جامعة دمشق

كليّة التّربية

قسم أصول التّربية

الأبعاد التّربويّة للفلسفة التّحليليّة عند برتراند رسل

رسالة مقدّمة لنيل درجة الدّكتوراه في أصول التّربية

إعداد الطّالبة:

سلام يحيا الخطيب

إشراف الأستاذة الدّكتورة:

زينب زيّود

أستاذة في قسم أصول التّربية

العام الدّراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠

شكرٌ وتقدير

أتقدّم بخالص شكري وتقديري لأستاذتي الدّكتورة **زينب زيّود** عميدة كلّيّة التّربية في جامعة دمشق لتفضّلها بالإشراف على عملي هذا، عرفاناً لها لما بذلته من جهدٍ وما قدّمته من نصحٍ وإرشادٍ كان دليلي لإتمام هذه الدّراسة.

كما وأشكر أساتذتي الكرام في قسم أصول التّربية، وأخصّ بالشّكر الدّكتورة منى كشيك رئيسة قسم أصول التّربية لتعاونها الدّائم، وأتقدّم بالشّكر الجزيل وعظيم الامتنان والاحترام لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل لتكرّمهم بقبول عضويّة لجنة الحكم، مقدّرةً لهم ما بذلوه من جهدٍ ووقت.

والشّكر موصولُ لكلّ من قدّم لي مساعدةً أو نصيحةً أو توجيهاً لإنجاز هذا العمل.

فهرس المحتويات

Index of contents

العنوان The title	رقم الصفحة
شكر وتقدير Thanks &appreciation	
الفهرس index	أ - و
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدّراسة Chapter I: the methodological framework of the study	١-١٧
أولاً: مقدمة الدراسة Introduction	٢-٤
ثانياً: مشكلة الدراسة The problem	٤-٥
ثالثاً: أهمّيّة الدراسة The importance	٦
رابعاً: أهداف الدراسة the goals	٧
خامساً: أسئلة الدراسة The questions	٧-٨
سادساً: منهج الدراسة The method	٨-٩
سابعاً: حدود الدراسة The limits	٩
ثامناً: عينة الدراسة The sample	١٠
تاسعاً: مصطلحات الدراسة The idioms	١٠-١١
عاشراً: الدّراسات السابقة The previous studies	١١-١٧
١- الدراسات العربية The Arabic studies	١٢-١٣
٢- الدراسات الأجنبية The foreign studies	١٣-١٥
٣- علاقة الدّراسة الحاليّة بالدّراسات السّابقة The relationship between current study and the previous studies	١٦-١٧
الفصل الثاني: برتراند رسل (١٨٧٢- ١٩٧٠) (نشأته – موقفه من الحرب – ونظريته في المعرفة) Chapter II: Bertrand Russell (1872-1970) (his biography- his attitude towards war- and his theory of knowledge)	١٨-٤٥
- المقدّمةIntroduction	١٩
أوّلاً: ولادته وحياته Birth and life	١٩-٢٣
ثانياً: تحصيله العلميّ و مؤلّفاته and His volumes Education.	٢٤-٣٠
ثالثاً: موقف رسل من الحرب Russell's attitude to war	٣٠- ٣٥

رابعاً: نظريّة المعرفة عند رسل Russell's theory of knowledge	٣٦-٣٩
خامساً: الكون في فلسفة رسل The universe in Russell's philosophy	٤٠-٤١
سادساً: الدّين في فلسفة رسل Religion in Russell's philosophy	٤١-٤٤
- الخاتمة Conclusion.	٤٥
الفصل الثالث: الفلسفة التّحليليّة عند برتراند رسل **Chapter III: Russell's Analytical philosophy**	**٤٦- ٨٥**
- المقدّمة Introduction	٤٧
أوّلاً: قيمة الفلسفة ومبررات دراستها من وجهة نظر رسل. The value of philosophy and justifications of its study from Russell's point of view.	٤٧-٥١
ثانياً: تطوّر الفلسفة عند رسل The development of Russell's philosophy.	٥٢-٦٥
ثالثاً: أهداف وخصائص الفلسفة التّحليليّة Goals and characteristics of the analytical philosophy.	٦٥-٧٣
رابعاً: أدوات التّحليلAnalysis tools.	٧٣-٨١
خامساً: خطوات المنهج التّحليليّ Steps of the analytical approach.	٨١-٨٢
- الخاتمة Conclusion.	٨٣
الفصل الرّابع: الأبعاد التّربوية في فلسفة برتراند رسل التّحليليّة **Chapter IV: educational dimensions in Russell's analytical philosophy**	**٨٤-١٠٨**
- المقدمة Introduction.	٨٥
أوّلاً: انعكاس الفلسفة التحليلية على التربية Reflection of analytical philosophy on education	٨٦-٨٧
ثانياً: أهداف التربية عند برتراند رسل Goals of education in Russell's philosophy.	٨٨- ٩٣
ثالثاً: الفضائل الفكريّةIntellectual virtues .	٩٤- ٩٨
- الخاتمةConclusion.	٩٩

الفصل الخامس: التّربية الاجتماعية عند برتراند رسل **Chapter V: Social education in Bertrand Russell's philosophy**	١٠٠-١١٣
- المقدّمةIntroduction	١٠١
أوّلاً: التّربية والتّنشئة الاجتماعيةّ عند رسل education and social upbringing in Russell's philosophy.	١٠١- ١٠٢
ثانياً: عناصر التّنشئة الاجتماعيّة:	١٠٢- ١٠٥
١/٢: التّربية على المحبّة Education of love.	١٠٣
٢/٢: التّربية على الصّدقEducation of truthfulness .	١٠٤
٣/٢: التّخلّص من الأنانيّةGetting rid of selfishness.	١٠٤- ١٠٥
ثالثاً: دور الأسرة في التّربية The role of the family in education.	١٠٥- ١٠٩
رابعاً: العقاب والثواب في التربية الأسرية Punishment and reward in family education	١١٠- ١١٢
- الخاتمة conclusion.	١١٣
الفصل السّادس: دور المدرسة في التّربية عند برتراند رسل **Chapter VI : the school's role in education**	**114 -144**
- المقدّمة Introduction	١١٥- ١١٦
أوّلاً: العمر المناسب للبدء بالمدرسة The suitable age for starting school	١١٧- ١١٩
ثانياً: المناهج وتعليم المواد الدّراسيّة The curriculums and teaching	١٢٠-١٣٤
١/٢- تعليم التّاريخ والجغرافية Teaching history and geography	124-127
٢/٢- تعليم مواد الفنون Teaching art	١٢٨
٣/٢- تعليم الأدب واللّغة Teaching literature and language.	١٢٨-١٢٩
٤/٢- تعليم الرّياضيّات والعلوم Teaching math and science.	١٣٠-١٣١
ثالثاً: العقوبات المدرسيّةSchool punishments.	١٣٢- ١٣٤
رابعاً: إعداد المعلّمPreparing the teacher	١٣٥-١٣٧
خامساً: وظائف المعلّمTeacher functions	١٣٨-١٤٢
سادساً: الوصايا اللّيبراليّة للمعلّم Liberal recommendations	١٤٣

- الخاتمةConclusion .	١٤٤
الفصل السّابع: التّربية الأخلاقيّة في فلسفة برتراند رسل Chapter VII : Moral education in Russell's philosophy	**١٤٥- ١٥٨**
- المقدّمةIntroduction.	١٤٧
أوّلاً: تطوّر الفكر الفلسفي الأخلاقي The development of the moral philosophical thought	١٤٧-١٥٠
ثانياً: عناصر النّظام الأخلاقي عند برتراند رسل The components of the moral system in Russell's philosophy.	١٥٠-١٥٣
١/٢- مصادر المعتقدات والمشاعر الأخلاقيّة Sources of moral beliefs and feelings.	١٥٠
٢/٢- القواعد الأخلاقيّة Moral rules .	١٥١
٣/٢- الأخلاق بين الفردية والجماعيّة Morals between individuality and collectivity	١٥٢- ١٥٣
٤/٢- الأخلاق القائمة على الخرافةMorals based on myth	١٥٣
ثالثاً: التّربية الأخلاقيّة عند برتراند رسل Moral education in Bertrand Russell's philosophy	١٥٤-١٥٧
١/٣- متى تبدأ التربية الاخلاقيّة When the moral education begins.	١٥٤-١٥٥
٢/٣- الخوف وعلاقته بالتّربية الأخلاقية Fear and its relationship with moral education	١٥٦
٣/٣- اللّعب والتّربية الأخلاقيّة Playing and the moral education.	١٥٧- ١٥٨
- الخاتمة Conclusion.	١٥٨
الفصل الثّامن: التّربية الوطنيّة عند برتراند رسل Chapter VIII: National education in Bertrand Russell's philosophy	**١٥٩- ١٧٥**
- المقدّمة Introduction	١٦٠
أوّلاً: طبيعة التّربية الوطنيّة عند برتراند رسل National education in Bertrand Russell's philosophy.	١٦١- ١٦٣
ثانياً: أبعاد التّربية الوطنيّة National education's dimensions:	١٦٤- ١٧٢
١/٢: الدّيمقراطيّة عند برتراند رسل Democracy in Bertrand Russell's philosophy	١٦٥- ١٦٧
2/2 : حرّيّة التّعبير عند برتراند رسل Freedom of	١٦٨-١٦٩

expression in Bertrand Russell's philosophy	
ثالثاً: طرائق التّربية الوطنيّة Methods of national education.	١٧٠-١٧٢
رابعاً: العالم الّذي يريده رسل The world that Bertrand Russell wants.	١٧٣-١٧٤
- الخاتمة Conclusion.	١٧٥
الفصل التّاسع: التّربية الجنسيّة عند برتراند رسل Chapter VIII: sexual education in Bertrand Russell's philosophy	**١٧٦-١٨٧**
- المقدّمةIntroduction.	١٧٧
أوّلاً: موضوعات التّربية الجنسيّة Sexual knowledge	١٧٧- ١٧٩
ثانياً: المعتقدات الخاطئة حول الجنس The wrong beliefs about sex.	١٨٠- ١٨١
ثالثاً: طرائق التّربية الجنسيّة Methods of sexual education.	١٨٢- ١٨٣
رابعاً: رأي رسل في التّمييز بين الرّجل والمرأة Russell's opinion in discrimination between men and women	١٨٤-١٨٦
- الخاتمةConclusion.	١٨٦- ١٨٧
الفصل العاشر: نتائج الدّراسة ومدى الاستفادة منها في التّربية العربيّة Chapter IX: The results of the study and how much we can benefit from it in Arabic education	**١٨٨-١٩٨**
أوّلاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل Results related to first question.	١٨٩
ثانياً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني Results related to second question.	١٩٠-١٩٣
ثالثاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث Results related to third question.	١٩٣-١٩٤
رابعاً: النّتائج العامّة للدراسة General results of the study	١٩٥-١٩٦
خامساً: المقترحات Recommendations .	١٩٧- ١٩٨
ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة Summary of the study in Arabic	**١٩٩-٢٠٦**
قائمة المراجع	**٢٠٧- ٢١٦**

	List of references
I -VII	**ملخص الدّراسة باللّغة الإنكليزيّة** **Summary of the study in English**

الفصل الأوّل

الإطار المنهجي للدّراسة

chapter I -Methodological framework for study

أوّلاً: مقدّمة الدّراسة Introduction.

ثانياً: مشكلة الدّراسة the Problem.

ثالثاً: أهمّيّة الدّراسةthe importance.

رابعاً: أهداف الدّراسة the goals .

خامساً: أسئلة الدّراسة the questions.

سادساً: منهج الدّراسة method.

سابعاً: حدود الدّراسةThe limits.

ثامناً: عينة الدّراسةThe sample.

تاسعاً: مصطلحات الدّراسةTerminology.

عاشراً: الدراسات السابقة Previous studies.

أوّلاً: مقدمة الدّراسةIntroduction.

شكّلت الحركة التّنويريّة الّتي سادت أوروبا في القرنين السّابع والثّامن عشر أساساً راسخاً لقيام ثورة علمية وتقنيّة هائلة في القرون اللّاحقة، فكانت الفترة بين نهايات القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين هي ثمرة هذه الحركة ونتاجها الّذي قاد العالم نحو الحداثة والتّطور والتّكنولوجيا وغزو الفضاء، ولم تكن الفلسفة بمعزل عن هذا التّغيير، فبعد أن ساد العصور القديمة والوسطى ذاك الصّراع العقيم بين الفلسفات السفسطائية والمثالية والطبيعية والواقعية ، واستمرّ في العصور اللّاحقة بشكلٍ أقل حدّة بين الفلسفات المتفرّعة عنهما (كالوجودية ، البراغماتية، والجماعية وغيرها) ظهرت فلسفات حملت معها رؤيةً جديدةً وطرائق مبتكرة في تناول الإشكاليّات الفلسفيّة كالفلسفة البنيوية والفلسفة التّجديدية، ولمعت من بين هذه الفلسفات في القرن العشرين الفلسفة التّحليليّة، الّتي انتشرت في انكلترا بشكل أساسي، وقد كان كل من **(مور) Moore** و **(رسل) Russell** ثمّ **(فتجنشتين) Vitgnshtin** قادة تلك الثّورة الفلسفيّة.

ومن أهمّ ميّزات هذه الفلسفة طابعها العلميّ و اعترافها بدور الّلغة الفعّال في الفلسفة، واتّجاهها إلى تفتيت المشكلات الفلسفيّة إلى أجزاء صغيرة لمعالجتها جزءاً جزءاً، ويعدّ الفيلسوف الإنكليزيّ **(برتراند رسل) Bertrand Russell** من أبرز فلاسفة هذه المدرسة، حيث حدّد لنفسه منهجاً فلسفيّاً موضوعياً محايداً، اعُتبر فيما بعد مذهباً متكاملاً له نظريّة إبستمولوجية ونظريّات في اليقين والاحتمال والأخلاق والسّياسة والاجتماع والاقتصاد (زيدان، ٢٠٠٤ ، ١٠٠). واللّافت في فلسفة **رسل** هو وجود جانب تربوي ربط فيه التّربية بكل العناصر السّابقة، هذا بالإضافة إلى فلسفته الرّاقية في السّلام العالمي كونه اعتُبر من أعظم دعاة السّلام في القرن العشرين، رفض كلّ أشكال التّحجيم والتّعصّب، كما رفض الحرب واعتبرها ضرباً من الجنون، فعندما استعرت نار الحرب العالمية الثانية كان على رأس كلّ التّظاهرات من أجل إيقافها وإحلال سلام شامل يلف الأرض، وعلى مدار عمره المديد عمل ودأب وتظاهر من أجل الحرية والسلام وتقليل الفقر والجوع وزيادة الشعور بالتسامح والمودة بين الناس، لم يتعصب يوماً لعرقٍ أو ثقافةٍ أو لبلدٍ، حتّى أنه سبح عكس التّيّار السّائد في بلاده آنذاك ووقف بكل شجاعة و جسارة مع مظلومي الشعب الفلسطيني ومؤازرة قضيّته، وبقي على موقفه هذا طوال حياته حتى أنّه أدان العدوان الإسرائيلي على فلسطين في أخر خطاب سياسي له في ٣١ كانون الثاني عام ١٩٧٠،

و قرأ هذا التصريح في المؤتمر العالمي للبرلمانيين في القاهرة في الثالث من شباط من العام نفسه أي بعد يوم واحد من وفاته(مهران، ٢٠٠٤، ٦).

فقد **رسل** إيمانه بالله معتبراً أنّه لا يرحم الضعفاء، وتخلّى عن المسيحيّة كدين لكنّه لم يتخلّى عن قانونها الأخلاقي ومبادئها الإنسانيّة.

كان رسل فيلسوفاً موسوعيّاً ألّف وكتب في مجالات الحياة المختلفة، وحصل على جائزة نوبل للآداب عام ١٩٥٠تقديراً لإنتاجه العظيم ذي الجوانب المتعددة واعترافاً بما اضطلع به دائماً من دفاعٍ عن الإنسانيّة وذودٍ عن الحرّيّة الفكريّة(الشّمري، ٢٠١١، ٦٥١). ثمّ إنّ رسل قدّم رؤية متكاملة في مجال التّربية خصّص لها مجموعةً من المؤلّفات التي تعبر عن الآراء التّربوية الخاصّة به ، وفي الواقع إنّ مؤلفاته في هذا المجال تتميّز بالواقعيّة واللّغة الواضحة وتحوي الكثير من الأفكار حول كيفيّة إنشاء أفضل تربية و تعليم للأطفال الصّغار، فمن المبادئ الأساسيّة التي قامت عليها فلسفته التّربوية هي توضيح الدّلالة اللّغوية لعمليّة التّفكير عند التّلميذ في ضوء الدّيمقراطية، " فغرض التّربية هو تعليم الفرد كيف يفكّر وكيف يختار بنفسه ما ينفعه، حيث يَعتبر رسل أن الإنسان غاية التّربية، وإنّ طريق التّربية الأمثل للوصول إلى أرقى ما تصبو إليه من مراتب الخلق والذّكاء يكون عن طريق تربية مفعمة بالحبّ، فخير المجتمع يرتبط بالخير الموجود داخل الإنسان والمبني على المحبّة، و العلوم والأخلاق ليست غاية، وإنّما الغاية هي الإنسان الّذي يمتلكها"(رسل،١٩٦٧، ٤٤). ومن هذا المنطلق لاحظ **رسل** أن المناهج التربوية المتّبعة في المجتمعات الإنسانيّة ليست سوى مؤامرة كبرى على حرّية الأفراد، فلا يكاد يولد الطّفل وينشأ حتّى يغمسه القائمون على تربيته غمساً في ثقافة المجتمع الّذي جاء عضواً فيه، ولا ينفكّون يلقّنونه ماذا يعتقد وكيف يسلك بغض النّظر عن سلامة تلك العقائد أو صواب هذا السّلوك.

وقد بيّن **رسل** أننا بحاجةٍ ماسةٍ في عصر العِلم والتكنولوجيا إلى تنمية تربيتنا الخلاقة، "حيث الإنسان في أكثر أعماله وأفكاره ليس ابن غرائزه، بل صنع تربيته من المهد إلى اللحد، فالإنسان يولد جاهلاً وليس غبياً ، إنّما يصبح غبيا بالتعليم (Onda,2004, 17). هذا ما عبّر عنه من خلال مؤلفاته التي تبين إفلاس النّظم التّعليميّة والتّربويّة عن تحقيق أهدافها، فالتّعليم يجب ألّا يكون وسيلة للسّيطرة على الأطفال لأغراض محدّدة، بل يجب أن يشجّع الفضول

الطّبيعي للأطفال ويساعدهم في حلّ المشاكلِ وكسب السّعادة من تلقاء أنفسهم، إذاً فقد كان لرسل آراؤه وأفكاره التّربوية الخاصّة والتي تشكّل بمجملها فلسفةً تربويةً تعدّ انعكاساً لفلسفته التحليلية.

اختصر **رسل** فلسفته بالحياة في ثلاثة مشاعر هي التّوق للحب والسّعي وراء المعرفة والشفقة على كلّ المتألّمين في هذه الأرض، وهذه المفاهيم عاشها قولاً وتطبيقاً وانعكست على مختلف مجالات تفكيره وفلسفته بما في ذلك الجانب التربوي الّذي تسلّط الدّراسة الحالية الضوء عليه بشكلٍ رئيسيّ.

ولابد من الإشارة إلى أنّ الفلسفة التّربويّة لمجتمع ما تؤثّر بطريقة مباشرة في جسد العملية التّربويّة، وإن إجراء الدراسات في مجال فلسفة التربية في مذاهب فلسفية عدة يسهم بشكل فعال في إطلاق حوار تربوي ثقافي هدفه معرفة العلاقة بين الثقافات الإنسانية بوصفها قضية محورية يدور حولها النّسق الثّقافي الإنساني، و إنّ التّنوع في وجهات النّظر الفلسفيّة وتصوّرها للجوانب التّربويّة والتّعليميّة جعل الباحثة تتناول في دراستها الحالية بعضاً من النّتاج الفكري ، وتحديداً الأبعاد التربوية المتضمنة في فلسفة أحد أهمّ فلاسفة التنوير في أوروبا وهو الفيلسوف العظيم **برتراند رسل**، الذي لم يكن سابقاً لعصره فقط، بل وعصرنا نحن أيضاً في كثير من القضايا التربوية التي طرحها، فمهما تضاربت الأفكار حوله يبقى **رسل** فيلسوفاً استثنائياً له مكانته الكبيرة في مضمار الفكر العالمي المعاصر بما امتاز به من خصوبة فكرية نادرة و ثراء روحي لم يعرف له العالم نظيراً، وأيضاً صاحب مدرسة كانت الأكثر تأثيراً في مجرى الفلسفة فيما بعد.

