الطالب يدرك بوضوح أن كل ما يفعله؛ يترتب عليه نتائج لا يمكن تجنبها وهذه النتائج لا بد من قبولها باعتبارها نتيجة للاختيار الحر الخالص له، وهذا لا يتحقق الا لمعلم ديمقراطي، ومتعمق غي مادته وبذلك يصبح دور المعلم هو تهيئة المناخ التربوي المناسب، وتشجيع طلابه على ممارسة العملية التربوية بدافع من ذاتهم، وبما يتفق مع ميولهم واشباع حاجاتهم؛ من خلال جعل الأهداف التربوية هي أهدافهم التي يسعون للوصول اليها[2].

ثانيا: مكانة المتعلم في فلسفة التربية الوجودية:

يحتل المتعلم مكانة مرموقة في فلسفة التربية الوجودية، حيث يتم التعامل معه كذات حرة واعية تتحمل مسؤولية خياراتها، فللمتعلم في نظر الوجودية حرية الاختيار؛ القائمة على المسؤولية المرتبطة

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص217.

[2]- حسام الدين رفعت حرز الله، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، جامعة طرابلس، لبنان مجلد عدد1، 2021، ص137.

بتحقيق أهدافه لذلك فإن له دورا أساسيا في اختيار ما يتعلمه، وما سوف يمر به من خبرات، واختيار مكان التعلم وزمانه وأساليبه، ويتم التقويم باتباع أساليب التقويم الذاتي وأساليب تحقيق الذات.

أما دور المدرسة فيتمثل في نظر الوجودية؛ في تهيئة الأجواء العملية والتربوية المناسبة للفرد، لتنعكس بذلك المعلومات والخبرات والمهارات التي تتضمنها البرامج التربوية، وتؤثر بشكل إيجابي على سلوكيات الفرد واتجاهاته، فالتأكيد على الحرية الفردية هو الرسالة التي يقدمها الوجوديون لفلسفة التربية.

ويعترض الوجوديون على فكرة الإعداد المهني للتلميذ؛ لأن ذلك يوجهه وجهة معينة لا تشجعه على تحرير ذاته ومعرفة نفسه، ولذلك ينبغي مراعاة اهتمامات التلميذ وحاجاته القريبة أو العاجلة، والاعتراف بالفروق الفردية في الخبرات، وعلى المدرسة أن تراجع مفاهيمها عن المعرفة باستمرار، ولا يجب أن تنظر إليها كغاية في ذاتها أو كوسيلة لإعداد الطالب لمستقبله ووظيفته، وإنما عليها أن تنظر إليها على أنها وسيلة لتثقيف الذات، وتحرير النفس.

ثالثا: المنهاج وطريقة التدريس:

تلّح الوجودية على ضرورة بناء المناهج انطلاقا من الصفات الشخصية، وليس من الصفات الاجتماعية للإنسان، ومن الضروري أن تشتمل المناهج على خبرات شاملة لمظاهر الحياة المتعددة التي تهم المتعلم وتساعده في الكشف عن ذاته، ولها علاقة بمجال اهتماماته وتسهم في بناء شخصيته.

ولذلك كان لابد من اشتمال المناهج على العلوم الإنسانية، والتاريخ، والأدب، والفن، والعلوم الاجتماعية؛ التي تساعد المتعلم على فهم علاقته بالجماعة والمجتمع، كما ينبغي لمظاهر الطبيعة أن تكون جزءا من المنهج حتى يسعى المتعلم لإنشاء علاقات مباشرة مع الطبيعة، بمعنى أن المنهاج لا يجب أن يكون غاية في ذاته؛ بل وسيلة لإعداد الطالب لعمل ما، أما المادة الدراسية فيجب أن تكون في خدمة المتعلم لتحقيق ذاته كما يريدها، فهو الذي يتخذ القرار فيما يدرسه، وهو الذي يخضع المادة الدراسية للمناقشة والتحليل.

وتتبنى الفلسفة الوجودية طريقة التدريس القائمة على أساس ديموقراطي، وتعتمد على الأساليب التوجيهية، وهذا يعني عدم فرض اهتمامات الكبار وقيمهم على التلاميذ الصغار، وينبغي لطريقة التدريس أن تتيح لكل تلميذ أن يكون حرا في اختياراته، وتحقيق ذاته، والطريقة السقراطية في نظر الوجوديين هي الطريقة المثلى للتدريس؛ لأنها تعتمد على الحوار والتفاعل؛ وتساعد التلميذ على التفكير وسبر أغوار نفسه ويرفض الوجوديون طريقة حل المشكلات التي تنادي بها البراغماتية؛ لأن هذه الطريقة تؤكد على دور الفرد ككائن اجتماعي، وتغفل النزعة الفردية لديه، ويؤكد الوجوديون على أهمية اللعب لأنه يساعد الفرد على إطلاق العنان لابداعاته[1]. فسارتر مثلا يفضل قيمة اللعب على الجدية، لأن اللعب يفتح المجال للابتكار

ولذلك فإن الوجودية ترفض طرق التدريس القائمة على الحفظ والتلقين، وإنتاج الأفراد المتشابهين أو المتطابقين، وتؤكد على ضرورة استخدام الطرق التي تطور شخصية الفرد ككل، وتعطيه مطلق الحرية للإبحار في عالم المعرفة ومنحه الفرصة لاستخدام خبراته الذاتية.

ـ بعض الانتقادات الموجهة للوجودية:

وجهت للوجوديين انتقادات عديدة، ومنها أن التربية الوجودية لم تتجاوز الجهد النظري، فهي لم تقترح برنامجا تربويا واضح المعالم مثلما فعلت الفلسفات التربوية الأخرى، وإن كانت هناك ملامح واضحة لبعض الأفكار التربوية التي آمنت بها من خلال آراء فلاسفتها؛ الذين نادوا بنظام تربوي يطور شخصية الفرد من جميع جوانبها، ويعطي للمتعلم الحرية الكاملة في اكتشاف واختيار حقول المعرفة المتعددة.

ومن الناحية العملية تبدو استحالة قيام مدارس؛ أو أنظمة تربوية مبنية على الوجودية واضحة جدا لأنها مغرقة في الفردية، وتصبح المسألة بذلك متوقفة عل المدرس والتلميذ كأفراد، ومثل هذا الفرد أو

[1]– محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص 217، 218.

الشخص يعارض بشدة القوة التي تنكر حريته، ولهذا ينتقد الوجوديون تعليم الأطفال في مجموعات لا كأفراد لأنها تعوقهم عن التعبير عن ذواتهم بحرية[1].

وإذا كانت الوجودية قد أعلت من شأن الإنسان "الفرد"، فإنها قد عملت على تحرير الفرد تحريرا مطلقا من الاحترام والتقدير لأية قيمة مهما كان مصدرها.

– خلاصة:

ويمكننا القول في الأخير بأن الوجودية؛ تؤكد على حرية الفرد، ومسؤوليته عن قراراته وضرورة البحث عن معنى شخصي للحياة، مما يعزز من دور التربية في تنمية شخصية المتعلم، والفلسفة الوجودية تدعو إلى تربية تحترم الفرد وتُعلي من شأن التجربة الذاتية، وتؤمن بقدرة الإنسان على تجاوز القيود الاجتماعية والثقافية لصياغة ذاته بحرية. وبهذا، فإن المعلم في ظل هذه الفلسفة لا يلقّن، بل يرافق المتعلم في رحلته لاكتشاف ذاته ومعنى وجوده. ولذلك فإن التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية؛ تضعنا أمام تحدٍّ ومسؤولية في إعادة النظر في أدوار المعلم، والمنهاج، وطرق التقويم، بما يضمن بناء إنسان حر، مسؤول وواعٍ بوجوده، قادر على اتخاذ موقف من العالم ومن ذاته.

[1] – محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص218.

V. الاتجاه الطبيعي/ فلسفة التربية الطبيعية

المحاضرة الأولى

مفهوم ومبادئ فلسفة التربية الطبيعية

تمهيد:

منذ أن بدأ الإنسان يفكر في كيف يُربّي أبناءه، نشأت تساؤلات حول: ما هي التربية؟ وماهي مبادئها؟ وكيف يجب أن تُمارس؟ ومن بين الاتجاهات الفلسفية التي قدمت إجابة متميزة عن هذه الأسئلة برزت فلسفة التربية الطبيعية بوصفها دعوة جريئة للعودة إلى الفطرة، والانطلاق من طبيعة الطفل لا من تصورات الكبار المسبقة، ولذلك سنعمل من خلال هذه المحاضرة على التعريف بهذه الفلسفة، والتعرف على مبادئها الأساسية.

أولا: مفهوم فلسفة التربية الطبيعية:

الفلسفة الطبيعية بوجه عام اتجاه فلسفي قديم عرفته الفلسفة اليونانية، وكان له حضوره في الفلسفة الحديثة ويمكن القول بأنها نظام فلسفي يعتمد على الطبيعة، ويعتبرها بمثابة الحقيقة الوحيدة في هذا الكون وينظر إلى الحياة الإنسانية على أنها جزء منها، وتستبعد الفلسفة الطبيعية كل ما هو سام وروحاني يتفوق على العقل والطبيعة والإنسان والخبرة والفلسفة.

وقد ظهرت الفلسفة الطبيعية في صورتها الأولى عند فلاسفة الطبيعة اليونانيين؛ أما الصورة الثانية فقد برزت ملامحها في القرن الثامن عشر، ويعتبر الفيلسوف والمربي الفرنسي جان جاك روسو بمثابة المؤسس الأول، والواضع لأصول الفلسفة الطبيعية؛ فهو أول من أطل على القرن الثامن عشر بنزعته التربوية الفلسفية والتي نادى من خلالها بضرورة العودة إلى الطبيعة وإتباعها في كل شيء، وقد جاءت الفلسفة الطبيعية كرد فعل على المذهب الإنساني الذي ساد في عصر النهضة، والذي ركز على دراسة

الأدب الإغريقي والروماني وضد الدعوة العقلانية التي نادى بها (فولتير)، وآخرون في القرن السابع عشر والثامن عشر[1].

