

الأصول الفلسفية للتربية

إعداد

أ.م. واعبیر فوزی العصامي

أستاذ مساعد أصول التربية

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة طنطا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ

رسالة القسم

إعداد معلم نوعى أكاديمي تربوى مهنى فى مجالات تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوى والإقتصاد المنزلى والتربية الموسيقية والتربية الفنية يمتلك الكفايات الخاصة بمجاله معرفيا وتطبيقيا ليسهم فى تنمية مجتمعه المحلى وبشكل ملحوظ من خلال أداء رسالته التعليمية والبحثية التى تطور مجال التعليم النوعى .

الأهداف

يمكن بلورة الاهداف التربوية الخاصة لقسم العلوم التربوية والنفسية في الابعاد الاتية:

أولاً : المعارف والمفاهيم: يسعى القسم إلي أن يكون الخريج قد اكتسب المعارف والمفاهيم التالية:

- ١- أسس الإدارة التربوية والتخطيط، وتصميم البيئات التعليمية.
- ٢- المنهج الدراسي: مكوناته، وبنائه، وتقويمه، وتطويره.
- ٣- نظريات التعليم والتعلم وخصائص مراحل نمو المتعلمين.
- ٤- استراتيجيات التدريس علم.
- ٥- أسس تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها.
- ٦- التقويم التربوي ونظرياته.
- ٧- التربية الخاصة ومجالاتها واستراتيجياتها.
- ٨- أساليب التنمية المهنية والتعلم الذاتي ونظرياته.
- ٩- مصادر ومتطلبات العلاقات المهنية في مجال التعليم.
- ١٠- أخلاقيات مهنة التعليم والتشريعات المنظمة لها وحقوق المعلم وواجباته.
- ١١- نظريات الإرشاد التربوي والنفسي وريادة الأعمال.
- ١٢- مقومات بناء الشخصية وتعزيز الهوية الثقافية.
- ١٣- استراتيجيات التفكير ومنهجيات البحث والاستقصاء.
- ١٤- متطلبات العمل الفريقي والمشاركة المجتمعية.

- ١٥- مداخل ونظم الجودة الاعتماد.
 - ١٦- أهمية اللغة العربية وخصائصها المميزة.
 - ١٧- التطورات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية ذات العلاقة بالتخصص.
 - ١٨- مجالات التكامل بين فروع العلوم.
- ثانياً : المهارات المهنية: يسعى القسم إلي أن يكون الخريج قد اكتسب المهارات المهنية التالية:**
- ١- يخطط للدرس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.
 - ٢- يصمم ويدير بيئات تربوية مناسبة للتعليم والتعلم.
 - ٣- يدير الصف مرا وق الفردية بين المتعلمين ومحقق التعلم.
 - ٤- يوظف تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم.
 - ٥- يستخدم استراتيجيات متنوعة للتعليم والتعلم والأنشطة الصفية والالصفية.
 - ٦- يستخدم أساليب التقويم التربوي وأدواته.
 - ٧- يستخدم استراتيجيات وأنشطة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ٨- يستخدم مهارات التعلم الذاتي في نموه المهني طوال الحياة.
 - ٩- يستخدم آليات بناء العلاقات المهنية مع المعنيين بالتعليم والمجتمع.
 - ١٠- يوظف أسس الإرشاد التربوي والنفسي وريادة الأعمال.
 - ١١- يوظف خبراته الميدانية في تحسين المناخ المدرسي.
 - ١٢- يستخدم اللغة العربية الفصيحة في المواقف التعليمية.

ثالثاً : المهارات الذهنية: يسعى القسم إلي أن يكون الخريج قد اكتسب المهارات الذهنية التالية:

- ١- يقدم أفكاراً جديدة للقضايا المتضمنة بالمحتوي الدراسي.
 - ٢- يحلل نتائج تقويم المتعلمين من أجل التحسين والتطوير.
 - ٣- يقوم أداءه وأداء الآخرين.
 - ٤- يتفهم السياسات والنظم التعليمية.
 - ٥- يختار المناسب من بين البدائل في المواقف الحياتية المختلفة.
- رابعاً : المهارات العامة والانتقالية: يسعى القسم إلي أن يكون الخريج قد اكتسب المهارات العامة والانتقالية التالية:**

- ١- يعمل بكفاءة ضم .
- ٢- يستخدم قدراته الشخصية والوسائط التكنولوجية للتوصل والبحث عن المعلومات.
- ٣- يتعامل بإيجابية مع ضغوط مهنة التعليم.
- ٤- يتواصل بلغة أجنبية.
- ٥- يشارك في بحث القضايا العامة للمجتمع ومقترحاً حلولاً لها.



كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية



توصيف المقرر (الأصول الفلسفية للتربية) للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م

١- بيانات المقرر		
الرمز الكودي: Edu-613	اسم المقرر: الاصول الفلسفية للتربية	الفرقة: الرابعة
التخصص: جميع الشعب	عدد الوحدات الدراسية: (٢)	نظري

٢- أهداف المقرر		
- أن يتعرف الطالب على مفهوم فلسفة التربية وطبيعتها والعلاقة بين الفلسفة والتربية. - أن يتعرف على الفلسفات المختلفة في التربية. - أن يدرك العلاقة بين المنطلقات الأساسية لكل مذهب فلسفي والنظرية الفلسفية التربوية (التطبيقات التربوية).		
٣- المستهدف من تدريس المقرر: بنهاية هذا المقرر يكون الطالب قادرا على أن:		
أ- المعلومات والمفاهيم:		
أ. ١ - أن يعبر عن ماهية فلسفة التربية وطبيعتها. أ. ٢ - أن يفسر الأساس الفلسفي لكل مذهب والنظرية التربوية القائمة عليه.		
ب- المهارات الذهنية :		
ب. ١ - أن يمتلك مهارة القراءة الناقدة لكل فلسفة ، وتوظيف ما يتعلمه في حياته العملية. ب. ٢ - أن يربط بين ما يتعلمه في هذا المقرر ، وما سبق له دراسته ، وما سوف يمر به من خبرات حياتية متنوعة. ب. ٣ - أن يستطيع التفكير المنطقي القائم على المقدمات والنتائج.		
ج- المهارات المهنية الخاصة بالمقرر:		
ج. ١ - أن يعد ورقة بحث عن احد الفلسفات التي درسها ، والنظرية التربوية القائمة عليها ، مع تحديد مجموعة من ربية بجانب الكتاب المقرر. ج. ٢ - البحث عن حلول وإجابات لمجم نلة والمشكلات التي تتناولها موضوعات المنهج.		
د- المهارات العامة: (التواصل وتقنية المعلومات - التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية)		
د. ١ - أن يشارك بإيجابية في حل المشكلات التعليمية. د. ٢ - أن يساهم في التقييم الذاتي داخل قاعة المحاضرة. د. ٣ - أن يحدد الأولويات الأساسية لتحسين العملية التربوية.		
٤- محتوى المقرر:		
محتوى المقرر	عدد الساعات	محاضرا
١- التربية و الفلسفة (فلسفة التربية) - مفهومها - طبيعتها .	٨	
٢- الفلسفة المثالية.	٤	
٣- الفلسفة الواقعية.	٤	
٤- الفلسفة البرجماتية.	٤	
٥- الفلسفة الإسلامية.	٤	
٦- الطبيعة الإنسانية والتربية بين فلسفة القرآن	٤	٢
الاجمالي	٢٨ ساعة	١٤ محاضرة
٥- أساليب التعليم والتعلم (إستراتيجيات التدريس)		
١- الشرح والإلقاء (طريقة المحاضرة). ٢ - الحوار والمناقشة. ٣- التعلم الذاتي(التكليف بعمل البحوث ومقارنات بين الفلسفات المختلفة في التربية). ٤- التعلم التعاوني. ٥- طرح الأسئلة (السؤال والجواب) ٦- العصف الذهني		



كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية



٦- أساليب التعليم والتعلم للطلاب ذوى القدرات المحدودة		- التعلم بلغة الإشارة للطلاب الصم - التطبيقات العملية التربوية - عمل فرق للبحث المشترك لابتكار حلول للمشكلات
٧- تقويم الطلاب :		
أ- الأساليب المستخدمة:		١- اختبار شفهي ٢- اختبار تحريري ٣- تقييم البحوث والتقارير
ب- التوقيت:		- لقياس القدرة على التخاطب وكذلك الفهم والمعرفة. - لقياس مستوى الاستيعاب للمنهج والمهارات الذهنية - لقياس مدى قدرة الطالب على التعلم الذاتي
ج- توزيع الدرجات:		١- قياس رقم (١) اختبار شفهي مناقشات ٢- قياس رقم (٢) تقييم البحوث والتقارير ٣- قياس رقم (٣) اختبار تحريري
٨- قائمة الكتب الدراسية والمراجع		١- درجات الأعمال الفصلية ٢- اختبار تحريري ٣- المجموع
أ- مذكرات		مشاركات - تطبيقات عملية تربوية - ميد ترم - بحث إلخ
أ- مذكرات		٩١ مرجع (عربي). ٣٢ مرجع (أجنبي).
كتب مقترحة		عبدالفتاح تركى : فلسفة الترب علمى نقدى - مكتبة الأتجلو ، القاهرة ، ٢٠٠١ حامد عمار : قيم تربوية في الميزان ، دراسات في التربية والثقافة / الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ٨ شبل بدران وآخرون : الأصول الفلسفية للتربية ، مكتبة الجمهورية ، الإسكندرية ، ٢٠٠٢
د - دوريات علمية أو نشرات إلخ		١- مجلة كلية التربية. ٢- مجلة التربية الحديثة. ٣- مجلة التربية المعاصرة. ٤- مجلة دراسات تربوية. ٥- مجلة عالم التربية.

منسق المادة

د/ عبير فوزى العصامى

رئيس القسم
أ.د/ محمود الوكيل

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله .


يهدف هذا الكتاب الى القاء الضوء على الأصول الفلسفية للتربية، فيش
الكتاب دراسة لبعض الفلسفات التربوية وذلك حتى يمكننا ادراك العلا
الوثيقة بين الفلسفة والتربية والتعرف على الدور الذي تقوم به فلس
التربية في تطوير العملية التعليمية.


فالخطوة الأولى التي ينبغي البدء بها عند بناء أي نظام تربوي هي تحد
الفلسفة التربوية التي يسترشد بها في اختيار الأهداف التربوية التي يس
حقيقتها، وسوف يحاول تاب أن يجتهد في ايقاظ وعينا الو يا
فلسفة تربوية تشكل الاطار الذي يجب أن يحكم العمل التربوي والتعليم في وط
وذلك من خلال فلسفة للتربية يصوغها مجتمعنا مستهدياً طموحاته ومستله
ثقافته وتراثه ومسترشداً انجازات العلوم المختلفة.

والكتاب الذي بين يديك يحتوي على ستة فصول يناقش الأول منها أ
المفردات الفلسفية التي يستحيل بدونها استيعاب مضمون الفلسفة التربو
وأهدافها، كما يناقش علاقة المعلم بفلسفة التربية ومدي فائدتها بالنسبة للمعلم

أما الفصول من الثاني الى السادس فتشمل تحليلاً لخمس فلسفات وهي:

المثالية. 

الواقعية. 

البرجماتية. 

الوجودية. 

والفلسفة الإسلامية. 



وفى تحليلنا لهذه الفلسفات فاننا نعرض الأسس العامة لها وذلك فيما يتعلق بنظرتها الى طبيعة الوجود الكونى والانسانى وطبيعة المعرفة ومصادرها وأدواتها وطبيعة القيم، ثم نتناول بالتحليل عرضاً لأهم التطبيقات التربوية لهـ الفلسفات مركزين على الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والدور الذى يقوم كل من المعلم والتلميذ فى العملية التعليمية.

وذلك بهدف القاء مزيد من الضوء والعمق على الفلسفات المختلفة والاهتمامات التربوية التى لا غنى عنها للمهتمين بالعمل والبحث التربوي.

والله ولى التوفيق

عبيد فونري العصامي

الفصل الأول

فلسفة التربية

- أولاً: ماهية الفلسفة التربوية
- ثانياً: مباحث الفلسفة التربوية
- ثالثاً: فلسفة التربية
- رابعاً: أنماط فلسفة التربية
- خامساً: بعض مجالات البحث في فلسفة التربية
- سادساً: وظائف فلسفة التربية
- سابعاً: أهمية دراسة فلسفة التربية للمعلم.



أولاً:- ماهية الفلسفة:-

من الصعب تحديد ماذا يقصد بكلمة فلسفة، فقد ظهر العديد من التفسيرات لمفهوم الفلسفة خلال التطور التاريخي لها، كما عرفت الفلسفة تعريفات عديدة اختلفت باختلاف وجهات نظر الفلاسفة واختلاف العصور.

فليس من اليسير علي دارس الفلسفة أو الباحث فيها أن يضع لها معاماً مانعاً، فإذا كان هذا الأمر يبدو بديهياً بالنسبة لبقية الباحث التي يم الإنسان فيها عقله إلا أنها بالنسبة للفلسفة مسألة من أشق الأمور وأكثرها خلا حتي وقتنا الحالي.

ورغم الصعوبة التي تمنع من تعريف الفلسفة تعريفاً واحداً معاماً مانعاً، لابد من نتعرض لبعض الفلسفة في أن يسهم هذا العرض بي الفلسفة كعلم يتميز عن سائر العلوم.

ولقد إشتقت كلمة فلسفة Philosophy من اليونانيين ويتكون م مقطعين كلمة (Sophia) ومعناها الحكمة وكلمة (Philo) محبة أي أن اللف بمقطعين يعني حب الحكمة أو محبة الحكمة.

والفيلسوف PHILOSOPHER يعني محب الحكمة. ولقد ك فيثاغورث العالم المشهور الذي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد أول من وضع لف فلسفة إذ قال لست حكيماً فإن الحكمة لا تضاف لغير الألهة وما أنا إلا فيلسوف محب للحكمة.

ومحب الحكمة أي الفيلسوف هو ذلك الإنسان الذي تؤرقه الحياة فتبعث فيه الرغبة علي التأمل والتفكير والبحث عن إجابات لعلامات الاستفهام الكثيرة التي تشقيه وتباعد بينه وبين الحياة.

ويورد معجم التربية تعريفاً للفلسفة مشابهاً للتعريف السابق فيقول بأن الفلسفة" هي ذلك العلم الذي يرمي إلي تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة



باعتبارها وسائل لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقيا) ونظرية المعرفة".

إذن فالحقيقة المجردة هي موضع الفلسفة، وقد ترددت كلمة فلسفة بمعن محبة الحكمة كثيراً في محاورات سقراط ولكن بمعني أخلاقي، ثم جاء أفلاطون وتوسع في معناها وجمع في تعريفه للفلسفة بين الحكمة بمعناها الأخلاقي الذي يقوم على الارتفاع والسمو عن أغراض الدنيا ومصالح الأفراد، وبين دراسة القيم والمبادئ التي يقوم عليها العالم، ودراسة النفس الإنسانية.

وإذا استعرضنا بعض التعريفات الفلسفية على سبيل المثال لا الحصر فإننا نلاحظ أن التعريفات قد إتجهت وجهات مختلفة حديثاً عنها قديماً، فقد عرّف سقراط قديماً الفلسفة بأن "في الوجود بما هو وجود بالإطلاق" بح في طبائع الأشياء وحقيقة الموجودات "أنها دراسة العلل والمبادئ الأولى للأشياء".

واتجهت تعريفات الفلسفة في العصور الوسطى وجهة أخرى متأثرة بالدين فلقد رأى الكثير من الفلاسفة في العصور الوسطى أن الفلسفة لم تعد وحده صالحة لتفسير الوجود بل إتجهت تعريفات الفلسفة في تلك الفترة وجهة روح إلى جانب الوجهة العقلية التي سادت عند اليونانيين من قبل ورأى الكثير من فلاسفة العصور الوسطى أنه ينبغي أن يسبق الإيمان البحث في الوجود.

واتجهت تعريفات الفلسفة عند الفلاسفة المحدثين إلى البحث في المعرفة فلقد عرفها فرنسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) بأنها علم وليد العقل أو القوي العاقلة في الإنسان وهي تقدم لنا تفسيراً ومعني للكون عن طريق الملاحظة والتجربة. وغاية الفلسفة السيطرة على القوي الطبيعية والتحكم في مواردها لتحقيق، سعادة الإنسان لذا فالفلسفة الحديثة إتجهت إلى المعرفة واعتبرتها شاملة للوجود وذلك توطئه لفهم طبيعة المعرفة وتحديد أدواتها والإطمئنان إلى مدي إمكان قيامها. ودار الجدل العنيف بين المذاهب المختلفة حول طبيعة المعرفة وأدواتها ومصادرها وكذا حول إمكان قيام المعرفة الصحيحة.



أي بينما إهتمت الفلسفة قديماً بالوجود ونظرت إلى المعرفة من خلاله فإن الفلسفة الحديثة قد عكست الآية فاهتمت بالمعرفة ونظرت من خلالها إلى الوجود. واتجهت الفلسفات المعاصرة وجهة مخالفة للفلسفات السابقة بأن نقل مجال التفلسف من دراسة الوجود بعلمه البعيدة ومبادئه الأولى وكذا المعر للوقوف على طبيعتها وأدواتها إلى البحث في الذات أو الإنسان لأجل تيسير حياته تحقيق ذاته. فلقد أجهت الفلسفات المعاصرة مثل الوجودية والماركس والبراجماتية- (وإن كان ينظر إليها علي أنها نظرية)- والوضعية المنطقية إ الاهتمام بالإنسان لأجل تحقيق حياة أفضل ولتيسير حياته.

وبالتالي عرفت الفلسفة بأنها منهج لإختيار فاعلية الأفكار في الحياة، وواب الفكرة تشهد به الآث ترتب عليها في دنيا العمل. وربما كسو الألماني فخته fichte (١٨٦٢ - ١٩١٤) علي حق حينما قال أننا لا نعمل إلا لأذ نعرف لأن حياتنا قد جعلت للعمل وذهب جون ديوي DEWEY -J أبعد من ذل فلقد رأي أن الحضارة نفسها ليست إلا وليدة الفلسفة وإن كانت الفلسفة بدور من نتاج الحضارة. لقد كانت الفلسفة هي التي تقوم الأفكار وترشدنا وتتضمن داخلها تفلسفاً أولياً عن الإنسان والمجتمع والجنس والإنسانية والحضارة. وإذا دق النظر إلي المدلول الحضاري لكل مذهب فلسفي لا تضخ لنا أن الفلسفة ما هي مرآة صادقة تعكس لنا صورة لما مرت به البشرية من أحداث سياسة وثورات إجتماع وتغيرات إقتصادية وتطورات حضارية. أي أنه بغير الفلسفة لا تكون الحضارة بل إفلاس الحضارة وتخلف أفكارها كان نتيجة لإنصراف الفلسفة عن القيام بواجبها.

وعرف ديوي Dewey الفلسفة بأنها "المجهود المنظم المستمر من جانب الرجل العادي والرجل المتعلم لكي يجعل من الحياة شيئاً له معني ويقوم الذكاء بتوجيهه كلما أمكن ذلك. فالفلسفة لم تعد مجموعة من المعارف أو الحقائق وإنما هي نشاط يرمي إلي توضيح وتحليل المعتقدات والأفكار والقيم بل الحياة ذاتها. كي تصبح ذات معني بالنسبة للإنسان".



ولقد ذهب الماركسية كما يمثلها ماركس إلى النظر للفلسفة على أنها التوجيه المستنير الواعي الذي يحرر الإنسان من طغيان الظلم وأباطيل الخرافة وبذلك فمهمة الفلسفة هي العمل على تنوير العالم ومساعدة الإنسان على مواجهة مشكلاته وتحسين أحواله وتذهب الفلسفة الماركسية إلى أننا لا نستطيع أن نفهم طبيعة العالم إلا بمحاولة تغييره ولا نستطيع أن نفهم الإنسان إلا بمحاولة تحسين أحواله

ويرى الكثير من الفلاسفة الوجوديين بأن الفلسفة هي منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية في خضم الوجود. فالفلسفة الوجودية لا تهتم بالبحث الوجود الإنساني الواقعي المفرد.

ومن العرض السا
تعريفات الفلسفة يمكننا أن
ي
التعريفات قد اختلفت باختلاف الفلاسفة واتجهت إتجاهات مختلفة يمكن
نوجزها فيما يلي:

(أ) اتجاه تقليدي يجعل من الفلسفة علم الوجود الكلي مع الإهتمام بتحدد مكان الإنسان .

(ب) اتجاه ثاني يهدف إلى تغيير العالم وخلق مستقبل جديد للبشرية كما يذ
البرجماتيون وأصحاب المادية الجدلية (الماركسية).

(ج) إتجاه ثالث لإنكار قيام الوجود العام والإنصراف عنه إلى دراسة وبحث الوا
المحسوس الذي يمكن إخضاعه لمناهج البحث التجريبي كما يذهب إلى ذلك
الفلاسفة الوضعيين. فهم يرون أن الفلسفة مجرد منهج للبحث يهدف لتحليل
اللغة تحليلًا منطقيًا.

(د) اتجاه رابع يذهب إلى قصر النظر العقلي على وجود الإنسان الواقعي الشخصي
والاهتمام بدراسة صلته بالكون وعلاقته بالآخرين كما يذهب إلى ذلك
الفلاسفة الوجوديين.



وإذا حاولنا تفسير تعريف الفلاسفة فقد يكون مرجع ذلك إلى الاختلاف حول طبيعة العملية الفلسفية ذاتها كما سنعرض لذلك وكذا الاختلاف حول أهدافها ومستقبلها.

لذا يمكن القول أن الفلسفة ليس لها تعريف محدد تلتقي عنده وجهات ذ الفلاسفة جميعاً كما هو الحال في العلوم الجزئية. إن الفلسفة لم تنزل بعد ثم مجهودات فردية مطبوعة عند كل فيلسوف بطابعه الخاص بعكس الحال في العلم بمعناه الضيق، إذ تلتقي عند نتائج آراء العلماء.

وترجع صعوبة التوصل إلى تعريف جامع مانع للفلسفة إلى العوامل الآتية:

- (١) اختلاف التيار الفكري أو المدرسة التي ينتمي إليها الفيلسوف، بل قد يو هناك اختلاف بين فيلدا خردا داخل التيار الواحد.
- (٢) اختلاف الفلسفة من مجتمع لآخر، نتيجة اختلاف الظروف المحيطة بك مجتمع وفلسفته التي توصل إليها لمواجهة هذه الظروف.
- (٣) اختلاف النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والدينية التي يتفاعل مع الفيلسوف، والتي تسهم بدورها في تشكيل منهجه وفكره.
- (٤) أن طبيعة الفلسفة والموضوعات التي تتناولها تثير الكثير من الصعوبات ويبد هذا الأمر أكثر وضوحاً إذا ما قارنا بين الفلسفة وغيرها من ميادين المعر الإنسانية.

ثانياً:- مباحث الفلسفة :-

اتفق المفكرون علي تصنيف مباحث الفلسفة في أربعة مباحث رئيسية، أي أن موضوع الفلسفة ليس موضوعاً محدداً بل موضوعات أو مباحث كالتالي:-

(١) الميتافيزيقا (Metaphysics):

تختص الميتافيزيقا ببحث طبيعة الحقيقة REALITY OF NATURE

ويطلق عليها أيضاً ما وراء الطبيعة".



فالميتافيزيقيا (METAPHYSIC) وهي أيضا إغريقية الأصل كمصطلح يتركب من شقين Meta أي ما وراء و physics أي الطبيعة.

وهذا المبحث يتناول النظر في طبيعة الوجود علي الإطلاق مجردا من تعيين أو تحديد تاركا للعلوم الجزئية البحث في الوجود من بعض نواحيه.

ومن بين ما تهتم به الميتافيزيقيا

التساؤلات التي تتطلب إجاباتها تجاوز. المحسوس إلي المعقول أي الـ يدركه العقل بالتأمل والتفكير والاستنتاج العقلي. ومن بين شواغل الميتافيزيد تساؤلات من قبيل: ما أصل هذا العالم - ما حقيقة القوة المهيمنة عليه- طبيعة الحياة بعد الموت ما الغاية من وجودنا.. إلي غير ذلك.

(٢) مبحث المعرفة EPISTEMOL

الذي يتناول إمكان معرفة الإنسان للحقائق ومدي صدق وصحة معرف وحدودها وكثيرا ما يطلق الفلاسفة علي مبحثي الوجود والمعرفة ما بعد الطبيد وكانت الفلسفة عند القدماء أصلا تنصب علي مبحث الوجود أما عند المحدث فإنها في جملتها تبحت الوجود من خلال نظرية المعرفة.

مبحث المعرفة في الفلسفة، ينصب علي تحديد مصدر المعرفة الإنسان الكلية التي تبلغنا هذه المعرفة معايير التمييز في المعرفة بين ما هو حق وما هو باط علاقة المعرفة بالواقع.

(٣) المنطق Logic

المنطق هو علم التفكير الصحيح، أو علم دراسة أساليب تمييز التفكير، أو علم المعالجة المنظمة للعلاقة بين الآراء. وللمنطق فروع هي:

الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning وطريقته الانتقال من الجزئية إلي الكلية أو النتيجة. وهو يقيم الدليل بالانتقال من الجزئي إلي الكلي.



الاستدلال القياسي Deductive Reasoning: وهو علي عكس الاستقرائي

يقيم الدليل علي أساس الانتقال من الكلي إلي الجزئي.

والاستدلال التمثيلي Reasoning by comparison: يقوم علي أن الأسباب

المتشابهة ينتج عنها نتائج متشابهة.

والاستدلال التجريبي Experimental Reasoning: يقوم علي الاستق

واستخدام القياس، وهو يشتمل عند هيجل Hegel علي القضية، والنقي

والتركيب.

(٤) مبحث القيم (EXIOLOGY)

مبحث القيم أو فلسفة القيم والتي تعالج طبيعة القيم وتعالج فلس

خلاق Ethics الأحكام بما هو خير أو شروما هو خطأ أو ص

كما تعالج فلسفة الجمال Aesthetics مقومات الجمال أو القبح.

وأما مبحث الأخلاق، فإن اهتمامه ينصب علي معرفة الفضيلة والس

الموصلة إليها، ومعرفة الرذيلة وما يوقع فيها، ماهية الخير والشر، معايير الق

والجمال.. إلي غير ذلك من التساؤلات المتعلقة بالقيم ومعايير السلوك.

وهذه المباحث الأربعة تشكل: مجال الموضوع الرئيسي للفلسفة بمعنا

التقليدي- وإن رفضت الفلسفات المعاصرة هذا التصور ونقلت مجل التفلسف

دراسة الوجود والمعرفة إلي البحث في وجود الإنسان وتيسير حياته وكانت هذه و

في تاريخ التفلسف فقد أقرتها إتجاهات فلسفية معاصرة من الوجودية إلي المادية

إلي البراجماتية قبل حتي الوضع المنطقية والواقعية المعاصرة حيث هدفت هذه

الفلسفات جميعاً إلي تيسير حياة الإنسان.

ثالثاً:- ماهية فلسفة التربية:-

وبعد هذه الإطلالة علي الفلسفة بصفة عامة، نتجه الآن للبحث في فلسفة

التربية والتي ظهرت أول ما ظهرت جزءاً لا يتجزأ من الفلسفة الخاصة لأفلاطون.



لقد كانت التربية منذ البداية اهتماما استحوذ علي تفكير الفلاسفة باعتبار أنهم في الأساس معلمون ومربون يسعون إلي تغيير الحياة من خلال تغيير الإنسان وإكسابه القيم التي يؤمنون بها وإكسابه طرق التفكير التي يحسبوا فعالة وتعيده السلوك الذي يروونه قويا.

لذا تأتي فلسفة أفلاطون التربوية لتمثل أول محاولة مكتوبة في فلسفة التربية وليس أول فلسفة للتربية حيث مارس الفلاسفة السابقين علي أفلاطون وكذلك المعاصرون له الفلسفة التربوية حوارا وعملا.

ومن المعروف تاريخياً أن أقدم المحاولات للكتابة عن التربية، جا عبر "الجمهورية"، وهو كتاب للفيلسوف الإغريقي أفلاطون كأول المحاولات فكر التربوي المدون.

وفي هذه المحاولة الأولي يقدم أفلاطون صورة لما ينبغي أن تكون عليه التربية في المجتمع الذي كان يحلم به وهو مجتمع مغاير تماما لذلك الذي كان يعيد فيه.

وهكذا التقت الفلسفة مع التربية وتوحدت منذ أن خط أفلاطون (٢٧) ٤٢٨ ق.م) "الجمهورية" وبها نظرية متكاملة للتربية المعبرة عن فلسفته وكأفلاطون بها معلما حاول التطبيق والتنفيذ.

هنا يحق لنا أن نتساءل عن طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية، وهل هذا ما يبرر وجود هذه العلاقة أو يعبر عن وجودها؟

فالعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، حتي إن العديد من الفلاسفة ينظرون إليهما علي اعتبار أنهما مظهران مختلفان لشيء واحد، يمثل أحدهما فلسفة الحياة، ويمثل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة في شئون الإنسان.

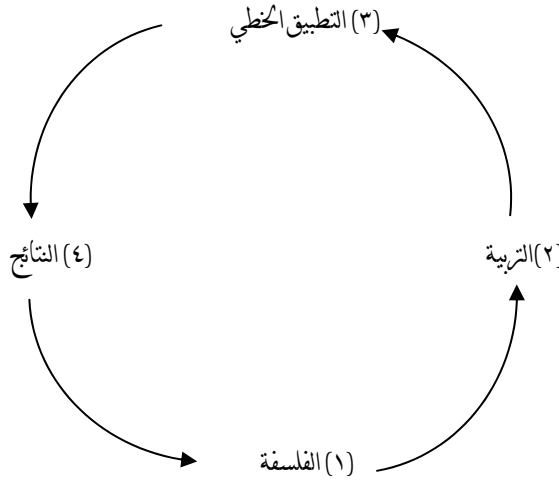
والفلسفة تعتبر ذلك الإطار النظري العلمي، والتربية الجانب العملي التطبيقي وبينهما علاقة جدلية تتفاعلان من خلالها فمن خلال التطبيق التربوي



يتأكد مدي صحة هذه الفلسفة وحيويتها، وبذلك تكون التربية بمثابة معمل لاختبار الفلسفة، مما دفع بعض الفلاسفة إلى اعتبار الفلسفة أما للتربية والتربية معملا للفلسفة.

وبصرف النظر عن أيهما يسبق الآخر، فالمؤكد أن الفلسفة توجه العمل التربوية من جهة، كما أن التربية تختبر الفلسفة من جهة أخرى، ثم يحدث تفاعل أو تغذية مرتدة بين الطرفين.

هكذا دورة حياة كاملة يوضحها الشكل التالي:-



شكل رقم (١)

يوضح تفاعل الفلسفة مع التربية

ولكي نفهم العلاقة بين الفلسفة والتربية فهما واضحا وصحيا وصحيا لا بد أن نتصورهما في علاقتهما التفاعلية داخل إطار كلي هو الإطار الثقافي، بما يحويه من قيم وعادات وتقاليد ومعتقدات واتجاهات ومثل ومثل ومعايير، يشترك في التأثير به والتأثير فيه كل من ينتمي لهذا المجتمع.



وقد قال (فيخته) الفيلسوف الألماني في خطبته الموجهة إلى الشعب الألماني (إن فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام إلا بمعرفة الفلسفة).

(فكما أن الفلسفة لا تستطيع أن تحقق أهدافها إلا بواسطة التربية كذلك لا تستطيع التربية أن تعرف طريقها ولا تدرك غايتها إلا بواسطة الفلسفة).

أما (جون ديوي) فيقول (إن بين الفلسفة والتربية وسائل مشتركة كمسألة العلاقة بين النفس والبدن، ومسألة المعرفة والثقافة، ومسألة الأخلاق، ومسألة العلاقة بين الفرد والمجتمع فهي مسائل فلسفية من جهة وتربوية من جهة ثانية).

وهكذا أصبحت التربية "هي التطبيق للفلسفة فهي الجانب الفعال كيد مبادئها وتأصيل - ومثلها العليا عن طريق غرس - الجديدة".

واتضح أهمية الأصول الفلسفية للتربية كمجال للتفاعل بين عنصري الفلسفة والتربية محدداً ذاته فيما عرف بـ "فلسفة التربية" كتعبير عن هذا التفاعل. وزاد من أهميتها حديثاً ذلك الصراع الفكري والعقائدي بين النظم العالم، هذا الصراع الذي يحاول من خلاله كل نظام أن يحدد ذاته عن غيره خلال سمات خاصة تشكل بناء عقائدياً محكماً يشمل الأفكار والقيم التي يريد ذلك النظام. ويحاول تثبيتها في نفوس أبنائه ونشرها في العالم كسباً للتأييد والفوز على غيره من النظم.

والبناء العقلي والعقائدي تقوم به فلسفة المجتمع أما مهمة تثبته في نفوس أبنائه فتقوم به التربية من خلال ترجمة تربوية لكل ما في فلسفة المجتمع من قيم وأفكار لا يكتب لها الاستمرار والبقاء إلا من خلال بثها في صميم عملية تكوين الأجيال لتصبح فعل وتجسيد لتلك الفلسفة الاجتماعية.

ويوجد العديد من التعريفات التي تقودنا لتحديد معنى فلسفة التربية:-



ويوجد العديد من التعريفات التي تقودنا لتحديد معنى فلسفة التربية:-

قد عرفها "فينكس Phenix" في كتابه "فلسفة التربية" علي أنها تعني "البحث عن المفاهيم التي تخلق الاتساق بين مظاهر العملية التربوية المختلفة، نطاق خطة شاملة تتضمن إيضاحاً للمعاني والفروض التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتسهم في إنماء العلاقة بين ميدان التربية وغيره من ميادين الحيد الإنسانية".

معني هذا أن فلسفة التربية توجه النظرية والممارسة التربوية، وتدر الأهداف العامة للتربية، ووسائل العملية التربوية، وهي في النهاية توضح المفاهيم التربوية وتنسق بينها.

ويري "ماكس ويند Max wi" أن الموضوع الأول لفلسفة التربية ذاتها، وأنها تعني تعميق الفهم للعملية التربوية، ورؤية العمل التربوي عموميته وتكامله".

ويشير "أوكونور O`connor" إلي أن فلسفة التربية تعني الدراسة التحليلية لأحكام والمعايير الخلقية، ولمجموعة القيم والمثل، التي تعبر عنها غايات العمل التربوية".

وهو هنا يستخدم مصطلح فلسفة التربية بنفس المعني الذي يستخدم مصطلح النظرية التربوية.

كما يعرفها أرنولد ريد بأنها استخدام الأدوات الفلسفية أو تطبيق الأساليب الفلسفية علي قضايا التربية وعلي العلاقات القائمة بين التربية وغيرها من الأفكار الإنسانية.

وفلسفة التربية من هذا المنظور هي المعالجة الفلسفية المنظمة للجوانب النظرية في العملية التربوية القابلة للمعالجة الفلسفية، أو هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ من أسلوب الفلسفة وسيلة للنظر إلي العملية التربوية وتنظيمها



وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي تتضمنها. أنها تطبيق النظرية أو الطريقة الفلسفية في مجال التربية، أو هي النشاط الفكري الذي يرمي إلى نقد وتحليل الأفكار التربوية العامة في محاولة لإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد

ولابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحاً من ناحيتين، وقد يبذل فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافية والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها في المجال التربوي وتأثيرها به ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستويات الاجتماعية العام وعلى المستوي التربوي. وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفذ بها العملية التربوية وتتبع من داخلها أي من العلاقات المتعددة القائمة بهشتغلين بالميدان ثم ه المشكلات تحليلاً ثقافياً فيربط انور الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أي أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر إلى نظر واسعة متكاملة متعددة الزوايا.

وعلى هذا تصبح فلسفة التربية ذلك الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزوايا التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحسب فلسفيا - اجتماعيا. ومعنى هذه العبارات أن فيلسوف التربية لابد أن يكون له اتجاه فلسفي - تربوي واضح ولا بد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظريات وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها في النظر إلى العمل التربوية ومشكلاتها وفي بناء النظريات الأساسية في التربية التي توجه هذه العمل توجيهها علمياً ثقافياً.

وعلى ضوء هذه التعريفات وغيرها يمكن القول بأن فلسفة التربية هي أكثر جوانب الفلسفة اتصالاً بالعلم، وذلك لأنها تقوم على الممارسة والتطبيق، ومن خلال العملية التربوية يتم تحصيل المعرفة، بل إن تحصيل المعرفة ليس غاية في حد ذاته، حيث تمتد العملية التربوية إلى تحقيق غايات أبعد وأعمق من تحصيل المعرفة، بحيث تتكامل المعرفة مع الجوانب الأخرى المتصلة بالقيم والميول والاتجاهات.



هذا بالإضافة إلى أن القائمين علي العملية التربوية إذا ما مارسوا عملهم من خلال نظرية معينة فإنهم يعبرون عن فلسفة تربوية تجمع بين النظرية والتطبيق، وتتميز بالحيوية والنمو.

رابعاً: أنماط فلسفة التربية

تعتمد فلسفة التربية علي إطار فلسفي نظري لأن معظم المشكلات التربو الرئيسية هي في واقعها مشكلات فلسفية، فإذا ما رغبتنا نقد المثل العليا التربو ومراجعة السياسات التربوية، أو عرض مثل وسياسات تربوية جديدة فلن نتمكن ذلك دون أن نأخذ في اعتبارنا تلك المشكلات الفلسفية الرئيسية كطبيعة الحد التي ينبغي أن تسعى إليها التربية وطبيعة الإنسان الذي ينبغي أن تعدده التربية بيعة المجتمع، علي اعتبار بية عملية اجتماعية وطبيعة المعرفة عت أن الحقيقة العملية هي الغاية التي تنشدها التربية.

من هنا كانت فلسفة التربية تهدف إلي تطبيق الفلسفة النظرية على ميدان التربية، وكانت أنماط أو أشكال فلسفة التربية مسيطرة لأنماط الفلسفة العامة علي النحو الآتي:

(أ) فلسفة التربية تأملية.

(ب) فلسفة التربية إرشادية.

(ج) فلسفة التربية تحليلية.

وفي السطور الآتية نتعرف علي كل نمط من هذه الأنماط علي حدة بشيء

من التفصيل:

(أ) الفلسفة التأملية: تسعى الفلسفة التأملية إلي التفكير في كل ما هو موجود

أي أنها تنشد إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم كله

وتعمل بواسطتها علي تقييم المعلومات المتصارعة، المتعلقة بالبحث التربوي،

والعلوم الإنسانية وتحاول تفسيرها.



وقد تقوم الفلسفة التأملية بوضع مثل هذه النظريات، باستنتاجها من الفلسفة النظرية، وتطبيقها علي التربية، أو تبدأ من مشكلات تربوية وتنتهي إلي أطار فلسفي قادر علي تحليلها وإيجاد الحلول لها.

وفي هذا الشكل من أشكال فلسفة التربية لا يقتصر دور الفيلسوف علي درا جوانب خاصة من الواقع، وإنما يعمل عقله ويشغل فكره برؤية الأشياء ككل، ويحا التوصل إلي العلاقة التي تربط هذا الكل بمفرداته، بل ويسعي إلي التعرف ع المعني الذي يكمن وراء هذا الكل.

(ب) الفلسفة الإرشادية: تكون فلسفة التربية إرشادية عندما تسعى إلي تحد الغايات التي يجب أن تهدف إليها التربية، وتحديد الوسائل التي ينبغي تستخدم لبلوغ تل اف، وعندما تسعى إلي تحديد م لمق والحكم علي السلوك، والتعرف علي الخير والشر، والخطأ والصواب.

إذ تقوم هذه الفلسفة بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة المتعل بالنظام التعليمي، وتقتراح أهدافاً ووسائل جديدة، ولتحقيق هذه المهمة ف الوقائع- حتي لو كانت محددة- لا يمكن أن تكون كافية، إذ تشير هذه الوقا إلي حد ما إلي النتائج المرتبطة بسياسة معينة، وهي حينئذ لا تبين إذا ما كانت ه السياسة مرغوبة أم لا، وإذا كانت مرغوبة فما مبررات إهمال السياسات الأخ المغايرة لهذه السياسة.

فالتربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم بمفردها، ولا يمكن أن تحدد أهدافها أو تضع سياستها أو تصيغ وسائلها إلي من خلال معايير موضوعية، مع مراعاة فلسفات العلوم الأخرى، فعلي سبيل المثال كيف نستطيع أن نناقش مشكلة ما إذا كانت المدرسة تمارس الديمقراطية أم لا داخل المدرسة دون الرجوع إلي الفلسفة السياسية، وكيف نناقش التعليم الفردي دون الرجوع إلي فلسفة اجتماعية؟



من هنا كان علي الفيلسوف الإرشادي أن يقوم بتقويم الواقع، ويسعى إلى اكتشاف مبادئ ويوصي بها، لتقرير أي الجوانب أعظم قيمة في هذا الواقع، وكان علي المربي حين يتخير أهدافه ويحدد أساليبه التربوية ألا يفعل ذلك كمربي كفيلسوف.

(ج) الفلسفية التحليلية: يتمثل الشكل الثالث من أشكال فلسفة التربية الفلسفة التحليلية والنقدية" حيث تقوم هذه الفلسفة بتحليل النظرية التأملية والإرشادية، كما تقوم بتحليل النظريات المتضمنة في فروع المعرف الأخرى، وتقوم بدراسة مدى الإتساق بينو والقيم والمثل التربوية، وقيم وم الاجتماعية والسياسة والاقتصادية، وغيرها من القيم والمثل العليا المتضمن داخل المجتمع.

وهي تقوم أيضاً باختيار المفاهيم المتضمنة داخل التربية، للتعرف علي م منطقيتها وكفايتها في مجابهة الحقائق التي تنشأ تفسيرا، وتبرز التنافسات ال قد توجد بين النظريات، وتوضح المعاني المختلفة التي تناط بذلك المصطلح المتضمنة في هذه النظريات، والتي أسرف في استخدامها في مجال التربية مثل:

الديمقراطية، الحرية، النمو، الخبرة، السلوك، النضج.

وإذا ما سلمنا بأن مسؤولية المعلم تتجاوز فن التدريس وطرقه، لتشمل الق والأفكار والمبادئ التي تكون الإطار الاجتماعي والقومي، والذي تستمد الترب أهدافها منها ورؤيتها فإنه من الأهمية بمكان أن يكمن في وعي معلمي المستقبل و سعيهم كذلك أنهم مسئولون عن تفهم ومعرفة هذه الفلسفات الثلاث، حيث إن دراستها أمر لازم بالنسبة لهم، وبالنسبة للمشتغلين بالتربية علي وجه العموم، فهي الأساس لتصرفاتهم، وهي عماد ممارستهم لمهام مهنتهم.

والمعلم الناجح لا يقتصر علي شكل واحد من أشكال الفلسفة، كما أن المعلم غير ملزم بتبني فلسفة تربوية معينة، لأن فلسفته هي خلاصة فكرة، واستجابته لعالمه المحيط به، وهي التي توجهه في اتخاذ لقراراته.



خامساً: بعض مجالات البحث في فلسفة التربية:

إذا كنا قد خالصنا من عرضنا السابق إلى أن فلسفة التربية هي ميدان من أهم ميادين التربية وأنها موضع اهتمام الكثير من المشتغلين في الميدان التربوي فلا بد لنا من أن نعرض لأهم مجالات هذا الميدان (فلسفة التربية).

وتتخذ مجالات البحث في فلسفة التربية صوراً متعددة اختلفت باختلاف منظور الفلاسفة والتربويين إلى أهمية هذه المجالات وإلى طبيعة نظرتهم إلى الفلسفة والتربية والعلاقة بينهما. والمثال على ذلك أننا نجد أن البعض مثلاً BUTLER قد عرض مجالات التربية من خلال عرض للمبادئ الفلسفية والمسلمات والإفتراسات لفلسفات في مجال الأهداف التربوية وطبيعة التربية تواها وكذا في بعض التربوية الأخرى.

واتجه Brameld لعرض أربعة فلسفات موضعاً تطبيقاتها في مجال التربية من منظور ثقافي. بينما اتجه Brubacker إلى مناقشة الموضوعات الأساسية التي اعتبرها مشكلات في المجال التربوي كالأهداف والمنهج والتقويم والنظام المدرسي الخ من منظور الفلسفات المختلفة. بينما اتجه ديوي وجهة اجتماعية شاملة بوصف فلسفة تربوية اجتماعية ذات برنامج إيجابي إزاء مشكلات المجتمع الأمريكي بما في من تناقضات...

لذلك يمكننا أن نرى أن تحديد مجالات الميدان في فلسفة التربية يحسب أساليب مختلفة تختلف باختلاف منظور الفيلسوف التربوي إلى الميدان وكذا نقطة البدء التي يبدأ بها نظريته العملية التربوية.. وإذا أخذنا بوجهة النظر أن فلسفة التربية هي الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية من الزاوية التربوية كما يبحث المشكلات والنظريات التربوية بحثاً فلسفياً ناقداً.. فمن هذا المنظور يمكننا أن نرى أن مجالات الإهتمام في فلسفة التربية هي:



أولاً: بنيت العملية التربوية: إذا رأينا أن العملية التربوية هي موقف تفاعلي إنساني في وسط ثقافي (بمفهوم شامل للثقافة) فإنه يمكن أن تكون هذه المعالم التربوية هي : دراسة الثقافة كوسط مرب، دراسة الطبيعة الإنسان دراسة السلوك الإنساني في إطار اجتماعي متغير لأجل الأهداف التي ينب أن تسير عليها العملية التربوية وغالبا ما يطلق علي هذا الجانب الأهدا التربوية.

ثانيا: ما هي النظريات التربوية والنظريات الأخرى في العلوم الاجتماعية التي تؤ أو يمكن أن تؤثر في الفكر والسلوك التربوي؟؟

وتعتبر دراسة النظريات بوجه عام والنظريات التربوية بوجه خاص من أ يادين التي يهتم بها ميد فة التربية.. وهنا يكون دور الفيلد ب تحليل للنظريات وتقويمها تقويما منهجيا لما لها بصلة.

تأثير وتأثر بالمجال التربوي فدراسة النظريات التربوية والنظريات في مج أخرى كعلم النفس والإجتماع والسياسة والاقتصاد.. من حيث إفتراضا ومسلماتها وفروضها بشأن الطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة والقيم ومصادر وطبيعة الحكم عليها، طبيعة المجتمع والثقافة، دور العملية التربوية، طبيعة المذ كلها مجتمعة تكون معالم رئيسية لأي فلسفة تربوية وهي مجال هام من مج فلسفة التربية.

ثالثا - ما هي المشكلات التربوية الهامة والأسس التي تقوم عليها الحلول والمقترحات لمواجهة مثل هذه المشكلات؟؟

أن معظم المشكلات التربوية التي قد تبدو بسيطة في ظاهرها لها أبعادها المختلفة ومحاولة دراسة هذه المشكلات التربوية والبحث عن جذورها العميقة بأسلوب علمي.. وإهتمام فيلسوف التربية بالمشكلة هو إهتمام قومي يحاول مناقشة الأسس التي قامت عليها وأدت إلي ظهورها بتحليل ونظرة شاملة متكاملة لأجل



الوصول إلى توضيح معالمها وتقديم الإقتراحات لحلها وهنا تبدو لنا الصلة بين التخطيط التربوي وفلسفة التربية.

رابعاً - ما هو المغزي التربوي للمدارس الفلسفية المختلفة؟؟ وفي هذا المجال يهـ
الفيلسوف التربوي بمعرفة وتوضيح المغزي التربوي للمدارس الفلسفـ
المختلفة ويقارن بين كيفية تأثير كل فلسفة علي العملية التربوية مـ
جوانبها المختلفة ولا شك أن هذه الدراسة المقارنة لها ميزتها، فهي تبرز نقا
التأكيد الأساسية لكل مدرسة فلسفية في المجال التربوي.. وتجعل المربي أكـ
قدرة علي رؤية الفكر التربوي في إطار أوسع من إطار فلسفة واحدة، وتسا
علي إختيار من بين هذه المواقف الفلسفية التربوية المختلفة..

والدراسة المقارنة لـ الفلسفية المختلفة لها أساليب متعدـ اسـ
فقد تبدأ بدراسة بعض مشكلات تربوية أساسية ثم تتناول موقف كل مدرسة
المدارس الفلسفية التربوية بشأنها. وقد تتناول المدرسة الفلسفية التربوية بترتيـ
زمني لمعرفة مدي تأثيرها وتأثرها بغيرها من المدارس، أو تتناول المدارس الفلسفـ
التربوية المختلفة حول بعض نواحي أساسية: كالأهداف التربوية، الطبيعـ
الإنسانية، الخبرة، التعليم، التغير الاجتماعي، القيم.. الخ.

والذي يهمنا التأكيد عليه أن دراسة المدارس الفلسفية التربوية و
اختلفت أساليب دراستها لها أهميتها لفيلسوف التربية.

خامساً: ما هي المفاهيم والاتجاهات في الفكر والميدان التربوي؟؟ أن تحليلـ
وتحديد وتوضيح المصطلحات والمفاهيم.. في الميدان التربوي يعتبر من الأهمية
في مجال فلسفة التربية فإذا اختلفت هذه الأمور تعقدت عملية التفاهم كما
تعوق المجهودات العملية والعلمية في المجال التربوي فعلي الفيلسوف التربوي
أن يقوم بعملية تخليص هذه الألفاظ من الغموض والخلط الذي قد يحيط بها
وأن يوضح كيف تطور هذا المفهوم أو اللفظ من الماضي إلي الحاضر وفي هذا
الجهد التحليلي التأصيلي لابد أن يكون فيلسوف التربية دارساً للمدارس



الفلسفية المعاصرة في التحليل حتي لا ينزلق وراء دواعي التشريح اللفظي والتحليل اللغوي الشكلي علي حساب التحليل الاجتماعي ولا بد له كذلك أن يكون دارسا لفظ كظاهرة إجتماعية ذات جوانب متعددة ووظائف كثر حتي يقوم بأداء مهمته علي الوجه الأكمل في هذا المجال.

بقيت كلمة أخيرة بشأن مجالات فلسفة التربية وهي أن تقسيم فلسفة التربية إلي مجالات هي محاولة للدراسة والإهتمام ولكن الحقيقة أن هذه المجالات مترابطة متداخلة يعتمد كل منها علي الآخر فعلي سبيل المثال لا الحصر أن مه تحليل المصطلحات والمفاهيم هي عملية أساسية لا يمكن الإستغناء عنها في تحد طبيعة العملية التربوية وأهدافها وكذا في دراسة الفلسفات التربوية والمدار مختلفة.. الخ.

لذلك فإن فليسوف التربية ينتقل بين هذه المجالات ويراهها في تداخلها إطار عام أو وجهة نظر فلسفية شاملة وأنه يدرسها بصورة مختلفة وعلي مستوى مختلفة مما يجعل مهمته طويلة في ميدان فلسفة التربية.

سادسا:- وظائف فلسفة التربية:-

هناك العديد من الوظائف الأساسية لفلسفة التربية، والتي يمكن بلورتها فيما يأتي:-

١- فهم النظام التعليمي:-

هناك حقيقة هامة معناها أنه كلما زادت معرفتها بفلسفة التربية زاد فهمنا للنظام التعليمي معني ومبني، طريقة وهدفا. من هنا أكد أحد رواد التربية علي أنه ينبغي علي كل مصطلح في التربية ينظر أولاً في الأسس الفلسفية التي تنطوي عليها النظام التي يقترحها أو يضعها ويؤكد علي أن الأمر لا يقتصر علي محاولات الإصلاح والتجديد، بل ينبغي أن يبدأ بمحاولة فهم وتحليل الأسباب التي تكمن وراء الظواهر والقضايا التربوية.



فالصراع أو الاختلاف الفكري في ميدان التربية صراع فلسفي في صميمه، حجمه وأدلتة نظرية قبل أن تكون تجريبية، ويشتد الصراع عمقاً كلما ابتعدنا عن العالم الواقعي وتوغلنا في عالم المعاني والنظريات.

ودراسة فلسفة التربية تزود الدارس بنظرة شاملة، وتوفر له زاوية عري ينظر من خلالها للنظام التعليمي، ويحلل مشكلاته وأهدافه ووظائفه، ويق النظريات والمواقف والمجهودات التربوية.

كما أن دراسة فلسفة التربية تساعد الفرد علي أن يحدد قيمة ومث وسلوكه، وتساعد الجماعة (الإدارة وهيئة التدريس) علي رؤية التناقض أو التعارض الذي يعتري أساليب تفكيرها وتعاملها فيما بينها، مع بعضهم البعض، وفيما بين التلاميذ، وبالتالي فإن التربية تساعد علي رؤية الواقع ال بق أكبر من الموضوعية، وتعديل وجهات النظر داخل إطار عام مشترك وموحد.

فإذا كنا ندرس مادة التاريخ أو الرياضيات علي سبيل المثال فقد يند الاختلاف في قضايا كثيرة تتصل بأهداف المنهج، وطريقة التعامل مع الطلاب، وند النشاط الذي ينبغي أن يمارسوه داخل وخارج الفصل، والقيم الدينية والخلقية ال يجب أن نعكسها داخل الفصل، وموقفنا من الدروس الخصوصية، والتعامل مع المو والناظر.. الخ.

عشرات القضايا قد نختلف فيها، وأساس الاختلاف هو اختلاف النظ الفلسفية لكل منا. وقد يسأل سائل:

نظرة فلسفية ونحن ندرس الرياضيات؟ ما العلاقة بين الفلسفة والرياضيات؟ لعل الإجابة قد اتضحت لنا بعد هذه الدراسة من حيث أن المعلم - وعي أم لم يع- مشبع بفلسفة أو باتجاهات معينة تظهر عليه في سلوكه. ومن ثم فلا بد له من فهم هذا السلوك وتحليله. وإرجاعه إلي أصوله الفلسفية من أجل أن يزداد بصراً بموقفه وطريقة تعامله. فكل منا أثناء تدريسه وتعامله مع طلابه يعبر عن فلسفة معينة.



وهنا يبرز دور فلسفة التربية كموجه أو مرشد، يساعد المعلم علي اكتشاف مستويات متزايدة من العلاقات بين مجهودات بعضها البعض، وبين مجهوداته ومجهودات غيره، وبين تخصصه وتخصص غيره.

ويتضح من هذا كله أن فلسفة التربية تسهم بدور كبير في فهم النظ التعليمي والتعرف علي ملامحه.

٢- تحليل المفاهيم التربوية:-

تقوم فلسفة التربية بمساعدة المعلم علي النمو مهنيًا ونفسيًا واجتماعيًا وهذا بدوره يجعل المعلم مشبع بفلسفة أو باتجاهات معينة، تظهر عليه في قدرته التعامل مع مفاهيم التربية، وقدراته علي استيعابها وتحليلها إرجاعها إلي أصول الفلسفية.

فهناك العديد من م في ميدان التربية لا بد لها من بد وتفسير وتحليل وتقويم، مثل هذه المفاهيم يتعذر مناقشتها مناقشة فلسفة مستنيرة إلا إذا كان الفرد قد عايشها وخبرها، ودراسة فلسفة التربية يمكن تساعد الفرد كي يدرك أبعاد هذه المفاهيم، ويراهها في صورة جديدة، وإطار جديد وعلاقات جديدة، وبالتالي يعدل من نظريته لواقع التربوي، ومن نظريته لطبي مهنته وميدان تخصصه، ويعدل أيضاً من سلوكه، ويزداد سعة في أفقه، وتقبلاً لنف وللآخرين، وهذه الوظيفة تميز تمييزاً واضحاً بين مجتمع يمتلك فلسفة واضحة لنظامه التربوي، ومجتمع آخر لا تتوفر له مثل هذه الفلسفة، وهناك نظم تعليم حينما تحللها تري أنها متناسقة ومتكاملة، تتناغم وتتآلف مع ما يدور حولها في المجتمع، ونظم أخرى تسير بدون هوية، ألوانها مختلطة، وأهدافها ليست واضحة، لا يجمع بينها رابط، ولا يوجد بينها وبين مجتمعها تناسق.

ثم تدعي هذه النظم بعد ذلك أنها تهدف إلي بناء شخصية الإنسان، وتنمية جوانب هذه الشخصية تنمية شاملة ومتكاملة، وهذا يبدو أمراً مستحيلاً بدون فلسفة تربوية واضحة ومستنيرة، تنبع من المجتمع وتعمل لصالحه ولصالح النظام التعليمي، بل الواقع التربوي جميعه.



٢- نقد الفروض والمسلمات:

تتمثل الوظيفة الثالثة لفلسفة التربية في نقد الفروض والمسلمات، إذ لابد لفلسفة التربية بعد عملية الفهم والتحليل من نقد ومراجعة، حيث لا يستقيم بذ النظرية التربوية دون التأكد من سلامة فروضها ومسلماتها، واتساق علاقات وقوانينها.

وإذا كانت هذه الوظيفية مرتبطة بالوضعية المنطقية فهي أيضاً مرتبة بغيرها من الفلسفات، فهي وظيفة أساسية لكل فلسفة، حيث تتم عن طريق عمليات التنقية والتصفية، التكرير والتمرير، تكرير الفكر ثم تمرير الفكر إلى أرواق الواقع.

فإذا كانت المفاصلة، والفروض يقينية، والقوانين مة، فمؤكد أن البناء المنطقي لهذا العلم يمكن الاعتماد عليه والثقة فيه لهذا كـ "العقاد" بارعاً في عبارته:

"لكل علم فلسفة: فلسفة للتاريخ، وفلسفة للغة، وفلسفة للرياضيات..

وجميعها يراد به البحث في النظريات والأفكار التي تفسر لك العلوم، وتب وجهتها وغايتها. ويراد بهذه الفلسفات إجمالاً، أنها دراسات فكرية فرضية، غ الدراسات التي تقررت بالوقائع والتجارب العملية".

والمستقري لتاريخ التربية وواقعها يجد أنه مليء بالكثير من الفروض والمسلمات، ينتمي بعضها إلى ميادين أخرى خارج ميدان التربية، بينما ينتمي بعضها الآخر إلى مجال التربية ذاته، وقد يشوب الكثير من هذه الفروض والمسلمات بعض الغموض والاضطراب والخلط، وفيلسوف التربية يسعى إلى تنقية هذه الفروض والمسلمات من غموضها، ويحاول أن يدرسها ويحللها في ضوء الحاضر والمستقبل، دون إغفال ماضيها.



٤- توجيه أصول التربية:

تعتبر التربية ميدان تطبيقي، تلتقي فيه العلوم وتصب فيه نتائجها، والفلسفة كأصل من هذه الأصول لا تعمل في معزل عن بقية هذه الأصول، وإيتولي الأصل الفلسفي توجيه سائر الأصول الأخرى والتنسيق بينها.

فهناك نظريات تظهر باستمرار في مجال السياسة والاقتصاد والإدارة وع الاجتماع وعلم التاريخ... وهذه النظريات لا تتحول تلقائياً من ميدانها الأصلي من مراكز البحوث والعامل الخاصة بها إلى ميدان التربية، وإنما يرتبط بعمل التحول هذه عمليات فحص وتحليل، اختبار واختيار، نقد وتجريب، توجيه وإرشاد فليست كل نظرية صالحة في ميدان ما قبله للتطبيق في بقية الميادين، فقد تكون نظرية صحيحة معملياً عند التطبيق في الواقع الاجتماعي ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ودياناته، وقد تكون النظرية صحيحة وجهة نظر مجتمع معين وغير صحيحة من وجهة نظر مجتمع آخر.

فعلي سبيل المثال، فإذا تسألنا:


هل اتفقت جميع المجتمعات علي أن نظرية التطور صحيحة ؟ 

وهل اتفقت جميع المجتمعات علي أن نظرية الوراثة التي بدأها مندل في الق 

التاسع عشر صائبة ؟


وهل اتفقت جميع المجتمعات علي أن نظريات الذكاء نظريات صائبة و 

خالية من التمييز العنصري والطبقي ؟

وهل اتفقت جميع المجتمعات علي تفسير واحد لنظريات الجيولوجيا والفلك ؟ 

وهل يسمح في جميع المجتمعات بتدريس الدين - أو علي العكس - بتدريس 

الفلسفة ؟

وهل يسمح في جميع المجتمعات بتدريس التربية الفنية والتربية الرياضية 

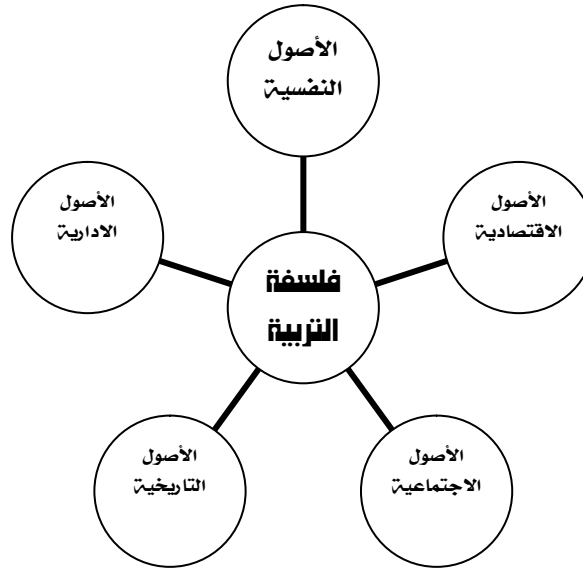
سواء للبنين أو البنات ؟



هذه التساؤلات وغيرها الكثير والكثير يوضح أن جوانب العملية التربوية من منهج ومعلم وطالب وأهداف ووسائل تعليمية وأساليب تقويم ونظم قبول للمراحل التالية وغيرها تخضع في تنظيمها وتحديداتها لفلسفة التربية، والد تخضع بدورها للفلسفة العامة للنظام الحاكم.

فلسفة التربية هي المنفذ الذي يسمح بمرور هذا التيار أو ذاك إلى ميد التربية.

اذن فلسفة التربية تقوم بدور "شرطي المرور" الذي يسمح بدخول هذا التيار أو ذاك إلى ميدان التربية!! ولعل الشكل التالي يوضح ذلك: (أنظر الشكل التالي



شكل رقم (٢)

توجيه فلسفة التربية لبقية الأصول

والشكل السابق يوضح كيف أن فلسفة التربية تقوم بدور شرطي المرور الذي يتوسط ميدان التربية، ويسمح لهذه النظرية أو تلك، هذا التيار أو ذاك بالدخول إلى ميدان التربية في الوقت المناسب، وبالحجم المطلوب.



فلسفة التربية تحدد ما بين هذه العلوم من علاقات أو تناقضات، في محاولة منها للخروج بمبادئ عامة أو قوانين عملية تسهم في زيادة إيضاح مجال التربية، وتحديد مجالات جديدة للبحث والدراسة في ميدان أصول التربية.

٥- قبول المتغيرات الجديدة:-

وفي كل مجتمع تحدث تغيرات جديدة نتيجة عوامل خارجية وداخلية لا لها من دراسة وتحليل، ضبط وتوجيه، والمسئول عن ذلك الفلسفة العامة للمجتمع سواء كانت هذه الفلسفة معلنة أو ضمنية، واضحة أو مستترة، صواب أو خطأ.

وبعد ذلك يأتي دور فلسفة التربية كي تحول هذه المتغيرات إلى الوا التربوي، وتسعى إلى المشاركة في تحليلها ونقدها، تنميتها وتوجيهها، إعدادها علها قابلة للتطبيق في إ بية وتنعكس آثارها على المجتمع.

ولعل "العقاد" كان محقاً في قوله: "إن أول مهمة يواجهها الفكر في بلا العربية والعالم الثالث البحث عن فلسفة تربوية صحيحة شاملة، تقود المجتمع إلى حياة متكاملة العناصر واضحة الأهداف".

وهذه الفلسفة الصالحة لا يمكن اقتباسها أو استيرادها من مجتمعات نظم خارجية، وإنما ينبغي أن تنبع من واقعنا الاجتماعي، وثقافتنا العربية، ودي الحنيف، دون ضغط أو إكراه، قهر أو تهديد.

وإذا ما سلمنا بأن التغيرات تحدث قومياً وقطرياً، عالمياً ومحلياً، وحاول الاستفادة من التجارب المحلية والعالمية على اعتبار أننا كمجتمع عربي قد تحولنا من الريف إلى الحضر، من القبلية المتماسكة إلى الدولة الموحدة، من البداوة البسيطة إلى الطفرة التكنولوجية، من التعليم غير النظامي إلى التعليم المنظم والجامعات المتطورة، فليس في ذلك من عيب أو حرج، إذ لابد من التغير والانتقال، والتطور والنمو، ولكن العيب والقصور في عدم توفر الدراسة الموضوعية والتحليل الفلسفي العلمي، والحرج في التقليد والاقتباس دون تحليل الشخصية العربية، والواقع الاجتماعي بكل سلبياته وإيجابياته.



١- توجيه المعلم

تعد عملية توجيه وإرشاد المعلم أحد الوظائف المهمة لفلسفة التربية، فالمعلم في الفصل في تدريسه وفي علاقاته مع تلاميذه يغير من أسلوبه، ومن اختيـ للوسائل المناسبة لطريقة تدريسه ولطبيعة المنهج، والمعلم أيضاً يغير من أسـ حيث مشاركته في تنظيم العمل المدرسي وتوزيع المسئوليات، والمعلم المرن يستف كثيراً بتعديل سلوكه علي ضوء ما يلمسه من نتائج هذا السلوك وينمو بذل في مهنته باستمرار.

فدراسة فلسفة التربية تساعد المعلم علي أن يصل إلي درجة من العموم في أهدافه، ومن الواضح في مثله، ومن التناسق في مجهوداته، حيث إن هذه الدرا اعده علي أن يكون أكث لي الربط بين سلوكه وأساليبه و ترة عليها من نتائج، وأن يعدل من هذه الأساليب والطرائق علي ضوء هذه النتائج.

كما أن دراسة فلسفة التربية تجعل المعلم يرحب بالأفكار والنظريـ الجديدة، وتعطيه مناعة فكرية كي لا يندفع دون وعي أو تروي أو تحقق لتجربة فكرة أو نظرية، لا لشيء غير أنها جديدة. وكأن التجديد أساس كل الخ والصواب، فدراسة فلسفة التربية تسمح للمعلم بتقويم هذه الأفكار والنظريـ والقيم والاتجاهات التربوية والاجتماعية، وانتقاء ما يراه جيداً منها بالتطبيق ميدان التربية.