ثانياً: مشكلة الدّراسةthe Problem .

تناول **رسل** التّربية دائماً بالسّؤال المتعلّق بكيفيّة إعداد البشر للحياة، مؤكّداً بأنّه يجب أن تنعقد الآمال على التّعليم أساساً من أجل بناء عالمٍ أفضل، فلم يفقد إيمانه أبداً في إمكانية تنشئة أشخاص مفعمين بالحيوية، شجعان، مرهفي الحس وأذكياء فقط إذا حصلوا على الإرشاد المناسب منذ الطفولة، ومن خلال اطّلاع الباحثة على الأفكار التّربويّة لهذا الفيلسوف لاحظت

أنّ هناك مبادئ في التّعليم أكّد عليها **رسل** منذ بدايات القرن العشرين ونحن لازلنا حتّى يومنا هذا عاجزين عنها أو أنّنا بدأنا لتونا بالاهتمام بها.

فالفلسفة التّحليليّة عالجت الكثير من المشكلات الفلسفية كالمعرفة والأخلاق والحرّيّة، وهذه المشكلات تفرض على المربّين الكثير من الأسئلة، فعلى أي أساس تحدد التّربية أهدافها؟ وكيف تتم المعرفة لدى الإنسان؟ وما هي أفضل الطّرق لنقلها؟ وما طبيعة الأخلاق الّتي يمتلكها الإنسان؟ وأيضاً هل تعتبر التّربية قيداً على حرّيّة التلاميذ؟ بالإضافة إلى الكثير من الأسئلة الّتي تشكّل جوهر التّفكير الفلسفي والّتي تعتبر مبرراً لدراسة الفلسفة التّحليليّة المتمثّلة في هذه الدّراسة بالفيلسوف البريطاني **رسل**، باعتبارها فلسفة تقدّم نظرة شاملة للوجود الإنساني على كافّة الأصعدة.

وفي ضوء غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم تشكل إطاراً مرجعيّاً لنا في إعداد خططنا التربوية الّتي تعد أساسا للعملية التعليمية والتربوية بمختلف مجالاتها ومستوياتها، تبدو الحاجة ملحّة إلى الاطّلاع على مختلف المذاهب الفلسفية ذات الأبعاد التربوية للاستفادة منها وأخذ ما يتناسب مع ثقافة مجتمعنا وخاصة إذا كانت هذه الفلسفة ذات أبعاد إنسانية علمية وتحررية تتسم بالبساطة والقرب من أذهان المتلقين على اختلاف مستوياتهم الثقافية كالفلسفة التحليلية.

وبما أنّ الفلسفة تشكّل أحد الأطر المعرفيّة الموروثة الّتي ترتكز عليها التّربية، كان لابدّ لنا من استقراء انعكاس الفلسفات المختلفة على الجوانب التّربويّة، لتحديد فلسفة تربوية خاصّة بنا، ولهذا رأت الباحثة في فلسفة **رسل** التّحليليّة تجربةً مميّزةً تشكّل إطاراً مرجعيّاً يستحقّ الوقوف عليه، فبالرغم من كثرة مؤلّفاته وتعدد المواضيع التّربوية والاجتماعية الّتي خاض بها، وتأكيده على أهمّيّة التّعليم في بناء المجتمعات وكذلك تأثيره الواضح في الفلسفة الغربية، إلّا أنه وبعد اطّلاع الباحثة على الدّراسات والأبحاث السّابقة لاحظت قلّة الدراسات التي تناولت أفكاره بالدّراسة والتحليل وخاصّة في جامعة دمشق، وكذلك لاحظت ندرة التّطرّق إلى أفكاره حتّى في المناهج والمقرّرات الجامعيّة مع أن مؤلّفاته تدرّس في الجامعات الغربية، لذلك وانطلاقاً مما سبق ونظراً لأهمية الفكر والإرث التربوي العظيم لهذا الفيلسوف الإنسانيّ الذي لم يأخذ حقه في الدراسات والأبحاث التربوية، فقد كان من الجدير بالاهتمام الاطّلاع على الإطار العام لفلسفته ونتاجه الفكري الغزير، ومن ثمّ تشخيص الأبعاد التّربوية المتضمنة في هذه الفلسفة الغنيّة الّتي

سادت المجتمع الإنكليزي وساهمت في تشكيل أفكار أفراده و كانت ثورةً على ما سبقها من فلسفات، وتحديد مدى إمكانيّة الاستفادة منها في العمليّة التّربويّة، وبهذا يمكن تلخيص مشكلة الدّراسة في السّؤال الآتي:

– ما الأبعاد التّربويّة لفلسفة برتراند رسل التحليلية؟

ثالثاً: أهميّة الدّراسة the importance.

تتبلور أهمّية هذا الدّراسة من خلال مجموعة من النقاط وهي:

- تسليط الضوء على مذهب **برتراند رسل** التّحليلي في الفلسفة، والّذي اعتبره كثيرون ثورةً متكاملةً في الفكر المعرفي والتربوي المعاصر، وتبيين ما يحمله فكر هذا الفيلسوف العظيم من ثراء لا يمكن أن ينكر، مما يؤمن لنا أرضية واسعة لفهم جوانب كثيرة من فلسفته التي أغنت الأفكار الإنسانية العالمية، والتي نحتاج إلى التعرف عليها وإبرازها وفهمها ومحاولة الاستفادة منها ما أمكن ذلك.
- تفيد هذه الدراسة القائمين على وضع الخطط التّربويّة وإعداد المناهج مثل مركز تطوير المناهج ودوائر التّخطيط والبحوث في وزارة التّربية، عن طريق الاطّلاع على الأفكار التّربوية القيمة الّتي طرحها رسل في كافّة مجالات العمليّة التّربويّة وخصوصاً الطّرق التّعليميّة الّتي اقترحها لتدريس بعض المواد الدّراسيّة، وأخذ ما يناسب مجتمعنا منها.
- إنّ دراسة الفلسفة التّحليليّة وانعكاساتها على الفكر التّربوي وتطبيقاته المختلفة يوفر لنا أرضيّة واسعة لفهم جوانب كثيرة من فلسفة **برتراند رسل** الّتي تعدّ من الفلسفات الرّائدة بانفتاحها ومبادئها الّتي جعلت العلم والمنطق أساساً لها.
- إن فلسفة **برتراند رسل** التربوية عالجت الكثير من القضايا والمشكلات التعليمية المهمة كالتربية الجنسية وأهمية مراعاة ميول التلاميذ وطبيعة المعرفة، وكيفية الحصول عليها وكذلك طبيعة القيم وكيفية تربيتها، وهذه القضايا وغيرها تعد مبرراً لدراسة الفلسفة التربوية لديه.
- قلّة الدّراسات الّتي تناولت بالدّراسة والتحليل فلسفة **برتراند رسل** التّحليلية بتأثيراتها على التربية.

- قدّم **رسل** في فلسفته التّحليليّة تصوّراً جديداً للعديد من القضايا الفلسفيّة كالعقل والحرّيّة والمعرفة والقيم وتعتبر هذه القضايا من الإشكاليّات والجدليّات الّتي تدخل في صميم العمليّة التّربوية في كلّ العصور، لذلك كان من الجدير بالاهتمام الاطّلاع على هذه الفلسفة الّتي تقدّم نظرةً شاملةً ومبتكرة لكلّ هذه القضايا.
- أهمّيّة تحليل المفاهيم في الفكر الفلسفيّ التّربوي المعاصر، فالتفكير التّربوي المعاصر يراها واحدة من أهم وظائف المعلم باعتباره باحثاً ومتفلسفاً في العملية التعليمية، وليس بالضرورة متلقياً لتلك الوظيفة من أولئك العاملين بدراسة الفلسفة التربوية، وهذا هو جوهر الفلسفة التحليلية.

رابعاً: أهداف الدّراسة the goals.

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- التّعريف بالفيلسوف **برتراند رسل**.

١-تحديد الإطار العام الّذي تقوم عليه الفلسفة التّحليليّة عند **برتراند رسل**.

٢-توضيح الأبعاد التّربويّة المتضمّنة في فلسفة **برتراند رسل** والمتمثلة بما يلي:

أ- انعكاس الفلسفة التّحليليّة على التّربية.

ب- مبادئ التّربية الاجتماعية عند **برتراند رسل**.

ت- دور المدرسة في التربية عند **برتراند رسل** من حيث أسس المناهج وطرائق التّعليم ودور المعلّم في هذه التّربية.

ث-مبادئ التّربيّة الأخلاقية في فلسفة **برتراند رسل**.

ج- مبادئ التّربية الوطنيّة في فلسفة **برتراند رسل**.

ح- مبادئ التّربية الجنسية في فلسفة **برتراند رسل**.

٣- معرفة مدى إمكانية الاستفادة من فلسفة **برتراند رسل** في العمليّة التّربويّة.

خامساً: أسئلة الدّراسة questions of the study.

انطلاقاً من التّساؤلات الرّئيسة الّتي قامت عليها مشكلة الدّراسة طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة الّتي ستتمّ الإجابة عنها وهي:

١- ما الأسس والمبادئ الّتي تقوم عليها الفلسفة التّحليليّة عند **برتراند رسل؟**

٢- ما الأبعاد التّربوية المتضمنة في فلسفة **برتراند رسل**، ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

أ- ما انعكاس الفلسفة التّحليليّة على التّربية؟

ب- ما مبادئ التّربية الاجتماعيّة عند **برتراند رسل؟**

ت- ما دور المدرسة في التّربية عند **برتراند رسل؟**

ث-ما مبادئ التّربيّة الأخلاقية في فلسفة **برتراند رسل؟**

ج- ما مبادئ التّربية الوطنيّة في فلسفة **برتراند رسل؟**

ح-ما مبادئ التّربية الجنسيّة في فلسفة **برتراند رسل؟**

٣ -هل يمكن للقائمين على العمليّة التّربويّة الاستفادة من **فلسفة رسل** التّحليليّة في التّربية؟

سادساً: منهج الدّراسة وأدواتها the method .

استخدمت الدّراسة المنهج التّحليلي النّوعي الكيفي وذلك نظراً لمناسبته لموضوعات البحث الفلسفيّة، حيث اعتمدت على البحث والتنقيب والنّقد والتّفسير والتّحليل لفلسفة برتراند رسل التّحليلية وأفكاره ومبادئه، ومن ثمّ معالجتها والتّعليق عليها واستنتاج الأبعاد والجوانب التّربوية المتضمنة فيها، والّتي تسعى الدّراسة الحاليّة إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها، ومن ثمّ توضيح إمكانيّة الاستفادة منها في العمليّة التّربويّة.

أمّا بالنّسبة لأداة الدّراسة فقد استعانت الباحثة بأسلوب تحليل المحتوى Content Analysisوقد عرفته دائرة المعارف الدّولية للعلوم بأنّه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الإعلام المطبوعة أو المسموعة، وذلك باختيار عينة من المادّة موضوع التّحليل ، وتقسيمها وتحليلها كمّياً أو كيفيّاً على أساس خطّة منهجيّة منظّمة" (International Encyclopedia of Social

sciences، 1908،579).

وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج بصورته الكيفيّة، إذ أنها لم تجرِ عمليّات إحصائيّة لمفردات تتعلّق بمفاهيم الدّراسة، ولم يتم التّعبير عن المفاهيم المتضمّنة فيها بأرقام محدّدة، وإنّما عمدت إلى البحث والتّنقيب في الوثائق الّتي أنتجها **برتراند رسل** والمؤلّفات الّتي تناولت فلسفته التحليليّة بالدّراسة والبحث ، وحدّدت فيها الأفكار والعبارات ذات العلاقة بالفكر التّربوي بهدف إبرازها ، ثمّ قامت بمناقشتها والتّعليق عليها وتبيين وجهة نظرها بها ، ثم توضيح إمكانيّة الاستفادة منها في العمليّة التربويّة.

وقد تمّت عمليّة تحليل المحتوى في الدّراسة الحاليّة عبر مرحلتين:

أوّلاً: اختيار فلسفة **برتراند رسل** التحليلية كمذهب فلسفي يناسب العمل التربوي في الواقع الاجتماعي، ثم تحديد المراجع الأصلية التي عالجت الفلسفة موضوع الدراسة.

ثانياً: إبراز أهمّ الأفكار الفلسفيّة التي قامت عليها فلسفة **رسل** التحليلية مما شكل أرضية فلسفية واسعة استطاعت من خلالها الباحثة أن توضح كيف ارتبط مذهب رسل التحليلي ببعض الجوانب التربوية، وتحديد ما تقوله فلسفة برتراند رسل في مواضيع القيم والأخلاق والمعرفة والمناهج في التربية، ودور كل من المتعلّم والمعلّم في العمليّة التّربويّة ثم موضوع المواطنة في التربية، وكذلك ما يخص التربية الجنسية من وجهة نظره.

سابعاً: حدود الدّراسةThe limits of the study .

– حدود زمنية: عملت الباحثة على إنجاز هذه الدّراسة في الفترة الواقعة بين عامي ٢٠١٦– ٢٠٢٠.

– حدود مادّيّة: إنّه من العسير أن يلمّ باحثٌ إلماماً تامّاً بفكر وإنتاج الفيلسوف الإنكليزي **برتراند رسل**، فقد عاش **رسل** قرناً كاملاً في فترةٍ حاسمةٍ من فترات التاريخ الإنساني، فبين ميلاده في الثامن عشر من أيار عام ١٨٧٢م ووفاته عام ١٩٧٠م ثمانية وتسعون عاماً من العمل الجاد المتواصل، أبدع خلالها ما يزيد عن مائة كتاب، بالإضافة إلى المئات من المقالات في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والتربية والدين والأخلاق والجنس.

ونظراً لكثرة مؤلفات الفيلسوف **برتراند رسل** وتعدد الموضوعات التي تناولها بالدراسة والتأليف، فقد حصرت الباحثة دراستها في الحدود التّالية:

١- مبادئ وخصائص فلسفة **برتراند رسل** التحليلية، من حيث منهج التّحليل لديه ومعناه وأهدافه.

٢- الأبعاد التّربوية لفلسفة **برتراند رسل** والتي تتجلى في انعكاس فلسفته التحليلية على التربية، من حيث النّظرة لكل من المعلم والمتعلم والمنهاج والأساليب المتبعة في التربية في أشكالها المختلفة، وكذلك دور الأسرة والمدرسة في التّربية، وأيضاً التربية الأخلاقية والتربية الجنسية بالإضافة إلى التربية الوطنية من وجهة نظره.

ثامناً: عينة الدّراسة The study sample.

ستتناول الباحثة مجموعة من مؤلّفات **برتراند رسل** بالدّراسة والتّحليل، وتحديداً المؤلّفات ذات العلاقة بالمجالات التّربويّة والاجتماعيّة، وقد حصرت الباحثة دراستها بهذه المؤلّفات نظراً لغزارة إنتاج هذا الفيلسوف وكثرة مؤلّفاته في شتّى مجالات الحياة، وقد عملت على استخلاص الجوانب التّربوية المتضمّنة فيها، وجاءت العينة على الشّكل التّالي:

١- كتاب التربية والنظام الاجتماعي(١٩٣٠) ترجمة الدكتور سمير عبده وهذا الكتاب نشر من قبل دار مكتبة الحياة في بيروت ، ٢- سيرتي الذّاتية (١٩١٤) ترجمة الدكتور عبدالله عبد الحافظ ونشرته دار المعارف بمصر، ٣- غزو السّعادة (١٩٩٥) ترجمة سمير شيخاني نشرته دار الأمير في لبنان، ٤- عبادة الإنسان الحر(٢٠٠٥) ترجمة محمد عمارة نشره المجلس الأعلى للثقافة في القاهرة ، ٥- ما وراء المعنى والحقيقة(٢٠٠٥) ترجمة محمد عمارة نشره المجلس الأعلى للثقافة في القاهرة ، ٦- نحو عالم أفضل(٢٠٠٧) ترجمة دريني خشبة و عبد الكريم أحمد ونشره المركز القومي للترجمة في القاهرة ، ٧- النظرة العلمية (٢٠٠٨) ترجمة عثمان نويه نشرته دار المدى في دمشق، ٨- بحوث غير مألوفة (٢٠٠٩) ترجمة سمير عبده نشرته دار التكوين في دمشق،٩- المجتمع البشري بين الأخلاق والسّياسة ترجمة عبد الكريم أحمد ونشرته مكتبة الأنجلو المصرية في القاهرة ، ١٠- في التّربية ترجمة الدكتور سمير عبده وهذا الكتاب نشر من قبل دار مكتبة الحياة في بيروت، ١١- التصوف والمنطق(٢٠١٦) ترجمة عبد الكريم

صالح و هالة سليمان عمران ونشرته دار الفرقد في دمشق، ١٢- مشكلات الفلسفة (٢٠١٧) ترجمة: سمير عبده ونشرته دار التكوين في دمشق.

بالإضافة إلى اطّلاع الباحثة على مؤلّفات أخرى **لرسل** والاستفادة مما يناسب هذه الدّراسة منها.

تاسعاً: مصطلحات الدّراسةTerminology .

أوّلاً: الفلسفة التّحليلية: كلمة "تحليل" في اللغة هي تقسيم الكل إلى أجزاء عملياً أو ذهنياً(المعجم الفلسفي المختصر،١٩٨٦، ١١٥) ، وفي الفلسفة تعني كلمة "تحليل" فك أو رد الموضوع الذي تتناوله بالدراسة إلى مصادره أو عناصره الأولية سواءً أكان ذلك الموضوع فكرة أو قضية أو عبارة من عبارات اللغة(علي، ٢٠٠١، ١٦). وكذلك فكلمة "التحليل" تعني الاستقصاء الدقيق للمفاهيم الفلسفية المهمة ، وكذلك للغة التي تجسدها ، وذلك باستخدام طرق وأفكار مشتقة من المنطق الصوري، وينبغي للتحليل أن ينتقل بالمرء من المشكلات المعقدة إلى فهم أجزائها وتوضيحها، وليس تحليل الأمور بما يزيد من تعقيدها (Russell,1926,435)، ويمكن تعريف **الفلسفة التحليلية** بأنها " عملية يراد بها اكتشاف عناصر موضوع معين ، من أجل غرض خاص، وهذا يعني أن الغرض من التحليل هو تقليل درجة الغموض في المركبات بتوجيه الانتباه إلى الأجزاء المتعددة التي تتركب منها، إذاً فهي تجعل الفلسفة منصبة على اللغة وتحليلاتها للتخلص مما يشوب التعبيرات اللغوية من لبس أو غموض أو خلط أو زيف"(ناصر،٢٠٠٤، ٢٨٧).

ثانياً: الأبعاد التّربوية: البعد في اللّغة خلاف القرب، وهو عند القدماء أقصر امتداد بين الشّيئين، أمّا المتكلّمون فقد جعلوا البعد امتداداً موهوماً مفروضاً في الجسم (صليبا،١٩٨٢، ٢١٣). ومن هنا فإنّ البعد التّربوي في الفلسفة هو امتداد الفكر التّربوي في الفلسفة، أو الجانب التّربوي المتضمّن فيها. وقد حدد الباحثون مفهوم الأبعاد التربوية في الدّراسات الّتي تناولت هذه الأبعاد في الفلسفات المختلفة، بأنّها الجوانب التي ترتبط فيها الفلسفة بالفكر التّربوي وتطبيقاته المختلفة.

والأبعاد التّربويّة في الدّراسة الحاليّة هي الجوانب التّربويّة المختلفة الّتي تظهر فيها تجلّيات الفلسفة التّحليليّة لدى برتراند رسل وانعكاساتها، وستشمل في هذه الدّراسة (إعداد

المعلّم ووظائفه، المناهج وطرائق التدريس، دور الأسرة والمدرسة في التربية، التربية بأشكالها المختلفة الوطنية والأخلاقية والجنسيّة).

عاشراً: الدّراسات السابقة Previous studies.