وعندما نتحدث عن فلسفة التربية الطبيعية؛ فإننا نعني بها تلك الفلسفة التي تقوم على أن التربية يجب أن تتبع قوانين الطبيعة الإنسانية، فتعتمد على النمو الطبيعي للطفل، وتوفر له الحرية والتجربة في بيئة غنية تُمكّنه من التعلم من خلال الاكتشاف والخبرة، وليس من خلال الحفظ والتلقين. وهي تهدف إلى تكوين إنسان حر، مستقل، ومتوازن.

ثانيا: المبادئ الأساسية لفلسفة التربية الطبيعية:

1- تؤمن الفلسفة الطبيعية بالعالم الواقعي الذي يعيش فيه الإنسان، ويظهر من خلال الحواس، فمفهوم الطبيعة يعني الغرائز والإحساسات، فنحن بتقدير "روسو"، "نولد ذوي إحساس، ونظل منذ ولادتنا نتأثر على وجوه مختلفة بالأشياء التي تحيط بنا، فإذا ما صرنا شاعرين بإحساساتنا تعودت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها، أو تجنبها وذلك وفق كونها مستحبة أو مستكرهة، وتتسع هذه الأحوال وتثبت كلما غدونا أكثر إحساسا ومعرفة[2].

2- تؤمن بأن طبيعة الإنسان خيرة، وبما أنها خيرة يجب تربية الطفل بعيدا عن الضغوطات الاجتماعية ويعني مفهوم الطبيعة أن نراعي الخصائص الطبيعية للتلميذ وعمره وحاجاته الحقيقية، وليس ما يريد الراشدون أن يكون عليه. وهنا يكون الاهتمام موجها إلى نشاط الطفل وتوسيع نطاق خبرته، واكتشاف بيئته وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة وتتطور طبيعة الإنسان، وتنمو حسب قوانين ثابتة مشابهة لقوانين الطبيعة الخارجية، وما على المربين إلا تفهم هذه القوانين دون تدخل في عملها؛ فقوانين الطبيعة

[1]- محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص13- 16.

[2]- المرجع نفسه، ص122.

أفضل وأكمل[1] وهي تحمل في طياتها صفة التوازن والتكامل معا[2]. وهنا يقول روسو: "كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان"[3].

ويفرض مفهوم الطبيعة عند "روسو" خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية. ذلك أن المدنية لم ترق كثيرا بالإنسان، ففي الحالة الطبيعية، قبل الاجتماعية، كان الإنسان أفضل من الإنسان الصناعي المتمدن في المجتمع الحديث[4].

3- تهتم الفلسفة الطبيعية بالخبرة الاجتماعية، والتي تكتسب من خلال الممارسة العملية في الواقع، وتنادي بضرورة تغير المجتمع، وإقامة مجتمع العدالة، ذلك أن تحقيق حرية الإنسان لا يتم إلا في مجتمع يحكمه قانون الإرادة العامة، ليحل محل الإرادة الفردية، ويحل الوئام والتجمع محل الفرقة والتشرذم، وكل ذلك من خلال "العقد الاجتماعي" الذي يكفل التعاقد الحر بين الناس[5].

2- تنادي الفلسفة الطبيعية بأن تكون التربية السليمة من سن الخامسة إلى سن الثانية عشرة؛ لا يتدخل فيها أحد لتشجيع استقلالية الطفل؛ بعيدا عن التوجيه المباشر، لأن تدخل الإنسان يعيق نمو الطفل الطبيعي ويفسد طبيعته من خلال مبدأ الاهتمام بالطفل، وتنمية ميوله، وإشباع حاجاته انطلاقا من طبيعته الذاتية، وبالتركيز على حاضره أكثر من مستقبله، وحتى تكون التربية طبيعية؛ فإنها تنادي بالتعليم المختلط ولا تحبذ نظام المدارس الداخلية، لأنه ليس من الطبيعي فصل الطفل عن والديه صغيرا، ولكن إذا كانت هذه المدارس جيدة فإنها تهيء بيئة أصلح من البيت لنمو الأطفال طبيعيا.

---

[1]- محمد الفرحان الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص122.

[2]- أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، مرجع سابق، ص136.

[3]- جان جاك روسو، إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2019، ص 19.

[4]- محمد الفرحان، المرجع السابق، ص123.

[5]- أحمد علي الحاج محمد، المرجع السابق، ص136.

ثالثا: فلسفة التربية الطبيعية عند جان جاك روسو:

يعتبر الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو من أبرز رواد الحركة الطبيعية، رغم مثالية أهدافه فقد ثار على الهيئة الاجتماعية ونظمها القائمة، ونقد التربية نقدا شديدا، وقد تبع روسو في اتجاهاته الفلسفية الطبيعية فلاسفة، وعلماء مثل بستالوزي، وهربارت وفروبل الذين عمقوا هذا الاتجاه وأبرزوا جوانبه التربوية المختلفة، واليوم نجد أن كثيرا من مفاهيم الفلسفة الطبيعية ومبادئها قد وجدت صدى عميقا لدى المربين والمهتمين بدراسة الطفولة، فانتشرت رياض الأطفال في كل مكان واهتمت بتعليم الأطفال عن طريق اللعب ، ونادت بالتعليم المختلط في مختلف مراحل التعليم وظهرت المناهج التي تقوم على المواد الدراسية المترابطة، واتي تستمد موضوعاتها من بيئة الطفل ومجتمعه.

ويعرض روسو في كتاب "إيميل" تربية غير قائمة على نمط المجتمع، ولا على التقاليد المدرسية ولكن على احترام الطفولة، ومعرفة حقيقية للإنسان وحقوقه المستمدة من قوانين الطبيعة، والتربية تسير بحسب هذه القوانين أما التربية القائمة على المحافظة على العادات والتقاليد، ومن أجل المجتمع فهي تربية استبدادية لأنها تهمل طبيعة الطفل، والعوامل التي تساعد على سعادته.

ويقدم روسو نمطا جديدا من التربية، وهي التربية السلبية المخالفة لما كان معهودا في النظم التربوية في عصره، وجعل الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل، ومعنى هذا أن المربي يمكنه تقويم أخلاق الطفل من خلال توضيح أن العقوبة كانت طبيعية، وأن الإنسان لا دخل له فيها، فإذا تباطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فليترك في المنزل، وإذا كسر زجاج النافذة؛ فليترك في البرد، وإذا أفرط في الأكل فليترك حتى يمرض، كل هذا يعني تربية الطفل حسب قوانين الطبيعة، وأن يتحمل النتائج الطبيعية لعدم انصياعه لقوانين هذه الطبيعة، وقد أورد روسو في كتاب" إيميل" أصول التربية الحقة التي يريدها لإيميل وقسمها إلى مراحل بما يتناسب وأعمار الاطفال، وهي كما يلي:

1- من الميلاد إلى سن الخامسة من العمر:

في هذه المرحلة يعتبر الأب والأم المربيين الطبيعيين للطفل، وهما يركزان على إعداده جسميا ولكن بطرق تختلف عن الطرق التقليدية المقيدة لحريته، ويجنب في هذه المرحلة التربية الخلقية والعقلية، وأن يبعد عن كل شيء يقف في سبيل رقي الطبيعة الإنسانية، وعلى الأبوين في هذه المرحلة تحديد مفردات الطفل اللغوية، و"لا ينبغي للولدَ الذي يحاول الكلام أن يَ سمع غيرَ الكلماتُ التي يستطيع أن يُدركها، ولا أن يقول غير الكلمات التي يستطيع أن يلفظ بها. وما يبدل من جهودٍ في هذا السبيل يحمله على تكرير عينِ المقطع كما لو كان يمرن نفسه على النطق به نطقا أكثر جلاء"[1].

ويرى روسو أن الطفل ينبغي أن يؤخذ إلى الريف؛ ليعيش في أحضان الطبيعة بعيدا عن شرور المدن، ويتم تشجيعه على ممارسة الأعمال اليدوية، والرياضة البدنية للمحافظة على الصحة وتقوية الجسم، يقول روسو:" قوموا بتربيةِ أولادكم في الأرياف بكلِ ما في الريفية من خشونة؛ فهنالك يكتسبون صوتا أكثر رنينا"[2].

2- من الخامسة إلى الثانية عشرة من العمر:

ينصح الطفل في هذه المرحلة بالتكلم مع غيره، ويسأل ويجيب، ويعبر عما في نفسه من أفكار ومعان، لأن " قوى الولد البالغ من العُمر اثنتي عشرة سنة أو ثلاث عشرة سنة تنمو بأسرع مما تنمو به احتياجاته"[3]

وينبغي أن يسمح للطفل في هذه المرحلة باللعب، والتمتع به إرضاء لميوله ورغباته، ومن الحكمة تقليل الأوامر، والتركيز على تربية الحواس وإبعاده عن الأعمال السيئة، وأن يقتصر في التربية على الأشياء التي يفهمها ويحس بها ويتعلم الأخلاق والآداب، والاعتماد على النفس بطريقة الحرية المنظمة، والتعلم من

[1]- جان جاك روسو، إميل أو التربية، مرجع سابق، ص 74.

[2]- المصدر نفسه، ص 74.

[3]- المصدر نفسه، 175.

خلال التجربة وبطريقة عملية، وبيئية تتسم بالبساطة. ويرى روسو أن على إميل احترام من هم أكبر منه سنا، وأن يحب لغيره ما يحب لنفسه، وأن يحب العمل والابتكار حتى تظهر قوته ونشاطه.

3-من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة:

في هذه المرحلة يتم تزويد الطفل بالمعلومات والمعارف والتربية العقلية، فهذه المرحلة مرحلة علم وعمل وكفاح ودراسة وملاحظة بدافع حب الاستطلاع ينشأ عن رغبات الطفل (إميل) الطبيعية. ويهتم روسو بهذه المرحلة اهتماما كبيرا، ويطالب بالاهتمام بفروع المعرفة التي تدفعنا غرائزنا إلى تتبعها ولها فائدة عملية، كما نصح بقراءة القصص التي تدور حول الحياة وفقا لقوانين الطبيعة، وتبرز أهمية الاعتماد على النفس، يضيف أن إميل في هذه المرحلة يصبح غلاما مجدا هادئا صبورا حازما مملوء بالشجاعة لذلك نعلمه البحث عن الحقيقة، وهو ينظر إلى نفسه غير ملتفت إلى الآخرين، فلا يطلُب شيئا من أحد، ولا يرى أنه مدين بشيء لأحد، وهو وحيد في المجتمع البشري، ولا يعتمد على غير نفسه، ويحقْ له أن يعتمد على نفسه أكثر من سواه؛ فهو ذو جسم سليم وأعضاء رشيقة وذهن ٍ صحيح وقلب طليق خال من الأهواء. وهو من غير أن يقلق راحة أحد، قد عاش راضيا سعيدا بمقدار ما تأذن فيه الطبيعة، ولا يكون الطفل الذي بلغ سن الخامسة عشر وهو على هذا الوضع قد أضاع سنواته السابقة[1].