وهذه الأمور لا ينبغي أن تمر دون تحليل وتوجيه، تغيير وتعديل، وبدلاً من أن يحيا المعلم في واد، وواقعه التربوي في واد آخر، ويظل يعمل حتي يحال إلي التقاعد بعد طول عمر دون وعي أو فهم، يجب أن يفحص موقفه بدقة وأمانة، بعمق وموضوعية أثناء فترة إعدادة للمهنة، أو أثناء تدريبه حين يمارس المهنة وعن طريق هذا الفحص يبدأ في إعادة بناء ذاته، وتعديل موقفه بالنسبة للمنهج أو طريقة تدريسه، أساليب التقويم والنشاط المصاحب، العلاقات مع تلاميذه وزملائه وإدارة مدرسته، حاضره ومستقبله.



وإذا كان العديد ممن يقودون السيارات لا يفهمون كيف تسير، فإن الكثير أيضاً ممن يعملون بمهنة التعليم لا يفهمون كيف تيسير، وفرق شاسع بين من يعمل ويفهم ومن يعمل ولا يفهم، وهنا تكمن وظيفة فلسفة التربية حيث إن تيسير له هذا الفهم بما يساعده علي تطوير موقفه وتحسين أدائه، وهذا ما يؤكد أحد رجالات التربية بقوله: "لابد للمعلم أن تكون له فلسفة في الحياة وفي الترب أي يكون عارفاً بالسياسة التربوية والاجتماعية التي يجب أن يفي بمهام مهنته وضوئها، وأن يكون فاحصاً لهذه السياسة وناقداً لها، حتي يتسني له السير في عم بدقة، وتحديد أهدافه بوضوح".

٧- إثارة الحوار والسؤال:

تحرص جميع الف علي أن تمارس دورها التاريخي في س وإثارة علامات الاستفهام، وتطالب برؤي جديدة للتحليل والتفسير، لذا ف الفلاسفة غالباً ما يهتمون بأنهم يثيرون الأسئلة بلا إجابات، وأن هذه الأسئلة ثير الشك والبلبله.

وقضية الشك والبلبله ليست وليدة الوقت الراهن، وإنما هي شائعة ثقافتنا العربية ماضيها وحاضرها، فما من مفكر أو فيلسوف إلا واتهم بأنهم ي العديد من التساؤلات، وهذا بدوره يساعد علي إثارة المشاكل وبلبله العوام وتشت الإنتباه، وتتوالي الاتهامات المتناقضة، ويظل الفيلسوف في حالة تبرير لموقفه ودفع عن نفسه، بدلاً من أن يتفرغ لبحثه ودراسته.

ولا شك أن دراسة فلسفة التربية تساعد علي إثارة الأسئلة وتنمي القدرة علي الحوار، فبدلاً من التسليم المجرد بكل قضايا المجتمع وقضايا التعليم، وبدلاً من الاستسلام للوضع القائم بكل تحدياته ومتغيراته يحاول هذا المجال من مجالات الفلسفة، شأنه شأن غيره من مجالات الفلسفة أن يساعد الدارس علي تحليل النظام التعليمي، وإدراك ما يتضمنه هذا النظام من علاقات، وما يتم بداخله من عمليات، بحيث يدرك الصلة بين هذا النظام وغيره من النظم القائمة في المجتمع.



ومشاركة فلاسفة التربية في مناقشة قضاياهم التربوية والاجتماعية أمر في غاية الأهمية، ففي مرات كثيرة وضعت الخطط ورسمت السياسات التعليمية دون إشراك التربويين، وفي مرات أخرى تم إجراء التعديلات والتغيرات ورجال التربية يسمعون عنها إلا من خلال وسائل الإعلام، وكانت النتيجة شعورهم بالإحباط وفقدان الاتصال بقضايا التعليم، واقتصرت جهودهم على عملية التدريس والبحوث والتأليف، دون مشاركة أو ممارسة واقعية، وقد يزداد الأمر سوءاً فيتحول التربوي من "خبراء في التربية" إلى "عاطف في التربية"، وحينئذ تزداد عندهم القدرة التنظيمية، وتقل عندهم المهارات والدراسات، وتراهم غارقين في كتاباتهم، عاجز عن الخروج منها والمشاركة في البناء التعليمي، شأنهم شأن الجراح الذي يتر مهنة الجراحة لسنوات طويلة فإذا ما عاد إليها اضطربت أنفاسه واهتزت أصابعه وإذا ما تجاوزنا هذه الدائرة العامة لنقترب من دائرة واقعنا التربوي منذ من خلالها ما يشبه الاتفاق على إحكام السيطرة على المهتمين بشؤون التربية وإجبارهم عن الإقلاع عن طرح الأسئلة أصلاً، أو طرح الأسئلة المسيرة للواقع والإجابة عليها بما يرضي السلطة ويبيد محاسنها.

وهناك قضايا كثيرة في واقعنا التربوي تحتاج إلى المناقشة والتحليل وإثارة الأسئلة والحوار حولها. مثل قضية ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب، وهكذا نجد كمّاً كبيراً من الأسئلة يطرح نفسه، ويحتج إلى مناقشة وتحليل وحوار، على المستوى النظري ثم على المستوى العملي، ولا ريب في أن دراسة فلسفة التربية تساعد على صياغة مثل هذه التساؤلات وتتيح الفرصة للتدريب على الحوار وتشجع على ذلك.

٨- إزالة التناقض التربوي:-

من خلال الوظيفة الثالثة - نقد الفروض والمسلمات - والوظيفة السابعة - طرح السؤال - تبدأ فلسفة التربية في فك المتناقضات، ومحاولة حلها بطريقة جديدة تعطي الاتساق والتكامل، الوضوح والتميز.



ولهذا يؤكد "فينكس" أن فلسفة التربية لا تساعد فقط المجتمع، بل أيضا المعلم والمتعلم، من أجل التعرف على أنواع الصراع والتناقض بين نظرية وأخري، وبين النظرية والتطبيق.

وغالبا ما تنجم فجوات بين أي نظرية تربوية وبين تطبيقها، وهنا يبرز فلسفة التربية، حيث إنها تسهم في مواجهة هذه الفجوات، ومراجعة التناقضات بـ الإطار النظري والإطار التطبيقي، حيث تشير حولها الحوار والتساؤلات والمناقشة على المستويين الفردي والجماعي، من أجل مزيد من الفهم وزيادة الوعي وإذا التناقض. وواقعنا التربوي مليء بالعديد من الصراعات والمتناقضات فالواقع مـ بالعديد من المفاهيم والأفكار الشائعة، والتي توجه عمل المعلمين وتؤثر اهتمامهم، وفي طريقة تعا مع تلاميذهم، ولا يقتصر الأمر على ، تد إلى الإداريين والطلاب ء الأمور، وأزاء كل هذه الأمور يد إء قالب قيمى واحد ينصهر فيه كل المشتغلين بالتربية والمستفيدين منها، فلا بد وجود قدر من التمايز والتفاوت والإختلاف، إلا أن هذا التفاوت والإختلاف لا يح دون وجود حد أدنى من التقارب يتمثل في وجود إطار قيمى، أو دستور أخلاقى، يح عملية التربية ويوجه مسارها.

ووظيفة فلسفة التربية هنا تكمن في أنها تساعد على حل مشكلات الصـ القيمى، عن طريق دراستها للقيم السائدة في ميدان التربية، ومناقشة هذه القـ للتوصل إلى ما تعانيه من خلل واضطراب، وإيجاد الحلول لهذا الخلل، والاستقـ لهذا الاضطراب، بما يجعلها متسقة ومتكاملة ومتوازنة.

٩- إقتراح خطط جديدة :-

بعد إستعراض كل الوظائف السابقة، تأتي الوظيفة الأخيرة لكي تقترح فلسفة التربية خططا جديدة، وتصورات مبتكرة..

فمع التحليل والنقد، التطبيق وإدراك الفجوات لابد من استطلاع المستقبل، وتقدير احتمالاته..

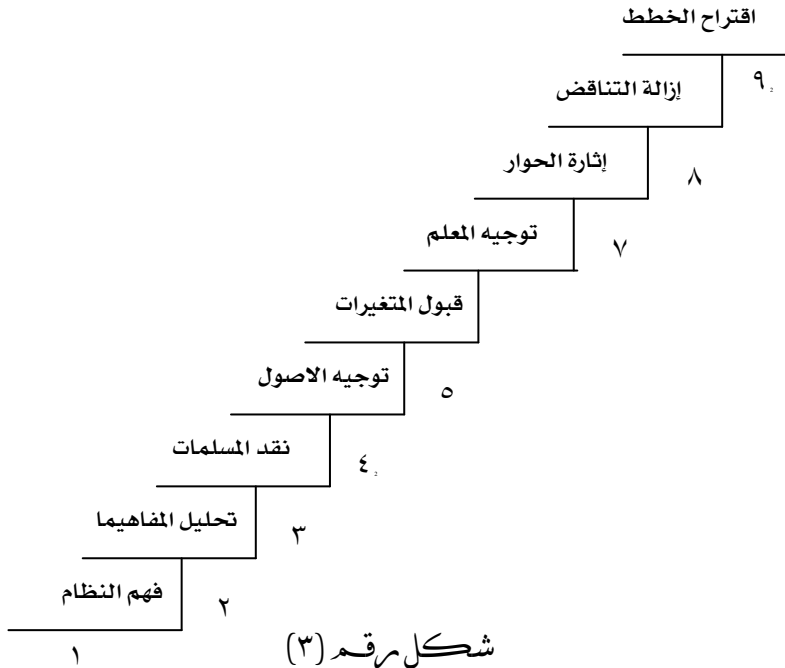


فلو أدرك المعلم أبعاد واقعه التربوي، واستطاع استيعاب الوظائف السابقة
لأمكنه أن يكون طاقة مبدعه، وقوة هائلة، في مجال التجديد والتطوير المعلم مسئول
عن تطوير مهنته ، والبحث عن كل مل يتعلق بها ، من نظريات تربوية واسا
علمية ووسائل تعليمية حديثة وذلك رغبة في الإصلاح والتجديد .

وقد يتساءل البعض، أليس هناك علوماً للمستقبل، ولها أدواتها وأسالي
ومعاملها ورجالها المتخصصين، والإجابة بالإيجاب، وبإثبات وجود هذه العلوم، إلا
وجود مثل هذه العلوم لا ينفي مشاركة فلسفة التربية في استطلاع المستقبل،

والسعي نحو تطوير الواقع التعليمي، إذ لابد من تجديد وتطوير واستحدا
كي تناسب التربية عالم الغد، وخصوصاً وأن التربية بطبيعتها تعد أجيد
مستقبل وليس للحاضر

ويمكن تلخيص الوظائف التسع السابقة في الشكل التالي



شكل رقم (٣)

وظائف فلسفة التربية



مثل هذا الشكل الهرمي بدرجاته التسع يوضح لنا تسلسلا في هذه الوظائف.. ففي أسفل الهرم أبسط الوظائف وأول درجة فيها: فهم النظام التعليمي. وفي أعلى السلم أعقد الوظائف وآخر درجة فيها: اقتراح خطط جديدة.

ومثل هذا التسلسل الهرمي- إن صح- يكشف عن مستويات عقلية ثلا

داخل هذه الوظائف:

المستوي الأول ويضم الثلاث وظائف الأولى: الفهم، والتحليل، والنقد.



والمستوي الثاني ويضم الثلاث وظائف التالية: التوجيه، القبول، التوجيه.



المستوى الثالث ويضم الثلاث وظائف الأخيرة: إثارة الحوار، إزالة التناق



إقتراح الخطط

وكان المستوي الأول يمثل الوظائف المعرفية من فهم للنظام، وتحل

لمفاهيمه، ونقد لفروضه، وكأن المستوي الثاني يمثل الوظائف الانفعالية من توج

للأصول، وقبول لمتغيرات جديدة وتوجيه للمعلم،

وكان المستوي الثالث يمثل الوظائف الحركية من إثارة للحوار، إذا

للتناقض، اقتراح لخطط جديدة.

سابعاً: - أهمية دراسة فلسفة التربية بالنسبة للمعلم:

في السطور التالية ينبغي أن نوضح أهمية دراسة فلسفة التربية بالنس

للمعلم، وذلك في النقاط التالية:-

(١) إكتساب العقلية الناقدة: ودراسة المعلم فلسفة التربية ضمن برنامج

اعداده تربوياً، يسهم في تنمية القدرات النقدية لديه. فالممارسات الفعلية

التي عرفها أثناء دراسته قبل الجامعية ثم في الجامعة، هي بمثابة محطات

يستطيع علي أساسها الحكم عليها فحينما تتفتح عينه علي المعايير المثلي

المتضمنة في فلسفة التربية، يدرك ما يباعد بينها والممارسات الواقعية.



والمعلم الذي لا يدري شيئاً عن الفلسفة التربوية التي توجه عمله، يفتقد كل معيار يسمح له بالحكم علي ما يقوم به من عمل. بل أن مثل هذا المعلم يتحول مع الأيام إلي ما يشبه الآلة التي تؤدي وظيفتها دونما تفكير. وهذا يفسر لنا كيف يمضي المعلمون وقتهم مستهلكي القوي في شواغل كل يوم التي تترك لهم لحظة يتأملون فيها ما يفعلونه أو يتساءلون عن قيمته.

والمعلم حينما تتاح له فرصة معايشة الصورة المثلي التي ترسمها فلسفة التربية لواقع بناء الإنسان، فإنه يكتسب القدرة علي التفرقة بين الواقع والممكن فليس الواقع التربوي الذي نعيش فيه نتعامل معه هو أفضل ما يمكن تحقيقه كما يتوهم كثيرون ممن يفتقدون هذه القدرة فيرون في الواقع غاية المراد. وحينئذ كون هذه القدرة لدي المرء ضل ما تزود به فلسفة التربية مأمومة للتربية، تكون قد تشكلت لديه أول لبنة في العقلية الناقدة. تلك العقلية المتمركزة علي الروتين، تحصن المعلم ضد الجمود وتقبل الأمر الواقع بسلبية، وتمكنه في ذلك الوقت من تقويم عمله تقويماً صحيحاً.

٢- إدراك العلاقة بين النظرية والتطبيق:

فإذا كانت الفلسفة تحوي أفكاراً مستقاة من نتائج علوم عديدة - كما سبق لنا توضيحه - وإذا كانت هذه الأفكار تيسر لمن يقبلها أداء متميزاً ونتائج جيدة، فإن الفيصل في التحقق من ذلك كله هو وضعها موضع التطبيق. ومع ذلك أن أصالة أية فكرة لا تنبع من الفكرة ذاتها وإنما من خلال ما تيسره من أداء ونتائج فالواقع هو المحك لإختيار صحة الأفكار وهو الذي يسمح بتعديلها وأيضاً بالتخلي عنها وتبني غيرها.

والفلسفة التربوية الصحيحة لا تدعي لنفسها صدقاً مطلقاً وإنما تجعل الحكم عليها رهن بمن يستخدمها. ومن خلال تطبيقها تتكشف قيمة ما تتضمنه من أفكار ونظريات ومن ثم تتضح مواطن قوتها وضعفها. وإعادة النظر في الفلسفة



لا يعبر فقط عن إرادة المجتمع في التغيير والتجديد وإنما يعبر أيضا عن تلافي أوجه القصور التي يكشف عنها التطبيق.

وخلاصة القول أنه إذا كانت الفلسفة تحاول أن توجه الواقع وتغير منه، فإنها نفس الوقت تغير من مضمونها وفق ما يفرضه هذا الواقع من متطلبات تتكشف أثناء الممارسة. هذه العلاقة الدائرية بين النظرية والتطبيق هو ما نطلق على علاقة جدلية. والمعلم حينما يعيش هذه العلاقة - وهو لا يعيشها إلا في ظ فلسفة قد تمثلها وعاشها تطبيقا - يحقق وحدة الفكر والسلوك في ذاته. وتأتي هذه الوحدة في نفسه كلما توفرت له الحرية في نقد الفلسفة التربوية المعمول به وتوضيح جوانب الضعف فيها في ضوء الممارسة الفعلية. وحينما يتدعم وعي المعلم بيقظة هذه العلاقة الجدلية يكون قد اكتسب بنية عقلية يمتد الفكر والعمل.

والفلسفة التربوية بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة هي وسيلة لا كساب المع هذه القدرة التي تمكنه من تحقيق المصالحة بين الفكر والعمل أو بين النظر والتطبيق.

٣) النظرة الشمولية : وإذا كان من سمات التربية المعاصرة أن يتخصص المعلم تدريس مادة أو جزء من مادة فإن عمله ينبغي أن يظل جزءا من كل. والسبب ذلك أن المعلمين مسئولون عن بناء إنسان ينبغي المحافظة على وحدة ذاته بر تباين العناصر المشاركة في هذا البناء وأيضا برغم تعدد القائمين عليه. ويكمن الخطر في عملية التنشئة حينما تنعدم وحدة العمل بين القائمين على هذه التنشئة وهم المعلمين ولذا كان الإعداد التربوي وسيلة لتحقيق هذه الوحدة.

والمعلم الذي ينحصر في تخصصه الضيق ويتصور أن ما يؤديه في إطار هذا التخصص هو أهم ما يتم من أجل تربية الناشئة - ينحرف كثيرا عن الأداء الصحيح للمعلم المربي. وقد يترتب على مثل ذلك السلوك غير التربوي. إفساد العمل كله بل وربما السير في الطريق المعاكس.



وفلسفة تربوية أحسنت صياغتها وأعد المعلم علي أساس منها، تسمح بتجاوز هذه الممارسات غير التربوية التي تكرر عزلة المعلمين فيما بينهم وتقوقعهم في التخصصات التي يقومون عليها. فمن خلال هذه الفلسفة يتكون لدى المعلم إدراكا شموليا لوجهة العمل التربوي في مجموعة، وقدرة علي تحديد مكانة يقوم به في هذا العمل الكلي. والتربية التي ننشدها لأبنائنا لا تكمن فقط في نجاحهم فيه من تمثيل للمعارف والمعلومات المدرسية وإنما تكمن قبل كل شيء في تشربونه من قيم وما يكتسبونه من طرائق صحيحة للتفكير وما يكونون عليه سلامة نفسية وقوة بدنية. والمعلم المربي أي الدارس لفلسفة التربية، يعرف قد مسؤوليته في بلوغ هذه التربية لتي تغطي جوانب الشخصية الإنسانية كلها.

ويقع علي عاتق التربية بمفهومها الذي عرضنا تيد للمعلم تكوين نظرة شمولية عن العمل التربوي في مجمله. هذه النظرة أو إذا شئنا القدرة علي إدراك الجزء من خلال الكل الذي ينتمي إليه هي أهم ما يميز المعلم المربي الذي هو الأداة الرئيسية لتحقيق التربية الكاملة للإنسان. هذه القدرة تمكن المعلم من ضبط أدائه وفق الإيقاع الكلي للفعل التربوي فيأتي عمه متناغما منسجما مع عمل أقرانه. فيسهم عن وعي وبصيرة في بناء أجيالنا مدركا أن عمله لا ينحصر في المادة التي يقوم علي تدريسها وإنما يتجاوز ذلك إلى التأثير في تلاميذه حتي بالصمت. فالمعلم يشكل عقل تلاميذه حيث يفكرون كما يفكر وهو ينقل إليهم قيمة حيث يتصرفون كما يتصرف وهو يبت فيهم اليأس يحييهم بالأمل وهو يزودهم بقواعد الصحة النفسية والبدنية بما يكون عليه من نظافة المظهر والمخبر. باختصار يؤثر المعلم بكليته فيمن يتعرض لفعله مما يستوجب أن يكون المعلم مدركا للغايات البعيدة من التربية وللقيم المرغوب فيها، وكلها من شواغل فلسفة التربية.

٤) القدرة علي التفسير الصحيح: ومن بين الفوائد العملية لفلسفة التربية، اكسابها المعلم القدرة علي التفسير الصحيح لما يعترضه من عقبات ومشكلات.



فحينما يكون قد تكون لدي المعلم هذا العقل النافذ والوعي بالعلاقة الصحيحة بين الفكر والتطبيق والنظرة الشمولية لبناء الإنسان، يكون قد اكتسب مقومات لازمة للتفسير الصحيح لما يدور حوله من ظواهر ومشكلات .

فحينما تصادف المعلم الذي تشكلت لديه القدرات السابقة صعوبة مثل تع بعض التلاميذ في الدراسة، فإنه لا يركن إلي لتفسيرات السهلة السطح معلم كهذا ينظر إلي هذه الصعوبة نظرة شمولية تستوعب عوامل عدي تنتمي إلي كل المجالات ذات الصلة الوثيقة بالعمل المدرسي. وهو يفعل ذلك انطلاقا من وعيه بشبكة العلاقات المعقدة التي تربط المدرسة بأطراف عدي تتبادل معها التأثير في تنشئة الصغار. ويمكن لنا أيضا معرفة موقف مع كهذا من مشكلة الخصوصية حيث لن يكتفي برد الأسباب الشائعة: ضعف مرتب المعلم، سوء التدريس، التنافس.. الخ. وإنما يجتهد في رصد مختلف العوامل التي قد لا تبدو علي السطح، ولكن يمكن رصدها بفضل معرفته الكلية والشاملة للعمل المدرسي.

وإذ تنجح الفلسفة في اكساب المعلم القدرة علي فهم واقع التربية فه صحيحا. وتفسير خصائصه وربطها بالعوامل الحاكمة لها، فإنها تهيه المعلم يكون قوة تغيير لواقع التربية نحو الأفضل.

ه) القدرة علي التجديد: إن الحاضر التعليمي يحكم المستقبل الممكن لواقع التعليم، وكلما كان المعلمون مدركين القوانين الحاكمة لحركة الواقع كلما ظلوا أصحاب اليد الطولي في صياغة مستقبله.

وفلسفة التربية بما تزود به المعلم من قدرات تمكنه من السيطرة علي الواقع التعليمي، فهي تهئية في ذات الوقت لأن يكون طاقة فعالة في تصور المستقبل وتحويل هذا التصور إلي حقيقة ملموسة. وحينما نتحدث عن المعلم لا نقصد بذلك معلما منعزلا ينفرد بالعمل وإنما نقصد المعلم الذي يتكامل عمله من خلال الحركة الكلية للمعلمين. فهو لاء حينما يحسن إعدادهم تربويا ويتشربون فلسفة



مجتمعهم، فإنهم يشكلون قوة العمل والإنجاز وفي ذات الوقت قوة التغير والتجديد فعلي المعلمين تقع مسئولية نقد مشروعات الإصلاح والتطوير حيث يعرفون الواقع حق المعرفة ويستشرقون التطورات الممكنة له في المستقبل. وبهذا يحق أن تكون الكلمة الفصل في الأخذ بهذه المشروعات أو تعديلها أو العدول عنها نهائياً.

(٦) أن دراستنا لفلسفة التربية تزود المدرس بفهم للواقع برؤية مستقلة علم للعملية التربوية على تخطيط تربوى حتى تتسق المؤثرات الثقافية بالعملية التربوية فى تكامل فيرى المربى مدى إرتباطه وعلاقاته مع غيره نفس المهنة وغيرها من المهن وتخلصه من قبضة النظرة الضيقة وتساء على أن يكتشف مستويات متزايدة من العلاقات فيما يقوم به وبين مجهودات ومجهودات غيره، و صه وتخصص غيره..

(٧) أن دراسة فلسفة التربية تجعل المعلم أكثر استعداد للتجريب والتجدد والتطوير فهى تساعد على تجديد بحوثنا وتجاربنا التربوية وجه إجتماعية وإلا أصبحت بحوثا اكاديمية مدرسية عميقة لا تخدم أهذا الاجتماعية ومشكلاتنا الحيوية، كما أنها تجعلنا أكثر قدرة على الربط ب سلوكنا وأساليبنا وبين ما يترتب عليها من نتائج وهى على ذلك قد تساعد تعديل طرائقنا وأساليبنا فى ضوء هذه النتائج وعلى أن نتحرر وننمو فى المهنة.

(٨) أن دراسة فلسفة التربية تساعد دارسها على أن ينمو نفسياً فى الوقت ال تساعد فيه على أن ينمو مهنيا فهى توفر للفرد الفرصة على أن يفح قيمة إرتباطاته ولأن يفهم نفسه ويراه فى صورة جديدة وعلاقات جديدة وبذلك يعدل م من نظرتة لنفسه وللآخرين ويعدل بالتالى فى سلوكه فبدراسة الفرد لفلسفة التربية ويزداد اتساعاً فى أفقه وتقبلاً لنفسه ولغيره يزداد قدره على الأخذ والعطاء ومما لاشك فيه أن دراسة فلسفة التربية



الفصل الثافف

الفلسفة المئالففة وطفبفقاتها الفربوففة

مقدمة.

أولاً: نظرففة الوجود فف الفلسفة المئالففة.

ثاففياً: نظرففة المعرفة فف الفلسفة المئالففة.

ثاففثاً: نظرففة القفم فف الفلسفة المئالففة.

بعاً: الفطفبفقات الفربوففة المئالففة:

(أ) أهفاف الفربوففة.

(ب) المنهج الفرافسى.

(ج) طرق الففرففس.

(د) المعلم.

(هـ) الفلفمفذ.

خافمة.



مقدمة:

الفلسفة المثالية:

تعتبر الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات ظهوراً في تاريخ الفكر الانساني وتنسب هذه الفلسفة إلى أفلاطون الفيلسوف الإغريقي الذي صاغ الأسس العا لهذه الفلسفة، وقد تطورت هذه الفلسفة بمرور الزمن، فظهرت فيها إتجاهات عدي وإن كانت كل هذه الإتجاهات تلتقى حول فكرة واحدة أساسية هي إيمان بالطبيعية الروحية أو الفكرية لعالمنا، ومن ابرز ممثلي الفلسفة المثالية في الع الحديث، هيغل، وكانط الفيلسوفان الألمان، ولكي نفهم الفلسفة المثالية، سو نتعرض لموقفها من طبيعة الوجود وطبيعة المعرفة، والقيم، وبعد الإنتهاء من ذل سوف نتناول بالتوضيح التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية، وعندما يتم لنا ذل وف نتبين العديد من الع الية، التي وجدت طريقها إلى فلس بو التي توجه سياستنا التعليمية المعاصرة.

أولاً: نظرية الوجود في الفلسفة المثالية:

وتشير الفلسفة المثالية - اصطلاحاً - إلى أى نظرية تؤكد أهمية الع والروح، وتمسك بالقول بأن الأفكار هي وحدها التي توصف بأنها موجودة وج حقيقيا وتكر إمكانية معرفة أى شئ باستثناء الأمور العقلية ولا يعنى هذا ان المثاليين يرفضون المادة (برغم أن بعضهم يفعل ذلك) ولكنهم يرون ان العالم الما عالم متغير، يتصف بالزوال وعدم الثبات، بينما الأفكار خالدة وأبدية وثاب ومطلقة.

يرى الفيلسوف المثالي أن واقع الوجود في حقيقته روحى وليس مادى، وليس معنى ذلك إنكار الوجود المادى بمكوناته الفيزيائية والنباتية والحيوانية وكافة الأمور التي تدرك بالحواس الجسدية، فالأشياء المادية واقع ولكنها ليست مطلقة، وهى ظواهر أو صور لواقع روحى أعمق وأهم منها، وعلى سبيل المثال الطبيعية الإنسانية جسم وروح، والجسم يمثل الواقع المادى الشكلى الذى تمثل الروح جوهره.



وفى ضوء ذلك تؤكد وتقدر المثالية عالم الروح والعقل عن العالم الواقعى المحسوس، وبالتالي تكون أعمال العقل أفضل من أعمال الجسم الحرفية واليدوية، والعمل العقلى ينبغى احترامه وتقديره عن الأعمال المهنية والحرفية، ولا ينبغى ينظر الإنسان إلى العالم المادى المحيط به على أنه يعمل بدون روح أو هدف.

وهكذا وبرغم تعدد أشكال المثالية من أفلاطون والقديس أوغسطين مر بديكارت وبركلى وكانت وهيكل ، إلا أنها تشترك فى تصورهما للعالم، حيث تب من تصور يميز بين عالمين، عالم محسوس نعيش فيه ندركه عن طريق الحوا يتصف بعدم الثبات والتغير والزوال، وعالم آخر، علوى أو سماوى ذا طبيعة أزلا خالدة، توجد فيه القيم والأفكار النظرية كالحق والخير والجمال، يدرك عن طر فعل ويتصف بالثبات وا .

يبين أفلاطون أن هذا العالم الذى توجد فيه عالم غير حقيقى، والسبب هذا أنه عالم متغير، ومن هنا لا يمكن أن يكون حقيقياً بالنسبة لأفلاطون لأنه ك يبحث عن كل ماهو باق وخالد فإذا كان عالمنا غير حقيقى فأين هو العا الحقيقى؟

لقد اقتنع أفلاطون بأن العالم الحقيقى عالم يقع خارج نطاق الحس، ف غير محسوس لا نستطيع الوصول اليه من خلال حواسنا، هذا العالم يحتوى ع الأفكار وعلى الحقائق المطلقة الأبدية الأزلية، ولقد أوضح أيضا أن عالمنا ما هو صورة أو خيال لما هو موجود فى ذلك العالم الحقيقى، العالم الذى يضم الأف التى تعتبر المثل لأشياء عالمنا المتغيرة ومن هنا كان أفلاطون قد قسم العالم إلى عالمين عالم متغير ومتقلب ومن ثم فهو غير حقيقى، وهذا عالمنا الذى نعيش فيه وعالم أبدي وخالد ومن ثم فهو حقيقى.

فأفلاطون قد اعتقد بوجود مايسمى العالم الحقيقى Real world الموجود فيه الأفكار العامة الحقيقة The PURE UNIVERSAL IDEAS والتى لها وجودها المستقل لا تتبدل ولا تتغير بينما العالم الواقعى (الذى نعيش فيه)



لا يمثل الحقيقة النهائية بل هو خيال للعالم الحقيقي، فالأشياء التى نراها جميعا ماهى إلا نسخا غير كاملة لمثل أزلية راسخة أو نماذج أصلية. وبذا فإن الطبيعية الحقة للشئ لا توجد فى ما تقدمه لنا الحواس بل فى (المثل) الذى تنبع منه وه ما لا يمكن التوصل إليه إلا بالعقل وحده.

وعلى ذلك فان نظرية أفلاطون فى الصور تقوم على وجود عالم ثابت العالم المعقول فوق العالم المتغير وهو العالم الحسى وهذه الصور الموجودة فى العالم المعقول تتصف بالثبات والضرورة والكلية ولقد كانت مثالية أفلاطون كما وص مثالية مفارقة تفصل تماماً بين العالم العقلى والعالم الواقعى وكذا بين النفس والجسم.

يرى أفلاطون أن ه ، عا لم الأفكار الخالصة أو العقل عا الأشياء، والعالم الثانى ما هو إلا صور وظلال للعالم الأول فماذا يعنى هذا؟ ببسا كل شئ نراه خلال خبرتنا مثل الأشجار والكراسى والكتب والدوائر الهندسية ال نرسمها التى نرسمها ما هو فى الحقيقة ألا تعبير محدود وناقص لفكرة أساس ،فنحن نرى أشجاراً عديدة مختلفة عن بعضها مثل شجرة البرتقال والليمون... لكن هناك فكرة الشجرة تجمع بين كل هذه الشجار المختلفة الموجودة فى عالم الواقعى.

إذن تؤمن المثالية بأن الحقيقة لا توجد فى لأشياء التى نراها أو نلمسها وإ توجد فى العالم الحقيقى، عالم العقل عالم الأفكار، العالم الباقى والخالد، وعالم النظام وعالم الحق المطلق والخير المطلق.

والفلاسفة المثاليون بالرغم من تعدد وجهات نظرهم يؤمنون بأن الحقيقة المطلقة ذات طبيعة عقلية أو فكرية.

من كل ما سبق نلخص إلى القول بأن الفلسفة المثالية ترى أن الحقيقة ذات طبيعة عقلية وأن الفكرة لها وجود حقيقى، كما أن النفس أو الروح حقيقة واقعية



ومن هنا فإن الأشياء المادية الموجودة فى عالمنا ليس لها وجود حقيقى، لأنها متغيرة أما الفكرة التى ندركها والتى نصل إليها من خلال عقولنا فإنها تمثل الحقيقة الواقعية فى هذا الوجود.

كذلك يرى المثاليون وعلى رأسهم أفلاطون أن الإنسان يتكون من عقل ور و جسم وأن الروح أو العقل يحتل مكانة أسمى من مكان الجسم، لأنها هى التى تم الإنسان من الوصول إلى الحقائق المطلقة والأفكار الأبدية كل هذه التصور لطبيعة الوجود وللإنسان كان لها انعكاس على التربية وهذا ما سوف نتناوله التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية.

ثانياً:- نظرية المعرفة فى الفلسفة المثالية:-

عرفة عند الفلسفة المثالي ، أى يقوم بها العقل

يذهب أفلاطون إلى أن المعارف التى يحصل عليها الإنسان من خلال حواس الجسم هى معارف غير أكيدة، وذلك لأن العالم الواقعى المحسوس هو عالم جز يتضمن صوراً مشوهة للأصول الموجودة فى العالم العلوى المثالى ، عالم الفض والمعرفة والحق والخير والجمال والقيم المطلقة الثابتة، لذلك تكون المعارف المدر عن طريق الحواس الجسدية غير مؤكدة، ولكن المعرفة الحقيقية هى نتاج تد العقل عن طريق عمليات التأمل والتنظيم، فالحقيقة تمكن فى أعمال العقل ولي فى العالم المادى.

فأفلاطون يعتبر أن الإنسان لا يكتسب معرفته الحقيقية أو الصادقة من العالم المادى لأن هذا العالم كما أوضحنا من قبل طبقاً لوجهة نظراً أفلاطون لا يحوى ألا كل ماهو متغير، ومن هنا فإن الإنسان يحصل على معرفته الحقيقية من عالم آخر، هذا العالم هو عالم المثل، الذى كان تعيش فيه الروح قبل حلولها فى الجسد، لذلك فإن الانسان يولد وهو مزود بالمعرفة، ومعرفة الإنسان تاتى اليه من خلال تذكر لما كانت تعلمه الروح من قبل، فالمعرفة إذن يحصل عليها الإنسان عن



عالم الأفكار والمثل وليس من العالم الخارجى المادى، وتأتى إليه عن طريق التذكر فالعلم ذكر أو تذكر والجهل نسيان كما أن العقل هو وسيلة المعرفة الحقيقية، معرفة الحقائق المطلقة، المعرفة الجدير بالاحترام أما الحواس فإذا توصلنا إلى معرفة ناقصة، لأن الحواس مجالها الطبيعى هو الواقع المحسوس الذى لا يحتوى على أية معرفة حقيقية.

فعلى سبيل المثال يرى الإنسان فى حياته اليومية العديد من الأشجار ولرؤية هذه الأشجار المختلفة النوع لا يوصلنا إلى المعرفة الحقيقية الخاصة بها، ه المعرفة الحقه يحصل عليها الإنسان عندما يفهم الخصائص المشتركة بينها جميع التى تجعل منها أشجاراً وليست أشياء أخرى.

وهذا يعنى أن الإنسان يصل على معرفة حقيقية بهذه الأشياء ند يعرف فكرة الشجرة، الفكرة التى تقف وراء الأشجار المحسوسة التى تعكس ه الفكرة ولكن بصورة غير كاملة، فالمعرفة الحقيقية إذن هى معرفة الأفكار والت تحتاج الى العقل لى يدركها، أما الحواس فلا تستطيع الوصول إلى هذه الأف والفلاسفة المثاليون الآخرين مثل كانط وهيغل يكادون يجمعون على ان المعر الحقه هي المعرفة العقلية، أى المعرفة التى يصل إليها الإنسان من خلال التف العقلى، وان العقل لهذا هو المصدر الأساسى لهذه المعرفة.

ومن هنا فإن المدركات الحسية لها دور حيوى فى نظرية المعرفة المثال الحديثه ولكن يجب ان يعي أن هذه النظرية تؤمن بأن العقل موجود وسابق وج على المدركات الحسية، فالعقل إذن موجود قبل الخبرة الحسية التى تصل إليه من خلال الحواس، وهو لهذا المفسر المطلق لكل ما يحدث له وللعالم الخارجى.

ومجمل القول أن المثاليين يرون أن العقل هو مصدر المعرفة، وان المعرفة الحقه هى معرفة الأفكار والحقائق المطلقة، وأن العقل الإنسانى مزود بمبادئ عقلية يضيفها على المدركات الحسية، وأن هذه المبادئ العقلية قد حصل عليها العقل البشرى من العقل الكلى التى تحدثنا عنه فيما قبل.



ثالثاً:- نظرية القيم في الفلسفة المثالية:-

يرى الفلاسفة المثاليون أن القيم مطلقة ولا تتغير من زمن إلى زمن آخر ولا يصنع الإنسان قيمه، وهذه القيم نابعة من الوجود ذاته وهم يرون أننا بصف كائنات بشرية لنا اتجاهات أخلاقية وأننا قادرون على ان نسلك سلوكاً أخلاقياً. والقيم تأتي للإنسان من خلال إتصاله بالذات المطلقة (بلغة الدين ا فالكائن المطلق غير التناهي يمتلك كل التوجيهات الخلقية التي نبحت عن مثلما يحوى العقل المطلق الذى تحدثنا عنه من قبل كل الأفكار المطلقة والت تشكل الحقيقة المطلقة.

ونظر أفلاطون فى إطار فلسفته المثالية إلى مفهوم "القيم" على أساس أ فهم مطلق ثابت مستم عالم العلوى المثالى السابق لوجود الذى تتواجد فيه المفاهيم المطلقة للحق والخير والجمال، فالقيم عند أفلاط ليست مستمدة من العالم الواقعى الذى نعيشه، والمثالية تؤكد أن القيم لم يصن الإنسان بل هى من مكونات الكون، وحيث أن طبيعة الكون الثبات والاستقرار، فالحق فى عالمها المثالى أزلية ثابتة، ولكن مانراه من قيم العالم الأرضى، فهى صور ممتز ببعض الشوائب اتصلت بها من العالم الأرضى، وهكذا نجد الإنسان فى الفكر المثالى مشدود بين عالمين ونوعين من القيم، مثالية عليا أزلية، وقيم أرضية ممتز بالشوائب، وحياة الاستقرار الاجتماعى والثبات الكونى تتطلب الحفاظ على الق الثابتة السابقة لوجود الإنسان والتى لا يأتىها التغيير والتى يجب ان يرضى عنها الجميع، وذلك يعمل على تأكيد قاعدة التطبيقية وبقاء كل فرد فى إطار وضعه الاجتماعى والتبقى والمهنى.

ويجمع عالم القيم المثالى مثلث أفلاطون المعروف (الحق / الخير / الجمال) أو مثلث القيم العليا، فالقيم العليا كلها وهى ثلاث الخير والحق والجمال، تكون كامنة فى الكون، وليست من صنع الإنسان والأساس فى الكون هو الحق والخير والجمال، أما الشر والباطل والقبيح فهذه تأتي من سوء التنظيم الموجود فى الكون



فكثير من الأشياء والمواقف إذا أعيد تنظيمها وترتيبها فإنها تنقلب خيراً وحقاً وجماً لا فالشرفى نظر المثاليين هو خير غير تام، وغير منظم، وليس له كيان فى نفسه، وكلما عبرت الروح عن مكنونها تحقق الخير واختفى الشر، وفى ذ المثاليين أن الأشرار لم يصاغوا من معدن ردىء ولكنهم لم يفهموا القيم، و يتوصلوا إليها.

وتضمن نظرية القيم عند الفلسفة المثالية المبادئ الثلاثة التالية:

- (١) إن القيم موضوعية، وليست ذاتية أو شخصية.
- (٢) إن القيم ثابتة، وليست متغيرة.
- (٣) إن الإستمتاع الأكبر بالقيم إنما يتحقق فى اتحاد الجزء مع الك والإنسجام معه.

ولتوضيح المبدأ الأول تقول المثالية إن القيم ترجع إلى عوامل موجودة فى الشئ أو فى المواقف التى يحملها، فالجمال عناصره موجودة فى الصورة الجميلة فى القصيدة الجميلة أو فى المنظر الجميل، وعلى ذلك فكل من عاش الموقف شاهد الصورة أو عاش فى القصيدة يدرك الجمال فيها وليس إدراك الجمال متوق على حالة الشخص الذى يحاول إدراكه، فإن كان عنده استعداد نفسى وفنى و هذا الجمال وإلا فلا ليس الأمر كذلك، وإنما الجمال موجود هناك وك الشخص يدركه أو لا يدركه فهذا موضوع آخر المهم أن القيم موجودة، س أدركها الناس أم لم يدركوها وعليهم أن يكونوا مستعدين، لأنها هناك باستمرار.

وترى المثالية كذلك أن القيم ثابتة فمادامت موجود فى الشئ أو المواقف فهى ثابتة وغير متغيرة، فالخير خير على الدوام، وكذلك الصدق والعفة والكذب والنفاق... الخ أى لا يحدث أن يتحول الكذب إلى صدق، والصدق إلى كذب، والنفاق إلى إخلاص والإخلاص إلى نفاق...



ويعنى المبدأ الثالث أن الإنسان فرد وجزء والاستمتاع الحق بالقيم فى ان يتحد مع الكل وفى أن ينسجم معه فى وحدة متكاملة، وفى أن يتحقق فيه المثل تحقيقاً كاملاً فالفرد منا عضو فى المجتمع وكلما تحقق فيه المجتمع، وتمثل هذا المجتمع وانسجم معه وحقق مصالحه وفنى فيه كان فى ذلك استمتاع استمتاع. هذا ما يعنيه هذا المبدأ بالنسبة للقيم الاجتماعية، وإنما بالنسبة للقد الدينية فيعنى أن يتمثل الإنسان الإله، وتفننى فى ذاته، أو بعبارة مختصرة، تصبح النفس الإنسانية الفرد جزءاً من النفس النهائية، والعقل الإنسانى الف جزءاً من العقل الكلى النهائى.

وتعنى هذه المبادئ الثلاثة التى تتكون منها نظرية القيم عند المثالية صدر القيم خارج عن الإذ موجودة وجوداً مستقلاً عنه وهى لعا أو الوجود العقلى الذى هو جوهر الفلسفة المثالية وقد سبق أن قلنا إن وجود العق هذا ومنه القيم موجود قبل الإنسان، وانه ينمتى إلى عالم آخر يختلف فى طبيع عن عالم الماديات فالوجود العقلى ومنه القيم أسمى وارفح وهو موجود بترتي هرمى فأعلى القيم وأسناها هو الله، وهو القيمة الكبرى التى ينشدها الجميع ويسعى لأن يتمثلها فى كل ما ياتى من القول او فكر أو عمل.

وموضوعية القيم وثباتها وكونها خارجة عن افنسان مبادئ من شأنها تؤدى إلى استقرار المجتمع وثباته مهما تغيرت الوضع الاقتصادية والسياس والإجتماعية ولو ان القيم ذاتية ومتغيرة أو يمكن تغييرها لا هتزت مفومات المجتمع وأصبحت المعايير شخصية، كل يتخذ لنفسه قيمة يسير عليها، ومعياراً يحكم به على عمله وعمل غيره.

رابعاً: التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية:-

بعد ان عرضنا إلى الفلسفة المثالية كفلسفة وبعض مفاهيمها الأساسية، نتناول بالعرض وجهة نظر المثاليين فى التربية واهدافها ومناهج وطرق التريس والمعلم وعلاقاته بتلميذه.



(أ) أهداف التربية:-

نستطيع القول بأن الهدف الأول للتربية من وجهة نظر المثالية هو تنمية العقل الإنسانى، لأنه وسيلة الإنسان إلى المعرفة الحقيقية، ومن هنا فإن على المدرس أن تنقل الأفكار إلى التلاميذ، وتزودهم بالمعارف الأساسية التى تنمى وتوسع عقولهم.

فتؤدى التربية دورها فى مساعدة المتعلمين على التركيز على الأمور العقلية أو الأشياء ذات القيمة الأزلية الخالدة من خلال تنمية وتدريب العقل على الجدال وهو السبيل لعبور الحد الفاصل بين المادة والفكرة، وهو أداة الإنسان للانتقال من الإهتمام بالعالم المادى إلى عالم الأفكار.

وهكذا يمثل عالم المصدر الذى تنهل منه التربية المثال ووع اهتمامها ولذا يكون من الطبيعى أن تحظى المؤلفات الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة فى برامج التعليم، فما توصل إليه المفكرون الأفذاذ من أفكار ونظريات يمح حقائق أبدية الصدق لا ينبغي إضاعتها بل هى الجديرة دوماً بأن تكون موضوعاً للتفكير وتشكيل عقول ناشئة.

كما تهدف التربية عند المثاليين إلى تحقيق تلاقى الطفل مع الواقع الروحية التى يعيش فيها، والتى ينتسب إليها، وهذه الواقعية هى التى تتمثل المعرفة والقيم، ووسيلة ذلك صقل الروح وتدريب العقل حتى تدرك هذه الواقع الروحية، فالتربية المثالية تهدف إلى ربط الطفل بعالم الحقيقة، وهذا لا يأتى إلا عن طريق النمو العقلى والنمو الروحى، لأن عالم الحقيقة ليس عالم المادة كما سبق، كما تهدف التربية عند المثاليين إلى تنمية الجانب الأخلاقى.

فبناء الإنسان ذى الخلق القويم والقيم العليا الخالدة، يعد احد الشواغل الرئيسة للتربية المثالية، فهم يحذون حذو قدوتهم الأولى "سقراط" يجتهدون فى تحويل الخير الموجود داخل كل إنسان بالفطرة، إلى سلوك وعمل وإرادة ومهما



صادف الإنسان من صعوبات فى سبيل تحقيق مثله لا ينبغى أن يحيد عنها، بل ان ما يلاقيه من معاناة فى سبيلها هو مصدر سعادة له ويقبل المثاليون المعتقدات الدينية باعتبارها سياجا يعصم الإنسان من الذلل ويوجه إراداته نحو القيم العليا.

ويعتبر تحقيق الإنسان لذاته وتبلور شخصيته من اهم أهداف الترب المثالية.

ويتم تحقيق الذات بتوحد الإنسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة، ويذ احد المثاليين الإيطاليين المعاصرين "geNTILE" الى جعل هذا التوحد توحداً الذات الإلهية وهكذا يحقق الإنسان ذاته من خلال الجماعة التى هى جزء منها.

كذلك يرى المثاليون أن التربية ينبغى أن تعد الفرد لمواجهة حياة مستقبلية بمعنى أنها عم د الفرد فى فترة وجوده فى المدرسة المقاه على عالقة عندما يكون ناضجاً وبالإضافة إلى الإهتمام بمستقبل الط بأنهم يرون أن التربية ينبغى أن تهتم بالماضى، لأنه يحتوى على أعظم إنجاز البشرية متمثلة فى تراثها الذى يمثل المستودع الذى يجمع كل المعرفة التى تو إليها الإنسان .

ومن هنا فإن التربية عليها ان تنقل هذا التراث إلى التلاميذ والمدرسة وجهة نظر المثاليين يجب ألا تكون تقليداً للحياة، وإنما ينبغى أن تكون مواقف يصطنعها المعلمون لكى يتعرف من خلالها الأطفال على تراث مجتمعاتهم و (الطبيعة الإنسانية ثابتة) من وجهة نظر المثاليين، لذا فإن التربية يجب ان تكون ثابتة وغير مرتبطة بمكان ولا بزمان معينين لأن وظيفتها الإقتراب بالإنسان المحدود من الكمال المطلق أو من العقل المطلق.

ويؤكد المربون المثاليون مبدأ النشاط الذاتى للمتعلم فالمتعلم عليه ان ينشط للبحث عن الحقيقة، وبرغم ان التعلم هو ناتج هذا النشاط الذاتى للمتعلم إلا ان العملية التعليمية تصبح أكثر فعالية عن طريق المشيرات التى تأتى من قبل



المدرس والبيئة المدرسية، التربية هي أساسا تربية ذاتية، وإذا كانت موهبة التلميذ تمثل البعد الأول في إمكان التربية، فإن تنمية هذه الموهبة يمثل البعد الثانى، ويتوقف ذلك على الوسائل المستخدمة لتحقيق هذا الغرض الأخير، وأفضل وأكثر فاعلية هو دراسة التراث الثقافى، وكلما كان التعرض لهذا التراث أو كلما كانت فرصة إثارة اهتمامات متنوعة لدى الطالب أكبر وكلما كان الاهتمامات الحاضرة أكثر كلما كانت هناك فرصة أكبر لتحقيق مزيد التقدم الذاتى، وهكذا تصبح عملية النمو أو التقدم عملية من الداخل إلى الخا وهى تعتبر صادق عن المبدأ اليونانى القديم " اعرف نفسك، فالمدرس لا يوجد دأ عندما يحدث التعلم، ولكن يمكنه أن يثير الحافز لدى المتعلم لأن يواصل التع معتمداً على ذاته فيما بعد.

(٢) المنهج:

يعكس المنهج فى التربية المثالية تكامل المعرفة ووحدة الحقيقة، يعمل ع فهم الطفل للكون والإنسان بشكل متزايد.

وانطلاقاً من سمو العقل على الجسم لارتباطه بعالم المثل، اهتم المثالي بكل ماهو مرتبط بالعقل وعملوا على تعظيمة ومن ناحية أخرى اهتموا مايتم بالجسم والحواس فكان الإهتمام بالعلوم النظرية وإهمال العلوم التجريبية.

فاحتلت الفلسفة والرياضيات والأدب والشعر والمنطق والاخلاق مكانة عدا ولكن أهملوا العلوم الطبيعية وشككوا فى نتائج التجربة لأنها تعتمد على الحواس وهى عادة مضللة لا تصل إلى الحقائق المطلقة ولا تتصف بالثبات فهى مضللة متغيرة بتغيير الظروف.

والمنهج من وجهة نظر المثالية يجب ان يمثل خير ما فى التراث البشرى فى جميع المجالات، لذلك يوصى المربون المثاليون بأن يتضمن المنهج الجوانب الثلاثة لما قام به الجنس البشرى، وهى الفكر، والشعور أو الوجدان ثم الإرادة، أى لا بد وان



يشمل المنهج بعض العلم، وبعض الفن، وبعض الأخلاقيات، وبعض الحرف أو الأعمال، وكل ذلك وسيلة لغاية وهى الحياة الكاملة.

ويرى آخرون ضرورة أن يشمل المنهج:-

- (١) الدراسات الكونية والتي تضم دراسة الطبيعة والفلك ، وعلم الحياة.
- (٢) الدراسات الحضارية، وتشمل العلوم الإجتماعية.
- (٣) الدراسات الثقافية، وتشمل الفلسفة والفن والأدب والدين.
- (٤) دراسة الشخصية الإنسانية، وتشمل دراسة العوامل الجسمية والفسولوج والفكرية والوجدانية التى تكون هذه الشخصية.

كما يشتمل المنهج والدراسة فى المدرسة على دراسة الكتب بصفة عامة لكتب القديمة بصفة خاصة ه الكتب تضم الخبرة الإنسانية، ودر وق الدراسات على هذه الخبرة من ناحية، كما تكسبه هذه الدراسة، وخاصة القديم هذه الكتب تدريباً عقلياً وصبراً وإحتمالاً وغير ذلك من الإتجاهات العقد والأخلاقية اللازمة له فى حياته المستقبلية.

وهكذا يمكننا القول بن الفلسفة المثالية التربوية تهتم بالدراسات النظرية الأكاديمية المتمثلة فى اللغات والفلسفة والمنطق والرياضيات والفنون بكل أنواع أما الدراسات العلمية فليس مجالها المدرسة وإنما يتعلمها التلميذ من أماكن أخ عن طريق الممارسة والتقليد.

(٣) طرق التدريس:

يؤيد المثاليون استخدام طريقتى الحوار والمحاضرة فى اكساب التلاميذ المعارف والمعلومات، ولقد ظهرت المحاورات فى كتابات أفلاطون متمثلة فيما يرويه من محاورات دارت بين استاذة سقراط وبعض تلاميذه، والحوار يعتمد اساساً على المناقشة وإثارة الأسئلة خاصة من جانب المعلم الذى يهدف من ورائها إلى استثارة طلابه وحثهم على المشاركة فيما يعرضه من نشاطات تعليمية.



والأسئلة كما يراها المثاليون ينبغي أن تكون منظمة مختارة بدقة بحيث تغطي كل جوانب الموضوع فطريقة الدرس والمحاضرة أو كما تسمى أحياناً طريقة الإلقاء تعتبر من أقدم الطرق المستخدمة فى التدريس، وفيها يقوم المعلم بالعلم الأكبر فى عملية الشرح والتوضيح، واما التلاميذ فإنهم يتلقون المعلومات وبدون المذكرات المتعلقة بموضوع الدرس.

ويعتبر الكتاب المدرسى من الوسائل الأساسية التى يعتمد عليها المثاليون تقديم الحقائق والخبرات إلى تلاميذهم، والكتب المدرسية لها أهمية كبيرة للمثاليين لأنها تحوى عصارة الفكر الإنسانى والحضارات الإنسانية، وبالإضافة إلى استخدام الكتاب المدرسى فإنهم ينادون باستخدام المكتبة باعتبارها وسيلة هادئة وعلمية ومحمّلة لكل النشأة التعليمية.

٤) المعلم:

يرى المثاليون المعلم على أنه العضو الفعال فى العملية التعليمية، لأنه يمتلك مفاتيح عملية التعليم والتعلم، ومن هنا فإنه ينبغي أن يمتلك شخصاً ناضجاً ومتطوراً ولأن المعلم يعتبر القدوة الطيبة بالنسبة لتلاميذه فإنه ينبغي أن يحوز الصفات الطيبة التى يقتدون بها، فالمدرس المثالى يعرف أن المحاكاة أو القبول تمثل الوسيلة الرئيسية التى من خلالها يتعلم الأطفال الأخلاق الفاضلة، وللقيد بذلك ينبغي على المعلم أن يتصف بالعديد من الصفات الطيبة، فبالإضافة إلى أن يكون شخصاً تدعو التلاميذ إلى احترامها وأن يكون قادر على إstimارته طموح تلاميذه إلى التعلم، كما أنه ينبغي أن يكون قادراً على نقل مادته المتخصصة فيها إلى تلاميذه، وأخيراً فإنه يجب أن يكون ملماً بالشروط الضرورية لممارسة مهنة التدريس وكما ذكرنا سابقاً يحرص المثاليون أن يكون المعلم موسوعى المعرفة، حاضر الذهن، ذا قدرة على إدارة الحوار وإstimارة التفكير لدى تلاميذه، ولقد اهتمت الفلسفة المثالية عن أية فلسفة أخرى بالتأكيد على الدور الذى يقوم به المعلم، واحتل المركز الرئيسى فى العملية التربوية، وبالغت هذه الفلسفة فى الإهتمام بالمعلم أكثر من



الإهتمام بالمتعلم إيماناً منها بأن المعلم قدوة يقلده تلاميذه لذا ينبغي أن يكون المعلم على قدر كبير من المعرفة حتى يقلده طلابه وينهلون منهله، والمعلم يقع فى المركز الأساسى فى العملية التربوية وعليه يقع العبء الأكبر فى التربية، واعتبر المع إيجابياً بينما نظر إلى الطالب على أنه عنصر سلبى ويجب أن يكون المعلم حاص على درجة عالية من المعرفة والإلمام بالحقائق حتى يقوم بتوصيلها إلى تلاميذه و يكون مخلصاً جاداً فى عمله، وهو المسئول مسئولية مباشرة عن مراقبه نه تلاميذه، وهو القائد الفعلى فى أى موقف من المواقف الدراسية.

وعلى المدرس أن يكون رأياً تجاه الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه، و كان التلاميذ جميعاً ليسوا على درجة واحدة من الإستعدادات العقلية ولكنهم ااجة لتنمية عقولهم ولتزر المعارف وفقاً لقدرتهم فالمدرس بما ل فط وبصيرة يستطيع أن يستكشف إستعدادات طلابه وأن يعطيهم القدر المناسب م المعارف ولما كانت عملية التعليم هى عملية تذكر وإسترجاع كما رأى أفلاطون ل ينبغي على المعلم ان يحرص على ذلك ويهتم بتنمية قدرة طلابه على الحف والإسترجاع.

ولذا فإختيار المدرسين عند المثالية أمر غاية فى الأهمية طالما أنهم نما وقدوة لتلاميذهم محبين لهم، ومتحمسين لعملهم ومثيرين فى ذات الوقت الحما لدى المتعلمين.

ولقد اشترطت التربية المثالية فى المعلم عدة شروط نوجيزها فيما يلى:-

(١) أن يكون المدرس تجسيداً للحقيقة بالنسبة للتلميذ: والحقيقة عند المثالية هى المثال، وهذا يعنى ان المدرس ينبغي ان يكون تجسيداً وتشخيصاً مثل الإنسان الكامل بما فى ذلك من حب للعمل وتفان فيه، وحب الآخرين وتعاون معهم ومساعدة لهم.. إلى آخر ما تكون منه هذا المثال، وإذا كان هذا الهدف من التربية للتلميذ أن يبلغ به المثال، فما يعين على ذلك ان يكون هذا المثال مجسداً أمامه أو الحقيقة ماثلة بين يديه.



(٢) ينبغي أن يكون المدرس متخصصاً في معرفة التلميذ: فهؤلاء التلاميذ هم الذين سيرقى بهم إلى البلوغ المثل أو سيجعل منهم تجسيدا للحقيقة بقدر الإمكان ولا يتيسر له ذلك ما لم يكن قادراً على فهمهم، بل ومتخصصاً ذلك، وعلى المدرس أن يستعين في ذلك بالعلوم والدراسات التي تساع على ذلك كعلم النفس والإجتماع وعلوم الأحياء والفسولوجى... الخ.

(٣) ينبغي أن يكون المدرس فنياً ممتازاً: أن يكون عارفاً بمهنة التدريس و تتضمنه من قدرات ومهارات، وما تشتمل عليه من عمليات كمهارة توج الأسئلة وصياغتها وقيادة الحوار وتوجيهه للوصول إلى هدف مع واكتشاف ما لدى التلميذ من معلومات، ومعرفة مآلديه من استعداد وميول، والقدرة سابه ما يراد إكسابه من مي ه جديدة... الخ.

وهذا يعني أن التدريس عند المثاليين مهنة لها أصولها وقواعدها ولا بد يريد التصدي لها من الاستعداد لها والتدريب لها شأنها في ذلك شأن المهن الراق الأخرى.

(٤) ينبغي أن يكون المدرس ذلك الشخص الذي يوقظ في التلميذ الرغبة التعلم:

إذا كانت بعض المدراس التربوية ترى أن النشاط التعليمي ينبغي أن يك في حد ذاته مرغوباً فيه، وأن المتعلم يقبل عليه بناء على رغبة ذاتية، فإن التربية المثالية ترى ذلك بالنسبة لبعض أنواع هذا النشاط التعليمي، ولكنها ترى كذلك أن البعض الآخر قد لا يتوفر فيه ذلك، ومع ذلك فتعلمه ضروري، أو أن التلميذ قد لا يرغب فيه في هذه اللحظة ولكن تعلمه ضروري، وهنا ينبغي للمدرس أن يكون قادراً على إيقاظ الرغبة لديه في تعلم هذا النشاط، وهذا يعني أن التربية المثالية تؤمن بضرورة الرغبة في التعلم، وتعتمد في إيقاظها لدى التلميذ على المدرس،



فليست مهمة المدرس مجرد تلقين المعلومات ، بل لابد أولاً من بعث الرغبة لدى التلميذ لاستقبالها .

(٥) ينبغي ان يكون المدرس مساعداً لله فى جعل الإنسان كاملاً: الله يريد الإنسان أن يكون كاملاً، وأن يقترب من كمال الله، فالله هو المثل الأعلا الذى تتجه إليه كل المخلوقات ولكن بلوغ الكمال بالنسبة للإنسان ليس أم سهلاً، والمدرس ينبغي أن يكون عوناً لله فى الوصول بالإنسان إلى درجة الكمال المنشودة، فما أشبه المدرسين فى ذلك بالأنبياء الذين هم كذلك أعوانا فى هداية الناس وتوجيههم نحو الكمال، ومن هنا جاءت تشبيه المدرس بالأنبياء، وتسمية الأنبياء بالمعلمين فالمهمة مشتركة إن لم تكن واحدة.

(٦) ينبغي أن يكون المدد أعلى توصيل مادته: وهذا يؤكد مرهم إعداد المدرس فى نظر التربية المثالية، ففن توصيل المادة الدراسية للتلام يحتاج إلى الإلمام بأصوله وقواعده وإلى التدريب عليه، وليس المقصود بطبيعة الحال - مجرد التوصيل بل التوصيل والتأثير، بل وخلق الاستعداد لدى التلاميذ لتقبل هذه المادة الدراسية أو تلك والتأثر بها.

(٧) المدرس رسول التقدم: التلميذ مولود بإمكانيات عقلية وعاطفية وخلق هائلة، ومهمة المدرس مساعدة التلميذ على إظهار هذه الإمكانيات، أنه يبعث فيه بالجو الذى يخلقه، وبالطريقة التى يصطنعها معه، وكلما است التلميذ تحقيق بعض هذه الإمكانيات كان معني ذلك أن يخطو خط على طريق التقدم، التقدم نحو المثل الأعلى فيه، والمدرس هو الذى يأخذ بيده على هذا الطريق.

(٥) التلميذ

أما التلميذ فإن المثاليين ينظرون إليه على أنه كائن روحى، وأنه جزء من كل وهو المجتمع وقد حدد هرمان هورن HERMAN HORNE النظرة المثالية للتلميذ فى كتابه الفلسفة المثالية للتربية Idealistic Philosophy of Education.P.I.



فى عبارة موجزة هى " تؤمن فلسفتنا بان المتعلم هو شخص محدود، ينمو من خلال التربية الملائمة بحيث يصبح شخصاً غير محدود، وأن أصله الحقيقى روحى وأن طبيعته هى الحرية وأن مصيره هو الخلود.

فالتلميذ له إمكانيات غير محدود من حيث هو كائن روحى ، وأن هـ الإمكانيات قابلة للتحقيق، وأن التربية تستطيع أن تحقق ما هو كامن فى ر التلميذ ومن الوسائل الفعالة لتحقيق هذه الإمكانيات استخدام المحاكاة والتقليد وخاصة فى تعلم القواعد الأخلاقية، وفى الفنون ويمكن ان يتم هذا بأن يوضع أم التلميذ بعض النماذج الطيبة للشخصيات العظيمة، وان تتاح له الفرص كى يدر ويتعرف على سير العظماء من أمته.


وبالإضافة إلى ذل ثالين يرون ان الميل او الرغبة من لم لا تصلح وحدها لأن تكون أساساً لما يتعلمه التلميذ، لأن العملية التعليمية يجب تقوم على أساس الجهد الذى يبذله التلميذ، وأيضاً فإن التلميذ لا يعرف ما يصد لتنمية امكاناته العقلية، لأن هذه مسألة تعود إلى خبرة الكبار الذين يعرفون يصلح لتنمية وتحقيق هذه الإمكانيات، وهذا لا يعنى ان الميل أو الرغبة ليست مهم وإنما من غير المقبول أن تكون هى المعيار الوحيد لانتقاء المواد التى تعلد التلاميذ، فكثيراً ما يبدأ الطفل فى تعلم أشياء ليست جذابة له ثم بعد ذلك وأثذ قيامه بتعلمها يكتشف رغبته وميله إلى تعلمها، لكل ذلك فإنهم يعتمدون على يسمى التنظيم المنطقى للمواد الدراسية التى نقدمها للتلاميذ.


خاتمة:


تعتبر الفلسفة المثالية هى أقدم الفلسفات فى الثقافة الغربية، فلقد بين النقاد أن المثالية قد أسهمت إسهاماً كبيراً فى ميدان التربية، فمن خلال العرض السابق، إستهدفنا زيادة الوعى والإدراك المعرفى والتربوى لدى المعلمين بتعرفهم على المحاور الأساسية للفلسفة المثالية، وما أسفرت عنه من مضامين وتطبيقات تربوية، مازالت لها أثار باقية ومؤثرة على بعض الأفكار التربويه والنظم التعليمية المعاصرة،





وأيضاً لا نستطيع أن ننكر أهمية بعض الأفكار التي وردت في الفكر المثالي والتي يمكن الاستفادة منها للنهوض بالفكر التربوي المعاصر.


 فقد أكدت المثالية على التأكيد على الجانب المعرفي وأهميته بالنسبة للمتعلم.

 كما أكدت على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخص المتعلم.

 وركزت أيضاً على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية

 بالإضافة إلى تأكيدهم على تحقيق الذات وعلى الجانب الإنساني والفر في الحياة.

 وتعرض الفلسفة المثالية منذ سنوات إلى انتقادات كثيرة وخاصة بظهور نظرية التطور ونظرية النسبية، ويثار الشك الآن حول وجود حقا مطلقة أو أفكار أبدية أو قيم خالدة، وهي ركائز وثابت في الفلسفة المثالية، ويستند من يقول بهذا إلى العلوم الحديثة التي تؤكد نسبة الحقيقة وارتباط صدق الأفكار بزمانها ومكانها وتغير مضمون القيم بت الحياة وتتطورها.

 فقد رأى الكثيرون أن عالم الأفكار يمثل المصدر الذي تنهل منه التربية المثالية موضوعات إهتمامها، ولذا يكون من الطبيعي أن تحظى المؤلف الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة في برامج التعليم، فما توصل إليه المفكرون الأفذاذ من أفكار ونظريات يمثل حقائق أبدية الصدق لا ينبغي إضاعتها بل هي الجديرة دوماً بأن تكون موضوعات للتفكير وتشكيل عقول الناشئة.

ويعتبر التوجيه السابق للفلسفة المثالية، واحد من أسباب النقد الذي تعرضت له فقد رأى الكثيرون أن فرض أفكار الأقدمين وما حواه التراث من نفاثات



الأدب على الأجيال الحاضره، وهو بمثابة مصادرة لمبادراتهم وتعطيل لقدراتهم أن يبدعوا هم أدابهم شكلا ومضمونا.