اطّلعت الباحثة على مجموعة من الدّراسات الّتي تناولت موضوعات الأبعاد التّربويّة في مجموعة من الفلسفات والفلسفة التّحليليّة بشكلٍ عام ثمّ فلسفة **برتراند رسل** التّحليليّة على وجه الخصوص، وكانت الدّراسات على الشّكل التّالي:

أوّلاً: الدّراسات العربيّة Arabic studies:

- **دراسة شيحة و المسند(١٩٩٥) بعنوان: برتراند رسل فيلسوفاً ومصلحاً ومربياً، قطر.**

هدفت هذه الدّراسة إلى تتبع مراحل تطوّر فلسفة برتراند رسل وتبيّن أهم صفات وخصائص هذه الفلسفة الّتي تعتمد على التّحليل الفلسفي واللغوي، وتوضيح نظريته في المعرفة وفكره السّياسي والأخلاقي والاجتماعي، وكذلك إلقاء الضّوء على جوانب من فكره التّربوي.

وقد اتّبعت هذه الدّراسة منهج تحليل المحتوى وذلك لمجموعة من مؤلّفات وكتب برتراند رسل، ومن النّتائج الّتي توصّلت إليها الدراسة: أنّ رسل من خلال مؤلّفاته أوضح أن للفلسفة لغة مثاليّة خاصّة تختلف عن لغة التّخاطب العاديّة، أيضاً بينت الدّراسة أن هناك اتّساق بين فكر رسل النّظري وفكره العملي التّطبيقي على خلاف ما يذهب إليه بعض النّقاد من انعدام بين هذين النوعين من الفكر في فلسفة رسل، و كذلك بينت أن رسل قد اهتمّ بالتّنمية الفردية أكثر من اهتمامه بالتّماسك الاجتماعي وقد أعلى من شأن الفرديّة وأراد أن يحقّقها بأي شكل حتّى ولو كان ذلك على حساب المجتمع، كما أنّه أغفل الطّابع الاجتماعي للذات وقلّل من أهمّيّة التّعاون في النّمو الفردي، وكذلك أوضحت الدّراسة أنّ إسهام رسل في التّربية يقتصر على تقديم صورة إنسانية راقية للحياة الكريمة الفاضلة ومحاولة استبعاد تلك العناصر التي تؤثّر سلباً على نمو الشّخصية في المؤسسات الاجتماعية.

- **دراسة مهران (٢٠٠٤) بعنوان: فلسفة برتراند رسل، القاهرة.**

وقد هدفت الدّراسة إلى توضيح مبادئ الفلسفة التّحليلية وتعرّف علاقة التّحليل بالمشكلات الفلسفيّة التّقليديّة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التّحليلي لدراسة أعمال رسل الفلسفية، أمّا أهم ما توصّلت إليه الدّراسة فقد كان اعتبار رسل فيلسوفاً شاملاً اتّسعت كتاباته وتنوعت بصورة لا يمكن أن نجدها عند فيلسوف معاصر آخر، حيث كتب في الرياضيات والمنطق والتربية والحب والزواج والسياسة فهو لم يترك مجالاً من المجالات الّتي تهم أبناء هذا القرن إلا وكان له الرّأي فيه والتّعليق عليه ، كما خلص الباحث إلى أنّ ميزة رسل الرّئيسة أنّه كتب جميع مؤلّفاته بلغة واضحة مفهومة من قبل الجميع.

- **دراسة الشمّري (٢٠١١) بعنوان: فلسفة التّربية عند برتراند رسل، بغداد.**

حيث هدفت الدراسة توضيح أهم المبادئ التّربوية في فلسفة برتراند رسل التّحليلية، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى بصورته الكيفيّة، من خلال دراسة مؤلّفات رسل الأساسيّة المتعلّقة بالتّربية وبعض المؤلّفات التي تناولت فلسفته بالدراسة. وأهم ما توصلّت إليه الدّراسة أنّ التّربية التّحليلية تمثّل حيويّة الإنسان وضمان نموه وتطوره والعمل على بلورة معالم ثقافته وتجديدها، ومن هنا فقد اهتمّت فلسفة برتراند رسل التّحليلية بواقع المسائل والعمليات التربويّة الكبرى مثل الحق والحرّيّة والدّيمقراطية وسعت إلى تجسيدها في الواقع التّربوي.

- **دراسة سليمان (٢٠١٥) بعنوان: الأبعاد التربوية في فلسفة برتراند رسل الأخلاقية ، دمشق.**

هدفت الدراسة إلى تحديد المبادئ العامّة لفلسفة برتراند رسل الأخلاقيّة، ومن ثم تشخيص الأبعاد التّربويّة المتضمّنة فيها، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التّحليلي حيث تناول بالوصف جزءاً من أعمال رسل إضافةً لأفكار من تناول فلسفته بالدّراسة، وقام بتحليلها بهدف استنتاج الجوانب التّربوية المتضمّنة فيها ، وقد توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج كان أبرزها أنّ من مزايا الفلسفة التّحليلية عند رسل أنها تنظر إلى اللّغة لا بوصفها وسيلة فقط بل بوصفها هدفاً من أهداف التّحليل الفلسفي، كما توصلت إلى أن للأخلاق في التّربية مصدران أساسيّان أحدهما سياسي والآخر ديني ، وأن التّربية الأخلاقيّة تبدأ في سن مبكّرة

وتنطلق من تكوين العادات السّليمة للطّفل والتّحكم بردود فعله تجاه الآخرين، كذلك فإن وظيفة المدرّس محوريّة في التّربية الخلقيّة و أساسها الاستقلال الفكري وعدم التّحيّز والتّعصب لوجهة نظره .

ثانياً: الدراسات الأجنبيّة Foreign studies:

- **دراسة ساجاهان** (Sajahan,1987) **في كندا بعنوان: نظرية الإدراك عند رسل(١٩٠٥-١٩١٩)** Russell's theory of perception .

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع وفحص تطور نظرية رسل في الإدراك وعلاقتها بالعالم الخارجي في الفترة الممتدة بين (١٩٠٥- ١٩١٩) حيث حاول إعادة بناء النظرية التجريبية، وتحديد أهم المبادئ الفلسفية التي ترتكز عليها نظريته هذه، وقد استخدم الباحث في دراسته منهج الدّراسة التّاريخي حيث درس المعطيات والوثائق المتاحة في المجال الزماني المحدّد، وقد توصّل الباحث إلى مجموعة من النّتائج المهمّة منها:

أن تتبع نظرية رسل في الإدراك يظهر أنه لم يتخلّى أبداً عن النّظرية الواقعية ، بل إنه سعى لإيجاد تناغم بين الواقعية والتّجريبية ليؤسس جسراً بين الإدراك والفيزياء، وأن أهم شيء في هذه النظرية هو أن المعرفة بالوجود تستسقى من الإدراكات الحسّيّة ، وكذلك توصّل الباحث إلى أن التّغيرات التي طرأت على نظريّة رسل لم تكن إلّا تحويرات أو تطوّرات ضمن نظريّة واحدة، فهي لا تعد تغيراً جذرياً في فلسفته، كما حصر الباحث مجموعةً من النّتائج التي تبين سبب عدم إلقاء الضوء على نظرية الإدراك عند رسل في الفترة المذكورة و منها: أنّه لا يوجد دراسة كاملة تتعاطى بشكل دقيق مع نظريّة رسل في هذه الفترة ، وأن توضيحات و تصريحات رسل الغير مطبوعة لم تظهر للعلن إلا لاحقاً، وهذه المواد تساعدنا في كشف الجوانب الغامضة من نظريته، وواحدة من أهم هذه الأوراق هي (في المادة) ، وكذلك أيضاً سوء الفهم الذي قوبلت به نظرية رسل في الوعي أو الإدراك.

- **دراسة روكلر** (Rockler,2005)**في إنكلترا بعنوان: التربية بين رسل وديوي** Russell VS Dewey on Education.

هدفت الدّراسة تعرّف الآراء التّربوية العامّة لكلٍ من ديوي ورسل، وتحديد نقاط التّشابه بين الأفكار التربوية للفيلسوفين في مجال الدّيمقراطية في التّعليم و علمانيّته ، وكذلك تعرّف نقاط الاختلاف بينهما لكون رسل ينتمي للمذهب التّحليليّ للفلسفة وديوي للمذهب البراغماتي.

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى بجانبه الكيفيّ بغية تحديد الأفكار التّربوية الواردة في كل من مؤلّفات رسل وديوي كما بالإضافة إلى منهج المقارنة، وكان من أهم ما توصلت إليه الدّراسة أنّ كلاً من برتراند رسل وجون ديوي كانا أبرز فلاسفة القرن العشرين ممن كان لهم اهتمام عميق بالتّربية، وأنّ كليهما أكّد أهمية الدّيمقراطية في التّعليم ، ولكن بينما كان ديوي على اهتمام كبير بالتّدريس والتّعليم قضى رسل معظم حياته في الكتابة عن المحتوى التعليمي ، أمّا الاختلاف الرئيس بينهما كان حول النزعة البرغماتية ، لقد آمن ديوي بأن الصواب هو ما أنتجه وقام به ، وهذا الأمر أزعج رسل ، الّذي استنتج أنّ البرغماتية جعلت من دراسة البحث عن الحقيقة قضية السّلطة بحيث تطغى القضايا الرّئيسة على الثّانوية.

- **دراسة بيدغن (Pidgen,2007) في إنكلترا بعنوان: فلسفة رسل الأخلاقية .RUSSELL'S MORAL PHILOSOPHY**

هدفت الدّراسة إلى تعرّف تأثير مور على رسل وقضية الإصلاح الأخلاقي عند رسل، واعتراضه على الأخلاق النّسبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي في دراسته متناولاً أعمال رسل بالدراسة والدّراسة والتّحليل، وقد خلص الباحث إلى أن الأخلاق الميتافيزيقيّة هيمنت على فلسفة رسل في نقده للأخلاق النّسبيّة، كما أكّد الباحث على الارتباط بين الأخلاق العمليّة عند رسل، وفلسفته في السّياسة والمجتمع وظهور ذلك بشكل واضح في كتابه (المجتمع البشري بين الأخلاق والسّياسة).

- **دراسة كليمنت (Klement,2012) في لندن بعنوان: المنطقانية الجديدة ومنطقانية رسل New–Logicism and Russell's Logicism .**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاختلافات الأساسية الفوق وجودية والمنهجية بين منطقانية رسل والمزيد من الأشكال المنطقانية الجديدة ، حيث استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى للمقارنة بين منطق برتراند رسل التحليلي الرياضي و بعض دعاة ما يسمى حركة المنطقانية

الجديدة في فلسفة الرياضيات (على سبيل المثال، هيل ورايت)، حيث اعتبروا أنفسهم يقدّمون منطقاً رياضياً محدثاً بينما وفي الواقع فإن كل ما قاموا به هو تقديم نسخة محدثة ومنقحة من حيث الشكل عن منطقانية فريجه، وتجاهلوا فضل رسل في المنطق الرياضي ، وقد توصل الباحث إلى القول بأن أشكال المنطقانية الجديدة لا تزال مواقف غير واضحة و غير محددة بدقة في الرياضيات، وكثيراً ما توصف بأنها ليست في الحقيقة منطقانية على الإطلاق (في ضوء توليها بديهيات لا نهائية على سبيل المثال)، وكذلك فإنها لم ترقى إلى مستوى الحلول والإثباتات المرضية التي يقدمها رسل في فلسفته للعديد من المشاكل التي ما زالت تعاني منها حركة المحافظين .

علاقة الدّراسات السّابقة بالدّراسة الحاليّة The relationship between : current study and the previous studies

بالرّغم من قلّة الدّراسات السّابقة الّتي وقعت عليها الباحثة، إلّا أنها لاحظت أن الدّراسات الّتي استطاعت الوصول إليها تتّشابه في معظمها مع الدّراسة الحاليّة من حيث اختيارها الفيلسوف برتراند رسل كموضوع للدراسة وتناولها فلسفته التّربوية بالدّراسة والتّحليل، فقد تناولت دراسة (سليمان،٢٠١٥) الأبعاد التربوية لفلسفة رسل الأخلاقية وكانت هي الدّراسة الأقرب إلى موضوع الدّراسة الحالي نظراً لكون الدّراسة الحالية ستشمل في الدّراسة التّربية الأخلاقية الّتي ضمّنها رسل في مؤلفاته، وكذلك دراسة (الشّمري، ٢٠١١) و دراسة (مهران،٢٠٠٤) فقد تشابهتا أيضاً مع الدّراسة الحالية في كونها تناولت الفلسفة التربوية لبرتراند رسل، ودراسة (شيحة والمسند، ١٩٩٥) والتي درست تتبع فلسفة برتراند رسل و فكره الاجتماعي والسّياسي .

وفيما يخص الدّراسات الأجنبية فقد ركّزت دراسة (بيدغن، ٢٠٠٧) على القيم الأخلاقية في فلسفة رسل، وهذا سيكون جانباً من الدراسة الحالية، وكذلك فإن بعض الدراسات تناولت موضوعات أخرى من فلسفة رسل كدراسة (ساجاهان، ١٩٨٧) والتي تطرقت إلى دراسة وتتبع نظريته في الإدراك ، وكذلك دراسة (كليمنت، ٢٠١٢) والتي تناولت موضوع منطقانية

رسل في فلسفته الرياضية، أما (روكلر، ٢٠٠٥) فقد استخدم أيضاً الأسلوب المقارن لتناول فلسفتي رسل و ديوي.

وبالعموم فقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات في اختيار منهج البحث المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج التّحليلي بصورته الكيفيّة، والّذي اعتمدته مختلف الدّراسات السّابقة ما عدا دراسة (ساجاهان، ١٩٨٧) والتي استخدمت المنهج التّاريخي، وكذلك استعانت الباحثة في هذه الدراسات لتحديد الطريقة المثلى لاكتشاف الأبعاد التّربوية في الفلسفات المختلفة كدراسة (سليمان ،٢٠١٥) ، كما استفادت منها في تعرف مبادئ فلسفة رسل من وجهات نظر مختلفة، ولدى مجموعة من الباحثين ، إذاً فقد اعتمدت الباحثة على الدراسات الفلسفية والتّربوية السابقة واستفادت منها في استخدام الطرق المنهجية المناسبة لدراسة الفلسفة وكيفية استنباط الأفكار والأبعاد التربوية لفلسفة ما .

وستتطرق الدّراسة الحاليّة وهي الأولى من نوعها على حدّ علم الباحثة إلى مجموعة من الأفكار والموضوعات المتضمنة في فلسفة برتراند رسل الغنية والتي لم تتناولها الدّراسات السّابقة التي وقعت عليها الباحثة بالتّحليل، كالتّربية الوطنيّة في فلسفته، وكذلك التربية الجنسيّة ونظرته إلى كل من المعلّم والمتعلّم.

وتأتي هذه الدراسة مكمّلة للدراسات السابقة من حيث أنها تلقي الضوء على الأفكار التربوية المنفتحة لأحد أهم الفلاسفة المعاصرين، حيث تغني أفكاره الفلسفية المكتبة التّربوية، ويتوقع أن تكون هذه الدراسة بما تقدمه من عرض وتحليل لأفكار رسل جزءاً من الجهود التربوية المبذولة لتطوير الفلسفة التربوية العربية وتعميق أفكارها.

الفصل الثّاني

برتراند رسل (١٨٧٢ – ١٩٧٠)

(نشأته – موقفه من الحرب – ونظريته في المعرفة)

chapter II: Bertrand Russell(1872-1970)

(his biography- his attitude towards war- and his theory of knowledge)

- المقدّمة Introduction.

أوّلاً: ولادته وحياته Birth and life .

ثانياً: تحصيله العلميّ و مؤلّفاته Education and His volumes.

ثالثاً: موقف رسل من الحرب Russell's attitude to war .

رابعاً: نظريّة المعرفة عند رسل Russell's theory of knowledge.

خامساً: الكون في فلسفة رسل The universe in Russell's philosophy.

سادساً: الدّين في فلسفة رسل Religion in Russell's philosophy

- الخاتمة conclusion.

- المقدّمة Introduction.

يعدّ **رسل** من أبرز الفلاسفة المعاصرين الّذين غيّروا مسار الفلسفة الغربيّة، فبعد أن سيطرت المثاليّة على المسرح الفلسفي لزمن طويل وكذلك المادّيّة ثم تلتها الواقعيّة والبراغماتيّة والطّبيعيّة وغيرها، جاء رسل بفلسفة تتماشى ومقتضيات العصر، متشبّعة بروح علميّة تنبذ الغموض والميتافيزيقيا، وتجعل المنطق أساساً لها، وانطلاقاً من أهمّيّة الإرث الذي خلّفه لنا هذا الفيلسوف، ستتطرق الباحثة في هذا الفصل للحديث عن بدايات **رسل** وحياته بالإضافة إلى موقفه من الحرب ودعوته للسّلام، ثمّ الاطّلاع على نتاجه الفكريّ.

أوّلاً: ولادتهُ وحياتهُ Birth and life.

يبدأُ **رسل** سيرتهُ الذّاتيّةَ بقولهِ:" لقدْ تحكّمت في حياتي انفعالاتٌ ثلاث بسيطةٌ بيدَ أنّها متناهيةٌ في القوّة، الحنينُ للحبّ والبحثُ عن المعرفةِ والإشفاقُ الشّديدُ على الّذينَ يقاسونَ ويتعذبون، وقد تقاذفتني هذه الانفعالات كالرّياح العاتية"، ويضيف قائلاً:" لقد أدّى بي ذلك الحبّ وتلك المعرفة بقدر ما توفّر لي منهما إلى التّسامي الّذي بلغ بي عنان السّماء، ولكنّ عاطفة الإشفاق كانت تعيدني ثانيةً إلى الأرض، إنّ صرخات الألم تتردّد أصداؤها في قلبي، إنّ وجود أطفال يتضورون جوعاً وضحايا يتعذبون على أيدي الطّغاة، وشيوخ عاجزين قد أصبحوا عبئاً مقيتاً على أبنائهم، إنّ وجود عالم من الوحدة والبؤس والألم يحيل الحياة الإنسانيّة سخريةً للسّاخرين، إنّني أتوق إلى تخفيف وطأة الشّر، ولكنّني لا أستطيع فإنّني أعاني منهُ أنا الآخر"(رسل، ١٨٧٢– ١٩١٤، ٨)، ونستطيعُ أنْ نلحظَ انعكاسَ هذهِ الانفعالاتِ بوضوحٍ في حياةِ **رسل** العامّةِ وفي مؤلّفاتهِ في شتّى المجالاتِ، كما أنّنا نلمسُ هذهِ النّزعةَ الإنسانيّةَ في مختلفِ جوانبِ حياتهِ، فقد كان بناء الإنسان هو غاية **رسل** الأولى ومن خلال هذه الدّراسة تتجلّى رؤيته في بناء الإنسان الّذي تتحكّم في حياته مشاعر الحبّ والمعرفة والشّفقة وهي ركائز النّفس الإنسانية التّوّاقة للحياة.

وُلِد **برتراند رسل** عام 1872 من أسرة ارستقراطيّة عريقة لها شأنٌ عظيمٌ في الحياة العامّة الإنجليزيّة وتمتدّ جذورها إلى عدّة قرونٍ مضت، توفّي والداه وهو في سنّ مبكّر، وقد ذكر رسل ذلك في سيرته الذّاتيّة فقال:" ماتت أمّي وأنا في الثّانية من العمر وكنت في الثّالثةِ حين ماتَ أبي

فنشأتُ في دارِ جدّي لورد جون رسل، ولم يكن يجيئني أحدٌ بنبأ عن والديّ حتّى شاعَ في نفسي إحساسٌ بأن يكون في الأمر لغزٌ غامضٌ لقلّة ما عرفت عنهما، فلمّا بلغت الحادية و العشرين أخذت من العلم بشيء من الخطوط الرّئيسيّة عن حياة أمّي وأبي وما كان لهما من رأي، وكم دهشتُ حين رأيتُني قد اجتزتُ المراحلَ بعينها تقريباً الّتي اجتازها أبي في تطوّر فكره وشعوره، فقد كان من المُنتَظر لوالدي أن يخوض الحياة السّياسيّة جرياً على تقليدٍ في عائلةِ رسل وكانت لهُ في ذلك رغبةٌ، فدخل البرلمان لفترةٍ قصيرة(١٨٦٧-١٨٧٨)، ولكن لم يكن له من المزاج ولا من الرّأي ما كان لابد له منهما إذا أراد لنفسه في السّياسة نجاحاً، فما أن بلغَ من عمره الحادية والعشرين حتى أحسّ في نفسه كفراً بالمسيحيّة، وأبى أن يذهب إلى الكنيسة يوم عيد الميلاد، وجعل من نفسه تلميذاً ثم صديقاً لجون ستيوارت مل، الّذي علمت منذ أعوام قليلة أنّه كانَ لي أباً في العماد، وكان أبي وأمي من أتباع **مل** ليس فقط في الآراء الّتي لاقت عند النّاس قبولاً نسبياً بل جاوزاها إلى الآراء الّتي كانت عندئذ تصدم النّاس في شعورهم، كحقّ المرأة في الانتخاب وتحديد النّسل وغير ذلك"(رسل،١٨٧٢ - ١٩١٤، ٢١). ويضيف:" أراد لي أبي أن أنشأ في الفكر حرّاً من القيود كما أراد لأخي، لذلك أقامّ علينا وصيّين عُرفا بحريّة التّفكير، لكنّ جدّي وجدّتي سعيا معاً لدى المحكمة المختصّة لتغضّ النّظر عن وصيّة أبي "(غالب، ١٩٩١، ١٣).