4-التربية من سن الخامسة عشرة إلى العشرين:

تناول روسو هذه التربية في الجزء الرابع من كتاب إميل؛ وفيها يؤكد بأن البدن ينمو حتى العشرين من السن، ويحتاج البدن إلى جميع جوهره، ويكون العفاف من نظام الطبيعة حتى ذلك الحين، فإذا حل العشرين من العمر أصبح العفاف واجبا خلقيا، وغدا مهما لتعلم ضبط النفس وبقاء الإنسان سيد شهواته[2]، وهنا يرى روسو ضرورة أن يربي إميل تربية وجدانية خلقية ودينية، فهو حتى سن الخامسة عشرة لا يعرف شيئا عن الدين، ولا عن الآداب والأخلاق، ولم يتصل بالمجتمع اتصالا كافيا لمعرفة آدابه

[1]- جان جاك روسو، مصدر سابق، ص229.

[2]- المصدر نفسه، ص 380.

وأخلاقه لقد رأى أن تكون دراسة الدين في سن العشرين وأن تكون من خلال ملاحظته للطبيعة فمن خلالها يعرف أن هناك خالقا ومنظما لها وللعالم.

خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه في نهاية هذه المحاضرة؛ هو أن فلسفة التربية الطبيعية ليست مجرد توجّه تربوي، بل هي رؤية إنسانية شاملة تنطلق من احترام طبيعة الطفل، وإيمان عميق بأن التربية الحقيقية هي تلك التي تنمو من الداخل، وليست تلك التي تُفرض من الخارج.

المحاضرة الثانية

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية

تمهيد:

شكلت الفلسفة الطبيعية، ونزعتها التربوية، انعطافا كبيرا في مضمار الفكر الفلسفي، والميدان التربوي مما كان لذلك من الأثر على المدارس الفلسفية المختلفة. وإن الطبيعة لم تكن مدرسة فلسفية سعت إلى ملء مناطق الفراغ التي تولدت من الأزمة الفلسفية والتربوية التي عانت منها المدارس السابقة عليها والمعاصرة لها وحسب، وإنما حملت راية النقد للمدارس الفلسفية والتقاليد الفكرية والتربوية التي أشاعتها في أوساط الجمهور، مما جعل لمشروع النقد الطبيعي أن يكون ثورة على كل ذلك الرصيد الفلسفي والتربوي التقليدي، ووضعه في دائرة الاتهام.

أولا: مكانة المعلم

يرى الطبيعون أن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الطفل وليس المعلم، وأن المعلم في نظرهم شاهد محايد وأن التربية الطبيعية ما دامت سلبية فإنها لا تسمح بتدخل أي شخص آخر غير الطفل، وبذلك ترفض تدخل المعلم في تربية الطفل بل ولا يحق له التدخل فيها بأية صورة من الصور وهذا يعني أن المعلم يقف على الهامش وهو لا يتدخل إلا في حالة ما إذا رأى الطفل يعرض حياته للخطر، وأن خبرته لا تؤهله للتعامل مع الموقف فهنا يتدخل لمساعدته. فالمعلم مطالب بالسلبية اليقظة[1]. يقول جان جاك روسو:" ويزعم أن الأولاد إذا كانوا طلقاء أمكن أن يتخذوا أوضاعا سيئة، وأن ينتحلوا من الحركات ما يمكن أن يؤذي حسن تكوين أعضائهم؛ فهذا هو برهانٌ فارغ من براهين حكمتنا الفاسدة التي لا تؤيدها أية تجربة كانت، ولا يرى بين جموع الأولاد الذين هم في أممَ أرصن منا، فيرضعون مع حرية جامعةً لأعضائهم واحدا يضر نفسه أو يخبُلُها، وهم لا يمكن أن يمنحوا حركاتَ هم من القوة ما يجعلها خطرة، وهم إذا ما اتخذوا وضعا عنيفا أنذرهم الألم بضرورة تغييره حالا"[2].

ويعتقد روسو أن الأب هو المعلم الأول للطفل، ولذلك فهو يرى بأنه من الأنسب للطفل أن يربيه أب عادل جاهل من أن يربيه معلم بمواصفات عالية وعلى هذا الأساس رجح في العناية بالطفل؛ الإخلاص والصبر والصدق على مهارة المعلم، واشترط روسو في شخصية المعلم عدة مواصفات، منها أن يكون شابا حكيما، وذلك باتجاه تأسيس الصلة القوية بين المعلم والطالب وألا يكون فارق السن كبيرا بين المعلم والطالب ومطلوب من المعلم أن يعلم الأطفال علما واحدا لا يسمح له بتعليم غيره، ويحذر روسو المعلم من استخدام العقاب، إلا أنه في الوقت ذاته يبيح العقاب الطبيعي، لأن الدرس الذي أراد أن يتعلمه هو درس الطبيعة[3].

---

[1]- محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص134.

[2]- جان جاك روسو، إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2019، ص28.

[3]- محمد الفرحان، المرجع السابق، ص 135.

إن المربي الطبيعي ينبغي أن يكون موجها فحسب، وأن يشجع الطفل على تربية نفسه بنفسه ويجب أن يكون حريصا فلا يتدخل في عمل الطفل، ولا يؤثر عليه، فهو شاهد محايد يعمل من وراء ستار.

ثانيا: مكانة المتعلم

مركز الاهتمام في الفلسفة الطبيعية هو الطفل ذاته وتربية خلقه وإعداده لحاضره، ومنبع التعلم هو الاحتكاك المباشر فالمناهج الموضوعية والمادة العلمية والمعلم واللجوء إلى السبورة في شرح الدروس كل ذلك غير جدير بالاهتمام، وإنما الجدير بالاهتمام هو عمل الطفل نفسه واحتكاكه بالطبيعة في اكتساب معارفه[1].

يحتل الطفل مركز العمل التربوي، وقد استخدم روسو التربية كوسيلة لخلق الطالب الطبيعي، ويقتضي ذلك أن يوضع في متناول الطالب استعراض لكل التراث الإنساني بحيث يكون ميسورا للطالب الاتصال بالخبرات والحاجات الراهنة، وتقوم نظرة روسو إلى الطالب على أساس أنه كائن بريء طاهر خير، وينبغي المحافظة على طهارته؛ بإبعاده عن تأثيرات المجتمع وتركه حرا، وهذه هي أفضل وسيلة للتربية، إنها التربية بالحرية.

وتدعو الفلسفة الطبيعية في التعامل مع المتعلم إلى مراعاة قوانين نموه، نمو قدراته ونضجه، وطالبت أن يتوجه الاهتمام بالطفل إلى كونه طفلا، وهنا نسجل رفض جان جاك روسو للطريقة التي كان يعامل بها الأطفال في القرن الثامن عشر؛ فقد كانوا يعاملون على أنهم راشدون صغارا؛ في حين لا ينظر إليهم روسو على أنهم كذلك؛ فالأطفال لا يفكرون كالراشدين، وليست لهم نفس حاجاتهم، ولذلك قيل بأن روسو قد اكتشف الطفل[2].

[1]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، مرجع سابق، ص197.

[2]- محمد الفرحان، مرجع سابق، ص132.

ثالثا: المنهاج وطريقة التدريس

يقلل روسو من أهمية المادة الدراسية للطفل لأن الطبيعة هي كتابه الذي يتعلم منه، وهو يلح على ضرورة عناية المناهج التربوية بالحاضر المعاصر لأن الإنسان لا يمكنه أن يغفل نقطة البداية لما يستحدث باستمرار وهذه النقطة هي الحاضر الذي لا يكف عن الحركة، والطفل إذا حسن عيشه في الحاضر فسوف يسعد في مستقبله، لأن مستقبله ينمو من حاضره دون شعور أو ترتيب خاص. فالتربية عند روسو سلبية لأن الإنسان لا يتدخل فيها؛ فليس هناك منهج تربوي يوضع قصدا[1].

وعلى المنهاج أن يراعي نمو الطفل واهتماماته؛ لأنه يولد باستعدادات فطرية وعلى المربين احترامها وتنمية الطبيعة الذاتية للطفل تتم من خلال استخدام الأنشطة، والخبرات المناسبة للنمو والاهتمام باللعب لأن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون في أثناء اللعب، وتدافع الطبيعة عن التعليم المختلط؛ فالفصل بين الجنسين مضر بالنمو الطبيعي للجنسين، وقد أثار هذا نقدا لها أحيانا، ودعما لها أحيانا أخرى من قبل المربين والمفكرين في مختلف بقاع العالم.

ويؤمن الطبيعيون بأهمية الخبرة في التدريس؛ فروسو ركز على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقا وأن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ، وأن تهيأ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك. ومجمل القول إن المعلم أو المربي لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة؛ بل أيضا ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنه ذلك المصدر أيضا، مما يدل على أن المعلم هو موجه وملاحظ، وظيفته إعداد المسرح التربوي للتعليم فقط ليشجع الطفل على تربية نفسه بنفسه بإشراكه في اكتساب الخبرات ووضع القوانين والتعليمات التي تحكم تصرفاته في الأنشطة التربوية.

- نقد وتقييم

لقد ساهم روسو في وضع الأسس والقواعد النفسية في التربية الاجتماعية، وكتبت عنه الكتب الكثيرة وكانت آراؤه منهلا عذبا للكثير من المهتمين بالفكر التربوي، وتطبيقاته من أمثال بستالوتزي

[1]- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، مرجع سابق، 195، 196.