كما أن الفلسفة المثالية للتربية قد انتقدت على أساس أنها أهمل الجوانب المتعددة للشخصية الإنسانية وذلك بتركيزها على الجانب العقلى والخلقى وأيضاً فإن اهتمامها بالجانب العقلى من شخصية الف قد أدى إلى نشوء مايسمى باستقرراطية التعليم، وهو المبدأ الذى يدعوا إلى جعل التعليم للقلة التى تتمتع بالقدرات العقلية المتميزة والتى يمكن استخدام العقل فى التفكير والإبداع.

كما إنتقدت خصوم المثالية أن نحقق الذات الانسانية يتم عن طريق تو الإنسان مع الأفك والقيم الخالدة، حيث يرون فى توح ن الأفكار أو الدولة أو الذات الإلهية مصادرة على المطلوب، فالإنسان حين يذوب فى هذه الكيانات الكلية لا يحقق ذاته وغنما يفقدها، وعندهم يكون تحقيق الذات بالإستقلال والتفرد وكذلك فان فصلها الدراس النظرية من الدراسات العملية قد أدى ويؤدى إلى التصنيف الطبقة للمجتمع، كما اوضحنا من قبل وأخيراً عدم مراعتها للفروق الفردية ب الأفراد.

وقصرت المثالية الهداف التربوية على تدريب العقل الإنسانى وتجاهل الأنشطة الجسمية سواء فى البرامج المدرسية أو خارجها بما لا يتناسب ضرورة بناء شخصية المتعلم من جميع الجوانب.

نظرت إلى التلميذ على أنه طرف سلبي فى العملية التعليمية حيث يقتصر دوره على تلقى المعلومات من المدرس فقط، فالموقف التعليمى يقوم بالتفاعل بين المعلم والتلميذ وليس موقفاً جامداً ثابت فيه طرف إيجابى وهو المعلم وآخر سلبي وهو التلميذ كما تصورت ذلك المثالية أو تجاههم المثالية، أيضاً على اعتبار أنها تؤدى إلى خلق صفوة فكرية، وهو هدف يرجع



الى أفلاطون الذى أيد أهمية وجود صفوة من الفلاسفة الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية لحكم المدينة الفاضلة، وهم أيضا - أى الصفوة الذين يكونون جمهور المنتظمين فى التعلم الرسمى (وهو غير متاح لغيرهم العامة) وهو تعلم متاح فقط للقلة ممن يفهمونه ويقدرونه من ذ القدرات العقلية العالية على حين يظل التعليم متاح للجماهير هو التعمق الفنى والمهنى.

ورغم هذه الإنتقادات ما تزال التربية المثالية تغرى الكثيرون من المرء بسلامتها وقدرتها أن تكون إطارا لبناء إنسان اليوم فى عالم يوشك أن يفقد وجه بسبب إهداره عبر الماضى وحكمة الأقدميين وفضائل المعتقدات الدينية الصحيح بعيدة من التعصب يرى أن عن التربية المثالية أنها تقدم إجابة لأز التربية المعاصرة، حيث تعيد للإنسان إنسانيته الضائعة.

الفصل الثالث

الفلسفة الواقعية

Realism

مقدمة

أولاً الواقعية الكلاسيكية:

- ١- طبيعة الوجود
- ٢- نظرية المعرفة
- ٣- نظرية القيم

• التطبيقات التربوية للواقعية الكلاسيكية

- ١- أهداف التربية.
- ٢- المنهج
- ٣- طرق التدريس
- ٤- المعلم

ثانياً:- الواقعية العلمية (الطبيعية):

- ١- نظرية الوجود.
- ٢- نظرية المعرفة.
- ٣- نظرية القيم.

التطبيقات التربوية للواقعية الطبيعية:-

- ١- أهداف التربية
- ٢- المنهج
- ٣- طرق التدريس
- ٤- المعلم والتلميذ.

ثالثاً: أوجه الاختلاف بين الواقعية والمثالية.



مقدمة:-

ترجع نشأة الفلسفة الواقعية إلى أرسطو قديماً ولقد انتقدت الحركة الواقعية ألوان الفلسفات المثالية وتطبيقاتها التربوية لذلك جاءت الفلسفة الواقعية بفكر تربوي يضع في أصوله الكثير من الفروع المعرفية وثيقة الصلة بالواقع الطبيعي والإنساني والاجتماعي.

وتختلف الفلسفة الواقعية عن المثالية في العديد من القضايا، ومن أبرزها الاختلافات أن الفلسفة الواقعية تؤمن بأن العالم الذي نعيش فيه من ظواهر طبيعية مثل الإنسان والحيوان والبحار والأشجار.. الخ هو عالم حقيقي وأشياء هـ العالم حقيقية لها وجودها المستقل عن الفكرة التي تكمن وراءها وعن العقول نسانية المدرك لها.

فالمنطق الأساسي للفلسفة الواقعية هو الإهتمام بالواقع الذي نعيشه ونحاول نتعامل معه، والذي ندركه بحواسنا، وهذا يعني أن الحقيقة تكمن في عالم الطبيعي وليست في عالم آخر مستقل عنه.

فالفلسفة الواقعية تؤمن بأن عالمنا الطبيعي عالم حقيقي وأن أشياءه وجود حقيقي، ومن هنا فإن الحقيقة توجد في هذا العالم الذي نعيش فيه وليد في عالم آخر وراء عالمنا، ومعيار صدق الحقيقة ليس اتساقها مع فكرتها، ولكن مدى تطابقها مع ما هي عليه في الواقع، فأى شيء نريد التأكد من صدقه على الرجوع إلى الواقع لنرى ما إذا كان الواقع يؤكد هذا الشيء أو ينفيه.

فنقطة الخلاف إذن بين المثالية والواقعية هي ان المثالية تؤكد على الطبيعة الروحية أو الفكرية للعالم، بمعنى: أنها ترى أن الحقيقة تكمن في الفكرة، وأن العالم الطبيعي صورة لما هو في العقل من الأفكار وأن هذا العالم معتمدة في وجوده على الذات المدركة أي أن العقل يخضع على الأشياء ووجودها موجود على الذات المدركة أي أن العقل يخلق على الأشياء وجودها على حين تؤمن الفلسفة الواقعية بأن



العالم المادي له وجوده المستقل عن الذات المدركة، أى: أنه له استقلاله عن العقل الإنسانى ، فالعالم له وجوده الذاتى، فهو موجود سواء أدركه العقل أم لا، بل إن أنصارها يرون أن معيار صدق الفكرة هو مدى مطابقتها لخصائص الشئ المدر فالعالم الواقعى الطبيعى هو معيار صدق الأفكار، وهذا يخالف ما قالت به المثال التى ترى ان صدق العالم الطبيعى يرتبط بالفكرة، بمعنى تطابقه مع الفكرة ال توجد بالعقل عن هذا العالم .

وبالرغم من أن الفلسفة الواقعية تنسب إلى أرسطو إلا أنها تطورت بع وظهرت لها صور عديدة، فهناك أنواع متعددة من الواقعية من أشهرها:

(١) الواقعية العقلية Rational Realism التى تضم نوعين هما

الواقعية
يكية



والواقعية الدينية.



(٢) الواقعية الطبيعية أو العملية Scientific Realism.

أما الواقعية الكلاسيكية فتستمد أفكارها من ارسطو مباشرة، وقد انتشرت فى أو فى العصور الوسطى، أما الواقعية الدينية فتنسب إلى مؤسسها (توما الأكوينى) Thomas Aquinas وتسمى أحياناً الفلسفة التوماوية وأتباعها يستمدون أفكارهم من توماس الأكوينى على الرغم من أنه هو نف ينسب فكرة إلى أرسطو، وتؤمن هذه الواقعية الدينية بأن العالم المادى ال نعيش فيه عالم واقعى، أى موجود ومستقل عن عقل الإنسان الذى نلاحظه، فهو حقيقى فى ذاته وهذا العالم الواقعى حقيقى من وجهة نظرهم على أساس أن هذا العالم مخلوق وان خالقه هو الله، وذلك لابد أن يكون حقيقى لأن الله لا يخلق ما هو زائف، وتقوم هذه الفلسفة أيضا على التوفيق بين العقل والدين اى الوحى والعقل الإنسانى او بعبارة أدق تقوم على التوفيق بين المعتقدات الدينية المسيحية وأراء أرسطو: وترى هذه الفلسفة أن مصدر المعرفة الإنسانية هو الوحى



والعقل الإنسانى، وأن دور العقل هو تأكيد ما جاء به الدين، وافنسان طبقاً لهذه مزيج من المادة والروح وأنه حرومستؤل عن أفعاله.

أما الواقعية الطبيعية فقد تطورت وازدهرت فى القرنين الثامن عشر والتاسع ع وينتمى العديد من الفلاسفة إليها من امثال فرنسيس بيكون، وجون لوك وج سيتوارت مل وبرتراندرسل، وتعتبر هذه الفلسفة أساس المنهج العلمى.

وتقوم الواقعية العلمىة على المبادئ التالية:

(١) الإيمان بأن العالم الطبيعى عالم حقيقى، وأن الحقائق موجود فيه، ومن ه فإن أنصارها يفكرون فى وجود اى شىء يقع خارج نطاق عالمنا، ولذلك فإن ينكرون وجود الروح، لأنها لا يمكن إثباتها عن طريق المنهج العلمى القائم ع الملاحظة.

(٢) الإيمان بان العالم الحقيقى قد نشأ من تلقاء نفسه، وتطوراً طبيعياً حتى و إلى ما هو عليه.

(٣) الإقتناع بأن الإنسان ليس له حرية الإرادة على العكس من ذلك الإنس محكوم بالقوانين الطبيعية التى تحكم ظواهر هذا العالم ومن بينها الإنس فسلوك الإنسان لا يصدر عن حرية الإرادة ولكن نتيجة الحتمية العلمىة ال تعنى أن السلوك الإنسانى محكوم بقوانين طبيعیه يمكن اكتشافها والتأكد منها وفيما يلى سوف نتناول المدرسة الواقعية الكلاسيكية وسوف نركز عا اراء أرسطو بإعتباره أنه مؤسس الواقعية .

أولاً: الواقعية الكلاسيكية Classical Realism

تعتبر الواقعية الكلاسيكية هى أصل الفلسفات الواقعية الأخرى وترجع إلى الفيلسوف الإثنى أرسطو Aristotle (٣٨٣ – ٣٣٢ ق.م) الذى انشأ مدرسته الفلسفية كبديل للأفلاطونية وفى تناولنا للمدرسة الكلاسيكية ولل فكر الرسطى سوف نركز على النقاط التالية:-



طبيعة الكون وطبيعة الإنسان، والغاية من وجوده، ثم نتنقل لتحليل
وجهة نظره فيما يتعلق بالمعرفة وبالقِيم وأخيراً نتحدث عن
التطبيقات التربوية لفكره

نظرية الوجود -

رأى أرسطو أن العالم الواقعي هو عالم حقيقي Real بما فيه من أشياء
تسبقه أفكار وذهب إلى أن كل العالم ما هو موجود في العالم الفيزيقي
(هواء)، (رجال)، (حيوانات)، (ماء)، (نبات) مكون من مادة (Matter) وأن هذه الم
تأخذ أشكالاً (Form) مختلفة، فالمادة هي أساس كل شيء ويمكن مشاهد
بإتخاذها لشكل معين، والمادة تزداد في التعقيد كلما ازداد تعقد الشكل الذي نتخ
أن تصل إلى أكثرها ت الشكل الخالص (Pure form) و
بل هو المحرك الأول (Prime Mover)

من هذا نخلص إلى أرسطو قد فسر طبيعة هذا الكون عن طريق افتراضه
كل شيء في هذا الكون له (مادة وصور أو شكل)، وعندما تتحد المادة مع الش
يتكون منها معاً ما يسميه أرسطو Essence الجوهر أما الشكل فإنه يظهر كـ
ارتقينا في سلم المخلوقات، فعلى سبيل المثال توجد المادة أوضح من الشكل ف
الأرض، ولكن درجة وضوح هذه المادة تقل في النباتات والحيوانات والإنسان بحيد
يكون الشكل هو الأظهر إلى أن نصل على العقل الخالص.

وأرسطو يرى أن المادة أو الشكل لا يوجد أي منهما مستقلاً عن الآخر بل ه
متلازمان، فهما يشكلان كل شيء في عالمنا، ولكن كما قلنا يرى أرسطو أن درجة
ظهور كل من المادة والشكل تختلف باختلاف الموجودات، فهناك موجودات، المادة تبدو
فيها اظهر، بينما بعد الموجودات يبدو فيها الشكل اظهر، وعلى القمة يوجد العقل
الخالص أو المطلق، أو كما يسميه أرسطو العقل الخالص Pure Form ويرى
أرسطو أن العقل الخالص لا نستطيع إدراك طبيعته، لأن الإنسان لا يستطيع إدراك
الشكل مستقلاً عن المادة، ولكنه يستطيع إدراك وظيفة هذا العقل الخالص الذي



يطلق عليه أرسطو أيضاً: السبب الأول "أو" المحرك الأول" وهو مستقل عن هذا العالم ولكنه يحركه ويوجهه.

ومن هنا نرى ان ارسطو يختلف مع أستاذه افلاطون حول طبيعة هذا الكون فقد رفض فكرة افلاطون القائمة على أساس ان هناك عالمين، عالم الأفكار وعالم آيدرك عن طريق الحواس، وأن الأول يحتل منزلة أعلى من الثانى وبدلاً من ذلك ر أن هناك عالماً واحداً.

نظرية المعرفة:-

آمن أرسطو بأن هناك عالماً واحداً هو الكون الذى نعيش فيه أو الطبيب Nature التى تحيط بنا ونتيجة لذلك فإنه قد رأى أن المعرفة تكتسب عن طر حواس والعقل، فمعرفة عالم نحصل عليها عن طريق حواسنا والمعرفة الإنسانية عنده معرفة مكتسبة من هذا العالم، وليس لها وجود سابق الوجود الإنسانى، وهذا يخالف ما قال أفلاطون من أن المعرفة ليست اكتشاً ولكنها عملية استرجاع لما كانت تعرفه النفس من قبل.

والمعرفة عند ارسطو ليست معرفة جزئيات هذا العالم ولكنها معرفة القوان الطبيعية Natural Laws التى تنظم حركة هذا العالم، ولقد قسم أرسطو العلوم التى يطلبها الإنسان إلى ثلاثة أنواع هى: علوم نظرية Theoretical Sciences ويطلبها الإنسان من أجل الوصول إلى المعرفة فى حد ذاتها، وليس من أجل الس إلى تحقيق نفع مادي من ورائها مثل دراسة الرياضيات، وعلوم أبداعية أو إنتاجية Production وتشمل دراسة الأدب والفنون، وكذلك العلوم التى تمكن الإنسان من صنع شئ ما مثل الهندسة المعمارية مثلاً، وعلوم عملية Practical ويدرسها الإنسان من أجل توجيه سلوكه، وهذه تشمل العلوم السياسية والأخلاق، والتربية فهذه العلوم تدرس ليس من أجل المعرفة فى حد ذاتها، وإنما من أجل توجيه سلوك الإنسان ونشاطاته سواء فى ميادين الأخلاق أو غيرها.



وعندما يدرس الإنسان العلوم النظرية فإنه يستخدم العقل
النظري Theoretical Reason أما العلوم الإبداعية والعملية فى الإنسان
يدرسها مستخدماً عقله العملي.

نظرية القيم:

يفرق أرسطو عند تناوله للقيم بين نوعين منها: النوع الأول يضم القيم الـ
تعتبر وسائل لتحقيق شىء آخر، ويسمى هذه القيم بالوسائل، لأن هذه القيم تعد
جيدة باعتبار أنها وسيلة لتحقيق قيم أخرى، فالوسيلة تعتبر صحيحة بالنظر إلى
الغاية أو الهدف الذى تؤدي إليه، فالتغذية الصحيحة تعتبر جيدة لأنها تؤدي إلى
صحة جيدة، والنوع الثانى يضم القيم التى تعتبر غايات فى ذاتها فهذه القيم تعد
صحيحة بالنظر إلى ذاتها لقياس إلى شىء آخر.

ومن وجهة أخرى يفرق أرسطو بين ما يسميه بالأهداف ends وما يسميه
بالغاية The end.

وهناك أهداف متعددة يختار من بينها الإنسان ما هو خير، وهذه الأهداف
ليست نهائية وإنما هى وسائل لأهداف أخرى، أما الغاية النهائية والوحيدة التى
تستحق من أجل ذاتها وليس من أجل شىء آخر فهى السعادة التى تحدثنا عنها
قبل باعتبار أنها الغاية من وجود الإنسان فإنسان ينفرد عن باقى الموجودات بأن
القدرة على التفكير العقلي، فالقدرة على التفكير المنطقى هى التى تميز الإنسان
غيره، ولذلك فإنه يوصف بأنه حيوان عاقل ومن هنا فإن سعادة الإنسان، وهى أهم
قيمة فى هذا العالم، تكمن فى تنمية الوظيفة التى ينفرد بها الإنسان وهى تنمية
قدراته العقلية.

بإختصار يرى أرسطو أن الخير الأقصى والأسمى يوجد عندما يحقق الشىء
الذى هو ملائم، والهدف المناسب للإنسان هو تنمية قدرته العقلية، وهذه القدرات
العقلية التى تجعله متميزاً عن غيره من الحيوانات، ومن هنا فعندما يفكر الإنسان
تفكيراً منطقياً فإنه يصل إلى تحقيق خيره الأسمى أو إلى سعادته الكاملة.



ومن وجهة أخرى فإن أرسطو يرى أن دراسة الأخلاق تقع فى مجال العلوم العملية، والذي يوجه سلوك الإنسان الأخلاقى هو العقل العملى كما بينا من قبل.

وبالإضافة إلى ذلك فإنه يفرق بين ما يسميه بالرزيلة وهى ضد الفض ويرتبتها الإنسان نتيجة لجهله ، بالسلوك الفاضل، وما يسميه بالفسق أو الإنعما فى الملمات ويرتكبه الإنسان نتيجة لتغلب شهواته عليه بسبب ضعف إرادته وعزيمته وليس بسبب جهله بالفضائل.

مما سبق نستطيع القول بأن أرسطو يرى ان هناك قيمة أفضل من غير بالنسبة للإنسان، وان هذه القيمة ثابتة لا تتغير، تلك القيمة هى تحقيق الإنسان لسعادته، وذلك عندما يدرك الغاية التى خلق من أجلها وهى ان يكون كائنا مفك تخدم عقله فى التفكير ، أما القيم التى تعتبر وسائل لغيره ، يد ومتغيرة، والإنسان يرتكب الرذيلة عندما يفعل أشياء لم يؤهل لها بطبيعته، والشر الرذيلة بالنسبة للإنسان هى التطرف فى فعل أى شىء، فالشجاعة أحياناً تص تهوراً عندها يعجز الإنسان عن إدراك حدوده التى يجب أن يتوقف عندما، كذلك يرتكب الإنسان الرذيلة عندما يعمل على تعطيل قواه العقلية أو قدراته على التف وذلك بشرب المسكرات مثلاً.

التطبيقات التربوية للواقعية الكلاسيكية:-

(أ) أهداف التربية:

بيننا من قبل أن أرسطو حدد الهدف الأسمى للإنسان بأنه تحقيق سعادته، وسعادة الإنسان تتحقق عن طريق استغلاله لقدراته وإمكانياته الممنوحة له عند الميلاد وخاصة قدراته العقلية، فالإنسان بالدرجة الأولى حيوان عاقل أى قادر على التفكير، ومن هنا فإن التربية هى الأداة أو الوسيلة التى تمكنه من تنمية امكانياته ولا سيما امكانياته العقلية فالتربية لهذا هى الوسيلة التى من خلالها يستطيع الإنسان تحقيق ذاته وبالتالي يصبح الهدف الأسمى للتربية هو تنمية وصقل القدرات العقلية للإنسان.



وبالإضافة إلى هذا الهدف العام للتربية حدد أرسطو بعض الأهداف الجزئية للتربية من أهمها:

(١) يجب أن تتنوع وتتعدد التربية تبعاً لتعدد واختلاف فئات المجتمع كما بينا قبل، فالمواطنون الأحرار لهم تربية تختلف عن تربية غير المواطنين، فتربد المواطن تربية يجب ان تكون تربية حرة، أى هدفها تنمية العقل الإنسان وتشمل دراسة الرياضيات والمنطق والعلوم الطبيعية الخ. كما أن هذه التربي ينبغي أن تكون موحدة لجميع المواطنين وتشرف عليها الدولة أما التربية لغ المواطنين وهم النساء والعبيد والعمال فيجب أن تكون مهنية ولا تقدم ه التربية المهنية فى مدارس لهذا الغرض وبدلاً من ذلك فإن تربية الذ والعبيد تكون فى البيت أم العمال فتكون تربيتهم المهنية فى مكان العمل بمع انها نوع من التلمذة ا أو التدريب المهنى بتعبيرنا الحديث.

هذا عن التربية فى الدولة المثالية من وجهة نظر أرسطو، وفى المجتمع العقلية Actual Societies يرى أرسطو أن التربية يجب أن تكون متوافقة دستور الدولة المعينة.

(٢) يجب أن يدرب المواطنون على أن يكونوا محكومين وحكاماً، أى على الطأ والحكم، أم غير المواطنين فيدربون على الطاعة فقط. أى على ان يكون محكومين لا غير.

(٣) يجب ان تعد التربية المواطنين للعمل وللإستمتاع بوقت الفراغ والعمل يقصد به هنا- كما يراه أرسطو- كل أشكال الفعل الإنسانى، سواء كان فعلاً سياسياً أم حزبياً أم أخلاقياً، أما الإستمتاع بوقت الفراغ (الوقت الحر) فيقصد به ارسطو وقت الفراغ الذى يقضيه الإنسان فى ممارسة النشاطات العقلية وخاصة التفكير أو التأمل ومن هنا فإن المواطنين يجب أن يزودا بالمعرفة والقدرات والمهارات التى تمكنهم من ممارسة النشاطات السياسية والحزبية والأخلاقية ومن قضاء وقت الفراغ فى ممارسة التأمل والتفكير.



٤) يجب أن تعطى التربية الأفضلية للغاية وتضعها فى أعلى من مكانة الوسيلة، ومن هنا فإن التربية يجب أن تتعهد الجسد بالرعاية لمصلحة النفس، والجانب غير العقلى من النفس لمصلحة الجانب العقلى، كذلك تتعهد العقل لصا العقل النظرى، فالأعلى دائماً مفضل على الأدنى وهكذا.

٥) ولكن مع الأخذ عامل الوقت فى الاعتبار فإن تعهد الأدنى بالرعاية يأتى ق تعهد الأعلى فتعهد الجسم يسبق تعهد النفس الخ.

مراحل التربية:

يرى أرسطو أن تربية أطفال المواطنين الأحرار تمر بمراحل عدة وهى:

١) مرحلة الرضاع Infancy أو الطور الأول من الطفولة، ويكون التركيز فيها ع الإهتمام بالجسم وتع عاية، وتغذيته بطريقة صحيحة ح نه صحيحاً.

٢) المرحلة الثانية: وتستمر حتى الخامسة من العمر، وينبغى ألا يعلم الطفل هذه المرحلة القراءة والكتابة ولأن البدء بتعلم مهارات كل من القراءة والكتا فى هذه السن يعوق نمو الطفل فى المستقبل فيما يتعلق بالسيطرة على ه المهارات، ولهذا ينبغى أن يكون التركيز فى هذه المرحلة على الجسم وممار الحركات الجسمية الصحيحة بمعنى الإهتمام بالتربية البدنية عن طري ممارسة الألعاب وغيرها من النشاطات البدنية.

٣) المرحلة الثالثة: وتستمر من ٥ إلى ٧ سنوات وفيها يلاحظ الطفل غيره من الأطفال الأكبر سنا (فوق ٧ سنوات) وهم يتعلمون القراءة والكتابة، الطفل يتعلم هنا ليس بالاستماع ولا بالعمل وإنما بملاحظة وبمشاهدة من هم أكبر منه سناً من الأطفال. ويجب أن يبقى الطفل فى البيت، ولا يذهب إلى المدرسة حتى سن السابعة بمعنى أن تربيته تكون متروكة للأسرة.

٤) المرحلة الرابعة: من (٧ سنوات إلى سن البلوغ)



٥) المرحلة الخامسة من (سن البلوغ إلى سن ٢١ سنة)

وفى السنوات الأولى من المرحلة الرابعة يجب الإهتمام بالتربية البدنية ثم التربية الخلقية التى تتم من خلال وسائل عديدة من بينها ممارسة الألعاب الرياضية لتنمية القدرة على ضبط النفس، أما فيما بعد ذلك فيجب البدء بتع القراءة والكتابة والحساب .. الخ .

أما تعلم الرياضيات والمنطق والفلسفة والتاريخ الطبيعى والتعمق فى ه الدراسات فقد أرجأه أرسطو إلى ما بعد الحادية والعشرين .

٢) المنهج:

يرى الواقعيون الكلاسيكيون أن المناهج التى تعطى للطالب ينبغى أن تكون منطقية ورأى أرسطو بين العادات الجسمية والخلقية يوجرح الدنيا أو المرحلة الثانوية فيهتم بتدريب النواحي الإنفعالية والوجدانية عن طريق الرياضة والموسيقى والرسم أما بالنسبة لما يمكن أن يسمى بالمستوى العالى فقد دارسأطو عن التربية المدنية وتنمية الفكر من خلال الرياضة والمنطق والعلوم فالمنهج يجب ان يتضمن ما يسمى الفنون الحرة وأن يكون محور التربية المركزى المادة الدراسية التى تسمح للمتعلم بفهم العالم الفيزيائى والثقافى المحيط به حتى يصبح فردا متوافقا مع بيئته لذا فالمدرسة تعطى الأولوية لصقل العقل من خلال المعارف والعلوم طالما أن الانسان كائن عقلي. والتأكيد على التدريب العقلي خلال المواد الدراسية يصبح هدفاً للمدرسة الكلاسيكية التى وضعت محور اهتمامها المواد الدراسية والمناهج التى تعطى لتنمية قدرة المتعلم العقلية أكثر من الإهتمام بالتعلم ذاته أو شخصيته أو إحتياجاته وميوله ومسئولية التلميذ أن يجيد من تلك المعارف أو المواد الدراسية التى أثبتت أهميتها فى تدريب العقل عبر العصور . لذا فالكلاسيكيون يميلون أيضا إلى التأكيد على عدد معين من المعارف أو الموضوعات الأساسية التى تمكن الطفل من معرفة الصفات الدائمة للعالم من الناحية المادية وكذا العقلية ويرون أن أنسب المصادر لهذه المعارف هو ما عرف بإسم الكتب العظيمة



"أن التربية الأساسية للحيوان العاقل هو تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائه وهذا يتحقق من خلال الفنون الحرة، ولا يؤكد الكلاسيكيون أهمية تدريب التلاميذ لمهن معينة أو أعمال معينة بل تربية الإنسان الحر المفكر..

(٣) طرق التدريس:

يوصى أرسطو بإتباع طريقتين في تعليم الأطفال هاتان الطريقتان هـ
الممارسة أو تكوين العادات Practice Habituation والتعليم اللفظي
Instruction أو الصياغة اللفظية Verbal Formulation ، فالطريقة الأولى
وأعنى بها التعليم من خلال تكوين العادات، يمكن أن نسميها أيضاً بالتعليم
طريق العمل Learning by doing وهذا يعنى أن بعض الأعمال يمكن تعلمها
للال تكرار فعلها أما الثا صد بها أن الإنسان قد يتعلم بعد
طريق الشرح أو التوضيح، أو بعبارة أخرى عن طريق المحاضرة اللفظية والإست
إليها.

ولكن لنا أن نتساءل أى النشاطات تعلم بهاتين الطريقتين؟

بالنسبة لأرسطو نجد أنه يرى أن الفضائل الأخلاقية تعلم بالطريقة الأولى
فالقيم الأخلاقية تعلم من خلال ممارستها وتكرار السلوك الخلقى، فعلى سب
المثال يتعلم الإنسان الشجاعة من خلال الأفعال الشجاعة، وهكذا تعلم الأما
وغيرها من الفضائل، ومن هنا يمكننا القول بأن التعليم عن طريق تكوين العادات
عن طريق الممارسة ضرورى ومفهوم فى التربية الأخلاقية وبخاصة مع الأطفال فى
بداية تعلمهم للأخلاق الفاضلة.

أما التعليم عن طريق المحاضرة فيستخدم فى تعلم العلوم النظرية، ولكن من
الممكن أن تعلم هذه العلوم أيضاً عن طريق الممارسة فالإنسان لكى يتعلم الهندسة لا
بد من أن يقوم بحل بعض التمارين الهندسية.



ويرى البعض أن طريقة المحاضرة تؤدي إلى سلبية المتعلم، لأنه يكون مجرد متلق لما يلقى على مسامعه، ولكن أرسطو يرفض هذه الفكرة ويرى أنها غير صحيحة، لأن الإنسان عندما ينصت إلى محاضرة ما فإن عقله يكون نشطاً، ف يوافق على بعض الأفكار أو يرفض بعضها، ومن هنا فإن عقل الإنسان يكون نش و متفاعلاً مع ما يسمعه الإنسان، فهو يقوم بالتفكير الذي يعتبر عند أرسطو ض من النشاط.

٤) المعلم:

يحتل المعلم مكانة هامة عند الكلاسيكيون، فهو المسئول الأول عن عمل التربية وتعليم الأفراد ومسئوليته أن يحدد المعرفة التي على الطفل أن يتعلمها و ا استطاع أن يُعلم وفق ط بع إهتمامات الطفل وحب استطلاع ف هذا يكون أفضل ولكن رغبات التلميذ ليست هي بذات أهمية كبرى، فالذك يتطلب تدريباً والتدريب يعرض بواسطة الدراية بالأشياء الدائمة في العالم و القابلة للتغيير وأيضا بواسطة شعورنا بحدود المقدرة البشرية والمعرفة هي الت تجعل منا واقعيين بالمعنى الشائع وأيضا بالمعنى الفلسفي اللفظ.

فواجب المعلم أن ينقل إلى التلاميذ معرفة مكيفة واقعية سليمة عن طر العالم الواقعي وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل ما يريد يعرفه إذ أن ما يريد يعرفه التلميذ هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف.

ثانياً: الواقعية العلمية: Scientific Realism

أو الطبيعية: Naturalism

تعتبر هذه الفلسفة موضوعات أو ظواهر هذا العالم الذي نعيش فيه حقيقة في ذاتها ولذاتها، ومن هنا ف أن هذه الفلسفة مخالفة ومتناقضة في منطلقها الأساسي للفلسفة المثالية التي تحدثنا عنها من قبل. فالفيلسوف الطبيعي ينكر وجود أي شيء خارج نطاق عالمنا، عالم الأشياء، فكل شيء يأتي من الطبيعة Nature



حقيقى وهو خاضع فى حركته للقوانين الطبيعية، وهذا يعنى أن القوانين الطبيعية تنظم حركته، فالعالم المادى يشمل فقط الأشياء التى يمكن أن تبحث أو تفحص علمياً، ومن هنا فإن الأشياء أو الظواهر التى يدرسها العلم إنما هى الأشياء أو الظواهر المادية أو الفيزيائية.

ويؤمن اتباع هذه الفلسفة بأن المادة هى المكون الأساسى لهذا الكون، فالكون من وجهة نظرهم ليس محكوماً بالعقل والروح أو بالأفكار التى تأتى من العقل أو العقل المطب وإنما تحكم حركته القوانين الطبيعية التى اكتشف الإنسان بعضها وما ز مستمراً فى محاولاته لاكتشاف باقىها.

أولاً: نظرية الوجود عند الواقعيين الطبيعيين:

بينما من قبل أن الف واقعية تؤمن بالطبيعة المادية للعالم
هى العنصر الأساسى الذى يتشكل منه عالمنا، ومن هنا فإنهم يصفون العالم الذى يحيط بما بأنه يتشكل من مادة فى حالة حركة فالمادة التى يتشكل منها العالم الفيزيائى تخضع لأنواع عديدة من التغيرات الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية فالجزيئات والالكترونات والنيوترونات وكذلك العناصر الأخرى التى يتكون منها عالمنا الآخر فى حالة حركة.

وحركة المادة هذه هى موضع اهتمام العلماء، ومن هنا فإنهم نهم يحاولون من خلال المواقف التجريبية، ملاحظة التغيرات فى شكل المادة، لكى يصلوا من ذلك إلى وضع فروض علمية تتعلق بالظواهر الملاحظة، وعندما يصلون إلى وضع فرض عن مدى واسع فى الظواهر الملاحظة فإنهم يسمونها قانوناً، وعندما يتدعم هذا القانون من خلال المواقف التجريبية المتكررة فى مدى زمنى معين فإنهم يسمون قانون الطبيعة Law of Nature مثل قانون الجاذبية لنيوتن.

من كل ذلك نصل إلى القول بأن الواقعيين يرون أن العالم المادى الذى نعيش فيه هو الواقع الحقيقى، وأن العناصر المكونة له تتحرك وتسلط طبقاً



لقوانين ثابتة ونحن لا نعرف كل هذه القوانين ولكن مع هذا نكتشف العديد منها سنة بعد أخرى، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يرون أن هذا العالم الطبيعي قد تطور بشكل طبيعي من تلقاء نفسه، وهم في هذه النقطة لا يتفقون مع وجهة النظر التي تؤمن بأن العالم قد وجد بفعل وقوة معجزة Supernatural تقع خارج نطاق عالم الأشياء، وهذا يعني أنهم لا يؤمنون بوجود حقيقة لا سيطرة للإنسان عليه وإنما له القدرة على اكتشافها، وعلاقات السبب والنتيجة cause and effect relations التي ندركها بين ظواهر هذا العالم الطبيعي محكومة بالقاذ الطبيعي، ومن هنا فإن كل شيء يحدث في هذا العلم لا بد من وجود سبب وحدوثه، وعندما لا نعرف السبب الحقيقي وراء حدوث هذا الشيء فإن راجع إلى أ لم نحيط علما بكل جوانب هذا الكون، وعندما يتم لنا ذلك العلم فسنكون قادر على إعطاء إجابات عن ك حدوث الظواهر، وعند ذلك لن ندق خارقة تقع خارج نطاق عالمنا وبالنسبة للإنسان فهم ينظرون إليه على أنه كايولوجي له ميول اجتماعية، وهذا يعني أن الإنسان لا يختلف عن باقي الموجود الأخرى من حيث إن له دوافع يسعى إلى إشباعها، محافظة على نوعه وعلى بقا واستمراره في هذا الكون، والميزة التي تميزه عن غيره من الموجودات تكمن في أ كائن اجتماعي يسعى للعمل مع غيره ولإقامة علاقات اجتماعية مع الغير، و يرفضون فكرة وجود الروح أو النفس في الإنسان باعتبار أنها لا يمكن التأكد من بطريق علمية تجريبية، ومع هذا فإنهم يوافقون على وجود العقل باعتباره مراد للتفكير أو على اعتبار أنه وظيفة من الوظائف التي يقوم بها مخ الإنسان.

ثانيا: نظرية المعرفة

يرى اتباع الواقعية الطبيعية أو العلمية أن المعرفة يحصل عليها الإنسان من خلال ملاحظاته لظواهر عالمه المحسوس، ومن هذه الملاحظات يحصل الإنسان على بيانات عن هذه الظواهر، والملاحظة تعتمد بشكل رئيسي على الحواس ومن هنا فهم يرون أن الخبرات التي تأتي من الحواس هي المعرفة الصادقة والموثوق منها، فالصدق



يمكن إذن فى الحقائق الملاحظة Obsereptions facts فديفيد هيوم David Hume على سبيل المثال يرى أن أفكارنا، أى معرفتنا المتعلقة بهذا العالم المادى تنبع من إدراكاتنا الحسية Sense perceptions أو نستنتج منها، وهذا يعنى أن عندما نواجه ظواهر هذا العالم فإننا لسنا بحاجة إلى أن نفترض افتراض ميتافيزيقية لتفسيرها، وإنما نعتد فى فهمها على إدراكنا الحسى لها، فنظر المعرفة عند الواقعيين الطبيعيين تهتم بشكل أساسى باكتشاف القوانين التى تصد حدوث الظواهر عن طريق جمع الإدراكات الحسية المتعلقة بهذه الظواهر وتنظ هذه الإدراكات والوصول منها إلى فروض يمكن اختبارها.

ومما تقدم يمكننا القول بأن الواقعيين الطبيعيين يرون أن المعرفة تقوم على الملاحظة والخبرة المحسوسة الطبيعة تحتوى على الحقائق، والصدق يمكن الحصول عليه عن طريق البحث العلمى لظواهر الطبيعة، والحواس دور أساسى فى عملية الوصول إلى المعرفة، وهم يرون أيضا أن الإنسان عندما يدرك الأشياء فإنه فى الواقع يدرك صفات وخصائص الشيء الملاحظ، وكما يقول ج. لوك: صفات الشيء إما أن تكون أولية ويقصد بها الصفات التى لا تنفصل عن الأشياء ولا تفارقها مثل الصلابة والكثافة، وإما أن تكون ثانوية ويقصد بها الصفات التى يمكن أن تفارق الأشياء التى توجد بها.

وجون لوك يرى أن الصفات الأولية للأشياء توجد مستقلة عن الحواس المدركة لها، بمعنى أنها لا تتوقف فى وجودها على الحاسة المدركة لها، بمعنى أن لا تتوقف فى وجودها على الحاسة المدركة لها، أما الصفات الثانوية فوجودها متوقف على الحاسة المدركة لها فاللون لا يوجد إلا يوجد العين المدركة له وهكذا، والحواس توصل إلينا "انطباعات حسية" لا تأتى إلا عن طريق الخبرة الحسية، والتفكير هو أعمال العقل فى الانطباعات الحسية التى تأتى من خلال إحساس الإنسان بموضوعات العالم الخارجى.



مقياس الصدق عند الواقعيين الطبيعيين:-

إن الوسيلة الأساسية للتأكد من صدق الأفكار من وجهة نظر الواقعيين الطبيعيين هي العودة إلى الواقع الطبيعي لا اختبار مدى صدق هذه الأفكار التي نبه منه، فالواقع الملاحظ هو المقياس أو محك صدق ما نصل إليه من أفكار فإذا تطابقت هذه الأفكار مع الواقع كانت صادقة، ومن هنا نظرية المعرفة عندهم لا تهتم بمسألة جعل العقل المحدود وهو عقل الإنسان، على صلة بالعقل اللا محدود وإنما تهتم بمسألة ما إذا كانت فروضنا عن ظواهر هذا العالم تتوافق أو تختلف مع هذه الظواهر كما هي عليه في الواقع أو لا؟ هذا يعني أنه إذا كانت فكرة ما في عقولنا عن شيء ما فإن هذه الفكرة تعتبر صادقة إذا اتفقت مع الشيء موضوع الإدراك، إنياء هذا العالم هي معيار أفكارنا عنها، وذلك عندما تتفق هـارات الشيء المدرك وبالإذلك فإن المعرفة من وجهة نظر مالابمعى أنه من المحتمل أن تكون صادقة طالما أنه لم تكتشف بيانات تخلفها، وهم به يختلفون عن المثاليين الذين يرون أن المعرفة الحقة هي المعرفة اليقينية الثابتة الال تتغير.

ثالثاً: نظرية القيم:

يرى الواقعيون الطبيعيون أن القيم ضرورية للإنسان، وهي طبيعية، وإنساناً فالإنسان من وجهة نظرهم كائن اجتماعي يعيش في بيئة اجتماعية ويقيم علاق مع غيره من الأفراد هذه العلاقات لا بد لها من قوانين ومعايير أخلاقية تنظم والإنسان هو الذي يصنع هذه القواعد الأخلاقية ومن هنا فإنهم يرون أن هذه القيم الانسانية، بمعنى أنها تأتي من الإنسان ومن عالمه، فهي تأتي من البيئة الاجتماعية والبيئة المادية للإنسان، ومن خلال تعامل الإنسان مع بيئته المادية يتوصل إلى بعض القيم، فقد توصل من خلال استقرائه لعالمه أن المرض شر يجب مقاومته، وأن الصحة خير يجب العمل من أجلها، ومن هنا فإنه يتوصل إلى قيمة الصحة، وأنها تستحق السعى من أجل المحافظة عليها، كذلك توصل من خلال تعامله مع بيئته



الإجتماعية إلى بعض القواعد الأخلاقية النافعة له ولبيئته مثل " الكذب رذيلة والصدق فضيلة"، لأنه عرف أن انتشار الكذب يؤدي إلى عدم الثقة بين الناس، وفقدان الثقة بين الناس يؤدي إلى فساد الحياة واستحالة استمرارها، لذلك فلكى تست الحياة وتسير أمور الناس فى يسر فلا بد من إنتشار الصدق بينهم فى تعامل وهكذا.

ومعيار صدق القيمة عندهم يكمن فى مدى تحقيقها لأكبر قدر من الذ لأكبر لعدد من الناس، وكذلك يرون أن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغ والقوانين التى تنظم حركة عالمنا الفيزيائى، من حولنا ثابتة أيضاً، وهذا يعنى ما هو نافع للإنسان فى زمان معين نافع له فى كل الأزمنة وهكذا.

وفكرة ثبات القوان عية والأخلاقية والطبيعية الإنسانية ثب المؤسسات الاجتماعية التى يقيمها الإنسان، لأن هذه المؤسسات فى الحقيقة متغ ولكن الإنسان باعتباره إنساناً لا يتغير، والكون الذى يحيط به والقوانين التى تنظ ثابتة، ومن هنا فقد جاء القول بثبات القيم الأخلاقية، لأن مصدرها الإنسان والبيد التى يعيش فيها.

بإيجاز يمكننا القول بأن أتباع الواقعية العلمية الطبيعية يرون أن القيم تأتى من مصدر غير الإنسان وحياته الواقعية، وقد توصل إليها الإنسان عن طر استقصائه للقوانين الطبيعية والإجتماعية المحيطة به عبر الأزمنة، فالاسق العلمى لحركة هذا العالم والقوانين المنظمة له والبيئة الإجتماعية أدت بالإنسان إلى اكتشاف بعض من القوانين الأخلاقية التى حققت له ولبيئته الإجتماعية النفع.



التطبيقات التربوية للواقعية الطبيعية:

فى معالجتنا للتطبيقات التربوية لهذا الإتجاه سنركز جهدنا على العناصر الآتية:

أهداف التربية- المحتوى العلمى - طرق التدريس - دور كل من المعلم والتلميذ فى العملية التعليمية، وأخيراً نقدم مقارنة لفكر هذا الإتجاه فى مج التربوى مع الفكر التربوى للفلسفة المثالية.

(١) أهداف التربية من وجهة نظر الواقعية الطبيعية:

من الأهداف التربوية التى تهتم بها هذه الفلسفة ما يأتى:

(أ) تكوين شخصية سليمة للتلميذ:

يرى انصار هذا ا علمى الطبيعى أن التربية عليها ا صفات أساسية فى شخصية التلميذ، هذه الصفات هى الحيوية والشجاء والحساسية والذكاء.

فالحياة يقصد بها ان يكون الإنسان معافى من الأمراض سواء أكان نفسية أم عضوية، وهذا يعنى تمتع الشخص بصحة جيدة، ولكى يمكن تحقيق ذلك فإن على التربية أن تزود التلميذ بالقواعد الصحية السليمة، مثل قواعد التغذية والنظافة وما إلى ذلك مما يؤثر على صحته.

والشجاعة يقصد بها ثقة الفرد فى نفسه وفى قدرته، على مواجهة المشك ومن هنا فإن التربية ينبغى أن تمكن الفرد من مواجهة المشكلات التى تجابهه وذلك بالقدرة على التوصل إلى حلول لها، وأيضاً بتنمية قدراته وتعهدا بالرعاية.

أما الحساسية فيقصد بها ان يكون الإنسان على قدر وافر من الوعى بالمشكلات التى تجابه مجتمعه وبالتغيرات التى تطرأ عليه وعلى العالم الخارجى من حوله.



والذكاء يقصد به أن يكون الإنسان قد حصل على قدر كاف من الأفكار أو المعلومات التى تواجهه، وهذه المعلومات أو الأفكار ترتبط بالظواهر الإجتماعية والطبيعية المحيطة به، فالفرد يجب أن يكون ملماً بقدر من المعلومات عن كثير مجالات الخبرة الإنسانية.

(ب) نقل المعرفة العلمية إلى التلميذ:

يؤمن هذا الإتجاه بأن الوظيفة الأساسية للتربية هى نقل المعرفة العلم للتلميذ وذلك من اجل مساعدته على مواجهة المشكلات، ومن هنا فإن التربية يجب أن تقوم بتزويد التلاميذ بقدر واف من المكتشفات العملية التى توصلت اليه الانسانية عبر العصور وهذه المكتشفات تكون عنصراً هاماً من التراث البشرى، لذلك يجب على المدرسة ألا تقدم هذا التراث ولكن تقدم ماله صلباً. تقدم منه ما يساعد التلميذ على مواجهة مشكلات حاضره فالغرض من نقل التراث إلى التلاميذ يحقق لها غرضاً نفعياً، ونتيجة لاهتمام الطبيعيين بالتراث البشرى فانهم يركزون على المواد الدراسية وعلى استيعابها من جانب التلميذ باعتبارها التى تنقل هذا التراث اليه.

(ج) تمكين التلميذ مع التكيف مع بيئته:

لكى يستطيع الفرد التكيف مع بيئته فإنه ينبغي أن يلم بالمهارات والمعار الضرورية التى تمكنه من هذا التكيف بحيث يكون عضواً فعالاً فى مجتمعه، ولا يتوافق الفرد مع مجتمعه عليه أن يلم بمهارات القراءة والكتابة والحساب، وبأسس النظام القائم فى مجتمعه بحيث يعرف النظام السياسى والإجتماعى والإقتصادى لهذا المجتمع.

هكذا يتضح ان التربية عند الواقعية العلمية هى عملية التوافق Adjustement بين الفرد والبيئة المتغيرة بما يحقق توازن الفرد عقلياً وجسمياً مع بيئته المادية والإجتماعية، ويؤكد العلميون أن العلم الطبيعى هو الذى يمكن



الإنسان من السيطرة على البيئة والتوافق معها فمن خلال العلم والمعرفة العلمية يمكن للإنسان تحقيق التكيف مع البيئة وهذا يتطلب من الإنسان المعرفة والفهم للعالم بطريقة علمية ويدعو الواقعيون إلى تطبيق المناهج على دراسة جميع جواز الحياة البشرية كما انهم يرون أن ذلك يتطلب إعداد الإنسان بكفاءة لمهنة معي فالحصول على المعرفة العلمية يجب ان يكون لأجل الحياة وكذا لأجل التقى المعرفى وللاستخدام العلمى والتكنولوجى لذا يجب الإهتمام بدراسة العلم والطريقة العلمية لأجل معرفة العالم والتحكم فى البيئة والسيطرة عليها حتى يمكن للإنسان البناء والحفاظ على حياته، فالمحافظة على النوع والبقاء ينبغى يكون هدف الإنسان كما أوضح ذلك "سبنسر" ولا يتم ذلك إلا من خلال العلم واستخدامه فى السيطرة على الطبيعة لذا ينبغى أن يتجه التعليم إلى تنمى براء والتكنيكيين والعلماء خلال دراسة العلوم والقوانين العلمى ينبغى على المدرسة أن لا تقدم فقط الحقائق العلمية بل تعلم وتشجع على إكتشاف الحقائق العلمية وإستخدامها فى حياة الطلاب اليومية ويتم ذلك من خلال الملاحظة الموضوعية والتجريب، لذا يقترح العلميون أمثال mes Conant التعليم المهنى المؤدى إلى التخصص كنوع التعليم الذى يلائم الطلاب ويؤدى العلميون إلى ضرورة التخصص لأنه سبيل لتقدم وإزدهار المعرفة العلمية.

(٢) المنهج:-

يرى أصحاب الإتجاه الواقعى ان المنهج يجب أن يضم معلومات ومعار عديدة عن العالم الفيزيائى الذى يعيش فيه الطفل، ومن هنا فإن المنهج المدرسى ينبغى ان يقدم هذا العالم للطفل بصورة منظمة ومنسقة حتى يصبح الطفل على ألفة ببيئته الطبيعية فالمدرسة ينبغى ان تعيد خلق هذا العالم المادى فى خبرة الطفل. وهذا يعنى ان المنهج المدرسى يجب أن يعكس ما هو موجود خارج المدرسة.

بعبارة أخرى يمكننا القول بأن المنهج المدرسى يجب ان يحوى قدراً وافياً من المعلومات والحقائق عن العالم المحيط بالأطفال فالعالم الحقيقى ، عالم الحوادث



والظواهر التى يمكن ملاحظتها، ومن هنا فإن المنهج المدرسى يجب أن يركز بشكل خاص على دراسة العلوم الطبيعية، لأنها هى التى تعطى الطفل حقائق كافية عن عالمه المادى الذى من خلاله يتعلم الكثير حتى معايير الخلقية.

ومن الضرورى مساعدة المتعلم على اكتساب معارف مفيدة تفيد فى ف العالم الواقعى ومشكلاته، ويجب ان تحتل العلوم الطبيعية مكانتها الهامة فى المنا المدرسية، وكل مايدرس ينبغى أن توضح أهميته فى الواقع العملى لحياة التلامي والتربية يجب ان تهدف إلى إثراء المعرفة وتنميتها من اجل تقدم حياة البشر، ولذلك ينبغى الاهتمام بطرق الإكتشاف والتجريب فى الأنشطة التربوية المدرسية.

كما تؤكد الواقعية الطبيعية على أهمية المواد المهنية لأجل تنمية المهار لمية وعملية لدى المتعلم شار لوك إلى أهمية تنمية المهارات لأذ تساعد المتعلم على القيام بأعمال نافعة ممتعة ولقد كانت آراءه فى الإعداد المتكا للمتعلم تتطلب أن يتشكل المنهج الدراسى على مبدأين أساسيين هما: الأول الحاجات الخاصة بتربية الجنتلان إذ ان التربية يجب أن تصاغ بحيث تتناسب مكانة الفرد وحاجاته والثانى، المبدأ الخاص بمدى منفعة المواد الدراسية للمتعلم لذلك نرى لوك يقلل من شأن المواد التى لا تؤدى بصفة مباشرة إلى إعداد صاح للحياة والسيطرة عليها.

فالتأكيد على دراسة العلوم والدراسية العلمية للأشياء الموجودة فى العا من خلال إستخدام وتنمية الحواس قد أكده الكثير من الفلاسفة العلميين وظهرت هذه الفكرة لدى العديد من التربويين أمثال: كومينوس الذى رأى أن يكون هدف التعليم هو تدريس جميع الأشياء لجميع أفراد البشر، "وفرانسيس بيكون" الذى ذهب إلى أن المهمة العظمى للتربية هى تعلم قوانين الطبيعة "وبستالوتزى" الذى أكد أهمية التعلم عن طريق ملاحظة الأشياء التى تقدم إلى حواس الطفل وكذا التعبير عن الأنشطة بعمل نماذج ورحلات ميدانية، وكان لب طريقته هو السير من المحسوس إلى المجرد أو من الخاص إلى العام واحتج بشدة على تدريس الأفكار المجردة



للطفل وكذا فرويل الذى اعتقد بأنه من واجب المدرسة أن تظهر ما يمكن إظهاره من التعبير عن النشاط التعاونى الإجتماعى حتى يتسنى للأطفال أن يقيموا أشكالاً أفضل من الحياة الإجتماعية أى انه أكد أهمية تشجيع الطفل على أن يكتش الحقائق المحيطة به بنفسه واعتقد أيضاً مثل بستا لوتزى بوجوب تعلم الطفل طريق العمل.

لذا يمكن القول أن المنهج من وجهة نظر العلميين لا يتضمن المواد العلم فحسب بل أيضاً المواد العملية

(٣) طريقة التدريس:

يؤكد الواقعيون الطبيعيون إتباع الطريقة القائمة على نشاط التلم شترাকে فى اجراءات ب حتى يصل إلى الحقائق بنفسه ريد ملاحظاته، فعليه أن يشارك فى المواقف التى تستدعى إجراء التجارب حتى ي بنفسه ومن خلالها إلى تفهم القوانين التى تنظم حركة الظواهر الطبيعية.

وهذا يتطلب من المعلم أن يستخدم فى معالجة دورسه وسائل الإيضاح المعيد لأن التلميذ لا يخرج إلى العالم الخارجى لكى يدرسه بصورة مباشرة وإنما يدرسه مواقف معدة تتوفر فيها الشروط التجريبية التى توجد فى الطبيعة الخارجية، و هنا فإن المعلم عليه ان يحضر العالم الخارجى، إذا جاز هذا التعبير إلى داخل الف باستخدام وسائل الإيضاح، ففى دراسة الكيمياء أو الطبيعة تستخدم الخرائط م فى الجغرافيا لتقريب الحقائق العلمية إلى ذهن التلميذ، فاستخدام الصور والشرائح التوضيحية والشرائط، والسينما والتلفزيون تعتبر وسائل لتقريب العالم الحقيقى إلى عقل الطفل وفى الوقت نفسه تعفى المدرسة من أخذ الأطفال إلى البيئة الخارجية لمشاهدتها وإبقائهم بين جدران المدرسة بالمكتبة أو الفصول الدراسية للقراءة أو الإستماع، أى لكى يتعلموا من خلال الكلمات ما يراد تعلمه عن العالم الخارجى.



٤) المعلم والتلميذ -

انطلاقاً من تحديد الواقعيين لوظيفة التربية فى إكساب الفرد المعرفة والحقائق العلمية تجدهم يرون أن العملية التعليمية تقوم على أساس الجهد الذى يبذله التلميذ، بمعنى أن العملية التعليمية تتطلب بذل الجهد والكد فى تحصيل المعلومات من جانب التلميذ، ومن هنا فإنهم يرون أن التلميذ يجب أن يعتاد الجدية فى تحصيل العلوم وألا يكون متراخياً فى طلبها، فيجب أن يتعلم التلميذ الطريقة التى يستطيع بواسطتها تحصيل الحقائق والمعارف، فيتعلم المهارات التى تمكنه من الاستفادة من مصادر المعلومات كالمكتبة، وهذا - أى الإهتمام بالجهد الذى يبذله التلميذ فى تحصيل المواد الدراسية سواء أكانت تتفق مع رغباته أم لا - يخالف ما تراه بعض التربويين التى تصر على العمل به. فبأن تقوم على رغبته بحيث لا يفرض عليه دراسة مادة فدراساتها.

والمعلم له دور رئيسى فى العملية التعليمية، لأنه هو الذى يستطيع تحديد وتصميم المواقف التعليمية التى يمر بها التلميذ والتى من خلالها يحصل على المعرفة العلمية والقوانين التى تسير وفقاً لها الظواهر الطبيعية. ويرى الواقعيون أن العملية التربوية ذات طرفين هما التلميذ والمدرس فالمدرس طرف مهم لأنه مصدر المعرفة والحقائق، ثم لأنه هو الذى يستطيع أن يحدد القدر الذى يناسب التلميذ فى مرحلته من النمو ثم هو الذى يستطيع بفنه يصطنع الأساليب والطرق التى تمكن التلاميذ من استيعاب الحقائق من أيسر السبل وأوثقها.

ومهما كانت عقيدة المدرس الشخصية ومهما كان انتماءه الأيديولوجى أو الحزبى فإن هذا الميل لا يجب أن يظهر فى عرض القضية أمام التلاميذ.

فهدف المدرس الواقعى الوحيد أن يضع أمام التلاميذ المعرفة الواضحة والمميزة والمنهجية للعلوم بطريقة غير شخصية أى موضوعية ويحاول المدرس الواقعى



أن يقدم المعرفة للمادة الدراسية أمام التلاميذ بطريقة تجعل من نفسه متحدا معها ويصبح هو نفسه صوت الكيمياء والرياضيات ويتكلم فى الفصل المدرسى لتسمعه آذان مشتاقة لسماعه، وهو يقف الى جوار الحق ويبجل الحقيقة تبجيلاً قويا، ومن فبينما هو يقدم صوت المادة فإنه يحتفظ بشخصيته بمنأى عنها أى أنه لا يعبر ع يحبه شخصيا وما لا يحبه لنقاط معينه.

ثالثا: أوجه الاختلاف بين الواقعية والمثالية: -

تختلف وجهة نظر المثالية مع وجهة النظر الواقعية حول العديد م القضايا، ومن اهم مواطن الخلاف ما يأتى:

(١) ينظر المثاليون إلى الإنسان باعتبار كائنا روحياً، أى ينتمى إلى الر المطلقة، أو الكلية فى منها ومن هنا فهم يرون ان الترسى تساعد الإنسان على السمو، ومن هنا فإن التربية المثالية توصف بأنها تريد تتمركز حول المثال.

أما الواقعية فتتظر إلى الإنسان باعتباره كائنا بيولوجيا له مطالب أساس يسعى إلى اشباعها كي يحافظ على نوعه وهو أيضاً كائن اجتماعي يسعى إلى الاتصال والالتقاء بمن حوله من البشر وعلى التربية أن تزوده بالوسائل والمعار التى تمكنه من ذلك ، ومن هنا فإن التربية الواقعية توصف بأنها تربية تتمر حول المعرفة أو حول المادة الدراسية

(٢) المحتوى عند المثاليين ذو صبغة فلسفية وعند الواقعيين الطبيعيين ذو صبغة علمية تجريبية والمثاليون يهتمون بالتراث باعتبار أنه يضم الحقائق الأزلية والإنجازات البشرية الرائعة، فالتراث مستودع الأفكار والمعانى الخالدة، ومن هنا يجب الاهتمام به فى حد ذاته بصرف النظر عن نفعه أم لا .

أما الواقعيون فهم لا يهتمون به إلا بالقدر الذى يعيننا على فهم الحاضر أو لتحقيقه نفعاً للإنسان.



- (٣) يهتم المثاليون بالحوار والمناقشة باعتبارهما طريقتين للتدريس، فالحوار أساسى لأنه من خلال الأخذ به يستدعى المعلم الحقائق الموجودة فى عقل التلميذ كما فى الطريقة السقراطية، أما الواقعيون الطبيعيون فإنهم يهتمون باكتشاف الحقائق العلمية عن طريق التجريب والتعامل مع البيئة، فهم يهتمون بالتجريب وبوسائل الإيضاح.
- (٤) وأخيراً ينظر المثاليون إلى المعلم باعتباره فيلسوفاً، أى تغلب عليه النز الفلسفية أما الواقعيون فيرونه باعتباره عالماً يقدم عن العالم الحقا المتعلقة به إلى التلميذ.

الفصل الرابع

الفلسفة البراجماتية

مقدمة

أولاً: آراء الفلاسفة البرجماتية

أ- شارلس بيرس.

ب- وليم جيمس.

ج- جون ديوي.

نياً: - الميتافيزيقا في البرجماتية

ثالثاً: - نظرية المعرفة.

رابعاً: - نظرية القيم

خامساً: - التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية

أ- هدف التربية.

ب- المنهج.

ج- المعلم.



مقدمة:-

تأسست الفلسفة البراجماتية علي أيدي الفلاسفة الأمريكيين وليم جيمس William James (١٨٤٢ - ١٩١٠)، وتشارلز بيرس Charles Pierce (١٨٣٩ - ١٩١٤) وجون ديوي John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢).

والفلسفة البراجماتية تصور العصر العلمي الذي نعيشه في حياة المعاصرة. وقد ظهرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة في أواخر القرن التاسع ع وكان أول من أطلق عليها اسم " البراجماتية" الفيلسوف والعالم الأمريكي " تشار ساندروز بيرس" Ch.S.P Pierce (١٨٣٩ - ١٩١٤م). وقد طورها بعد ذلك الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي الشهير " وليم جيمس" W.James (١٨٤٢ - ١٩٠٢م)، وقد نالت كتابا اما كبيرا في الأوساط الفلسفية د ملحوظا في الفلسفة المعاصرة. ثم جاء الفيلسوف الأمريكي الكبير " جون ديوي" Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢م)، ليطور هذه الفلسفة ويحاول أن يضع منطقا للتف البراجماتي، وأن يفتح لها مجالات عديدة للتطبيق.

ويري كثير من الباحثين أن البراجماتية جاءت انعكاسا للحياة الأمريك بما تنطوي عليه من شهوة في الامتلاك، وإمعانا في الحياة المادية، وإعلاء لقيمة الف ومصالحة إلي أقصى درجاتها. فهي تعبر عن النظام الرأسمالي الأمريكي بما يرتب به من مصانع كبرى وتجارة ضخمة ومشروعات هائلة، وما يترتب علي ذلك ربح ومنفعة مادية يجب تسخير العمل البشري لبلوغ أقصى مداها. وهذا النجاح العملي في دنيا الواقع الأمريكي هو أساس نظرية الحقيقة البراجماتية.

ويؤكد " برتراند رسل" أن البراجماتية تعبر عن البيئة الأمريكية فهي تعبر عن الثورة الصناعية للقرن الماضي، وتتسق مع عصر الصناعة وتأثيراته.

وكلمة براجماتية مصطلح أوجده بيرس، نحتاً جديداً من أصل إغريقي ليدل بجدة اللفظ علي جدة المذهب وإلا فقد كان في وسعه أن يختار كلمة أخرى



من الفلسفة ولفظ برجماتوس Pragmatos باليونانية معناه الفعل أو العمل. ويشير ديوي إلي أن اللفظ برجماتي قد أخذه شارلس، بيرس عن كانط.

وإذا كان ينظر إلي البراجماتية بوجه عام علي أنها فلسفة أمريكية معاص حديثة المولد، إلا أن جذورها أبعد من ذلك ويمكن إرجاعها إلي الفكر اليوناني حيث ما تنادي به من تغير حيث قد عبر اقليدس فيلسوف التغير عن هذا المبدأ.

فقد كان يؤمن بفكرة التغير المستمر وبأن الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجاهان إلا أن الواقع يربط هذه الفلسفة بالتراث التجريبي البريطاني والذي يؤمننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية.

ومهما يكن الأمر فلقد عرفت البراجماتية بمجموعة من الأسماء منذ Pragmaticis كما لاق عليها بيرس، والأداتية st talism والوظيفة Functionalism والتجريبية experiementism ولقد فضل ديوي أواخر أيامه استخدام هذا اللفظ الأخير علي أساس أنه يتسم بالمادية إلي حد يعن لفظ الأدوات.

وتشترك هذه الفلسفات في مبدأ عام وهو أن صحة الفكرة تعتمد علي تؤديه هذه الفكرة من نفع، أي كان نوع هنا النفع، أو علي ما تؤدي إليه من نتائج عملية ناجحة في الحياة،

أولاً - آراء الفلاسفة البراجماتيون -

(أ) شارلس بيرس (١٨٣٩ - ١٩١٤):

في عام ١٨٧٨ نشر بيرس بحثاً بعنوان كيف نجعل أفكارنا واضحة How to Make our ideas clear قال فيه إننا لا نعرف علي وجه التحقيق ما هي الكهرباء في حد ذاتها، أي أن فكرتنا عن الكهرباء غامضة ولكن هذا الغموض يزول إذا وجهنا نظرنا إلي ما تؤديه لنا الكهرباء، أو إلي ما تحققه من أغراض عملية، وكذلك فيما يتعلق بفكرة الثقل فنحن لا ندري عن ماهية الثقل نفسه شيئاً وكل ما نعلمه حين



نقول: إن جسمًا ما ثقيل أنه يسقط على الأرض في حالة عدم وجود قوة مضادة تمنعه من السقوط. المهم أن معني الثقل يتحدد بالنظر إلى آثاره التي نلمسها في تجربتنا اليومية، والأمر على هذا النحو فيما يتعلق بمعظم الأفكار، فذلك هذا الجرس مع أن المحاضرة قد إنتهت، فسماعنا له وأثره الحسي قد نسي واتجه ذهننا فقط إلى يترتب عليه من آثار عملية. ومن هنا فقد عرف بيرس الفكرة بأنها خطة عمل of action وقيمتها في نجاح تلك الخطة، والذي يحدد حقيقة الفكر ليس مقوماتها بل يحددها ما تستطيع أن "تفعله" في دنيا الأشياء. كمفتاح الباب ليس المهم فيه أن يكون مصنوعاً من حديد أو خشب بل المهم فيه هو أنه يفتح الباب المغلق، فإذا لم يفتح به باب لم يكن مفتاحاً مهماً اتخذ لنفسه من صور المفاتيح.

(ب) وليم جيمس (١٨٤٢-١٩١٠):

جاء وليم جيمس بعد بيرس ليوسع من معني النتائج المترتبة على الف والسلوك، في خطاب له بعنوان المدركات الفلسفية والنتائج العملية الذي أع طبعه في مجلة بعنوان "مجموعة مقالات وتعليقات" يوضح جيمس معني الف بأنها تشمل النتائج والآثار المباشرة وغير المباشرة على السواء فيقول كتابه "البرجماتية" إذا أردنا أن نحصل على فكرة واضحة لموضوع ما فليس علينا أن ننظر إلى الآثار العملية التي يظن أنه قادر على أن يؤدي إليها والنتائج الـ ننتظرها منه، ورد الفعل الضار الذي قد ينجم عنه، والذي يجب أن نتخذ الحيـ بإزائه، وإذا كانت الصورة العقلية ورد الفعل الضار الذي قد ينجم عنه، والذي يج أن تتخذ الحيلة بإزائه، وإذا كانت الصورة العقلية التي لدينا عن الموضوع ليست حقاً صورة جوفاء فإنها ستتحل في نهاية الأمر إلى مجموعة من الآثار العملية التي نتوقعها منه، سواء منها الآثار القريبة المباشرة أو البعيدة.

إلى هنا يتفق جيمس في نظرية المعني مع الفلاسفة البرجماتيين، إلا أنه ينفرد وحده دونهم جميعاً بنظرية أخرى يضيفها عن الحق أو الصدق يقول لنا جيمس إن الأفكار تغدو صادقة بقدر ما تعيننا على الوصول إلى علاقات مشبعة مع الأجزاء الأخرى لخبرتنا.