إذاً بعد وفاة والديه تولّى جدّه وجدّته أمر تربيته. وقد تميّزت هذه الأسرة بالنّمط المحافظ والمتزمّت في مجالات الدّين والفضيلة والأخلاق، وقد تظافرت هذه الأمور مع ظروف أخرى لتجعل من طفولة رسل تعيسة لدرجة جعلته ينتقد أسلوب عائلته في التّربية لاحقاً مشبّهاً إيّاه بنظام إسبارطة التّربوي، وقد سخط رسل من هذا التّزمّت الشّديد في التّربية في أسرته فها هو يقول:" كانت الفضيلة هي الشّيء الوحيد الّذي تعلّق الأهمّيّة عليه، الفضيلة وحدها على حساب العقل والصّحّة والسّعادة وكل مصلحة دنيويّة" (عوض، ١٩٦٦، ٩-١٢) فقد كانت جدّته امرأةً قويّة وحازمة حرصت على تدريس **رسل** الآية الأكثر أهمّية في الكتاب المقدّس" أنت لا تتبع الآخرين في فعل الشّر "وقد قبل رسل هذه النّصيحة وعاش عليها طوال حياته (Rockler,2005, 14)، يقول **رسل** في مذكراته " عندما كنت في الثّانية عشرة أهدتني جدتي إنجيلاً –ما زلت محتفظاً به إلى اليوم – وكتبتْ على الورقة التّالية لغلافه بعض ما أحبّت من آياته منها: " لا يجوز لك أن تتبع كثرة النّاس في فعل الشّر" وهذه الآية:" كن قوياً شجاعاً

فاضلاً، لا تخف ولا يأخذك اليأس، فربّك المولى في رعايتك أينما ذهبت ".فكان لهاتين الآيتين أثرٌ عميقٌ في حياتي ولا أحسب ذلك الأثر أصابه الوهن حتّى بعد أن أمسكت عن الاعتقاد في الله(مرجع سابق، ١٩٧٩، ١٤). أما جده فقد كان رجلاً ثمانينياً نال منه الضّعف الشّديد فاحتوى رسل بعطف شديد ولكن لم يكن له أثر مباشر في تربيته.

وكذلك يذكر الكثير من الحوادث الّتي كانت تجعل منه على حدّ تعبيره طفلاً تعيساً ففي سيرته الذّاتيّة يقول:" أذكر مرّة في وقت الغداء وبعد أن استبدلت الأطباق، أن أعطي كل واحد برتقالةً إلا أنا، وذلك للاعتقاد الرّاسخ بأن الفاكهة مضرّة بالأطفال، وكنت أعرف أنّه لا يجوز لي طلب واحدة لأنّ ذلك يدلّ على سوءٍ في الأدب، لم أكن أتناول الفاكهة أو السّكّر أبداً في طفولتي، ويضيف قائلاً:" لقد كانت غريزة المحافظة على النّفس هي السّبب في أول كذبة كذبتها، فقد حدث أن تركتني مربّيتي لمدّة نصف ساعةٍ بعد تعليماتٍ صارمةٍ بأن لا آكل التّوت في غيابها، ولمّا عادت كنت أقف بجانب الشّجيرات بشكلٍ يدعو إلى الرّيبة، فقالت: هل أكلت التّوت؟ فقلت: لا، فقالت: أرني لسانك، فتملّكني الخجل وشعرت بأنّني من الأشرار. ولقد كان عندي في حقيقة الأمر استعداد للشّعور بالذّنب، فحينما كنتُ أُسأل عن التّرنيمة المفضّلة عندي كنت أقول:" أتعبتني الحياة وأثقلت كاهلي الذّنوب"، وفي إحدى المرّات حينما قرأت جدّتي قصّة الابن الضّال أثناء صلاة الأسرة، قلت لها بعد أن انتهت: أعرف لماذا قرأتِ هذا لأنّي كسرتُ إبريقي" ، وقد اعتادت أن تسرد هذه الحكاية في سرور بعد ذلك بسنوات، غير واعية أنها كانت مسؤولة عن ظاهرة مرضيّة سببت عند أولادها نتائج خطيرة تدعو للأسى(رسل ، ١٨٧٢– ١٩١٤، ٣٢)، وهنا يظهر جلياً الأثر العميق للكبت والتّزمّت الّذين عاشهما **رسل** في طفولته المبكّرة، فهو يذكر في سيرته الذّاتيّة حوادث بسيطة ولكنّها تركت أثراً كبيراً في نفسه، ظهرت انعكاساتها في حياته المتأخرة ، ولعلّ ما يبرز في مؤلّفاته من دعوة للتحرّر والانفتاح هو ردّة فعل طبيعيّة على ما قاساه في طفولته، فقد تربّى يتيماً يفتقد حنان الأم والأب، وهو يكرّر هذه الفكرة في سيرته الذّاتية لما تركت من أثرٍ عميقٍ في نفسه حيث يقول:" كنت أتمنّى لو أن والدي كانا على قيد الحياة، ولقد عبّرت ذات مرّة عن شعوري هذا لجدّتي، وكان عمري حينئذ ستّ سنوات، فقالت لي أنّه من حسن حظي أنّهما ماتا، وقد ترك هذا أثراً سيئاً في نفسي في ذلك

الوقت، ونسبت رأيها هذا إلى الغيرة، ولم أكن أعرف بطبيعة الحال أنّها قالت ما قالته لسبب وجيه من وجهة النّظر الفيكتورية القائمة على التّزمّت في الأخلاق" (رسل، ١٨٧٢– ١٩١٤، ٣٧).

كذلك يذكر **رسل** أنّه لم يكن يلق الاهتمام والتّشجيع الكافي من قبل أسرته، ففي حادثة يذكرها :"كنت في السّابعة من العمر حين كنت أذهب لتناول طعام الغداء في منزل اللّيدي ستانلي أوف ألدرلي وهي جدّتي لأمّي، وبالرّغم من أنّ الطّعام كان شهيّاً إلّا أنّ سروري لم يكن كاملاً، لأنّها كانت سليطة اللّسان وكان الخجل يتملّكني في حضورها، وكان هذا يضايقها لأنّه لم يكن في أسرة ستانلي إنسان خجول فكنت أبذل جهدا مستميتا كي أثير إعجابها، ولكنّ جهودي كانت تفشل بشكل لم أكن لأتنبأ به، أذكر أنّني قلت لها أن طولي ازداد بوصتين ونصف البوصة في السّبعة أشهر الماضية وإنني طبقا لهذه النّسبة سوف أنمو أربعة واثنان من سبعة بوصة في السّنة، فقالت:" ألا تعلم أنّه لا يصحّ أن تتكلّم عن أيّة كسور إلّا الأنصاف والأرباع، هذه حذلقة. فأجبت:" أعلم هذا الآن"، فقالت وهي تلتفت إلى خالتي:" من شابه أباه فما ظلم"، في الواقع كانتْ أحسن جهودي تضيع بصورة أو بأخرى كما حدث في هذه المناسبة، وأذكر أنّها ذات مرّة قالت في حضرتي لمجموعة من الزّائرين:" ليس لديّ أحفاد أذكياء"، ولكنّ رسل وبالرّغم من معاناته في حياته كان راضياً عنها فهو يقول:" تلك كانت حياتي، لقد وجدت فيها ما أستحقّ أن أعيش من أجله، ولو منحت الفرصة لأسعدني أن أعيشها مرة أخرى(مرجع سابق ، ١٨٧٢– ١٩١٤، ٣٩).

يرى **رسل** في محاولته للبحث عن المصادر الأصلية لآرائه سواء العمليّة أو النّظريّة أنّ أغلب هذه الآراء تنبع من إعجابه بخصلتين هما المشاعر الطّيّبة والتّطابق مع الواقع، أما المشاعر الطيبة فإنّ معظم الشّرور السّياسيّة والاجتماعيّة في العالم تنشأ بسبب غياب التّعاطف و سواد الكراهية والحسد أو الخوف، تنتشر هذه المشاعر العدائية بين الأمم وفي أحيان كثيرة بين الطّبقات المختلفة والعقائد المختلفة داخل الأمّة الواحدة، في كثير من المهن يكون الحسد عائقاً أمام الاعتراف بالأعمال المميزة، يولّد كل شعور أو فعل عدائي رد فعل يزيد من حدته ويولّد سلسلة من العنف والظّلم ويمكن التّغلّب على هذا فقط إذا زرعنا في أنفسنا وفي الشّباب مشاعر الصّداقة بدلاً من العداء، والأماني الطّيّبة بدلاً من الضّغينة، والتّعاون بدلاً من التّنافس والنّزاع، ويضيف **رسل** على لسانه قائلاً:" وإذا سئلت لم تؤمن بذلك؟ لن ألجأ إلى أية سلطة خارقة للطّبيعة، بل فقط إلى الرّغبة العامّة بالسّعادة، فالعالم المليء بالكراهية هو عالم مليء بالأسى،

كل فريق عندما توجد الكراهية المتبادلة يتمنّى أن يعاني الفريق الآخر فقط"(رسل، ٢٠١٥، ١٣١).

أما التّطابق مع الوقائع والّذي يقدّره **رسل** تالياً للمشاعر الطّيّبة يتضمّن بشكل عام أن نصدّق فقط ما نجد دليلاً عليه وليس لأنّ الإيمان بشيء ما مريح أو يشكل مصدراً لمتعتنا، ففي غياب التّطابق مع الوقائع ستخسر المشاعر الطّيّبة غالباً عن طريق خداع الذّات، "كان من الشّائع أن يقول الأثرياء إمّا أنّه من الممتع أن تكون فقيراً أو أنّ الفقر ناتج عن الكسل، وقد سمعت من بعض صائدي الثّعالب أن الثّعالب تحبّ أن تُصطاد، من السّهل جدّاً على من يملكون سلطة استثنائية أن يقنعوا أنفسهم بأن النّظام الّذي يستفيدون منه يجلب سعادة أكبر لضحاياه من أي نظام آخر أكثر عدلاً، وقد عرّف لوك مذهب التّطابق مع الوقائع أو حبّ الحقيقة" على أنّه عدم قبول أيّ قضيّة بثقة أكبر مما يسمح به الدّليل الّذي يدعمها" ، لذلك علينا أن نعترف بجهلنا في بعض القضايا(رسل، ٢٠١٥، ١٣٢– ١٣٣)، وهذا يُظهر توافقاً في الآراء بين رسل ولوك وليس هذا بغريب فقد كان رسل متأثراً بالنّزعة التّجريبيّة الإنكليزيّة.

كذلك يؤكد **رسل** أهمية تحديد أهدافنا ورغباتنا وجعلها واقعية تتناسب مع قدراتنا فهو يقول في كتابه غزو السّعادة الّذي نشر لأوّل مرّة عام ١٩٣٠:" أنا لم أولد سعيداً، كان نشيدي المفضّل وأنا صغير، سئم من النّاس ومفعم بالظّلم، وعندما كنت مراهقاً كرهت الحياة وكنت باستمرار على وشك الانتحار، وقد حالت دون ذلك رغبتي بإتقان الرّياضيات، والآن على النّقيض، أنا أحبّ الحياة وبوسعي القول أن كلّ سنة تمر أحبّها أكثر، وذلك مردّه إلى أنّني اكتشفت ما هي الأمور الّتي أرغب فيها أكثر من سواها، وفي الواقع حصلت عليها شيئاً فشيئاً، وكذلك هذا يعود في جزء منه إلى أنّني أزحت بفعاليّة بعض الأمور التي رغبت فيها، بسبب كونها أساساً بعيدة المنال كمثل اكتساب معرفة مطلقة في بعض الأمور"(رسل ، ١٩٩٥ ، ١٦)، إذاً لقد وصل **رسل** مبكّراً إلى قناعته بأن لا معرفة مطلقة، وكلّ معرفة قابلةٌ للتّطوّر بمرور الزّمن، وهذا يعتبر من خصائص منهجه الفلسفيّ التّحليليّ ذي النّزعة العلميّة.

إذا كان علم النفس قد أثبت أنّ للسنوات الأولى في حياة الإنسان تأثيراً حاسماً في مستقبل حياته اللاحقة فإن حياة **رسل** دليل قاطع على ذلك، فقد كانت كتاباته عن الأخلاق والدّين

والتّربية كرد فعل على نشأته المتزمتة في مجالي الأخلاق و السلوك، فرسل يذكر طفولته جيداً وبعد أن رزق بأطفال أصبح يعطي اهتماماً أكبر لما يمر به الأطفال من مراحل، وهو يدرك أن المراحل التي مرّ بها في طفولته كان لها أكبر الأثر على مجريات حياته فيما بعد، وعلى الأفكار التي ضمّنها في مؤلّفاته المختلفة، وقد كان بالرّغم من كلّ ما مرّ به من معارضة أسرته واثقاً من ذكائه ومن طموحه الكبير وقدرته على تحقيق ما يصبو إليه، ولولا هذا لما استطاع أن يترك هذا الإرث الفكريّ العظيم الشّامل لمختلف مجالات الحياة، والذي يدلّ على زخم في الأفكار وانفتاح في الذّهن وقدرٍ وافرٍ من البديهة والذّكاء.

ثانياً: تحصيله العلميّ و مؤلّفاته Education and His volumes.

لم يتلقّ **رسل** تعليمه الأساسيّ في المدارس النّظامية بل كان يتلقّى تعليماً خاصّاً بمنزل الأسرة حيث أظهر نبوغاً واضحاً في الرّياضيات، وقد حصل عام 1890 على منحة لدراسة الرّياضيات في كلية ترينيتي بجامعة كامبردج، – الّتي قضى فيها أسعد أيّام حياته كما يقول– حيث تميّز بذكائه الخارق وحصل على مرتبة الشّرف الأولى في الرّياضيات سنة ١٨٩٣، وفي العلوم الأخلاقيّة سنة ١٨٩٤ ، وفي عام ١٨٩٥ عين رسل زميلاً بجامعة كامبردج لتدريس الرياضيات فيها.(الدّملوجي، ٢٠٠٨، ٧)، ولم يكن النّظام المعتمد في الجامعات مرضياً لرسل ففي رسالة له وجّهها لصديقٍ له قال:" إنّه لنظام مضحكٌ حقّاً ذلك الّذي تتناسب فيه مكافأة الأساتذة عكسيّاً مع قيمة عملهم، وأتمنّى أن يوجد نظام أفضل من هذا "(رسل، ١٨٧٢– ١٩١٤، ٢٩٦)، هذا بالإضافة إلى أن رسل تملّكه شعور بالاشمئزاز من الأسلوب المعتمد في امتحانات الرّياضيّات في الجامعة فتنحّى جانباً متوجهّاً باهتمامه شطر الفلسفة، بالرّغم ممّا يحمله هذا التّوجّه من إغضاب للعائلة ، يقول رسل:" كنت أعشق الرّياضيّات بينما هي عندهم متّهمة لأنّها ليست ذات مضمون أخلاقيّ، ثمّ أخذت بمعارضة الآراء اللّاهوتية التي تؤمن بها أسرتي ، فلما شببت أخذت أزداد شغفا بالفلسفة الّتي كانوا يلوون عنها وجوههم ، وكانوا لا يسأمون كلّما أثير موضوعها أن يردّدوا قولهم: ما العقل؟ لا عبرة.....ما المادّة؟ لا تبال" (رسل، ١٩٦٣، ٨).

فقد كان الأمل يملأ رسل في يفاعته في أن تصل به الرّياضيّات إلى التّدليل القاطع على الأمور، وما دفعه إلى دراسة الرّياضيّات هو اللّذة الّتي كان يشعر بها في البرهنة على الأشياء،

وحبّه الّذي يجري في عروقه للاستدلال العقليّ، وقد كانت ملكة التّدليل هذه متأصّلة فيه منذ صباه، فعندما كان في الحادية عشر من عمره توجّه إلى أخيه الّذي يكبره بسبع سنوات ليتلقّى على يديه أوّل درسٍ في الرّياضيّات ، وقد كانت هندسة إقليدس هي المتّبعة آنذاك، وبدأ أخوه بالتّعريفات الّتي سرعان ما استوعبها رسل، ولمّا جاء دور البديهيّات أفهمه أخوه أنّه يتعيّن عليه أن يقبلها على أنّها مسلّمات لا تقبل الجدل ولا تخضع للبرهنة والإثبات، فاستاء **رسل** الصّبي وأظهر نوعاً من الغضب وقال مخاطباً أخاه :" ولكن لماذا عليّ أن أعترف بهذه الأشياء إذا لم يكن من المستطاع إثباتها؟"، فأجابه أخوه :"إذا لم تعترف بهذا فلن يمكننا الاستمرار في الدّرس"، ولم يحمل الصّبي على الإذعان سوى حرصه على أن يتابع بقية الدّرس، على حدّ تعبيره، وخشيته من أن يمتنع أخوه من الاستمرار في الشّرح، وهكذا اضطرّ رسل رغم شكّه وحيرته إلى قبول البديهيات على أنها مسلّمات لا تقبل الاثبات أو البرهان.(عوض، ١٩٦٦ ، ١٢-١٤).

ولابدّ من الإشارة إلى أن **رسل** وبعد تخرّجه من الجامعة واجه ضغطاً أسريّاً بالنّسبة لمسألة العمل، فقد أرادت له الأسرة أن يعمل في السّياسة، لأنّه عمل توارثته العائلة دون انقطاع منذ القرن السّادس عشر، واعتبرت العائلة أن الخروج عن تقاليدها خيانة للأمانة التي وضعت على عاتق سليلها، وبذلت الكثير من أشكال الضّغط على رسل ولوّحت له بالإغراء أنّه سيجد الطّريق إلى السّياسة ممهداً مفروشا بالورود، وبالفعل التحق رسل بالعمل السّياسيّ لفترة وجيزة لا تتجاوز بضعة شهور.

ذهب إلى الولايات المتّحدة عام 1938 أستاذاً بجامعة شيكاغو، وبجامعة كاليفورنيا في العام التّالي، وفي عام 1940 دعاه مجلس التّربية الأعلى لمدينة نيويورك ليكون أستاذاً بكليّة المدينة فيها، لكنّ عمله سرعان ما رُفض بحجّة أنّه ليس أمريكيّاً وأنّ آراءه تفسد عقول الشّباب، وقد تصدّى صفوة من العلماء والمفكّرين للدّفاع عن **رسل** وعلى رأسهم أينشتين وديوي و وايتهيد، وقد قال أينشتين في هذا الصّدد:" إنّ الأرواح العظيمة هي الّتي تجد دائماً معارضة من التّافهين والعاديّين من النّاس، لأنّهم لا يستطيعون أن يفهموا أنّ إنساناً يمكنه ألّا يخضع للعقائد المتوارثة وأن يستخدم عقله في جرأة وإقدام"، وفي اجتماع عامّ نوّه أستاذ الفلسفة السّابق بجامعة مدينة نيويورك والذي جاء **رسل** ليحلّ محلّه بأفضاله وأياديه البيضاء على العلم والفلسفة، وقارن رسل بسقراط، وقال أن قرار إلغاء تعيين **رسل** سيكون وصمة عار على جبين مدينة نيويورك تماماً كما

أصبحت محاكمة سقراط وإدانته وصمة عار على جبين أثينا، ووقف آباء الطّلبة وأولياء أمورهم في صفّ رسل فقد كانت لهم رغبة في تعيين رسل كأستاذ للفلسفة في الجامعة (عوض ، ١٩٦٦، ٢٥-٢٦) ، وبعد كل هذا عاد إلى إنجلترا محاضراً في ترينتي حيث لمع نجمه وأصبح شخصيّة مرموقة، فألّف في شتّى الموضوعات الفلسفيّة والسّياسيّة والأدبيّة، و نال جائزة نوبل في الأدب عام 1950، لكنّ تمتّعه باحترام الطّبقة المتنفّذة في بريطانيا أخذ يتضاءل بسبب راديكاليته السّياسيّة، واقترن ذلك بازدياد تقبّل الشّباب والمنظّمات اليساريّة لآرائه.