وفروبل وهربارت وسبنسر، وجون ديوي، ورسلن وغيرهم من المفكرين والمربين في القرن العشرين، وقد شكل حضور الطبيعة في الميدان التربوي، تحديات للنظم التربوية؛ مما اضطرها بعد حين أن تستجيب لمطالب الفلسفة الطبيعية منها اتخاذ الطفل مركزا ومحورا للعملية التربوية والتعليمية، والتخطيط لكل تفاصيل هذه العملية في ضوء هذه الحقيقة، بدءا من صياغة مفهوم التربية، والأهداف، ومواصفات الطالب، وتوصيف عمل المعلم والمنهج الدراسي وطريقة التدريس[1].

ويمكن القول بأن ما جاءت به الفلسفة التربوية الطبيعية؛ جدير بالاهتمام والدراسة والحوار والأخذ والنقد لبعض الجوانب وخصوصا دور المعلم، والمنهج الدراسي؛ إذ من الضروري أن يكون للمعلم دور في قيادة العملية التربوية، وإن كان التلميذ مركزها، وأن يكون هناك منهج دراسي مصمم وفقا لقوانين نمو التلميذ، ولذلك فإن تعليق روسو لعمل المعلم ووضعه على هامش العملية التعليمية، وإلغائه لدور المنهج الدراسي يبدو أمرا غير مقبول، لأن في هذا الإلغاء ومن دون شك سد للطريق أمام المتعلم للاتصال بالتراث[2].

– خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه في نهاية المطاف هو أن الفلسفة الطبيعية؛ خاصة في فكر "جان جاك روسو"، قد كشفت أهمية العودة إلى الطبيعة كمرجعية لتكوين الإنسان المتكامل، ورفضت النماذج التربوية الصارمة التي تصوغ الطفل وفق قوالب جاهزة. فالمبادئ التي تقوم عليها مثل الحرية، والتدرج، والتعلم عبر الخبرة المباشرة ما زالت تُلهم الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تسعى إلى بناء شخصية متوازنة مستقلة، ومنفتحة على الحياة، وفلسفة التربية الطبيعية ليست وصفة جاهزة، لكنها دعوة للتفكير، ولإعادة التوازن بين الطبيعة والثقافة، وبين الحرية والتوجيه، وبين الفرد والمجتمع.

[1]– محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص145.

[2]– المرجع نفسه، ص146.

VI. فلسفة التربية الإسلامية

المحاضرة الأولى

فلسفة التربية الإسلامية وصلتها بالفلسفة الإسلامية العامة

تمهيد:

في عالم تتشابك فيه المفاهيم وتتعقد فيه الرؤى حول التربية ومبادئها وغاياتها، تبرز فلسفة التربية الإسلامية بوصفها رؤية شاملة تستمد أصولها من الوحي، وتتجذّر في منظومة فكرية متكاملة تمثلها الفلسفة الإسلامية العامة، وفي هذا السياق تأتي هذه المحاضرة التي نسعى من خلالها؛ إلى محاولة الكشف عن صلة فلسفة التربية الإسلامية بالفلسفة الإسلامية العامة، من حيث المصادر، والغايات، وكذلك في النظر للإنسان والكون والحياة.

أولا: مفهوم فلسفة التربية الإسلامية

عرفت الفلسفة ومنذ أن ظهرت في بلاد اليونان؛ كنمط متميز من التفكير على أنها محبة الحكمة والتساؤل عن قيمة كل ما يحيط بالإنسان في الكون والحياة، وطبيعة القيم الإنسانية، وقد ارتبطت بثلاثة مباحث رئيسية هي مبحث الوجود، ومبحث المعرفة، ومبحث القيم.

وقد سجلت الفلسفة اليونانية حضورها على الساحة الفكرية والثقافية العربية والإسلامية؛ حيث تردد صداها عند فلاسفة المسلمين؛ الذين تأثروا بهذه الفلسفة وخاصة فلسفة أرسطو، وظهر ذلك بشكل واضح مع الكندي الذي أطلق على الميتافيزيقيا الفلسفة الأولى، ومع الفارابي في كتابه (الجمع بين رأيي الحكمين)، فنجده يعرف الفلسفة بأنها "العلم بالموجودات بما هي موجودة"، ومع ابن سينا؛ الذي ذهب إلى تعريف الفلسفة بأنها استكمال النفس البشرية بمعرفة حقائق الموجودات؛ على ما هي عليه على قدر الطاقة البشرية؛ أي التماس العلم بطبيعة الموجودات بما هي عليه عن طريق النظر العقلي.

وانطلاقا من التأثر الواضح لفلاسفة المسلمين بالفلسفة الإسلامية؛ أثير كثير من الجدل حول حقيقة وجود فلسفة إسلامية أصيلة؛ فهناك من ذهب إلى التأكيد على أنها مجرد فلسفة يونانية مكتوبة بأحرف عربية، وهذا ما يذهب إليه المستشرق الفرنسي أرنست رينان، وهناك من يصر على أصالة هذه الفلسفة وتميزها.

والحقيقة أن تأثر فلاسفة المسلمين بالفلسفة اليونانية؛ لا يجعل من فلسفتهم صورة مطابقة للفلسفة اليونانية؛ فلفلاسفة المسلمين إضافاتهم؛ تلك التي تظهر وبوضوح في محاولة التوفيق بين الفلسفة والدين ثم إن الفلسفة الإسلامية ترتبط أساسا بالإسلام وتعاليمه، ولها نظرتها الخاصة عن الله والكون والإنسان، فالله من منظور فلاسفة المسلمين واحد لا شريك له، وهو الذي يحيي ويميت، وهو الذي يرعى هذا الكون بكل ما فيه ومن فيه برحمته عنايته وحكمته، وهو الكمال المطلق، والإنسان كائن مركب من جسد وروح، وعقل وعاطفة وأحاسيس ومشاعر، وهو يولد على الفطرة ثم تتفاعل قابليته وميوله واستعداداته وقدراته مع المجتمع الذي يعيش فيه فيكتسب ويتشرب من مجتمعه وبيئته، وهو حر مختار ومقيد مجبور[1].

وفلسفة التربية الإسلامية تُعنى بتحليل الأسس، والمبادئ التي تقوم عليها التربية في الإسلام، من منظور شمولي يربط بين الإنسان، والكون، والحياة، في ضوء الوحي الإلهي المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي فلسفة تستند إلى الرؤية الإسلامية للوجود، وتنظر إلى التربية بوصفها عملية متكاملة تهدف إلى تنمية الإنسان روحًا وعقلاً وجسمًا، وتحقيق التوازن بين متطلبات الدنيا والآخرة. وتسعى هذه الفلسفة إلى بناء شخصية الإنسان المسلم المتكاملة، الذي يعبد الله، ويعمر الأرض، ويؤدي دوره في الخلافة بوعي ومسؤولية.

وتتميز فلسفة التربية الإسلاميةبكونها ربانية المصدر؛ فهي تنطلق من الوحي لا من اجتهادات بشرية محضة؛ كما أنها شمولية النظرة، فهي تشمل الجوانب العقلية، الروحية، الأخلاقية، الجسدية

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص 329، 330، 331.

والاجتماعية وهي تتميز بتركيزها على الغاية الأخروية، وسعيها لإعداد الإنسان لسعادة الدنيا والآخرة، ومن مميزاتها أيضا التكامل بين النظرية والتطبيق، بحيث أن المبادئ فيها لا تنفصل عن الواقع العملي.

ثانيا: علاقة فلسفة التربية الإسلامية بالفلسفة الإسلامية العامة

إن الفيلسوف التربوي مثله مثل الفيلسوف العام؛ يحاول البحث عن الحق والحقيقة في المسائل والمشكلات التي لها صلة بالعملية التربوية، ويسعى جاهدا لتأصيل المفاهيم التربوية ومعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات التربوية كما أنه يحاول أن يتساءل عن كل ما يمكن أن يوجه العملية التربوية من قيم وأهداف وما إلى ذلك، وبما أن الفيلسوف التربوي ممن يتوقع منهم التخطيط الحكيم لجعل العملية التربوية، والجهود التربوية في الأمة في المستوى؛ الذي يعد الأجيال الصاعدة والمواطنين عامة للإيمان الصحيح بربهم وخالقهم وبكل ما أوحي به الخالق من رسالات، وتعاليم سامية على رسله الكرام، ويمكنهم من الفهم الصحيح لطبيعة الكون المحيط بالإنسان، وللعلاقة التي تربط هذا الكون بخالقه من جهة، والتي تربطه بالإنسان من جهة أخرى[1].

ومفهوم التربية الإسلامية أشمل من أي مفهوم آخر في الثقافات غير الإسلامية، فللتربية والتعليم والمعرفة مكانة رفيعة في الإسلام، وتتجلى الإنسانية الحقة في التربية الإسلامية، التي تتوخى الوسطية والتوازن والاعتدال والتي هي سمة الإسلام، فهذا الأخير يستوعب الفكر المثالي، والواقعي، والوجودي، والبراغماتي، لأنه يهتم بالإنسان ككائن متعدد الأبعاد، ولا ينظر إليه من زاوية واحدة.

فالكون، وما فيه في الإسلام محدث من عدمن وهو من صنع الله عز وجل، وقد خلقه عز وجل لحكمة ربانية، ولم يخلقه عبثا وقد مكن الله للإنسان باعتباره خليفة الله على الأرض من السيادة على هذا الكون بما منحه الله من تفضيل على كثير من خلقه وبما وهبه من عقل وتفكير، وهذا الكون مفعم بالحياة والحركة فو في تغير وتطور مستمر، وقد جعل الإسلام حياة الإنسان على الأرض لتحقيق الرسالة التي استخلف من أجلها في الأرض ولذلك فقد امتد بحياة الإنسان لتشمل حياة أخرى أبدية في الآخرة،

[1] = عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص16.

ولذلك فإن التربية الإسلامية تقوم على توازن إعداد الفرد للدارين معا الدنيا والآخرة، وهذا يعني بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسي أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التي تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل؛ فالله سبحانه وتعالى خلقنا نتحمل المسؤولية واعطانا ضميرا وإرادة حرة ولكنه أيضا أقام الدين وتعاليمه كقوة تربوية عليا توجهنا ترشدنا فإذا كنا عقلاء سوف نتقبل توجيهها ونسير على هديها ، وينبغي أن يربى الإنسان على الإيجابية لا السلبية[1].