"Ideas are true just in so far as they help us get into satisfactory relation with other points of our experience"

لأن الفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنها مفيدة لحياتنا، والمعتقدات

الصحيحة هي وحدها التي تنتهي بنا إلي تحقيق أغراضنا الفعلية وذلك لأن لا يوجد أبداً منفصلاً عن الفعل أو السلوك بل هو نفسه ليس إلا صورة من صور الفعل أو العمل الناجح. فنحن لا نفكر في الخلاء وإنما نفكر لنعيش وعلي ذلك أفكارنا ومعتقداتنا ليست إلا وسائل لتحقيق أغراضنا في الحياة فالعقل كله خدمة الحياة أو السلوك العملي. فليس الحق كياناً قائماً بذاته بل ليس له صفة تصف الجملة الصحيحة في ذاتها حتي ولو لم يكن لها إنطباق علي الواقع بل الحق هو طريقة عمل هو طريقة أداء من شأنها أن تنجز أمراً وأن تحقق هدفاً كذا تصبح كلمة الحق النفع مترادفين فنقول عن فكرة أنه لأذ حق A belief is true when it works وأنها حق لأنها نافعة. وفي هذا الصدد يقول جيمس تشبيهه المشهور وهو أن الجملة المعينة من حيث كونها حقاً أو با هي كالعملة النقدية من حيث كونها صحيحة أو زائفة. فالعملة النقد صحيحة ما دامت مقبولة في التبادل التجاري فإذا ما اعترض عليها معترض ذات يد بحيث بطل استعمالها في البيع والشراء أصبحت زائفة منذ ذلك التاريخ وكذلك القول المعين يظل صحيحاً ما دامت له قيمة فورية قيمة منصرفه cash value أي ما دامت له نتائج عملية تحقق الأهداف المنشودة حتي إذا ما أخذ يتعثر التطبيق بدأ بطلانه، وقد يظل إلي الأبد ناجحاً في التنفيذ فيظل إلي الأبد قولاً حقاً أو صادقاً.

ومن أجل ذلك هاجم وليم جيمس صورنا الذهنية عن الأشياء ويقول إن هذه الصورة مهما بلغت من الوضوح، فإنها لا يمكن أن تعدد الأشياء نفسها، فالنار العقلية لا يمكن أن، توفر خشباً واقعياً، وعلي العكس من ذلك فإننا إذا كنا بإزاء أشياء أو أجسام واقعية، فإننا نستطيع دائماً أن نحقق نتائجها الوظيفية، وعلي ذلك فإن التجربة الواقعية مختلفة تماماً عن التجربة العقلية وينتج عن هذه التفرقة



الأساسية بين الصور العقلية للأشياء والأشياء نفسها نتيجة هامة وهي أن العلاقات الأساسية بين الصور العقلية للأشياء والأشياء نفسها نتيجة هامة وهي أن العلاقات والروابط بين الأشياء ليست صادرة عن العقل. أي أن العقل ليس هو المنوط بـ هذه الروابط بين الأشياء لأن هذه الروابط قائمة في الطبيعة بين الأشياء نفس وليس العقل إذن مصدر الروابط بالتجربة أو التجربة العملية بنوع خاص.

هاجمت البراجماتية أصحاب المذهب العقلي بوجه خاص، ولكي تتضح الصورة الكاملة يجدر بنا أن نعرض إلي الفيلسوف John Dewey الذي قال راسل: "إنه هو الفيلسوف الحي القائد للفلسفة في أمريكا.. إن له نفوذاً عميقاً ليس فقط بين الفلاسفة وإنما أيضاً بين طلاب التربية والجمال والنظرية السياسية".

(ج) جون ديوي Dewey ١٨٥٩-١٩٥٢):

ولد ديوي في السنة التي أصدر فيها دارون كتابه أصل الأنواع (origin of species) الذي نستطيع أن نعدّه فاصلاً بين عصرين ثقافيين، عصر ثقافي قديم يتصور العالم سكونا ثابتاً، وعصر ثقافي بعده - يمتد حتى يومنا هذا - يجسّد حقيقة العالم تغيراً وتطوراً وحركة، وجاء ديوي ثالث ثلاثة عظام حملوا الفلسفة البراجماتية العلمية والعملية على كواهلهم وإن كانوا قد اتفقوا جميعاً الأصول إلا أن لكل منهم لوناً يميزه، واللون الذي يميز ديوي من دونهم (بيرس وجيمس) هو محاولته استخدام منهج العلوم عن التفكير في القيم.

قد ديوي صورة جديدة للبراجماتية، عرفت باسم مذهب الذرائع Instrumentalism وكان متأثراً في معظم ما كتبه بفلسفة دارون في التطور ويرى ديوي أن حياة الإنسان ليست في جوهرها إلا محاولة متصلة من جانبه ليتم له التوافق Adjustment مع البيئة المحيطة به، والإنسان أو الكائن الحي بوجه عام - الذي لا يستطيع إيجاد وسائل أو ذرائع يحقق بها توافقه مع بيئته مصيره حتماً إلى الموت.



إن مذهب الذرائع أو الوسلي (من وسيلة) عند ديوي يعني أنه ليس هناك حقيقة قائمة بذاتها أبداً، بل إن كل حقيقة إنما هي خطوة في طريق متسلسل طويل يؤدي في النهاية إلى حل لمشكلة معينة. وهذا الحل الأخير نفسه يستحيل يكون حقيقة قائمة بذاتها بل أنه سرعان ما يصبح حلقة في سلسلة فكرية جدي يراد بها حل إشكال جديد.

لقد كان ديوي حساساً لما حوله في مجتمع سادت فيه التجارة والصناعة وسط قوم لا يؤمنون بالجلوس الهاديء علي كراسي ثابتة القوائم يدرس "نظريات" لا تسمن ولا تغني، بل يؤمنون بالعمل اليدوي وبالسعي الدءوب الذي يفتر لحظة عن الإنتاج والخلق، لذا أراد أن يوائم بين الفكر والعمل. فليكن مقيا صواب هو النتائج فما كته نجاحاً في حل المشكلات العملية و إن كل شيء في حياة الإنسان قابل للتغير، ولا مفر من تغييره إذا دعت الضرورة إ ذلك التغير فلا يجوز لشيء كائنا ما كان أن يقف حائلاً في طرق الإصد الاجتماعي وتوفير العيش الرغد للإنسان العامل.

يسعي الإنسان بطبيعته إلى تغيير المحيط الذي يعيش فيه وبالتالي يس إلى البحث عن ذرائع أو وسائل جديدة لتحقيق التكيف أو التوافق مع بيئته ويجب لا نفهم البيئة هنا بمعناها الطبيعي فقط بل بمعناها الاجتماعي كذلك. وع ذلك فإن التوافق الذي يهدف إليه الإنسان في حياته المتصلة، توافق طبيع واجتماعي معاً. والأفكار ليست إلا هذه الوسائل، أو الذرائع التي يتلمسها الإنسان حياته لتحقيق التوافق. ويرى ديوي أن الحكم الحقيقي ليس فقط الذي يحقق التوافق مع البيئة الطبيعية بل هو الذي يتوافق مع أحكام الآخرين أو معتقدات الآخرين وهذا يؤدي إلى الانتقال من البرجماتية الفردية إلى البرجماتية الاجتماعية التي تمثل عند ديوي نموذج الديمقراطية الحقة.

وفي ظروف العصر الجديد لابد من تغيير أسس السياسة والاقتصاد والتربية وكل شيء مما قد يظن به الدوام والثبات في سبيل تغيير الحياة تغيراً يجعلها أكثر



ملاءمة لظروف العصر الجديد. والوسيلة لتكوين الإنسان علي الصورة الجديدة للعصر في التربية، لذا فقد إنصرف ديوي بإهتمامه إلي التربية بمعن النظر في أسسها وطرائقها. وما أظن أن معلما واحدا في شرق الدنيا أو في غربها لم يتأ بالمبادئ التربوية الجديدة التي أعلنها ديوي وأشاعها، والتي قلبت وجهة النظر هذا الميدان رأساً علي عقب، وهذا ما سوف نعرض له بالتفصيل في الحديث عن البراجماتية كفلسفة تربوية.

ويعد جون ديوي أشهر فلاسفة البراجماتية خصوصاً في صلتها بالتردد وتعرف تطبيقات هذه الفلسفة في التربية باسم التربية التقدمية progressive Education ولد جون ديوي في مدينة بولتجتون Burlington بولاية فيرمونت Vermo بالولايات المتحدة ريفية عام ١٨٥٩. وفي سن السادسة التحق ديوي بجامعة فيرمونت وتخرج عام ١٨٧٩. وبعد تخرجه عمل بالتدريس لمدة عام في إحدى المدارس الثانوية بولاية بنسلفانيا. وفي عام ١٨٨٢ التحق ديوي بالدراسة العليا بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins بولاية ميرلاند حيث حصل على الدكتوراه عام ١٨٨٤ وبعد ذلك مباشرة عمل بجامعة ميتشجان Michigan عام ١٨٨٨.

ثم عمل لمدة عام واحد بجامعة منيسوتا Minnesota وعاد بعد ذلك إلى جامعة ميتشجان حتي عام ١٩٨٤.

انتقل ديوي بعد ذلك إلي جامعة شيكاغو حيث أنشأ المدرسة التجريبية The laboratory School وقد اعتبر ديوي هذه المدرسة بمثابة معمل لتجريب أفكاره الجديدة، حيث كان يري أن الصلة وثيقة بين الفلسفة والتربية، وأن التربية هي معمل الفلسفة. فالفلسفة تمدنا بالأفكار والقيم والتربية تمكننا من إتيان تلك الأفكار والقيم بالتأكد من صدقها، وتقوم أيضاً بتوصيلها للأجيال الجديدة. وفي عام ١٩٠٤ انتقل جون ديوي إلي مدينة نيويورك حيث عمل كأستاذ للفلسفة بجامعة كولومبيا.



وفي المدرسة التجريبية كان التلاميذ يتعلمون الكثير من الأعمال المنزلية مثل إعداد الطعام. وقد أدى هذا بهم إلى القيام بالكثير من الأنشطة الأخرى مثل إنشاء مزرعة بالمدرسة تم زراعتها بالمحاصيل المختلفة. كما كانوا يقومون بأ بعض المسرحيات التي تدور حول إعداد تلك المحاصيل للتسويق وتسليمها للمح المختلفة. ويرى ديوي أن التعليم بهذه الطريقة يؤدي بالتلاميذ إلى فهم مع الأشياء والأحداث الموجودة في بيئتهم وبصفة خاصة مغزاها الاجتماعي. إن بدا تعلم التلاميذ من خلال الأعمال المنزلية كأعداد الطعام والحياسة والنج جعلهم يتعلمون عن العالم الذي يعيشون فيه - وبوصول التلاميذ إلى سن الثال عشر أو الرابعة عشرة يكونوا قد درسوا وجربوا في كثير من فروع المعرفة مث البساتين، والبيئة، والنبات، الحيوان، الفلك الجيولوجيا الجغرافيا، الفيزياء، كيمياء، وغيرها.

ومثل هذه الدراسة جعلت التلاميذ يشعرون بالألفة في عالم المعرفة العلم كما جعلهم يشعرون بالسهولة والراحة في الحياة الاجتماعية لأنهم كانوا يرون خلال تلك الدراسة العلاقات والارتباطات والاعتماد المتبادل بين الأفراد والأعم والأدوار الاجتماعية والأكثر أهمية أن التلاميذ كانوا يشتركون في أنشطة ت حول مشكلات، ومن خلال تلك الأنشطة يتعلم التلاميذ كيف يفكرون يخططو ويعملون كمجموعة.

ومن بين مؤلفات ديوي الشهيرة في التربية: المدرسة والمجتمع (١٩٠٠)، الط والمنهج (١٩٠٠)، كيف نفكر (١٩١٠)، الديمقراطية والتربية (١٩١٦)، الطبيعة الإنسانية والسلوك (١٩٢٢)، الخبرة والطبيعة (١٩٢٥)، البحث عن اليقين (١٩٢٩)، الفن كخبرة (١٩٣٤)، الخبرة والتربية (١٩٣٨).

إذا كانت الفلسفة أساساً مجموعة من المشكلات فإن المشكلة الأولى التي يجب أن نتناولها بالدراسة هي مشكلة العالم الحقيقي أو الوجود : من أي مادة يتكون هذا العالم وقد يبدو لكثيرين أن هذا السؤال بسيط إلى الحد الذي يجعله لا



يستحق الدراسة، العالم وأوضح أمامنا: أشجار وأنهار وكائنات حية والشمس والسحاب والقمر والجبال والوديان والبحار.. إلي آخر تلك الأشياء التي ندركها بحواسنا. فلماذا أذن نرهق أنفسنا بالبحث عن طبيعة عالم نراه واضحاً كل يوم.

ولكننا نتبين صعوبة هذه المشكلة وأهميتها للدراسة عندما يعرف أن الإنسان لم يحقق التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي مكنه من استخدام الكثير قوي الطبيعة إلا عندما تناول بأهتمام طبيعة هذا العالم. وهذا التقدم الكبير يصبح ممكناً إلا عندما تغيرت أراؤنا بخصوص ما وراء الطبيعة وتغيرت نظرتنا إلى العالم الذي نعيش فيه وإلى مكوناته الأساسية. يهتم رجال التربية بمشكلة العالم الحقيقي أو الوجود Reality لأن المناهج الدراسية تحتوي علي ما يعرفه الإنسان في العالم، ومعارف الإنسان في العالم محكومة بدورها بمفهوم ذلك المفهوم يحدد الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها وأنواع البحوث التي يمكن القيام بها. ومن هنا فإن اهتمامات النظرية التربوية تتمشي مع المشكلة الأولية الفلسفة وهي الميتافيزيقا.

ثانياً: - الميتافيزيقيا في الفلسفة البراجماتية (عالم من الخبرة):

وقد عارضت الفلسفة البراجماتية منذ بدايتها الكثير من أفكار الميتافيزيقيا في الفلسفة التجريبية: عالم من الخبرة التجريبية كفلسفة لم تظهر سوى في المائة سنة الأخيرة، وقد عارضت منذ بدايتها الكثير من أفكار الفلاسفة السابقة (المثاليين والواقعيين) ولكي نفهم هذه الفلسفة فإن علينا أن نفهم أولاً ما ترفضه أفكار السابقين قبل أن ننظر إلي ما تؤكد من أفكار. واحدي طرق فهم ذلك هي العودة إلي فكرة كهف أفلاطون، لقد تخيل أفلاطون مجموعة من الناس يعيشون في كهف وهم مقيدون بسلاسل بحيث يتجه نظره دائماً في اتجاه واحد نحو أحد جدران الكهف. وعلي بعد عدة ياردات خلف هؤلاء الناس يوجد مصدر لهب يشع ضوء. ويوجد بين اللهب هؤلاء الأشخاص مجموعة من الأجسام تحرك وتلقي بظلالها علي جدران الكهف أمام أولئك الأشخاص. والآن لو تخيلنا أن أولئك



الأشخاص مقيدون في ذلك الوضع طوال حياتهم، فإننا يجب أن نتوقع أنهم سوف يعتبرون تلك الظلال موجودات أصلية وأنها هي كل العالم الحقيقي.

يقترح أفلاطون عندئذ أن العالم الذي نعيش فيه يشبه ذلك الكهف وأ ندرك الأشياء في هذا العالم من خلال حواسنا الخمس ولكن تلك الأشياء ليست حقيقية أنها ظلال لعالم آخر حقيقي لا ندركه الحواس هو عالم الأفك الخالصة.

يقول التجريبيون أن هذا الكهف : العالم الذي نعيش فيه عالم الحواس والتغير والحياة والموت، والسعادة والشقاء، والمشكلات وحلولها هو العالم الوحيد الذي يستطيع الإنسان أن يتعامل معه بذلك والمشكلة مع العوامل الأخرى، كما يق تجريبيون أنه يوجد عدد ، فالمثاليون ورجال الدين، علي سب ، منهم عالمه الخاص، ونحن لا نستطيع أن نحدد الوجود لحقيقي من بين كل تلك العوالم.

وقد تكون العوالم الأخرى أكثر ملاءمة للخيالات والأحلام، نعرف منها نريد أن نفعله وما نريد أن نكونه في هذه الحياة، ولكنها عوالم لا يستطيع الإنسان يعتمد عليها لأنها ليست في متناول حواسه. وبالرغم من هذا فإن الفلاس التقليديون يعطونها قيمة أكبر من قيمة العالم الذي نعيش فيه ولكن من وجهة نظر الميتافيزيقا لا يوجد سبب يدعونا إلى الاعتقاد بأنه عالم غير حقيقي. فه العالم الذي ندركه بحواسنا هو العالم الحقيقي الوحيد ونحن نعرفه ونحصل علي معلومات عنه من خلال خبرتنا به.

أن اعتقادنا في أن العالم الذي ندركه بالحواس هو العالم الحقيقي يعطينا ميزة كبرى وهي أننا نستطيع أن نتأكد من صدق معلوماتنا عن هذا العالم وذلك بوضعها موضع الاختبار، فإذا أكدت التجارب صدقها أصبحت جزءا من معارفنا وإذا كان غير ذلك فإننا نرفضها.



يقول جون تشايلدز وهو فيلسوف تجريبي معاصر إن الثنائيات التي تميزت بها الفلسفة التقليدية مثل تقسيم الكون إلى عالم طبيعي وعالم غير طبيعي وثنائية الجسم- العقل، والفكر، ترجع إلى الاعتقاد بأن كل ما هو دائم فحقيقي وهو خير وأن الشر عابر وزائل، الأشياء في نظر الفلسفة التقليدية لا كما تبدو ولنا من خلال خبرتنا بها ولذلك فالخبرة كافية لكي يدير الإنسان شؤون حياته اليومية ولكنها لا تعطينا وصفاً للأشياء على حقيقتها، وهنا يقف الفلاسفة التجريبيون اعتراضهم، إن الخبرة هي كل ما لدى الإنسان وهي أف وسيلة للحصول على معرفة عن هذا الكون، وهي تشمل كل ما يستطيع الإنسان يتكلم عنه، بمعنى أن الإنسان لا يستطيع أن يتكلم عن أشخاص خارج نط خبرته، وإذا كان الأمر هكذا فإن للخبرة الكلمة الأولى والأخيرة، إنها تحدد للإنس شكالاته وتختبر الحلول شكالات، وعلى ذلك إذا لم تكن الخ كأداة- كافية لمعرفة هذا العالم فليست هناك إمكانية لمعرفته.

والمفهوم الرئيسي في هذه الميتافيزيقا هو مفهوم الخبرة، ويجب ألا تفسيراً ضيقاً لهذا المفهوم، فهو لا يقتصر على ما ندركه خلال الحواس، وأنه يش كل ما يفعله الناس، كما يشمل أفكارهم، ومشاعره من أنه يشمل التفكير الهاد كما يشمل الأفعال النشطة، ويشمل ما يشعر به الناس وما يعرفونه ويشمل التأ والإدراك الحسي، أما ما لا يشمل مفهوم الخبرة فهو استخدام خبرات الحياة اليوم للاستدلال على وجود عالم آخر لا ندركه الحواس ولا تصل عليه خبرة الإنسان ونظراً لأن الإنسان لا يمكنه أن يتفاعل مع العالم غير الطبيعي لأنه لا يمكن أن يدركه بالحواس فإننا لا نستطيع أن نقيم الدليل على وجود مثل ذلك العالم غير الطبيعي. إن الخبرة هي أدواتنا الوحيدة للحصول على المعرفة ولما كان الإنسان لا يستطيع أن يخبر العالم غير الطبيعي فإننا لا نستطيع أن نعرف ما إذا كان ذلك العالم موجوداً أم لا، وما يجب على الإنسان أن يفعله، إذن. هو أن يتفاعل مع هذا العالم الذي يدركه بالحواس فهذا العالم، كما يقول التجريبيون هو العالم



الحقيقي. وهذا الموقف قريب جداً من وجهة النظر الواقعية، ويعتقد الواقعيون أن العالم الحسي هو العالم الحقيقي وأن باستطاعته الإنسان أن يصل إلي حقائق هذا العالم عن طريق الحواس.

ويختلف التجريبيون عن الواقعيون في أنهم يعتبرون أن كل معار الإنسان عن هذا العالم هي نتائج الخبرة لهذا فإن المعرفة الإنسانية عن هذا العالم تصل إلي مرتبة اليقين، إننا نفهم هذا العالم دائماً من خلال الخبرة الإنسانية و يبدو مقبولاً عن هذا العالم هو ما تدلنا الخبرة علي أنه مقبول، ونحن لا نستط أن نعرف هذا العالم كما هو علي حقيقته.

ولهذا فإن عالم ما وراء الخبرة، العالم غير الطبيعي، بعيد عن متنا نسان، وبالتالي لا نستط أكد من وجوده، والعالم الذي يعت عي في وجوده وهو العالم الطبيعي بعيد أيضاً عن متناول الإنسان، ولذلك لا يملك معرفته أن كل ما يستطيع الإنسان أو يعتمد عليه في محاولاته لفهم هذا العالم الخبرة.

في كتابه Democracy and Education يقول ديوي أن طبيعة الخ يمكن فهمها إذا لاحظنا أنها تتكون من جانبين أحدهما إيجابي نشط والآخر سل يرتبطان بطريقة معينة ففي الجانب الإيجابي فإن الخبرة تعني القيام بعمل ما، أ الجانب السلبي فيعني تلقي أو معينة النتائج، فعندما يخبر الإنسان شيئاً ما فإنه يقوم بعمل معين نحو ذلك الشيء وبعد ذلك يبدأ في تلقي أو معاناة النتائج المترتبة علي ذلك العمل وعندما يتبين الإنسان الارتباط بين العمل والنتائج المترتبة عليه يكون قد مر بخبرة أي اكتشف خبرة.

في كتابه Reconstruction in Philis يقدم ديوي مثلاً يوضح معني الخبرة، يتصور ديوي طفلاً يلهو بالقرب من مصدر اللهب، وفي أثناء ذلك وبطريقة عشوائية غير مقصودة يمد يده في اللهب، وفي الحال يعاني الطفل من الألم ويسحب



يده بسرعة، أن مجرد سحب اليد في هذه الحالة لا يمثل أي تعلم، أنه فعل منعكس Reflew ولكن التعلم يحدث عندما يتبين الطفل العلاقة بين مدة يده في اللهب وبين ما يحدث له من ألم، أي عندما يربط بين العمل والنتيجة والمترتبة عليه، وع ذلك سوف يبتعد الطفل في المرات القادمة عن أي مصدر للهب، وبهذا المثال يو ديوي أن التفاعل بين الفرد والبيئة ليس خبرة إلا عندما يتبين الفرد العلاقة ب العمل ونتائجه أي عندما يحدث تعلم.

وإذا كان لنا أن نلخص الميتافيزيقا عند التجريبيين في كلمة واحدة فإ نقول إنها "الخبرة" ومع ذلك فإن التجريبيين لا يعطون اهتماما كب للميتافيزيقا لأنها تهدف إلي الوصول إلي الحقيقة النهائية عن هذا الكون وه ر غير ميسور للإنسان، فأ ال بين الإنسان والكون هو عملية ال نسميها "الخبرة" وما نعتقد أنه صحيح عن هذا العالم هو ما تدلنا الخبرة علي أ صحيح.

وللمعارف التي يحصل عليها من الخبرة صحتها نسبية، لقد كان القد يعتقدون أن الأرض مستوية وأنها مركز الكون، ولكننا نعرف الآن أنها كروية وأذ مجرد كوكب صغير في هذا الكون الهائل، إن الخبرة لا تزودنا بأية معارف ع ماهية الأشياء ولكنها تزودنا بمعارف عن العلاقات بين الأشياء والظواهر المختلفة فلو كان الكون أمامنا ندركه بحواسنا ونصل إلي حقائقه عن طريق الحوا فلماذا تتغير معارفنا عن هذا الكون باستمرار؟ كل هذا يوضح أن الإنسان غير ق علي الوصول إلي الحقيقة النهائية عن الكون إلي يعيش فيه وهذا هو السبب أن الفلسفة التجريبية تنادي بالاشتغال بالميتافيزيقيا وتركز اهتمامها علي نظرية المعرفة ونظرية القيم.

إن كل ما يملكه الإنسان في هذا الكون هو عملية الخبرة، وهي عملية ديناميكية وليست شيئاً ثابتاً. وهذه العملية الديناميكية هي كل ما يستطيع الإنسان أن يؤكد وجوده في هذا الكون، لذلك فهي الحقيقية الوحيدة في هذا الكون.



مثل هذا الاعتقاد عند الفلاسفة التجريبيين قد تدعم بالتقدم العلمي الكبير الذي حدث في القرن العشرين. لقد أوضح التقدم العلمي الكبير في الفيزياء أن الذرة ليست جسمًا ساكنًا ولكنها مجموعة من العمليات الديناميكية. كما اتضح لعلماء الفيزياء أن معرفة سلوك المكونات المختلفة للذرة أهم بكثير من معرفة ماهية المادة التي تكون الذرة، وقد أدى هذا إلى تحول كبير في البحوث التي تجري في الفيزياء، فأصبح الاهتمام يتركز على محاولة فهم الطبيعة الديناميكية للذرة و ينظر إليها باعتبارها تركيباً ساكناً.

وقد حدث تحول مماثل في البيولوجي، فقبل داروين كان علم الفسيولوجي والتشريح يركزون اهتمامهم على فهم تركيب الأنسجة الحية، ثم داروين مفهوم التطور وضح أن الأنواع المختلفة من الكائنات الحية حالة تطور مستمر أي أنها ليست ثابتة، كما قدم داروين مفاهيم ديناميكية أخذ مثل التكيف والصراع، وهذا أدى إلى تحول اهتمام علماء البيولوجي من التركيب إلى دراسة تركيب الأنسجة إلى دراسة العمليات الديناميكية كلهم والتمثيل الغذائي.

وما حدث في العلوم الطبيعية حدث أيضاً. وأن كان بدرجة أقل - في العلوم الاجتماعية حتى أنه يطلق عليها الآن "العلوم السلوكية"، حيث إن هذه العلوم تحولت إلى دراسة عمليات ديناميكية هي الجوانب المختلفة للسلوك الإنساني، وع سبيل المثال أصبح موضوع علم النفس هو السلوك الإنساني.

إن لكل هذه التفسيرات والتحويلات دلالة هامة، فهي تؤدي بنا إلى تغيير وجهة نظرنا الميتافيزيقية وتؤدي بنا إلى تغيير مفهومنا عن الوجود، ولم يعد العالم الحقيقي شيئاً ثابتاً وساكناً ومطلقاً، بل أصبح عالماً دائماً التغير، أصبح عالماً في صيرورة لم يعد الوجود شيئاً سواء كان هذا الشيء مادي أم غير مادي لقد أصبحت الحقيقة عملية ديناميكية : إنها الخبرة Reality is a process: Experience أن السمة الرئيسية لهذه الميتافيزيقا هي الإيمان بأن الحقيقة متغيرة، وهذا لأن



الخبرة الإنسانية - وهي مصدر الحقيقة - متغيرة. لذلك فهذه الميتافيزيقا تعطي أهمية كبرى للإنسان، والإنسان هو معيار كل الأشياء Man is the measure of all وهو الذي يحدد ما إذا كان شيء ما صادقاً أم لا، وبذلك من خلال الخبرة

ثالثاً: نظرية المعرفة Epistemology

طبيعة الحقيقة The Nature of truth

تعتقد الفلسفة البراجماتية أن الكون في حالة من التغير المستمر، و الوجود الحقيقي ليس شيئاً ساكناً مستقراً ولكنه عملية ديناميكية، وإذا ك التغير هو السمة الرئيسية لهذا الكون، فإننا يجب أن نتوقع أن تكون لمعارفنا نفس السمة. فلا يمكن أن تكون المعرفة مطلقة في عالم دائم التغير.

إن الحقيقة في هذه سمة نسبية، ولكن نظراً لأن مصدر الحقيقة في الفلسفات التقليدية، فقد يتبادر إلى ذهن القارئ أننا نتكلم عن الحقيقة بمعنى المطلق لذلك يميل الفلاسفة التجريبيون إلى استخدام مصطلح "الحقيقة التجريبية" والذي يعني أن الحقيقة غير نهائية.

فلو افترضنا أن أحد العلماء في معمله قد توصل إلى اكتشاف معين، فلي معنى ذلك أنه قد توصل إلى حقيقة ثابتة نهائية. أن ما توصل إليه ذلك العالم يعتبر حقيقة إلى أن يثبت عكس ذلك، أي إلى أن تستجد ملاحظات تناقض تلك الحقيقة. عندئذ يتخلى العلماء عن المعرفة القديمة ويحثون عن أخرى جديدة تك أكثر ملائمة لتفسير الظواهر المختلفة.

التوصل إلى المعرفة كعملية Knauingas a Process:

سبق القول إن الخبرة عملية تفاعل بين الإنسان والكون وأنها الأداة الوحيدة لدى الإنسان للحصول على معرفة عن هذا الكون. لذلك فالإنسان في محاولته الحصول على معرفته يدخل في جدل Dialectic مع هذا الكون، وفي أثناء ذلك تطرأ على ذهنه أفكار وتخمينات وفروض وعند هذه المرحلة فإن التخمينات والفروض



ليست حقائق ولكنها مرشحة لأن تصبح حقائق. فالإنسان يبدأ في توجيه سلوكه ويقوم بأفعال نحو بعض مكونات هذا الكون علي أساس تلك الأفكار.

بعد ذلك يبدأ في استقبال رد فعل الكون، أي يبدأ في معاناة النتائج المترتبة علي ما قام به من عمل. فإذا كانت تلك النتائج مطابقة لما توقعه الفرد علي أساس تخميناته وفروضه، كان معني ذلك أن الفروض صحيحة أي يمكن اعتبار حقائق. أما إذا كانت النتائج غير مطابقة لما توقعه الفرد كان معني ذلك أن أفك وتخميناته غير صحيحة، أي غير حقيقة عندئذ يبدأ الفرد في تعديل أفك وتخميناته بحيث تصبح أكثر ملائمة للموقف.

بعد ذلك يبدأ الفرد - علي أساس تخميناته وفروضه الجديدة في القيد مل جديد نحو العالم ا يبدأ في تلقي النتائج ويرى ما إذا و صحيحة أم لا يستمر في عملية تعديل فروضه والقيام بعمل معين نحو العالم الخارجي وتلقي النتائج حتي يتأكد من صدق تخميناته وفروضه. وعندئذ يقال الفرد قد توصل إلي معرفة أي إلي حقيقة، ولكنها ليست حقيقة مطلقة، وأذ حقيقة نسبية، فإذا اكتشفت الفرد من خلال تفاعلاته المقبلة مع الكون ما يناق تلك الحقيقة، فإنه يتخلي عنها ويبدأ في صياغة تخمينات أو فروض جديد يختبرها من خلال عمليات تفاعل جديدة مع الكون.. وهكذا.

وهذه السلسلة اللانهائية من التفاعلات، أي الفعل وتلقي النتائج، ثم الف وتلقي النتائج.. الخ، هي عملية النشاط المعرفي Epistemological activity من وجهة نظر الفلسفة التجريبية، وهي تسمى أيضاً "التفكير الانعكاسي Reflective Thinking وهذا المصطلح يعني أن الفكر يعكس من النتائج علي الفروض فيعدل الإنسان تلك الفروض، ثم تنعكس الفروض علي العالم الخارجي في شكل عمل عين يقوم به الإنسان، وهكذا حتي يتأكد الإنسان من صدق فروضه. أن التفكير الانعكاسي يعني إعادة تنظيم الفروض في ضوء النتائج أي انعكاس للنتائج علي الفروض.



واضح أن هذا النوع من التفكير يتم من خلال عملية تفاعل بين الإنسان والعالم الخارجي بدون عملية التفاعل هذه لا يمكن أن يوجد هذا النوع من التفكير، لذلك يمكننا أن نطلق عليه مصطلح التفكير التفاعلي "١٠٦" eflective Thinking.

مما سبق يتضح لنا أن المعرفة نشاط متواصل لا نهاية له. ومعارفنا ليست نهائية ولكنها معارف مؤقتة. نقبلها على أنها حقيقة حتى يبين لنا تفاعلنا مع الك ما يناقض تلك الحقيقة، أي أننا نقبل الحقيقة ولكن دون أن نتوقف عن اختيار وضعها موضع المسألة.

الطريقة العلمية : The Scientific Method :

ينظر جون ديوي إلى العملية على أنها نوع من السلوك المع إنها قابلة للدراسة الموضوعية كأى نمط آخر من أنماط السلوك.

وقد لاحظ جون ديوي أن الطريقة العلمية قد حققت نجاحاً كبيراً العلوم الطبيعية فنأدي بتطبيقاتها في الدراسات الاجتماعية وقابلية هذه الطريقة للتطبيق في العلوم الاجتماعية تقوم على أساس من الاعتقاد بأنه على الرغم تنوع الموضوعات التي تطبق عليها الطريقة العلمية في البحث، فإن هناك نموذجاً سمات عامة للبحث العلمي.

ويحلل ديوي عملية البحث العلمي Inquiry إلى خمسة أوجه هي:

(١) الظروف التي تشكل أساساً للبحث العلمي: الموقف غير المحدد.

(٢) تحديد المشكلة.

(٣) تحديد حل للمشكلة (صياغة الفروض).

(٤) عملية الاستدلال.

(٥) التحقق من صدق الفروض.

والطريقة العلمية عند ديوي تتكون من شرح تلك الأوجه الخمس، والعلاقة بينها ومغزاها وتجدر الإشارة إلي أن الأوجه السابق ذكرها قد لا تمثل الترتيب الزمني لما يحدث فعلاً في عملية البحث العلمي، ومن الممكن أن تندمج أكثر من خطوة في خطوة واحدة، كما تتفاعل مع بعضها، وهي ليست خطوات منفص ولكنها أوجه لعملية واحدة هي عملية البحث العلمي والتي هي كل متكامل، ولا يتم تقسيمها إلى خطوات لتسهيل دراستها فقط.

نعود الآن إلي شرح كل خطوة من الخطوات السابقة:

(١) الظروف التي تشكل أساساً للبحث العلمي: الموقف غير المحدد:

من طبيعة الموقف غير المحدد أنه غير مستقر وغير مؤكد، ودائماً ما أوّل وهذا ما يؤدي إلي ا **بمشكلة، وبالنسبة للمواطن العاد** وق غير المحدد قد يعني شعوراً معيناً أ حالة من التوتر تعترض مسار حياته اليومي وبالنسبة للعلماء والباحثين فإنه يعني لغزاً أ حالة من الفضول أو فجوة في المعر العلمية. والموقف غير المحدد أو الشكل شرط ضروري للبحث العلمي. فهذا الموقف بداية البحث العلمي وبدونه لا يكون هناك بحث.

(٢) تحديد المشكلة:

هو الخطوة التالية في البحث العلمي، ويمكن أن نطلق عليها أيضاً تكو المشكلة ويميز ديوي بين الموقف المشكل أو غير المحدد وبين المشكلة علي أساس الموقف غير المحدد شيء يحدث للإنسان، أمام المشكلة فشيء يضعه ويكونه الإنسان. وهذا يعني أنه قد يوجد موقف غير محدد، ومع ذلك لا توجد مشكلة للبحث العلمي. وذلك لأن وجود مشكلة للبحث يتطلب وجود باحث قادر علي تكوين مشكلة للبحث باستخدام الحقائق التي يستمدّها من الموقف غير المحدد.

ويوجد نوعان من المشكلات فهناك مشكلات حقيقة Real Problems ومشكلات غير حقيقة unreal Problems فلو افترضنا أن هناك شخصاً يعتقد في



الأشباح وأن شبحاً يطارده، مع أن الأشباح غير حقيقة، فهذه المشكلة غير حقيقة، أنها مشكلة ذاتية وليست موضوعية، ويمكن حلها بتغيير رأي الشخص وإقناعه بأنه لا توجد أية أشباح، ومثل هذه المشكلة لا تمثل موضوعاً للبحث العلمي لأنه ببساطة، توجد مشكلة، ولكن إذا افترضنا أن باحثاً يحاول الوصول إلى مصل للأنفلونزا، أو يدرس مشكلة طبيعة الضوء. فهل الضوء موجات أم جسيمات؟ وثالث يحاول تحد أعمال بعض الحفريات باستخدام طريقة جديدة كل هذه تعتبر مشكلات حقي لأنه يمكن للآخرين أن يتحققوا من وجودها، فهي إذن مشكلات موضوعية وه بذلك تمثل موضوعات للبحث العلمي.

ولما كان الباحث يقوم بتكوين المشكلة باستخدام الحقائق التي يح لها من الموقف غير المح ك يعني أن أول ما يجب عمله من المشكله هو القيام بملاحظات وجمع كل البيانات الممكنة ذات الصلة بالموقف المحدد، وبعد ذلك يقوم الباحث بصياغة مجموعة من العبارات تصف المشكلة. وباختصار، إن تكوين المشكلة يعني أن الموقف غير المحدد قد تحول إلى بموضوع للبحث، وصياغة مجموعة من العبارات تصف المشكلة يساعد الباحث. كما يعتقد جون ديوي في التعرف على الإجراءات المختلفة التي ينبغي إتباعها لحل المشكلة.

٣) وفي المرحلة الثالثة يتم البحث عن كل الحلول المحتملة للمشكلة حيث يطلق الباحث العنان لخياله ويسجل كل ما يطرأ على ذهنه من تخمينات ذات صلة بالمشكلة. وهذه التخمينات أو الحلول المقترحة هي ما يسمى "الفروض" فالفروض حلول محتملة لمشكلة ولكن لم تثبت صحة أي منها بعد.

ولكي يكون الغرض العلمي مفيداً في حل المشكلة يجب أن يكون ممكن التحقيق بالخبرة الحسية. وبعض الفروض لا يمكن التحقق من صحتها بشكل مباشر، وإنما يتم التأكد من صحتها بالتأكد من صحة النتائج المترتبة عليها.



فالفرض القائل بأن هناك جاذبية بين الشمس والمريخ وان هذه الجاذبية تتناسب طردياً مع كتليتهما وعكسياً مع مربع المسافة بينهما لا يمكن تحقيقه بالملاحظة المباشرة، ولكن بالنتائج المترتبة عليه، فباستخدام هذا الفرض عن طريق المصاد الفلكية نتوقع أن نري المريخ في نقط معينة من مداره في أوقات معينة وإذا صد هذه التوقعات المستنتجة من الفرض كان ذلك وسيلة غير مباشرة لتحقيق ه الفرض.

(٤) الاستدلال:

هو العملية التي من خلالها تيقن الحلول المقترحة (الفروض) أي جعل أكثر دقة وأكثر صلة بمشكلة البحث أنها عملية فحص لتلك الحلول اولة لتخمين النتائج ا ن أن تترتب علي الأخذ بكل منها. ف النتائج الفعلية المترتبة علي أي حل لا يمكن معرفتها إلا بعد تطبيق هذا الحل، تجربته عملياً وعلي أساس النتائج المتوقعة عند الأخذ بتلك الحلول يختار الباحث أنسب حل للمشكلة.

(٥) لتحقق من صدق الفرض (الحل):

في هذه المرحلة يتم اختيار الحل تجريبياً وذلك بالرجوع إلي الخبرة، التطبيق الفعلي للحل المقترح وذلك لمعرفة ما إذا كانت النتائج المتوقعة ستحدث لا. وعلي أساس النتائج الفعلية يتم تقييم الحل المقترح.

ومعيار النتائج ذات أهمية رئيسية في نظرية المعرفة عند التجريبيين، فقيمة أي فكرة أي صدقها تتوقف علي نتائجها.

الخطوات السابقة تمثل من وجهة نظر الفلسفة التجريبية، الطريقة الوحيدة للحصول علي المعرفة سواء في العلم أو الفن أو الهندسة أو أي فرع آخر من فروع المعرفة. هذا علي الرغم من صعوبة تطبيق هذه الطريقة في العلوم الإجتماعية، ففي بعض البحوث لا يمكن اختيار الفروض تجريبياً. وفي مثل تلك الأحوال توقف



الباحث عند المرحلة الرابعة ويختار أفضل الحلول على أساس النتائج المتوقعة. وبالرغم من هذه الصعوبة فإن الطريقة العلمية هي الطريقة المتبعة في الدراسات الاجتماعية وذلك لأنه لا يمكن ترك المشكلات الاجتماعية لكي تحلها قوى غيب كالخط أو التنجيم أو العناية الإلهية أو غيرها.

الحقيقة كفروض ثبت فعاليتها: Truth As What Works

يمكننا القول الآن إن معيار الحقيقة في هذه الفلسفة هو الفعالية، فأى فرض يمكن قبوله كحقيقة عندما تثبت فعاليتها في حل مشكلة موضوع، يعتبر الفرض صادقاً وصحيحاً إلى الدرجة التي يؤدي بها تلك المهمة. وبعض الفروض قد تكون صحيحة في مواقف معينة ولكنها لا تكون صحيحة في مواقف أخرى فبعض الظواهر يمكن تفسيرها بالظواهر ولكنهم لا يتكلمون موجه لها طول معين، وهذا لأن الحقيقة في الفلسفة التجريبية نسبية. وأنها تقبل كحقيقة طالما أنها فعالة في تفسير الظواهر.

ومن الجدير بالذكر أن مبدأ الفعالية Peinaple Workability قاب للتطبيق في القضايا الجمالية والأخلاقية. ويقول التجريبيون إن قيمتها يجب تكون خاضعة لنفس الإجراءات التي تخضع لها معارفنا. أي أن الطريقة العلم يجب أن تستخدم في تحديد القيم كما هي مستخدمة في الوصول إلى المعرفة.

ومن هنا تنتقل إلى نظرية القيم في الفلسفة التجريبية

رابعاً: نظرية القيم Axiology

تختلف الفلسفة البراجماتية عن الفلسفات التقليدية في أنها تعادي اهتمامنا الأكبر بمشكلة القيم، بينما تهتم الفلسفات التقليدية أساساً بالميتافيزيقيا والوجود، وتستخلص منها المبادئ التي تحكم نظريتها في المعرفة وفي القيم. إن بؤرة الاهتمام في الفلسفة التجريبية هي الخبرة الإنسانية وبصفة خاصة مشكلات المعرفة والسلوك.



رأينا فيما سبق كيف تنظر الفلسفة البراجماتية إلى الحقيقة وكيف تصل إليها والآن يمكننا أن نسأل كيف يتناول هذه الفلسفة موضوع القيم وقد يتعجب البعض من أن الفلسفة التجريبية ذات الوجهة العلمية يمكنها أن تتناول بالدرا المنظمة موضوع القيم. فالعلم كان دائماً خارجاً على كل القيم ولتقاليد. أخرج العلم على معتقدات الكنيسة في العصور الوسطى والتي كانت ترى أن الأر مركز الكون، ألم يقدم العلم أدلة على أن الجنس البشري امتداد للمملكة الحيوانية أن الطريقة العلمية يمكنها أن تبين لنا إذا كانت معارفنا عن هذا الكون صحيحة لا. ولكن كيف يمكنها أن تبين لنا ما هو الخير وأن تدلنا على ما ينبغي أن يكون أن نظرية القيم من أكثر المجالات وعورة في الفلسفة، وهي منطقة اختبار قاس لأي فلسفة. وإذا استطاعت الفلسفة التجريبية أن تقدم لنا نظرية علمية في القن الممكن عندئذ قبولها ناضجة.

أن تطبيق الطريقة العلمية في مجال القيم ليس شيئاً سهلاً. فدرا الأخلاق والجمال باستخدام تلك الطريقة أمر جديد وغير مألوف تعود الناس أن يروه خلال أكثر من ألفي عام. على أنه نظام من القيم الثابتة المطلقة.

الأخلاق في الفلسفة البراجماتية Ethics

من أول النقاط التي تختلف فيها الفلسفة البراجماتية عن الفلاسفة التقليدية هي أنها قد تخلت عن الرأي التقليدي القائل بأن يجب على الإنسان يبحث عن قيم نهائية لا تتغير في عالم آخر بعيد عن متناول الإنسان. ويقول التجريبيون أنا نخطيء في بحثنا عن القيم عندما نحاول استكشاف تلك القيم في منطقة غير ملائمة أي خارج نطاق الخبرة الإنسانية، من العبث أن نبحث عن قيمنا في عالم لا يوجد لدينا دليل على وجوده فخارج نطاق الخبرة الإنسانية لا يوجد شيء. أما العوالم الأخرى فقد صنعها الفلاسفة التقليديون من أفكارهم وخيالاتهم، لقد رأي أولئك الفلاسفة أن العالم الحسي يسبب للإنسانية الكثير من العناء والشقاء، ورأوا أن الإنسانية تستحق عالماً أفضل من هذا العالم المليء بالشقاء



فقدموا فكرة العالم الآخر الذي لا مكان فيه للشقاء لأنه عالم من الكمال المطلق. وعندما يستمد الإنسان قيمة من عالم مطلق فإنه يجب أن يتوقف عن مناقشة تلك القيم لأنها عندئذ تكون مطلقة. والمطلقات غير قابلة للبحث، وكل نستطيع أن نفعله هو أن نتصرف طبقاً لها.

إن حقيقة الأمر أننا نحن الذين نصوغ قيمنا كما أننا نحن الذين نص معارفنا والسبب الذي يجعلنا نخاطر ونحدد قيمنا بأنفسنا هو أننا نستطيع نختبرها من خلال الخبرة الإنسانية. ونحن متواضعون بخصوص تلك القـ بمعني أننا نعرف أنها ليست نهائية، أنها تجريبية والقيمة في موقف معين قد لا تك قيمة في موقف آخر والسلوك الأخلاقي في موقف معين قد لا يكون أخلاقياً في موقـ .

ولتوضيح هذا يقول التجريبيون في إن كل موقف أخلاقي ينبع من رغبة تحسين بعض جوانب حياة الإنسان، وكل حكم قيمي ينبع من رغبة في إعادة تنظـ جانب معين من جوانب الخبرة الإنسانية. ماذا يجب أن يفعل الإنسان؟ هذا لا يمـ فصله عن الموقف الذي نشأ فيه، بمعنى أنه لا توجد إجابة واحدة لهذا السؤال فـ يجب أن يفعله الإنسان يختلف من ثقافة لأخرى، ومن عصر لعصر ومن موقف لـ داخل الثقافة الواحدة، فما يجب أن يفعله الإنسان يتغير بتغير الظروف المحيـ بالإنسان وبالنتائج التي يرغب الإنسان في الوصول إليها.

ويجب أن يكون واضحاً أن معيار النتائج Detrime of ensequence له أهمية كبرى في نظرية الأخلاق عند التجريبيين وذلك لأن مبدأ الفعالية صادق أيضاً في النظرية الأخلاقية كما هو صادق في نظرية المعرفة وأن العمل الطيب، العمل الأخلاقي، يقاس بالنتائج التي تترتب عليه. فلو اعتقد الناس في مبدأ أخلاقي معين وتصرفوا على أساس هذا المبدأ، ثم وجدوا أنه يؤدي دائماً إلي نتائج غير مرغوبة فإنهم يتخلون عن ذلك المبدأ وقد حدث هذا بالفعل، فقديمًا كان الناس يعتقدون فيما يسمى بالحق الإلهي للملوك والذي كان يعني الطاعة المطلقة من جانب



الشعب للملوك والحكام. وكان ينظر إلي تلك الطاعة علي أنها خير مطلق لأنها ما يريده الله من الناس، وفي النهاية تخلي الناس عن هذه الفكرة. وليس ذلك لأن الله قد غير رأيه ولكن لأن الفكرة أدت إلي نتائج غير مرغوبة، لقد أدت إلي الطغيان والديكتاتورية والفساد، وبعض الأديان تنظر إلي الطلاق علي أنه شر، أنه كرابطة إلهية، ولكن الكثيرون من الناس يغيرون رأيهم في هذا الموضوع. أن قيم الأخلاقية تتعرض للمراجعة والتغير وليس هذا لأن دينهم قد تغير أو أن تشريع جديدة قد وصلتهم من السماء ولكن تحريم الطلاق ترتب عليه نتائج سيئة ورأوا واقع خبرتهم أن إباحة الطلاق تتيح لهم حياة أفضل. وتحريم الخمر في الإسلام علي أساس معيار النتائج. فالقرآن الكريم يبين لنا أن في الخمر منافع للناس ولأنهم أتموا أي الضرر المترتب عليها أكبر من نفعها ولهذا تم تحريمها.

ومعيار النتائج هذا ليس سوي الطريقة العلمية مطبقة في المسائل الأخلاق ففي الأخلاق، كما في المعرفة، يواجه الإنسان بموقف غير محدد، ويكون أما أساليب أو بدائل مختلفة، للتصرف في هذا الموقف والبديل أو الأسلوب الذي يؤ إلي نتائج مرغوبة نعتبره مبدأ أخلاقيا أو خيرا. وكما أن الطريقة العلمية تو الإنسان إلي معرفة نسبية، فهي توصل أيضا إلي قيم نسبية، ولا يستطيع الإنسان أن يدعي أنه باستخدامه للطريقة العلمية قد توصل إلي أي قيم مطلقة. وكل يمكن للإنسان قوله هو أنه في موقف معين يكون الأسلوب المفضل هو كذا وكذا.

إن تطبيق الطريقة العلمية في المسائل الأخلاقية لا يتم بنفس الأحكام التي يتم تطبيقها في العلوم الطبيعية. ففي العلوم الاجتماعية يجب أن يتعامل الإنسان مع المتغيرات ببطء وحرص وعناية أكبر مما في العلوم الطبيعية، فليس من الممكن إجراء التجارب علي الإنسان بنفس الصورة التي تجري بها التجارب في أنابيب الاختبار. ولكن إجراء التجارب من أجل معرفة النتائج في المسائل الاجتماعية والأخلاقية يمكن أن يتم من خلال فترة طويلة من الزمن، من خلال التاريخ، فلو نظرنا إلي التاريخ باعتباره أنبوبة اختبار إنسانية عملاقة، أو باعتباره معملاً إنسانياً



ضحما عندئذ يمكننا القول إننا نتوصل إلي قيماً بطريقة علمية تماماً كما نتوصل إلي معارفنا بطريقة علمية.

ومعيار النتائج يعني أننا نأخذ أيضاً بمبدأ الفعالية في القيم الأخلاقي مثلما أخذنا به في نظرية المعرفة. فالخير إذن هو ما تثبت فعاليته، ومبدأ الفعال هذا عند الأخذ به في مسائل الأخلاق يزعم كثيراً من الناس لأنه قد يؤدي إ فوضي أخلاقية. فإذا قلنا أن الخير هو ما تثبت فعاليته من وجهة نظر الفرد فتد هي الفوضي حيث أن الخير من وجهة نظر فرد قد لا يكون كذلك من وجهة ذ الآخرين ويحاول التجريبيون التغلب علي هذه الصعوبة بنقل مبدأ الفعالية إ المجتمع فما تثبت فعاليته هو ما تثبت فعاليته من وجهة نظر المجتمع وليس الف لوك الفرد له نتائج تؤث خرين ومن هنا يجب أن تكون الفعا وج نظر الآخرين أي أن النتائج يجب أن تكون مرغوبة من وجهة نظر المجتمع. ومن ه المنطلق فإننا يمكن أن نحكم علي أخلاقية أو لا أخلاقية عمل معين وما يجب أن يك واضحاً هنا هو أننا يجب ألا نستمد قيماً من مصدر خارج نطاق الخبرة الإنسانية خارج نطاق المجتمع. ويمكن القول أن قيماً مثل المساواة والأخوة تمثل الخير، لا لش سوي أن نتائجها الاجتماعية مرغوبة. إن قولنا إن كل الناس متساوون تعتبر فك طيبة. وهي طيبة ليس لأنها مستمدة من عالم آخر أو لأنها واضحة في حد ذات ولكن لأنها فعالة، أي أن نتائجها الاجتماعية والسياسية يرغبها الناس.

وإذا كان معيار القيمة هو أن تكون نتائجها مرغوبة من الناس، فمن ح أن نتساءل: ما الذي ينبغي أن يرغبه الناس؟ من الواضح أنه لا توجد لدي التربيين إجابة علي مثل هذا السؤال، مثل هذا السؤال يبحث عن إجابة نهائية في حين أن الفلسفة التجريبية لا تستطيع تقديم أي قيمة نهائية، أنها تقدم قيماً تجريبية نسبية. أن المصدر الوحيد للقيم هو الخبرة الإنسانية، وكما أن الخبرة الإنسانية تقدم لنا معارف نسبية فإنها تقدم لها أيضاً قيماً نسبية.



إن الشيء الوحيد النهائي في نظرية القيم عند التجريبيين هو اعتقادها بأن الخبرة الأخلاقية هي عملية ديناميكية، وذلك لأن هذه الفلسفة تؤكد على عملية استخلاص القيم من الخبرة الإنسانية أكثر من تأكيدها على القيم التي تتكون من خلال تلك العملية أن الحياة الخيرة من وجهة نظر الفلسفة التجريبية ليست الحياة طبقاً لمجموعة ثابتة من القيم أن الحياة الخيرة عملية مستمرة البحث عن القيم واختبارها من خلال الخبرة الإنسانية ومن وجهة نظر التجريبيين يمكن القول إن "الحياة الخيرة هي البحث عن الحياة الخيرة".

The Good Life is Seeking the Good Life

ومن الواضح أن عملية البحث تتم باستخدام الطريقة العلمية.

نظرية الجمال etics

إذا كان تطبيق الطريقة العلمية في المسائل الأخلاقية أمراً صعباً، ف تطبيقها في النواحي الجمالية يعتبر أكثر صعوبة. فإذا كنا نختبر مبادئ الأخلاقية باستخدام الطريقة العلمية فكيف يمكن تطبيقها على الفن والموسيقى والشعر والرقص؟

يري جون ديوي أننا يجب أن نتخلي عن النظرة التقليدية للجمال والتي تدّ أن الأعمال الفنية مثل الرسم والموسيقى توجد بها عناصر للجمال. وأن هذه العناصر موجودة سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها. فالعمل الفني في رأي ديوي هو أثر ذلك العمل في حياتنا بمعنى أن قيمة العمل الفني تتحدد بأثر ذلك العمل في حياتنا كما نعرف هذا الأثر من خلال الخبرة.

ومرة ثانية فإننا نجد أنفسنا وجهاً لوجه مع معيار النتائج فقيمة العمل الفني يتوقف على النتائج المترتبة عليه. أن الفلسفة التجريبية تصر على أن القيمة الجمالية تتحدد من خلال الخبرة الإنسانية، فالإنسان يعرف ما إذا كان عمل فني ما جميلاً أم لا من خلال ما يحسه وما يشعر به في وجود ذلك العمل الفني



فلو استمع الناس إلي احدي سيمفونيات بتهوفن، ثم سألنا: هل هذه السيمفونية جميلة ليبحت عنها الناس فإذا وجدوها قرروا أن تلك السيمفونية جميلة، ولكن الإجابة ببساطة، تكمن في إحساس الناس عند سماعهم لها، ما إذا كان السيمفونية جميلة أم لا يتوقف علي النتائج المترتبة علي سماع الناس لها.

وبالطبع جب أن يكون هناك ناقدون فنيون ليوضحوا للناس الأعمال الجيد من الأعمال غير الجيدة، ولكن هؤلاء النقاد لا يمكنهم فرض أعمال فنية أو معا غنية علي الناس لأنهم يستمدون معاييرهم في النهاية من الناس، ولو استمر النقد لفترة ويلة في الهجوم علي الأعمال التي يفضلها الناس لتوقف الناس عن قر كتابات أولئك النقاد.

إذن.. فمعيار القيم. ية هو الذوق العام Pulic الذي يتحد خ
الخبرة الإنسانية.

وظيفة العمل الفني إذن هو الاتصال Commenication فكل عمل يو شيئاً ما لأولئك الذي يستمتعون به عن طبيعة خبرتهم بالعالم. فالعمل الف يقدم العالم للناس من خلال الخبرة الجديدة التي يمرون بها أثناء استمتاع بالعمل الفني.

وهدف الفنان طبقاً لفلسفة التجريبية، ليس هو التأمل في القيم الجمال النهائية ثم تصويرها وتقديمها لبقية الناس في صورة أشكال وألوان وأصوات ول هدفه الوصول إلي استبصارات جديدة وخبرات جديدة بالعالم، ثم استخدام مهارته في جعل الآخرين يمرون بتلك الاستبصارات والمشاعر والخبرات، وبذلك يشترك الناس في الاستمتاع بالمعاني الجميلة التي يتضمنها العمل الفني.



خامساً: التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية:

أ - هدف التربية:

يري جون ديوي أن التربية ليست أعداداً للحياة بالشكل الذي تنادي التربية التقليدية التي تتصور صورة معينة للحياة في المستقبل ثم تقوم بإعداد التلاميذ لتلك الحياة، فالحياة دائمة التغير ولا يمكن التنبؤ بما ستكون عليه عند يتخرج التلاميذ.

وعلى هذا لا يمكن أعداد التلاميذ للحياة في المستقبل الذي لا تعرفه إلا وهذا يبين عدم إمكان تحقيق هذا الهدف من خلال التربية التقليدية.

إن التربية كما يري جون ديوي، عملية إعداد للحياة من خلال الحياتفسها. فالمدرسة تتحول إلى مع مصغر يتفاعل معه التلاميذ، و فإيتيح للتلاميذ تعديل وإعادة بناء خبراتهم ولذلك يعرف جون ديوي التربية بأداة إعادة بناء الخبرة.

Education is the Reconstruction of Experience

ويري جون ديوي أن التربية عملية نمو من خلال إعادة بناء الخبرة، ويد أيضاً أن النمو عملية مستمرة مدي الحياة، صحيح أن النمو الجسماني قد يتوقف في مرحلة معينة ولكن الجوانب الأخرى من شخصية الإنسان كالجانب المعرف والجانب الاجتماعي تستمر في النمو طالما استمرت الحياة، ويرى جون أن هدف التربية هو النمو. ولكن لما كانت التربية عملية نمو فإن هدف التربية هو مزيد من التربية. وهذا يعني أن التربية لا تتوقف بتخرج التلميذ من المدرسة بل أنها عملية مستمرة مدي الحياة. وهذا يوضح أنه في فلسفة جون ديوي يتوحد الهدف والعملية. فهدف التربية هو مزيد من التربية.

وإذا كان هدف التربية هو النمو، فمن حقنا أن نتساءل أي نوع من النمو؟ أو النمو في أي اتجاه؟ ولم يقدم جون ديوي أي إجابة لمثل هذه الأسئلة، فلم يحدد نوع



النمو أو الإتجاه الذي يجب أن يأخذه النمو. ولكنه يري أنه من وجهة نظر التربية كنمو فإن السؤال الذي يمكن أن نسأله هو ما إذا كان النمو في إتجاه ما يسمح بمزيد من النمو في المستقبل أم لا. هل هذا الشكل أو النوع من النمو يخلق ظروفا تسمح بمزيد من النمو في المستقبل؟ أم أنه يخلق ظروفا تعرقل النمو في المستقبل وهذا يعني أن النمو الحقيقي هو الذي يسمح باستمرار النمو أي معيار النمو مزيد من النمو.

ولقد انتقدت البراجماتية الفلسفات السابقة ورأت أن التربية ليست إعداد للحياة المستقبلية زوقد عارض ديوي بالقول أن مثل هذه التربية إنما تؤدي إلى فقدان الحوافز النفسية عند الطفل وإغفال قوة الدافعة، كما أنها تؤدي إلى نقص التردد والتسوية وتهم قائم بين الأطفال من فروق فردية، و ي التربية كإعداد للحياة يمكن أن تكون هدفا عمليا إذا كان المجتمع مجتمعا جام محافظا علي نظمه وتقاليده وإذا كانت الحياة ستوجد وستسمر علي ما كان عليه بعد فترة الإعداد.

ولما كانت البراجماتية تؤمن بالتغير وبمجتمع دائم التغير فإن التربية الحياة ذاتها، لذا عمدت البراجماتية علي تأكيد تفاعل الطفل مع البيئة والمجتمع بحيث يشارك الطفل في حياة المجتمع مشاركة إيجابية وفي ذلك يقول ديوي كنا بحاجة ماسة إلي الإعداد لحياة مطردة النمو كان حتما علينا أن نصب جم ما في وسعنا من مجهود في إثراء الاختيارات الحاضرة وزيادة معناها، فإذا تس الحاضر إلي المستقبل تسريا لاشعوريا، أصبح المستقبل مكفولا ويؤكد ديوي أن التربية إذا صح أن تكون هي إعداد فإن ذلك يعني الحياة الحاضرة لا المستقبل ويوضح ذلك بالقول يعني في المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيرا كان أو كبيرا من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذ فإننا بذلك نضحي بإمكانيات الحاضر في سبيل احتمالات المستقبل. فإذا ما حدث ذلك فإن الإعداد الصحيح للمستقبل يضيع أو يشوه، وأن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الاستعداد للمستقبل فكرة



مناقضة لنفسها إذ أنها تغفل وتستبعد نفس الظروف التي يستطيع الشخص بفضلها أن يستعد للمستقبل. ذلك أننا نعيش دائماً في الحاضر الذي نعيش فيه لا في وقت سواه، وإذا لم نستخلص في كل ساعة من ساعات الحاضر المعني الكامل لـ خبرة حاضرة ساعة حدوثها فإننا لا نعد فقط لأن نغفل هذه في مستقبل الأيام. وهـ هو الإعداد الوحيد الذي تكون له جدوي في المستقبل.

والبرجماتية تعترض علي محاولة تربية الأطفال طبقاً لأهداف محددة فرض أنماط من التحصيل سابقة علي الظروف التي قد يستخدمونها فيها. وإـ تري أن الأهداف يجب أن تكون مرنة، تحدد وفقاً لما يترتب علي الخبرة من نتائج تؤمن بأهداف ثابتة محددة تخضع لها سائر الأهداف مثل التربية لأجل مهنة معي تري أن المحاولة التي تر تقرير هدف واحد للتربية إنما هي قـي ونحن نستطيع اصطناع عدة أهداف عامة يتفق بعضها مع بعض. إذ هي ليست وجوه مستقبلية نتوخي منها الإحاطة بالظروف الراهنة وتقدير احتمالاتها.

والبرجماتية تري أن الأهداف ينبغي أن تكون نابعة من الأطفال أنفسهم واحتياجاتهم وهذه الأهداف ليست غايات بعيدة، وتري أنه الهدف إنما هو غاـ ووسيلة للعمل في آن واحد فالأهداف تنبع من رغبات الأطفال أنفسهم وتكتـ قيمتها من خلال العمل الذي يقوم به الأطفال أنفسهم.. فكل وسيلة هي غاية وقتـ حتي نصل إليها، كما أن كل غاية بعد تحقيقها تصبح وسيلة للتقدم بالعمل، و كانت الحياة متغيرة والطبيعة الإنسانية ليست جامدة أو ثابتة بل قابلة للتـ والتشكيل كما رأت البرجماتية لذا ينبغي أن تكون الأهداف دائماً متغيرة ومرنة. ويصح لنا القول بأن هدف التربية من وجهة نظر البرجماتية إذا صح ذلك القول هو التكيف مع التغيير أو الموائمة بين الفرد وبيئته ومجتمعه في تغييرهم المستمر.

(ب) المنهج -

فالمنهج من وجهة النظر البرجماتية يجب أن يبدأ ويتطور وفقاً لحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم وفي ذلك يقول ديوي عندما نستن منهاجاً يجب أن نحسب



حساباً لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة فنختار منها ما نرمي به إلي وجوب إحلال الضروريات في المحل الأول والكماليات في المحل الثاني وهكذا فإن المنهج يوضع وفقاً لمتطلبات نمو الطفل في البيئة الاجتماعية.

وتذهب البراجماتية إلي أن منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف ونحن ندرك الأشياء علي أحسن وجه ممكن بوضع المشك موضعها والعمل علي حلها، فالمناهج يجب أن توضع وفقاً لميول الأطفال وحاجات في حياتهم الاجتماعية. والتعلم إنما يتم عن طريق النشاط وإثارة الاهتمام ومواجهة المشاكل والعمل علي إيجاد الحلول لها. ويرفض ديوي المناهج القائم علي المواد والمفروضة علي التلاميذ والتي لا تعتمد علي نشاطهم وحاجاتهم ويرى أنه المناهج المفروضة التي عن الغير تنجح إلي أن تكون لفظية

ومن الضروري أن تحمل المناهج المدرسية نفس سمات الكون الذي يعيش فيه التلاميذ. وعلي هذا فالمنهج لم يعد مجموعه من الحقائق والأفكار أو جسماً من المعارف التي يجب علي التلاميذ من خلالها التعرف علي سمات الديناميك والصيرورة التي تميز هذا العالم. إن المصدر النهائي الذي نحصل منه علي معارفنا الخبرة الإنسانية التي هي عملية ديناميكية متغيرة وبالتالي فمعارفنا لا يمكن تكون ثابتة ولا مطلقة. وهذا يحتم أن ينشغل الإنسان دائماً بمراجعة وتصحيح معارفه عن هذا العالم، فالمنهج كوسيط بين التلاميذ والوجود أو كأداة لربد التلاميذ بالكون الذي يعيشون فيه يجب أن يقدم لهم سمات ذلك الكون وه الصيرورة والديناميكية.

وعلي هذا الأساس يختار البرجماتيون الدراسات الاجتماعية باعتبارها أقرب المواد إلي الطبيعة غير المستقرة وغير المحددة لهذا الكون فتلك الدراسات تتناول الإنسان والمؤسسات المختلفة التي اخترعها لتنظيم حياته. وباستثناء الفنون فإن تلك الدراسات تعتبر أقل المواد الدراسية استقراراً وانتظاماً وبالتالي فهي أقرب المواد إلي طبيعة الكون وعلي هذا يجب أن تعطي أهمية كبرى لتلك المواد في حياة النشء.



وقد أثرت هذه النظرة كثيراً على التربية في الولايات المتحدة الأمريكية التي هي موطن تلك الفلسفة وأدي ذلك إلى حدوث تغييرات كبيرة في مناهج الدراسات الاجتماعية حيث ظهرت مواد جديدة في الدراسات الاجتماعية مثل المواطنة، الاجتماعية، مشكلات الديمقراطية الأمريكية الغرض منها تقديم التراث الاجتماعي للتلاميذ. لقد تعود الناس قبل ظهور التربية التقدمية أن تتم دراستهم للتاريخ طبقاً للترتيب الزمني للأحداث فما حدث في الماضي قد حدث ولا سبيل للتدخل فيه. ما نستطيع أن نفعله عندئذ هو أن نتعلم ذلك الماضي. ولكن السبب الرئيسي لدراسة التاريخ، كما يقول التجريبيون، هو فهم الحاضر، ولهذا فإننا يجب أن نبدأ تعلمنا النواحي الاجتماعية من الحاضر، ففي مادة بعنوان "مشكلات الديمقراطية الأمريكية" سوف يبدأ التلاميذ من مشكلات حقيقية في الحياة مثل الجريمة طلاق- جناح الأحداث، لعنصري، وهكذا... وعندئذ سوف توجه المدرس والتلميذ لفهم تلك المشكلات واقتراح الحلول لها وأثناء ذلك يحتاج التلميذ إلى معارف من فروع المعرفة المختلفة يحصل عليها عن طريق المكتبة وهذا يلبي الحاجز بين المواد الدراسية المختلفة كما أنه ينمي مهارات مختلفة لدى الطلاب ولهذا فإن المنهج عند البراجماتيين يتكون من سلسلة من المشكلات التي تحتاج إلى حل ومن الجدير بالذكر أن تلك المشكلات لا تحدد مسبقاً، ولكن يحددها التلميذ طبقاً لاهتماماتهم وحاجاتهم، وعلي ذلك فإن هذه المشكلات سوف تنبع من الوجود الحقيقي الذي يمكن للإنسان أن يؤكد أنه هو الخبرة الإنسانية ولهذا فإننا نجد أن طريقة المشروع قد ازدهرت عند التجريبيين.