تعرّض **رسل** لأشكال متعدّدة من الأذى نتيجة إعلانه لا أدريته، فالحادثة الأولى تعود إلى مرحلة مبكّرة من حياته حيث يقول:" كان والدي مفكراً حرّاً لكنه توفي وأنا في الثّالثة من عمري، وكان يأمل تنشئتي دون خرافات، فقد حدّد مفكّرين أحرار كأوصياء عليّ، ولكنّ المحكمة تجاهلت طلبه وفرضت عليّ تعليماً متوافقاً مع الإيمان المسيحي "، ويضيف ساخراً: للوالد الحقّ في أن يطلب زرع أي نوع من الخرافات يمكن تخيّله في ذهن أبنائه، ولكن ليس له الحقّ في أن يطلب إبعادهم عن الخرافات إن أمكن ذلك(رسل ، ٢٠١٥، ١٥٧).

والحادثة الثّانية وقعت عام ١٩١٠" كنت أرغب في تلك الفترة بالتّرشّح للبرلمان عن الحزب اللّيبرالي ونصحني مسؤولو الحزب بدائرة معيّنة للتّرشّح، فألقيت كلمة لرابطة اللّيبراليين الّذين عبروا عن إعجابهم بها، وبدا اختياري كمرشّح عن الحزب مؤكّداً، ولكن عند سؤالي من قبل لجنة الانتخابات الدّاخلية اعترفت بأنني لا أدريّ، سألوني إذا كان الأمر سيخرج للعلن فقلت أنّني أرجّح ذلك، ونتيجة لذلك اختاروا مرشّحاً آخراً، والحادثة الثّالثة وقعت مباشرة بعد ذلك فقد كنت مدعوّاً من قبل جامعة ترينيتي في كامبردج كمحاضر، وليس كزميل والاختلاف ليس مادّياً بل يكمن في أن للزميل صوتاً في إدارة الجامعة ولا يمكن فصله خلال فترة زمالته إلا لأسباب أخلاقية خطيرة، وكان السّبب الرّئيس لعدم اختياري للزّمالة رغبة الطّرف الآخر الكهنوتي في عدم إضافة صوت للطّرف غير الكهنوتي، والنّتيجة أنّهم استطاعوا فصلي عندما لم تعجبهم آرائي حول الحرب العالميّة الأولى(رسل، ٢٠١٥، ١٥٨).

يذكر **رسل** تفاصيل طفولته بدقّةٍ، ويركّز في سيرته الذّاتيّة على أنّه كان دائماً واثقاً بذكائه وقدرته على الانعتاق من كلّ القيود الّتي كانت تكبّل طفولته ، فما أن شبّ حتّى اختار

طريقاً حرّاً وفلسفةً تتوافق مع هذا الاتّجاه العقلانيّ المنفتح وترفض أشكال الجمود والتّعصّب، فرسل لم يكن مجرّد فيلسوف عادي، بل كان فيلسوفاً ومربّياً ورياضيّاً وأديباً، عمل مدرسّاً في أماكن متعددة وحاول نشر أفكاره المتحررة البعيدة عن التعصب، فقدّم أنقى صورة للفيلسوف العلميّ الملتزم، والمفكّر الإنساني وقد استحقّ فعلاً كما ذُكر سابقاً أن يسمّيه البعض ضمير القرن العشرين.

و قد قدّم **رسل** للبشريّة إرثاً فكريّاً عظيماً في شتّى المجالات، من الفلسفة إلى الرّياضيّات إلى الأدب والتّربية والأخلاق والسّياسة، وتميّزت مؤلّفاته بسرعة البديهة والوضوح والتّأكيد على الجانب الإنسانيّ وقد كان مباشراً في دعوته للسّلام، ودعا لانتهاج مواقف ليبرالية إزاء الجنس والزّواج ووسائل التّعليم، هذا بالإضافة إلى أنّه كان عدوّاً للخرافة وعقلانياً في تفكيره، حيث قال عنه العالم الكبير ألبرت أينشتاين: " إنني مدين بعدد لا يحصى من السّاعات السّعيدة لقراءة مؤلفات رسل، وهو شيء لا أستطيع أن أقول مثيله عن أيّ كاتب علميّ معاصر آخر".

وقد حاولت الباحثة حصر أهمّ مؤلّفاته في مختلف المجالات الّتي كتب فيها، حيث كان أوّل ما نشر من أعمال رسل كتاب الدّيمقراطية الاجتماعية الألمانية(١٨٩٦) ، وهي دراسة سياسيّة ومؤشّر مبكّر لاهتمام لازمه مدى الحياة في النّظريّة السّياسيّة والاجتماعيّة، وقد دُرّس هذا الكتاب في كليّة لندن للاقتصاد، وفي هذه الفترة بدأ رسل دراسة مكثّفة لأسس الرّياضيات في كلية ترينتي، وفي هذا يقول في سيرته الذاتية :" كان عام ١٩٠٠أهمّ أعوام حياتي الفكريّة، وأهمّ ما حدث لي فيه زيارتي للمؤتمر الدّوليّ للفلسفة في باريس، فقد كانت تقلقني الأسس الّتي تقوم عليها الرّياضيات منذ اليوم الذي بدأت فيه دراسة إقليدس وعمري لم يزد على أحد عشر عاما، ولمّا أخذت بعد ذلك بدراسة الفلسفة لم أجد ما يرضيني عند كانط أو عند التّجريبيين، فلم أطمئن لقول كانط أنّ القضيّة الرّياضيّة قبليّة تركيبيّة، ولا رضيت بما قاله التّجريبيّون من أنّ علم الحساب مؤلف من تعميمات جاءتنا بها التّجربة، وذهبت إلى ذلك المؤتمر في باريس فتأثّرت بما لمسته خلال المناقشات من دقّة عند بيانو وتلاميذه، فطلبت منه أن يطلعني على مؤلّفاته فاستجاب، ومن هنا بدأت أدرس أفكاره دراسة شاملة وجدتها توسّع نطاق الدّقّة التي ألفناها في علوم الرّياضيات بحيث تشمل موضوعات أخرى، فأقمت بنائي على الأساس الذي وضعه بيانو وأضفت من عندي فكرة العلاقات، ولحسن حظّي وجدت وايتهيد راضياً عن منهج البحث الجديد

مدركاً لأهميّته، فلم نلبث إلا قصيراً حتى بدأنا نتعاون معاً على تحليل موضوعات رياضيّة معينة كتعريف الأعداد الأصلية والأعداد الترتيبيّة ورد الحساب إلى المنطق"(غالب،١٩٧٩، ٣٠-٣١)، ورسل كان مديناً ومعجباً بالدّكتور وايتهيد الذي شاركه تأليف كتاب مبادئ الرّياضيات فهو يقول عنه:" بأنه يملك قوة استبصار وعمق روحي مفقودة فيه نفسه ، فهو وبالرغم من عبقريّته ومهاراته يجهل الاعتبارات السّامية التي تتجاوز المنطق الصرف"(رسل، ٢٠٠٩، ١٧٨).

وقد أثمر التّعاون بين **رسل** و **وايتهيد** عن إنتاج مؤلّف ضخمٍ يعتبر بحقٍّ الإنجاز الأضخم في مسيرة رسل الفكريّة وهو مبادئ الرّياضيات(١٩١٠- ١٩١٣) والّذي يتألّف من ثلاثة أجزاء، وقد بيّنا فيه كيفية استنباط الرّياضيات من المبادئ المنطقيّة، واستخدامها المفاهيم التي يمكن تعريفها بمصطلحات منطقيّة بحتة، ورغم أنّ المؤلّفَين وعدا بنشر جزءٍ رابعٍ حول علم الهندسة لكنّ ذلك لم يتحقّق، وربّما يكون سبب ذلك أن رسل بعد إكمال الأجزاء الثّلاثة لهذا العمل الجسيم من الاستنتاجات المجرّدة شديدة التّعقيد شعر حسب قوله بإعياءٍ ذهنيّ أثّر على ملكته الفكريّة الّتي لم تُشفَ بعد ذلك نتيجة ما بذله من جهد شاق، يقول في سيرته الذّاتيّة :" لقد شعرت بشقاء كبير وإرهاق ذهنيّ شديد امتدّا بي مابين عامي ١٩٠٢و ١٩١٠ وأثّرا عليّ بشكلٍ هائلٍ، وكنت أتساءل في تلك الفترة ترى هل يقدّر لي أن أخرج من هذا السّرداب الطّويل المظلم الّذي يبدو لي أنّي تورّطت به؟ كنت أقف عند القنطرة الصّغيرة في كنجتون بالقرب أوكسفورد، أشاهد القطارات وهي تمرّ تباعاً وأعتزم أن ألقيَ بنفسي تحت أحدها، وعندما يأتي الغد كنت أجد نفسي وقد عاودني الأمل في أن أنهي كتابي مبادئ الرّياضيات في يوم ما، وكانت الصّعاب الّتي تعترضني تبدو لي فوق ذلك وكأنّها تحدّيات لابدّ لي من قهرها، وهكذا ثابرت على العمل حتّى انتهيت من الكتاب في آخر الأمر، ولكنّ ذهني لم يُشفَ تماماً من الجهد المضني الّذي تعرّض له، ومنذ ذلك الوقت ضعفت قدراتي عمّا كانت عليه من قبل في معالجة المجرّدات الصّعبة، وهذا يفسر جزئياً تغيّر طبيعة العمل الّذي اضطلعت به بعد ذلك، إن لم يكن يفسرّه كلّيا"(رسل،١٨٧٢- ١٩١٤، ٢٣٨).

وكان **رسل** قد ألقى بعض المحاضرات عن المنطق والمعرفة في نهاية عام ١٩١٧ وبداية عام ١٩١٨فجمعها في كتاب واحد صدر عام ١٩٢٤ تحت عنوان" الذّرّيّة المنطقيّة" وهذا الكتاب يستند إلى نظريّة رسل في العلاقات الخارجيّة كما أنّه يكشف بوضوح عن نزعته التّعدديّة

الّتي لا تخلو من تشابه مع بعض آراء وليم جيمس، وفي عام ١٩١٨ ألّف كتابه "الطّرق إلى الحريّة" إبان الحرب العالميّة الأولى وفرغ من كتابته قبل أن تزجّ به السّلطات الإنكليزيّة في السّجن نتيجة لدعوته للسّلام، وفي عام 1921 نشر كتاب "المعرفة الإنسانيّة مداها وحدودها"،(مهران، ٢٠٠٤، ٤-٥)، إضافة لذلك فقد رصدت الباحثة مجموعة من المؤلّفات الأخرى لرسل نشرها في أوقات مختلفة، ففي التّربية نشر" أثر العلم في المجتمع "و" التّربية والنّظام الاجتماعي " إضافة لكتابه" في التّربية "وكتاب " التّربية والحياة الصّالحة" وفي الأخلاق نشر كتاب" المجتمع البشري بين الأخلاق والسّياسة"، وقد كان له إسهام وافر في تاريخ الفلسفة وأوّل كتبه في هذا المجال "عرض نقدي لفلسفة ليبينتز"(١٩٠٠)، "مقالات فلسفية" ١٩١٠، ثمّ تحوّل رسل من سنة ١٩١٢ نحو مشكلات الفلسفة التقليدية وخصوصاً مسائل المعرفة والعقل والمادّة وألّف كتابه المشهور " مشكلات فلسفيّة" ، و مؤلّفه" معرفتنا بالعالم الخارجي عام ١٩١٤وفي هذا الكتاب نراه يصطنع منهجاً جديداً قوامه الاستعانة بنتائج العلوم المختلفة قبل الإقدام على إعلان أيّ رأي بصدد أيّ مشكلة فلسفيّة، وفيه يصطنع أيضاً مبدأ نصل أوكام، ثمّ كتاب " تحليل العقل" عام ١٩٢١، و " النّظرة العلميّة" ١٩٣١ و"المعنى والحقيقة" (١٩٤٠) وهو الكتاب الّذي عالج فيه **رسل** بتوسّع مشكلات اللّغة والصّدق والتّحقّق محاولاً الوصول إلى الكشف عن الرّوابط بينها جميعاً، و تاريخ الفلسفة الغربيّة(١٩٤٥)، وقد يكون من أهمّ كتب رسل المتأخّرة كتابه الموسوم باسم" المعرفة البشريّة" ١٩٤٨وهو الكتاب الّذي تعرّض فيه لدراسة نظام المعرفة البشريّة وحدودها مع الاهتمام بمشكلتيّ الاستقراء والاحتمال، وأيضاً نشر الكتب التّالية: عبادة الإنسان الحر ، حكمة الغرب، الحريّة والتّنظيم، الدّين والعلم، بحوث غير مألوفة .

وقد عبّر عن أفكاره الاجتماعية والسّياسيّة في عدّة مؤلّفات منها السّلطة(١٩٣٨) والسّلطة والفرد (١٩٤٩).

وفي الأخلاق كان له عدّة مؤلّفات منها: الزّواج و الأخلاق(١٩٢٩)، غزو السّعادة(١٩٣٠) وفي عام ١٩٠٥ كتب مقالته عن التّدليل والّتي نشرت في الدّورية الفلسفيّة (العقل)، ومؤلّف " المجتمع البشري في الأخلاق والسياسة" عام ١٩٥٤،

و قد رأى بعض النّقّاد تناقضاً في أفكار رسل بين مؤلّفاته المتعدّدة، إلّا أنّ الباحثة لم ترَ في هذا تناقضاً بل كان تتطوّراً في أفكاره وفلسفته، وهو انعكاس طبيعيّ لذهنه المنفتح وقابليّته للتّطوير وتغيّير أفكاره وقناعاته إذا تبيّن له أنّ هناك شيء أكثر عقلانية وإقناعاً، وهذا يعتبر مبدأ مما ذكره في وصاياه الليبرالية العشر حين أكّد على ضرورة عدم الثّقة المطلقة بأيّة فكرة لأن كل شيء قابل للتّغيير، فعلى الإنسان ألّا يفرض فكره على أحد، وألّا يدّعي الكمال أو يموت دفاعاً عن فكرةٍ لأنّها ربّما تكون خاطئة، فهو في مقدمة كتابه غزو السّعادة يقول:" إنّ هدفي من هذا الكتاب هو جمع بعض الملاحظات المستوحاة ممّا أحسبه الفهم أو الإدراك السّليم، والفضل الوحيد الّذي أدّعيه بالنّسبة إلى الصّيغ المقدّمة للقارئ يكمن في واقع أنّها مؤكّدة بتجربتي الشّخصية ومراقبتي، وأنّها أثّرت في سعادتي في كلّ مرّة تصرّفت وفقا لها"(رسل ، ١٩٩٥ ، ٩)، وإنّ رسل نفسه يرى أنّ أيّ كتاب من كتبه العديدة عدا ما كتبه في المنطق الرّياضيّ لا يمثّل وجهة نظره تمثيلاً كاملاً، فهو يقول:" إنّك لو اشتريت ما كتبته في المنطق الرّياضيّ جاز لك القول بصفة عامّة بأنّ سائر كتبي لا تمثّل وجهة نظري تمثيلاً كاملا"(رسل،١٩٦١، ٢٠)، والمتتبّع لمسار تطوّر فكر **رسل** من خلال مؤلّفاته يلاحظ فعلاً أنّ العمق الّذي كان يظهر جليّاً في مؤلّفه العظيم مبادئ الرّياضيات قد تلاشى فيما تلاه من مؤلّفات، وأنّ ما كتبه رسل في ما بعد إنّما تظهر فيه النّزعة التّحليلية التي تبناها بقية حياته من حيث الوضوح والبعد عن الغموض، وربّما لو لم يكن رسل متحرّراً ومتطوّراً بشكل مستمر لم يترك لنا هذا الزّخم الكبير من الأفكار المخلّدة في مؤلّفاته في شتّى المجالات.

وفي الواقع إنّ الكثير من المشكلات الّتي طرحها رسل في مؤلّفاته لا تزال قائمة حتّى يومنا هذا، لا بل إنّ بعضها قد تفاقم، كما أن أغلب توقّعاته قد برهن الزّمن على صحّتها، لذلك فإنّ مؤلّفاته لا ينال منها تقادم الزّمن بل تصحّ قراءتها اليوم كما صحّت يوم نشرها لأوّل مرة.

ثالثاً: موقف رسل من الحرب Russell's attitude to war .

في الأيّام الأولى من حرب ١٩١٤ استرعت انتباه **رسل** الصّلة الوثيقة الهامّة الّتي تربط بين السّياسة ونفسيّة الأفراد، فعندما تتّفق مجموعات النّاس على مسلك معين، يكون هذا المسلك نتيجة العواطف المشتركة التي تربط بين نفوسهم جميعاً، وهذا بالذّات ما دعاه إلى الالتفات إلى

التّحليل النّفسيّ فيما بعد، كان رسل قبل الحرب العالميّة الأولى يجهل التّحليل النفسيّ جهلاً تامّاً، ولكن ملاحظاته لمسلك الجماهير المشحون بالنّزعة نحو الحرب في الأيّام الأولى من آب ١٩١٤ دلّته بما لا يدع مجالاً للشّك إلى أهمّيّة التّحليل النّفسيّ في فهم السّلوك الإنسانيّ، ومن خلال خبرته الخاصّة بالحرب تبيّن له ألّا سبيل إلى إقامة عالمٍ يسوده السّلام ويشيع فيه الأمن والطّمأنينة إذا لم يحصل تغيير في شعور الأفراد، فشعور الأفراد ما هو إلّا نتيجة عوامل مختلفة كتجاربهم في أيّام الطّفولة ونظام التّعليم والصّراع الاقتصاديّ، والنّجاح والفشل الذي يصيبه الإنسان في حياته وعلاقاته الخاصّة، والإنسان الّذي يشعر بأنّ حياته لم تضع عبثاً أو تبوء بالفشل هو الّذي يستطيع أن يحمل نحو بقيّة أفراد العائلة الإنسانية شعور التّعاطف والحنان والطّمأنينة والرّغبة في التّعاون والمساعدة(عوض، ١٩٦٦، ٥٠)، يقول رسل في معرض حديثه عن الحرب والسّلام أن حياته تنقسم بشكل واضح إلى فترتين متباينتين، فترة ما قبل الحرب العالميّة الأولى، وفترة ما بعد هذه الحرب، وقد لاحظ رسل منذ عام ١٩٠٢ كل الشّواهد الدالّة على تجمّع سحب الحرب وزيادة أخطارها، وكان هذا الاتّجاه نحو الحرب يؤلمه ويقلق تفكيره، ولم يعتبر أنّ إيجاد وسيلة للتّعايش بين إنكلترا و ألمانيا القيصرية أمراً مستحيلاً، وقد كان **رسل** قبيل اندلاع الحرب العالميّة الأولى يناقش الأمر مع كل إنسان يجده في طريقه، واستطاع أن يجمع توقيعات عددٍ كبيرٍ من أساتذة الجامعة والزّملاء فيها على بيان يدافع عن حياد إنكلترا، ولكن بمجرد أن أعلنت الحرب رسمياً واشتركت إنكلترا فيها تخلّى معظم الموقّعين على البيان عن موقفهم المدافع عن السّلام وشرعوا يؤيّدون الحكومة الإنكليزية في كل تصرفاتها.