وإذا أردنا أن نتناول الفلسفات التربوية الإسلامية؛ على أساس فلسفي مطلق فإنها تصنف من الفلسفات الواقعية الدينية، وإذا أردنا أن نضعها في تصنيف منطقي مع الفلسفات التي عرضناها سابقا فهي تسبق البراغماتية والوجودية، وإذا أردنا أن نضعها على أساس واعتبار ديني فإنها ينبغي أن تكون أولى الفلسفات التي نعرضها في مؤلف فلسفي في مجتمع عربي مسلم[2].

إن الفكر والمادة في فلسفة التربية الإسلامية حقيقتان رئيسيتان في تكوين الإنسان، فهذا الأخير ليس مادة فقط مثلما ترى الفلسفات التربوية المادية، كما أنه ليس فكرا فقط، كما هو الشأن في الفلسفات التربوية المثالية، فلا يمكن الفصل بين المادة والفكر، فهما يجتمعان في إطار متكامل، وفي علاقة تبادلية تفاعلية متوازنة، يلعب فيها الفكر دورا محوريا ومركزيا، فجوهر الإنسان هو العقل الذي تميّز به عن سائر المخلوقات، يقول تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[3].

وينبغي للعلاقة التفاعلية بين الجانبين المادي والروحي أن تنعكس على المستوى التربوي، حيث تنصرف عناية المربي إلى تهذيب النفس وتزيينها بالفضائل والخصال الحميدة، لأن النفس هي الأساس

---

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص 227، 229، 230، 232.

[2]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص326-327.

[3]- سورة الإسراء، الآية 70.

وليس الجسم، يقول عز وجل: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿7﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿8﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴿9﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾ (سورة الشمس).

– خلاصة:

والذي يمكننا استنتاجه والتأكيد عليه في الأخير؛ هو أن فلسفة التربية الإسلامية؛ تمثل امتدادًا طبيعيًا وانعكاسًا تطبيقيا للفلسفة الإسلامية العامة، فهي تستمد مبادئها من مصادر الإسلام الأساسية: القرآن الكريم والسنة النبوية، وتبني تصوراتها حول الإنسان، والمعرفة، والكون، والقيم، في إطار الرؤية التوحيدية الشاملة التي تميز الفلسفة الإسلامية؛ فالتربية الإسلامية لا تهدف إلى نقل المعرفة فحسب، بل تسعى إلى بناء الإنسان المتكامل روحيًا، وعقليًا، وأخلاقيًا، في ضوء الغاية الكبرى للوجود الإنساني كما حددها الإسلام، وهي عبادة الله وعمارة الأرض. وهكذا، يتضح أن العلاقة بين الفلسفتين هي علاقة تكامل وتداخل، حيث تمثل التربية المجال الذي تتحول فيه المفاهيم الفلسفية الإسلامية إلى أساليب عملية لتكوين الفرد والمجتمع الصالح.

المحاضرة الثانية

النظرية التربوية الإسلامية وعلاقتها بفلسفة التربية الإسلامية

تمهيد:

تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية او مادية أو طبيعية، ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة، وطبيعة العصر والأهداف السياسية والاجتماعية والنظام الاجتماعي والمستوى الاقتصادي، والنظرية التربوية تمثل من ناحية أخرى الصورة التي يرغب المجتمع القائم لأطفاله وناشئته أن يقيموا مجتمع المستقبل عليها والسعادة التي يتمتعون بها، والأساليب التي تستعمل في إعداد الجيل الناشئ ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمعهم الذي ينتمون إليه؛ لذلك كله يختلف مفهوم النظرية التربوية من حضارة إلى أخرى، ومن مجتمع لآخر.

أولا: مفهوم النظرية التربوية الإسلامية

يشمل مفهوم النظرية التربوية الإسلامية فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام، والأهداف[1] التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني، وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الاهداف وتقويمها، ويقصد بفلسفة التربية صورة الإنسان الذي تتطلع التربية

[1] – تتصف الأهداف العامة للتربية الإسلامية بأمرين: الأول، أنها تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة. والثاني، أنها تبدأ بالدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق، وتهدف التربية الإسلامية إلى تعريف الإنسان بخالقه على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق، يقول تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات 56)، كما تسعى التربية الإسلامية إلى تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته بحيث تنسجم مع الاتجاهات الإسلامية. – ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق– بيروت، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، د.ت.

الإسلامي لإيجاده والمجتمع التي تعمل على إخراجه في ضوء علاقة كل منهما بالخالق والكون والحياة والإنسان[1].

ويتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة أصولا تربوية معينة؛ تشكل أسس النظرية التربوية الإسلامية وتميزها عن غيرها من النظريات المختلفة. ويلاحظ على هذه الأصول انها خطوط عريضة تسمح بالاجتهاد وتساير التطور وتلبي حاجات المجتمع لبناء نظرية تربوية ذات فلسفة متميزة وأهداف واضحة محددة، ونظام تربوي يهيئ ناشئة المجتمع الإسلامي وبنيه ليجسدوا هذه الأهداف في وجودهم الخاص، وفي تعاملهم مع الآخرين، وتفاعلهم مع الأحداث والوقائع عبر الزمان والمكان.

وفلسفة التربية في القرآن والسنة؛ جزء من فلسفة الإسلام الكلية عن الإنسان والكون والحياة، فقد خلق الله الإنسان ليكون خليفته في الأرض، لذلك وازنت فلسفة التربية الإسلامية بين حاجات المتعلم الروحية وحاجاته المادية وحاجاته الاجتماعية: يقول تعالى: ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَا ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾[2].

ثانيا: النظرية التربوية الإسلامية بين القبول والرد

تعددت أراء التربويين والمتخصصين الإسلاميين؛ حول قبول مصطلح النظرية التربوية الإسلامية أو رّده ورفضه، فرآي فريق منهم أنه ليس من الضروري أن نواجه الفلسفات الغربية المختلقة والمتناقضة بفلسفة إسلامية، وليس من الضروري أن نواجه نظرياتهم المشتتة "بنظريات إسلامية"، ذلك لأن لنا شريعة ربانية كاملة شاملة تتمثل في كتاب الله وسنة رسوله.

أما الغرب فقد قطع صلته بالدين، فلم يبق له غير "الفلسفة" و "النظرية"، فما يجوز عليهم لا يجوز علينا، ومن الخطأ أن نرى البعض، يصر على أن تكون لنا "فلسفة" مثلما لهم "فلسفة"، وأن تكون لنا "نظرية" مثلما لهم "نظرية "؛ فقد كان الجيل الأول لهذه الأمة جيلا قرآنيا، ولم يعرف إلا القرآن وسنة

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص20، 21.

[2]- سورة القصص، الآية 77.

رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولم يعرف أية "فلسفة" أو "نظرية"، وعلى الرغم من ذلك فقد تمكن من قيادة الأمة صوب وبالرغم من ذلك فقد تمكن من قيادة الأمة التي سادت الدنيا[1].

ويبرر الرافضون لمصطلح "نظرية" تربوية إسلامية موقفهم بكون هذا المصطلح يرتبط أساسا بالفلسفات الوضعية والنظرية قابلة للتغيير والتعديل من حين لآخر، على خلاف الإسلام، الذي هو دين الحق القائم على ثوابت راسخة ذات منهج رباني، وهو باق إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها حيث لا تتغير أصوله وأحكامه، ثم إن أساس النظرية مسلمات أو فرضيات معينة تدرس ظواهر معينة، ولا يمكن استخدامها في العلوم الإسلامية.

وفي مقابل النظرة السابقة؛ يظهر موقف آخر يمثله مجموعة من التربويين؛ الذين يؤكّدون على أهمية بناء نظرية إسلامية للتربية، وأن مفهوم (نظرية) يدل على استخلاص مفاهيم وتصورات، وقيم عامة تتوافق مع الثوابت، وعليه يمكن توجيه الدراسة وتطويرها، ووضعها في إطار فكري يفسر مجموعة من المبادئ والتصورات والقيم، ويضعها في نسق علمي مترابط، بحيث تساير النظريات الأخرى، وتتميز عنها بمنهجها الرباني، فالنظرية تقوم بتحديد وتصنيف الثوابت وتجميعها وربط بعضها ببعض، تحت عنوان واحد حسب موضوعه، وتحت مسمى "نظرية".

ويرى البعض أن محاولات بناء نظرية إسلامية للتربية قد انطلقت منذ زمن قديم؛ فهناك علماء أجلاء على مر العصور تمثلوا المبادئ الإسلامية ونظّروا لها وعملوا على نشرها، ومنهم ابن خلدون وابن تيمية وابن جماعة وابن قيم الجوزية...، وبالنظر في الفكر التربوي عند علماء المسلمين؛ تتأكد الحاجة إلى النظرية التربوية الإسلامية التي توجه وتضبط الممارسات التربوية المختلفة وعناصرها المتعددة، ومن أهمها "المنهج" كميدان للممارسات التربوية، التي تتميز عن غيرها من النظريات بكونها مستمدة من المصادر الإسلامية الثابتة، فهي ليست مجموعة من الفرضيات الثابتة

[1] – ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة، ص23، 24، www.alukah.net.

بالتجريب والتي تقبل الرفض، كما أنها ليست مبادئ من وضع البشر، وفي ضوء هذه المصادر الأساسية الثابتة يستفاد من كل ما نتج عن هؤلاء العلماء من أراء خاصة تسهم في تكوين النظرية[1].

وعلى ضوء العرض السابق يمكننا القول بأن كلا الموقفين؛ الرافض لفكرة النظرية التربوية والداعم لها يصدران عن دافع واحد، وهو تنزيه الإسلام عن النقص، ورفض مقارنته بالفلسفات الغربية التي قطعت أشواطا كبيرة في مجال النظرية، وعلى ما يبدو فإن الرأي المعارض لقيام نظرية تربوية إسلامية بحجة أن النظرية ذات أصول غربية قد جانب الصواب؛ لأن الأصل اللغوي للنظرية هو نظر، وترجع معانيه إلى تأمل الشيء ومعاينته ومعنى النظر يقع على الدلالة الحسية؛ التي تكون بالإبصار الحقيقي بالعين، ويقع على الدلالة المعنوية التي تكون بالإدراك والبصيرة القلبية والعقلية. ويجتمع في النظر في لغة العرب ولغة القرآن معاني: التأمل والتفكر والقياس والتقدير والتدبر والفحص والبحث.