وبالطبع تهتم التربية التقدمية بالعلوم الطبيعية في المجال الذي حققت فيه الطريقة العلمية نجاحاً كبيراً، كما أنها توضح لنا بجلاء خاصية التغيير الدائم في هذا الكون، ولهذا فالإهتمام في تدريس العلوم الطبيعية يجب أن يتركز على الطريقة العلمية، فالمعارف العلمية تتغير باستمرار ولهذا لا يمكن إعطاؤها كل الاهتمام.



ويري التقدميون أن المواد ذات الطبيعة الاستاتيكية يجب ألا يكون لها مكان في المنهج فاللغات القديمة كالاتينية والإغريقية يجب أن يتوقف تدريسها وذلك لأنها لا تتميز بالديناميكية بسبب انعزالها عن الحياة. كما أن انعزالها عن الحد يجعلها غير ذات فائدة للإنسان وبالتالي يجب أن تخلص منها المناهج.

ويعارض التقدميون تقسيم المنهج إلي مقررات دراسية منفصلة عن بعض فمثل تلك المقررات تعطي للتلاميذ انطباعاً بأن الكون موجود في حالة من الثبات وأن المعارف التي يدرسونها في المواد المختلفة تمثل المعرفة النهائية عن هذا الكون، والتعليم يعني التمكن من تلك المعارف سابقة الأعداد وهذا غير صحيح.

التعلم في نظر البرجماتيين عملية نمو، والنمو عندهم يعني زيادة استخذ ذكاء في إدارة جوانب ا مختلفة. وهذا بدوره يعني ازدياد تف التفاعلي وامتداده إلي كل جوانب الحياة الإنسانية. وإذا كان لنا أن نوفر فر النمو للتلاميذ، بهذا المعنى، فإننا يجب أن نقلب العملية التربوية رأساً علي عق وعندئذ يجب أن تنطلق العملية التربوية من شئون ومشكلات الحياة اليومية وليد من مجموعة من المواد الدراسية المنعزلة عن الحياة.

طريقة التعليم (طريقة حل المشكلات)

لما كانت الميتافيزيقا عند البرجمانيين تدور حول الخبرة الإنسانية، و كانت نظرية المعرفة عندهم تعتمد علي الطريقة العلمية، فإنهم قد وجدوا المشكلات التي يواجهها الإنسان في الحياة محوراً لعملية التعلم، فالموقف المشكلة هو بداية عملية التعلم. ولكن الذي يحدد ما إذا كان الموقف مشكلة أم لا هو المتعلم نفسه فالمشكلة عندئذ هي مشكلة المتعلم وليست مشكلة مفروضة عليه.

تتمثل نقطة البداية في التربية التقدمية في تعرف التلاميذ علي اهتماماتهم والجوانب المختلفة من العالم التي تمثل مواقف مشكلة بالنسبة لهم. فالتلاميذ يجب أن يروا الموقف علي أنه موقفهم وأن يروا المشكلة علي أنها مشكلتهم وبالطبع فإن



المدرس يستطيع أن يقدم لهم العديد من المواقف والمشكلات وعندئذ تكون المشكلات الدراسية مصطنعة وغير نابعة من التلاميذ، وبالتالي لا تحقق لهم النمو المطلوب.

التربية المتمركزة حول الطفل Child- centered Education

تهتم التربية التقليدية بتوصيل المادة الدراسية إلى التلاميذ، وبالتالي فمحور الاهتمام في ذلك النوع من التربية هو المادة الدراسية ولذلك تسمى بالترتيب المتمركزة حول المادة الدراسية Subject-matter-centered education نقطة البداية في التربية التقدمية فهي اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم. أي التلاميذ هم محور الاهتمام في العملية التربوية، ولذلك تسمى بالتربية المتمركزة حول الطفل - فالتربية يجب أن تؤسس على الأسئلة التي تدور في ذهن الطفل ماذا تسقط أوراق الأشجار لماذا ينضم الناس إلى اتحادات الذا ماذا يختفي القمر في أعماق الفضاء ولا يعود للظهور مرة ثانية؟ ويعترف التقدميون بالتدريس بهذه الطريقة ليس بالأمر السهل ولكنهم يؤكدون أن هذه الطريقة تجتري التربية عملية مربية بالفعل.

وعندما تتم هذه الخطوة الأولية وهي تحديد اهتمامات وحاجات التلاميذ بصورة مبدئية فإن عملية التعلم تسير طبقاً لخطوات الطريقة العلمية التي سشرحها والتي يسميها جون ديوي "طريقة حل المشكلات Problem Solving Method" يقوم المدرس بتشجيع تلاميذه على جعل اهتماماتهم أكثر تحديداً يقومون بتحويلها إلى مشروعات قابلة للدراسة ويقومون بتقديم حلول لما يواجههم من مشكلات ثم يختبرون تلك الحلول ويصلون إلى استنتاجات بخصوص المشكلات التي درسوها.

من الواضح أن هذه السلسلة من الأنشطة تحتاج من التلاميذ الكثير من المعلومات وسوف تحتاج إلى مهارة في تنظيم وكتابة تلك المعلومات ومهارة في عرض النتائج على الآخرين لهذا يجد التلاميذ أنفسهم في حاجة إلى تعلم الكثير من المعلومات مثل الخلفية التاريخية للمشكلة والمعلومات المتصلة بها الآن وبذلك



يتعلمون الكثير من مهارات القراءة والكتابة والكلام كما أنهم يتعلمون كيفية تطبيق الطريقة العلمية في حل المشكلات. من هنا يتضح أن التلاميذ يتعلمون المحتوى أي المادة الدراسية أو المعرفة والفرق بين التربية التقدمية والتربية التقليدي عندئذ هو أن التلاميذ في التربية التقدمية يستخدمون المعرفة وباستخدامهم يتعلمونها.

لهذا فإن "طريقة المشروع" تعد الطريقة المفضلة للتعلم لدى التجريبي وهم يعتبرونها النسخة التربوية من الطريقة العلمية وبالطبع فهي نسخة مبسطة حيث يعتقد التقدميون أن التلاميذ ابتداءً من الصف الأول الابتدائي يتعلم طبقاً للطريقة العلمية أي طريقة حل المشكلات.

(المعلم:

إن التربية البراجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية كما رافلسفات التقليدية بل جعلت الطفل ونشاطه محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البراجماتية ليس هو مجرد تدريس للأفراد بل تكوين الحد الاجتماعي الصحيحة فهو ليس موجوداً في المدرسة الفرض أو تلقين آراء معلمي الطفل ولكنه موجود في المدرسة كعضو في الجماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم الطفل للفاعل معها وليساعده في إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحل فمهمة المدرس أن يقرر بما لديه من خبرة أوسع وحكمه أنضج كيف يجب أن ينظم الحياة للطفل.

ويمكن النظر إلى دور المدرس في التربية البراجماتية علي أنه مدير أو موجه لمشروع بحث Research-Proect Director وهذا التشبيه قريب جداً من الواقع، فالمدرس عند استخدامه لطريقة حل المشكلات يستخدم ويوجه طاقات التلاميذ بحيث يجعلهم في حالة نشطة. التلاميذ في الطريقة التقدمية ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات كما في التربية التقليدية- ولكنهم مشاركون



نشطون في عملية التعلم. أنهم يبحثون ويستقصون ويقرأون ويفكرون ويختبرون وهكذا هم في حالة من النشاط. وكل هذا يتم تحت إشراف المدرس وبتوجيه منه

ودور المدرس كموجه لمشروع يتطلب منه أن يحفظ للتلاميذ حالة م

الانسجام والتناغم بحيث يمكنهم التعاون والعمل كفريق وان يحفز كل فرد المشاركة الكاملة. عندئذ يمكن القول بأن المدرس يوفر لتلاميذه الفرصة الكامنة للنمو الأصيل وهذا يوضح أن فهم المدرس للدوافع الإنسانية والأسس النفسية للسلوك وكل الجوانب الأخرى للشخصية يلعب دوراً هاماً وحاسماً في قيادة لعملية التعلم، فالمدرس بجانب احتياجه لمعرفة المادة الدراسية يحتاج لمعرفة تلاميذ وتري البراجماتية أن المدرس يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وف مور وأن وظيفته هو م لطفل عندما يكون أمام صعوبة و

التلميذ العام على ضوء خبراته التي لم يحصل عليها الطفل بعد فدور المعلم هو المخطط المنظم لحدوث عملية التعلم ولكنه ليس هو المتسلط أو القائد الدكتاتوري. ولقد أكدت البراجماتية على أهمية الأسلوب الديمقراطي والمشار والتعاون بين المعلم والمتعلم وأن يتبع الأسلوب الديمقراطي في تقرير سير العمل بالمدرسة فقرار الأغلبية ينبغي أن تخضع له الأقلية لأنه يخدم المعظم إن لم يخ جميع الأعضاء. وتناشد البراجماتية بإعطاء قدر كبير من الحرية للمتعلم بيدي رؤية ويشترك ويختار ما يريد تعلمه ولكن في حدود حكم الأغلبية وإقرارها لأنه لا يتسنى إلا بالديمقراطية السماح بالتعبير عن جميع وجهات النظر وتحقق إجماع لذا يجب أن تشجع المدرسة والمعلم الروح الديمقراطية ايجابية وأن تسمح لطلبتها بأكبر نطاق ممكن من الحكم الذاتي.

وإذا ما حاولنا أن نعرض لأوجه النقد التي وجهت إلى البراجماتية بوجه عام كفلسفة ثم بوجه خاص كفلسفة تربوية يمكننا أن نوجز ذلك في الانتقادات التالية:



(أ) أن الفلسفة البراجماتية بوجه عام (فيما عدا وليم جيمس) ترفض الجانب اللامادي أو الروحي ولذا فهي فلسفة مادية.

(ب) الفلسفة البراجماتية تؤكد على النفع العلمي ولو سلمنا بهذا لأصعب الفلسفة كلها جريا وراء تحقيق النفع العملي ولأصبح البحث عن الحقيـقـة بحثا ثانويا بالقياس إلى البحث عن النفع العملي وقد يؤدي هذا إلى هــ الفلسفة نفسها باعتبارها بحث إيجابي عن الحقيقة.

(ج) البراجماتية لا تقدم لنا بحثا إيجابيا عن الحقيقة لأنها في صميمها لـيـ إلا منهجا لاكتشاف الخطأ والأفكار الخاطئة (وهي الأفكار التي ليس آثارا عملية) ومعني ذلك أنها بحث سلبي عن الحقيقة وليست بحثا إيجاـ فإذا كانت الأفكار آثارا عملية هي الأفكار الصحيحة مـ ن البرجماتية فلا يمكننا أن نلخص للقول بأن الأفكار التي ليس لها آثار عملـ هي الأفكار الخاطئة وإلا كان في ذلك مبالغة.

(د) أن معيار الحقيقة لا يمكن أن نحضره فقط في الميدان الضيق المحدود الـ يرتضيه البرجماتية وهو الآثار العملية للفكرة فصدق القضايا العلمـ والأخلاقية مثلاً ليس محصوراً فيما تترجمه هذه القضايا من آثار عملية دنيا الواقع والعمل الناتج، فقد أمنت الإنسانية علي مر العصور بمفهومهـ أخلاقيه كثيرة- وعلي الرغم من إيمانها المطلق بها- لم تحاول أن تبـ عما لها من آثار عملية.

هذا عن أوجه النقد لها كفلسفة وماذا يوجه لها أيضا من نقد كفلسفة تربوية.

أن مبدأ المدرسة التي تركز على الطفل Child Centred School قد تعرض إلى كثير من النقد علي أن هذه المدرسة بلا أهداف ولا تعرف إلى أين هي ذاهبة.. فالنشاط الذي يؤدي إلى النمو لا يكون إلا في حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة.



وجه كثيرا من النقد إلي القول بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لاهتماماته الخاصة فإذا لم تكن لديه اهتمامات خاصة.. هل يعني ذلك عدم تعليمه؟ ويرى النقاد أن مثل هذا الهدف قد يصلح للطالب التعليم الجامعي ولا يصلح للطفل في المدرسة الابتدائية. مثلا.



أن التعليم عن طريق حل المشكلات يؤدي إلي تحرر عقلي أكثر أصد مما يمكن الوصول إليه عن طريق الطرق الأخرى قضية مازالت مو خلاف ونقاش، بل أن الدراسة التي أكدت ذلك (دراسة الثماني سنو ١٩٢٣) يصبر كثير من النقاد علي أن عدد المتغيرات غير محكوم التجربة الأمر الذي شكك في نتائجها.



ليس من السهل تماما المعني المقصود بالتربية مـ لح ذاتها بدون تعريف واضح شامل لمعني الحياة والغرض منها. ولقد أود بود Bode أن المدرسة لا يجب أن تكتفي بأن تقود الطفل إلي أن يح بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالي وأن يتغلب علي أي عادة تعوق نضجه أن الاهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة علي الاهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالي هو جزء من التربية ذات



أن القول بأن المدرسة هي المجتمع لا يقبله بعض النقاد بل يرون المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختل عما يحيط بالحياة ككل. فهي ليست الحياه بل مرحلة واحدة من مراحل الحياة. وإذا كانت المدرسة هي المجتمع فكيف يمكن للمدرسة أن تسهم في تقدم المجتمع أنها ستكرر صورة المجتمع الخارجي. وهنا يرى البرجماتيون أن المدرسة يجب أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هي الآن وكما يجب أن تكون. غير أن التربية في هذه الحالة لن تكون هي الحياة ذاتها بل الحياة كما يجب أن تكون وهذا تناقض تقع فيه البرجماتية.





إذا كانت الديمقراطية هي رأي الأغلبية فما هو الشأن بالنسبة للأقلية
إن طغيان الأغلبية مثله مثل طغيان الأقلية له أخطاره يجب أن نتذكر
أن رأي الأغلبية لا يلزم بالضرورة أن يكون أبعد نظرا وأكثر سخاء
الفرد. وأن الرأي العام أو التفكير الجماعي أحيانا ما يعجز عن رؤ
بعض النواحي الخلقية والفكرية التي قد لا يعجز العقل الفرد ع
رؤيتها. فكثير من الاصطلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثا
التي أبداهها أفراد كانوا علي استعداد لتحدي الرأي العام في سبيل
آمنوا بأنه حق. لذلك يجب أن نتأكد من أن التعاون يجب أن يكون ح
في داخل المدرسة وليس مفروضا وبعبارة أخرى يجب ألا يصبح التعا
الذي أكدته البراجماتية التزاما علي الأفراد.



انكرت واستبعدت البراجماتيه أهمية تدريس الأديان السماوية بالمدار
ورأت أن الدين الذي تسير عليه المدرسة هو الديمقراطية أي أنها أحلت
يمكن القول بأنه دين إجتماعي محل الديانة السماوية.



أن البراجماتية كما تصور البعض قد خلقت إنسانا مدللا وأهملت تعل
الأطفال وبذا أفسدت المجتمع الأمريكي في الوقت الذي أطلق ف
المجتمع السوفيتي أول سفن الفضاء (١٩٥٧) علما بأن التربية الروس
تسلطية وغير ديمقراطية إلا أنها حققت تقدما مذهلا لأنها خلق
بنظامها التربوي مواطنين أفضل تعليما وتربية ممن خلقتهم الترب
البرجماتية.

الفصل الخامس

الوجودية

EXISTENTIALISM

أولاً: - نشأة الوجودية وتطورها:

(١) الأفكار الأساسية للوجودية.

(٢) آراء بعض الفلاسفة الوجوديين:

(أ) سورن كيركجود

(ب) جان بول سارتر.

نبا: المبادئ الأساسية للو

(١) طبيعة الوجود.

(٢) الطبيعة البشرية.

(٣) طبيعة المعرفة.

(٤) طبيعة الحقيقة.

(٥) طبيعة القيم.

ثالثاً: - التطبيقات التربوية للوجودية:-

(١) أهداف التربية.

(٢) المنهج.

(٣) طرق التدريس.

(٤) التقويم.

(٥) العلاقة بين المعلم والتلميذ.

رابعاً: - تقويم الوجودية.



أولاً: نشأة الوجودية وتطورها:-

الوجودية كما يدل عليها اللفظ "وجودية" هي فلسفة الوجود الإنساني وهي تستند إلى مبدأ أساسي سهل بسيط، هو أن وجود الإنسان هو ما يفعله، وأفع الإنسان هي التي تحدد وجوده وتكونه، ولهذا يقاس الإنسان بأفعاله، فوجود ك إنسان بحسب ما يفعله، وذلك ضد مذهب القائلين "بالماهية" أي الذين يفترض ماهية سابقة علي وجود الإنسان وعنهما تنشأ أفعاله، ووفقاً لها يحكم عليه.

أن الوجودية تعني Existance (أن الوجود سابق علي الماهية) فهي تعني الإنسان يوجد أولاً يتعرف علي نفسه ويحتك بالعالم الخارجي فتكون له صف ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده.

وكما يقول سارتر ن هذه الرؤية إن وجود الإنسان يسبب ،
يستطرد موضحاً: "أنا نعي بذلك أن الإنسان يوجد أولاً وقبل كل شيء ويوا نفسه وينخرط في العالم ثم يعرفنا بنفسه فيما بعد. وإذا كان الإنسان كما ي الوجوديون غير قابل للتعريف فإن السبب هو أنه في البداية لاشيء ولا يكون شيئاً فيما بعد، وعندئذ سوف يكون علي نحو ما يصنع من ذاته.

والواقع أن كل فلسفة حديثة لها بطريقة أو بأخرى جذور في الماضي والوجودية ليست استثناء من هذه القاعدة، ومع ذلك فمهما كانت جذور الوجود عميقة، فإنه لم يكن هناك حصاد للدراسات التي تناولتها إلا بعد الحرب العالم الأولى بقليل (١٩١٤ - ١٩١٨).

كانت بداية الأفكار الوجودية في ألمانيا علي يد كبير كجورد الأب الحقيقي الأول للوجودية، الذي أكد في فلسفته الوجود الفردي الإنساني في مقابل الإهتمام بالجماعة، والوجود الإنعزالي الفردي في عصر سيطر فيه العقل، وفقد فيه الإنسان فن العيش، ولم يعد يعرف كيف يعيش، هذا الإنسان المفرد أو الذات المفردة هي مركز البحث عند كيرجورد، وأحوال الإنسان الوجودية الكبرى مثل الموت



والخطيئة والقلق والمخاطرة.. الخ، هي المقومات الجوهرية لوجوده، والحرية والمسئولية والإختيار هي المعاني الكبرى في حياته.

وعلى هذه الأسس أقام هيدجر، وباسبرز بناء الوجودية بعد أن تأثر بصـ
خاصة بمذهب الظاهرات الذي وضعه هوسرل، وهو منهج يهتم بالدراسة الحدس
للماهيات بالرجوع إلي الوعي وليس التفسير العلمي الإستقرائي أو الإستنباط
ورفض الأخذ بالمعلومات السابقة أو الخاضعة للتجربة الحسية، بل يرى أن المعر
تأتي مباشرة من الوعي، والوعي هو إدراك المرء لذاته وما يحيط به، والحقيقة للف
هي الحقيقة التي تعيش في وعيه، ويعد هيجر وباسيرز علي رأس الممثلين المعاصر
للفلسفة الوجودية.

ثم انتقلت الفلسفة من ألمانيا إلي فرنسا، وسيطرت
الفرنسية خلال الحرب العالمية الثانية وما بعدها، ويمثلها في فرنسا جبريل مار
وجان بول سارتر ثم ميرلويونتي والبيركامي ومارتن بوبو بول تيللي.
وقد جرت العادة علي القول بأن هناك وجوديتين فرنسيتين، وجودية سا
الملحدة ووجودية جابرييل مارسيل الدينية أو المؤمنة.

والواقع أن تيار الوجودية المسيحية لم يبلغ من القوة والأهمية ما بلغته
الوجودية الملحدة، أولاً لأنه لم يجد قيادة فكرية نظرية كتلك التي وجدها
الوجودية بالملحدة في رجال كبار كجان بول سارتر، وميرلويونتي ولأنه ثانياً
يحسن استغلال الهزة العنيفة التي أثارها انبعاث الحركة الوجودية بعد عهد
التحرير في شخص زعيمها الملحد جان بول سارتر.

الوجودية المؤمنة وجودية متفائلة تقول بالمشاركة والمحبة، تؤمن بمبدأ
الوحدة التي ترجع بأساسها إلي الفلسفة الأفلاطونية والمسيحية والتي تقول
بالحقيقة الخالدة، الوجود في هذا الإتجاه المؤمن كما عبر عنه مارسيل خالد أبدي
غير مستهلك، وعن طريق المشاركة بالوجود وعن هذا الطريق وحده - يمكن



للإنسان أن يقهر الوحدة واليأس، ففي الوجود نصل إلي أعماق الروح الإنسانية وهي إشباع لتجربة الحب والإبداع.

ويحمل مارسيل بشدة علي فلسفات اليأس والعبث واللامعقول أن طري
الأمل مفتوح، وأن الإنسان باستطاعته أن يتجاوز وجوده وأن يعلو علي نفسه، ه
التعالي لا يعني في الحقيقة سوي حركة الذات المستمرة في نزوعها نحو الوجود
الحقيقي، كما تختلف فلسفة مارسيل الوجودية عن فلسفة هيدجر أو سارتر في أن
ليست مجرد فلسفة زمانية تقول بتناهي الوجود البشري، بل هي فلسفة فوق زما
تحاول أن تبحث للإنسان عن طريق لتخطي كل من "المتناهي" "والزمني" من أ
الوصول إلي "المتعالي" أو "الأبدي" أو الله.

وينتمي بأسبرز إلي اتجاه الوجودي المؤمن، ويتفق مع مار
ما ذهب إليه بعض فلاسفة الوجودية الذين أعلنوا أن الذات تحيا في شبه عزلة
انفصال، ويؤكد علي العكس- أن الذات لا تكون ذاتاً "حقيقة" اللهم إلا إذا تفتح
لغيرها من الذوات كما يعلق بأسبرز أهمية كبري علي مفهوم "التواصل" لأنه ي
أن " الحرية" لا تعيش إلا في عالم من الحريات.

وتقف الوجودية الملحدة موقفاً متشائماً، حيث تري في الوجود مأساة جا
لا معني لها تأخذ بخناق الإنسان، وتري في الغير مصدر عذاب الذات، وتقول ع
لسان سارتر أن " الجحيم هو الغير" كما ترفض هذه الوجودية الملحدة فكرة الإيم
بخالق وتري أنه ليس المهم أن تؤمن بوجود خالق، فالمشكلة ليست مشكلة وجوده أو
عدمه، وإنما المشكلة هي الإنسان، الإنسان الذي يحب أن يجد نفسه الضائعة وأن
يقتنع باستحالة وجود قوة غير قوته تستطيع أن تحرره، وليس هناك ضرورة لأن
توجد عالماً آخر غير عالم الذاتية، فوقه أو أعلي منه.

وبرغم نزعة ستر الإلحادية إلا أن دوره كان واضحاً في التعبير عن الوجودية بعبارة
واضحة متميزة أتاح لها الذئوع في الأوساط غير الفلسفية وله أيضاً فضل الربط بين



الوجودية وبين الالتزام في معركة الحياة الفعلية السياسية وغير السياسية، وفضل توكيد أو استخلاص بعض جوانب الفلسفة الوجودية عند هيدجر وإبرازها في تحليلات عميقة أو صور مسرحية شديدة التأثير، وأهم هذه الجوانب أو المعاذ النظرة والغير والالتزام والنزعة الإنسانية في الوجودية والمشاركة الفعالة في تدي الحياة العامة بالالتزام والوقوف منها موقفاً فعالاً.

كما حققت وجودية سارتر نجاحاً كبيراً في أعقاب الحرب العالمية الأخ نتيجة لتعطش الناس إلى الحرية وتحمسهم لكل فلسفة تأخذ علي عاتقها الد عن الحرية.

(١) الأفكار الأساسية للوجودية:

برغم انقسام الوج شقين، شق مؤمن وشق ملحد إلا أن تفا بينهما في بعض الأفكار الأساسية نوجزه علي النحو التالي:

(١) الوجود يسبق الماهية، فماهية الكائن هي ما يحققه فعلاً عن طريق وجو ولهذا هو يوجد أولاً، ثم تتحدد ماهيته ابتداء من وجوده.

(٢) الوجود هو في المقام الأول الوجود الإنساني، في مقابل الوجود الموضوعي ال هو وجود أدوات فحسب، والوجود متناه، وسر التناهي فيه هو دخول الزمان تركيبه.

(٣) العدم عنصر جوهري أصيل يدخل في مقومات الوجود، والعدم يكشف نفسه في حالة القلق التي هي الحال الوجودية من الطراز الأول.

(٤) الإنسان حر، يختار، وفي اختياره يقر نقصانه، لأنه لا يملك تحقيق الممكنات كلها، والذات الوجودية تسعى بين الإمكان، وهو الوجود الماهوي، وبين الواقع وهو الوجود في العالم، والذات تعلو علي نفسها بأن تنتقل من الممكن إلي الواقع فتحقق ما ينطوي عليه وفي هذا التحقيق تخاطر، لأنها معرضة للنجاح والإخفاق، ومن المخاطرة تولد ضرورة التصميم، وهذا التحقق



ضروري، لأن الوجود لا يكفي لنفسه واللحظات العليا للوجود هي التي يكون فيها الوجود مهدداً في كيانه الأصيل، مثل لحظات الموت وما إليها.

كما يرفض الوجوديون كل مذهب مكتوب، ويرون أن صياغة أفكارهم صورة آتساق ومذاهب فلسفية هدم لنظرياتهم.

وإذا لم يكن الوجوديين قد كتبوا في التربية بصفة مباشرة فهذا لا يمنع محاولة البحث عن علاقة أفكارهم بالتربية، شأنهم في ذلك شأن باقي الفلاسفة وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار التقارب بين الوجودية والتربية في الهدف. حيث تسد الوجودية إلى تأكيد الذات الفردية المتميزة، أو ما نسميها الوجود الأصيل.

وهو ذات الهدف التي تهتم به فلسفة التربية، فالتربية هي الوعي من جاذ فرد بإمكاناته، وإمكانات العلاقات متبادلة، التربية هي أن يصدم متميزاً كلما كان ذلك ممكناً في ضوء الظروف المحيطة.

وإذا كان واجب التربية الرئيسي هو حدث كل إنسان علي أن يعي أنه وحالم المسئول عن خلق المعني والتعريف لذاته، وإذا كانت الوجودية تؤكد الوعي الباطن وتعتبر أنه الماهية الحقيقة للإنسان فإننا نتوقع أن يكون لهذا الإهتمام المشترك أواضح في إمكان وجود تطبيقات تربوية للفلسفة الوجودية.

ظهرت الفلسفة الوجودية في العالم الغربي كرد فعل للمتغيرات الـ صاحبت تطور المجتمعات الغربية، والتي انعكست آثارها السلبية علي الإنسان.

فقد أدت الثورة الصناعية وما صاحبها من نظم إنتاج واستهلاك ومجتمعات تكنولوجية إلى نشأة المجتمعات الجديدة التي لها صفة التنظيم الآلي التضامني والجماهيرية، وأصبح الفرد في هذه المجتمعات الصناعية مجرد جزء له وظيفة ودور محدود يمارسه طالما كان قادراً علي ذلك، ويمكن أن يستبدل بغيره من الأفراد عندما يصاب بالعجز أو بالفشل، حيث يمارس الفرد الجديد نفس الدور ونفس العمل.



كما أصبح الفرد كمستهلك ومواطن مجرد إنسان عام مقنن يمكن أن يخضع للقياس الكمي، بمعنى أن حاجاته ورغباته وآماله أصبحت قابلة للتقدير الكمي، بل أن النجاح أيضاً أصبح نجاحاً كمياً يقاس علي ضوء امتلاك الق والثروة.

وبرغم أن هذه الثورة الصناعية قد جعلت حياة الإنسان المعاصر أكثر رخ وأمناً من الوجهة المادية، إلا أن هذا الإنسان مازال يشعر بالقلق المتزايد لأنه في الوا ليس جزءاً جوهرياً أو ضرورياً في عمليات الإنتاج التكنولوجي الواسع.

وهكذا نتج عن ازدهار المجتمع العلمي الصناعي التكنولوجي الحد م الأهمية الفردية لكل فرد علي حدة، والقضاء علي الفردية والإنسانية لدي إنس عصر الحالي.

وقد عبر ول ديورانت عن قلقه علي مصير هذه الحضارة الغربية ومص الإنسان في هذا العالم في آخر مؤلفاته.

حيث قال أن إنسان العالم الغربي الحالي قد نما مختراته وحقق من وراث الراحة والرفاهية بل إن هذه المخترعات ذاتها قد أصبحت خطراً علي الإنسان، وسه للبعض الجريمة والقتل، قتل الآخرين أو قتل النفس، ثم نتساءل مع ديورانت "أ زال شعار فرانسيس بيكون المعرفة قوة يحمل نفس القوة أو يحظى بالاحترام. هل الإنسان الغربي دستوراً أخلاقياً مستقلاً عن الدين واللاهوت يحمي هذه الحضارة الإنهيار.

هذه الطابع التضامني أو المقنن لمجتمع الجماهير ليس قاصراً علي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بل امتد أيضاً إلي التربية، وأصبحت المدارس تطبق هي الأخرى منطق وأساليب الإنتاج الكبير في التربية، وأصبحت المدارس مثل المصانع تنتج منتجاً مقنناً. كما دخلت الوسائل التكنولوجية المدارس، من أدوات ووسائل تعليمية وتليفزيون تعليمي، وامتحانات مقننة، وكلها تمثل بعض مظاهر



تكنولوجيا التربية التي تهدف إلى جعل التدريس أكثر كفاءة في المجتمعات الجماهيرية المعقدة والكبيرة.

وتميزت المدارس بالفصول المزدحمة، والتنظيم البيروقراطي، وضعفت العلا المتبادلة بين المدرس والطالب، ولكنها أمور تعكس امتداد سمة الالفردية إلى مج التربية.

في ظل هذه الظروف التي صاحبت التطور الصناعي، ظهرت الوجودية وأخ علي عاتقها تخليص الإنسان من الضياع، وتأكيد ذاته، وخفض حدة غربته مجتمع الجماهير كما عنت بالإجابة علي السؤال الهام عن مصير الإنسان في ع التطابق الاجتماعي. وهل يمكن التوفيق بين مطلب المطابقة الاجتماعية، وب تفرد الذاتي الطبيعي للب قضية شغلت المفكرين والتربويين ب خاصة عندما يكون الأمر متعلقاً بالحرية الأكاديمية.

وترتبط الفلسفة الوجودية المعاصرة ارتباطاً وثيقاً بالاتجاه الليبرالي التربية وهو الاتجاه الذي يرجع إلى روسو، وباتسيدو، ويستالوتري وفرويل الذ يمكن اعتبارهم من أوائل الليبراليين الذين دعوا إلى تخفيف القيود المفروضة ع الطفل من قبل المدرسين والآباء. ثم تبنت المدارس الأمريكية التقدمية في بدا ظهورها هذا الإعتقاد وحثت علي تأكيد الحرية الفردية، واعتبار دور المدرس والكبار مجرد دور توجيهي وليس تسلطي لمساعدة الأطفال علي تنمية قدرات وتحقيق حاجاتهم.

وعلي حين أكد الليبراليون الأوائل الحرية الفردية نجد الليبراليين المتأخرين يحاولون تأكيدهم من الفرد إلى الجماعة، ويناقشون الحرية الفردية في السياق الاجتماعي، وقد ارتبط هذا التحول بظهور المجتمع الصناعي الحديث المعقد، وما أدي إليه من اعتماد الأفراد بعضهم علي البعض الآخر، ومنذ أصدر جون ديوي كتابه "عقيدتي التربوية" لم يعد من الشائع أن ينظر إلى الفرد في عزلة عن



الجماعات التي ينتمي إليها، وأصبحت الحرية الفردية مقيدة بالمعايير الاجتماعية، فالحرية تعني حق الفرد في التعامل مع الآخرين (الجماعة) لتحقيق الصالح العام. وفي القرن العشرين دعت الوجودية إلى إعادة تعريف الليبرالية ووقفت موقف العداء والرفض للفلسفات القديمة والحديثة التي جعلت الفرد غارقاً في عالم اجتماعي لا شخصي. هاجمت النظم الديكتاتورية (النازية، الفاشية، الشيوعية) التي قضت قضاء تاماً على الفردية، كما اعتبرت النظم الديمقراطية الحدي نظاماً متحرراً أيضاً شأنها في ذلك شأن النظم القديمة التي احتجت عليها، وجعل اهتماماً الأول هو البحث عن معنى الوجود، الوجود الفردي والحرية الفردية عصر أصبحت فيه القيم المادية هي أهم ما يسعى إليه الفرد عصر يمكن أن تطو إليه عصر القلق الكبير، أو ماهير.

(٢) آراء بعض الفلاسفة الوجوديين. (أ) سورن كيركجورد (١٨١٣-١٨٥٥):

يعتبر كيركجورد المفكر الدنماركي الأب الحقيقي الأول للفلسفة الوجودية وكانت حياته هي المعين الذي استقى منه فلسفته وكان كيركجورد يريد لفلسفته أن تكون تعبيراً عن وجوده الخاص الذي هو نسيج من المتناقضات، ويستخرج من أعماقه ما يشعر به من "الم" و"توتر" و"عذاب" و"معاناة" ليكون نظراً عن الإنسان بصفة عامة. ولهذا وضع كيركجورد الأسس الأولى للوجودية فالإنسان بوصفه الذات المفردة هو مركز البحث وأحواله الوجودية الكبرى مثل المخطئ والخطيئة والقلق والمخاطرة.. الخ هي المعوقات الجوهرية لوجوده. والحرية والمسئولية والاختيار هي المعاني الكبرى في حياته وعلي هذه الأسس أقام مارتين هيدجر Martin Heidegger ثم كارل باسيرز Karl Jaspers بناء الوجودية بعد أن تأثر تأثراً خصوصاً بمذهب الظاهريات الذي وضعه هوسول.

وبالإضافة إلى هؤلاء الفلاسفة هناك أصحاب مدرسة باريس الوجودية وهم جان بول سارتر، وميرلوبونتي M.Ponty وغيرهم مثل جبريل مارسيل Gabriel



Marccel وعلي الرغم من الخلافات الكبيرة التي تفرق بين هؤلاء الفلاسفة بعضهم وبعض إلا أنهم ينتمون إلى اتجاه واحد في الفلسفة هو ما يمكن أن يطلق عليه اسم الوجودية.

(ب) جان بول سارتر Jean Paul Sarter

تقترن الوجودية في أذهان عامة الناس بإسم الفيلسوف القصصي والمسر والناقد الفرنسي جان بول سارتر J.P Sarter الذي ولد سنة ١٩٠٥ والعللة في ه الاقتران أنه قد أذاع هذه الفلسفة في مختلف الأوساط بعد أن كانت مقصورة ع منشئها الحقيقيين علي أهل الفلسفة فحسب وعللة هذا الذيوخ أنه أديب ونا مسرحي ممتاز، وأنه اشترك في شئون العملية السياسية، فأضحى اسمه يتردد كذ مناسبات متنوعة، وأنه لأسلوب، لأذع القلم، عنيف الخصو ! الجدل والكفاح، وكل هذه عوامل فعالة في اكتساب الشهرة بل وفي فرضها عل الناس فرضاً. أضف إلي هذا كله أنه كان أشجع الفلاسفة الموجودين في استخلا النتائج الفكرية التي تمشي ومعتقدات الناس ومذاهبهم، ثم تتمشي صياغة ه النتائج في عبارات ملتهبة متحدية في كثير من الأحيان. وهياً جو فرنسا غ الحرب العالمية الثانية لإشعال النار الكامنة في هذه العبارات.

والا فنصيب سارتر الحقيقي في تكوين المذهب الوجودي الفلسفي لا يتكا أبداً مع الشهرة التي نالها بوصفة من أعلام الوجودية. لقد أخذ عن هيدجر المعا الرئيسية الكبرى في الوجودية، ثم صاغها صياغة جديدة فيها ما يدعو إلي اهتمام الناس بها وخاصاتهم أيضاً. فإنه من الصعب جداً، حتي علي المختصين في الفلسفة أنفسهم، أن يفهموا كتب هيدجر بلغته الغامضة، وفكرة الحلزوني العميق، وتلاعبه البهلواني أحياناً باللغة الفلسفية واشتقاقاتها وإيغاله في التحليل الأنطولوجي الدقيق، الممل في بعض أجزائه.

والي جانب هذا الإيضاح لجانب وجودية هيدجر، زاد عليه في مواطن عديدة، واستخراج لنفسه وجهات نظر جديدة، بل تفوق علي هيدجر في التحليل



الفيثومينولوجي لبعض المعاني الكبرى في الوجودية. ومن هنا كانت له أصالته، فكان له فضله في إكمال بناء المذهب الوجودي، وهذا الجديد الذي أضافه سارتر هو الذي سنعني هنا بالحديث عنه.

والمبدأ الرئيسي الذي أثير يضعه سارتر للوجودية هو القول بأن " الوجود يسبق الماهية" ويلاحظ أن هيدجر لم يستعمل هذه العبارة، وإن تضمنها مذهبه و مذهب وجودي. وقد كان السائد في الفلسفة المبدأ المضاد لهذا القول، وهو أن الماهية تسبق الوجود فقبل أن يوجد العالم كانت صورته أو فكرته في عقل الله، وقبل يوجد شيء تسبق وجوده فكرة عند صانعة، ومن هنا كان يقال إن ثمة طبي للإنسان،" أي أن كل فرد من الناس هو مثال جزئي لتصوير كلي هو الإنسان" أ وجودية فتفرض هذا ١ قول: إن الوجود يسبق الماهية، أي تـ بالإنسان مثلاً: الإنسان يوجد أولاً مصادقة، وينبثق في العالم، ثم يتحدد من ب فالإنسان في أول وجوده ليس شيئاً ولا يمكن أن يجد، وعلي ذلك فليس طبي إنسانية كما يتصور نفسه وكما يريد نفسه وكما يدرك نفسه بعد أن يوج وكما يشاء هو بعد هذه الوثبة نحو الوجود.

الإنسان يوجد أولاً غير محدد بصفة، ثم يلقي بنفسه في المستقبل، يش بأنه يلقي بنفسه في المستقبل، وذلك بالأفعال التي يؤديها، ولهذا فالإنسان هو مشروع وتصميم يحيا حياة ذاتية، ولا شيء يوجد قبل هذا المشروع بل الإنسان الذي يصمم مستقبله ثم يحقق من التصميم ما يستطيع.

وما دام الإنسان مشروعاً وتصميماً يضعه لنفسه، فإنه بالضرورة مسئول عما يكون عليه وكل إنسان يتحمل المسؤولية لكاملة عن وجوده. ولا تقتصر هذه المسؤولية عليه وحده بوصفه فرداً بل تمتد إلي الناس جميعاً، لأن القرار الذي يتخذه لنفسه يمس سائر بني الإنسان، فالإنسان حينما يختار نفسه هو في الوقت نفسه يختار لسائر الناس، ذلك لأنه باختياره هذا يرسم الإنسان كما يري أن يكون، إذ أن اختياره لهذا أو ذاك تأكيد في الوقت نفسه لقيمة ما يختاره، لأننا لا نختار أبداً ما



نؤمن أنه شر وإنما نختار دائماً ما نعتقد أنه خير، ولا شيء يمكن أن يكون خيراً لنا دون أن يكون أيضاً للآخرين. فبتشكيلنا لصورة أنفسنا نحن نشكل في الوقت عينه صورة الإنسان. وهكذا نري أن مسئوليتنا أكبر بكثير جداً ما نظن، لأنها تد الإنسانية كلها. وحتى الأفعال الشخصية، مثل الزواج، تلزم الناس، فاختياري م أن أتزوج وأن أنجب أولاداً، حتي لو كان الأمر عندي أمراً متعلقاً بحالتي الخاصة بملذاتي وشهواتي، فإن هذا الاختيار نفسه يمس الناس جميعاً. وعلي هذا فأ مسئول قبل الناس جميعاً في أن واحد معاً.

وهذه المسئولية البالغة الهائلة، التي تمس الناس جميعاً، لابد أن تثير الإنسان القلق البالغ الهائل أيضاً. إذ كيف لا أكون مهموماً كل الهم والقرار الـ ذاته وإن بدا في الظاهر أ شخصي- إنما هو قرار يمس جمـ ر؟ نعم إن الإنسان يحول القرار من هذا القلق؟ بإسدال قناع عليه، ولكن هذا القناع يستر الحقيقة الرهيبة الكبرى، وهي أن المسئولية هنا مسئولية كلية.

ونتيجة ثانية للقول بأن الوجود يسبق الماهية، ألا وهي الحرية فما دام الإنسان في بدء وجوده ليس شيئاً وما دام هو الذي سيصمم نفسه، فهو لابد أن يكون، بل الحرية نفسها، ونحن وحدنا مع هذه الحرية، ولا عذر معها ولا تبرير ولا فرار. وبهـ الحرية يخلق الإنسان نفسه بنفسه.

ولهذا كان تمجيد الفعل من المبادئ الرئيسية في هذا المذهب: إذ ليس حقيقة واقعية إلا في الفعل، والإنسان لا يوجد إلا بقدر ما يحقق نفسه، إنه ليس شيئاً آخر غير مجموع أفعاله، والعبقري شكسبير نفسه ليس إلا ما عبر به عن نفسه فعلاً في أعماله الفنية أو العلمية، فعبقرية شكسبير هي مجموع مؤلفاته المسرحية والشعرية، وعدا هذا، فليس ثمة شيء، ولذا تنسب إليه أنه كان يمكنه كتابة مسرحيات أخرى، إذا كان هو لم يكتب غير الذي كتبه فعلاً؟ وبالجملـة، فليس الإنسان شيئاً آخر غير حياته، وخارج حياته ليس هناك شيء.



وإذا كان الأمر كذلك فليست الوجودية فلسفة استسلام، بل العكس تماماً لأنها تعرف الإنسان بما يفعله، وليست أيضاً فلسفة تشاؤمية، بل بالعكس تماماً وليس ثم مذهب أكثر منها تفاؤلاً، لأن مصير الإنسان بين يديه، وليد مذهباً يدعو إلى تثبيت المهمة، لأنها تدعو بالعكس إلى الفعل وتقول إنه ليس أمل إلا في الفعل.

والأمر الوحيد الذي يسمح للإنسان بالحياة هو الفعل" والوجودية ه النظرية الوحيدة التي تعطي الإنسان الكرامة، لأنها لا تجعل منه وسيلة أو موضوع بينما المادية مثلاً تعامل الإنسان على أنه موضوع، أي أنه مجموعة من الاستجاب المعينة، لا يميزها شيء من مجموع الصفات والظواهر التي تميز المنضدة أو الكر الحجر.

وليست الذاتية التي تقول بها الوجودية ذاتية فردية بالضرورة، لأن إدراك وجود الذات ينطوي في الوقت نفسه على إدراك وجود الغير، فالذي يكشف عن وجود نفسه، إنما يكشف في الوقت نفسه عن وجود غيره، بل أن وجود الغير شرط لوجود الذاتي، وأنه ليس شيئاً إلا إذا اعترف له الآخرون بأنه شيء فالغير ضروري لوجود كما أنه ضروري للمعرفة التي لدي عن نفسي وعلي هذا فإن اكتشافاً لذاتي يكشف لي في الوقت نفسه عن الغير، بوصفه حرية موضوعية في مواجهتي، ولا يفكر يريد إلا من أجلي أو ضدي. وهكذا نكشف في التو عالمنا نسميه ما بين الذوات ter-subjectivite وفي هذا العالم يقرر الإنسان ماذا يكون هو وماذا يكون الآخرون.

كذلك الأمر بالنسبة إلى الحرية، فإني بإرادتي الحرة أكتشف أيضاً أن حريتي تتوقف تماماً على حرية الغير، وحرية الغير تتوقف على حريتنا - نعم إن الحرية بوصفها حداً وتعريفاً لماهية الإنسان، لا تتوقف على الغير، لكن بمجرد الانخراط في العمل Engagement فإننا مضطرون اختيار الحرية للغير في نفس الوقت الذي فيه اختار الحرية لنفسني، ولا أستطيع أن أتخذ من حريتي غايتي إلا إذا اتخذت من حرية الآخرين غاية أيضاً.



تلك هي الأفكار المعلنة التي عرضها سارتر في "الوجودية نزعة إنسانية" وأصله محاضره ألقاها سارتر دفاعاً عن الوجودية ضد خصومها ومن هنا كانت أقرب إلى الدفاع منها إلى العرض المنظم. وخلت من التحليلات الفينومينولوج الدقيقة (أيومين) ومن الأفكار العميقة بل ومن المذهب المحكم في الوجود وإنما يج البحث عن التحليل والعمق والمذهب الأنطولوجي في كتابه الرئيسي: "الوجود والعدم".

والمنهج الذي سار عليه هو منهج الظاهريات الذي أسسه هوسرل وطب هيدجر وفيه لا نفرق بين خارج وداخل في الوجود، أي بين مظهر يبدو عليه ونستط أن نلاحظه وبين طبيعة باطنه تستتر وراء هذا المظهر. فهذه الطبيعة لا وجود لها. ود الوجود هو ما يظهر ظهر إذن هو حقيقة الشيء الواقعية ١ و نسبي مطلق معاً: نسبي إلى شخص يظهر له، ومطلق من حيث أنه لا يحيل إلى ش آخر وراءه فحقيقة الظاهرة مطلقة تنكشف كما تظهر.

فإذا بحثنا في الوجود على أساس هذا المنهج وجدناه ينقسم إلى منطقت وجودتين متميزتين: منطقة الوجود في ذاته *letre en-soi* ومنطقة الوجود لذا *Letre pour-soi* والوجود في ذاته يتألف من مجموع الواقع، أو الوجود المباشر وليس فيه إحالة إلى جوهر ثابت، بل هو سلسلة من الظواهر. إنه الوجود المله ولهذا هو معتم بالنسبة إلى ذاته، لأنه مليء بنفسه، ليس له داخل في مقابل خا يكون بمثابة شعور أنه وجود مكتمل. ولهذا كل ما نستطيع أن نقوله عنه هو أنه وليس في داخله أية ثغرة يمكن أن ينفذ منها العدم.

وعلى العكس من ذلك نجد أن الوجود لذاته هو الوجود الذي ليس هو إياه، أعني الذي هو ذاته: ومن هنا يبدأ دائماً من السلب. ولهذا فإن الوجود لذاته "هو الأساس في كل سلب وفي كل إضافة" إنه الإضافة نفسها "وهو أيضاً الوعي أو الشعور. أنه حضور في العالم بوصف أن فيه جانباً من الإمكان يجعل وجوده هناك في العالم وجوداً مجانياً. إنه مجرد واقعة بسيطة ساذجة، لأنه يمكن ألا يكون ولذا يمكن



أن يقال عن الوجود لذاته إنه انحلال لتركيب الوجود في ذاته وهو يتحدد بوجود ليس إياه.

ولهذا فإنه الوجود لذاته وجود بلا سبب ولا تفسير، قذف به في العالم دون يعلم لماذا. نعم إنني مسئول عن كل شيء ولكنني غير مسئول عن مسئوليتي، لأنني لست السبب في وجودي.

ومن هنا كانت عبارة سارتر المشهورة في قصة "الغثيان" a Nauses: "موجود يولد بلا سبب ويستطيل به العمر عن ضعف منه، ويموت بمحض المصادف وكما قال أيضاً في "الوجود والعدم" "إن الإنسان حماسة لا فائدة فيها" ne passion inutile.

ولكن سارتر يعود الإنسان. إذ الإنسان يوجد دائماً خ ، يصمم ويحقق خارج نفسه، إمكانيات وغايات وليس ثم عالم غير العالم الإنساني عالم الذاتية الإنسانية. وعلو الإنسان علي نفسه بخروجه عن الإنسانية الوجود هي إنسانية لأنها تقول للإنسان إنه ليس ثم مشروع غير الإنسان، ولأنها تدعوه إلى يحقق نفسه خارج نفسه. ولا بد للإنسان أن يجد ذاته وأن يوقن بأنه ليس ثم.

شيء يمكن أن ينقذه من نفسه، بل عليه هو أنه ينقذ نفسه بنفسه م الماضي - الحاضر الذي يوجد فيه، وإذا لتحجر وأصبح شيئاً. فعل الإنسان إذن يكن "قدام نفسه" باستمرار" فالحياة تألف من المستقبل، كما أن الأجسام تتألف الخلا".

وهنا نقطة هامة في مذهب سارتر هي الصلة بين الذات وبين الغير. والغير هو أولاً إنسان، وليس شيئاً، والإنسان كائن تنظم حول الأشياء التي في العالم وهذا الإنسان أن ينظر إلي باستمرار، أي في إمكان أكتلان بالنسبة إليه موضوعاً فأصبح مجوداً للغير" وبهذا تقضي نظرة الغير إلي - أن تجعلني أعلو علي علوي، أي تستلب مني العالم الذي أنظمه. فكل ما أنا عليه يتحجر تحت نظرة الغير فالغير



بوصفه نظرة هو علي فوق علوي ومن هنا ينشأ جزعي وقلقي علي نفسي، إذ أشعر تلقائياً ولفوري أن إمكانياتي مهددة من جانب الغير. إنه بنظرة إلي يشلني وأنا بدوري بنظري إليه أشله. ومن هنا قال سارتر في مسرحية "الجلسة السرية أن الجحيم الغير.

ثانياً: المبادئ الأساسية للفلسفة الوجودية:

(١) طبيعة الوجود:

يميز سارتر بين نوعين من الوجود: الوجود في ذاته والوجود لذاته، والوجود ذاته يعتبر ظاهرة عامة، بينما الوجود لذاته يعتبر جزئياً خاصاً. فالشجرة التي أرا خارج النافذة والتي أعي وجودها تصبح نوعاً من الوجود في ذاته. ولا توجد معرف لوجود في ذاته ما لم توجد الوجود - لذاته، أي ما لم يوجد شيء كامل بالوجود في ذاته، والإنسان بإدراكه ووعيه هو الذي يبدع أو يضيف المعني العالم الذي لا معني له، وهو أيضاً في هذا العمل يوجد المعني لوجوده الفردي.

وهكذا نصل إلي المحور الأساسي في الفلسفة الوجودية وهو التأكيد علي الوجود في المقام الأول وهو التأكيد علي أن الوجود الإنساني في مقابل الوجود الموضوعي الذي هو وجود أدوات فحسب والوجود الإنساني يسبق الماهية، الإنسان يوجد أولاً ثم تتخذ ماهيته ابتداء من وجوده.

(٢) الطبيعة البشرية:

كان الاتجاه السائد في القرن الثامن عشر هو القول بوجود ماهية مشتركة عامة لكل أفراد الإنسان أطلق عليها الطبيعة البشرية، وهو اعتقاد ترفضه الفلسفة الوجودية التي تؤكد أن الوجود يسبق الماهية عند الإنسان، فما هي الكائن هو ما يحققه فعلاً عن طريق وجوده، ولهذا فهو يوجد أولاً ثم تتحدد ماهيته ابتداء من وجوده، وهذا الوجود ذاتي في مقابل الوجود الموضوعي، وهو متناه، وسر التناهي فيه هو دخول الزمان في تركيبه، والعدم عنصر جوهري وأصيل في الوجود يدخل في



مقوماته، والعدم يكشف عن نفسه في حال القلق التي هي الحال الوجودية التي تشأ عن المخاطرة المرتبطة بحرية الاختيار.

والوجودية لا تعتقد بأن الإنسان يولد بطبيعة جاهزة أو مقررة مسبقاً ready – made بل أن هذه الطبيعة لا تتحقق إلا بناء على اختيار الفرد الحر سيكون عليه، فالإنسان محكوم عليه بالحرية، وأن تكون إنساناً يعني أن تكون حراً be human means to be free هذه النظرة ترفض التعريفات التقليدية المحافظة للإنسان كحيوان عاقل أو كائن روحي له قوي وخصائص محددة. كما تنكر أيضاً المفهوم الليبرالي للإنسان كمحصلة أو نتيجة لبيئته المادي والاجتماعية. وتطلب من الإنسان أن يلقي جانباً الأمن العقلي الذي يجده في ذن التفكير التقليدية المغلقة و الأمن الاقتصادي الذي قد يجده المذاهب والنظم السياسية والدينية والاجتماعية في القرن العشرين وتأميره بأن يق حريته المحتومة بكل ما تحمله من ألم مصاحب لها.

وهكذا ترفض الفلسفة الوجودية القول بوجود ماهية مشتركة عامة لأفراد الإنسان أطلق عليها الطبيعة البشرية، وترفض أيضاً الاعتقاد بأن الإنسان يولد بطبيعة جاهزة أو مقررة مسبقاً ready made فهذه الطبيعة لا تتحقق إلا بناء على اختيار الفرد الحر لما سيكون عليه، كما تنكر التعريفات التقليدية أو المحافظة للإنسان والتي تعرفه أحياناً بأنه حيوان عاقل، أو كائن روحي له قوي وخصائص محددة، أو أنه محصلة بيئته المادية والاجتماعية.

ثم تقرر بعد ذلك أن وجود الإنسان يسبق ماهيته، وهذا يعني أن الإنسان يظهر أولاً في العالم وبعد ذلك يعرف ذاته ويكونها، فالإنسان لاشيء إلا ما يعمل به ويكونه لذاته، وهذا هو مبدأ الوجود بين الأول أو ما يسميه سارتر بالذاتية، لأن الإنسان هو الذي يوجد نفسه ويكون مستقبلاً، والإنسان حر، يختار وجوده، واختياره لوجوده يعني أنه مسئول عن ذاته وغيره في الوجود، فالاختيار يتضمن المسؤولية، هذا الاختيار الحر، يضع الإنسان في مواقف وخبرات جادة، تتطلب منه اتخاذ قرار، واتخاذ



القرار يتضمن المخاطرة، والقلق ولا مهرب للإنسان من هذا الشعور، ومن المخاطرة تولد ضرورة التصميم، والعدم عنصر جوهري وأصيل في الوجود يدخل في مقوماته، والعدم يكشف عن نفسه في حال القلق التي هي الحال الوجودية الأصلية.

ويتوقف الإنسان عن الوجود عندما يتوقف عن الاختيار، ويتوقف عن أن يك
إنساناً.

(٣) طبيعة المعرفة -

ويؤكد الوجوديون دور الفرد ومسئوليته عن معرفته، فالفرد دائماً صاحب القرار النهائي في تحديد صحة أو صدق المعرفة وفقاً لما يراه هو من قيمة معني خاص به وبذاته كفرد، وكل فرد يمكن أن يكون له اختياره الخاص به من بدائل المختلفة للطرق للمعرفة. وهو حر في أن يلتزم بواحد من هذه الطرق (إدراك حسي، برهان علمي، حدس، وحى) ومن ثم يصبح كل فليس فقط الحكم النهائي في الحقيقة ولكن الحكم النهائي في كيف يصل إليها. ويؤكد الوجوديون أيضاً على عنصر الملاءمة والخصوصية في كل أن المعرفة عندما يكون الأمر متعلقاً بمعلومات.

وهكذا ترتبط المعرفة الوجودية بالتجربة والخبرة، والاختيار، وطالما الوجود متوقف على الاختيار.

نخلص مما سبق إلى أن الأسلوب الوحيد للمعرفة الوجودية هو أسلوب التجربة والخبرة. ولكن بمعنى مخالف لذلك الذي تبناه التجريبيون، فالتجربة ذاتها أمر ثانوي، وهي بالضرورة يجب أن تسبق الاعتراف الرئيسي بـ "أنا أكون I am، الفرد هو الذي يوجدها، ولذا أن أكون I am تأتي أولاً ثم بعد ذلك يحدد الفرد طبيعة أو كيفية هذه الكينونة am-ness.

وعندما يفسر الشخص خبراته وتجاربه الذاتية ويعبر عنها باللغة، أو في الفنون المتعددة فإنه يكون قد وصل إلى الحقيقة الوجودية، وهي دائماً ذاتية متوقفة



علي الاختيار الحر لكل فرد عارف individual knower وأهم ما في هذه الحقيقة الوجودية هو أنها دائماً ما تتبع بسلوك أو فعل والتزام بتحقيق الأهداف الفردية.

وهكذا ترتبط المعرفة بالاختيار، وطالما أن الوجود متوقف علي الاختيار أو بالأحرى اختيار الذات، فإن الوجودية تستبدل عبارة ديكات المعروفة أنا أفكر فأ موجود، بعبارة جديدة أنا أختار فأنا موجود".

ومهمة التربية هي تنمية الوعي لدي المتعلم بالبدائل وبفرض الاختيار فالاختيار عن جهل هو اختيار بدون حرية.

(٤) طبيعة الحقيقة (ما الصواب والخطأ)

يهتم الوجوديون بالإجابة على السؤال عن ماهو الصواب والخطأ، بأسد تلف عن طريق تناول با صفات له، فبالنسبة. للوجودية تبدو أ ج علي هذا السؤال من زاوية مناقشة كيف تؤثر المعرفة والحقيقة علي الإنسان وع اختياراته والتزاماته.

الحقيقة ليست مطلقة، ولا توجد مستقلة عن الإنسان العارف، الحقي الذاتية، والذاتية هي الحقيقة.

وقد تناول كيركجورد وهيدجر وياسبرز مشكلة الحقيقة بالدراسة الشام قرر هيد جرأن الحقيقة ذاتية وأن "الذاتية هي الحقيقة" بعبارة أخرى أنا لا أعر الحقيقة إلا حين تصبح حياة في ذاتي والحقيقة هي فعل الحرية، والحقيقة لا تو الفرد إلا إذا تحققت نتائج من وراء الفعل، وهذا الإنتاج لا يتم إلا بقرار معتمد وليس بالتأملات العقلية.

أما ياسبرز فيميز بين أربعة مستويات للحقيقة تناظر حياة الإنسان، فبالنسبة إلي الذات الحيوية الحقيقة هي الحضور المباشر للمحسوس والفائدة المادية والغريزة، إنها ما هو عملي ومفيد، وبالنسبة إلي الشعور بوجه عام.



الحقيقة هي عدم التناقض في الفكر المنطقي (التصوري)، وبالنسبة إلى الوجود الحقيقة هي الإيمان بالمعنى المحدد، والإيمان هو الشعور بالوجود في علاقته مع المتعالي (الله).

وهناك الحقيقة الفلسفية، والحقيقة العلمية والحقيقة الوجودية

ويضع ياسبرز: الحقيقة الفلسفية في مقابل الحقيقة العلمية، فيقول: "الحقيقة العلمية كلية، لكنها مرتبطة بمناهج وفروض، أما الحقيقة الفلسفية فمطلقة بالنسبة إلى من عاشها في واقعها التاريخي، لكنها ليست كلية في التعيين عنها.

الحقيقة العملية واحدة بالنسبة إلى الجميع، أما الحقيقة الفلسفية فتعدده الأوجه التاريخي وهذا الأمر الوحيد الفريدة لها أسباب وجودها ولكنها لا تقبل النقل كما هي د تغيير.

ثم يضع ياسبرز الحقيقة الوجودية فوق الحقيقة العلمية: فالحق الوجودية ذاتية شخصية تعاني في تجربة حية، وتعيش مباشرة، إنها إرادة وجدان للحقيقة وبحث، وهي مبحث نفسها، ولكن لا يمكن لأية حقيقة أن تدعي لنفسها أ وحدها الحقيقة وأن تتحول إلى مطلق، والسكون في الحقيقة تضيق لها، والحقيقة تمتد مع الحركة التي تحملنا إليها.

والوجودية تتفق مع البرجماتية في إنكار صفات الكمال والضرورة والتقرير المسبق لما يمكن أن يعتبر حقائق

(5) طبيعة القيم:

الوجودية بإصرارها وتأكيدا على حرية الاختيار يمكن اعتبارها أساساً نظرية في القيم، فالاختيار عمل قيمي، وكل محتوى الوجودية تبعاً لذلك يمكن أن يوصف بأنه محتوى قيمي شيء واحد لا نختاره هو وجودنا، والوجود يستدعي بالضرورة الاختيار وفي الاختيار نصنع قيمنا ونصل إلى دستورنا الأخلاقي.



ليست هناك قيم ومعايير للسلوك مطلقة أيا كان مصدرها، لأنها كما يقول الوجوديون تحاصر الذاتية الأخلاقية التلقائية، وحتى مع وجود هذه المعايير يظل الفرد حراً في اختيارها أو رفضها.

وعندما يناقش الوجوديون موضوع السعادة بالنسبة للإنسان كخير اسمه نجدهم يرفضون الفكرة التي تمسك بها أفلاطون وأرسطو وغيرهما من المحافظ التي تري السعادة الفردية أقصى خير بالنسبة للإنسان فالوجودي يعتقد أن الوعد إلي السعادة الكاملة ليس فقط مستحيل بالنسبة للإنسان بل إنه أيضاً غير مرغ فيه، ومن غير الممكن تحقيق هذه السعادة طالما أن الحرية المطلقة للإنسان تتعار مع قبوله لأي حالة خاصة يجد نفسه فيها.

وهكذا يصل الوجد ي تحديد أسمى للقيم بالنسبة له وهو الاختيار الذاتي الإرادي، وهي أيضاً قيمة الخير طالما أنها تعطي كل شخص الفر لخلق ذاته، والوجودي عندما يختار القيم فهو لا يختار الشر لذاته، ولكنه يجب يختار الخير (لأن التأكيد الإيجابي للذات هو قيمة الخير، والشر يكمن في إتب الجماهير، ثم أن - الاختيار الحر للسلوك يتضمن المسؤولية الشخصية لعواقب ه الاختيار.

ويظل السؤال عن كيف أحقق هذا الوجود تجربة ذاتية سؤالاً ملحا و ضوء الإجابة علي هذا السؤال يمكن أن تقبل أو ترفض الوجودية، فليست ك وسائل وطرق تأكيد الذات كما يمارسها أنصار الوجودية طرقاً أخلاقية، بل الوجودية الملحدة قد أدت في العالم الغربي إلي التردي والانحطاط في كل ما من شأنه هدم الإنسان وسحق كرامته وإنسانيته وانغماسه في الملذات البهيمية الحيوانية.

ما دور المدرس الوجودي في سياق هذا الإصرار علي الفردية؟ إن وجود المدرس بصفته شخصا آخر سرعان ما يضيف الصفة الاجتماعية علي ظروف المتعلم Socializes the learners condition ومن ثم يهدد إمكانية نمو وجهة النظر



الفردية، ولكن المدرس يمكنه أن يوقظ المتعلم علي أبعاد الحياة الخلقية بدون أن يصف أو يحدد القرارات الأخلاقية التي يجب أن يتخذها.

والمدرس يجب أن يساعد المتعلم علي تقدير النتائج التي تترتب علي القرار التي يتخذها التلميذ، وألا يحجب هذه النتائج عنه. كما يجب ألا يلوم المدرس التلميذ علي أخطائه بأن يعزوها إلي البيئة أو الأسرة أو النصيحة الخاطئة الطبيعة البشرية، بل أن يبصره بأنه يقف وحده سواء أمام نفسه أو أمام الله one وأن يجعله يدرك أن هناك فترات لا مفر منها، تتسم بالإحباط الحاد والوحدة تتطلب الاعتماد علي النفس وهي سمه رئيسة للشخصية الحرة.

وبعد أن تفند الوجودية المذاهب الفلسفية الأخرى (المثالية - الواقعية - التجريبية) التي تضد ضمن نسق جاهز أو معد مسبقا، ل فرد مسئوليته حياته تتهم التربية في المدارس المعاصرة بالقضاء علي الحد الأخلاقي لدي التلاميذ بعد أن أصبحت التربية تربية اجتماعية وليست فردية، التجريبية برغم إيمانها بالحرية إلا أنها أخضعت الأطفال لنوع جديد من التسلسل المطلق وهو الجماعية، والمهم من وجهة النظر الوجودية أن يحقق المدرس إثارة الأسئلة العقلية والخلقية في الفصل ذات الأهمية الميتافيزيقية حتي يمكن للنش أن يواجهوا القضايا الجذرية لإنسانيتهم. أسئلة من قبيل من أكون؟ لماذا أكون العالم؟ ما هي مشروعاتي في الحياة؟

وقد عبر الوجوديون عن نظريتهم في القيم من خلال الفنون التي استخدموها كأدوات لنقل رؤياهم الفلسفية. فقد صور الوجوديون المواقف الإنسانية من قلق وتهديد وخوف وعزلة للإنسان في عالم معاد وغير ثابت، صوروا كل هذه المواقف بكل العمق في قصص ومسرحيات كامي وسارتر وقصص وروايات ديستوفسكي وهي قصص يعاني أبطالها من الصراع الدائم مع قوي الطبيعة والقوي البشرية في سبيل تحقيق الحرية التي هي قلب الوجود الإنساني.



وفيما يتعلق بالفنون أيضا وفقا لوجهة النظر الوجودية ليست هناك معايير خارجية أو عقلية يمكن تقويم الأعمال الفنية علي ضوءها، كما أن الاعتقاد بأن الفنون يجب أن تخدم حاجات عملية أو تصور الطبيعة علي ما هي عليه اعتق خاطيء يهدم الحرية الفنية فالفنون ليست إلا أساليب لفهم الموقف الإنساني والتعبير عنه.