وفي أمسية ٤آب من عام ١٩١٤ أخذ **رسل** يتجول بين الجماهير الحاشدة الهاتفة بالحرب المتحمّسة لها، وكان هدفه من هذا التّجوال هو الوقوف على حقيقة مشاعر النّاس العاديّين نحو الحرب، ويعترف رسل بأن خبراته في هذا الصّدد قد غيرت الكثير من معتقداته الخاطئة فيما يتعلق بالطّبيعة البشريّة، فقد دُهش من خلال تجواله بابتهاج النّاس العاديّين للحرب ومتعتهم في نشوبها، فهي تبدّد الملل المخيّم على حياتهم، إذ أنّ **رسل** كان فيما مضى يؤمن بسذاجة كما يؤمن سائر المدافعين عن السّلام بأنّ الحرب شيء قسريّ تفرضه الحكومات الباغية المستبدة على شعوبها غير الرّاضية عنوةً وقسراً ، ولكنّه رأى بنفسه ابتهاج النّاس العاديّين بفكرة نشوب الحرب، ونلاحظ أن **رسل** دأب على ترديد هذه الفكرة في كتاباته، فهو يرى أنّ في طبيعة

الإنسان نزعة إلى العدوان تجد متنفساً لها في الحروب كما أنه يرى في هذه النّزعة عقبة تعترض طريق إنشاء عالم موحد يسوده السّلام، ولكنّه لا يبدي يأسه من التّغلّب على هذه النّزعة المدمّرة، ويؤمن بإمكانيّة التّسامي بهذه الطبيعة العدوانيّة وذلك بتوفير فرص المغامرة البنّاءة والمخاطرة السّلمية كالاستكشاف وارتياد الفضاء مثلاً لمن يتوق إليها من الشّباب(رسل،١٩٦٣، ٦٨)، ولا بد من الإشارة إلى أنّه لم يكن من السّهل على **رسل** أن يتّخذ موقفه الدّاعي إلى السّلام وإلى إنهاء الحرب العالميّة الأولى بأي ثمن، فقد اعتُبر خائناً آنذاك واعتبره البعض مناصراً لألمانيا القيصرية عدوة إنكلترا، لقد اعتاد رسل أن تساوره الشّكوك فيما يصل إليه من آراء ولا يقطع الشّك في تصديق أي منها فيشلّه عن التّفكير المنطقي، ولكن عندما نشبت الحرب العالميّة الأولى لم يساوره شكّ قط في الموقف الذي يتعيّن عليه اتخاذه، فقد شعر بأنّ عليه أن يقف في وجه هذه الحرب مهما كلّفه الثّمن، لقد أصابته دعايات سائر الدّول المشتركة بالحرب بالغثيان لما تضمّنته من أكاذيب قوميّة كانت تسيء إساءة بالغة إلى حبّه للحقيقة، كما ساءه أن يرى صرح الحضارة ينهار، بالإضافة إلى أن المجازر البشريّة البشعة هالته وجعلت قلبه ينفطر على ضياع الشّباب وهلاك الأبرياء.

إذاً منذ بداية القرن العشرين كان رسل داعية للسّلام، حيث عارض حرب البوير التي نشبت بين البريطانيين والمستوطنين البيض(الأفريكان) من الأصول الهولنديّة في جنوب أفريقيا، وكذلك في الحرب العالميّة الأولى قاد حملات عديدة ضد الحرب، وغرّم مبلغ مئة جنيه إسترليني عام ١٩١٦المعارضته الحرب، كما طرد من منصبه التّدريسي الذي كان يشغله في جامعة كامبردج ، واستمر في كفاحه ما أدى إلى سجنه لمدّة ستّة أشهر عام ١٩١٨بسبب تصريحات ضارّة بالعلاقات البريطانية الأمريكية، ثم دخل السّجن مرّة أخرى عام ١٩٦١ بسبب التّحريض على العصيان المدنيّ في حملة تطالب بنزع السّلاح النووي(مرجع سابق،٢٠٠٨، ٨)

ويّذكرُ أيضاً أنّ **رسل** أسّس عام ١٩٣٦ مؤسّسة برتراند رسل للسّلام، وكذلك أسّس مع جان بول سارتر وإسحق دويشتر وغيرهم (محكمة جرائم الحرب الدوليّة) لتعرية الجرائم المرتكبة في حرب فيتنام وقد كانت محاضرته المعنونة(الخطر على الإنسان) التي أذاعتها هيئة الإذاعة البريطانية سنة ١٩٥٤نقطة تحوّل جديدة في حياته، فقد هاجم فيها بشدة اختبارات القنبلة الهيدروجينية التي أجرتها الولايات المتحدة في جزيرة بيكيني، وتلا ذلك إعلان الاحتجاج الذي

أصدره مع أينشتاين وبعض الحائزين على جائزة نوبل ضد الاستخدامات الحربيّة للطّاقة الذّريّة، انتخب سنة ١٩٥٧ رئيسا لندوة باغووش(pugwash) الّتي ضمّت العلماء الّذين عارضوا هذا الاستخدام، وكان المحرّك الأول في حملة نزع السّلاح النّووي التي بدأت عام ١٩٥٨، وانتخب رئيساً لها ايضاً، لكنّه استقال عام ١٩٦٠لينشئ (مجموعة المئة) والّتي هدفت إلى التّحريض على العصيان المدنيّ في سبيل نزع السّلاح النّووي، وقاد بنفسه مع زوجته الجموع التي شاركت في العصيان، وحصل على حكم بالسجن لمدة شهرين عام ١٩٦١_كما ذكرنا سابقاً_ تم تخفيفها إلى أسبوع واحد.

وفي خطاب له ألقاه في مجلس السّلام العالميّ في هلسنكي متحدّثاً عن السّلام قال:" تواجه الإنسانيّة خطراً لم يسبق لها أن واجهته على مدى التّاريخ الإنسانيّ، فإمّا أن ننبذ الحرب أو نتوقّع الفناء للجنس البشريّ، ويضيف قائلاً: لن يكون هنالك منتصرٌ في حرب تستخدم القنبلة الهيدروجينية، يمكننا أن نحيا معاً أو نموت معاً وأعتقد اعتقاداً راسخاً أنّه لو أن الّذين يدركون منّا هذا وهبوا أنفسهم بقوّة من أجل هذا العمل فسنستطيع أن نجعل العالم يدركه كذلك، فالشّيوعيون والمناهضون للشّيوعية على حدّ سواء يفضّلون الحياة على الموت، ولو وكّل الأمر إليهم في وضوح وجلاء لاختاروا التّدابير الضّرورية للمحافظة على الحياة (عوض ، ١٩٦٦، ٥٥).

إنّ من حقّ الفرد أن يتمتع بالانتماء الوطنيّ، وأن يملك حقّه في أرضه، ومن المناسب هنا ذكر رأي رسل فيما يخصّ القضيّة الفلسطينيّة الّذي نشره في ٣١ كانون الثّاني عام ١٩٧٠ والّذي أدان فيه إسرائيل وطلب فيه إعادة حقوق الشّعب الفلسطينيّ، وكان هذا أيضاً من آخر تصريح سياسيّ له والّذي تمّت قراءته في المؤتمر العالميّ للبرلمانيّين في القاهرة يوم ٣ شباط من نفس السّنة أي بعد يومٍ واحدٍ من وفاته: " إن مأساة شعب فلسطين هي أنّ بلدهم أُعطي من قبل قوة أجنبيّة إلى شعب آخر ليخلقوا فيه دولة جديدة، وكانت نتيجة ذلك حرمان مئات الآلاف من النّاس الأبرياء من موطنهم بصورة دائمة، وعددهم هذا يتزايد مع كلّ نزاع جديد، فإلى متى سيكون العالم مستعدّاً لتحمّل هذه المشاهد البالغة القسوة والوحشية؟(مهران، ٢٠٠٤، ٤-٦)، وطالب رسل إسرائيل بالانسحاب من الأراضي العربيّة الّتي احتلّتها عام 1967 ، قائلاً:" يُطلب منّا في مناسبات عدّة أن نتعاطف مع اليهود في أوروبا، لما عانوه على أيدي النّازيين، لكن ما

تفعله إسرائيل اليوم لا يمكن التّغاضي عنه، كما إن الاستعانة بالماضي المروّع لتبرير مآسي الحاضر هو النّفاق الفادح ذاته"(رسل، ٢٠٠٨، ١٥– ١٦).

ومن الواضح بصورة جليّة أن اللّاجئين يمتلكون كلّ حق في العودة إلى وطنهم الّذي أخرجوا منه، وإنّ إنكار هذا الحقّ يمثّل المبرر والذّريعة لاستمرار النّزاع، فما من شعب في العالم سيقبل أن يطرد بصورة جماعيّة من وطنه، ولا يمكن لأيّ جهة كانت أن تطلب من شعب فلسطين تقبّل هذه العقوبة الّتي لا يمكن لأي شعب آخر كائناً من كان تقبّلها، إنّ الإسكان الدّائم العادل للّاجئين في وطنهم الأصلي هو مكوّن أساسيّ لأيّ اتّفاق حقيقيّ في الشّرق الأوسط، فمن أكثر أنواع الانخداع المؤذي الّذي يخضع له النّاس والأمم هو أن يحسبوا أنفسهم آلات خاصّة للإرادة الإلهية، ونحن نعرف أنّ الإسرائيليين حين غزوا فلسطين كانوا يعتقدون أنّهم ينفّذون الإرادة الإلهيّة(رسل، ٢٠٠٩، ١٦٤).

وهذا الموقف ليس غريباً عن رسل الذي أمضى حياته حتى آخر أيامه داعية للسلام، رافضاً كل أشكال الحروب التي اعتبرها مجرّد حماقات.

أمّا عن رأيه في التّقدّم العلميّ والتقنيّ، فقد كتب في عام ١٩١٧ كلاماً مفاده أنّ الإنسان استطاع أن يبقى على قيد الحياة لوقت طويل بسبب جهله، أمّا وقد تبدّد جهله وامتلك الوسائل العلميّة الفتّاكة ، فقد ازدادت ضرورة امتلاك الوعي بخطورة الحرب والاستخدام العشوائي لوسائل الدّمار،" فإن مهارات الإنسان في الوقت الحاضر تستطيع أن تستحدث الكثير جداً من وسائل الإبادة والفناء، ومن غير المستبعد أن تستخدم بعض الحكومات شيئاً منها، ولمثل هذه الأسباب يبدو من المؤكّد أنّ الإنسان العلميّ لن يستطيع أن يبقى على قيد الحياة لمدى طويل ما لم توضع كل الأسلحة الأساسيّة للحرب وكل وسائل التّدمير الشّامل في أيدي سلطة واحدة تحتكر هذه الأسلحة، ويبدو هذا شرط لا غنى عنه مطلقاً لاستمرار الحياة في عالم يملك في حوزته المهارة العلميّة، فهناك شرّان قديمان يمكن للعلم إذا استخدم من دون حكمة أن يفاقمهما، وهما الاستبداد والحرب، ويشير **رسل** إلى أنّ المهارة العلميّة الهائلة التي تتسبب في إنتاج الأسلحة النوويّة تستطيع أن تحيل الصّحاري إلى واحات مثمرة، وتتسبّب في سقوط الأمطار في صحراء إفريقيا، وبالتّخلص من الخوف ستنطلق طاقات جديدة وتحلّق روح الإنسان عالية وتصبح قادرة

على الخلق والابداع والتّجديد وستتبدد المخاوف القديمة السّوداء التي تقبع في أعماق أذهان النّاس(عوض، ١٩٦٦، ٥٥- ٦٩).

وفي هذا يقول: "لو استثمرنا التّكنولوجيا الحديثة بشكل إيجابي لاستطعنا في غضون عشرين عاماً القضاء على كلّ أشكال الفقر المدقع، وعلى نصف الأمراض في العالم والرّق الاقتصادي بأكمله والذي يكبل تسعة أعشار السّكّان، و لاستطعنا أن نملأ العالم بالجمال والسّعادة ونضمن أن يسود السّلام العالميّ"(رسل،٢٠٠٨، ١٢٠).

وهنا ترى الباحثة أنّ دعوة **رسل** إلى السّلام وإلى إقامة مواطنة عالميّة تذكّرنا بالفيلسوف المثالي **كانط** (١٧٢٤- ١٨٠٤) الّذي طرح هذه الفكرة في مؤلّفه الشّهير "نحو السّلام الدائم١٧٩٥" مؤكّداً فيه على فكرة إنسانيّة عالميّة وهي أنّ خلاص الجنس البشريّ يكمن في تحقيق الكمال الأخلاقي الأقصى للإنسانية، واضعاً شروطا شبيهة بالشّروط الّتي وضعها رسل لتحقيق السّلام والّتي تضمن السّعادة للجنس البشري الّذي آمن كلّ من الفيلسوفين بقدرته وإمكاناته، **فكانط** في كتابه هذا يتجاوز النّظرة المغالية في المثالية والتي يمثلها أفلاطون، ذلك أن **كانط** كان أكثر جرأة من أفلاطون، فهو لم يعمل على تأجيل سعادة البشر إلى ما وراء العوالم، وإنّما حاول تجسيدها في عالمهم الواقعي، وهي السّعادة الّتي لا يمكن أن تكون شيئاً آخر غير بلوغ السّلام الدّائم، وهو من جهة أخرى، يتجاوز سخرية وتشاؤمية بعض الفلاسفة، أمثال "لايبنتز" والّذي أكّد أنّ السّلام ليس سوى تصنّع ولهو غير مجدٍ لحشد من السُّذّج، فنظرة كانط توافق تصوّر **رسل** الّذي يؤمن بقدرة الإنسان على بلوغ السّعادة في حياته الدّنيا فهو يقول:" لقد كان مقدّراً للإنسان أن يخيب رجاؤه وأمله بسبب ضيق إمكاناته، وقد ظلّ يرنو إلى الخلاص من الخوف متأمّلاً في حياة أخرى في السّماء، ولكن ليس هناك سبب يدعو لانتظار السّماء، وليس هناك سبب يجعل الحياة على الأرض لا تزخر بالسّعادة، كما أنّه ليس هناك سبب يدعو خيال الإنسان إلى الالتجاء للأساطير، فمن الممكن أن تكون حياة الإنسان في العالم الّذي يستطيع خلقه إذا شاء حياة خلّاقة منطلقة في إطار وجودنا الأرضي، فقد نَمت المعارف في عصرنا الرّاهن بسرعةٍ فائقةٍ لدرجة أنّ اكتسابها لم يعد حكراً على أحد، وهذه المعارف هي وسلتنا للسّيطرة على مخاوفنا "(عوض، بلا، ٨١).

كذلك رأى **كانط** أنّ الأمل يكمن في إقامة سلامٍ دائمٍ وأبديّ يسود العالم، وأن الطّريق لتحقيق هذا السّلام يقتضي الاحتكام إلى سلطان العقل الرّاشد المستنير، وهو يرتبط بالبعد الإنسانيّ وبروح المواطنة العالميّة، من أجل تكريس القيم الدّيمقراطية السّامية، وهذا يشير إلى أنّ **رسل** بالرّغم من انقلابه على المثاليّة إلّا أن تأثّره بكانت والتقاء فلسفتهما تجلّى واضحاً في هذه الفكرة الإنسانيّة، فكلاهما يمجّد المعرفة ويرى فيها وسيلة للخلاص البشريّ وإقامة السّلام.

إنّنا إذاً مطالبون بالمساهمة في تحقيق هذا السّلام ، بيد أنّ هذه المساهمة لن تتأتى إلا لمن يقول بفكر شموليّ–كونيّ، يتعالى عن الاختلافات اللّغوية والفروق الحضاريّة والسّياسيّة والأيديولوجيّة، وفي هذا السياق نجد كانت كما رسل يثق ثقة مطلقة في الإنسان، ويستشرف خطر الحرب الذي لا مهادنة فيه قائلاً: "يجب أن لا تقوم حرب البتة، لا بينك وبيني في الحالة الطبيعية، ولا بيننا كدولٍ مبنية داخليا"، هذا السلام الذي هو أحسن ما يكون لإنهاء الحرب القذرة، والتي ما فتئت جميع الدول من دون استثناء –حتى الآن– تحشد مؤسساتها الداخلية تجاهها، كما لو كانت هي الغاية الأسمى، وإذا كان السّلام يظل بالنسبة إلينا مجرد أمنية غالية، فعلى الأقل لن نخطئ قط إذا اتخذناه كمبدأ لنا نصبو إليه دون كلل، لأن هذا هو الواجب(كانت، ١٩٥٢، ٦٧–٦٩)، وهذا ما أيّده رسل ففي النعي الذي كتبه لنفسه قال:" الحرب شر كبير ومن واجب رجال السياسة أن ينهوها بأسرع ما يمكن "(رسل، ٢٠٠٩، ١٧٨).

لقد كان رسل فيلسوفاً عالمياّ لم يحصر تفكيره في قومية ضيّقة تحدّ أفقه وروحه الإنسانيّة العالية، فقد حمل همّ الإنسان في كل أصقاع العالم، ودافع بكل ما أوتي من فكر عن حق البشر في التّمتع بحياة حرّةٍ ديمقراطيّة، وبيّن خطورة المشروع السّياسي المؤدلج الّذي يبرّر الحرب ويسوّغها، وفي الوقت ذاته كان فيلسوفاً عمليّاً اتّخذ في حياته مواقفاً تؤيّد أفكاره ولم يبق منظّراً فقط يندب الظّروف وهو في قصره العاجيّ.

رابعاً: نظريّة المعرفة عند رسل (الإبستمولوجية) Russell's theory of knowledge.

هو العلم الّذي يبحث في المسائل المتّصلة بطبيعة العلم الإنسانيّ من حيث إمكان المعرفة وهنا يقع الخلاف بين مذهب الشّك ومذهب اليقين، ووسائل المعرفة أو الطّرق الموصلة

إليها ويمثّلها: العقليّون ويرون أن العقل مستقل عن التّجربة وهو بنفسه مصدر مستقل للمعرفة، و الحسّيّون الّذين يرون أنّ الحس هو المصدر الوحيد للمعرفة، أمّا النّقديّون فيقيمون نظريّة المعرفة على الحسّ والعقل معاً مع تحديد وسائل كلّ منهما في الوصول إلى المعرفة، وأخيراً طبيعة هذه المعرفة، وهل يكون موضوع المعرفة مستقلّاً عن قوانا أو مطابقاً لأفكارنا أم هو مزيج بينهما؟(الغامدي ، ٢٠١٤، ٢٢)،

إنّ السّؤال الّذي طرحه رسل للإجابة عنه في نظريّته للمعرفة هو:" كيف عرفت أنا ما أعرفه؟"، ثمّ إنّه يتساءل في كتابه مشكلات الفلسفة هل ثمّة معرفةٌ في العالم تبلغ الى درجة من اليقين ما لا يستطيع الإنسان العاقل الشّكّ فيها؟ (رسل،٢٠١٧، ٩) لقد دعا **رسل** إلى منهج الشّك للحصول على المعرفة، ففي نظره ليس ثمة معرفة حتميّة مطلقة، والوسيلة الأمثل لزيادة معارفنا وتوسيعها هي الشّك، وسعى دائماً إلى الانفتاح على جميع الأطراف للوصول إلى المعارف الحقيقيّة النّاتجة عن القناعة، يقول:" اعتاد وليم جيمس أن يبشّر بإرادة الاعتقاد، من جهتي ، أودّ أن أبشّر بإرادة الشّك، فكلّ معتقداتنا ليست صحيحةً تماماً، في كلّ منها غمامة من الغموض والخطأ، وطرق زيادة درجة صحة معتقداتنا معروفة جيداً، وتكمن في الإنصات إلى الأطراف كلّها، ومحاولة التّحقّق من الوقائع ذات الصّلة، والسّيطرة على قناعاتنا عن طريق النّقاش مع من يحملون قناعاتٍ مختلفة، وتطوير الاستعداد للتخلّي عن أيّة فرضيّة ثبت خطؤها، تمارس هذه النّظرة في العلوم، فكلّ من يملك النّظرة العلميّة حقيقة مستعدٌّ للاعتراف بأنّ ما نعتبره معرفة علميّة في الوقت الحاضر يتطلب بالتّأكيد تصحيحاً مع تقدّم الاكتشافات ، مع ذلك هذه المعرفة قريبة بما يكفي من الحقيقة في معظم الأمور العملية، وليس جميعها ، فحتّى في العلوم حيث نجد ما يقارب المعرفة الأصيلة قد يكون موقف الانسان متردّداً ومليئاً بالشّك، على عكس ذلك في الدّين والسّياسة وعلى الرّغم من غياب ما يقارب المعرفة العلميّة حتّى الآن يرى بعض النّاس أنّه من الضّروري أن يملك الشّخص رأياً دوغمائياً، وأن يدعم موقفه بنشر المجاعات والسّجون والحروب وأن يحرس نفسه جيداً من أي منافسة مع الحجج المختلفة(رسل، ٢٠١٥، ١٦٠).