ثالثا: مصادر النظرية التربوية الإسلامية:

تتحدد المصادر الأساسية للنظرية التربوية الإسلامية، بمصدرية الوحي، والمتمثلة بالكتاب والسنة. فالوحي يعد المخزن المعرفي والمصدر الأول والأساسي الذي تذهب إليه النظرية التربوية الإسلامية لتشكل ذاتها وترسم معالمها وبالإضافة إلى المصادر الأساسية للنظرية التربوية الإسلامية؛ فإن لها مصادر اجتهادية أخرى تأتي بمرتبة دون الوحي وهذا الأخير هو الذي يقر وجودها ويعطيها اعتبارها، وقد تم تطبيق هذه المصادر في علم الفقه وأصوله، وقد عرفت بمصادر التشريع الإسلامي الاجتهادية، ومنها القياس والاستحسان والمصالح المرسلة، والعرف وغيرها مما هو مقرر في كتب الأصول والفقه، وإذا كان هذا مقررا في ميدان الفقه التطبيقي، فإنه كذلك مقرر في ميدان التربية الإسلامية الذي يعد من أنظمة الإسلام التطبيقية. وهذا يدل على واقعية الإسلام، وارتباطه بالحياة الإنسانية وتطوراتها[2].

---

[1]– ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة، ص25 www.alukah.net.26

[2]– عدنان خطاطبة، النظرية التربوية الإسلامية " النسق التكويني الكلي" سلسلة دراسات معمقة في علم التربية الإسلامية (10) دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2020، ص47.

رابعا: خصائص النظرية التربوية الإسلامية:

1- **الانتماء:** فالنظرية التربوية تنتمي لمحيط أوسع منها، وهو الإسلام والإيمان فهي لذلك نظرية ربانية في أصلها. تنطبع فيها سمات الإسلام والإيمان، إذ لا يمكن أن تكون وثنية أو علمانية، أو ملحدة أو مادية، ولا متحررة من القيود، ولا بشرية صرفه، ولا متقلبة الموازين، كما هو الحال في جميع النظريات التربوية الأخرى التي تتصف بخاصية من هذه الخصائص أو أكثر؛ بسبب انتمائها إما إلى فلسفة وضعية أو إلى دين محرف.

2- **الشمولية:** تتصف النظرية التربية الإسلامية بالشمولية التربوية من جهة مصادرها، فهي لم تتوقف عند المصادر السماوية فقط(الوحي)، بل اشتملت كذلك على المصادر الأرضية (من الاجتهادات البشرية والخبرات الحضارية)، كما جاءت مستوعبة في موضوعاتها وتكويناتها المعرفية والتطبيقية، لتناول التصورات والحقائق والمفاهيم ذات الصلة بالوجود وبالعلم وبالتزكية وبالقيم، وبالتعليم وبالتكنولوجيا كما أنها جاءت متكاملة في أدائها لوظائفها، فلم تقتصر علة الوظائف الإيمانية فقط، بل اشتملت أيضا على الوظائف العلمية والقيمية والمادية والتعليمية والتغييرية وغيرها[1].

3- الاعتدال: فالنظرية التربوية ذات مصادر تتميز بالاعتدال والتوازن، فهي تجمع بين المصادر الغيبية (الوحي) والمصادر الإنسانية (الاجتهاد والتجريب) وهذا توازن تفتقر إليه معظم النظريات التربوية الأخرى

- النسقية: فالنظرية التربوية الإسلامية تشكل وبكامل مكوناتها ومحدداتها وضعية منتظمة ومترابطة، ومنظومة متصلة وبأرضية مشتركة.

4- الثبات والتغير: فالنظرية التربوية تجمع بين الثوابت (مصدرية القرآن والسنة) والمتغيرات (المصدرية الاجتهادية ومصدرية الخبرات).

[1]- عدنان خطاطبة، المرجع السابق، ص58-60.

4- القابلية للتطبيق والتطوير: النظرية التربوية الإسلامية هي نظرية واقعية تتماشى مع واقعية الإسلام جاءت لتغيير الواقع الإنساني، والمجتمعي لأفضل ما يمكن، وأنها قابلة لتطوير آلياتها وفاعليتها بما يحقق غاياتها ووظائفها بصورة أكثر واقعية وتلبية لاحتياجات المجتمع والمؤسسات التربوية.

6- العالمية: النظرية التربوية الإسلامية عالمية في صلاحيتها للتعميم على البشرية كاملة، زمانا ومكانا، وهذه الخاصية هي خاصية جوهرية فيها فهي ثابتة في حقها عقديا وحضاريا.

7- الغائية: تمتاز النظرية التربوية الإسلامية بكونها موجهة صوب تحقيق غاية معينة، فلا مجال فيها للصدفة والعبثية، إنها تنطوي على تلك الحركة الواعية لتحقيق أهداف رفيعة ومنافع صحيحة، وهذه الغائية التي تتميز بها النظرية التربوية الإسلامية مشتقة من غائية الإسلام الذي تنتمي إليه هذه النظرية، وهيا العبودية لله تعالى، وعمارة الأرض[1].

خامسا: المبادئ العامة التي تقوم عليها المناهج الدراسية في التربية الإسلامية:

- مبدأ الارتباط الكامل بالدين وما فيه من تعاليم وقيم فكل ما يتعلق بالمنهج من فلسفة وأهداف ومحتويات وطرق للتدريس وأساليب في المعاملة وعلاقات سائدة في مؤسسات التعليم يجب أن تكون قائمة على أساس من الدين.

- مبدأ الشمول في أهداف المنهج ومحتوياته حيث تشمل الأهداف كافة جوانب شخصية المتعلم كما أن محتوياته تشتمل على كل ما يفيد في بناء شخصية المتعلم المتكاملة وفي بناء عقيدته وعقله وجسمه، وما ينفع المجتمع في تقدمه الروحي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي من علوم دينية ولغوية وإنسانية وطبيعية وتطبيقية ومهنية وفنون جميلة غيرها.

- مبدأ التوازن النسبي بين أهداف المنهج ومحتوياته، وهو المبدأ الذي يعترف بأهمية كل من الجسم والعقل والروح وبحاجات كل ناحية من هذه النواحي، ويطالب المسلمين بالتزام الاتزان والاعتدال في كل شيء.

[1]- عدنان خطاطبة، المرجع السابق، ص61، 63، 65، 67.

– مبدأ الارتباط باستعدادات المتعلم وميوله وقدراته وحاجاته، وبالبيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها المتعلم ويتفاعل معها لاكتساب معارفه ومهاراته وخبراته واتجاهاته، لأن المنهج بمراعاة هذا المبدأ يكون أكثر مسايرة لطبيعة المتعلم وأكثر تلبية لحاجاته وأكثر تمشيا مع ظروف بيئته وحاجات مجتمعه.

– مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم ومراعاة الفروق والاختلافات بين البيئات والمجتمعات.

– مبدأ التطور والتغير، فالإسلام الذي تستمد منه التربية الإسلامية فلسفتها ومبادئها وأسس مناهجها وطرق تدريسها يذم التقليد الأعمى، والجمود على القديم الموروث والتبعية العمياء، ويشجع التطور البناء الصالح والتغير التقدمي النافع ويسمح بكل تأكيد مسايرة ما يطرأ في الحياة من تطور وتغير.

– مبدأ الترابط الداخلي بين مواد المنهج وخبراته وأوجه النشاط التي يتضمنها، والارتباط بين محتويات المنهج وبين حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع ومتطلبات الزمان والمكان اللذين يعيش فيهما التلاميذ، والتدرج المنطقي غير المهمل لحاجات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم[1].

خلاصة:

إن النظرية التربوية الإسلامية؛ تعتبر بمثابة التطبيق العملي لفلسفة التربية الإسلامية، فهي تمثل الإطار النظري الذي يترجم المبادئ الفلسفية، والقيم العليا المستمدة من الإسلام إلى أهداف وسياسات ومناهج وأساليب تربوية ملموسة. بينما تهتم فلسفة التربية الإسلامية بوضع الأسس الفكرية والتصورات الكلية حول الإنسان والمعرفة والغاية من التربية، تأتي النظرية التربوية لتجسد هذه الأسس في رؤية عملية قابلة للتطبيق داخل المؤسسات التربوية والاجتماعية. ومن هنا، فإن العلاقة بينهما علاقة ترابط وتكامل؛ فالفلسفة تمد النظرية بالأطر المرجعية والقيم، والنظرية تعكس الفلسفة في الواقع التربوي، بما يحقق تربية

[1]– عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص377، 378.

متكاملة تسعى لبناء الإنسان الصالح المستخلف في الأرض، المتوازن في جوانبه الروحية والعقلية والاجتماعية.

المحاضرة الثالثة

نماذج لفلسفات تربوية إسلامية

تمهيد:

يزخر التراث التربوي والفكر التربوي الإسلامي؛ باجتهادات متنوعة لفلاسفة ومفكري الإسلام وقد شكلت هذه الاجتهادات بمجموعها خبرات وفلسفات تربوية؛ تحددت كمصدر من مصادر النظرية التربوية الإسلامية، ويشير الفكر التربوي الإسلامي إلى النتاج المعرفي التربوي لعمل العقلية المسلمة وتفاعلاتها واجتهاداتها المختلفة في ميادين الدين والكون والحياة والإنسان في ضوء المنهجية الإسلامية، وسنتوقف هنا مع نموذجين من هذا النتاج التربوي، ويتعلق الأمر بالغزالي وابن خلدون.