ثالثاً:- التطبيقات التربوية للوجودية:-

(١) أهداف التربية:-

الهدف الرئيسي للتربية الوجودية هو تحرير الفرد، وهو هدف سبق أن نادى به الليبراليون الذين أكدوا الحرية الفردية، في مقابل القيود الخارجية (الجماعة دولة - الدين...) ويعني أن يتحرر الفرد مما يأتي:

(١) أن يتحرر من الفكرة القائلة بأنه يحب ويسلك مثل الآخرين حتي يك مواطنًا صالحاً، وأن يصبح الفرد يعني أن يفهم موقفه في العالم الممل بالقلق والحزن.

(٢) أن يتحرر من الغربة والوحدة داخل الجماعة، وأن يدرك قواه ويتعرف علي ويستخدمها لخلق أو إبداع وجوده الخاص.

(٣) أن يتحرر الفرد يعني أن يصبح نقطة البداية في كل الأنشطة التربوية وأيضاً في كل أنشطة الحياة.

وهكذا يمكن للمدرسة أن تبرر وجودها - فقط - عندما يكون هدفها تنمية الفرد الحر، الفرد الذي يدرك حريته الخاصة ويقبل عبء مسئولية أفعاله.

التربية الجيدة هي التربية التي تعد المتعلمين لأن يريدوا To will حرياتهم الذاتية، وفي نفس الوقت حريات الآخرين، هي التي تزيد " حدة الوعي " لدي المتعلم بذاته كذات منفردة في العالم الحاضر، وينمو الوعي والمعرفة بالبدائل وفرص الاختيار.



والتربية في نظر الوجوديين رحلة وليست نهاية الرحلة، رحلة تقود الإنسان إلى وطنه وتساعد على العودة إلى داخل نفسه وأن نربي يعني أن تقود الفرد في مغامراته وخسائره المرتبطة بالمواقف المتعددة من اضطراب وصراع وفشل، حتي يتح عقله من المغالطات التي تحول بينه وبين رؤية موقفه والتعرف على قواه وإمكاناته.

ويوجه الوجوديون النقد الشديد للمدارس العامة، على اعتبار أنها مدار سطحية للغاية، مهتمة فقط بالعمليات الاجتماعية والمشاركة والاتصال لدرجة أ قصت على الفرد، وحولت الاهتمام إلى الجماعة، هذه المدارس حطمت إنسانية الف وأنتجت إنسان الجماهير Mass Man الذي يذوب في مجتمع الجماهير -ass Society. ويعتبر الوجوديون أن تحول مهمة . التربية من الآباء إلى المدرسة تحييء وإن كان ضرورة في ااضر، لعدم استطاعة الأسرة القيا لع في المنزل فقط تتأكد حرية الطفل بدلا من مجرد كونه عددا أو رقما كما الحال في المدرسة.

ولذا تضع التربية الوجودية أملا كبيرا في المدرس الكفاء الذي يعامل طلا في هذا الزحام الذي تعاني منه الفصول الدراسية على أنهم أفراد لكل منهم قي متميزة، والذي يدرك أنه يعد رجالا أحرارا وليس الرجال الذين يعرفون، المدرس ال يعامل الطلاب كأفراد لكل منهم قيمة ذاتية، ولا يمكن إحلال أحد منهم مح الآخر، لأن كل فرد مختلف عن الآخرين.

وعندما يقدر المدرس الطالب فإن هذا لا يعني فقط أنه يعرف كم هو مختلف عن الآخرين وإنما أيضا يتضمن هذا الموقف معني تعاطف المدرس مع ظروف الطالب وجهوده، والمدرس الوجودي هو ذلك المدرس الذي يختار نفسه كمدرس ويتوقف على كيفية هذا الاختيار قدرته على تحقيق النتائج التربوية التي تؤكد ذاتية المتعلمين.



(٢) المنهج :-

ترتبط طبيعة المنهج بطبيعة الحقيقة لدي الوجودي، فطالما أن الحقيقة لا متناهية، فالمنهج لا يمكن أن يكون محددا، ولا يعني هذا إنكار المواد الدراسية و بينها من تكامل، ولا إنكار ملائمة هذه المواد لمراحل نمو المتعلم، ولكن الأهم م ذلك، والذي لا يمكن إغفاله هو علاقة الطالب بالمواد التي يدرسها. هذه العلا التي تحقق للمتعلم أن يتمسك بحريته، أن يلاحظ، أن يستفسر، أن يكتشف، يبحث عن تحرير ذاته باختصار أن يحيل المنهج إلي شيء خاص به.

أن يبني المنهج التربوي علي أساس أن الفرد هو الأصل في العملية التربو بصفته الشخصية وليس علي أساس أن الفرد عضو في جماعة بل من أجل إظ صائص الأنا التي تحقق رد، علي اعتبار أن تحقيق ماهية الف سه هدا ف التربية وأجلها.

وأن يركز المنهج التربوي علي المعارف والمعلومات التي تههم المتعلم شخ وليس علي المعلومات التي تمكن الفرد من أن يكون قادراً علي معالجة المشكلات ال تتصل بالبيئة والمجتمع.

كما يجب أن يتيح المنهج التربوي الفرص التعليمية أمام المتعلمين من أ أن يعرفوا ويفهموا ويدركوا ويعملوا ويفسروا وينقدوا ويكتسبوا الكفايات والمهار والقرارات والإجراءات والقدرة علي حل المشكلات ومواجهة المواقف الحياتية. و ذلك كله لا من أجل نقل التراث الثقاف في بل من أجل الكشف عن الذات وإنه شخصيات الطلاب عن طريق المعرفة الذاتية والتجربة الشخصية والإبداع الشخصي. وتري الوجودية أن تتضمن المناهج خبرات شاملة، تنطوي علي مفاهيم وإرشادات لأبعاد الحياة المختلفة، وإن يبني علي أساس الدراسات الحرة، لأن القيم الحرة هي غالباً ما تضع قواعد الحرية الإنسانية.

والمربي الوجودي ينظر إلي المواد الدراسية كالتاريخ والأدب، واللغات والرياضيات والعلوم علي أنها معطيات ومصادر للمعرفة هذه المواد ليست إلا مجرد



أدوات لتحقيق الذاتية عن طريق اندماج المتعلم مع المادة وامتلاكه لها. المنهج بالنسبة للتلميذ موقف، والتلميذ هو الذي يعطي المعنى للمادة التي يمتلكها عندما يجعلها تتحد مع وجوده ويفسرها طبقا لمشروعه الخاص.

ويتضمن المنهج الوجودي عناصر معرفية ومعيارية معا، يمثل البعد المعرف المعطيات المتعلقة بالظواهر، بينما يتضمن البعد المعيارى تلك الأجزاء من المذات الصفة الأخلاقية أساسا كالدراسات الإنسانية علي تعدد أنواعها: تاريخ فنون- أدب- فلسفة- دين. فهي مصادر غنية للمقيم الأخلاقية.

وتأتي الآداب والإنسانيات في مقدمة المواد الدراسية التي تساعد المتعلم على إدراك اهتمامات الإنسان الأساسية الأصلية عن الحب والموت، والمعاناة والحرية.. فهي مواد وسائل ممتازة في نظريتين لتصوير الظروف الإنسانية المعيشية للشخصي في عالم يبدو معاديا للإنسان.

والتاريخ أيضا ذو أهمية خاصة في إلقاء الضوء علي ماضي الإنسان وإظهار البدائل في الاختيارات أمام الإنسان المعاصر ليعرف كيف يمكن أن يحيا الحاضر. أما الفنون التي توفر الخبرات الجمالية مثل الموسيقى والدراما والرق والرسم والأفلام فيجب أن يكون المدخل لتدريسها هو استثارة التعبير الجمالي بدلا من تقليد نماذج الفنون المختارة، وفي هذا البعد الخاص بالتربية الجمالية يصبح المدرس موجها إلى استثارة إحساس المتعلم الجمالي، ورغبته في التعبير وبرغم المدرس لا يعرف ما سيبدعه المتعلم، فإن عليه أن يمدده بعدد متنوع من الوسائل المبتكرة تمكنه من الحصول علي المواد الخام التي يمكنه بها إبداع وخلق مشروعه الخاص فالمتعلم يستخدم الوسائل المختلفة ليرسم العالم كما يراه في وعيه وينتج العمل الذي ينبع من صميم خبرته الخاصة.

كذلك يري الوجوديون أن التدريب المهني ذو قيمة عملية في مساعدة المتعلم علي كسب رزقه من جهة، ثم أن التدريب المهني، بما يتضمنه من عمل وابتكار هو أداة هامة للكشف عن الوجود Doing reveals being



يضرب هيدجر المثل بالفرد الذي يتعلم أن يستخدم المطرقة بطريقة أفضل عندما يستخدمها في الطرق وعندما يلاحظ التغيير الذي أحدثته، والخلاصة هي أن التربية المهنية تمثل في تطبيق العلم كأسلوب للنشاط الإنساني الفعال man .activation

ويعطي الوجوديون للعب قيمة تربوية كبيرة، حيث يرون أن وظيفة اللعب هي إحدي الوظائف التي تندرج تحت التحرر الشخصي، والراحة الشخصية، ف الرياضة يتخلي الإنسان عن نفسه لحريته، يختار بذاته القيم والقواعد لأنشط البدنية، ثم أن الرغبة في اللعب تتفق مع الرغبة في أن أكون نوعا معينا من الأفرا

(٣) طرق التدريس

وأفضل طرق التدريس هي الوجوديين هي الطريقة السـ وهو الطريقة التي يبدو فيها المدرس وكأنه لا يملك أي معرفة يبدأ منها، وإنما تلـ التي يكتشفها المتعلم بنفسه فالمعرفة تبدأ وتنتهي في خبرة الفرد الذاتية، هـ الطريقة غرضها ليس إعطاء معلومات أو حقائق لا حياة فيها، أو عرض نتـا صحيحة أو كلية توصل إليها العقل، أو توضيح معايير السلوك المتقبلة م المجتمع، ولكن غرضها الأساسي هو إقناع المتعلم بحريته وحفره، لأن يستخدم قـ وإمكاناته ليفهم نفسه ويختار أسلوب حياته.

وبصد طرق التدريس يرفض الوجوديون الطرق التقليدية بكل ما فيها صرامة من جانب المتعلم تتناقض مع تمسك الوجودي بالحرية بالحرية والالتزام الفردي، كما أن طريقة حل المشكلات التي عرفها جون ديوي مرفوضة من جانب الوجوديين لأنها تجعل المجتمع محورا لها، وهي صالحة عندما تكون المشكلات ناشئة ومرتبطة بحياة الفرد الذي يسعى إلي الحل الملائم..

وأيا كانت طرق التدريس التي يختارها المربي الوجودي فإن المهم هو عدم إغفال أو حجب العلاقة الأساسية بين الفرد والآخر، والتي يجب أن توجد بين المدرس والمتعلم، فكل الطرق يجب أن تهدف إلى حث المتعلمين علي حدة الوعي Intensity



of awareness لدى المتعلم، بتوفير المناخ والمواقف التي تتيح للمتعلم التعبير عن ذاتيته، ويتوقف علي هذا الوعي تحديد المتعلم لماهيته، وتعريفه لذاته ومن ثم تصبح مسئولية خلق حدة الوعي هي مسئولية المتعلم والمدرس معا.

(٤) التقويم:-

وفيما يتعلق بالتقويم يرفض الوجوديون الامتحانات الموضوعية، وامتحان المقال التي لا علاقة لها بالموقف الإنساني، والتي تجبر المتعلمين علي السب للحصول علي درجات أكبر بدلا من أن يكونوا طلاب علم أو باحثين، وكذا يرفض الوجوديون استخدام معيار التكيف الاجتماعي والتنافس المهني لتقو المتعلم.

ولا تقدم الوجوديات محددة لطرق تقويم جديدات تح المدرسين فقط لأن يتبنوا طرقاً ووسائل جديدة لتحديد ما إذا كان المتعلم قد أص مندمجا في دراساته، وكيف أن إندماجه الشخصي قد ساعده علي التعرف إلى المشكلات الحقيقة للإنسان، وإلي أي مدي وصل المتعلم كفرد ومدي قدرته علي الاستمرار في تنميه حريته الفردية وخلق وجوده الذاتي.

ويصبح معيار التربية الناجحة هو تكوين ثلاث عادات ذهنية لدي المتعلم يجب أن يهتم بها المدرس وهي التهذيب والنظام discipline والنقد criticism والنماء fertility.

(٥) العلاقة بين المعلم والتلميذ:-

هناك اتفاق في الرأي بين الوجوديين بصدد العلاقة بين المدرس والطالب، فهم جميعا يطلبون مزيداً من المودة والاتصال بين الطرفين أكثر مما هو موجود في المدارس حالياً. بدلا من العلاقات الشكلية الروتينية.

إن المدرس الوجودي يجب ألا يكون كما تصور جون ديوي مجرد ممثل لسلطة المجتمع Social minded umpire أو موجهها للأنشطة الاجتماعية الحرة،



كما يجب ألا يكون مثلاً أعلى أو قدوة كما يدعي المثاليون وهو أيضاً ليس موصلاً أو ناقلاً للمعرفة كما يدعي الواقعيون.

المدرس الوجودي يجب أن يكون هو ذاته شخصية حرة يندمج بحماس وحر في العلاقات والمشروعات مع الطلاب كأفراد حتى لا يترك في ذهنهم أي شك أي في أنهم في الحقيقة شخصيات حرة ويجب أن يعاملوا على هذا الأساس وهو المدرس الوجودي لا ينسي مطلقاً أن هدفه الحقيقي هو أن يربي شخصاً آخر.

إذا كان لكل من المدرس والطالب حريته الذاتية، فكيف يمكن أن يقوم المدرس بدوره في توجيه طلابه وهو أمر يبدو متناقضاً مع منطق الوجودية في الحرية الذاتية للأفراد، هذا التوجيه ليس مستحيلاً بشرط أن يؤمن المدرس في تعامله بأنهم أف يستحقون الاحترام كذوات متفردة، وأن كل طالب مختلف عن الباقين.

وعن التوفيق بـ المدرس وحرية المتعلمين، أو بجمع

للمدرس حفظ النظام في الفصل، وهو أمر يعني في ذات الوقت التدخل في حرية المتعلمين فالعلاقة بين المدرس والطالب هي بالمعنى الوجودي علاقة الأنا بالآخر، هو التلميذ الذي تضع الفلسفة الوجودية فرديته المتميزة في مقدمة الأهدا التربوية، والمدرس هو الآخر الذي له هو أيضاً تميزه وفرديته. ومن ثم فالصع تتمثل في كيفية حدوث التفاعل والاتصال بين الطالب والمدرس. بين استجاب وخبرات كل منهما وهو أمر قد يبدو مستحيلاً وفقاً لمنطق الوجودية في الحر والأصالة. وقد يكون الحل ممكناً عندما يتحقق مطلب الوجوديين في توفير مز من العودة والاتصال بين الطرفين أكثر مما هو موجود في المدارس حالياً، بدلاً من العلاقات الشكلية.

وإذا كانت هناك حقوق شخصية للمدرس يجب أن يمارسها بحكم المهنة إلا أنه مطالب أيضاً بأن يحترم الموقف أو الاتجاه الوجودي للمتعلم، ولآبائه أو أولياء أمره، والطلاب الآخرين، وهذا يعني أن المدرس ليس ممثلاً على المسرح أمام المتفرجين، يمثل ليحصل على التصفيق والثناء وهو أيضاً لا يريد مقلدين له، وإنما هو يبغى تحقيق ثلاثة أهداف وهي:



١) معالجة المواد الدراسية بطريقة يمكن أن تكتشف بها الحقائق عن طريق التداوي الحر (من جانب الطالب).

٢) الوصول إلى ما يسميه هارير تلقائية العمل العقلي autonomous functioning of the mind طريقة ينتج بها - معتمداً علي نفسه - نو من الشخصية الحرة، الخيرة، ذاتية الحركة.

٣) أن يتأكد من أن طلابه يتمسكون بالحقائق لأنهم قد اقتنعوا هم أنفسهم بأنها كذلك. وهذا الهدف الأخير لا يعني أن الحقيقة قد كشف عنها أنها حقيقة برجماتية أداتية أو أنها قد أصبحت واضحة. وإنما يعني بالأحد أن الحقيقة قد حظيت بتفكير عميق من جانب كل تلميذ كفرد علي حد وأن الاقتناع بها ترت هذا التفكير العميق.

والمدرس الكفاء الموهوب الناجح هو ذلك الذي يأخذ في اعتباره أن أسمه هدف للتربية هو بحث الإنسان عن نفسه، وهو الذي يعرف كيف يتجنب التدخل النمو التربوي للطالب والذي لا يقف حجر عثرة في طريق الصراع الوجودي الصحي

وتحقيق هذه الأهداف يتطلب من المدرس أن يراجع موقفه إزاء الكت الدراسية والأجهزة العملية وغيرها مما يوضع في يد المتعلم خلال عملية التدريب من أدوات، فالطالب يجب أن يوجد ذاته الحقيقة في ومع كل معرفته وكل الخبر التعليمية لأن الإنسان فوق المعرفة، فوق العقل وفوق المدرسة.

وتصر الوجودية علي ضرورة تقدير المدرسين للطلاب والعكس، المدرس يجب أن يقدر الطالب ليس فقط كفرد بل أيضا ككائن حي وعضو في المستقبل في الجماعة، وبالمثل يجب أن يقدر الطلاب المدرسين ليس علي أنهم أفراد ولكن كبشر وممثلين للمجتمع الذي سيصبحون أعضاء فيه. هذا التقدير يتضمن أن يعامل كل فريق الآخر علي أنه ذو قيمة في ذاته، وعلي أنه لا يمكن إحلال آخر مكانه، وأيضا علي أن كل طالب أو مدرس مختلف عن الباقيين.



ويجد ربنا أن نناقش هنا موقف ما:

ما موقف الوجودية من الحرية الأكاديمية وهل هي أمر متعلق بالمدرس وحده؟ أو أن الحرية الأكاديمية تعني حرية المتعلم وحرية الجماعة؟ تصر الوجود علي القول بأن الحرية الأكاديمية لا تقتصر فقط علي حرية المدرس، وإنما حر الجماعة، والطلاب والمدرسين معا، ذلك أن الجماعة عندما تفقد حريتها فإنها تدرك أهمية الحرية سواء بالنسبة للمدرسين أو الطلاب، وكذلك الطلاب عندما يكونون أحراراً فإن الجماعة بدورها لن تكون حرة.

وبالمثل المدرس إذا لم يكن حراً فلن يصبح طلابه أيضاً أحراراً كذلك.

وأيضاً ما هو موقف المدرس من تربية تسعى إلي تحقيق المطابقة، وإلي إع راد متكيفين مع الجماء ين لمعاييرها؟ أليس المجتمع هو الذي علي النمو ويوفر له الأمن والحماية؟ تجيب الوجودية بأن المدرس الشجاع هو الـ يرفض هذا النوع من الحماية لأن ثمنها باهظ وهو القضاء علي ذاتية الفرد، فهـ الحماية التي يوفرها المجتمع ليست بأي درجة مثل الاهتمام الذي منحه الأب المحبون لأبنائهم كل علي حدة، وهو اهتمام مختلف في النوع ولكن مقصود بنفس الدرجة. ومن ثم فالمدرس الشجاع هو الذي يقود تلاميذه لأن يلتزموا بأنفسـ وبقيمهم وبشخصياتهم وفرديتهم، وهو المدرس الذي يستطيع أن يحل المعضلة بـ المطابقة والاختناق الشخصي والذي يتيح للطلاب أن يتعلموا وإذا كان الوجودي يستطيع أن يلغي وجود الجماعة أو يمنع الفرد من الانضمام إليها، فإنه يصـر ع أن الانخراط في الجماعة يجب ألا يكون مطلقاً نتيجة للمضغط الاجتماعي وإنما ينبع من إرادة الفرد كفرد.

رابعاً:- تقويم الوجودية (بعض الانتقادات الموجهة إليها)

الوجودية كنظرية أشد تقلباً من أن تخضع لنقد عام ومن هنا فقد تعرضت الوجودية كفلسفة أو اتجاه فلسفي لكثير من حملات النقد نورد من هذه الانتقادات بعضها علي سبيل المثال:



(١) يؤخذ علي الوجودية أنها ذات اتجاه لا عقلاني ولو صحت هذه التهمة لامتنعت عن الوجودية صفة الفلسفة وذلك لأن الفيلسوف لابد أن يكون، بالتأكيد رجلا يصغي إلي صوت العقل ويسمح له بأن يكون مرشداً فهو محب للحكم كما يقول التعريف اليوناني القديم.

(٢) وهناك تهمة أخرى ترتبط ارتباطاً وثيقاً للعقلانية وهي تهمة عدم الاكتراث بالأخلاق إن لم نقل الأخلاقية فهي فلسفة تحاول أن تظهر الإنسان في جواز السيئة وتصور كل ما فيه من نقص أو جوانب سيئة دون الاهتمام بالجوانب الرائعة ولقد اتضح ذلك جلياً في المسرحيات والأدب الوجودي.

(٣) ننتقل بعد ذلك إلي النقد الذي يقول أن الوجودية مصابة بداء النزعة الفرد إلي حد غير مرغوب ف نقد مرتبط بهذا الاتهام ارتباطاً و ول الوجودية نزعة ذاتية بحتة أهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضاض وحصر الإنسان في وجوده المفرد فضلاً علي أن أكثر الوجوديين يقدمون صورة قاتمة حالكة للواقع وللحياة. فالحياة عندهم هي حياة الحصر النفس والقلق، والهم والتشاؤم والأفراد الآخرون في المجتمع وجدوا لكي يسلبو حريتي وكما يقول سارتر "أن الجحيم هو الغير".

(٤) يقال أيضاً أن الوجودية فلسفة تشاؤمية بل حتي مرضية ويهتم أنصارها بأذ ينظرون إلي الجانب المظلم من الحياة كما يقال عنهم بوجه خاص إنهم تعا مع العالم المعاصر المبشر بالآمال فهم ضد التكنولوجيا وضد الديمقراطية ولا يتعاطفون مع أهداف المجتمع الحديث ومنجزاته.

(٥) ولقد قام سارتر بالرد علي هذه الانتقادات موضحاً أن الوجودية فلسفة إنسانية تتخذ من الإنسان محوراً لها وتدعو إلي حريته ومسئوليته وذلك رداً علي انتقادات (كاتابا) و(جورج لوكاتش) للوجودية أنها دعوة للاستسلام واليأس ما دامت كل الحلول مستحيلة والإنسان محكوم عليه بالعدم.



وأخيراً وبالرغم من هذه الانتقادات الموجهة إلي الوجودية ن إلا أنه ينبغي لنا أن نعطيها قدرها في أنها أكدت علي أهمية الإنسان وجعلته محورا تبدأ منه الفلسفة، كما أنها أكدت علي الحرية والمسئولية وهذا يجعل منها اتجاه فلسفي له أهميته وقيمته وخاصة بالنسبة لنا في مج التربية.

الفصل السادس

الفلسفة التربوية الإسلامية.

مقدمة.

أولاً: الأسس العامة للتصور الإسلامى.

ثانياً: التطبيقات التربوية للفلسفة التربوية الإسلامية.



مقدمة:

قامت الفلسفة الإسلامية معتمدة على القرآن الكريم والسنة وكما تأثرت الفلسفة الإسلامية بما قبلها وما حولها من الفلسفات أثرت هي الأخرى فالفلسفات التي كانت في العصر الوسيط - كالفلسفة المسيحية وما جاء بعد من الفلسفات، على أن الغاية القصوى من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة والحكمة إلا معرفة الله تعالى، لهذه كانت الغاية من الفلسفة هي معرفة الله سبحانه وتعالى.

فالإسلام لم يقدم لنا نظرية تربوية في صورة تعليمات صريحة خاصة بتربية النشء، أو في صورة لنظام تعليمي معين له أغراضه أو أهدافه الخاصة، وإسلام نظاما كلياً من حيث أنه مناهج حياة للصغار والكبار، لهذا فإننا يتعدى حدود الزمان والمكان، وهو لذلك نظام يندرج تحته نظام للتعليم كما يندرج تحته نظم للاقتصاد والأخلاق والمعاملة والتعامل، وأن هذه النظم قد تختلف في أشكالها أو أساليبها أو وسائلها أو محتواها من وقت لآخر أو من بيئة إلى بيئة ولكنها جميعها تستظل بظل الإسلام تأخذ منه أصولها وتستلهم منه مبادئ وغاياتها. وعليه فإن التربية الإسلامية لا يمكن فهمها إلا في ظل إدراك الإطار العام للنظام الإسلامي كله، ولا يمكن استخلاصها إلا باستقراء آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول الشريف (عليه الصلاة والسلام) التي عالجت مختلف جوانب النشاط الإنساني، وعلاقته الإنسان بربه ومجتمعه.

ورغم أن الدين الإسلامي (نزل على الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم) في أرض الحجاز بالجزيرة العربية، إلا أنه قد جاء للناس عامة، فجاء القرآن الكريم ليتمم هداية الناس إلى الطريق المستقيم.

ولم يكن الدين الإسلامي شريعة فقط، بل كان فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة، تدعو العقول إلى التفكير والأيدى إلى العمل، كما أهتم الدين الإسلامي



بالعلم والتعليم وليس أروع من أن يبدأ هذا الدين تعاليمه بأدل آياته التي نزلت إلى البشرية بقوله تعالى (اقرأ) أى تعلم وأعرف.

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {العلق/١} خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ {العلق/} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {العلق/٣} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {العلق/٤} عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ {العلق/٥}

أنه دين التعليم والعلم، دين الثقافة والمعرفة، دين الحكمة ومحبتها، تعرف البشرية على مدار السنين والتاريخ نظاما شاملا واسعا محيطا بكل الأمم كالإسلام، أما الفلسفة الإسلامية فتنبع من القرآن الكريم والحديث الشريف وقامت على أساسهما.

وكانت الغاية الق فلسفة الإسلامية هي الحكمة، و معرفة الله سبحانه وتعالى، ولا تقف الفلسفة الإسلامية عند ذلك بل تتعداه إلى الملاحظة والتجريب وما هو واقعي وملمس في هذا الكون الواسع الفسيح، والغرض من ذلك الوصول إلى الحقيقة والمعرفة لقوله تعالى:

أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ {الغاشية/١٧} وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ {الغاشية/١٨} وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ {الغاشية/١٩} وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ {الغاشية/٢٠}

سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكُنْ لِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ {فصلت/٥٣}

أما مكان العلم في الإسلام فمكانة رفيعة لقوله تعالى:

..... يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ {المجادلة/١١}

هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ {الزمر/٩}



وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ {العنكبوت/٤٣}

ويتميز الإسلام بموقفه الفريد بين سائر الديانات سواء كانت سماوية أو
وضعية ومفهوم التربية الإسلامية أشمل من أى مفهوم آخر فى الثقافات غ
الإسلامية.

فالعلم والتعليم والمعرفة مكانة فى الإسلام لا تضاهيها أى مكانة أخرى
أى دين آخر. والإنسانية الحقة تتجلى بأبرز معانيها فى التربية الإسلامية، والتوا
والإعتدال والتوسط سمة رئيسية للإسلام لا نجد لها مثلاً آخر فى الديانات القد
أو المذهب الحديثة.

ويمكننا أن نقول بأن الإسلام يجمع بين الفكر المثالى والواقعى والإنسانى
زان يجعل من الفكر الإس بعاً خاصاً متميز.

وقد اتضحت الفلسفة الإسلامية من خلال محاولة الفلاسفة المسلم
التوفيق بين الفلسفة والدين، وإن كانوا قد تأثروا بالفكر اليونانى إلا أنهم
طبعوه بطابع خاص وجعلوه يستجيب لمطالب عصرهم ولهم إسهاماتهم فى التر
الفكرى الإنسانى .

والفلسفة الإسلامية ترتبط أساساً بالإسلام وتعاليمه وقد حاولت التوف
بين الفلسفة والدين الإسلامى كما أنها لها فكرها المتميز عن الفلسفات الأخرى
العديد من القضايا الفلسفية كما سيتضح فيما بعد .

أولاً: الأسس العامة للتصور الإسلامى:

عالج القرآن الكريم الذى نزل فى مكة على الرسول الله صلى الله عليه وسلم
لمدة ثلاثة عشر عاماً قضية أساسية واحدة، وهى قضية العقيدة، قضية الألوهية
والعبودية والعلاقة بينهما فلقد عالجت السور المكية قضية الوجود الإنسانى فى هذا
الكون وعلاقته بالحياة.



ولقد بين ذلك أحد المفكرين المسلمين فى هذه العبارة الدقيقة والمعبرة عن هذه القضية يقول هذا المفكر المسلم " لقد كان هذا القرآن المكى يفسر للإنسان سر الإنسان ووجود هذا الكون من حوله، كان يقول له من هو؟ ومن أين جاء؟ ولماذا جا وإلى أين يذهب فى نهاية المطاف؟ ومن الذى جاء به من العدم والمجهول؟ ومن الذى يذهب به؟ وما مصيره هناك؟ وكان يقول له: ماهذا الوجود الذى يحسه ويراه الذى يحس وراءه غيباً يستشرفه ولا يراه؟ ومن أنشأ هذا الوجود الملىء لأسرار؟ من يديره ومن ذا يحوره؟ ومن ذا يجدد فيه ويغير على النحو الذى يراه؟ وكان يقول كيف يتعامل مع خالق الكون ومع الكون أيضاً، كما يبين كيف له يتعامل العباد؟

بعبارة أخرى يمكن ل بأن قضية العقيدة كانت أول ع ل ج القرآن، لأنها هى الأساس الذى تعتمد عليه التشريعات المتعلقة بنظام الحيات والتشريعات التى تحكم المجتمع الإسلامى فى كل المجالات السياسية والإقتصاد الخ.

فقضية العقيدة، إذن تضم عقيدة المسلم فيما يتعلق بالكون وخالقه ، والإنسان ومصيره، ومعرفة الإنسان بهذا الكون ومصادرها، والقيم التى تحكم سلوك الإنسان والمجتمع. وهذه القضايا هى ما تعارفنا على تسميتها بطبيعة الوجود والمعر والقيم. ومن هنا فإننا سوف نحاول التعرف على وجهة نظر الإسلام فيما يتعلق به القضايا.

(أ) طبيعة الوجود (الكون):

يقوم التصور الإسلامى للوجود على أساس أن الله هو خالق هذا الكون بما فيه ومن فيه، من جماد ونباتات وحيوانات وبشر، فهذا الوجود من خلق الله، أراد الله أن يكون فكان، أودع فيه سبحانه وتعالى القوانين التى تنظم حركته، وقد قرر القرآن صراحة أن الله هو خالق هذا الكون، وقد ورد هذا فى العديد من سور القرآن فيقول تعالى فى سورة (النحل) "وخلق السموات والأرض بالحق تعالى عما يشركون" وفى



سورة (الطلاق) " الله الذى خلق سبع سموات ومن الأرض مثلهن ينزل الأرض بينهن"، ومن سورة (فصلت) " قل أننكم تكفرون بالذى خلق الأرض فى يومين وتجعلون له أنداداً، ذلك رب العالمين، وجعل فيها رواسى من فوقها وبارك فيها وقدر أقواتها أربعة أيام سواء للسائلين " ثم استوى إلى السماء وهى دخان فقال لها وللأرض اذ طوعاً أو كرهاً قالتا طائعين" وفى سورة الأعراف " إن ربكم الله الذى خلق السموات والأرض فى ستة أيام ثم استوى على العرش. يغشى الليل النهار يطلبه حثي والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره، ألا له الخلق والأمر تبارك الله رب العالمين ومن هذه الآيات ومن العديد غيرها ندرك أن إرادة الله ومشيئته اقتضت خ هذا الكون، فوجود هذا الكون كان نتيجة لإرادة الخالق القادر، ولم يوجد من تلقه سه أو بالصدفة. وهذا ا الرغم من انه مخلوق يسير فى ح طب لقوانين ونواميس هى ذاتها ايضاً مخلوق بتدبير من الخالق سبحانه . ف وراء الوجود الكونى مشيئته تدبره، وناموس ينسقه، هذا الناموس ينسق بين مفردات الوجود كلها، وينظم حركتها جميعاً فلا تصطدم، ولا تتعارض، ولا تتوقف الحركة المنظمة المستمرة إلى ما شاء الله، فهذا الكون؛ لأنه مخلوق وله وجود حقيقى وليس صورة لعالم آخر، وهو مستقل عن الإنسان الذى هو أيضاً مخلد وجزء من هذا الكون، ومن هنا فإن القوانين التى تحكم حياته بإعتباره خلق من ط الأرض، مرتبطة بالقوانين التى تحكم هذا الوجود، فوجود الإنسان على ظهر الأرض ليس بمشيئته ولا بتدبيره، وإنما بتدبير من خالقه وهو يتنفس الهواء الذى أوج الله بالقدر وبالكيفية التى أَرادها سبحانه، فالإنسان يعيش طبقاً للقوانين التى خلقها الله، عن إرادة منه ولا اختبار، شأنه فى هذا شأن هذا الوجود الكونى وكل ما فيه، فى الخضوع المطلق لمشيئة الله وقدره، كما تنطلق نظرة الإسلام إلى الكون من أنه بكل ما فيه من سماوات وأرضين وكائنات حية، لم يوجد بنفسه، ولم يكن نتيجة تطورات أو تغيرات طبيعية، ولم يوجد صدفة، بل خلقه الله وقصد إيجاده على النحو المعين.



وأهم أهداف خلقه أن يكون ميدانا للنشاط الإنسانى، يستخدم فيه الإنسان طاقاته ويسخره لمنفعته وذلك تحقيقاً لعباده وقيام شريعته.

ويتمنى الكون حسب الواقع الإسلامى بهبات أهمها:

(أ) الشمول: فالكون وفق ما ورد فى القرآن الكريم عام وشامل ويشمل الأرض كلها يتجاوزها إلى النجوم والمجرات، كما يشتمل ما يبصره الإنسان وما لا يبصره.

وينطلق القرآن الكريم بنا من هذه الأرض التى نعيش عليها وما يتخللها أنهار وجنات، وما ينزل عليها من أمطار، وما ينبت فيها من نبات وزرع " والأر مددناها والقينا فيها رواسى أنبتنا فيها كل شىء موزون، وفى سورة النحل، الآية يطوف بنا القرآن فى أعماق البحر.

هو الذى سخر البحر لتأ نه لحماً طرياً وتستخرجوا حلية تلبسوه الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون وفى سورة يس آيات ٣٨- يورد لنا القرآن ما فوق الأرض من أفلاك" والشمس تجرى لمستقر لها ذلك تقد العزيز العليم، والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم".

فالإنسان الذى يجعل من الكون ميدانا لتأمله وتفكيره يوقن تماماً بأن معرفته مهما كانت واسعة وشاملة فإنها لا تحيط إلا بأجزاء يسير منه فالنجوم مثلاً فى ضخامة العدد حدا لا يستطيع العقل البشرى أن يتصوره لأنها تتجاوز آلا الملايين وأن أحجامها هائلة إلى درجة لا تستطيع معها مقاييسنا الأرضية أن تحيد بها.

(ب) الحركة: يعرض القرآن الكريم للكون مشيراً إلى أنها تجرى على مسرحه الحوادث ويعتريه التبدل والتغير، فهو يتميز بالحركة وتنتقل حوادثه من طور إلى طور.

" وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج، (الحج آية ٥) ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثم جعلناه فى نطفة فى



قرار ممكن، ثم خلقنا النطفة علقه فخلقنا العلقه مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين (المؤمنين آيات ١٢ - ١٤).

(ج) **الانتظام**: وترتبط حوادث الكون بعضها ببعض بعلاقات منتظمة فهي تتبع سطرده فى حدوثها وحركتها كما عبر عنها القرآن الكريم " وآية لهم الله نسلخ منه النهار فاذا هم مظلمون" (يس آية ٣٧)، "لم ترى أن الله يزجى سحر يؤلف بينه ثم يجعله ركاما" (النور آية ٤٣).

(د) **التصنيف**: وينبه القرآن الكريم إلى ما فى الكون من أصناف وما فى الطبيعة أنواع وأورد أمثلة لتصنيفها كما فى سورة النور آية ٤٥ "والله خلق كل دابة ماء فمنهم من يمشى ع ومنهم من يمشى على رجلين ومن على أربع".

فالكون بما فيه من خلق الله سبحانه وتعالى والله مالك الملك ويسير الك بعلمه ومعرفته وإرادته.. وخاضع لتنظيمه وسيطرته وهيمنته.. مصداقا لقوله تع "وله ما فى السماوات والأرض كل له قانتون" (الروم آية ٢٦).

فالفلسفة الإسلامية إنسانية تنظر إلى الإنسان بإعتبار كائنا متميزا ف خلقه وتكوينه.. فى وظيفته وغاية وجوده ولا تغفل الخصائص المادية والروحية وكما أنها فلسفة أخلاقية، تقوم على الأخلاق والقيم الأخلاقية السامية، وه فلسفة إيمانية تقوم على ركيزة الإيمان وتتسق مع الفطرة التى فطر الناس عليها، تؤمن بالله وكتبه ورسله، كما أنها ليست فلسفة دينية فحسب بل فلسفة شمولية عامة لم تقتصر على الإهتمام بعلاقة الإنسان بالخالق فحسب بل أمتدت لتكون منهجا للحياة فى كافة جوانبها تهتم بحياة الإنسان فى كافة جوانبها المادية واللامادية. فهى ليست فلسفة فردية فقط ولا إجتماعية فقط بل فلسفة شمولية لا تقتصر على نوع معين من البشر أو المجتمعات بل تمتد إلى الكون بأسره ومن هنا فهى فلسفة عالمية أيضا.



فالإسلام هو منهاج حياة، وهو فى ذلك كله يصدر عن تصور شامل كامل للكون والإنسان والحياة ولقد عبرت الفلسفة الإسلامية عن ذلك من خلال مبادئ ثلاث هى: الخلق الهادف، الوحدة، الإتزان، فمبدأ الخلق الهادف يعنى أن الله جل وع هو الخالق وجميع ما عداه من مخلوقات له لا يملكون لأنفسهم نفعا ولا ضرا والك بأرضه وسماواته وأحيائه وجماداته ومخلوقاته لله تعالى، كما أن الحياة بجم أشكالها تخضع لله سبحانه وتعالى.

ومبدأ الوحدة يعنى أن الله هو الواحد الأحد خلق الكون والإنسان والحياة إنسجام كامل فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواميسه (عن طريق التعمق والمعرفة) وفى عناصر الكون ما يناسب استمرار الحياة، ما شاء الله لها أن تستمر، عرف الإنسان ذلك وتعلم كيف بيئته لتناسب هذه الحياة لك لإنسان والحياة علاقة ط سجام أصيل لا عراق مستمر وصرا ه الوحدة ظاهرة بين أجزاء هذا الكون: بين أرضه وسماائه، كما هى ظاهرة فى الإنسان بين ماديته وروحانيته، وفرد ومجتمع، وأمه وعالم، وجيل وإنسانية.

ومبدأ الإتزان: يعنى أن الله سبحانه خلق كل شىء بقدر وجعل بين أج الكون توازنا عجيبا فى علاقتها بعضها ببعض، فالإنسان خلق من طين وروح ليك هناك إتزان نزعاته المادية وجوانبه الروحية والقيمية. وكذا التوازن بين الحي الدنيا والحياة الآخرة" وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك" (سورة القصص آية ٧٧).

وكذا التوازن بين النظرية والواقع والقول والعمل كما تشير الآية: " يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون" (سورة الصف الآية ٢).

٧) الإسلام والطبيعة البشرية:- الإنسان والقرآن:

ما الإنسان؟ وما صورة الإنسان كما يرسمها القرآن؟ هل هذا الإنسان مخلوق؟ وهل هو مستقل عن غيره من باقى المخلوقات؟ أم أنه وصل إلى حالته التى



هو عليها نتيجة لمروره فى عملية التطور، كما تقول بذلك نظرية داروين، ومن هنا فإنه لا يتميز عن غيره من الحيوانات إلا ببعض الخصائص التى اكتسبها خلال تطوره، وما مكونات هذا الإنسان؟ وما وظيفته؟ وما الغاية من وجوده على و الأرض؟ هذه بعض الأسئلة التى تتوارد على خاطر الإنسان عندما يتعرض لقض الإنسان، ومن الطبيعى أن ينظر الإنسان إلى القرآن باعتباره المصدر الأساس للعقيدة الإسلامية لكى يتبين صورة هذا الإنسان فيه.

وبهذا الخصوص نجد أن القرآن يقرر صراحة أن الله قد خلق الإنسان وأنه خلق خلقاً مستقلاً عن باقى المخلوقات فلا يمثل الانسان مرحلة من مراحل تط المخلوقات وإنما خلق مستقلاً عنها، هذه الحقيقة مرحلة من مراحل تطور المخلوق نما خلق مستقلاً عنها، حقيقة نجدها منصوصاً عليها فى الآيات، وفى سورة (ص) يقول سبحانه "إذا قال ربك للملائكة أنى خالق بشراً طين"، وفى سورة (الحجر) يقول سبحانه وتعالى "ولقد خلقنا الإنسان من صلص من حمأ مسنون، والجان خلقناه من قبل من نار السموم، وإذا قال ربك للملائكة إ خالق بشراً من حمأ مسنون فإذا سويته ونفخت فيه من روحيه فعقوا له ساجدي وفى سورة (طه) يقول "منها خلقناكم وفيها نعيدكم ومنها نخرجكم تارة أخرى وفى سورة (الإنسان) "هل أتى الإنسان حين من الدهر شيئاً مذكوراً، غنا خلق الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعاً بصيراً.

فالقرآن يقرر صراحة أن آدم قد خلق من طين، وأن أبنائه قد خلقوا م أمشاج، فالإنسان إذن لم يوجد نتيجة لتطور المخلوقات وإنما وجد على صورته منذ بداية خلقه، فالله هو الخالق البارئ المصور، وروح الإنسان من روح الله؛ كما تقرر ذلك الآيات العديدة.

وقد خلق هذا الإنسان فى أحسن وأكمل هيئة وصورة، فيقول سبحانه فى سورة (التين) "لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم" فى سورة (الإنفطار) "يا أيها الإنسان ما غرك بربك الكريم الذى خلقك فسواك فعد لك فى أى صورة ما شاء



ركبك" فقد جعل الإنسان سوى الخلق معتدلاً، منتصب القامة كما كرمه الله سبحانه، فيقول في سورة (الإسراء) " ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير خلقنا تفضيلاً" كما سـ سبحانه وتعالى ما فى السموات والأرض لكى يفيد منه، وينتفع به فى حياته فيقـ فى سورة (الحج) " ألم تر لأن الله سخر لكم ما فى الأرض والفلـك تجرى فى البـ بأمره ويمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه إن الله لرؤف رحيم" وفى سـ (الأعراف) " ولقد مكناكم فى الأرض وجعنا لكم فيها معاش قليلا ما تشكرو" وفى سورة (لقمان) "

تروا أن الله سخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض وأسبغ عليكم نـ ظاهرة وباطنة، فكر شىء فى السماء أو فى الأرض خلقه الله وسخر للإنسان كـ تنفع به وزوده بالإمكانات ت التى تمكنه من الاستفادة مما سخر تـ الإنسان لما سخر له من موارد طبيعية هو الذى يحقق الحياة الأفضل له ولـمجتمعه. وينظر الإسلام إلى الإنسان على أنه من صنع الخالق عز وجل وأنه قد صـ فى أحس صورـه فى قوله تعالى: (ولقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم). وأنه فضـ وكرمه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسجد له تعظيماً وتكريماً، كـ استخلفه على الأرض.

فشخصية الإنسان هى وسط بين الروح والجسد، والإسلام لا ينظر إلى طبيـ الإنسان نظـرة ثنائية تنفصل فيها الروح عن الجسد بل ينظر الإسلام إليها نظـ عضوية متكاملة، ويعتبر كلا منهما ضرورى للآخر ولكل منها حقة على صاحبه بل إن الجسد هو مطية الروح وأداتها ووسيلتها فى تأدية الواجبات الدينية.

وطبيعة الإنسان وسط بين الخير والشر فالإنسان يولد على الفطرة، قال صلى الله عليه وسلم: " ما من مولود يولد إلا على الفطرة فأبواه يمجسانه أو يهودانه أو ينصرانه" – والإنسان كما يقول علماء المسلمين ذو طبيعة محايدة فهو قابل للخير والشر معا فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة، وإن عود على الشر وأهمـل شقى وهلك.



ويقدم القرآن الكريم صورة متكاملة للطبيعة البشرية ولا يفصل بين أجزائها إلا حين يتحدث عن وظيفة تتصل بهذا الجزء أو ذلك، فالإنسان كل متكامل، ولكن يمكن لغرض الدراسة العلمية أن نتحدث عن كل مكون على حدة فالإنسان يتك من الروح الجسد ولكن يجب أن يكمله العقل والنفس.

عناصر الطبيعة البشرية: -

مم يتكون الإنسان؟ أهو ذو طبيعة ثنائية؟ وهل أحد المكونات يتميز ويح منزلة فوق المكونات الأخرى؟

للإجابة عن هذه الأسئلة علينا أن نرجع إلى كتاب الله لنتبين ماذا يقول عن الإنسان وطبيعته، وفي هذا الصدد نجد العديد من هذه المكونات فنجد الق حدث عن العقل والقلد وح والفوائد والألباب والنهاى والح - والنفس.

(١) الروح: ذكرت فى أماكن متعددة من القرآن الكريم وفى مناسبات كثيرة، و أن هناك أدلة على وجودها فهى مبعث الحياة إلا أننا لم نعلم عنها ش فهى الجانب الذى أختص الله بعلمه وحجبه عن عباده حتى الأنبياء منهم فالطبيعة الإنسانية لها جزء روحى أما طبيعة هذا الجزء وكنهه فهى علم الله جل شأنه. (ويسألونك عن الروح فل الروح من أمر ربى وما أوتيتم العلم قليلاً) (الإسراء: ٨٥).

وكذلك وردت كلمة الروح فى كتاب الله على أنها جزء من الإنسان. وقد ذكرنا بعضاً من هذه الآيات عند حديثنا عن خلق الإنسان، وورد أيضاً قوله تعالى "ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربى وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً" (سورة الإسراء).

والفؤاد ورد أيضاً فى بعض الآيات مثل "وكلا نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك فى هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين، سورة (هود)



وكذلك وردت الأبواب في قوله تعالى في سورة (البقرة) "وما تفعلوا من خير يعلمه الله وتزودوا فإن خير الزاد التقوي، واتقوني يا أولي الأبواب" وأيضاً وردت كلمة النهي والحجر في قوله تعالى في سورة (طه) "كلوا وارعوا أنعامكم إن في ذلك لآيات لأو النهي وفي سورة (الفجر)" والفجر وليال عشر، والشفع والوتر، والليل إذا يسر، هل ذلك قسم لذي حجر".

وهذا العنصر من عناصر الطبيعة البشرية هو أيسرها إدراكاً وأمنعها حيث فهم ماهيته والعوام يدركون وجود الروح بشكل تلقائي لا اصطناع ف ولاعناء حينما يصفون شخصاً بخفة الروح، ويعنون بذلك هذه المسحة العمي الباطنية التي تجعل من يوصف بذلك متقبلاً من الآخرين محبوباً دون أن يك ينأ بعينه في هذا الشخ ذلك.

وندرك وجود الروح بالعقل أيضاً، حينما ندرك الفرق بين مستويين وعينا. مستوي الوعي الجزئي الذي نشتغل بأمر من الأمور الكثيرة التي تمر ب لحظة غضب أو خوف أو فرح أو حزن الخ. ومستوي وعي أكثر شمولاً ينشغل ب الذات الإنسانية ويستوعب كل الحالات المتغيرة لها. هذا الوعي الشمولي ال يبقينا علي يقظة بأحوالنا المتغيرة فمهما كانت درجة احتوائها لوعيها الجزئ تتذكر حالنا حينما كنا علي غضب يملك منا كل الجوارح ويشك فينا التف ويحرك فينا الباطن، مع ذلك كله نتذكر ذلك بفضل هذا الوعي الشمولي حضور الروح إذا شئنا.

وهذا العنصر اللطيف السهل الإدراك، المستحيل علي المعاينة يهيمن وفق الفهم السابق لكي نؤنته علي الكل أي علي الذات الإنسانية في وحدتها وحركتها. وهذه الهيمنة ليست واحدة في كل البشر، وإنما تقوي وتضعف وفق قوة الروح وضعفها. فإذا دقت الروح وسمت وتخلصت من أوراق المادة، كان الإشراف والنور الذي يضي علي الذات هذه المسحة الباطنية التي تجعلها متقبلة واثقة متفائلة.



وحيثما تظلم الروح وتهبط وتحجب أنوارها الشهوات ويخبو نورها فتظلم الذات وتحرم من معايشة ذلك العالم الفسيح المتعالي عن قيود المادة وأسرها وضيق أفقها. هكذا تظلم الذات وتفقد زخمها وإقبالها على الحياة يشقها السأم وينهل التشاؤم والملل.

(٢) **العقل**: يشير القرآن الكريم إلى العقل ليس كمجرد مكون من مكونات الإنسان بل يشير إليه دائماً كوظيفة، فاستخدام العقل وسيلة للوصول إلى الحقيقة، وتقود الفرد إلى الإيمان بالله وكتبه ورسوله. وعدم استخدام العقل ينزل الإنسان إلى مصاف الحيوانات، فهذا العقل هو الذي يميز الإنسان الحيوان وقال تعالى: (إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون (الأنفال: ٢٢)).

والعقل وإن لم يرد في القرآن بصيغة الأسم فقد وجد بصفة الفعل، م يعقلون، تعقلون، نعقل ألخ. ربما ليوحي بأن المهم هو الوظيفة التي يقوم بها العقل وهي التفكير والتأمل والتدبر، فعن العقل يقول القرآن الكريم في سورة (الفرقا رأيت من اتخذ إلهه هواه أفانت تكون عليه وكيلاً، أم تحسب أن أكثرهم يسمعون يعقلون، إن هم كالأنعام بل هم أضل سبيلاً، وفي سورة (الملك)، وقالوا لو كنا نس أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير" وفي سورة (الأنفال) "إن شر الدواب عند الله البكم الذين لا يعقلون" أما عن القلب فقد وردت آيات عديدة نذكر بعضها للدلالة على أن القلب أحد مكونات الطبيعة الإنسانية، ففي سورة (المائدة) ورد قوله تعالى أيها الرسول لا يحزنك الذين يسارعون في الكفر من الذين قالوا آمنا بأفواههم ولم تؤمن قلوبهم، وفي (الأنعام) ورد قوله سبحانه ومنهم من يستمع إليك وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهون وفي آذانهم وقراً.

العقل هو أيسر ادراكا من الروح وأيسر معانية، من خلال ما يؤديه من وظائف يمكن التعرف على آثارها بشكل ملموس. والعقل هو العنصر الذي يناط به عملية التفكير وهي من أخص الصفات الإنسانية، فلا يشارك الإنسان فيها أي مما



يحيط بنا من مخلوقات. والعقل الذي نتميز به في لحظة معينة، هو تغير عن درجة النضج الذي بلغناها بفضل ما نجحنا فيه من تعلم، فبنية العقل وما يرتبط بها من وظائف تتشكل من خلال التعلم والممارسة الفعلية للتفكير أي من خلال التعود والممارسة الفعلية للتفكير أي من خلال العلاقة الجدلية التي تربط الإنسان ببيئته وما تزخر به من مشيرات.

والعمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، تكون - كما بينت أبحاث نفس النمو - في أعمار مختلفة، الأمر الذي لا يمكن تجاهله ونحن نعكف عن الإنسان، وقد لا تظهر العمليات العقلية كلها عند إنسان بعينه كأن توجد لديه القدرة على عملية بعينها دون بقية العمليات الأخرى، ويرجع ذلك إلى طبيعته التربوية التي توفرت له، فقد الترتيب على اكتساب الإنسان قدرة معينة وتهمل تنمية ما دونها، كأن تركز على تنمية الذاكرة وحدها مثلاً. والقدر العقلية لا تكتسب إلا من خلال ممارستها وهذا يعني انعدام أي أثر لتربية الناشئة وتؤكد سلبيتهم وتحاول أن تصوغهم كما يصوغ المثال عمله فأدر العلاقات بين الأشياء وتحليل الكل إلى أجزائه وربط الإجراءات في كل موحد والاستنتاج من مقدمات وإدراك القوانين التي تنتظم حركة الأجزاء المنتمية إكيان بعينه ورصد المنطق الذي يحكم حركة الأجسام وتجاوز الواقع إلى المتخيل وإبداع صيغ جديدة لتنظيم، هذه القدرات العقلية أو الوظائف التي يمكن لدأواؤها، تكتسب وتكون وترسخ حينما تيسر التربية للإنسان ممارستها. ونفهم أساس من ذلك السبب في تباين العقل بين البشر.

(٣) **النفس:** اختلف المفكرون في موضوع النفس المكون للطبيعة البشرية. فيري بعضهم أنها إحدى مكونات الطبيعة البشرية، فالروح والعقل والنفس تكون الذات الإنسانية، فالإنسان يحاسب نفسه لينهاها عن هواها في قوله تعالى: (وأما من خاف مقام ربه ونهي النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى) (النازعات ٤٠، ٤١).



ويري البعض أن يحل (القلب) محل النفس كمكون للطبيعة البشرية.

وكذلك وردت كلمة نفس في العديد من الآيات، ولكنها توحى بأنها مرادفة للذات الإنسانية، وهذا يعني أنها تماثل في معناها كلمة إنسان. مثل قوله تعالى سورة (البقرة) واتقوا يوماً لا تجزي نفس عن نفس شيئاً ولا يقبل منها شفاعte يخذ منها عدل، وفي سورة (آل عمران) "كل نفس ذاقte الموت".

والنفس كما نعرف هي موطن الانفعالات وهي العنصر العاطفي في الذ الإنسانية فالمشاعر التي تصاحب كل ما تأتيه من سلوك وتشكل الخلفية الداء لكل حال نكون عليه من سكون وحركة، هذه المشاعر هي من صميم عمل النفس.

ويتشكل هذا العنصر الانفعالي في الإنسان بالتربية التي تتاح له. وتج عواطف والانفعالات جذ لي في الإحساس الطبيعي الذي ي نس صغيراً، إحساس اللذة والألم. فعلي أساس من هذا الإحساس المرتبط ارتباطاً وثي بكيان الإنسان العضوي وتحقق سلامته وتوازن من عدمه تتكون تدريجياً العواطف والانفعالات لتنظم هذه الأنواع التي نعرفها جميعاً.

وحيثما نلمح سمة عاطفية غالبية عند إنسان، معني ذلك أن هذه الس برزت دون غيرها نتيجة للخبرات التربوية الميسرة لنموها وتعزيز وجودها. وعلي ذل تكون التربية مسئولة مسئولة كاملة عن شكل ومضمون هذا العنصر العاطفي الانفعالي في الإنسان، ولا يخفي علينا ما لهذا العنصر من قوة دفع تؤثر سلباً إيجاباً علي ما نحاوله من عمل وما ننجح فيه من انجاز. كل عمل تأتيه، كل سلوك حتي سكوننا، تكمن خلفه بطانة شعورية، تجعل ذاك العمل وذلك السلوك وهذا السكون إما عبثاً نجتهد لتجاوزه وأما نود الانفراد بها كيف نحقق لأبنائنا الصحة النفسية؟

٤) **الخلق**: وهذا العنصر المعياري في الإنسان هو بمثابة الضابط الذاتي لسلوكه، فالإنسان كائن حر يمكنه أن يفعل وأن لا يفعل، يمكنه أن يختار بين بدائل



عديدة. والإنسان حينما يفعل ذلك فإنه يفضل الفعل علي عدم الفعل
والبديل الذي يختاره علي غيره أي أنه يعطي قيمة لما يستقر عليه. ونجد
أنفسنا هنا أمام عنصر يحكم كيفية العناصر السابقة حركة الإنسان و
ينجح في تحقيقه وما يقصر عن إدراكه. وما نصلح علي تسمية بالخ
في الإنسان هو إذا هذه القوة الضابطة لإنسان من داخله والتي تمده بمعا
السلوك وتحدد له الوجهة التي يتجهها.

ويتشكل الخلق في الإنسان بالتربية عن طريق ممارسة السلوكيات التي ير
البالغون ضرورة لحياة المجتمع. ويحكم هذه العملية عدة مبادئ يأتي في مقدم
ما يوفره الكبار من قدوة للصغار. ومن هذه المبادئ، توفر الظروف الميسرة للسلو
رغوب فيه، ومنها أيضا أن
ول مع الفعل أو اتساق القيم التي نر
نها مع نأتيه من أفعال

ولسنا بحاجة إلي التأكيد هذا المكون من مكونات الذات الإنسانية،
تأسيس الحياة الحية الاجتماعية علي القيم النبيلة والمثل العليا. فالخلق ال
ننجد في إكسابه للناشئة يكون بمثابة القوة الحافظة لهم من الدل، قوة تنبع
داخلهم لا قوة تفرض عليهم من الخارج والتجربة العملية تعلمنا كيف أن ضوابع
السلوك الخارجية لا تستطيع مهما كثرت تنوعت، أن تحقق للمجتمع أمد
واستقراره. وتعلمنا أيضا أن الإنسان إذا حسن خلقه كان الرقيب علي نف
والحريص أن يتطابق سره وعلانية.

هـ) **البدن (الجسم):** ورد ذكر الجسم في القرآن الكريم كمكون من مكونات
الطبيعة الإنسانية وأن قوة الجسم هي من أسباب سيادة الإنسان وقدرته علي
أداء وظيفته في الحياة، قال تعالى: "إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة
العلم والجسم" (البقرة: ٢٤٧) - (٩: ١٧٤).

لذلك يجب علي التربية أن تعمل علي تحقيق مطالب النمو لهذه الجوانب
المختلفة من طبيعة الإنسان (طبيعة جسمية فسيولوجية عقلية نفسية) ويجب أن



يهتم منهج التربية الإسلامية بهذه الجوانب المختلفة واستغلال الميل الفطري لدي الإنسان في معرفة ما يجهله، وإشباع حب الاستطلاع لديه كنزعات طبيعية في تكوين النفس.

أما مكونات الجسم فقد وردت أيضا علي أنها من مكونات الإنسان في آية هما قوله تعالى في سورة (البقرة) "قال إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في الع والجسم" وفي سورة (المنافقون) "وإذا رأيتهم تعجبك أجسامهم".

وحيثما يقول الشاعر "إذا كانت النفوس كبارا، تعبت في مرادها الأجساد" فإنه يلمس أهمية هذا العنصر المادي في الذات الإنسانية، فالبدن هو بمثابة الوعاء الذي تتجسد فيه المعاني التي تعتمل في ذات الإنسان وتؤجج بداخله الطاقة للع لانجاز وحيثما لا يكون جسان قويا قادرا علي الوفاء بمتطلب يك التمزق والألم والإحساس بالفشل، ومن هنا نلمس خطأ التربية التي كانت تق الجسد وتعمل علي إضعافه كي تعلي من شأن العناصر المعنوية في الإنسان. وهذه التربية تفقد الإنسان معني وجوده لأنها هي الأخرى فاقدة لوجهتها الحقيقية وإذا كان البدن يترحم عن خطفات وراثية كثيرة تنتقل للإنسان مأسلافه، طول القامة، لون الجلد، قسماات الوجه.. إلي غير ذلك، فإن ذلك لا يع أن التربية تقف مشلولة أمام هذا الرصيد الموروث من الخصائص الجسمية.

فالتربية وهي تتعامل مع جسم الإنسان بما يتضمنه من محددات مورو نستطيع أن تقسد الجسم وتعيق نموه الطبيعي أي وفق خصائصه الوراثية ك نستطيع أن تيسر بلوغ الجسم نموه في أفضل صورة ممكنة. بل أن التربية إذا صلح إعدادها يمكنها أن تعدل كثيرا من الخصائص الموروثة غير الموائمة الحياة السليمة.

ويزيد من مسؤولية التربية في تنمية هذا المكون الأساس من مكونات الذات الإنسانية أنه المكون الوحيد الذي يصل إلي كمال نضجه مع نهاية سن البلوغ. ومرد ذلك أن إهمال العناية بتوفير أفضل الظروف الميسرة للنمو الجسمي السليم خلال



السنوات الأولى من العمر، معناه إضاعة إمكانية هذا النمو إلى الأبد، كيف إذا تؤمن نمو أبنائنا جسمياً؟

ولا تتعدد الذات الإنسانية بأية صورة من صور التعدد، لأنها ذات نفس أو ذ روح أو ذات عقل، فإنما هي إنسان واحد في جميع هذه الحالات وبعبارة أخرى يمكن القول بأن هذه المكونات متكاملة مع بعضها ولا فضل لأحدهما على الآخر وإجميعها تعين بعضها البعض على أداء وظيفة الإنسان في تعمير الأرض وخلافة إ سبحانه وتعالى فيها.

الطبيعة البشرية من المنظور الإسلامي:

نسلم مبدئياً بأن قضية التربية هي قضية الإنسان ولكن أي إنسان؟ الإنسان الذي خلق لغاية وهدف ور هذه الغاية؟ وذلك الهدف والرسالة؟ لا أو تعمير للكون. أهذا فقط هو الهدف أم هناك أهداف أبعد يشتق منها هذا الهد السابق؟ نعم أن هناك هدفاً سبق وهو العبادة، عبادة الخالق، عبادة الله سبحانه وتعالى الخالق لهذا الكون وللإنسان الذي يعمر هذا الكون، لذلك فتحقيق مه الخلافة جزء من العبادة وماذا بعد العبادة وتحقيق مهام الخلافة؟ ان هناك الج في الآخرة، والعدل الإلهي على جهد الإنسان في حياته الدنيا.

هكذا يستدعي البحث عن مفهوم الإنسان - الطبيعة البشرية من المنظ الإسلامي البحث في الفطرة التي خلق الله عليها الإنسان. ومن ثم يصبح تحديد ه الفطرة ليس أمراً تأملياً فلسفياً، أو بحثاً مادياً تجريبياً، بل هو فهم واستيع لصورة اسمي وأكمل لإنسان خلقه الله في أحسن تقويم، وأرسل إليه رسوله بالقرآن الكريم هدي ورحمة وهذا الفهم بهذه الفطرة على المنهج الذي ورد في الكتاب الله العزيز هو نقطة البداية لكل تربية تستحق أن تلقب بأنها "إسلامية،

والسؤال عن طبيعة الإنسان أو من تربى تتحدد على ضوء الإجابة عن أسئلة أخرى وثيقة الصلة بهذا السؤال المحوري في هذا الفصل من الكتاب، وهي لماذا خلق الإنسان؟ ما مركزه في الكون؟ وما طبيعته وقدراته وإمكاناته؟



أما الإجابة عن السؤال الأول الفرعي لماذا خلق الإنسان؟ فواضحة وصريحة في كتاب الله العزيز في القرآن الكريم، حيث نجد الحكمة من خلق الإنسان وهي العبادة والعبادة وحدها، والعبادة بالمعنى الشامل تمتد لتغطي كل جوانب الحيد فهي ليست قاصرة علي أداء الفرائض ولكنها متصلة بكل نشاط إنساني، عمل سلوك أو نية أو تأمل عقلي.

والإنسان عابد بفطرته، وهذه الفطرة قد تضل وتعبد مادون الله من جماد انسان أو مظاهر الطبيعة، ولكنها تظل دائما تبحث عن "المعبود".

أما عن السؤال الثاني الخاص بمكان الإنسان في الكون فقد تحدد في الخلا والخلافة تعني التكريم الإلهي للإنسان الذي سجدت له الملائكة، والذي خلق له ا الي كل ما في الأرض، و بمقتضي هذه الخلافة سيد في هذا ا ري في هذا العالم المادي، وقيمة الإنسان الذي اختصه الله بنعمة الاستخلاف والتكر أعلى من قيم الماديات التي تحويها الأرض جميعا، والإنسان ملتزم بالوفاء به الأمانة أمانة الاستخلاف علي هدي القرآن والمنهج الإلهي.

ولكن يحقق الإنسان دوره في الخلافة منحه الله سبحانه وتعالى من القدر والصلاحيات ما يمكنه من تحقيق هذه المهمة، وهي أمور نستدل عليها من كثير آيات القرآن الكريم، وعلي ضوئها نستنبط طبيعة هذا الإنسان الذي تستهد التربية إعدادة للقيام بعبء الرسالة وتحمل الأمانة والدور المنوط به في الحيد الدنيا.

من هذه القدرات والملاحيات ما يلي:-

(أ) القدرة علي المعرفة:

"وعلم آدم الأسماء كلها" أودع الله في الإنسان سر المعرفة وهو يسلمه مقاليد الخلافة حين منحه القدرة علي الرمز بالأسماء للمسميات وبهذا السر الإلهي العظيم رفعه علي الملائكة وبدون هذه القدرة التي أودعها الله في الإنسان لم تكن



الحياة لتمضي في طريقها ولاستحالة التفاهم بين البشر وهذه القدرة مظهر آخر من مظاهر تكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان.

(ب) أدوات المعرفة الإنسانية:

وهي السمع والأبصار والأفئدة" السمع لتسمعوا به الأمر والنهي والأب لتبصروا بها آثار صنعه، والأفئدة لتصوا بها إلي معرفته" (القرطبي) هذه الأدوات التي زود بها الإنسان والتي ركبت في طبيعته هي وسيلة لإدراك الحقائق من حول الحقائق المرتبطة بعالم المحسوسات أو بالعالم المادي المحيط بالإنسان عالم الشه يدرك عن طريق الحواس والعقل، أما حقائق الغيب الروح والحساب والآخرة - و أمور يستحيل علي الإنسان إدراكها بالجدل العقلي فتدرك عن طريق الأفئدة بصيرة هي أمور يعلمها ا لمها الإنسان فهي فوق عقله ولكنه ها يختار طريق الإيمان ويقوي تصديقه وإيمانه بها من التفكير وتدبر الحكمة الإله في كل ما يحيط بالإنسان في هذا العالم.

ويحثنا الله سبحانه وتعالى علي ضرورة استخدام هذه الأدوات وتوظيفها طلب العلم، وأول ما يطلب من الإنسان معرفته هي نفسه، فالإنسان إذا قرأ عر وتعلم ومن عرف نفسه عرفه الله، وتلك هي الغاية من الوجود الانساني وهو عند يتعلم ويعرف إنما يحقق في ذاته إحدي صفات الخالق سبحانه وتعالى: العا العليم".