ويرى **رسل** أنّه لو أمكن إقناع الناس بتبني إطار فكري مؤقت ولا أدري في هذه الأمور، لأمكن علاج معظم الشرور في هذا العالم فستصبح الحرب مستحيلة لأن كل طرف سيدرك أن

كلا الطرفين على خطأ ، سيتقلص الاضطهاد، سيهدف التعليم إلى توسيع العقل، لا على تقليصه وسيتم اختيار الناس للعمل بناء على ملاءمتهم له ، وليس لقبولهم الدّوغمات اللاعقلانية لأولئك الذين في السّلطة، الشّكّ العقلاني وحده، إن وجد سيحلّ مشاكلنا، وهنا يشير رسل إلى أنّه يوافق ديكارت (١٥٩٦– ١٦٥٠) الملقّب بأبو الفلسفة الحديثة الذي ابتكر منهجه الّذي لا يزال الى اليوم كبير الجدوى، وهو نسق الشك المنهجي الذي يقرر به أنه لا يعتقد باي شيء ما لم يتبين أنه حق بوضوح و دقةً، فهو يشك في كل ما وجد سبيلا الى الشّكّ فيه ويستمرّ في الشّك حتى يرى ما يقنعه(رسل، ٢٠١٧ ا،٢٢).

تعدّ المعرفة من وجهة نظر **رسل** أداة للتّحرّر ووسيلة للتّخلّص من الخوف "(جرايلينج، ٢٠١٢، ١٠٣)، ويرى أنّ المعرفة الّتي تأتينا عن طريق الحواس تعدّ نقطة ضعيفة جدّاً لتحديد إدراكنا بالعالم الخارجي، فالمعرفة اليقينيّة كلّها هي المعرفة بالاتّصال المباشر، وكلّ ما عداها من صنوف المعرفة إنّما هو مستدلٌّ منها، والمعرفة بالاتّصال المباشر هي باختصار انطباع المعطيات الحسّيّة على أعضاء الحس، فمثلاً إذا نظرنا إلى هذه المنضدة، ليست المنضدة كلّها بما يمكن معرفته بالاتّصال المباشر، لأنّنا لا نرى منضدة ولا نحسّ بأصابعنا منضدة إنّما نرى لمعة من الضّوء هو لونها، ونحسّ درجة من الصّلابة وهكذا، فما قد عرفناه بالاتّصال المباشر هو هذه الإحساسات المباشرة، أمّا إذا عدنا فركبناها في مجموعة هذه المعطيات الحسّيّة "منضدة" فهذا التّركيب النّاتج إنّما يأتي خطوة ثانية بعد الخطوة الأولى، هو في الحقيقة استدلال وليس بالمعرفة المباشرة ، بل كما يعتقد رسل معرفة بالوصف، لأن المعرفة بالاتّصال المباشر هي الخبرة المباشرة التي نستخدمها بعد ذلك في تركيبات عقليّة، وتلك الخبرة المباشرة وحدها هي المعرفة اليقينيّة المؤكّدة ، وأمّا ما نستدلّه منها بعد ذلك كائناً ما كان فمعرّض للخطأ(غالب، ١٩٧٩، ٩٢– ٩٣)، إذاً نستطيع القول أنّ لرسل نظريّة كلاسيكيّة في المعرفة تميّز بين المعرفة بالاتّصال المباشر وهي تلك المعرفة الّتي نحصّلها من الأشياء بلمسنا لها لمساً مباشراً، ومعرفة بالوصف وهي من قبيل المعرفة الكلّيّة الّتي تنبني على ما تقدّمها من معرفة جزئيّة مباشرة وتتضمن تركيبات عقليّة لا تخلو من استدلال وتذكّر وخلافه، ومن الواضح أنّ الأصل في المعرفة لديه إنّما ذلك الإدراك المباشر الجزئي الّذي يتم عن طريق التّلاقي مع الأشياء أو

المواجهة المباشرة بين أعضاء حسّنا من جهة والوقائع البسيطة من جهة أخرى(مجموعة من المؤلّفين،١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٩٧).

ويعمد **رسل** إلى طرح السّؤالين التّاليين على نفسه فيقول:" ما هو أقلّ عدد ممكن من الأشياء البسيطة التي نقبلها بغير تعريف لتكون لنا نقطة ابتداء؟ وما هو أقلّ عدد ممكن من المقدّمات التي نقبلها بغير برهان بحيث يمكننا من تلك الأشياء وتلك المقدمات أن نعرّف الأشياء الّتي هي بحاجة إلى تعريف، وأن نقيم البرهان على الأشياء الّتي هي بحاجة إلى برهان؟، ثمّ إنّه يجيب على هذه المسائل بآراء جسّدت مجمل أفكاره الفلسفيّة فيقول:" إنّ وصولنا بالتّحليل إلى أوّليات المعرفة يضمن لنا الحدّ من الأخطاء الّتي يمكن أن نتعرّض لها، فكلّما قلّلنا من عدد الكائنات والمقدّمات قلّ خطر الوقوع في الأخطاء "(رسل، ٢٠١٧، ٢٣٢).

- صنّف **رسل** المعارف إلى معارف أساسيّة ومعارف مستنتجة، وقال أنّنا ينبغي أن ننطلق من الصّورة الخارجيّة الّتي تطلعنا على العالم، وهو هنا كما فرنسيس بيكون الّذي يقول أنّنا ينبغي أن ننطلق من العالم الخارجي إلى العقل، وشبّهها بالنّحلة الّتي تنطلق إلى الحقل وتأخذ منه الرّحيق ثمّ تنتج العسل من داخلها، فجزء كبير من المعرفة يعتمد على العادة أو المعتقد أو الذّاكرة فالشّيء الّذي نثق به يدخل دائرة معارفنا، وفي أعلى درجات سلّم المعرفة عند رسل وضع المعرفة المباشرة والّتي تتم عن طريق الاتّصال الحدسي عن طريق الشّعور المباشر الّذي يتم دون أي واسطة مع العالم الخارجي ، حتّى بدون تفكير نظري أو أي تعبير لغوي، أي يرتبط بأن لدى الإنسان ملكة مستقلّة ليست ذات طابع حسّي ولا عقلي، لديها القدرة على فهم الحقيقة والواقع بطريقة مباشرة ، سمّاها الوصف وهي تختلف من شخص لآخر (الفارابي،٢٠١٧،الذّرّيّة المنطقيّة). وبالإضافة إلى ذلك فإنّ **رسل** يدعو دائماً إلى ضرورة تقبّل آراء الآخرين، والابتعاد عن الثّقة المطلقة بأيّة فكرة لدينا، وهذه كانت من الوصايا اللّيبرالية لديه، بحيث أكّد على ضرورة أن ينمّيها المعلّم في تلاميذه نظراً لأهميّتها في حياتهم العملية، ويضرب رسل نموذجاً رائعاً من وجهة نظره على التّقبّل، وهو النّظريّة النّسبيّة واستقبالها عالمياً، فقد عُيّن أينشتاين اليهودي السّويسري الألماني، أستاذاً للبحوث من قبل الحكومة الألمانية في الأيام الأولى للحرب ، وقد تم التحقّق من تنبؤاته عن طريق بعثة إنكليزية

راقبت كسوف الشّمس سنة ١٩١٩ ، بعد الهدنة بوقت قصير، قلبت نظريته كامل الإطار النّظريّ للفيزياء التقليدية ، وقد تضرر منها علم الدّيناميك التّقليدي بنفس الطّريقة تقريباً التي أضرّ بها داروين سفر التّكوين، بالرّغم من ذلك فقد أبدى الفيزيائيون استعداداً كاملاً لقبول نظريّته حالما ظهرت الأدلة التي تؤيّدها، ولكن لم يدّع أيّ منهم ولا حتّى أينشتاين أنّه قال الكلمة الأخيرة، لم يبن لنفسه نصباً من التّعاليم المعصومة التي ستعيش أبد الدّهر، هذا التّقبّل المنفتح النّقديّ هو السّلوك الحقيقيّ للعلم (رسل، ٢٠١٥، ١٦٠، ١٦١).

وقد أشار رسل في كتاباته إلى أن الكنيسة وتشاركها الدّولة يريدان أن يطبعا النّاس، كلّ بالطّريقة التي تجعل النّاس أدوات طيّعة لتنفيذ أهدافهما وذلك دونما اعتبار لحريّة الفرد، ودون مبالاة بما يؤدّي إليه ذلك من إلغاء شخصيّته ونسخ تفكيره ومسخ روحه والقضاء على ملكاته ومواهبه، وبذلك ينشأ المواطنون بلداء الأذهان مطبوعين على الصّورة التي أرادتها لهم الدّولة أو الكنيسة (رسل، ٢٠٠٧، ٦).

إنّ وجهة نظر رسل في المعرفة وطريقة تحصيلها، وشكل المعرفة وآليّات تبنّيها إنّما يعكس لنا عقلاً حرّاً بعيداً كلّ البعد عن التّزمّت والاقتناع الأعمى، ويذكّرنا بأن لا معرفة مطلقة وكلّ معرفة إنّما تكون ناقصة في ناحية معيّنة، ولابدّ من الاطّلاع والتّنوير دائماً بكلّ ما هو جديد من الأفكار، وهنا تؤكد الباحثة أهمّية المعرفة وضرورة تنمية حبّ الاطّلاع لدى الأطفال منذ الصّغر وبدءاً من الأسرة لما في ذلك من أثر على تطوّر المجتمعات وانفتاحها ومواكبتها ركب الحضارة.

خامساً: الكون في فلسفة رسل The universe in Russell's philosophy.

إنّ **رسل** في نقاشه العقلانيّ للمسائل الكبرى كالدّين والمعرفة والكون والعقل يجعلنا نفكّر في واقعنا بطريقة أخرى ونسعى إلى التّسامح والمحبّة وتقبّل الآخر، هذه القيم الّتي لا يكاد يخلو مؤلّف من مؤلّفاته من ذكرها والتّطرّق لها، بالإضافة إلى أنّه كان مطبّقاً لهذا الفكر الإنساني الّذي اعتنقه حتّى آخر أيّام حياته، فبالرّغم من كلّ ما مرّ به رسل لم يفقد إيمانه بقدرة الإنسان على التّغيير وتحقيق ما يصبو إليه، فالإنسان سيّد هذا العالم فنراه يقول: " في هذا العالم نحن

أكبر من الطّبيعة، كما أنّ الطّبيعة بحدّ ذاتها حياديّة، ليست خيّرة وليست شريرة، كذلك هي لا تستحقّ منّا الإعجاب ولا النّقد، إنّنا نحن الّذين نبدع القيمة ورغباتنا هي الّتي تمنح القيمة، في هذا العالم نحن ملوك ونحن نحطّ من ملكيتنا إذا ما انحنينا للطّبيعة، كذلك من أجلنا يتمّ البتّ بما هو خيّرٌ لا من أجل الطّبيعة"(رسل ، ٢٠١٥، ٧١)، لذلك فهو يعوّل على الجيل المنفتح الخلّاق الجديد في تحقيق الانتصارات العظمى وتسخير ما في هذا العالم لمصلحتنا، وهذا الجيل سلاحه الوحيد هو العلم الّذي يجعل نظرته لكلّ ما يحيط به نظرةً واعيةً علميّةً لا تقبل الخرافات والمسلّمات.

تميل النّظرة التّقليديّة إلى أن تتّخذ من الكون نفسه موضوعاً لمحمولات متعدّدة لا يمكن حملها على أي شيء جزئي مما يحتويه الكون، وأن تجعل من وصف الكون بمثل هذه المحمولات المميزة له موضوع اختصاص للفلسفة، أمّا رسل فعلى عكس ذلك يذهب إلى انّه ليس هناك قضايا مما يكون فيها الكون موضوعاً، وبعبارة أخرى ليس هناك شيء اسمه الكون، فمذهبه هو أن ثمّة قضايا عامّة قد تقال عن كلّ شيء جزئي على حدى، مثل قضايا المنطق، لكن ذلك لا يقتضي أن تكون مجموعة الأشياء الموجودة مكوّنة لكلّ يمكن اعتباره شيئاً آخر يضاف إلى سائر الأشياء، وبذلك يمكن جعله موضوعاً لمحمولات، فيمكن القول بأنّ هناك خصائص توصف بها الأشياء جميعاً شيئاً شيئاً(رسل، ٢٠١٦، ١٠٧)، فالفلسفة الّتي يناصرها رسل تسمّى الذّرّيّة المنطقيّة، أو التّعدّديّة المطلقة، ففي الوقت الّذي يعتقد فيه رسل بوجود أشياء كثيرة، ينكر أن يكون هناك كلّ واحدٌ مكوّن من هذه الأشياء، وإنّ وحدانيّة العالم فرضيّة ميتافيزيقيّة لم تناقش إلّا قليلاً فالحقيقة ليست شيئاً واحداً متّسقاً بعضه مع بعض، بل نظاماً من أجزاء محدّدة بشكل تبادلي(رسل، ٢٠١٦، ١٣٨).

فالكون أساسه كثرة الأشياء وهو ينحل إلى ذرّات، والذّرّات الّتي يودّ رسل الوصول إليها من التّحليل هي ذرّات منطقيّة وليست فيزيائيّة، إذاً فالتّعدد يشير إلى أنّ العالم يتألّف من عدد لا نهائي من كائنات أو وقائع مستقلّة بعضها عن بعض وترتبط حصراً بعلاقات خارجيّة، سواءً أكانت كائنات مادّيّة أم وقائع، وبمستواها الأدنى نجد الوقائع الذرّيّة المستقل بعضها عن البعض الآخر، أي أنّ الوجود في حقيقته يُرد إلى هذه العناصر ووحداتها المختلفة.

من المحاور الأساسيّة في فلسفة رسل أنّه كان ناقداً لفلسفة برادلي في العلاقات الدّاخليّة، فبرادلي يقول أن هناك علاقات داخليّة تربط الأشياء، أمّا رسل فيقول ليس هناك أي علاقات داخليّة، بل هي فقط علاقات خارجيّة نضيف لها ماهيات الأشياء، فماهيات الأشياء لا تستند إلى هذه العلاقات، مثلاً: إذا حدثت حادثتان مرتبطتان بعلاقة قبل، فالحادثة س وقعت قبل الحادثة ص، هذا التّتابع لن نجده لا في عناصر س ولا في عناصر ص، والمرجع هنا إلى مقياس الزّمن الّذي عرّفنا الفرق بين س و ص، فأهمّيّة العلاقات الخارجيّة أنّها ستوصلنا إلى أنّ العالم متعدّد يحتاج إلى مشاهدات وتجارب، بعكس ما يرى دعاة المذهب الواحدي الذين يرون أن الوجود في حقيقته واحد متكامل مطلق و ثابت لا يتغيّر وبمستواه الأدنى.

سادساً: الدّين في فلسفة رسل Religion in Russell's philosophy.

في مقالة له نشرت لأوّل مرّة في عام ١٩٣٠ بعنوان " هل قدّم الدّين مساهمات مفيدة للحضارة؟" كتب **رسل:**" لا أستطيع أن أنكر أنّ الدّين قدّم بعض المساهمات للحضارة، فقد ساعد في الماضي في ضبط التّقويم، وجعل الكهنة المصريين يؤرّخون الكسوف والخسوف بعناية حتّى أصبحوا قادرين على التّنبّؤ بهما، وأنا مستعدٌّ للاعتراف بهاتين الخدمتين لكنّني لا أعترف أنّه قدّم غيرهما"(رسل، ٢٠١٥، ٨٣)، إنّ موقف رسل من الدّين ينبع من التزام مبدئي بحرّيّة التّعبير والإيمان، فقد آمن رسل ودافع بشدّة عن حرّيّة التّعبير بغض النّظر عن القوّة القامعة، وفي نظره كان الدّين أحد هذه القوى القامعة، فحرّيّة الفرد لديه مقدّسة، وفي ظلّ عقلانيّته انتقد قمع البلاشفة للمؤمنين كما انتقد قمع المتديّنين للملحدين.

أمّا موقفه الشّخصي من الدّين فهو على محورين أساسيّين الأوّل: قراءة عقلانيّة للدّين والثّاني قراءة للنّتائج العمليّة للإيمان الدّيني، القراءة العقلانيّة تجعل رسل يصرّ على اللّاأدريّة فيما يتعلّق بوجود الله، فالإلحاد كالإيمان مواقف لاعقلانيّة ولا تستند إلى دليل، أمّا المحور الثّاني أي النّتائج العمليّة للإيمان الدّيني فيرى رسل أنّ الدّين كان ومازال عقبة في وجه التّقدّم الأخلاقي والفكريّ للبشريّة (رسل، ٢٠١٥، ١٢)، ويضيف قائلاً:" سوف نجد أينما نظرنا في العالم أنّ كلّ تقدّم في الشّعور الإنسانيّ، كلّ تحسين في القانون الجنائيّ، كلّ خطوة تجاه التّخفيف من الحروب، كلّ خطوة تجاه المعاملة الأفضل للعروق الملوّنة وكل تخفيف من العبوديّة وكل تقدّم

أخلاقيّ أنجز في العالم قد تمّت معارضته باستمرار من قبل كل كنيسة منظمّة في العالم، أنا أعتقد وبقناعة كاملة أنّ الدّين كان وما زال العدو الأساسيّ لأي تقدّم أخلاقي في العالم"(رسل، ١٠١٥، ٧٩).

وفي مقالة بعنوان " من هو اللّاأدري" كتب رسل:" من بين الأديان العظمى في التّاريخ، أنا أفضّل البوذيّة، خصوصاً في بداياتها، لأنّها مارست أقلّ اضطهاد ممكن"(رسل، ٢٠١٥، ١٢١).

ولابدّ هنا من الإشارة إلى الفرق بين الملحد واللّاأدري، فالمؤمن كالملحد يرى أنّنا نستطيع أن نعرف هل يوجد إله أم لا، فيرى المؤمن أننا نستطيع أن نعرف أن الله موجود، أما الملحد فيرى أننا نستطيع أن نعرف أن الله غير موجود، أمّا الّا أدري فيُعلّق الحكم، قائلاً أنّه لا توجد أسباب كافية للتّأكيد أو النّفي، واللّاأدري لا يقبل بأيّة سلطة بالطّريقة الّتي يقبل بها المؤمن سلطة الله ويرى بأنّ الإنسان يجب أن يبحث عن أجوبة لأسئلة السّلوك بنفسه، وبالطّبع سيسعى للاستفادة من حكمة الآخرين ولكن عليه أن يختار بنفسه أولئك الّذين يراهم حكماء ولن يعتبر ما يقولونه مسلّماً به وهو يلاحظ أنّ ما يُعتبر شريعة الله يتغيّر من وقتٍ لآخر، وهو يعترف أنّ بعض أنواع السّلوك قد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة ولكنّه يرى أنّ عقاب الأنواع غير المرغوبة يجب تنفيذه فقط إذا كان العقاب رادعاً أو إصلاحيّاً وليس لأنّه يعتقد أن معاناة المسيء أمر جيّد بذاته، فقد كان هذا الإيمان بالعقاب الانتقامي ما دفع النّاس إلى الإيمان بالجحيم(رسل، ٢٠١٥، ١٠٩- ١١١).

ويُذكر أنّه عندما كتب **رسل** في أحد مؤلّفاته إنّ ما يحتاجه العالم هو المحبّة المسيحيّة " الشّفقة"، اعتقد بعض النّاس أنّ هناك تغيّراً في أفكاره، ولكنّه كتوضيح لهذا قال:" إذا كنّا نعني بالمسيحيّ الشّخص الّذي يحبّ جاره، والّذي يتعاطف بشكل كبير مع الألم، والّذي بحماسة يرغب بعالمٍ خالٍ من الوحشيّة والكراهيّة الّتي تشوّهه حاليّاً إذاً بالتّأكيد من المسوّغ أن تسمّيني مسيحيّاً وبهذا المعنى ستجد مسيحيّين بين اللّاأدريين أكثر ممّا ستجدهم بين المسيحيّين التّقليديّين(رسل، ٢٠١٥، ١١٤)، ولكنّه عقّب هنا مشيراً إلى أن كلمة مسيحيّة تعني عموماً نوعاً من الأخلاق فقط

بغض النّظر عن الاعتقادات الأخرى، وهنا نعود لما ذكرناه سابقاً أنّ رسل رفض المسيحيّة كدين لكنّه لم يتخلّى عن قانونها الأخلاقيّ ومبادئها الإنسانيّة.