أولا: فلسفة التربية عند الغزالي:

تستهدف فلسفة التربية والتعليم عند الغزالي؛ تحقيق السعادة الأخروية الشاملة للإنسان، ولا يمكن تحقيق هذه السعادة إلا عن طريق العلم والعمل، المؤديان إلى تغيير السلوك، وهو التغيير الذي لا يتم إلا عن طريق التعليم، ولذلك كان التعليم عند الغزالي من أشرف المهن، والغرض من التربية عند الغزالي هو الفضيلة والتقرب من الله عز وجل، ويتأسس مفهوم التربية عند الغزالي على نظرته إلى النفس الإنسانية فهو يرى أن كل مولود يولد على الفطرة وأن عقله يكون صفحة بيضاء يخط عليها والداه ما يريدان،

فالغزالي يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل وغرائزه، وينبّه إلى ضرورة غرس الخصال الحميدة فيه منذ سن مبكرة لأن نفسه تكون مهيأة، ولها الاستعداد والقابلية للتلقي[1].

وهذا يعني أن الغزالي يميل إلى القول بأن الأخلاق مكتسبة، فللإنسان منذ صغره القابلية لكي يكون خيّرا أو شرّيرا، صالحا أو طالحا، وهذا يعني أن للتربية التي يتلقاها، والبيئة التي ينشأ فيها والقيم التي يأخذها عن أبويه ومعلميه والمحيطين به الأثر الكبير في تكوينه الخلقي، وللغزالي نظرته وفلسفته الخاصة للتربية والتعليم، والتي تتضح من خلال نظرته إلى المنهاج والتعلم.

1- المنهاج:

يتسم المنهاج عند الغزالي بالموسوعية؛ فهو شامل وواسع يغطي مختلف الجوانب المعرفية والعملية والمهنية، فقد قسم الغزالي العلوم إلى علوم شرعية تشتمل على التوحيد والتفسير[2]، والسنن النبوية، والأخبار والفقه، والأخلاق. وعلم اللغات وملحقاته. وعلم سياسة النفس وتدبير أهل البيت والولد والمطعم والملبس والمعيشة وعلوم عقلية. وهذه تنقسم إلى: العلم الرياضي ويشتمل الحساب والهندسة والهيئة والموسيقى والمنطق. والعلم الطبيعي ويشمل الفلك والطب والمعادن والكيمياء، والبحث في الموجودات. وآخر العلوم هي المهن والصناعات[3].

2- التعلم:

يرى الغزالي أن الأصل في النفس الإنسانية هو قابليتها للتعلم، ولكن قابلية التعلم هذه تتفاوت في الدنيا لأسباب طارئة لا ينجو منها إلا نفوس الأنبياء التي تبقى على صفائها ويقظتها الأمر الذي أهلهم لعلاج النفوس ودعوة الخلق إلى الفطرة، والنفوس العادية التي عدت عليها أسباب الغفلة، تفاوت تأثيرها

---

[1]- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص234.

[2]- أحمد خواجة، الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986 ص 159.

[3]- الغزالي ميزان العمل، حققه وقدم له سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط1، 1964، ص130- 132.

بهذه الأسباب، ولذلك تفاوت استعدادها للتعلم وتفاوتت درجات التعلم عندها[1]، ولا يحصل التعلم الإنساني المألوف داخل المدارس إلا بمراعاة جملة من المبادئ التي تعمل على تعزيزه، وهي:

1.2- تعزيز الاتجاه الأخلاقي قبل تقديم المعلومات:

ينبغي توجيه المتعلم صوب العناية بتحسين أخلاقه قبل أن يشرع في تلقي العلوم والمعارف، فعلى المتعلم "أن يقدم طهارة النفس عن رديء الأخلاق...فما يحصله صاحب الأخلاق الرديئة، حديث ينظمه بلسانه مرة، ويقلبه أخرى، وكلام يردده، ولو ظهر نور العلم على قلبه، لحسنت أخلاقه، فإن أقل درجات العلم أن يعرف ان المعاصي سموم مهلكة مبطلة للحياة الأبدية، فإن منشأها الصفات الرديئة"[2].

2.2 - مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية:

ينبغي للمعلم أن يراعي في تعليمه للعلوم مستوى الفهم عند المتعلمين، ويخاطبهم على قدر عقولهم ومستوى ذكائهم اقتداء بمعلم البشر كافة ومرشدهم، الذي كان دائم التأكيد بأن الأنبياء قد أمروا لينزلوا الناس منازلهم، ويكلموا الناس بقدر عقولهم[3]. وينبغي للمربي وهو ينشد التربية الخلقية للطفل أن يراعي اختلاف طبائع الأطفال وبنياتهم وأعمارهم وأمزجتهم.

2. 3 - التدرج في التعلم والتعليم:

حيث ينبغي مراعاة الترتيب في دراسة العلوم فيبدأ بالمهم فالأهم ولا يخوض في علم حتى يستوفي الذي قبله، ذلك أن "العلوم مرتبة ترتيبا ضروريا، وبعضها طريق إلى البعض"[4]، ولذلك فإن" المتكفل ببعض العلوم لا ينبغي له أن يقبح في نفس المتعلم العلم الذي ليس بين يديه، كما جرت عادة معلمي اللغة من تقبيح الفقه عن المتعلمين وزجرهم عنه، وعادة الفقهاء من تقبيح العلوم العقلية، والزجر عنها

---

[1]- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة ص166، 167.

[2]- الغزالي، ميزان العمل، مصدر سابق، ص342، 343.

[3]- المصدر نفسه، ص367.

[4]- المصدر نفسه، ص349.

بل ينبه على قدر العلم الذي فوقه ليشتغل به عند استكمال ما هو بصدد بصدده، وإن كان متكفلا بعلمين مترتبين، فإذا فرغ من أحدهما، رقى المتعلم، إلى الثاني، وراعى فيه التدريج"[1].

4.2 – الشفقة على المتعلمين:

من أولى وظائف المعلم في نظر الغزالي الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه، فمن قول لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو الذي علم أمته ما صغر شأنه وجل: "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده"[2].

2. 5– التشويق: ينبغي للمعلم أن يعمل على ترغيب وتشويق المتعلمين في العلم، "فإن كان الناس لا يرغبون في تعلم العلم لله، فينبغي أن يدعوهم إلى نوع من العلم يستفاد به الرياسة، بالأطماع في الرياسة حتى يستدرجهم بعد ذلك إلى الحق"[3]، ويعمل على تحفيزهم بالمكافآت والجوائز، وتوجيههم وتشجيعهم، وحثهم على الجدية والمثابرة لبلوغ أعلى المراتب، وعلى المعلم أن يستدرج المتعلم للاجتهاد والعمل الدؤوب، فإن تمكن من التعلم عمل على استدراجه وصرفه تدريجيا عن الأغراض الدنيوية ووجهه نحو السعادة الأخروية.

2. 6– مداومة المتعلم على صحبة المعلم: شدّد الغزالي على صحبة المتعلم للمعلم؛ لأن التعلم على المعلم أضمن وأفضل حتى في القدر البسيط من العلم، فالأستاذ "فاتح ومسهل والتحصيل معه أسهل وأروح"[4].

2. 7– التفرغ: ينبغي للمتعلم في نظر الغزالي أن يتفرغ للدراسة وطلب العلم، و"يقلل علائقه الدنيوية ويبعد عن الأهل والولد والوطن، فإن العلائق صارفه، شاغلة للقلوب"[5].

---

[1]– الغزالي، ميزان العمل، مصدر سابق، ص367.

[2]– الحديث أخرجه أبو داوود والنسائي وابن ماجة من حديث أبي هريرة.

[3]– الغزالي، المصدر السابق، ص 365.

[4]– أبي حامد الغزالي، منهاج العابدين إلى جنة رب العالمين، تحقيق محمود مصطفى حملاوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، ص 66.

[5]– الغزالي، ميزان العمل، المصدر السابق، ص343.

ثانيا: فلسفة التربية عند ابن خلدون:

يرى ابن خلدون أن المناهج التربوية السائدة في عصره؛ لا تعمل على تحقيق الأغراض التعليمية للأبناء والأجيال، ولا تنسجم مع متطلبات العمران والحضارة؛ فهي مناهج تطبعها العفوية، وعدم دقة ووضوح الأهداف، ومن هنا فقد سعى ابن خلدون من خلال فلسفته التربوية إلى توضيح الأهداف التربوية، والتي تتمثل في العمل على تربية الملكات الفكرية والحركية؛ بوصفها النواة الأولى التي تنبثق عنها أية صناعة من الصناعات التي يمكن للفرد أن يتعلمها، ويجب أن تكون لكل فرد صناعته التي يحفظ بها حياته، ويلبي بها حاجياته، ويساهم بها في حفظ بقاء الآخرين وتلبية حاجاتهم عن طريق التعاون معهم[1]، ويعتبر ابن خلدون صاحب منهجية تربوية تعليمية، وهي تقوم على ما يلي:

أ-التدرج: دعا ابن خلدون إلى مراعاة التدرج في التعليم، بحيث يتم الانتقال بالطالب من الموضوعات العامة إلى الخاصة، يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا[2]؛ حيث يتدرّج المعلم مع طالب العلم من خلال تلقينه أصول الأبواب التي يلقنها إياه مراعيا طاقته وقدرته على الفهم والاستيعاب، ثم ينتقل به في مرحلة ثانية إلى الخوض في تفاصيل وجزئيات الموضوع الوثيقة الصلة به، وفي مرحلة ثالثة ينتقل المعلم بالمتعلم إلى أدق وأعمق وأعقد المسائل فيعمل على توضيحها[3].

ب- عدم إرهاق فكر الطالب، والإحاطة بطبيعة هذا الفكر: وهنا يرى ابن خلدون ضرورة أن يدرك المعلم الخاصية الطبيعية التدريجية للفكر وتأثره بالمكتسبات، والمعلومات والمهارات، والخبرات التي يمر بها وبأن هذه الطبيعة تكون أكثر استعدادا للفهم بالتدريج؛ كلما حصلت فنا أو علما جديدا كلما ازدادت إمكانية تحصيلها لفنون وعلوم أخرى.

---

[1]- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت, لبنان، ط1، 1984، ص89.

[2]- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، بيت الأفكار الدولية، د.ط، د.ت، ص290.

[3]- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مرجع سابق، ص231.

ج- عدم الانتقال من فن إلى آخر قبل فهمه: ينبّه ابن خلدون إلى ضرورة الحرص على عدم الانتقال بالطالب؛ في أي مرحلة كانت من مراحل التعليم إلى ما هو جديد عليه؛ إلا بعد التحقق من فهمه لما كان قد تلقاه[1].