(ج) الإرادة المستقلة:

منح الله الإنسان إلي جانب ما سبق من صلاحيات لتحقيق مهام الخلافة، الإرادة المستقلة التي تختار الطريق وأول ما يختاره الإنسان هو الكفر أو الإيمان، فالإنسان يوجد في العالم بإرادة الله سبحانه وتعالى، ويخلقه له، ثم يصير مسلما عندما يشهد أنه لا إله إلا الله، والشهادة تعني القدرة علي الاختيار (بين الكفر والإيمان) والاختيار يستلزم الحرية، ومن ثم فالإنسان المسلم حر وعليه أن يستثمر



هذه الحرية وأن يستخدم عقله في توجيه استخدامه وجهة تحقق له مزيدا من الحرية، ومزيدا من تأكيد الذات بصورة فاضلة ايجابية.

والحرية تستلزم المسؤولية، وهي أيضا صفة لازمة للإنسان بما هو ذو ع وإرادة وإقتدار، وليست صفة له بما هو مقهور مجبور مسير مسخر، والإنسان علاقته بالكون جزء من العالم المادي يخضع لنواميسه وقوانينه وفي علاقته بعالم الروح - العالم الاسمي غير المادي - إنسان حر في اختياره ومسئول عن هذا الاختيار. ومسئوليته مشتقة من سيادته عندما جعله الله خليفته في الأرض وأصبحت مسئوليته أن يؤدي لهذه السيادة حقها. والمسئولية تشريف وتكليف من الله سبحانه وتعالى الذي وثق بقدرة عبده علي حمل الامانة.

(ج) الاستعداد للتجديد

أن أول ما نزل من الوحي الإلهي كان "اقرأ: اقرأ باسم ربك الذي خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم"، ه الآيات دليل علي أن مصدر التعليم هو الله، منه يستمد الإنسان كل ما علم، و ما يعلم، وهي تحدد الصلة بين الله والإنسان تحديدا دقيقا، فتد العلم الإنساني العلم الإلهي الذي هو مسجل بالقلم في اللوح المحفوظ عند الله، والإنسان في ه الآيات مأمور بالقراءة، والقراءة هنا رمز لكل عمل نافع يقوم به الإنسان، والقراءة نقطة انطلاق الإنسان ومفتاح رقيه، ولم يؤمر الإنسان هنا بمجرد القراءة أي قرا بل بقراءة مقيدة باسم ربه الخالق. وكلمة الرب هنا توحى بمعاني التربية والرع والترقية في مدارج الكمال، وهو رب كريم، بل رب أكرم علي الإطلاق لأنه علم الإنسان ما لم يعلم، فالله بالنسبة للإنسان "معلم" والإنسان متعلم ما لم يعلم" هذه ميزة الإنسان: استعداد للتعليم بالقراءة والكتابة بالقلم.

(د) الكون مسخر للإنسان

خلق الله الانسان واستخلفه في الأرض، وسلحه بأدوات المعرفة ثم سخر له الطبيعة وقواها وطاقاتها لانجاز مهام الخلافة ودعي الانسان الى السعي في الأرض



واستثمارها وتعميرها فالكون لم يخلق عبثاً، وكذلك الانسان. جعل الله الأرض للانسان فراشاً والسماء بناءً وأنزل من السماء ماءً فأخرج به من الأرض رزقاً، الى غير ذلك من الأمثلة العديدة لنعم الله التي خلقها للانسان ليعسر له الحياة الأرض.

(و) الإنسان خير مخترب في الكون:

يسعى الإنسان في هذه الدنيا، ويكدح لتحقيق دوره ومهمته وينجح أو يفقد بقدركربه من خالقه، وإتباعه لهدي الله سبحانه وتعالى، فمن رحمة الله بعباده أنه يترك الإنسان في هذا العالم للوحدة والضياع واليأس بل أن الله مع الإنسان الدوام، وهو معكم أينما كنتم". إن الإنسان في الدنيا يعاني ويشقى ولكن الله كنهه "يا أيها الإنسان اذح إلي ربك كدحاً فملاقيه" كما يكلد الناس مالا طاقة لهم به، "لا يكلف الله نفساً إلا وسعها". فهو أعلم بفطرتهم وما في من نوازع ورغبات واستعدادات، ومن ثم يحيط لهم برعايته وعطفه ورحمته.

(ز) يجازي الإنسان في الآخرة علي ما قدم في دنياه:

طالما أن الإنسان لم يخلق عبثاً، وطالما أن الإنسان مكلف ومسئول فلا من جزاء وثواب، ولا بد من مصير ينتهي إليه الإنسان بعد انتهاء رحلته علي الأرض ولا بد من آخرة يفصل فيها بين الناس ليلقي كل فرد جزاءه علي ما قدم في دنياه خير أو شر، ومن ثم كانت الحياة الآخرة ضرورة لتحقيق العدل الألهي. الدار الآخرة هي محور الوجود والدنيا مزرعة الآخرة، ومن ثم وجب أن يصرف كل الجهد وكل الوقت لإعداد الإنسان الذي يحصد هذا الزرع في الآخرة، إنسان يعيش دنياه ويتمتع بها في حدود شرع الله ومنهجه، وهو مدرك في ذات الوقت للمسئولية والتبعة. والتربية السوية هي تلك التي تأخذ الآخرة في اعتبارها. "أن الساعة آتية لا ريب فيها" والآخرة تعني أنه لا بد من يوم يلقي فيه الإنسان ربه، ويحاسب ويعاقب علي أفعاله في دنياه، علي نجاحه أو فشله في القيام بمهام الخلافة، والعبادة وهو نجاح أو فشل مرده إلي الإعداد التربوي السوي أو غير السوي.



مهمة التربية إذا هي إبراز وتأكيد أهمية الاعتقاد في اليوم الآخر، فهذا الاعتقاد هو الحاكم والضابط لحياة الإنسان في الدنيا وعلي ضوء هذا الاعتقاد تقوم نتائج الأعمال الإنسانية، وهي نتائج آجلة وليست عاجلة، فليس المطلوب تحقيق النجاح أو السعادة في هذه الحياة الدنيا نفسها، وإنما الأهم وما يجب أن يحـ مكان الصدارة دائما من إهتمام الإنسان هو النتائج الآجلة التي تتحقق في حـ أخرى والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بما قدم الإنسان في الدنيا، هذا الوعي بالآخرة عـ أنها دار جزاء، وبقاء، وخلود، أمر جوهري عند صياغة أهداف التربية التي تـ الإنسان المسلم.

(ج) الروحي هو مصدر علم الإنسان بالخير:

هذه الحياة الآخر هول للإنسان، لا يستطيع إدراكه ك يقصر عقله أيضا عن إدراك غير ذلك من الأمور المجهولة الغيبية التي لا تقع نطاق مدركاته وقد علم الله سبحانه وتعالى هذا القصور والعجز بما ركبه في فط الإنسان من أدوات المعرفة، لذلك شاءت إرادته ورحمته بالناس أن يرسل لهم الر مبشرين ومنذرين وداعين إلى طريق الهدى وطوق النجاة، وسبل الإعداد لهذه الحـ الآخرة، حتى يتحقق عدله سبحانه وتعالى في حساب البشر "وما كنا معذبين حـ نبعث رسولا". وإذا كان العقل قادرا بذاته عن إدراك حقيقة الغيب، إلا أن هذا العـ يمكنه أن يحصي الشواهد، والأدلة ويستنبط النتائج التي تجعله يصدق بهذا الغـ فالإسلام دين العقل، والعقل يتلقى الرسالة ويتدبر دلائل الهدى وموحيات الإيمان الأنفس والآفاق، ويعرف المنهج الذي يجب أن يسير عليه في حياته حتى لا يضل في الدنيا والآخرة.

هكذا خلق الله الإنسان، من طبيعة مزدوجة، من طين ونفحة إلهية، مزدوجة في استعدادها للخير والشر، والهدى والضلال، خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وفضله علي كثير من خلقه، وكرمه بالخلافة، وأحاطه بهدايته ورعايته ورحمته، عندما يسر له شروط القيام بأعباء هذه الخلافة من إرادة وحرية ومسئولية وعقل



وبصيرة وغير ذلك من النعم المادية في الكون الذي يعيش فيه، ثم لم يتركه سدي، وإنما يسر له إدراك المجهول بالوحي والرسالة، وأعطاه المثل والقُدوة من حياة الرسول الكريم وهو بشر، وعده بحياة آخرة خالدة يلقي فيها جزاء ما عملت يده في دني ومن ثم كان سعيه في الدنيا لغاية أبعد ولحياة حقيقية خالدة.

هكذا تتحد مهمة التربية في تربية إنسان مسلم ذا هوية عالمية باعتبار إنسانا مكرما من الله سبحانه وتعالى، وله انتماؤه لمكان معين (وطن) أو دولة لعروبته يستند هويته إلى الإسلام وهو أخص مقومات هذه الهوية، فهو الذي يو المسلمين قبل أن يكونوا عربا، ويوجد بين العرب وبين غيرهم من مسلمي العالم شر وغربه. وتصبح التربية إسلامية بقدر ما تستند إلى هذه الأصول الإلهية في تحد بيعة الإنسان وإعداده على هذه الطبيعة لأداء دوره ورسالته لي المستوى المحلي بل على المستوى العالمي عندما تؤكد لديه الوعي بالرسالة، وشر وفعالية هذا الوعي وهو العلم بالمنهج القرآني في الاضطلاع بمهام الرسالة.

(٣) طبيعة المعرفة:

يقوم التصور الإسلامي فيما يتعلق بالمعرفة على اعتبار أن معرفة الإنسان مكتسبة، فعندما يولد الطفل لا يحمل معه أية معرفة من حياة سابقة وإنما هو غير مزود بأي قدر ولو ضئيل من المعرفة، ولكنه يولد وهو مزود بالأدوات التي تمكنه من اكتساب المعرفة، فالمعرفة من وجهة النظر الإسلامية يكتسبها الإنسان مدة بقائه في هذه الدنيا، ونجد هذا واضحا في قوله تعالى في سورة النحل "وا أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون".

فعندما يولد الإنسان إذن لا يحمل معه معرفة من حياة أخرى وإنما يبدأ اكتساب المعرفة من التعلم أثناء حياته ولكن من أين يحصل الإنسان على معرفته المكتسبة، للإجابة على هذا السؤال يمكننا القول بأن وجهة النظر الإسلامية تري أن الإنسان يحصل على معرفته من مصدرين.



المصدر الأول: إلهي. والمصدر الثاني: بشري.

أما المصدر الأول وهو المصدر الإلهي:

فيتلقى منه الإنسان كل ما يختص بحقائق عقيدته، بالتصور العام لوجود وعباداته، وبأخلاقه، وقيمة وموازين سلوكه وكذلك كل ما يختص بالمبادئ والأصول السياسية والاجتماعية والاقتصادية للنظام الاجتماعي الذي يعيش فيه وهذا يعني بعبارة موجزة أن المسلم يحصل على معرفته بشريعته من المصدر الأساسيين وهما القرآن وسنة رسول الله.

وأما المصدر الثاني وهو المصدر البشري:

فيتلقى منه الإنسان ما يتعلق بالطرق وبالوسائل الحياتية. فمن هذا المصدر يحصل الإنسان على معرفته بالعالم الفيزيائي المادي الذي يعيش فيه، فللإنسان أن يتلقى من هذا المصدر العلوم البحتة مثل الكيمياء والطبيعة والأحياء والطب والصناعة والزراعة وطرق الإدارة وطرق الحرب والقتال الخ. أي كل ما يتصل بالنواحي الفنية والإدارية والعلمية لإدارة الحياة وتنظيمها. وهناك العديد من الأدلة التي تؤكد صدق ما قررناه عن مصادر العلم الإنساني، فبالنسبة للمصدر الأول نجد العديد من الآيات القرآنية التي تؤكد أن الإنسان المسلم عليه أن يتلقى كل ما يتعلق بأمور العقيدة والعبادات والأخلاق والمعاملات بين الناس من الشريعة الإسلامية، يقول سبحانه وتعالى في سورة البقرة: "كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا ويزيكم ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون" وفي سورة النساء: "إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ولا تكن من الخائنين خصيماً".

وبعبارة أخرى يمكننا القول بأن الإنسان يتلقى كل ما يتعلق بالشريعة من المصدر الإلهي، والشريعة كما يوضحها أحد علماء المسلمين هي مجموعة النظم التي شرعها الله وأنزلها على رسوله ليلتزم بها الإنسان في أكثر من ميدان:



في علاقة الإنسان بربه، ويدخل فيما شرعه الله هنا الواجبات الدينية كالصلاة والصوم والزكاة والحج.



في علاقة المسلم بالمسلم وما شرعه الله هنا تبادل المودة والتراحم والتنا فيما بين المسلمين والأحكام الخاصة بتكوين الأسرة والميراث.



في علاقة المسلم بغير المسلم، وذلك يتحقق بالتضامن والسعي لتحقيق التقدم والرخاء والسلام.



في علاقة المسلم بالمجتمع، وهنا تأتي النصوص التي تحكم المعام الاقتصادية والقوانين المدنية والجنائية والتاريخية.. الخ.



في علاقة المسلم بالكون، إذ هو مطالب بمواصلة البحث والنظر في الكائن واستخدام آثارها الإنسان وخدمة البشرية.



في علاقة المسلم بالحياة، وسبيل تحقيق شريعة الله هنا هو أن يستم المسلم بالطيبات في هذه الحياة الدنيا دون إسراف وتقتير.



أما بالنسبة للمصدر الثاني وهو المصدر البشري، فهناك العديد من الأد التي تؤكد اعتراف الإسلام به باعتباره مصدراً من مصادر المعرفة، من هذه الأد قوله تعالى في سورة (آل عمران) "وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتول علي الله إن ا يحب المتوكلين" وفي سورة الشوري "والذين استجابوا لربهم وأقاموا للصلاة وأمر شوري بينهم ومما رزقناهم ينفقون" ومن الأدلة أيضاً استشارة الرسول صلي عليه وسلم لأصحابه في الحروب فقد استشار أصحابه في غزوة بدر، وفي غزوة أحد، وفي غزوة الخندق، ومن الأدلة أيضاً الحادثة المرتبطة بتلقيح النخل فقد روي ثابت عن أنس أن النبي صلي الله عليه وسلم مر بقوم يلحقون النخل فقال: لو لم تفعلوا لصاح قال: فخرج شخصاً، فمر بهم فقال: ما لنخلكم؟ قالوا: قلت كذا وكذا، فقال: أنتم أعلم بأمور دنياكم" من هذا ندرك أن الإنسان يحصل علي المعرفة عن طريق المحاولة والخطأ، أو عن طريق الخبرات المتراكمة في المجتمع، وذلك فيما



يتعلق بأمر من أمور الدنيا، وهذا يعني أن النواحي الفنية لإدارة الحياة وتنظيمها وللاستفادة من الثروات الموجودة بالأرض أمر يرجع فيه إلي التجارب الإنسانية.

أدوات المعرفة:

هل المعرفة ذات طابع عقلي من وجهة النظر الإسلامية؟ بمعنى: هل الع هو أداة توصيل المعرفة الصادقة إلي الإنسان كما تؤمن بذلك الفلسفة المثالية؟ وللإجابة علي ذلك التساؤل يمكننا القول بأننا لا نجد في كتاب الله يؤكد أن العقل هو الأداة الوحيدة التي بواسطتها يستطيع الإنسان اكتساب المعر وإنما نجد العديد من الآيات التي تقرر أن الحواس لها دور في هذه المعرفة، فالع والحواس جميعها مصادر للمعرفة، نجد هذا في سورة (النحل) في قوله تعالى "وا رجكم من بطون أمهات لمون شيئاً وجعل لكم السمع والأب فئ لعلكم تشكرون".

فالسمع والبصر والفضؤاد تعتبر منافذ الإنسانية والحواس الخمس تعت موصلات للعقل وقد وردت إشارات عدة في القرآن لهذه الحواس باعتبارها نوا للمعرفة ووسائل التثبيت منها.

فعن اللمس ورد قوله تعالى في سورة (الأنعام) "ولو نزلنا عليك كتاباً قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين".

وعن الشم ورد قوله تعالى في سورة (يوسف) "ولما فصلت العير قال أبوهم لأجد ريح يوسف لولا أن تفندون" أي: قال سيدنا يعقوب لبنيه إنني لأشم رائحة يوسف لولا أن تتهموني بضعف العقل، ووردت كذلك آيات كثيرة بشأن السمع والأبصار والعقل والقلب.. الخ.

والعقل كما قلنا لم يرد في القرآن بلفظ الاسم وإنما ورد بصيغة الفعل: للدلالة علي بيان وظائفه التي يقوم بها من التفكير والتدبر والتأمل، ولقد اهتم الإسلام بالعقل ونوه به، ونبه إلي وجوب العمل به والرجوع إليه. وعول عليه في أمر



العقيدة وأمر التبعة والتكليف، والإنسان يتميز من غيره من المخلوقات بالعقل، ومن أجله فضل الله الإنسان علي سائر خلقه، ولقد ذم الله سبحانه وتعالى هؤلاء الكافرين الذين لم يستخدموا عقولهم لاكتشاف البراهين القاطعة علي وجو الله بل اعتبرهم أضل من الحيوانات، يقول تعالى في سورة (الأعراف) "ولقد ذرأ لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون به ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام بل هم أضل وأولئك هم الغافلون ولقد جاء في القرآن آيات عديدة تدعو إلي استخدام العقل في النظر والتأم والتفكير للوصول إلي الإيمان بما يضييق المقام عن ذكرها هنا.

الشروط الواجب توافرها للوصول إلي المعرفة الحقة:

لكي يصل الإنسان فة موثوق بها فإنه يجب أن تتوفر ب رو
الضرورية، من هذه الشروط:

(١) البعد عن التقليد المطلق الذي لا يستخدم فيه العقل: فالتقليد الذي يقوم علي نظر وتفكر وتدبر لا يوصل الإنسان للمعرفة التي يطمئن إلي لأن مثل هذه المعرفة يصل إليها الإنسان عن طريق التفكير والتعقل ح في أمور العقيدة. ولذلك فقد نعي القرآن علي الكفار تقليدهم لأبائهم في كانوا عليه من كفر وضلال دون أن يفكروا فيما إذا كان هؤلاء الآباء ضلال أم علي حق، قال تعالى في سورة (الزخرف) "كذلك أرسلنا م قبلك في قرية من نذير إلا قال مترفوها إنا وجدنا آباءنا علي أمة وإنا آثارهم مفتقدون، قال ألو جئناكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم قالوا إنا بما أرسلتم به كافرون".

(٢) عدم الاعتماد علي الظن في المعرفة الإنسانية: والاعتماد علي الظن وعدم محاولة الإنسان الغوص إلي أعماق الحقيقة لا يوصل إلي المعرفة الحقة قال تعالى في سورة (يونس) "وما يتبع أكثرهم إلا ظناً إن الظن لا يغني من الحق شيئاً إن الله عليهم بما يغفلون". وفي الحديث الشريف ورد عن



رسول اله صلى اله عليه وسلم " إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث" (رواه أحمد).

٣) التدرج في المعرفة من المحسوس إلي المجرد ومن الجزء إلي الكلي فلكي يصل الإنسان إلي المعرفة الحقة عليه أن يستخدم ما نطلق عليه الآن الطريقة الاستقرائية وهذا يعني أن يبدأ الإنسان بدراسة الجزئيات للوصول منها إلي القاعدة العامة التي تحكمها، وقد وضع ذلك سورة الأنعام في قصيدنا إبراهيم عندما بدأ بفحص الأشياء الملموسة حوله، وتوصل منها إ الإيمان بأن كل هذه الظواهر لها خالق أوجدها وقد ذكرت القصة الآيات من (٧٤ - ٨٠).

(القيم من وجهة الإسلامية :

يقوم التصور الإسلامي للقيم والموازين والمعايير التي تضبط وتنظم سلوك الإنسان والمجتمع علي أساس أنها من الله سبحانه وتعالى، فالإنسان من وجهة الإسلام ليس مخلوقاً صلاحية صياغة هذه المعايير التي تنظم حياته، وإنما عليه يستمد هذه المبادئ الأخلاقية من الشريعة الإسلامية، فالقيم إذن ليست من صنع الإنسان، وإنما أتت إليه وحياً من الله سبحانه وتعالى، ولقد وردت الآيات القرآن بالعديد من القيم الأخلاقية فورد في سورة (النحل) علي سبيل المثال في قوله تعال إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهي عن الفحشاء والمنكر والب يعظكم لعلكم تذكرون وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم ولا تنقضوا الإيمان بع توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلاً إن الله يعلم ما تفعلون" ووردت عشر وصايا في الآيات من ١٥١ - ١٥٣ من سورة الأنعام، كذلك وردت معايير أخلاقية كثيرة في الآيات من ٢٣ - ٣٩ من سورة الإسراء ز فالقرآن الكريم باعتباره أحد المصادر الرئيسية للإسلام حوي الكثير من هذه الضوابط والمعايير الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها الإنسان المسلم ويعتمد عليها في تمييز الخبيث من الطيب، وهذه الآيات القرآنية من الكثرة بحيث لا يتسع المقام لذكرها كلها هنا. ومن هنا هذه المبادئ



والمعايير الأخلاقية موضوعية، لأن مصدرها خارج عن الذات فهي مستقلة عن ذاته، أي: لا تعتمد علي رغبته وتفضيله لها أم لا، فالإنسان عندما يقيم سلوكاً ما أو فعلاً معيناً فإنه يعتمد في تقويمه علي أساس أو علي قاعدة أخلاقية موضوعية مقررّة الشريعة الإسلامية، مصدرها إلهي، وهي موضوعية.

ولكي تطبق هذه المعايير والقوانين الأخلاقية في واقع الحياة الفعل للإنسان تطبيقاً سليماً، فإن هذا التطبيق محكوم عليه ببعض الضوابط منها:

الضرورات تبيح المحظورات :

يقرر علماء المسلمين أن مخالفة الإنسان للقواعد الأخلاقية وعدم التزّاهي بها لا يعد عملاً غير أخلاقي إلا إذا وقع في مخالفة بإرادته الحرة وباختياره، أما ع في المخالفة مضطراً، ف من العقوبة المترتبة علي المخالفة.

ولقد ورد في هذا الأصل العديد من الآيات القرآنية، منها ما ورد في سورة (الأنعام) في قوله تعالى: "قل لا أجد ما أوحى إلي محرماً علي طاعم يطعمه إلا يكون ميتة أو دماً مسفوحاً أو لحم خنزير فإنه رجس أو فسقاً أهل لغير الله به ف اضطر غير باغ ولا عاد فإن ربك غفور رحيم" وفي سورة (آل عمران) لا يتخذ المؤمن الكافرين أولياء من دون المؤمنين ومن يفعل ذلك فليس من الله في شيء إلا أن تق منهم تقاة ويحذركم الله نفسه وإلي اله المصير" وفي سورة (النحل) "من كفر با من بعد إيمانه إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان ولكن من شرح بالكفر صد فعليهم غضب من الله ولهم عذاب عظيم".

كذلك وردت بعض الآيات التي تؤكد علي القصد والتعمد، أما إذا فعل الإنسان شيئاً وهو ناس أو مخطيء فلا لوم عليه مثل "رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه".

الابتعاد عن الهوي عند اتخاذ الأحكام الأخلاقية:

يقرر القرآن أن اتخاذ الأهواء الشخصية والأغراض الذاتية للإنسان أساساً في ممارسة الحياة في أي مجال من مجالاتها مفسد لحياة الفرد والمجتمع، فأمور



الحياة لا تستقيم إلا بإتباع الحق المستمد مما قرره الشرع وقد وردت هذه القاعدة في العديد من الآيات القرآنية منها قوله تعالى في سورة (المائدة): وأنزلنا إليك الكتاب بالحق مصداقاً لما بين يديه من الكتاب ومهeminاً عليه، فاحكم بينهم بما أنزل الله تتبع أهوائهم عما جاءك من الحق لكل جعلنا منكم شرعه ومنهاجاً، وفي سورة (الشوري): "ولذلك فادع واستقم كما أمرت ولا تتبع أهواءهم وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم الله ربنا وربكم لنا أعمالنا ولكم أعمالكم حجة بيننا وبينكم الله يجمع بيننا وإليه المصير" وفي سورة (النساء) يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين والأقربين يكن غنياً أو فقيراً فالله أولى بهما فلا تتبعوا الهوي أتعدلوا".

مما سبق يمكننا أن القيم والمعايير الأخلاقية من الإسلام هي مطلقة على المستوي النظري فالصدق لا يتغير بحيث يصبح نقيض وهو الكذب قاعدة أخلاقية، فالصدق فضيله والكذب رذيلة، وهكذا الأمانة والخيا الخ. ولكن عند تطبيق هذه القيم والمعايير الأخلاقية على السلوك الفعلي للإنسان تصبح مرتبطة بالموقف الذي يوجد فيه الإنسان، وهذا يعني أنها تتوقف على الذ والقصد وعلى اختيار الإنسان وإرادته الحرة، فإذا ارتكب الإنسان الرذيلة وهو غ متعمد، ومدر ك أنها رذيلة أو كان مضطراً أو مخطئاً أو ناسياً، فإن عمله لا يك غير أخلاقي، وما نقره هنا هو ما يجعل وجهة النظر الإسلامية مخالفة لكل وجهتي النظر المثالية والواقعية والبرجماتية، فالقيم الإسلامية مطلقة على المستوي النظري، أما على المستوي التطبيقي والفعل الإنساني فإنها مرتبطة بنية الإنسان وبالظروف التي مر بها.

ثانياً: - التطبيقات التربوية للفلسفة التربوية الإسلامية -

(١) فلسفة التربية الإسلامية



إن فلسفة التربية الإسلامية تعتمد على مصدرين رئيسين في بنائها للمجتمع المسلم أفراداً وأممًا، وهذان المصدران هما: القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

أولاً: القرآن الكريم:

القرآن بأي أسم سميته هو الكلام المعجز المنزل على النبي صلى الله عليه وسلم المكتوب في المصاحف المنقول عنه بالتواتر المتعبد بتلاوته وهذا المعنى اتد عليه علماء اللغة العربية والفقهاء والأصوليون.

وقد نزل القرآن الكريم على النبي صلى الله عليه وسلم متفرقا حيث ن بعضه بمكة المكرمة والبعض الآخر بالمدينة المنورة. وقد اشتملت الآيات المكية:

(١) بيانات للعقيدة الإ

(٢) بطلان عبادة الأوثان.

(٣) مجادلة المشركين وقصص الأنبياء.

(٤) الدعوة إلى التوحيد.

بينما اشتملت الآيات المدنية على الأحكام الخاصة بتنظيم العلاقات الاجتماعية والدولية، ومعنى ذلك أن الآيات التي نزلت بالمدينة قد اشتملت على الأحكام الخاصة بالمعاملات، ويرجع ذلك إلى أن الدولة الإسلامية في المدينة تكونت وأصبحت لها سيادة كاملة لتنفيذ هذه المعاملات، أما قبل الهجرة فقد كانت حالة المسلمين من الضعف وكانت السلطة بأيدي المشركين.

نستنتج من ذلك أن الوظيفة التربوية للقرآن الكريم كانت واضحة منذ نزوله، ذلك أن الجانب الفكري والشخصي والسلوكي لا يقتضي سيطرة على السلطة، ومن هنا فقد استطاع المسلمون أن يؤمنوا ويمارسوا الإسلام وهم بين كفار مكة ثم ازدادت رسوخاً عقيدتهم عندما كتب الله لهم التمكين بعد الهجرة



وقويت دولتهم، الأمر الذي ساعدهم علي استخدام السلطة في تنظيم المعاملات وتطبيق التشريعات وتهيئة المناخ المناسب لممارسة التربية الإسلامية.

محتويات القرآن الكريم من الزاوية التربوية

اشتملت آيات القرآن من الزاوية التربوية علي:

(أ) عقائد يجب الإيمان بها وهي الحد الفاصل بين الإيمان والكفر (الإيمان

الملائكة- الكتب- الرسل- اليوم الآخر- القدر).

(ب) الأخلاق الفاضلة التي تهذب النفوس وتصلح شأن الفرد والأمة (طه

النفس- العفة والاحتشام- غض البصر- الصدق- الأمانة.. الخ).

(ج) الدعوة إلي النظر في ملكوت السماوات والأرض وخذ

لمعرفة أسرار الله في

(٢) أهداف التربية الإسلامية:

تتبع أهداف التربية الإسلامية من التصور الإسلامي لكل من الإنس

وعلاقته بالكون الذي نعيش فيه والمعرفة وأدواتها ومصادرها والقيم كما سبق. و

هذا المجال نجد أن الهدف الكلي أو العام للتربية الإسلامية يكمن في تربية المس

العابد لله، بالمفهوم الشامل للعبادة، ولقد نبع هذا الهدف من تحديد الإسلام لوظي

الإنسان وللغاية من وجوده علي ظهر هذه الأرض، ولتكريم الله له وأمره ملائكة

بالسجود له، فقد بيننا أن وظيفة الإنسان هي تعمير الأرض وتحقيق التق

الإنساني، والإفادة مما سخر الله له، وأن الغاية من وجود الإنسان هو عبادته لله، وفقاً

لما جاء في قوله تعالى في سورة (غافر) وقال ربيكم أدعوني استجب لكم أن الذي

يستكبرون عن عبادتي سيدخلون جهنم داخرين"، وفي سورة (الذاريات) "وما خلقت

الجن والأنس إلا ليعبدون".

فالهدف الأسمى للتربية هو بناء المسلم العابد لله والذي يقصد بكل عمل أو

نشاط يقوم به طاعة الله سبحانه وتعالى واجتناب نواهيه.



وعلى ضوء العقيدة الإسلامية، وعلى هدي المنهج القرآني في تربية المسلم
يمكن تحديد أهداف التربية على النحو التالي:

(أ) تحرير الإنسان:

(أ) تحريره من غربته في هذا العالم ومن دوامه البحث فيما وراء الطيف
وعالم الغيب، والتساؤل عن لماذا خلق؟ وما معنى الحياة؟ وما معنى المو
وما رسالته في هذه الدنيا.

(ب) تحرير الإنسان من قيود العرف الموروث من السلف من آباء وأجد
وتحريره من قيود الهوى والشهوات فتهدف التربية الإسلامية إلى بذ
الوجدان الإنساني الحر من الخضوع للمخلوقات أو شهوات النفس
ونزواتها، والخضوع للخالق سبحانه وتعالى، هذا وع
سبحانه وتعالى وإتباع ما شرعه لعبادته وعدم الخضوع للمخلوقات هو ل
العقيدة الإسلامية والمتمثل في شهادة (أن لا إله إلا الله) ومن هنا ف
التربية الإسلامية تهدف إلى بناء المسلم الذي يراقب الله في كل أعما
وتصرفاته، المسلم الذي يدرك أن الله مطلع حتى على ما بداخله فإ
سبحانه "يعلم السر وأخفي" ولذلك فإن بناء المسلم الذي يدرك ويعي أن ا
مطلع على سره وعلمه والذي يدرك أنه محاسب على عمله يمثل ه
أساسياً من أهداف التربية.

(ج) إدراك معنى شهادة - أن لا إله إلا الله - على أنها إعلان عن انعتاق
الإنسان من سلطة كل الأوثان حجراً كان أو بشراً، وهي في ذات الوقت
إسقاط لكل الأغلال التي تقيد إنسانيته وهو ما نص عليه القرآن الكريم
ألا تعبد إلا إياه" ولا تشرك به شيئاً، ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون
الله، والشهادة لا تعني أيضاً قدرة الإنسان على الاختيار، اختيار طريق
الهداية والإيمان بدلاً من الكفر والضلال، وهي تأكيد ومظهر من مظاهر
الحرية الإنسانية الواعية.



٢- وعي الإنسان برسالته:

لم يخلق الإنسان عبثاً، وإنما خلق لغاية ورسالة، تحددت في قوله سبحانه وتعالى "أني جاعل في الأرض خليفة" خلافة الإنسان علي الأرض هي نفس لوجوده، ولم يرد الله لغير الإنسان- حتي ملائكته- أن يخلفوه علي الأرض، ه الخلافة هي ركن الزاوية في العقيدة الإسلامية وهي تتضمن سيادة الإنسان في ه الأرض بأمر خالقه، كما تتضمن تكريم الله للإنسان بسجود الملائكة له وه مخلوقات الله.

ماذا تعني فكرة الاستخلاف في الأرض؟ تعني عمارة الأرض التي سخرها ا للإنسان، بما فيها من قوي وطاقات وثروات، وعمارة الأرض تستلزم السعي والع الدائم للكشف عن النواميس والسنن التي تحكم الكائنات، وتضبط خيرها وشر نظم نفعها وضررها، والعمل لا يتيسر ان بغير علم ومع لعا والمعرفة يقتضيان وجود صلاحيات وإمكانات تجعل الوصول إليهما أمراً ممكنًا، و ثم سلح الله الإنسان بالحواس، والعقل، والقلب، والإرادة، والمسئولية.. الخ، وكل أسلحة لتحقيق أمانة التكليف بالخلافة.

والإنسان عندما يحقق في ذاته معنى الخلافة، فهو يحقق في ذات الوق معنى ومغزي وجوده، ويؤكد دوره الايجابي في هذه الحياة، ويحرر نفسه من مشا القنوط واليأس والغربة والحيرة في هذا العالم.

وهكذا تصبح مهمة التربية تدعيم الوعي بهذه الرسالة لدي المتعلم وبمغزي خلق الإنسان في الكون، وبقيمة العمل والسعي وتأكيد الذات المستمر من خلال تحقيق أهداف وغايات سامية، تدعم هذا الوجود الإنساني المتميز المتفرد بالتكريم الإلهي والثقة الإلهية في قدرات هذا الإنسان، والتربية التي تعد الإنسان للاعتماد علي وكسب رزقه من خلال التدريب واكتساب مهارات الأعمال التي تتفق مع قدراته واستعداداته، يجب أن تؤكد في نفس المتعلم أن العمل ليس قاصراً علي تحقيق هذا الهدف فقط تلك التي تؤكد دوماً أن العمل عبادة وأن العمل يساوي الجهاد، وليس الغرض منه غرضاً نفعياً فقط.



وهكذا تظل دائما علاقة الإنسان موصولة بالخالق سبحانه وتعالى، من خلال تحقيق معني الخلافة، بل أن الإنسان الذي يرفض أن يقوم بعبء التكليف تسقط عنه رتبة الإنسانية، ويصبح في منزلة الحيوان، حيث يعطل حكمة وجود الكافرون ليسوا جديرين بصفة الإنسانية، "أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئ هم الغافلون". "إن شر الدواب عند الله الذين كفروا فهم لا يؤمنون".

٣- إدراك مغزي العبادة:

الإنسان عابد بفطرته حيث يقول الله سبحانه وتعالى: "وإذا اتخذ ربك بني آدم من ظهورهم ذريتهم، وأشهدهم علي أنفسهم ألسن بربكم؟ قالوا يشهدنا. ويقول سبحانه وتعالى في صورة الذاريات" وما خلقت الجن والإنس عبداون" فوظيفة الإنسان عبادة الله. وهذه العبادة تتخذ ض شعوري الاختياري عن ذات إلهية جديرة بالطاعة والتقدي با هذا الخضوع في نفس المسلم الحقيقي يبعث علي الأمل لا اليأس، والرضا ولي الكبت والقنوط.

والمسلم عندما يختار الإيمان، ويهتدي بقلبه وعقله إلي خالق هذا الكون يجد تناقضا في هذا الشعور بالخضوع الذي ينطوي علي التمجيد والتقديس جانبه كعابد لموضوع عبادته وهو الله سبحانه وتعالى.

والمسلم عندما يعلن إسلامه، فهو يعلن أيضا أنه موحد لله. وأنه حر كل قيد كان ماديا أو بشريا، ويعلن في ذات الوقت الانقياد والخضوع وإخلا الضمير لله وحده والإيمان بالأصول الدينية التي جاءت من عند الله. والمسلم هو الذي رضي بطاعة الله فاجتمعت فيه الطاعة الطبيعية والطاعة بالإرادة، ولهذا تطلق كلمة مسلم علي كل من خضع لله وأطاع أي نبي من الأنبياء، حيث كانت دعوتهم جميعهم إلي الوحدةانية.

والعبادة بالمعني الشامل تمتد لتغطي كل جوانب الحياة. فهي ليست قاصرة علي أداء الفرائض ولكنها متصلة بكل نشاط إنساني، عمل أو سلوك أو نية أو تأمل



عقلي.. ثم هي في ذات الوقت تأكيد وتحقيق لإنسانية الإنسان وتفوقه علي سائر الكائنات ولدوره من حيث هو خليفة الله في أرضه وعلي هذا فأداء المدرس لدوره علي الوجه الأكمل بإخلاص وأمانة عبادة وأداء الطالب لدوره كطالب ع واجتهاد والتزامه عباده حيث أن طلب العلم، والسعي في طلب الرزق، والتفكير آيات الله في الكون.. كلها عبادات بشرط واحد وهو أن تكون كل هذه الأعم وغيرها من أنشطة الإنسان خالصة لوجه الله الكريم.

ومفهوم العبادة يستحضر دائما في الذهن رضا المعبود والمسلم هو ال يحرص دائما علي تحقيق رضا الله سبحانه وتعالى عن كل أعماله عندما يجع رقيبا وهاديا له في كل ما يصدر عنه من فكر أو عمل أو سلوك.

(الوعي بحدود المعر سانية:

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، ومنحه السيادة علي سائر مخلوقاته حباه من خصائص وبما ميزه به من أدوات التفكير والمعرفة والتعلم، وجعل ه الحياة الدنيا هي مجال تفرد وسموه علي الكائنات الأخرى بإيمانه وإبداعه العق في مجالات المعرفة الدنيوية.

ثم أمر الله الإنسان بقراءة آياته في نفسه وفي الوجود حوله. " وفي الأر آيات للموقنين وفي أنفسكم أفلا تبصرون " سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفس حتي يتبين لهم أنه الحق " والقراءة تعني المعرفة والتعلم وأول كلمة نزل ب جبريل رسولا من الله إلي محمد عليه الصلاة والسلام " اقرأ " ومهمة التربية هي تحديد مجال المعرفة الإنسانية والنظر العقلي في العالم أو الوجود الذي يحيط بالإنسان فالحياة الدنيا هي مجال تفرد وإبداعه العقلي في مجالات المعرفة الدنيوية التي تجعله سيذا في هذا العالم. بهدي من الله سبحانه وتعالى وعون منه، والسيادة لا تعني الغرور والطغيان فالإنسان ليس إلا خليفة أو (وكيلا) لله سبحانه وتعالى، والخليفة أو الوكيل إنما يفكر ويعمل في حدود شروط الوكالة والتكليف وهي الشريعة والتوجيه الإلهي.



وتأتي المهمة الثانية للتربية في هذا السياق وهي تدريب أدوات المعرفة لدى الإنسان علي ممارسة وظائفها، تدريب القوي الحسية علي الملاحظة والقوي العقلية علي الاستنباط والاستدلال للوصول إلي الحقيقة وهي السنن والنواميد التي تحكم هذا العالم، وتحكم الإنسان باعتباره جزءا من هذا العالم أو الوجود المادي.

كما تستهدف التربية أيضا تحرير هذه القوي من كل ما يقيد حركتها الوصول إل الحقيقة، من تقليد أو ظن أو تواترن أو خضوع عن خوف أو رهبة، يقدر تعالي في كتابة الكريم "ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا".

وتظل الغاية القدر من التفكير وأعمال العقل هي تحرير الإنسان وتحقيق معني الخلافة وكلاهما لا يتأتى إلا بالعمل المبني علي العلم، والله سبحانه وتعالى لا يضيع عمل عامل.

٥- الوعي بالعلاقة الوثيقة بين العلم والعمل والعبادة.

إن تربية الإنسان يجب أن تؤكد دوما هذه الصلة الوثيقة بين العلم والعبادة. فالعلم قوة للإنسان، والمسلم القوي يعلمه خير من المسلم الضعيف والعلم بأمور الدنيا والدين، ولكل منهما طريقة، وأدواته، والعلم الذي أمر به القرآن الكريم هو جملة المعارف التي يدركها الإنسان بالنظر في ملكوت السموات والأرض وما خلق من شيء.. ويشمل الخلق هنا كل موجود في هذا الكون ذي حياة أو غير ذي حياة. "أولم ينظروا في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء". والعلم في الإسلام يتناول كل موجود فمن الواجب أن يعلم، فهو علم أعم من العلم الذي يراد لأداء الفرائض والشعائر، لأنه عبادة أعم من عبادة الصلاة والصيام، إذ كان خير عبادة لله أن يهتدي الإنسان إلي سر الله في خلقه وأن يعرف حقائق الوجود في نفسه ومن حوله.



والعلم المعتبر شرعاً هو العلم الباحث علي العمل فالعلم ليس مقصوداً لذاته بل للعمل به، حتي العلم بالله كما يقول الشاطبي لا فضل منه بدون العمل به وهو الإيمان.

وكل علم يحصله الإنسان لابد أن يؤدي في النهاية إلي إدراك عظمة وقدرته وتحقيق المنافع المادية، حتي العلم بالغيب الذي هو أساس الإيمان يجب يكون مجرد تسليم بغير دليل" "والذين إذا ذكروا بآيات ربهم لم يخروا علي صما وعميانا" ولكنه علم يسلم لإيمان تدل عليه الدلائل وإن لم تدر الحواس.

وبهذا المنطق استبعد بعض فقهاء المسلمين مثل ابن القيم، تقسيم علوم إلي نظرية وتطبيقية وقلية ونقلية.. بل أنهم قسموا العلوم نافع مطلوب وضار مرفوض.

والعلم الذي ينقطع عن قاعدته الإيمانية ليس هو العلم الذي يعذ القرآن، ويثني علي أهله إن هناك ارتباطاً بين القاعدة الإيمانية، وعلم الفل وعلم الأحياء، علم الطبيعة وعلم الكيمياء، وعلم طبقات الأرض، وسائر العلوم المتعلقة بالنواميس الكونية والقوانين الحيوية.. إنها كلها تؤدي إلي الله حين يستخدمها الهوي المنحرف للإبتعاد عن الله.

والعمل ليس مجرد مهنة للكسب أو إعالة النفس أو الغير، وإنما العمل عباً العمل إذا له المغزي الديني، لأن العمل تحرير للإنسان من الفقر، والحاجة إلي الغير وتأكيد لكرامة الإنسان، وتحقيق لوظيفته في الدنيا وهي التعمير والإستخلاف في الأرض.

ومن ثم فلسنا في حاجة إلي أن نبرر إدخال مواد علمية في مرحلة التعليم الأساسي مثلاً - لأنها تربط بين العمل والإنتاج، والتنمية، والبيئة... الخ. ماذا لو كان تبريرنا لإدخال هذه المواد هو إبراز وتأكيد هذا المغزي الديني، وهو أمر غير



مصطنع أو مفتعل. بل هو مبرر أكرم للإنسان، وأكثر فعالية في حثه علي السعي والعمل تأكيداً لذاته، وعبادة لخالقه، الذي كرمه ووثق في مقدرته علي التفكير والعمل والسعي والشكر لله علي نعمه.

أضف إلي ما سبق أننا بطبيعتنا نحن المصريين كنا ولازلنا شعباً متد شغل منذ القدم بالبحث عن الخالق، وعن مدبر هذا الكون ومنذ فجر التاريخ م الإيمان قلب الإنسان المصري، وحكم فكره وسلوكه وعبرت كل مظاهر حضاً عن هذا الإيمان وعن الخلود وعن الحياة الأخرى.

ورسالة الإسلام تحثنا علي العلم والعمل. وكلاهما يدخل تحت مفه العباداة بالمعني الشامل، وهي عمارة الكون مادياً وروحياً، ومن ثم يصبح من الس لمي من أدرك هذا المغزي للعلم والعمل أن يجتهد وينتج و يت عمله.. الخ مما يؤدي إلي ما نسميه بلغتنا العصرية "التنمية" وليست التنمية هذا التعمير والاستثمار النافع لخيرات الطبيعة التي سخرها الله للإنسان، أوقع وأقوي أن يكون الحافز علي العمل دينياً، والتربية التي تعد المسلم القو المسلم الصالح، المسلم كما أراد الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم هي تل التي تبني وتنطلق من هذا المبدأ أو المغزي الديني للعلم والعمل علي أنها من العباد التي يجزي عليها الإنسان، ويحقق بها رضا الخالق سبحانه وتعالى، ويعم بها خ وسعاده في الدنيا والآخرة.

٦) تحقيق التوازن بين طاقة الجسم وطاقة الروح وطاقة العقل:

من أهداف التربية التي تعد الإنسان المسلم كما يجب أن يكون تحقيق التوازن بين الماديات والمعنويات في الكيان الإنساني أي التوازن بين ما يجب أن يكون وما يمكن أن يكون. هذا التوازن سمة من سمات الإنسان الكريم من الله سبحانه وتعالى، وهي سمة أيضاً تنسحب علي المجتمع، وعلي أنشطته المتعددة وعلاقات أفرادهم ببعض، هذا التوازن يسلم إلي سمة أخرى من سمات الإنسان الصالح



وهي الإيجابية السرية التي يتحول بها المخلوق البشري إلى طاقة ايجابية عاملة في واقع الحياة.

لما تهدف التربية الإسلامية أيضاً إلى بناء خلق الإنسان وتهذيب سلو عن طريق تزويده بالقدرات الصالحة، وبالموازين وبالمعايير الأخلاقية الإسلام وتحويل هذه الموازين إلى سلوك أخلاقي للفرد، وبالإضافة إلى ذلك تهدف الترب إلى تعليم الفرد المسلم العبادات المعروفة بحيث يحسن أداءها ويدرك أسرارها وآثر في سلوكه. وتعلم هذه العبادات اعتبره علماء المسلمين واجباً على كل مس ومسلمة، فقد أقيم الإسلام على خمس دعائم وضحها الرسول صلى الله عليه وس في حديثه (بني الإسلام على خمس. شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد عبده ورسو ام الصلاة، وإيتاء الزكا رمضان، وحج البيت).

فالتربية الإسلامية باختصار تهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة للإنس المسلم، وذلك بالاهتمام بالإنسان من كل جوانبه وعدم الاهتمام بجانب علي حس الآخر.

وهكذا تبدأ التربية من واقع الإنسان، الإنسان باعتباره جزءاً من هذا العا المادي، الإنسان الذي خلق من طين، لا لتحقر هذه الطبيعة. التي هي من صم بنية الإنسان، والتي تجعل حياته في هذه الدنيا أمراً ممكناً، وإنما لكي تنتق بالإنسان من هذه الطبيعة أو الكيان المادي الذي يشارك فيه غيره من الموجودات، إ الكيان الروحي أو المعنوي وهو الكيان الذي يسمح للإنسان بالسمو وبالتعال والتفوق على نفسه عن طريق ضبط دوافعه ومطالبه الحيوية وعدم الإفراط أو التفريط في إشباعها.

وهنا تبرز قدرة التربية على تأكيد معني الاختيار، اختيار الإنسان للصورة التي يرتضيها لنفسه فالإنسان يختار أن يؤكد ذاته تأكيداً ايجابياً يحقق لها مزيداً من الكرامة والسمو أو تأكيد سلبياً ينقص من قدرها أو يحط من شأنها وهو أيضاً يحيا ويموت ويضحى بحياته طبقاً لهذا المستوي من الاختيار.



ولكي تحقق التربية هذا الهدف يجب أن تتعهد كل قوي الإنسان بالرعاية والتدريب والتهدب في تكامل وترابط، فالتربية الحسية ضرورة لتنمية القدرة علي الملاحظة والمشاهدة والاستنباط " لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصر بها، ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام بل هم أضل " فكل علم يحص الإنسان يكون عن طريق هذه الأدوات، والتربية العقلية تعني تدريب العقل "ع البحث والاستدلال وربط الأسباب بالنتائج، وإدراك نوااميس الكون وتأمل ما فيه من دقة وارتباط، والتربية الجسمية تعني توجيه وتهذيب ورعاية الطاقات الحيوية الجسم لتؤدي وظائفها بصورة كريمة متزنة لصالح الفرد والجماعة كما تع بضبط إشباع المطالب الحيوية، وعدم تعريض الجسم للمرض أو التهلكة، والترب الروحية تكون عن طريق الصلة بين الإنسان وبين خالقه، صلة لا تنقطع في ظلة وكل عمل وكل ف ل شعور، في السر والعلن، عن طريق وف مغزي العبادات والفرائض، ومعني الإسلام، ومعني الشهادة ن والإقرار بالوحدانية سبحانه وتعالى، وأن الله لم يخلق البشر ليعنتهم أو يعذبهم، ولا ليكلفهم ف طاقاتهم، ولا ما يخالف فطرتهم.

وتتحقق هذه الأهداف من خلال محتوى دراسي يدعم وجهة النظ الإسلامية في اعتبار كل العلوم وما تضمه من حقائق ومعارف إنما يطلب الع بها لتحقيق الهدف الديني وهو إدراك القدرة الإلهية الحكيمة التي تضبط حر هذا الكون، والسنن التي يسير عليها، وأنه لم يوجد اتفاقاً أو صدفة، وأن كل نصل إليه من حقائق علمية عن طريق العقل، إن هي إلا أدلة وبراهين علي عظمة الخالق، ومحدودية المعرفة الإنسانية.

(٢) المنهج الدراسي (محتوي التربية الإسلامية):

يري الكثير من علماء المسلمين ومن بينهم أبو حامد الغزالي أن العلوم التي ينبغي أن تدرس تنقسم إلي نوعين نوع تعلمه فرض عين وهو علوم الدين الإسلامي، ابتداء بكتاب الله، ثم أصول العبادات كالصلاة والصيام والزكاة والحج



ونوع آخر تعلمه فرض كفاية وهو العلوم التي لا يستغني عنها المجتمع مثل الطب والحساب إلخ

ومن هنا فإن المحتوى التعليمي ينبغي أن يضم دراسة العلوم الشرعية والعلوم الدنيوية. أما العلوم الشرعية فتشمل دراسة القرآن والسنة وآثار الصحابة وإجماع الأمة، كما تضم الفقه وعلوم اللغة لضرورتها في دراسة القرآن.

أما العلوم الدنيوية فتضم الطب والرياضيات والمنطق والطبيعة والزراعة والصناعات والتاريخ والآداب إلخ.

إن القرآن هو حجة الله البالغة علي دينه الحق، فلا بقاء للإسلام إلا بفهم القرآن فهماً صحيحاً، لا بقاء لفهمه إلا بإحياء اللغة العربية.

ومن ثم كان أهم واجب أن نعني به في محتوى التربية الإسلامية تعليم اللغة العربية. وإحسان النطق والفهم لها وقد بين الله تعالى في غير آية كتبه أن اللغة العربية هي لسان الدين الإسلامي.

وقد أمرنا الله تعالى أن نتدبر القرآن ونعتبر به ونتذكره ونهتدي وأن نعتمد ما نقوله في صلاتنا من آياته وأذكاره، وأكد هذه المسائل في آيات كثيرة، والامتثال لها والعمل بها لا يكون إلا بفهم العربية الفصحى، فمعرفة الفصحى من ضروري دين الإسلام.

وليست عبادات الإسلام وحدها التي تتوقف علي العربية، بل معرفة أحكام المعاملات تتوقف عليها أيضاً.. وقد أجمع علماء الأصول من جميع المذاهب الإسلامية علي توقف الاجتهاد في الشرع واستنباط الأحكام علي معرفة اللغة العربية معرفة تمكن صاحبها من فهم أحكام القرآن والسنة.

ودراسة اللغة العربية ضرورة لإدراك ما في القرآن من فصاحة وبلاغة وأحكام في اللفظ والمعنى، وتذوق للصور الجمالية، ولا يتعظ الإنسان بالقرآن فتطمئن نفسه بوعده وتخشع لوعيده إلا إذا عرف معانيه، وذاق حلاوة أساليبه ولا يأتي هذا إلا بمزاولة الكلام العربي البليغ النظري في بعض النحوي.



وتأكيداً لأهمية اللغة العربية بالنسبة لإعداد الإنسان المسلم يذكر أبو عمرو بن العلاء أن "علم العربية هو الدين بعينه" كذلك رأي عمر بن هبيرة والله ما استوي رجلان دينهما واحد، ومرونتهما واحدة، أحدهما يتقن العربية والآخر يتقنها فإن أفضلها في الدنيا والآخرة الذي يتقنها".

ويولي اللغة العربية في الأهمية دراسة العلوم الدينية علي أن تحقق تدع وتقوية وعي المتعلم بالتصور الإسلامي للإنسان. ومركزه في الكون، ورسالته وعلاق بالخالق سبحانه وتعالى، وإدراك معني الخلافة والعبادة.

وأول ما نبدأ به من دروس في العقيدة هو قصة الإنسان، وخلق آدم، من أي وإلى أين، ولماذا خلق؟ وهي تساؤلات لا يكف الإنسان عن البحث عن إجابة لها ومن سب أن تعني التربية الد تقص علي المتعلم منذ الصغر نس وكيف أنه خلق من طين ثم نفخ الله فيه من روحه، وبذلك أكتسب التكريم الإله ثم هبط الإنسان إلي الأرض هبوط كرامة لا هبوط مهانة، واستحق دون غيره الموجودات والمخلوقات التكليف بالأمانة والخلافة، وهكذا تحدد دوره ومهمته هذا الحياة الدنيا وتحددت علاقته بالله سبحانه وتعالى، فالإنسان بفطر عابد، والعبادة تعني طاعة الله في كل شئون الحياة في الدنيا والآخرة، طاعة رضي وحب لمعبود سخر باقي مخلوقات لإسعاد هذا العابد المؤمن المقر بالوحدانية العارف لحدوده دون طغيان أو تكبر أو استعلاء.

والله تعالى يدعونا إلي معرفة أنفسنا قائلاً: "وفي أنفسكم أفلا يبصرون وفي ذلك قال بعض الحكماء: "إن كل شيء في العالم الكبير له نظير في العالم الصغير الذي هو بدن الإنسان، ولذلك قال تعالى: "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" وقال أيضاً: "فلينظر الإنسان مما خلق" فحواس الإنسان أشرف من الكواكب المضئية، والسمع والبصر فيها بمنزلة الشمس والقمر في إدراك المدركات، وأعضاؤه تصير عند البلي تراباً من جنس الأرض، وفيه من جنس الماء العرق وسائر البدن، ومن جنس الهواء فيه الروح والنفس، ومن جنس النار فيه الصفراء، وعروقه بمنزلة



الأنهار في الأرض، وكبده بمنزلة العيون التي تستخدمها الأنهار، لأن العروق تستمد من الكبد، ومثانته بمنزلة البحر، لانصباب ما في أوعية البدن إليها كما تنصب الأنهار في البحر، وعظامه بمنزلة الجبال التي هي أوتاد الأرض وأعضاؤه كالأشجار كما أن لكل شجر ورقاً أو ثمرًا فكذلك لكل عضو فعل أو أثر، والشعر على البدن بمنزلة النبات والحشيش على الأرض، ثم إن الإنسان يحكي بلسانه كل صد ويحاكي بأعضائه صنيع كل حيوان، فهو العالم الصغير مع العالم الكبير مخلد محدث لصانع واحد لا إله إلا هو.

كما يجب أن تحقق دراسة العلوم الدينية الوعي الصحيح بمبادئ المصطلحات الإسلامية مثل: الإسلام، العبادة، والشهادة، الإيمان، التقوي، التوحيد يرها من المفهومات والمبادئ، وأن تؤدي مناقشة مدلولاتها بالمتعة إدراك أن الدين الإسلامي دين رحمة وهداية" وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" وليس د تأديب أو تعذيب أو ارهاب، وأنه دين واقعي قابل للتطبيق بحذافيره في عالم الوجود وقد طبق بالفعل في عالم البشر بتمامه كله وليس هناك مانع نظري ولا عملي يمنع من تطبيق هيكل تمامه مرة ثانية.

أمر آخر يجب أن تعني مقررات التربية الدينية بإبرازه وتأكيد و الوحدة" التي هي طابع الحقيقة في كل مجالاتها فالوحدة هي حقيقة الخلق سبحانه وتعالى والوحدة هي حقيقة هذا الكون على تنوع المظاهر والأشكال والأحوال والوحدة هي حقيقة الحياة والأحياء على تنوع الأنواع والأجناس والوحدة هي حقيقة الإنسان على تنوع الأفراد والاستعداد والوحدة هي غابة الوجود الإنساني وهي العبادة على تنوع مجالات العبادة وهيئاتها وهكذا حيثما بحث الإنسان عن الحقيقة في هذا الوجود، ان كل ما في الكون من نوااميس تحكم الحياة في هذه الأرض واحدة لا تتبدل، وهي أقوى دلالة على وحدة الخالق المدبر، ووحدة المنشأ، ووحدة المصير.

ودراسة العلوم الدينية وإن كانت تحقق جانب منها هدفاً قريباً وهو هداية الإنسان في الدنيا إلى " الصراط المستقيم" حتى يؤدي رسالته إلا أن لها هدفاً بعيداً،



يفوق هذا الهدف أهمية وهو إعداد الإنسان للحياة الآخرة، فإذا كانت الدنيا دار امتحان واختبار، ولا أن الآخرة هي دار البقاء، يقول تعالى: "وابتغ فيما آتاك اله الدار الآخرة" أي اطلب فيما أعطاك الله من الدنيا الدار الآخرة، وهي الجنة ف من حق المؤمن أن يصرف الدنيا فيما ينفعه في الآخرة لا في التجبر والبغي، ونص لإنسان في الدنيا عمره وعمله الصالح فيها وهو الذي يكافأ عليه في دار البقاء الآخرة.

ومن اللغة العربية والعلوم الدينية إلى سائر العلوم الأخرى التي تزيد من قد الإنسان علي أداء دوره في الحياة الدنيا" علي أن تبرز العلوم جميعها شرعية وطبيعة وح الكون مع الله، ومع الموجودات الأخرى، فالوحدة مع الله عقلية وجدانية، والوحدة الأشياء الأخرى والآخرين وحدة أوصلة بيولوجية - مجتمعة - تاريخية".

ودراسة العلوم الطب ادية من منظور إسلامي يعني ألا تق ه العلوم للمتعلم علي أنها أجزاء مبترة من كل أكبر هو الكون بوحده وشموله، ك خلقه الله سبحانه وتعالى، بل يجب أن تكشف عن العلاقة القوية بين سائر المخلوقات وب هذه المخلوقات وخالقها، وأن تدرس القوانين والأسباب والنتائج علي أنها مظهر لسنن ا في تنظيم الكون.

كما يجب أن يقر في ذهن المتعلم أن ما وصل إليه البشر من علم دنيوي ع اختلاف ميادينه، ليس إلا قدراً يسيراً من علم الله، " وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً"، علم الله لا ينفذ، وأن الإنسان " كلما سألته بلسان الحال والاستعداد والعمل زاده فضله فخرائن جوده لا تنفذ." وإن من شيء إلا عندنا خزائنه وما ننزله إلا بقدر معل ويظل ارتقاء الناس في العلوم والأعمال، من دينية ودنيوية مرهوناً بقدر التفكير في آيات الله تعالى المنزلة إلي رسوله وآياته في الأنفس والأفاق وسننه وحكمه في البشر وسائر المخلوقات.

والأمثلة كثيرة لعرض المحتوي الدراسي من منظور إسلامي، بما يحقق في النهاية إعداد الإنسان القرآني، الإنسان المسلم الجدير بالخلافة، والجدير برعاية ورحمة الله سبحانه وتعالى، وآيات القرآن التي ينبهنا الله سبحانه وتعالى إلي تدبرها والاستدلال



منها علي وجوده وانفراده بخلقها - ومن ثم انفراده بالألوهية وتوحيده وإسلام الوجه له كثيرة ومتتابعة يمكن أن ننتقي منها ما يناسب كل منهج دراسي.

في الأحياء وعلوم النبات:

تنتقي الآيات التي يذكر فيها الله سبحانه وتعالى خلقه الأشياء وأضدادها. لي خلقه علي كمال قدرته، فمن ذلك إخراج النبات من الحب، والحب من النبات، والبي من الدجاج من والدجاج من البيض، والإنسان من النطفة، والنطفة من الإنسان، والمؤ من الكافر، والكافر من المؤمن يقول تعالى: "يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الح وقوله" ويحي الأرض بعد موتها" وقوله تعالى" وهو الذي يرسل الرياح بشراً بين ي رحمته حتي إذا أقلت سحاباً ثقالاً سقناه لبلد ميت، فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من الثمرات، كذلك نخرج الموتى لعلكم تذكرون" والماء الذي هو أصل الحياة من أين،" لمة من السماء ثم يصرفه أجزاء الأرض كما يشاء، وينبعه عيون ص وكبار يحسب الحاجة إليها ولهذا قال: "فسلكه ينابيع في الأرض" أي أن الماء النازل السماء والنباع من الأرض ينبت زرعاً (مختلفاً ألوانه) أي أشكاله وطعومه ورواء ومنافعه، ثم (يهيج) أي بعد نضارته وشباب يكتمل (فتراه مصفراً) قد خالطه اليابس، (يجعله حطاماً) أي يعود سنة الحياة في كل الوجود، من بدء ونهاية وحياة وفناء.

وفي الجغرافيا:

من الذي خلق العالم؟ وما مظاهر الطبيعة في هذا العالم؟ لماذا خلقت الجبا من أين تستمد الشمس حرارتها؟ لماذا لا تنخفض هذه الحرارة بمرور السنين؟ من ال يمدّها بالقدر الذي تفقده من الحرارة؟ لماذا لا تنخفض هذه الحرارة بمرور السنين؟ الذي يمدّها بالقدر الذي تفقده من الحرارة وحتى تستمر في إمدادها بمقدار معين لا يزيد فيحرق ولا ينقص فيجمد؟ ما هي الخيرات والنعم ومصادر الثروة الطبيعية التي سخرها الله للإنسان من جماد وحيوان ونبات؟ وما معني استغلال الثروات؟ أو تعمير الأرض؟ وما دور الإنسان في هذا التعمير؟ هل خلق كل ذلك عبثاً أو مصادفة؟ الإجابة عن هذه الأسئلة هي المنطق الذي تصاغ حوله حقائق منهج الجغرافيا، وما يضمه من حقائق عن ظواهر الطبيعة، الليل والنهار الشمس والقمر، والأرض والجبال، والبحار والأنهار، والجماد والحيوان والرياح أو الزلازل وهو الذي خلق لكم ما في



الأرض جميعاً، كما قال تعالى: "ورزقكم من الطيبات لعلكم تشكرون"، هذه الآيات التي تدل على قدرة الله في خلق الأشياء يجب أن لا تغيب عن ذهنه العلاقة الوثيقة بين الله ومخلوقاته ومنها الإنسان، بحيث يدرك دوماً أن هذه المخلوقات جميعاً أنها هي نعم من الله أنعم بها علي الإنسان، وأن الإنسان مطالب بحسن التمتع بها، علي هدي من الله سبحانه وتعالى.

وفي التاريخ:

نجد القرآن الكريم "هو المرشد الأول للمسلمين إلي العناية بالتاريخ ومعرفة الله في الأمم منه، للاعتبار والعظة ببيان النعم متصلة بأسبابها لتطلب بها وبيان الذل بعلمها لتتلقى من جهتها" ودراسة التاريخ لابد أن تؤدي بالمتعلم إلي إدراك أن هناك سنة عامة تجري عليها نظام الأمم من قبل، والعلم بسنن الله تعالى في قوة الأمم والشع حفها وعزها وذللها وعناها وبدأوتها وحضارتها وأعمالها ونحو ذلك فإذ علم النحو والبيان في حفظ اللغة، وفي القرآن الكريم أهم قواعده وأصوله، ومن ه السنن "نصر المرسلين، وهلاك الكافرين المعادين لهم وعلو الحق علي الباطل:" فأ الزيد فيذهب جفاء وأما ما ينفع الناس فيمكنك في الأرض". ومن سنن الله أيضاً في بقة الأمم ونمائها التحلي بالفضائل ومنها نور العقل، وصحة الفكر، والعدل، والاستقامة الرأي، والصدق في القول، ونصرة الحق.. وهلاكها ودمارها في التخلي عنها وهي سمة ثا لا تختلف باختلاف الأمم ولا تتبدل بتبدل الأحوال كسنة الله تعالى في الخلق والإيج وتقدير الأرزاق والأجال.

وهكذا يصبح الهدف من التاريخ ليس مجرد سرد زمني للأحداث، ولكن الو والعبرة من الأحداث وربط الأسباب بالنتائج، وصولاً إلي سنة الله في خلقه "سنة الله في الذين خلوا من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلاً" والله لا يغير ما يقوم حتي يغيروا ما بأنفسهم "فالله مع المؤمنين حين يكون إيمانهم صادقاً قوياً حقيقاً، وعلي الكافرين جزاء عصيانهم وتكبرهم وظلمهم.

وفي السياسة والتربية الوطنية :

هناك بعض الأمور الجوهرية التي يجب أن يدعمها محتوى هاتين المادتين، فارتباط الدين بالدولة أمر جوهري في الإسلام فالدين أساس الدولة، وموجهها، ولا يمكن



تصور دولة إسلامية بلا دين، كما لا يمكن تصور الدين الإسلامي فارغاً من توجيه المجتمع وسياسة الدولة لأنه حينئذ لا يكون إسلاماً والإسلام لا يفرق بين ما يسمى دنيا فقط وما يسمى سياسة فقط، فكل ما يتعلق بالعقيدة والعبادة دين ويمكن أن يسمى سياسة الإسلام في إصلاح العقيدة والعبادة، وكل ما يتعلق بالخلق والتربية دين، ويمكن يسمى سياسة الإسلام في الخلق والتربية، وكل ما يتعلق بالمعاملات العامة دين، ويمكن يسمى سياسة الإسلام الاقتصادية والاجتماعية، وكل ما يتعلق بالحكم وتدبير مصالح المسلمين في دنياهم دين أيضاً، ويمكن أن يسمى نظام الإسلام في الحكم وإدارة الدولة.