د- معالجة آفة النسيان بالتتابع والتكرار: يحصل النسيان عندما تطول المدة بين الدرس والذي يليه حيث تتلاشى عناصر الموضوع وتفقد صلتها ببعضها، يقول ابن خلدون: "وكذلك ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن ببعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها"[2]، ولأن الذهن معرض للنسيان فقد نبّه ابن خلدون إلى عدم المباعدة والتفريق بين مجالس العلم، والحرص على تحقيق الاستمرارية والتكرار لهذه المجالس[3].

هـ عدم القسوة على المتعلمين: ينبّه ابن خلدون إلى تفادي الشدة على المتعلمين لأنها مضرة بهم فنجده يقول في ذلك:" ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع"[4].

خلاصة:

لقد قدم كل من الغزالي وابن خلدون تصورات تربوية عميقة، مستمدة من أصول العقيدة الإسلامية ومرتبطة بطبيعة الإنسان وغايات وجوده؛ فالغزالي انطلاقًا من رؤيته الأخلاقية والروحية جعل التربية وسيلة لتزكية النفس، وتقويم السلوك، وإعداد الإنسان لعبادة الله وخدمة مجتمعه، مؤكداً على

---

[1]- ابن خلدون تاريخ ابن خلدون، مصدر سلبق، ص290.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص85.

[4]- ابن خلدون، المصدر السابق، ص293.

ضرورة التوازن بين العلم والعمل، والعقل والنقل. أما ابن خلدون، فقد انطلق من رؤيته الاجتماعية التاريخية، فركّز على أثر البيئة والعمران البشري في العملية التعليمية، منتقدًا بعض أساليب التعليم التقليدية، وربط المعرفة بالحياة الواقعية.

خاتمة:

وختاما يمكننا القول، وفي نهاية هذه السلسلة من المحاضرات؛ والتي تعرفنا من خلالها على العلاقة الاتصالية الوثيقة؛ التي تجمع بين الفلسفة والتربية، واستعرضنا عبرها مختلف الاتجاهات الفلسفية الكبرى وتأثيراتها في الميدان التربوي، لنجد أنفسنا أمام لوحة فكرية غنية تعكس تنوع الرؤى حول طبيعة الإنسان وغاية التربية، وطرق تحقيق النمو والتكامل، فقد تعرفنا على العديد من الفلسفات؛ من فلسفة التربية المثالية التي ركزت على القيم الثابتة والعقل، إلى فلسفة التربية البراغماتية؛ التي أعطت الأولوية للتجربة والواقع المتغير، إلى فلسفة التربية الوجودية؛ التي جعلت الحرية الفردية محوراً للفعل التربوي، إلى الواقعية والطبيعية اللتين حاولتا فهم الإنسان في ضوء الواقع المادي والقوانين الطبيعية، وهي كلها فلسفات تنتظم في أطر تربوية تعكس رؤيتها للإنسان والعالم والحياة.

وعلى الرغم من تنوع الفلسفات التربوية وغناها، وما تحمله من بعض الإيجابيات؛ إلا أن هذه الفلسفات تظل محكومة بسياقاتها الحضارية والثقافية المحدودة، وقد أثبتت فشلها في فهم الإنسان والإحاطة بأبعاده المختلفة، ولم تستطع تحقيق التوازن بين الروح والمادة، بين الفرد والمجتمع، وبين الحرية والقيم الثابتة وهنا تظهر الفلسفة التربوية الإسلامية؛ التي لا تقتصر على كونها فلسفة تربوية فحسب، بل هي رؤية شاملة للكون والإنسان والحياة، تستمد مبادئها من الوحي الإلهي، وتحقق التوازن بين الثوابت والمتغيرات، وبين الجوانب الروحية والمادية للإنسان، وهذا ما اتضح لنا واضحا وجلّيا مع الغزالي وابن خلدون اللذان سعيا من خلال فلسفتهما التربوية إلى هدف واحد، وهو بناء الإنسان الصالح، المتزن، النافع لأمته، المستقيم في فكره وسلوكه .كما تمثل رؤيتاهما لبنات تأسيسية لفكرٍ تربوي إسلامي أصيل، يمكن الرجوع إليه في مواجهة التيارات الفكرية التربوية الوافدة التي لا تنسجم دائما مع مقاصد الإسلام.

إن فلسفة التربية الإسلامية تمتاز بشمولها وصلاحيتها لكل زمان ومكان، لأنها تقوم على أسس ربانية واضحة، تهدف إلى بناء الإنسان الصالح، القادر على عمارة الأرض وتحقيق الاستخلاف، مع الحفاظ على هويته ومبادئه. إنها فلسفة تدمج العلم بالإيمان، والمعرفة بالقيم، والعمل بالنية، وتُعنى بتربية الإنسان في جميع جوانب شخصيته: العقلية، والوجدانية، والسلوكية، ولذلك فإنه يحق لنا القول بأن الفلسفة التربوية الإسلامية ليست بديلاً عن الفلسفات الأخرى فحسب، بل هي مرجعية متكاملة قادرة على توجيه العملية التربوية في عالم تتعاظم فيه التحديات، وتزداد فيه الحاجة إلى تربية متوازنة تحقق الكمال الإنساني في أبعاده كلها.

إن التربية، في جوهرها، ليست مجرد نقل معرفة أو تدريب مهارات، بل هي صناعة للمعنى، وغرس للقيم، وبناء لشخصية متكاملة، قادرة على التفكير والعمل والمساءلة. وهنا تتجلّى أهمية التكامل بين مختلف الفلسفات، لا بكونها وصفات جاهزة، بل كمصادر إلهام نقدية وحيوية في المشروع التربوي والإنساني، والتربية التي لا تنطلق من مرجعية ثابتة، ولا تهدف إلى تحقيق الغاية الكبرى من الوجود الإنساني وهي عبادة الله تعالى وعمارة الأرض وفق منهجه، تظل ناقصة مهما بلغت درجة اتقانها. ومن هنا، فإننا لن نكون مبالغين إذا قلنا بأن العودة إلى الفلسفة التربوية الإسلامية؛ يعد ضرورة لا مناص منها لضمان تربية أصيلة تحفظ العقيدة، وتصون الهوية، وتبني الإنسان الصالح في دنياه وأخراه. ومن هنا تنبع أهمية العودة إلى تراثنا التربوي، وهي لا تعني الجمود والتقوقع على الماضي والجمود عنده، بل تعني استلهام ما فيه من حكمة ورؤية شاملة، تعيننا على صياغة مشروع تربوي يراعي مقاصد الشريعة، وخصوصية الأمة، وتحديات العصر.

– قائمة المصادر والمراجع:

✓ القرآن الكريم

أولا: الكتب:

1- ابن سينا، عيون الحكمة، حققه وقدم له عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت دار القلم، بيروت، لبنان، ط2، 1980.

2- أبو نصر الفارابي، كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، قدم له وعلق عليه ألبير نصري نادر، دار المشرق بيروت، لبنان، ط2، 1968.

3- أزفلد كولبة، المدخل إلى الفلسفة، ترجمة أبو العلا عفيفي، عالم الأدب للترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

4- ألفت محمد كمال عبد العزيز، نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين من الكندي حتى ابن رشد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، د.ت.

5- أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2014.

6- أيوب دخل الله علوم التربية تاريخها فلسفتها مناهجها، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 1971.

7- أحمد خواجة، الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

8- أيوب دخل الله، التربية ومشكلات المجتمع، في عصر العولمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ط1، 2015.

9- أوليفيه ربول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 1982.

10- أبي حامد الغزالي، منهاج العابدين إلى جنة رب العالمين، تحقيق محمود مصطفى حملاوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، د.ت.

11- بشير حاج توم، ماهي فلسفة التربية، مكتبة الوطن مكة المكرمة، ط1، 1982.

12- توفيق الطويل، أسس الفلسفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، د.ت.

13- جان جاك روسو، إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2019.

14- حسام الدين رفعت حرز الله، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية جامعة طرابلس، لبنان مجلد1، عدد1، 2021.

15- رنيه ديكارت، مقالة الطريقة لحسن قيادة العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم، ترجمة جميل صليبا موفم للنشر، الجزائر، 2007.

16- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، 2010.

- سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، دار صفاء للطباعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2013.

17- سعيد مراد، العقل الفلسفي في الإسلام، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر ط1، 2000.

18- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005.

19- الطاهر وعزيز، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1990.

20- عمار طالبي، مدخل إلى عالم الفلسفة، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2006.

21- علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، دار المعرفة الجامعة، مصر، د.ط، 2000.

22- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977.

23- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دمشق: دار القلم، ط3، 2011.

24- عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988.

25- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، 1984.

26- عادل العوا، العمدة في فلسفة القيم، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1960.

27- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة بيروت، لبنان، 1971.

28- عدنان خطاطبة، النظرية التربوية الإسلامية " النسق التكويني الكلي" دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2020.

29- عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

30- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.

31- الغزالي ميزان العمل، حققه وقدم له سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط1، 1964.

32- فتحي التريكي، الفلسفة الشريدة، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، د.ت.

33- قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016.

34- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق- بيروت مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، د.ت.

35- ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، شبكة الألوكة .www.alukah.net.

36- محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط5، 2002.

37- مختار البسيوني، الوضعية المنطقية بين القيم الدينية والأخلاقية عند ألفرد إيو، وكالة الشرق للطباعة، مصر، 2002.

38- محمد سعيد أحمد زيدان، التفكير الفلسفي، سفير، مصر، ط1، 1999.

39- محمد منير مرسي، فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت.

40- محمد عبد الرحمان مرحبا، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، منشورات عويدات بيروت باريس، ط3، 1983.

41- مجدي عزيز إبراهيم معجم مصطلحات مفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

42- محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

ثانيا: المعاجم والموسوعات:

1- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات ط2. 2001.

2- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج14، بيروت، دار صادر. ط1، د. ت، ص392، 304.

3- مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط8 2005.

4- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج2، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر د.ط، د.ت.

5- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، د.ط، 1982.

6- مجمع اللغة العربية"، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، د.ط، 1983.

7- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م 2، دار العودة، استنبول، ط2، 1989.

8- عبد المنعم الحفني؛ المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 2000.