كما يجب أن يتضمن محتوى هذه المواد إعادة النظر في تفسير بعض المفهوم علي ضوء وجهة النظر الإسلامية، وتصحيح مدلولاتها، مثال مفهوم الديمقراطية فالديمقراطية الإسلامية ذات طبيعة إلهية "يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا رسول أولى الأمر منكم فإن في شئ فردوه إلى الله والرسول إن كنتم بالواليوم الآخر، وهي سلطة تقوم علي خضوع الإنسان لسلطة الله، وليس لسلطة الإنسان كما في الديمقراطيات الغربية تقوم أساساً علي قيمة الإنسان الذي كرمه الله سبحانه وتعالى، ومن ثم منحه قيمة تفوق كل قيمة سياسية أو اجتماعية، بيد تتحدد قيمة الإنسان في الديمقراطيات الغربية بما له من حقوق وضمانات.

مفهوم الأخوة بين المسلمين: "إنما المسلمون أخوة" خلق الله البشر متعاونين الخلق والرزق والقوة والفضل والعلم حين رفع بعضهم فوق بعض درجات وجعل ه التفاوت لغرضين، أحدهما ابتلاء البشر واختبارهم، أي ليظهر منهم ما يكون غاي الثواب والعقاب ولم يزل بعلمه غنياً فابتلي المוסر بالغني، وطلب منه الشكر، وابت المعسر بالفقر وطلب منه الصبر، ويقال في تفسير "ليبونكم" أي بعضكم ببعض، وثانيهما أن هذا الاختلاف أصل من أصول خلقتهم يحقق حكمة عليا من استخلاف الإنسان في الأرض، فقد خلق الله الناس أمة واحدة علي نهج واحد، وتصور واحد، من أسرة واحدة هي أسرة آدم وحواء، ثم تعددت الأسر، وظهر النوع في الاستعدادات والطاقات والاتجاهات.. ولكنها جميعاً يمكن أن تتحدد مرة أخرى من خلال مفهومات الإسلام عن العدل والتقوي والتكافل والود والرحمة والأخوة.



والإسلام لم ينكر الصراع، بل لقد رآه سنة من سنن الله في الكون، بدون أعماله يكون الثبات والدمار والموت" ولولا دفع الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض، ولكن الله ذو فضل علي العالمين"

هذا قليل من كثير من الأمثلة التي يمكن الآن يسترشد بها في طريقة تنا
محتوي مثل هذه المناهج بمنظور إسلامي.

ومحتوي التربية التي تعد الإنسان المسلم كما أراده القرآن الكريم يضم أي
التربية الجسمية والتربية الجنسية وطرق شغل وقت الفراغ.

يقصد بالتربية الجسمية:

توجيه وتهذيب ورعاية الطاقات الحيوية في الجسم لتؤدي وظائفها بص
كريمة متزنة لصالح الفرد وصالح الجماعة" ويدخل ضمن هذه التربية الجسمية تربي
واس لتؤدي وظائفها، سم من الوهن والضعف وتدريبه على المش
وبذل الجهد، وتعود عدم الإفراط أو التفريط في إشباع الدوافع الفطرية والاعتد
الصريح القوي بها، وعدم الإقلال من شأنها أو النظر إليها نظرة دونية أو محتقرة ف
من صميم بنية الإنسان الذي خلق من طين، ولكن الله أحسن خلقه وتقويمه، ومن
فإشباع هذه المطالب ضرورة حيوية للفرد ولحفظ النوع وترقيته، وتحقيق أهداف الفط
الإنسانية كما سواها الخالق سبحانه وتعالى والغاية من هذه التربية الجسمية هي إع
المسلم القوي القادر علي البناء والتعمير والإنتاج والجهد ولا تتحقق هذه الغاية بمع
عن الدين، فكل الفرائض والعبادات إنما تهدف إلي تحقيق الاعتدال والالتزان والضبط
لهذه الطاقات الحيوية.

والتربية الجسمية أحد أبعاد محتوى التربية الإسلامية والدوافع الفطرية
التي أودعها الله فطرة الإنسان ليحافظ علي نفسه ويحافظ علي نوعه، جديرة بالرعاية
والتوعية بطرق إشباعها علي هدي من تعاليم الدين، وعلي هدي من آداب وضوابط
تحقق غاية ووظيفة هذه الدوافع باعتبارها طاقات حيوية في الإنسان.

ويفسح المجال في محتوى التربية الإسلامية لممارسة الأنشطة والهوايات التي
تتفق مع استعدادات ومواهب وميول المتعلمين، فهي ضرورية لشغل وقت الفراغ، واستثماره
فيما هو نافع ومفيد للفرد والمجتمع، هذه الهوايات تفرغ الطاقات الزائدة وتسمو بها



وتنمي القدرة علي الانتاج والابتكار من خلالها ليستعيد الإنسان نشاطه ويصبح في مأمن من الانحراف، أو البحث عن حيل غير أخلاقية للقضاء علي الملل أو التخلص من عناء العمل.

والخلاصة هي أن المستهدف في النهاية من عرض المناهج بهذا المدخل هو تدعيم الو بقدرة الله، وعلم الإنسان الذي هو من فضل الله، والذي يصل إليه بفضل ما أودعه سبحانه وتعالى لإنسان من أدوات المعرفة والبحث، وهذا أمر يوكل إلي من يصنعون المناهج ال تعد الإنسان القرآني، كما حددته هذه الدراسة وهذا لا يعني رفض انجازات الآخرين لا يدينون بالإسلام، فالعلم ملك لجميع البشر، ومن ثم فلا بأس من الأخذ بالتطبيق الناجحة في مجتمعات أخرى لا تدين بالإسلام، بشرط أن يقاس نفعها أو ضررها بمع الدين وقيمه.

وفي اعتقادي أن هذا يمكن أن يحقق بدرجة أفضل إسلام ح يتضح دوما المغزي الديني لحقائق العلم، والتواصل بين القدرة الإلهية والقدرة الإنسان مع بيان القيمة العملية لهذه الحقائق والمعارف كما يحقق مزيداً من الإيمان بقدرة ا وتدعيم هذا الإيمان عن طريق استمرار البحث والكشف، وكلاهما يحققان في النها معني العبادة ومغزي الخلافة لله في الأرض أي يحققان إنسانية لإنسان القرآني كما أراد الله سبحانه وتعالى في بعديها المادي والروحي في الدنيا والآخرة.

وغني عن البيان أن محتوى التربية الإسلامية بالصورة السابقة يجب يفسح قدرأ كافياً من تنوع المعرفة بما يناسب أعداد المرأة للقيام بمسئوليتها المجتمع الإسلامي، ومن ثم كان من الضروري أن تناول تربية المرأة إعدادها للقيام بـ الزوجة، والأم، وربة البيت.

فقد ساوي الإسلام بين الجنسين في الحقوق الواجبات، والمسئوليات والتكاليف الدينية، وجعل التفرقة بينهما في تكاليف المعيشة وعلاقات المجتمع علي أساس الاستعداد الطبيعي، والتكاليف الاجتماعية "الرجال قوامون علي النساء بما فضل الله بعضهم علي بعض ربما أنفقوا من أموالهم"، فحق القواماة مستمد من التفوق الطبيعي في استعداد الرجل ومستمد كذلك من نهوض الرجل بأعباء المجتمع وتكاليف الحياة البيئية".



هذا الاختلاف بين الرجل والمرأة يستدعي اختلافاً في محتوى ما يقدم لهما من معرفة فإلى جانب الثقافة المشتركة التي تلقاها الإنسان وفق الضرورة الإنسانية، فهناك معارف تلزم المرأة بصفة خاصة لتأدية وظائفها في الأسرة والمجتمع فالمرأة باعتبارها إنساناً أولاً مطالبة بالعلم.. من حقها أن تحصل على فرصتها في التعلم فرصة متكافئة مع دورها ومهمتها في الحياة، وليست بالضرورة مساوية لما يحظى الذكور من التعليم في مراحل الدراسة المختلفة، ومن أمثلة ما يجب أن يتعلمه الإناث علم الصحة، وعلم الأغذية ورعاية الأطفال وتربيتهم من ومعرفة العلاقات الشخصية الأسرة والمجتمع ومهارات العمل المنتج. حتى لا تكون عالة على المجتمع وأن تكون مصدراً لدخل لأسرتها كما يجب أن يحقق هذا المحتوى وعي الإناث بقضية الحياة الزوجية على أنها سنة الله في خلقه وأن يدركن معنى السكن والمودة والمحبة بين الزوجين، و صفات التي وصف بها الله قة بتقديرهن للحياة المنزلية وعدم ا شأ أو مكانتها فهي مجال ابداع المرأة واثبات أنوثتها.

(٤) طرق التدريس:-

للتربية الإسلامية أساليبها الخاصة بها في بناء المجتمع الذي تحدثنا ع مواصفاته فيما سبق، هذه الأساليب يمكن استخراجها من القرآن ومن السنة النبوية و هذه الأساليب:

الأسوة الحسنة:

يستطيع التلميذ من خلال تقديم النماذج الصالحة له أن يتشرب المعايير والسلوك الاجتماعي والأخلاقي، والمعلم الصالح هو القدوة الطيبة لتلاميذه وبه يقتد كذلك فإنه يمكن تقديم نماذج من سير الصالحين والأبطال للتلاميذ لتوضيح المبادئ والمثل الأخلاقية التي اعتنقوها كي يقتدي بهم التلاميذ ويتمثلوا بما دافعوا عنه من قيم، ولقد حثنا القرآن على الاقتداء برسول الله باعتباره خير أسوة وأفضل قدوة، فقال في سورة (الأحزاب) "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً".

منبر الأمثال وذكر القصص:

القصص لها أثر بالغ في تعليم السلوك المرغوب فيه وخاصة مع الأطفال، ومن هنا فإن استخدام الأمثال وسرد القصص للتلاميذ يمكن أن يكون فعالاً في التربية. وقد



ورد في القرآن العديد من القصص التي تحتوي علي مختلف القيم الأخلاقية، مثل قصة سيدنا موسى، ويوسف والعبد الصالح الخ.

استخدام الترغيب:

لقد استخدم القرآن الكريم الترغيب وقدمه علي الترهيب في مقام الدعوة إلى الإيمان فورد ذلك في العديد من الآيات منها قوله تعالى في سورة (البقرة) "إنا أرسلنا بالحق بشيراً ونذيراً ولا تسأل عن أصحاب الجحيم" وفي سورة (الرعد) "وإن ربك لم مغفرة للناس علي ظلمهم وإن ربك لشديد العقاب" ومن هنا فإن استخدام الثواب التربية ينبغي أن يقدم ويعطي الأولوية علي استخدام العقاب علي أساس أن الثواب والمكافأة بالتشجيع وأنفع وأكثر فعالية من العقاب.

استخدام التجربة الشخصية وسيلة للتعليم

هذا الأسلوب استخدمه القرآن الكريم في عرض قضية الإيمان بالله والتذكير بعاق خالفين وورد هذا في كثير من مثل قصة سيدنا موسى مع فرعون ه القصة في العديد من السور في سياقات مختلفة وفي تنوع في الغرض. ومن هنا فإن المع يمكنه استخدام هذا الأسلوب في تعامله مع تلميذه، فيمكن أن ينوع في طرق عرضه للفق التي يريد إيصالها إلي التلميذ حتي يتيسر عليه استيعابها.

عندما نتناول هذا المحتوي بالعرض والتقديم للمتعلمين هناك بعض المسلم التي يجب أن نبدأ منها، والتي يجب أن تستقر في ذهن المتعلمين ممن تريد لهم عن طر التربية أن يكونوا علي صورة الإنسان القرآني كما حددها الله سبحانه وتعالى في كتا العزيز.

أول هذه المسلمات: هو بيان أن مصدر التعليم هو الله، وقد سبق بيان ذلك بالتفصيل **ثاني هذه المسلمات:** هو أن القرى حقيقة ذات كينونة مستمرة كهذا الكون ذاته، الكون كتاب الله المنظور والقرآن كتاب الله المقروء وكلاهما شهادة ودليل علي صاحبه المبدع، والقرآن خطاب الله لهذا الإنسان فيمن خاطبهم الله به، خطاب لا يتغير لأن الإنسان ذاته لم يتبدل خلقاً آخر مهما تكن الظروف والملابسات قد تبدلت من حوله ومهما يكن هو قد تأثر وأثر في هذه الظروف والملابسات.. وبما أن القرآن خطاب الله الأخير فهو يملك أن يوجه حياة لإنسان اليوم وغدا لأنه معد لهذا.



ثالث هذه المسلمات: أن القرآن كتاب ميسر لكافة البشر، يقرأه كل إنسان فيفهم منه علي قدر مواهبه وقدراته العقلية، ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر، وأن الله قد جعل في قلوب عباده من القوة علي حمله ما جعله ليتدبروه وليعتبروه وليتذكروا ما فيه من طاعته وعبادته، وأداء حقوقه وفرائضه وهي قوة تفوق الجبال، وفي ذلك قال تعالى: "لو أنزلنا هذا القرآن علي جبل لرأيتنه خاشعاً متصدعاً من خشية الله" فالله تعالى رزق عباده من القوة علي حمله ما شاء أن يرزقهم فضلاً منه ورحمته.

رابع هذه المسلمات: أن تدبر القرآن فرض علي كل مكلف وليس مقتصراً علي ذ يسمون المجتهدين يشترط فيهم شروط ما أنزل الله بها من سلطان، وإنما الشر الذي لا بد منه، ولا غني عنه، هو معرفة لغة القرآن مفرداتها وأساليبها.. والله سبحانه وتعالى يحث البشر علي ذلك بقوله "أفلا يتدبرون القرآن".

ومن ثم تبدأ التربية أن الكريم، فهو ركيزة المسلم في دينه خر وهو أول ما يجب أن يضمه محتوى التربية الإسلامية التي تعد الإنسان القرآني.

أما كيف يدرك المتعلم قيمة القرآن وكيف يتدبره وكيف يعي عن يقين أن حياة للمسلم في دينه إلا بالقرآن، فهذا ما تنتقل إليه من طرق وأساليب تربوية وجهنا إل الله سبحانه وتعالى، وجدير بنا أن نقنّدي بها في تقديم محتوى التربية الإسلامية للمتعلّم المسلم.

وخير ما تقوم به التربية في هذا الصدد هو إكساب المتعلمين فن القراءة قر القرآن الكريم، فالقراءة مهارة من اكتسابها أصبح أقدر من غيره علي التحلي والاستدلال والمقارنة وتكوين الرأي السديد. والقراءة هي أول دعوة من الله سبحانه وتعا للإنسان ليعلّم ما لم يكن يعلم.

والقراءة بهذه الصورة تسبق الحفظ والاستظهار، القراءة التي تؤدي إلي الفهم والعمل: فالعمل بالقرآن أهم من مجرد حفظه والعلم والحفظ وحده أقل أجرا عند الله من العمل بما حفظ وفي ذلك قول معاذ بن جبل "اعلموا ما شئتم أن تعلموا فلن يآجركم الله بعلّمه حتي تعلموا" وقد ذكر زيد العمر الداني في كتاب البيان له بإسناد عن عثمان وابن مسعود وأبي مسعود أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرّئهم العشر فلا يجاوزنها إلي عشر أخرى حتي يتعلموا ما فيها من العمل، فيعلمنا القرآن



والعمل جميعاً، وهذا هو ما يجب أن يحتذي به في دراسة القرآن الكريم، حيث لا بد من الربط بين العلم والعمل فإن الثاني هو الذي يكسب الأول القيمة والفضل وهو أسلوب أوقع للعمل بما درس وعلم من القرآن ويقول الحسن البصري: والله ما تدبره بحفظ حروفه وأضلعه حدوده حتي أن احدهم ليقول: قرأت القرآن، ما يري له القرآن في خلق ولا عمل" وقراءة القرآن بوعي، تقودنا إلي المنهج الإسلامي في التربية، حيث يوجهنا ا سبحانه وتعالى إلي ضرورة النظر في آياته واعتبار مخلوقاته " قل انظروا ماذا في السموات والأرض"، أفلم ينظروا إلي السماء فوقهم كيف بنيناها". أفلا ينظرون إلي الإبل كي خلقت"، وفي أنفسكم أفلا تبصرون".

أما كيف يدرب المتعلم علي النظر والتدبر، فإنما يكون ذلك عن طريق ش أدوات المعرفة التي أودعها الله سبحانه وتعالى الإنسان والتي زوده بها لتقوم بوظائفها راك الله والعالم من حوله لذا التدريب منذ أولي مراحل التعليم المتعلم القدرة علي الملاحظة، والاستنباط والاستدلال والقدرة علي التمييز وربط الأسب بالنتائج، ويكون ذلك من خلال عرض منجزات العلوم المختلفة التي تعرف بها آيات ا تعالي في أعضاء الإنسان ومشاعره وقواه العقلية وانفعالاته النفسية، وآياته في الجم والحيوان والهواء والماء والبخار والغازات التي تتركب منها هذه المواد وغيرها... وسنن الذ والكهرباء والهيئة الفلكية، كل ذلك لتدعيم الإيمان، بأن هذه الآيات دالة علي أن لها خالقاً مدبراً حكيماً مريداً قادراً رحيماً، يجب أن نعبد وحده، وأن نخشي ويحب ف كل أحد، وأن تكون معرفته والزلفي عنده ورجاء لقائه في الآخرة منتهي كل غاية الحياة.

والتدريب علي الملاحظة يخرج الإنسان من مجال الألفة إلي التأمل والتدبر.. في آيات القدرة الإلهية، وأحداث الحياة اليومية تزخر بهذه الآيات التي يجب أن توجه التربية أنظار المتعلمين إليها، بدءاً من نفس المتعلم ذاته إلي ما حوله من ظواهر فالزرع والهواء والنار والموت.. وهذه المشاهدات التي تدخل في تجارب كل إنسان هي بذاتها أضخم الحقائق الكونية، وهي تخاطب فطرة الإنسان، وهي أدلة علي وجود النواميس الإلهية، وهي في ذات الوقت موضوع دراسة أعلم العلماء إلي آخر الزمان.



وقد اختلف العلماء في أول الواجبات هل هو النظر أو الاستدلال أو الإيمان الذي هو التصديق الحاصل في القلب الذي ليس له من شرط صحته المعرفة، فذهب القاضي وغيره إلى أن أولى الواجبات النظر والاستدلال، لأن الله تبارك وتعالى لا يعلم ضرورة وإنما يعلم بالنظر والاستدلال بالأدلة التي نصبها لمعرفة.

والنظر والاستدلال هما اللذان يميزان الإنسان عن سائر الدواب ويحققان إنسانيته " وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة" السمع لتسمعوا به الأمر والنهي والأب لتبصروا بها آثار صنعه، والأفئدة لتصلوا بها إلى معرفته.

ولا يتم الاستدلال بدون الاستقلال ونبذ التقليد، فالتقليد منع من الاستدلال والاستدلال واجب. التقليد من تدبر القرآن للاهتداء به وتدبره واجب. والله سبحانه وتعالى ينعي علي المقلدين من الكفار. " وإذا قيل لهم تعالوا إلي ما أنزل الله وإلى الرسا ألوا حسنا ما وجدنا عليه وقد استدل العلماء من قوة ألفاظه ع طال التقليد عندما يكون وفي الكفر والمعصية، وأما التقليد في أصول الدين، وعصمة من عصم المسلمين يلجأ إليها الجاهل المقصر عن درك النظر وعند العلماء قبول قول بلا حجة، والتقليد باتفاق جمهور العقلاء والعلماء ليس طريقاً للعلم ولا موصلاً له لا في الأصول ولا في الفروع.

وحتى الإيمان لا يقوم علي التقليد ولأنه ليس القصد من الإيمان أن يذلل الإنسان للخير كما يذلل الحيوان، بل القصد منه أن يرتقي عقله وتتركي نفسه بالعلم بالعرفان في دينه، فيعمل الخير لأنه يفقه أنه الخير النافع المرضي لله. ويترك الشر لأنه يفهم سوء عاقبته ودرجة مضرته في دينه ودنياه ويكون فوق هذا بصيرة وعقل في اعتقاده فلا يأخذه بالتسليم لأجل آبائه وأجداده.. والعقل لا يقبل مثله، فأجدر به ألا يقلد جاهلاً ضالاً هو دونه.

والتقليد والتلقين كلاهما أسلوبان في التربية معطلان للعقل، والله سبحانه وتعالى وتعالى يقول: " فتلقني آدم من ربه كلمات" والتلقي هنا بمعنى الإلهام والانتفاع بالكلمات وليس بمعنى - تلقي من تلقن فأعلم وإنما المقصود هنا قبول الكلمات وتعلمها والعمل بها. وهذا حث صريح علي رفض التلقين بدون الفهم أو العمل بما يلقي.

ومن تدريب الحواس علي أداء وظائفها ونبذ التقليد إلي إفساح المجال للحوار والجدل، وهي أمور مستحبة في طلب المعرفة ولكن بشروط: منها إقامة الحجة والبرهان.



بالتحري، ومعرفة مكان الصواب والخطأ قبل الحكم علي شيء وقد علم القرآن أهله أن يطالبوا بالحجة". قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين " وبذلك قرر لنا قاعدة لا توجد في غير القرآن من الكتب السماوية. وهي ألا يقبل من أحد قول ولا دليل عليه ولا يحكم لأحد بدعوي ينتحلها بغير ميز برهان يزيد، وهذه الميزة للإسلام عن س الأدیان تتضمن الإقرار باستقلال الفكر مع التشاور في الأمر، والرجوع إلي الدليل والبره ونبد التقليد والإتباع من دون بصيرة ن وآيات القرآن بنيات واضحة في قرن المسا الاعتقادية ببراهينها وقرن الأحكام الأدبية والعلمية بوجوده منافعتها ن وهذا ما يجب تبرزه موضوعات العلوم المختلفة، فالكون كله هو الحجة والبرهان علي ما جاء في الق الكريم.

وقد عرض القرآن الكريم لصور المجادلة بين إبراهيم عليه السلام وقومه في س نباء وغيرها، وكذلك في ح عليه السلام، ومجادلة موسى مع ف ي ذ ذلك من الآيات. كل هذه الآيات تعليم من الله عز وجل السؤال والجواب والمجادلة الدين لأنه لا يظهر الفرق بين الحق والباطل إلا بظهور حجة الحق ودحض حجة الباء وإنما يكون شرط المجادلة أو الاحتجاج العلم، وتقارب المتناظرين في مراتب الدين والع والفهم والإنصاف.

ومن أساليب القرآن في التربية ضرب الأمثال علي قدر الإفهام. وتتنوع أسال التدريس يقدر تفاوت المتعلمين في القدرات العقلية، والله سبحانه وتعالى يقول " والمعنى أن الله يصرف الآيات في سائر القرآن، لإثبات وصول الإيمان والهداية لأح الأداب والأعمال، فيحولها من نوع إلي نوع ومن حال إلي حال، مراعاة لتفاوت العق والإفهام، ولاختلاف استعداد الأفراد والأقوام، ويقول سبحانه وتعالى: " ولقد صرفنا في القرآن من كل مثل " أي وجهنا القول فيه بكل مثل يجب به الاعتبار، من الآيات، والعبر، والترغيب، والترهيب والأوامر والنواهي، وأقاصيص الأولين والجنة والنار والقيامة، واستخدام لفظ صرفنا في الآية يعني أيضاً البيان والتكرار وقيل المغايرة، أي غيرنا المواعظ ليدكرها ويعتبروا ويتعلقوا.. من الأمثال والعبر والحكم والمواعظ والأحكام والأعلام.



وكلها أساليب تربوية يوجهنا القرآن الكريم إلى الاقتداء بها في تربية الإنسان القرآني بحسب تفاوت الاستعدادات والقدرات.

ومن أساليب القرآن في التربية أيضاً إحالة المخاطبين إلى غرائزهم وفطرتهم وتذكيرهم بتأثير التربية التقليدية في أنفسهم، وإلزامهم الحجة، بمحاسبة عقول أنفسهم على تعارض الأفكار وتنافس الأقوال، بسبب اختلاف الأوقات والأحوال ومخالفة التقاليد والمسلمات للغرائز والملكات، ويتلو هذا الأسلوب أحالتهم على مثل ذلك في غيرهم من الناس بالنظر في أحوال المعاصرين والاعتبار بسير الغابرين، فأياته تعالي الأنفس أقوى من آياته في غيرها "وفي الأرض آيات للموقنين وفي أنفسكم أفلا تبصرون". وإتباع الأساليب السابقة في تدريب الحواس على الملاحظة، والتدبر والاستد من الأمثال في الحياة اليومية، وفي قصص القرآن، إنما يهدف إلى وعي المخاطبين تعلمين - بسنن الله في الـ القوانين الكونية التي أودعها الله هـ وفقها، ويتحرك بموجبها، ويعمل بمقتضاها والإنسان يكشف عن أطراف من هذه القواعد كلما ارتقى في سلم المعرفة، يكشف عنها أو يكشف له عنها بمقدار يناسب إدراكه المحد المعطي له بالقدر الذي يلزم لنهوضه بمهمة الخلافة في الأرض في أمد محدود.

هكذا تصبح العلوم الكونية المختلفة مجرد محاولات مستمرة من جانب الب لمعرفة هذه السنن، وهي محاولات استخدم الإنسان فيها وسيلتين أساسيتين بالقياس إل هما الملاحظة والتجربة وهما وسيلتان جزئيتان في طبيعتهما، وغير نهائيتين ولا مطلقت في نتائجهما.

ومن إدراك السنن الإلهية في الخلق والكون إلى الأخذ بالأسباب، وعدم التوا فاعلم بالسنن لا يعني ترك الأسباب، والتربية السوية هي تلك التي تنمي لدي المتعلمين من خلال دراسة العلوم الكونية هذه العلاقة القوية بين السنن والأسباب وأن من الأسباب ما جعله من أفعال المخلوقات الاختيار على علم، وما جعله أسباب لا يعلم لخلق اختيار فيها، ولا علم، وكل من القسمين يسند إلى سببه تارة وإلى رب الأسباب تارة والجهة مختلفة معروفة ومثال ذلك قوله تعالى في الحرث "افرايتم ما تحرثون أنتم تزرعونه أم نحن الزارعون"، فهل يقول عاقل أن الفلاح لا فعل له ولا اختيار في زرعه وأن الله يخلقه له بدون إرادته ولا فعله أو أن فعله وتركه أرضه سواء، وتلقيحه لنخله وعدمه سيان.



والقرآن الكريم حافل بالآيات التي تعرض هذه السنن، والتي يجب أن يهتدي بها في سياق تناول العلوم المختلفة. كسنة الله في بقاء الأمم ونمائها في التحلي بالفضائل ومنها نور العقل، وصحة الفكر والعدل، والاستقامة في الرأي والصدق في القول، ونصرة لحق، وهلاكها ودمارها في التخلي عنها، وهي سنة ثابتة لا تختلف باختلاف الأمم تتبدل بتبدل الأحوال كسنته تعلي في الخلق والإيجاد وتقدير الأرزاق والآجال. ودراسة العلوم الكونية يجب ألا تكون مقطوعة الصلة بتذكر خالق هذا الكون وذكره والشعور بجلالة وفضله، وألا تحول العلم إلى فتنة تعمي وتطفي فالعلم الظاهر بغير إيمان يوحى بالغرور.

والتربية التي تعد الإنسان القرآني- محور هذه الدراسة- هي تلك التي تت من الأساليب والطرق ما يبرز هذه الصلة القوية بين المعرفة والعلم وبين الإنسان الدرف ويعلم، بحيث تستحي معرفة علمية في الحال إلى إيقاع في اشر وإلي ألفة مؤنسة بهذا الكون، وإلي تعارف يوثق أواصر الصداقة بين الناس والأش والأحياء، وإلي شعور بالوحدة التي تنتهي إلى خالق هذا الكون وما فيه ومن فيه، و معرفة أو علم أو بحث يقف دون هذه الغاية الحسية الموجهة المؤثرة في حياة البشر معرفة ناقصة أو علم زائف أو بحث عقيم.

والبداية الصحيحة لكل علم أو معرفة الإيمان بالله والاستعانة به. والاعتماد عليه " باسم ربك الذي خلق" وبذلك لا يضل الطريق، ولا ينحرف عن الصواب حتي يص علمه وبالا عليه وتدميراً لوجوده.

وهكذا يودي عرض هذا المحتوي بهذه الطريقة إلى إدراك حقيقة الوحدة وهي أض الحقائق علي الإطلاق، وحدة الخالق الذي ليس كمثله شيء ووحدة الإرادة، ووحدة الناموس الذي يحكم هذا الوجود، ووحدة الحياة من الخلية الساذجة إلى الإنسان الناطق، ووحدة البشرية من آدم- عليه السلام- إلى آخر أبنائه في الأرض، ووحدة الدين الصادر من الله الواحد إلى البشرية الواحدة، ووحدة جماعة الرسل المبلغة لهذه الدعوة، ووحدة الأمة المؤمنة التي لبثت هذه الدعوة، ووحدة النشاط البشري المتجه إلى الله واعطائه كله اسم (العبادة)، ووحدة الدنيا والآخرة داري العمل والجزاء ووحدة المنهج الذي



شرعه الله للناس فلا يقبل منهم سواه، وحدة المصدر الذي يتلقون عنه تصرفاتهم ومنهجهم في الحياة.

(٥) المعلم:

ويظل تحقيق هذه التربية بالأهداف والمحتوي والطريقة السابق عرضها منو
بمدرس مسلم واع بمغزي وروح هذه الأمور الثلاثة، مدرس يجد في عمله، وسلوكه ر
هذه التربية الإسلامية التي تجعل الإنسان القرآني محوراً لها، مدرس يمارس الإس
يتخلق بخلق القرآن في سلوكه وتعامله وسمته ومظهره وسائر شأنه، وهو فوق ذل
عليه بمبادئ الإسلام وقيمه ومفاهيمه، وعليه بمنهج التربية الإسلامية في صو
النظرية والتطبيقية، ومدرّب علي طريقة تطبيقه قبل أن يتخرج، ويمارس عمله
المدرسة إلى جانب تخصصه العلمي في المادة التي يدرسها، ومدرس راع في مدرسته مسد
ن رعيته وهم الطلاب، مدرّج الجزء علي جهده وعطائه من أي
ن البشر، بل ينتظر الجزء بحانه، وقد قال صلي الله عليه وسلم مع
الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم علي قدر عقولهم.

مدرس علي خلق، وقمة الخلق الإنساني هي التقوي وخشية الله، فهما صمام الأمان
كل تعامله مع طلابه في احترامه لهم كل علي حدة، في تقديره لمواهبهم في اهتمامه به
في صدقه وأمانته وإخلاصه وإتقانه لعمله، في صبره عليهم وحزمه معهم، ورحمته به
وحسن توجيهه لهم علي هدي القرآن، مدرس يحاول أن يحقق في شخصه تمثل القد
الأولي للمسلمين، محمد عليه الصلاة والسلام ويحاول طلابه بدورهم الإقتراب من ه
المثل الأعلى ويتمثل عمل الرسول الذي كلفه به الله سبحانه وتعالى بقوله "كما أرس
فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا ويريككم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما
تكونوا تعلمون"، هذه الآية تحدد مهمة المدرس أو المربي المسلم في تلاوة آيات الله واستيعاب
ما فيها من معاني عن اقتناع ووعي، والتزكية وهي أقرب الكلمات وأدلها علي معني
التربية أي إصلاح النفس وتهذيب الطباع والسمو بالإنسان والتعليم هو المهمة الثالثة في
الآية، ويقصد به تنوير الذهن بما يفتقر إليه من هدايات كثيرة في عالم الغيب
والشهادة أي في عالم المادة وما وراء المادة، والقرآن كتاب تضمن علوماً إنسانية شتى في
العقائد والتشريع والأخلاق.



وتأخذ علاقة المعلم بتلميذه من وجهة النظر الإسلامية طابع الأب بابنه، فهي علاقة عطف ومودة واحترام، لذلك فإن المعلم ينبغي أن تسود الشفقة والرحمة والتسامح علاقته بتلميذه، وقد بين الإمام الغزالي ما ينبغي أن تكون عليه تلك العلاقة حين قال إن المعلم ينبغي أن يكون مرشداً أميناً وصادقاً لتلميذه، وألا يترك الفرصة تضوت دون أن ينبذ إلي أن الغرض من التعليم هو التقرب من الله عز وجل، كما نهى الغزالي عن التشبّه بأخطاء التلاميذ وعن استعمال القسوة في تهذيب سلوك المتعلم.

كما أن المتعلم ينبغي أن يكون محترماً لأستاذه متواضعاً له ومقتدياً به سلوكه وأفعاله. وإذا كان العلم أفضل الصنائع وأشرفها، كان المعلم أعلى مرتبة سائر المشتغلين بالصناعات الأخرى كالزراعة والصناعة وغيرها فهو الشمس تضئ لغيرها وهي مضيئة في نفسها، كالمسك يطيب غيره وهو طيب وقد جاء في الحد شريف: "أفضل الصدق أن يـ ء علما ثم يعلمه أخاه، وما تصدق المرء أف ن علم ينشره" ويقول الغزالي: ف موجود علي الأرض جنس الأنس وأ ء جوهر الإنسان قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتجليته وتطهيره وسياقته إلي القرب من عز وجل...، فإن الله تعالى قد فتح علي قلب العالم العلم الذي هو أخص صفاته ف كالحازن لأنفس خزائنه ثم هو مأذون له في الإنفاق منه علي كل محتاج إليه).

خاتمة:

هذه هي صورة التربية الإسلامية التي تعد الإنسان القرآني الذي هو جوهره التربية، ومحورها، هدفاً، ومحتوي طريقه، تنتظم كلها في وحدة متماسكة تؤلف ب أجزائها روح الدين التي تسري في كل خبرة تربوية لتغذيها بنور الإيمان وتضفي علي المغزي والقيمة.

تربية تؤكد لدي الإنسان (المتعلم) الوعي لوجوده في العالم، والوعي لدوره ورسالته كما كلفه بها الله سبحانه وتعالى، وتجعل هذا الوجود مبرراً علي ضوء هذا التكليف والتشريف الإلهي بالخلافة.

تربية تنمي في الإنسان (المتعلم) الثقة بالنفس - بعد أن وثق بها الله سبحانه وتعالى - والقدرة بعون الله - علي انجاز هذه الرسالة.

تربية تحرر الإنسان (المتعلم) من كل مظاهر الضعف والخوف والغربة بحيث تنطلق طاقاته لخيره وسعادته في الدنيا والآخرة



تربية تؤكد الجانب الإنساني في الإنسان (المتعلم)، الجانب المتفرد المتميز به علي سائر المخلوقات، وهو جانب إلهي، وهو مصدر التكريم والتشريف له.



تربية تثير في الإنسان (المتعلم) متطلبات تحقيق دوره في الخلافة عندما يكتشف قدراته ومواهبه وملكاته، وعندما يوجهها وجهة صحيحة ونافعة لتحقيق رسا في الكون ولا يكون ذلك إلا عن طرق العلم والمعرفة، العلم الديني والدنيوي.



تربية تؤكد للإنسان (المتعلم) أنه صاحب القرار في ممارسته لدوره في الخلا الذي يؤكد من خلاله وجوده الإنساني- إما أن يكون سيذا في هذا العالم أو عبد سيذا بعلمه وبهدي من تعاليم الدين الذي يضبط ويوجه هذا العلم لنفع الإنسان أو عبداً لشهواته وطموحاته.... وهو باختياره إنما يقرر هدم هذا الوجود أو الف لذاته وربما للآخرين من حوله (بشراً كانوا أو حيوانات أو جماد)، واختيار الق يستلزم الوعي بالبداث أنها علي ضوء معيار، ومن ثم تصبح لتر تقديم هذا المعيار وليس أسمى من هداية الله سبحانه وتعالى، ولا بديل لما شر للإنسان معايير يهتدي بها عند اتخاذ قراراته الأخلاقية، والوعي بهذا المع يعني تحرير الإنسان من قيود ومزالق الضلال من ذاته أو من خارج ذاته ليصد أكثر قوة علي تحقيق الهدف من وجوده.



تربية تحقق في الإنسان (المتعلم) القوة الروحية والقوة المادية، إذ أن الثانية مترة علي الأولى، وتستلزمها، فالقوة الروحية هي سبيل الإنسان إلي القوة المادية و أيضاً سبيله إلي التحضر الإنساني وليس التحضر المادي فقط، وهكذا يصد الإنسان القرآني الذي تعده هذه التربية هو باعث هذا التحضر، والضامن لاستم يته، طالما كان علمه وانجازاته مضبوطتين بسنن الله سبحانه وتعالى في الخلق والكون.



ومن الإنسان القرآني إلي المجتمع الإسلامي الذي يتألف من هذه النماذج من البشر، المجتمع القدوة لغيره من المجتمعات، الذي يصدق عليه قول الله سبحانه وتعالى " كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله" وقوله تعالى " وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء علي الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً.





المراجع

أولاً المراجع العربية :-

- (١) القرآن الكريم.
- (٢) أحمد شلبي: التربية الإسلامية، (مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٨٢م).
- (٣) أحمد فؤاد الاهواني: التربية فى الإسلام، (دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠).
- (٤) الأصول الفلسفية للتربية: قسم أصول التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٦.
- (٥) الأصول الفلسفية _، قسم أصول التربية، كلية التربية، ذ ٢٠٠٩م.
- (٦) المؤتمر العلمي الثاني عشر لكلية التربية جامعة طنطا: حالة المعرفة التربوية المعاصرة - مصر نموذجاً بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة (كلية التربية جامعة طنطا، ٢ نوفمبر ٢٠١٠م).
- (٧) إبراهيم عصمت مطاوع: أصول التربية (ط ٥، المكتب المصري الحديث، القاهرة، ١٩٩٠).
- (٨) إمام عبد الفتاح إمام: مدخل إلى الفلسفة (ط ٤، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٧).
- (٩) توفيق الطويل: أسس الفلسفة، (ط ٦، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٦).
- (١٠) ج. ف. نيلر: ترجمة محمد منير مرسى وآخرون: فى فلسفة التربية، (عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢).
- (١١) جان بول سارتر، ترجمة: حنا دميان: الوجودية فلسفة إنسانية (بيروت، ١٩٧٠).



- (١٢) حامد عمار : قيم تربوية فى الميزان، دراسات فى التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- (١٣) _____ : الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م وتدايعاته التربوية والثقافة فى الوطن العربي (الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٤م).
- (١٤) حسان محمد حسان / دراسات فى الفكر التربوى ، (ط٢ دار الشروق، الممل العربية السعودية، ١٩٨٣).
- (١٥) دي جي. أوكونور: مقدمة فى فلسفة التربية ترجمة: محمد سيف الد فهمي، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢م).
- (١٦) سعد مرسى أحمد: تطور الفكر التربوى، (عالم الكتب القاهرة، ١٩٧٠).
- (١٧) سعيد إسماعيل: أصول التربية الإسلامية، (دار الثقافة للطباعة والن ١٩٧٨م).
- (١٨) _____ التربية والفلسفة، (عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٢).
- (١٩) سهام محمود العراقي: فى فلسفة التربية - دراسات وبحوث، كلية الترب جامعة طنطا، ١٩٩٤م).
- (٢٠) سهير دياب محمد وآخرون: الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة ثقافة الألفية الثالثة، القاهرة، ٢٠٠٣).
- (٢١) سيد إبراهيم الجيار: التوجيه الفلسفي والاحتماعي للتربية، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٨).
- (٢٢) شبل بدران وآخرون: الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الجمهورية، الاسكندرية، ٢٠٠٢).



- (٢٣) صاءق سمعان: الفلسفة والفرفة، (ءار النهضة العربفة، ١٩٦٢م).
- (٢٤) عاءل السكرف: نظرفة المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، (الءار المصرة اللبنافة، القاهرة ١٩٩٩).
- (٢٥) عباس العقاء: الفلسفة القرآفة، ءار الهال، القاهرة، ١٩٨٨م).
- (٢٦) عبء الغنف عبوء: فى الفرفة الإسلامفة، (القاهرة، ءار الفكر العربف، ١٩٧٧).
- (٢٧) عبء الفءاح تركف: نحو فلسفة فربوة لبناء الإنسان العربف، ءار المعرف الجامعفة، الإسكندرفة، ١٩٩٣م).
- (٢٨) _____: فلسفة الفرفة - مؤلف علمف نقءف، (مكفة الأنجل ءرة، ٢٠٠١).
- (٢٩) _____: فلسفة الفرفة - خصوصفة مجفمعة حضارفة، (طنط ٢٠٠٨).
- (٣٠) عبء الله عبء الءافم: نحو فلسفة فربوة عربفة، (مركز ءراساء الوءة العربف بفرف، ١٩٩١).
- (٣١) عثمان أمفن: رواء المءالفة فى الفلسفة الغربفة، ءار المعارف، القاهرة، ١٩٦٧.
- (٣٢) كمال عبء اللطف: فى الفلسفة العربفة المعاصرة، ءار سعاد الصباء، القاهرة، ١٩٩٢).
- (٣٣) لطفف بركاء أءمء: فى مجالاء الفكر الفربوف، ءار الشروق، القاهرة، ١٩٨٣م).
- (٣٤) مءمء الصاءق عففف: المءفم الإسلامف وأصول الحكم، ءار الاعتصام، القاهرة، ١٩٨٠).



- (٣٥) محمد الهادي عفيفي: فى أصول التربية - الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م).
- (٣٦) محمد سيف الدين فهمي: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية، (مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٨٠).
- (٣٧) محمد لبيب النجىحي: التربية - أصولها الفلسفية والنظرية، (مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤م).
- (٣٨) _____: فى الفكر التربوي ج ١، (مكتبة الأنجلو المصرى القاهرة، ١٩٧٠).
- (٣٩) محمد منير مرسد ة الإسلامية - أصولها وتطورها فى اربد (عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧).
- (٤٠) _____: فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، (عالم الكتب القاهرة، ١٩٩٣).
- (٤١) محمود عبد الرازق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، (دار البحوث العلم الكويت، ١٩٧٤).
- (٤٢) نعيم حبيب جعنيني: الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، ٢٠٠٤).
- (٤٣) يحيى هويدى: مقدمة فى الفلسفة العامة، (ط٦، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٠).
- (٤٤) يوسف سيد محمود: أفاق تربوية متعددة - رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعى، (الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٩م).
- (٤٥) يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، (مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٦٦).



- Bernstein, R. J. (1991) 'Philosophy, History and Critique', in: (٤٦)
R. J. Bernstein, *The New "Constellation"*
(Cambridge, Polity Press).
- Cooper, D. E. (1998) 'Educational Philosophies and Cultures of (٤٧)
ilosophy', in: G. Haydon (ed.) ' *Fifty
ars of Philosophy of Education* (London,
Institute of Education)
- wey, J. (1931) *Philosophy and Civilization* (New York, (٤٨)
Moulton, Bach & Company)
- nne, J. (1993) *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and (٤٩)
echne' in Modern Philosophy and in
istotle* (Illinois, University of Notre Dame
Press
- rwicker, J. (1973) R.S. Peters and the Concept of Education, (٥٠)
oc *of the Philosophy of Educa
Society of Great Britai*
- damer, H-G. (1967) Theory, technology, practice: the task of (٥١)
e science of man, *Social Research*, 44
Gadamer.
- G. (1980) Practical philosophy as a model of the human (٥٢)
sciences, *Research in phenomenology*.
- rst, P. H. (1998) Philosophy of Education: The Evolution of a (٥٣)
scipline, in: G. Haydon (ed.) *Fifty Years of
ilosophy of Education* (London, Institute of
Education), pp. 1-22.
- minsky, J. S. (1993) *A New History of Educational (٥٤)
Philosophy* (London, Greenwood Press).
- Kolakowski, L. (1972) *Positivist Philosophy (٥٥)
(Haarmondsworth, Penguin)*
- MacIntyre, A. C. (1981) *After Virtue: a Study in Moral Theory (٥٦)
(London, Duckworth)*
- MacIntyre, A. C. (1988) *Whose Justice? Which Rationality? (٥٧)
(London, Duckworth)*. MacIntyre, A. C.
(1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry
(London, Duckworth)*.



- MacIntyre, A. C. (1998) Practical Rationalities as Forms of (٥٨)
Social Structure, in: K. Knighted *The
MacIntyre Reader* (Cambridge, Polity Press).
- Miller, B. (1996) *Casuietry and Modern Ethics: A Poetics of* (٥٩)
actical Reasoning (Chicago, University of
Chicago Press).
- ssbaum, M. C. (1997) *Cultivating Humanity: a Classical* (٦٠)
fence of Reform in Liberal ' Education
Cambridge, MA, Harvard University Press).
- nnor, D. J. (1957) *An Introduction to the Philosophy of* (٦١)
ucation (London, Routledge & Kegan
Paul). O'Connor,
- J. (1973) The Nature and Scope of Educational Theory', in: (٦٢)
Langford and D.J O'Connor (eds.) *New*
sa the Philosophy of Educa
(London, Routledge and Ke
- lor, C. (1995) *Philosophical Arguments* (Cambridge, MA, (٦٣)
Harvard University Press).



قمر الدولة

طباعة الكتاب الجامعي

Pasem_amer@yahoo.com

0109411883

الفصل الأول

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

- (أ) وضح أهمية دراسة فلسفة التربية بالنسبة للمعلم .
(ب) تناول بالشرح ثلاثة فقط من وظائف فلسفة التربية .
(ج) اذكر بالتفصيل أهم المباحث الأساسية للفلسفة

السؤال الثاني :-

أكمل العبارات الآتية :-

- ١ - فلسفة التربية أنماط ثلاثة هي و..... و.....
٢ - يعتبر مبحث هو ذلك المبحث الفلسفى الذى يعالج طبيعة القيم وفلسفة الأخلاق والجمال .
٣ - لمبحث المنطق أربعة فروع أساسية هي و..... و..... و.....

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ - يختص مبحث المعرفة بدراسة القيم والأخلاق والأحكام الخاصة بالخير والشر . ()
٢ - تمثل الفلسفة الجانب العملى التطبيقى بينما تعتبر التربية ذلك الإطار النظرى العملى . ()
٣ - إختلاف اى والمدرسة التى ينتمى إليها ف هو السبب الوحيد لصعوبة ()
التوصل إلى تعريف جامع مانع للفلسفة . ()

الفصل الثانى

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

- (أ) ناقش بالتفصيل أهم التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية .
(ب) وضح بإختصار نظرية القيم فى الفلسفة المثالية .

السؤال الثانى :-

إختار الإجابة الصحيحة مما يلى :-

١ - إشتربت التربية المثالية

(أ) خمس

(ب) ثلاثة

(ج) سبع

شروط أساسية ينبغى أن تتوافر فى المعلم الناجح .

٢ - مؤسس الفلسفة المثالية هو الفيلسوف اليونانى

(أ) سقراط

(ب) أفلاطون

(ج) أ

٣ - طريقة التدريس عند المثاليين هى

(أ) التجريب ووسائل الإيضاح .

(ب) الحوار والمناقشة .

(ج) إستخدام التجربة الشخصية وسيلة للتعليم .

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ - تنسب الفلسفة المثالية إلى الفيلسوف الإغريقى أرسطو . ()
٢ - يرى أصحاب الفلسفة المثالية أن التلميذ هو العضو الفعال والطرف الإيجابى فى العملية التعليمية . ()
٣ - يشمل مثلث أفلاطون للقيم كلا من الحق والخير فقط . ()

الفصل الثالث

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

(أ) تعتبر الواقعية الكلاسيكية أصل الفلسفات الواقعية الأخرى ، فى ضوء ذلك وضح أهم التطبيقات التربوية لهذه الفلسفة .

(ب) ناقش بالتفصيل أهم أوجه الاختلاف بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية .

السؤال الثانى :-

أكمل العبارات الآتية :-

١ -تنظر الفلسفة المثالية إلى الإنسان باعتبارة كائناًبينما تنظر الفلسفة

الواقعية إلى الإنسان باعتبارة كائناً

٢ - تضم الفلسفة الواقعية نوعين من الفلسفات هماو.....

٣ - يوصى أرسطو بإتباع أسلوبين أو طريقتين من طرق التدريس لتعليم الأطفال هما.....و.....

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

() ١ -تنسب الفلسفة الواقعية إلى الفيلسوف اليونانى أفلاطون .

٢ - ينظر المذموم المعلم بإعتباره فيلسوف بيند يه الواقعيون بإعتباره عالماً .

() ٣ - تحتل المؤلفات والكتب الكلاسيكية الشهيرة مكانة متميزة عند أصحاب الفلسفة الواقعية .

الفصل الرابع

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

(أ) وضح بالتفصيل موقف الفلسفة البراجماتية تجاه نظرية المعرفة .

(ب) ناقش أهم التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية .

السؤال الثاني :-

أكمل العبارات الآتية :-

١ - تأسست الفلسفة البراجماتية على أيدي الفلاسفة الأمريكيين و..... و.....

٢ - يحلل ديوى عملية البحث العلمى إلى خمسة أوجه أساسية هى و..... و.....

..... و.....

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

١ - تنسب الفلسفة البراجماتية إلى الفيلسوف جان بول سارتر . ()

٢ - حدد جون ديوى أربعة خطوات أساسية فقط لعملية البحث العلمى . ()

٣ - يعتبر الفيلسوف جون ديوى هو مؤسس الفلسفة ية الوحيد .

الفصل الخامس

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

- (أ) وضع مفهوم الطبيعة البشرية عند الفلسفة الوجودية .
(ب) تناول بالشرح أهم أوجه النقد الموجهة للفلسفة الوجودية .
(ج) ناقش أهم التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية .

السؤال الثاني :-

إختار الإجابة الصحيحة مما يلي :-

١ - تنسب الفلسفة الوجودية إلى الفيلسوف

- (أ) سورن كيركجورد .
(ب) جان بول سارتر .
(ج) كليهما معاً .

٢ - أفضل طرق التدريس لدى الوجوديين هي

- (أ) إستخدام الترغيب .
(ب) الطريقة السقراطية .
(ج) مناقشة .

٣ - من أهم أوجه الموجهة للفلسفة الوجودية أن

- (أ) تدعو إلى الأمل و التفاؤل .
(ب) تشاؤمية .
(ج) فلسفة تهتم بالأخلاق .

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ - من أهم أوجه النقد التي وجهت للفلسفة الوجودية أنها فلسفة تبعث على التفاؤل والأمل . ()
٢ - تنسب الفلسفة الوجودية إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون . ()
٣ - تعد الطريقة السقراطية هي أفضل طرق التدريس لدى أصحاب الفلسفة الوجودية . ()

الفصل السادس

أسئلة للمناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

- (أ) إذكر مع الشرح أربعة فقط من أهداف التربية الإسلامية .
(ب) ناقش بالتفصيل ثلاثة فقط من طرق التدريس المستخدمة في التربية الإسلامية .

السؤال الثاني :-

أكمل العبارات الآتية :-

- ١ - من أهم طرق التدريس المستخدمة في التربية الإسلامية و..... و.....
٢ - للتربية الإسلامية العديد من الأهداف منها و..... و.....
٣ - يتكون الإنسان وفقاً للفلسفة الإسلامية من عدة عناصر رئيسية منها و..... و.....

السؤال الثالث :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ - تعتبر الأسوة الحسنة وتقديم النماذج الصالحة هي طريقة التدريس الوحيدة في التربية الإسلامية . ()
٢ - قامت الفلسفة الإسلامية معتمدة على القرآن الكريم فقط . ()
٣ - يتكون الإنسان وفقاً للفلسفة الإسلامية من ثلاثة عناصر رئيسية فقط . ()



جامعة طنطا
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية

إمتحان الطلاب المستجدين - الفرقة: الرابعة - الشعبة: جميع الشعب
امتحان الميد تيرم - الأصول الفلسفية للتربية

زمن الإمتحان: ساعتان | الدرجة الكلية للإمتحان: | الفصل الدراسي: الأول | التاريخ:

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

أكمل ما يأتي :-

(أ) ترجع صعوبة التوصل إلى تعريف جامع مانع للفلسفة إلى عدة عوامل هي و.....

(ب) تتضمن نظرية القيم عند الفلسفة المثالية ثلاثة مبادئ أساسية هي و..... و.....

(ج) تعتبر الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة تمثل الفلسفة الجانب بينماتعتبرالتربيةالجانب.....

(د) من أهم الأهداف التربوية التي تهتم بتحقيقها الفلسفة الواقعية و..... و.....

(هـ) تأسست الفلسفة البراجماتية على أيدي الفلاسفة الأمريكيين و..... و.....

السؤال الثاني :-

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

١ - إنطلاقاً من سمو العقل على الجسم لإرتباطه بعالم المثل، إهتم المثاليون بالعلوم التجريبية وأهملوا نظرية .

٢ - من أهم المبادئ الرئيسية التي تتضمنها نظرية القيم عند الفلسفة المثالية أن القيم

متغيرة وليست ثابتة . ()

٣ - يوصى أفلاطون بإتباع طريقتين أساسيتين في تعليم الأطفال هما الممارسة والتعليم اللفظي . ()

٤ - حدد جون ديوى أربعة خطوات أساسية فقط لعملية البحث العلمى . ()

٥ - تنسب الفلسفة الواقعية للفيلسوف اليونانى سقراط . ()

السؤال الثالث :-

إختار الإجابة الصحيحة مما يلى :-

١ - تحتل المؤلفات والكتب الكلاسيكية الشهيرة مكانة متميزة عند أصحاب الفلسفة

(أ) الواقعية .

(ب) المثالية .

(ج) البراجماتية .

٢ - عرف

(أ) فينكس .

(ب) أوكونور .

(ج) أرنولدريد .

فلسفة التربية بأنها الدراسة التحليلية للأحكام والمعايير الخلقية ولمجموعة القيم والمثل التى تعبر عنها غايات العملية التربوية ،

٣ - إتفق المفكرون على تصنيف مباحث الفلسفة فى

(أ) أربعة

(ب) خمس

(ج) ثلاثة

مباحث رئيسية .

٤ - تعد محاولة الفيلسوف أفلاطون أول محاولة مكتوبة عن التربية وذلك فى كتابه الشهير

(أ) الفلسفة .

(ب) الجمهورية .

(ج) المنطق .

٥ - تعتبر الفلسفة الواقعية

(أ) الطبيعية

(ب) الكلاسيكية

(ج) الدينية

هى أصل الفلسفات الواقعية الأخرى .

مع تمنياتي بالتوفيق والنجاح

د/عبير فوزي العصامي



جامعة طنطا
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية
إمتحان الطلاب المستجدين - الفرقة: الرابعة - الشعبة: جميع الشعب
إسم المقرر: الأصول الفلسفية للتربية

زمن الإمتحان: ساعتان الدرجة الكلية للإمتحان: أربعون درجة الفصل الدراسي: الأول التاريخ:

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

(٢٠ درجة)

- (أ) " إتفق المفكرون على تصنيف الفلسفة فى أربعة مباحث أساسية "
فى ضوء العبارة السابقة ،وضح أهم المباحث الأساسية للفلسفة .
(ب) ناقش بالتفصيل أهم التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية .
(ج) اذكر مع الشرح ثلاثة فقط من أهداف التربية الإسلامية .
(د) تناول بالشرح أهم أوجه الاختلاف بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية .
السؤال الثانى :-
أكمل العبارات الآتية :-

- ١ -تأسست الفلسفة البرجماتية على أيدى الفلاسفة الأمريكيينو....و....
٢ -من أهم وظائف فلسفة التربيةو....و....و....
٣ - يوصى أرسطو باتباع أسلوبين أو طريقتين من طرق التدريس لتعليم الأطفال هماو....
٤ - تعتبر الفلسفة وجهان لعملة واحدة تمثل الفلاسفة ...بينما تعتبر التربية الجانب
٥ - من أهم الأهداف التربوية التى تهتم بتحقيقها الفلسفة الواقعية الطبيعيةو....
(١٠ درجات)

السؤال الثالث :-

(١٠ درجات)

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ -الفلسفة التأملية هى النمط الوحيد لأنماط فلسفة التربية .
٢ - يعد إستخدام التجربة الشخصية كوسيلة للتعليم هى طريقة التدريس الوحيدة فى التربية الإسلامية .
٣ - تعتبر كلمة فلسفة مشتقة من اللغة الإنجليزية وتتكون من ثلاثة مقاطع أساسية فقط .
٤ -التلميذ هو العضو الفعال فى العملية التعليمية عند أصحاب الفلسفة المثالية بينما المعلم هو العضو السلبي .
٥ -يتكون الإنسان وفقاً للفلسفة الإسلامية من ثلاثة عناصر رئيسية فقط .
(٢ درجة) (٢ درجة) (٢ درجة) (٢ درجة) (٢ درجة)

مع تمنياتي بالتوفيق والنجاح
د/عبير فوزي العصامي



جامعة طنطا
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية
إمتحان الطلاب المستجدين - الفرقة: الرابعة - الشعبة: جميع الشعب
إسم المقرر: الأصول الفلسفية للتربية

زمن الإمتحان: ساعتان الدرجة الكلية للإمتحان: أربعون درجة الفصل الدراسي: الأول التاريخ:

أجب عن الأسئلة الآتية :-

السؤال الأول :-

(٢٠ درجة)

- (أ) ناقش بالتفصيل أهم التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية موضحاً الآتى :- (٦ درجات)
- ١ - أهداف التربية .
 - ٢ - المنهج .
 - ٣ - طريقة التدريس .
 - ٤ - المعلم والتلميذ .
- (ب) تناول بالشرح ثلاثة فقط من وظائف فلسفة التربية . (٦ درجا
- (ج) اذكر مع الشرح أهم أوجه النقد الموجهة للفلسفة الوجودية . (٥ درجا
- (د) وضح بالتفصيل ثلاثة فقط من طرق التدريس المستخدمة فى التربية الإسلامية (٣ درجات)

(١٠)

السؤال الثانى :-

(درجات)

أكمل العبارات ا

- ١ - إشتطت التربية المثالية فى المعلم عدة شروط أساسية منها (٢ درج
- ٢ - ترجع صعوبة التوصل إلى تعريف جامع مانع للفلسفة إلى عدة عوامل هى (٢ درج
- ٣ - يتصف الكون حسب الواقع الإسلامى بعدة صفات أهمها (٢ درج
- ٤ - عرف أوكونور فلسفة التربية بأنها (٢ درج
- ٥ - يشمل مثلث القيم العليا لأفلاطون القيم التالية (١ درج
- ٦ - تأسست الفلسفة الوجودية على أيدي الفلاسفة (١ درج

السؤال الثالث :-

(١٠ درجات)

ضع علامة صح أو خطأ مع التعليل :-

- ١ - إنطلاقاً من سمو العقل على الجسم لإرتباطه بعالم المثل إهتم المثاليون بالعلوم التجريبية وأهملوا العلوم النظرية . (٢ درج

٢ - حدد جون ديوى أربعة خطوات أساسية فقط لعملية البحث العلمى . (٢درجة)

٣ - قامت الفلسفة الإسلامية معتمدة على القرآن الكريم فقط . (٢درجة)

٤ - تقوم الأصول الاجتماعية للتربية بدور شرطى المرور الذى يسمح بدخول هذا التيار أو

ذاك إلى ميدان التربية . (٢درجة)

٥ - إتفق المفكرون على تصنيف مباحث الفلسفة فى ثلاثة مباحث أساسية فقط . (٢درجة)

مع تمنياتي بالتوفيق والنجاح
د/عبير فوزي العصامي



جامعة طنطا
كلية التربية النوعية
قسم العلوم التربوية والنفسية
إمتحان الطلاب: المستجدون - الفرقة: الرابعة - الشعبة: جميع الشعب
إسم المقرر: الأصول الفلسفية للتربية

زمن الإمتحان: ساعتان الدرجة الكلية للإمتحان: أربعون درجة الفصل الدراسي: الأول التاريخ: فبراير ٢٠٢١

أجب عن الأسئلة الآتية :-

(٢٠ درجة)

أولاً: إختار الإجابة الصحيحة مما يلي :-

(

١ - قامت الفلسفة الإسلامية معتمدة على

(أ) القرآن الكريم

(ب) السنة النبوية

(ج) كليهما معاً

٢ - تنسب الفلسفة الوجودية إلى الفيلسوف

(أ) سورن كير كجورد

(ب) جان بول سارتر

(ج) كليهما معاً

٣ - طريقة التدريس عند المثاليين هي

(أ) التجريب ووسائل الإيضاح

(ب) الـ ناقشة

(ج) إستخدام التجربة الشخصية وسيلة للتعليم

٤ - تحتل المؤلفات والكتب الكلاسيكية الشهيرة مكانة متميزة عند أصحاب الفلسفة .

(أ) الواقعية

(ب) المثالية

(ج) البراجماتية

٥ - إشتربت التربية المثالية .

(أ) خمس

(ب) ثلاثة

(ج) سبع

شروط أساسية ينبغي أن تتوافر في المعلم الناجح .

٦ - عرف

(أ) فينكس

(ب) أوكونور

(ج) أرنولدريد

فلسفة التربية بأنها الدراسة التحليلية للأحكام والمعايير الخلقية ولمجموعة القيم و المثل التي تعبر عنها غايات العملية التربوية .

٧ - أفضل طرق التدريس لدى الوجوديين هي

(أ) إستخدام الترغيب

(ب) الطريقة السقراطية

(ج) الحوار والمناقشة

٨ - - مؤسس الفلسفة الواقعية هو الفيلسوف اليونانى .

(أ) سقراط

(ب) أرسطو

(ج) أفلاطون

٩ - إتفق المفكرون على تصنيف مباحث الفلسفة فى

(أ) أربعة

(ب) خمس

(ج) ثلاثة

مباحث رئيسية .

١٠ - المنهج عند المثاليين ذو صبغة

(أ) علمية تجريبية

(ب) فلسفية

(ج) واقعية

١١ - إشتقت كلمة فلسفة من اللغة

(أ) الإنجليزية

(ب) اليون

(ج) العربية

١٢ - مبحث المنطق هو علم التفكير الصحيح وله

(أ) أربعة

(ب) ثلاثة

(ج) إثنان

فروع أساسية .

١٣ - تعد محاولة الفيلسوف أفلاطون أول محاولة مكتوبة عن التربية وذلك فى كتابه الشهير

(أ) الفلسفة

(ب) الجمهورية

(ج) المنطق .

١٤ - تقوم

(أ) الأصول التاريخية

(ب) الأصول الاجتماعية

(ج) فلسفة التربية

بدور شرطى المرور الذى يسمح بدخول هذا التيار أو غيره إلى ميدان التربية .

١٥ - حدد جون ديوى عملية البحث العلمى فى

(أ) أربعة

(ب) ثلاثة

(ج) خمس

خطوات أساسية .

١٦ - تعتبر الفلسفة الواقعية

(أ) الطبيعية

(ب) الكلاسيكية

(ج) الدينية

هى أصل الفلسفات الواقعية الأخرى .

١٧ - إتجهت تعريفات الفلسفة فى العصر الحديث إلى

(أ) الناحية الدينية .

(ب) الإهتمام بالإنسان لأجل تحقيق سعادته .

(ج) البحث فى المعرفة .

١٨ - ينظر المثاليون إلى المعلم بإعتبارة

(أ) عالماً

(ب) فيلسوفاً

(ج) إنسان

١٩ - من أهم أوجه النقد الموجهه للفلسفة الوجودية أنها فلسفة

(أ) تدعو والتفاؤل

(ب) تشاؤمية

(ج) فلسفة تهتم بالأخلاق

٢٠ - يتصف الكون حسب الواقع الإسلامى بـ

(أ) ثلاثة

(ب) إثنان

(ج) أربعة

صفات أساسية .

(٢٠ درج)

ثانياً: ضع علامة صح أو خطأ فيما يلى :-

- ١ - يختص مبحث المعرفة بدراسة القيم والأخلاق والأحكام الخاصة بالخير والشر . ()
- ٢ - الفلسفة التأملية هى النمط الوحيد لأنماط فلسفة التربية . ()
- ٣ - يرى أصحاب الفلسفة المثالية أن التلميذ هو العضو الفعال والطرف الإيجابى فى العملية التعليمية . ()
- ٤ - تمثل الفلسفة الجانب العلمى التطبيقى بينما تعتبر التربية ذلك الإطار النظرى العلمى . ()
- ٥ - يوصى أفلاطون باتباع طريقتين أساسيتين فى تعليم الأطفال هما الممارسة والتعليم اللفظى . ()
- ٦ - تنسب الفلسفة البراجماتية إلى الفيلسوف جان بول سارتر . ()
- ٧ - تعد الطريقة السقراطية هى أفضل طرق التدريس لدى أصحاب الفلسفة الوجودية . ()
- ٨ - تتمثل أهداف التربية من وجهة نظر الواقعية الطبيعية فى ثلاثة أهداف أساسية فقط . ()

- ٩-يشمل مثلث أفلاطون للقيم كلا من الحق و الخير فقط . ()
- ١٠ -إنطلاقاً من سمو العقل على الجسم لإرتباطه بعالم المثل إهتم المثاليون بالعلوم التجريبية وأهملوا العلوم النظرية . ()
- ١١ -ضرب الأمثال وذكر القصص هى طريقة التدريس الوحيدة فى التربية الإسلامية . ()
- ١٢ -يتكون الإنسان وفقاً للفلسفة الإسلامية من خمس عناصر رئيسية فقط . ()
- ١٣ -الوعى بالعلاقة الوثيقة بين العلم والعمل والعبادة هو الهدف الوحيد للتربية الإسلامية . ()
- ١٤ -إدراك العلاقة بين النظرية والتطبيق هو الفائدة الوحيدة التى يكتسبها المعلم من دراسته لفلسفة التربية . ()
- ١٥ - تنظر الفلسفة المثالية إلى الإنسان بإعتبارة كائناً بيولوجياً بينما تنظر الفلسفة الواقعية إليه بإعتبارة كائناً روحياً . ()
- ١٦ -من أهم المبادئ الرئيسية التى تتضمنها نظرية القيم عند الفلسفة المثالية أن القيم متغيرة وليست ثابتة . ()
- ١٧ -إختلاف التيار الفكرى والمدرسة التى ينتمى إليها الفيلسوف هو السبب الوحيد لصعوبة التوصل إلى تعريف جامع مانع للفلسفة . ()
- ١٨ - أكد ماكس وينجو أن الموضوع الأول لفلسفة التربية هو التربية ذاتها . ()
- ١٩ - يعد تحقيق الإنسان لذاته وتبلور شخصيته من أهم أهداف التربية المثالية . ()
- ٢٠ - يعتبر الفيلسوف جون ديوى هو مؤسس الفلسفة البراجماتية الوحيد . ()

مع تمنياتي بالتوفيق والنجاح
د/عبير
امي