ويشير **رسل** إلى أنّه كلّما كان الإيمان بالدّين شديداً في أيّة فترة وكلّما كان الإيمان الدّوغمائي عميقاً، كلّما كانت الوحشيّة أعظم وحال الأمور أسوأ بكثير، "فالدّين قائم بشكل أساسيّ على الخوف، إنّه جزئيّاً الخوف من المجهول وجزئيّاً الرّغبة بوجود أخ أكبر يقف بجانبنا في كلّ المشاكل ويرعانا(رسل، ٢٠١٥، ٢٦)، والخوف هو الأساس في الأمر كلّه الخوف من الغموض، الخوف من الإحباط والخوف من الموت، الخوف أبو الوحشيّة ولذلك لا عجب إن مشى الخوف والدّين يداً بيد"(رسل، ٢٠١٥، ٨٠، ٨١)، والطّريق الأمثل للتّخلّص من الخوف والسّيطرة عليه هو العلم، حيث يستطيع العلم أن يخلّصنا من هذا الخوف الجبان الّذي عاشت فيه أجيال كثيرة، يستطيع العلم أن يعلّمنا وأعتقد أن قلوبنا نفسها تستطيع أن تعلّمنا ألّا ننظر حولنا بحثاً عن مساعدات خياليّة، ألّا نخترع حلفاء في السّماء بل أن نبحث هنا على الأرض في كيفيّة جعل هذا العالم مكاناً مناسباً لنعيش فيه(رسل، ٢٠١٥، ٨١).

يريد **رسل** نشر العقلانية والفكر النّاقد وعدم التّعصّب لأي مذهب أو عقيدة فالإنسان يكون مفكرّاً حرّاً إذا لم يكن مسيحيّاً أو محمّديّاً أو بوذيّاً أو منتمياً إلى مجموعة بشريّة تقبل بعقيدة متوارثة، ويضيف أنا نفسي معارض لكلّ الأديان المعروفة وأتمنّى أن تختفي كلّ أنواع الإيمان الدّينيّ، وأعتقد أنّ الإيمان الدّيني ينتمي إلى طفولة التّفكير البشري وإلى مرحلة من التّطوّر تمّ تجاوزها الآن(رسل، ٢٠١٥، ١٥٤)، فكلّ الأديان الكبرى في العالم هي غير صحيحة ومؤذية على حدّ سواء ومن الواضح كمسألة منطق نظراً لأنّها على غير وفاق، أنه لا يمكن لأكثر من واحد منها أن يكون صحيحاً، ومع استثناءات قليلة جدّاً فإنّ الدّين الّذي يقبله الإنسان هو دين المجتمع الّذي يعيش فيه ممّا يجعل من الواضح أن تأثير البيئة هو ما يقوده إلى قبول الدّين دون سؤال(رسل، ٢٠١٥، ١١)، فمنذ القديم وعبر التّاريخ كان ازدياد الحضارة متوازياً تماماً مع نقص التّديّن(رسل، ١٩٦٧، ٩٥)، وأنّ المدارس الّتي تسيطر عليها المؤسسات الدّينيّة والّتي ترسخ الاعتقاد الدّيني تشكّل خطراً كبيراً، على الرّغم من أنّ بعض الأشخاص يعتبرون أن الاعتقاد يعطي جانباً من الرّاحة وليس له أي ضرر، ومبرّرات رسل لهذه النظرة والّتي ذكرها في كتابه التّربية والنّظام الاجتماعي هي:

أوّلاً: إنّ أيّ طفل ذكيّ بصورة خاصّة يكتشف بواسطة التّأملات أنّ الجدال من أجل الشّر يكون غير شامل، وسوف لن يشجّع من قبل أساتذته ولربما يعاقب أيضاً، وكذلك الأطفال الّذين يميلون للتّفكير على غرار هذا الطّفل سوف يقمعون، ورسل كما يقول لم يجد في أيّ من الكتب الدّينيّة ما يمتدح الذّكاء.

ثانياً: طالما أنّ النّاس الّذين ذكاؤهم فوق المعدّل مشكّكون إمّا علناً أو سرّاً، فالأساتذة في المدارس الّتي تصرّ على الدّين يجب أن يكونوا إمّا بلهاء أو مغرورين، فما يحدث عمليّاً هو أنّ النّاس الّذين يميلون لاختيار مهنة التّدريس باشروا في عمر مبكّر في قفل عقولهم ضدّ الأفكار الخطيرة وأصبحوا جبناء عاديين، إنّهم يقولون للتّلميذ أنّه جيّد أن يكون جباناً تقليديّاً، وفي الواقع في هذه المدارس يستثنى من مهنة التّدريس أغلب الّذين يكونون أكثر ملاءمة لتطوير التّلاميذ من النّاحيتين الإدراكيّة والعقليّة.

ثالثاً: إنّه من غير الممكن تنمية الرّوح العلميّة للأفراد طالما أنّ أي افتراضات تكون كمقدّسات وليست مفتوحة للسؤال، فمن خصائص الصّفات العلميّة انّها تتطلّب إثباتاً لما يعتقد به(رسل، ١٩٦٧، ١٠١- ١٠٠٣)، وفي كتابه (الدّين والعلم١٩٦٧) يشير رسل إلى أنّ الدّين يتناول حقائق مطلقة ولا تقبل الجدل تظلّ سارية إلى الأبد، أمّا العلم فهو أشدّ حذراً وتردّداً، فالدّين يفرض قيوداً على التّفكير، بينما يطلق العلم العنان له، لهذه الأسباب اعتبر رسل أنّ التّمسك بالاعتقاد الدّيني لا يتوافق مع الاتّجاه العلميّ الّذي اتّخذه نهجاً له في فلسفته التّحليليّة لأنّه يوافق رقيّ العقل الإنسانيّ ويرضي تساؤلاته.

وأخيراً يدعونا رسل للتخلّص من الخوف، فالنّظام القائم على الخوف لا يستطيع أن يدعم الحياة، إنّ الأمل لا الخوف هو أساس بناء الحياة الإنسانيّة، والأشياء التي بنت عظمة الإنسان قد انبثقت من محاولة الحصول على الخير، لا من الكفاح ضدّ ما ظنّ النّاس أنّه شر، والسّبب في أنّ التّربية الحديثة لا تحقق نتائج جيدة إلّا نادراً هو أنّها لا تستوحي آمالاً عظاماً إلّا فيما ندر، وإنّ الرّغبة السّائدة لدى المشرفين على تربية الصّغار هي المحافظة على تراث الماضي، لا الأمل في خلق المستقبل، إن التّعليم لا يجب أن يستهدف معرفة لحقائق ميّتة بل نشاطاً موجهاً نحو العالم الّذي نبذل جهدنا لإنشائه، إنّه ينبغي أن يستلهم وحيه من صورة وضّاءة لمجتمع

المستقبل، ومن الانتصارات التي سيحققها الفكر في الغد، من أفق يتّسع لسيطرة الإنسان على الكون، لا من أسفٍ على أمجاد الماضي، وإنّ أولئك الّذين تسود تعليمهم هذه الرّوح، سيمتلئون حياةً وأملاً وسعادة، وسيعملون على جعل المستقبل البشريّ أقلّ ظلاماً ، وكلهم إيمان بالمجد الذي تستطيع جهود البشر أن تحقّقه (رسل، ٢٠٠٧، ١٢٨- ١٢٩)، يحتاج العالم الجيّد إلى المعرفة، اللّطف والشّجاعة، لا يحتاج إلى تقييد العقل الحرّ بكلمات واعتقادات زائفة، يحتاج إطلالة شجاعة وعقلاً حرّاً، يحتاج إلى الأمل بالمستقبل الّذي سيخلقه ذكاؤنا.

إنّ المعرفة الّتي تؤدّي إلى السّعادة موجودة، والعقبة الأساسيّة للاستفادة منها هي التربية الخاطئة، التّربية القائمة على التّعصّب والتّبعيّة، فالتّعصّب يمنع الأطفال من الحصول على التّربية العقلانيّة، و هناك احتمال أن تكون البشريّة على عتبة عصرٍ ذهبيّ ولكن إذا كان هذا صحيحاً فمن الضّروري أوّلاً قتل التّنّين الّذي يحرس البوّابة ..... و هذا التّنّين هو الدّين، فالدين هو سبب الحروب وسبب التّعليم المتخلّف.

- الخاتمة conclusion:

لقد كانت حياة رسل مليئة بالمغامرات الفكريّة، والأحداث الّتي جعلت منه فيلسوفاً غزير الإنتاج متنوّعاً في المواضيع الّتي طرحها بأسلوبٍ تراوح بين العمق والبساطة بذكاء متّقدٍ، بالإضافة إلى أنّه كان داعيةً للسّلام، فقد استمرّ بالدّعوة إلى الابتعاد عن الحرب وكان وهو في الثّمانين من العمر في الشّارع متظاهراً محاولاً مع النّاس إيقاف الأعمال الوحشيّة، ويبقى هذا وساماً يعلّق على صدر فيلسوفنا العظيم.

الفصل الثّالث

الفلسفة التّحليليّة عند برتراند رسل

Chapter III: Russell's Analytical philosophy

- مقدّمة Introduction.

أوّلاً: قيمة الفلسفة ومبرّرات دراستها من وجهة نظر رسل The value of philosophy and justifications of its study from Russell's point of view.

ثانياً: تطوّر الفلسفة عند رسل The development of Russell's philosophy.

ثالثاً: أهداف وخصائص الفلسفة التّحليليّة Goals and characteristics of the analytical philosophy.

رابعاً: أدوات التّحليل Analysis tools.

خامساً: خطوات المنهج التّحليلي Steps of the analytical approach.

- الخاتمةconclusion .

- مقدّمة Introduction.

في السّنوات الأخيرة من حياة **رسل** _ أي في ستّينيّات القرن الماضي_ عُرف هذا الفيلسوف العظيم أكثر ما عرف عن طريق فكره السّياسي والاجتماعي، حتّى ظنّ كثيرون أنّ رسل في دنيا الفكر هو ذلك المفكّر ذو النّشاط السّياسيّ بصفة خاصّة، مع أنّ مكانته في تاريخ الفكر إنّما أهّلته لها جهوده الفلسفيّة الخالصة.

فإذا تأمّلنا الفلسفة الإنكليزية الموجّهة إلى عامّة النّاس منذ السنوات الّتي تفصل الحربين العالميّتين، وكذلك المنطق وفلسفة الرّياضيات والمناخ الأخلاقي المختلف في العالم الغربي في القرن العشرين، وكذلك المحاولات الرّامية إلى إعاقة انتشار الأسلحة النّوويّة، فلابدّ أن يشير التّاريخ الكامل لأيّ من هذه الموضوعات إلى هذا الفيلسوف الاستثنائيّ، ستتطرّق الباحثة في هذا الفصل إلى أهمّيّة الفلسفة وقيمتها من وجهة نظر رسل، بالإضافة إلى تطوّر فلسفته الخاصّة وصولاً إلى خصائص منهجه التّحليليّ وخطواته.

أوّلاً: قيمة الفلسفة ومبرّرات دراستها من وجهة نظر رسل The value of philosophy and justifications of its study from Russell's point of view.

قبل البدء بدراسة فلسفة **رسل** وتحديد معالمها وخصائصها المميّزة، لابدّ من الحديث عن قيمة الفلسفة والمبرّرات التي تدعو إلى دراستها من وجهة نظره، وأهمّيّة ذلك أنّ الكثير من النّاس يجنحون إلى الشّك في الفلسفة بتأثيرٍ من العلم، ولسان حالهم يقول إنّها لا تعدو أن تكون أكثر من تناول أمورٍ ليست ذات قيمة وتحديدات محيّرة مربكة تدور حول مسائل من الصّعب الوصول إلى معرفتها.

في إحدى مقابلاته سُئل **رسل** ما الفرق بين العلم والفلسفة فقال: "العلم هو ما نعرفه والفلسفة هي ما لا نعرفه وهذا تعريف مبسّط"(https://www.youtube.com/watch?v=ydLc-Pptqrs)،لذلك فإنّ كثيراً من القضايا الفلسفيّة تتحول بعد البحث فيها إلى علم منفصل بذاته، ويشير إلى أنّ أحد أهمّ ما تمنحنا إيّاه الفلسفة من مزايا هي أنّها تدفعنا للتّواضع بحيث نحسّ بأنّ هناك الكثير من القضايا الّتي كنّا نظنّ أنّنا نعرفها لكنّنا في الواقع لا نعرفها، إنّها تجعلنا نستمرّ

بالتّفكير (رسل، ١٩٧٩، ١٢)، ويرى موريس شليك Moritz Schlick، الّذي ظهرت على يده الفلسفة الوضعيّة المنطقيّة وغيره من الفلاسفة المعاصرين من أتباع الاتّجاه التّحليليّ أنّ الفلسفة " ليست علماً بل هي نشاط أو فعاليّة في كلّ علم"(بومهيدي، ٢٠٠٥، ٢٧).

إنّ الفلسفة تهدف ككلّ الدّراسات الأخرى إلى المعرفة، والمعرفة الّتي تهدف إليها هي ذلك النّوع الّذي يكسب مجموعة العلوم وحدةً ونسقاً، ذلك النّوع الّذي يأتي من التّمحيص الدّقيق والنّقد المتين للقواعد الّتي تقوم عليها آراؤنا وأحكامنا ومعتقداتنا، غير أنّه لا يمكن أن يقال أنّ الفلسفة قد نجحت نجاحاً كبيراً في محاولتها الإجابة عن مثل هذه القضايا إجابة دقيقة محدّدة، فلو سألنا رياضيّاً أو عالماً في التّعدين أو أيّ رجل مختصّ بعلوم أخرى عمّا وصل إليه ذلك النّوع من العلوم الّذي خصّه برعايته من الحقائق المنظّمة المحدّدة لبيّن لنا مجموعة من الحقائق المحدّدة المنسّقة(Pap, 1972, 187)، أمّا إذا عرضنا هذا السّؤال نفسه على فيلسوف لأقرّ إذا كان صريحاً بأنّ دراسته لم تنتهِ بنتائج إيجابيّة مثل تلك الّتي انتهت إليها العلوم الأخرى، ويمكن تفسير ذلك أنّه إذا ما تمّ الوصول إلى معرفة محدّدة في موضوع معيّن لم يعد هذا الموضوع قسماً من الفلسفة بل يصبح علماً منفصلاً عنها.

لقد كانت دراسة العقل الإنسانيّ حتّى وقت قريب جزءاً من الفلسفة بيد أنّها انفصلت عنها وأصبحت علم النفس، ومن هذا يتبيّن أنّ ما في الفلسفة من عدم اليقين إنّما هو أمر ظاهر أكثر من كونه حقيقياً فتلك القضايا الّتي تمّ الوصول فيها إلى أجوبة محدّدة قد ألحقت بالعلم، أمّا تلك الّتي لم يهتد إلى أجوبة محدّدة عنها فقد بقيت ما ندعوه بالفلسفة.

إنّ بإمكاننا تقسيم الدّوافع الّتي قادت البشر إلى تحرّي القضايا الفلسفيّة إلى مجموعتين متضاربتين غالباً، الأولى هي الدّوافع المنبثقة من الدّين والأخلاق، والثّانية هي الدّوافع المنبثقة من العلم، وحسب اعتقاد **رسل** فإن الدّوافع الدّينية والأخلاقيّة بالرّغم ممّا أحدثته من نظم خياليّة رائعة، إلّا أنّها كانت بصورة عامّة عائقاً في وجه تقدّم الفلسفة، لذلك كان لابدّ لأولئك الرّاغبين باكتشاف الحقيقة الفلسفيّة من إبعادها، و العلم أصلاً قد أُربك بدوافع مشابهة لذلك فقد تأخّر في تقدّمه، وبناءً عليه فإنّه يُصرّ على أنّ الفلسفة يجب أن تستلهم من العلم لا من الأخلاق والدّين(رسل، ٢٠١٦، ١٣٦)، بالإضافة إلى أنّ إزالة الاعتبارات الأخلاقيّة من الفلسفة هو أمر ضروري علميّاً (رسل،٢٠١٦، ٤٧).

وفي نقده للميتافيزيقيا يقول الفيلسوف زكي نجيب محمود والّذي كان من أوائل معتنقي مذهب الوضعيّة المنطقيّة في الوطن العربي متأثراً برسل:" إنّ الفيلسوف مطالب بإقامة البرهان العقليّ الّذي يبيّن به صواب مبدئه وصواب النّتائج الّتي استدلّها من هذا المبدأ، وما يرفضه الفيلسوف العلميّ ليس هو أن يتّخذ الفيلسوف الميتافيزيقيّ لنفسه ما شاء من مبدأ، ولا هو النّتائج الّتي استدلّها ما دام استدلاله لها جاء على منطق العقل، بل المرفوض هو أن يبني الفيلسوف بناءه الفكريّ في ذهنه ثمّ يزعم أنّه تصوير لحقيقة الكون كما هي في حقيقة الوجود الواقعيّ، فشأن الفيلسوف الميتافيزيقيّ وهو يقيم البناء العقليّ من نتائج مستمدة من مبادئه هو نفسه شأن الرّياضيّ حين يقيم بناءه الرّياضي مستخرجاً فيه النّتائج من المسلّمات كما نرى مثلاً في هندسة إقليدس، لكنّ الرّياضيّ إذ يقدّم بناءه الرّياضيّ المحكم في روابطه لا يدّعي أنّه تصوير للكون الخارجيّ، وكيف يدّعي ذلك وهو يعلم أنّ في مستطاع رياضيّ آخر أن يضع لنفسه مسلّمات أخرى فيخرج منها بنتائج جديدة؟ فالبناء الرّياضيّ يحكم عليه داخليّاً على أساس سلامة الاستدلال، لا خارجياً على أساس مطابقته للواقع، لأنّ ما هو صحيح رياضيّاً قد يأتي مطابقاً للواقع وقد لا يأتي، وهكذا يجب أن يكون الحال بالنّسبة للبناءات المنطقيّة في الفلسفة(محمود، ١٩٩٣ ، ٥-٦).

وقد يوضّح التّناقض بين الفلسفة الموجّهة بطريقة علميّة والفلسفة الّتي تسودها أفكار دينيّة وأخلاقية من خلال مفهومين شائعين في أعمال الفلاسفة هما مفهوميّ الكون والخير والشّر، فالّذي نتوقّعه من الفيلسوف هو أن يخبرنا شيئاً عن طبيعة الكون ككل، و أن يقدّم أسباباً للتّفاؤل والتّشاؤم، ويبدو كلّ من هذين التّوقعين خاطئاً بالنّسبة لرسل، وهو يعتقد أنّ تصوّر الكون كما يفهم من دراسة أصل هذه الكلمة مجرّد معتقدات بالية خلّفها علم الفلك قبل كوبرنيكوس، و إنّ مسالة التّفاؤل والتّشاؤم هي إحدى المسائل الّتي يعتبرها الفيلسوف خارج مجال اهتماماته إلّا إذا أصرّ على أنّها مسألة غير قابلة للحل(رسل،٢٠١٦، ١٣٦- ١٣٧).

إنّ قيمة الفلسفة هي في الحقيقة، بما تكون عليه من عدم يقين بالذّات، فالفلسفة قادرة على أن توحي لنا بكثير من الصّور الّتي توسّع عقولنا وتحرّرها من رواسب الأعراف والتّقاليد. وإنّ كلّ اكتساب للمعرفة هو توسيع للذّات ومدٌّ لحدودها(Russell,1910,56).

لكن من الضّروريّ حين نتناول الفلسفة باعتبارها نقداً للمعرفة أن نضع بعض الحدود لهذا الوصف الّذي نصفها به، فنحن إذا اتّخذنا موقف الشّكّ الكامل واضعين أنفسنا خارج نطاق المعرفة تماماً محاولين من هذا الموقف الخارجيّ أن نعود إلى حدود المعرفة وندخل ضمن دائرتها، فإنّنا نكون بذلك كمن يطلب المستحيل، ذلك أنّه لا يمكن أن يدحض هذا الشّكّ أو يُرد لأنّ كلّ دحض له لابدّ أن يبدأ بجزء من المعرفة يشترك في التّسليم به جميع المتخاصمين، وليس من برهان يمكن أن يبدأ من الشّكّ الخالص، ولهذا فإن النّقد الّذي تصطنعه الفلسفة يجب ألّا يكون من هذا النّوع إذا كان لنا أن نأمل الوصول إلى أيّة نتيجة منه(رسل، ٢٠١٧ ،١٦٠).

لهذا نستطيع القول أنّ قيمة الفلسفة تتلخّص في أنّها تدرس ليس من أجل أيّة أجوبة محدّدة بما تثيره من أسئلة، وذلك لأنّه لا توجد عادة مثل هذه الأجوبة المحدّدة الّتي يمكن التّحقّق من صدقها، ولكن من أجل تلك المشكلات نفسها، لأنّ هذه الأسئلة توسّع من تصوّرنا لما هو ممكن وتغني الخيال الفكريّ فينا، وهي تنقص من الادّعاء الخاوي باليقين الّذي يحول بين العقل وبين التأمّل والتّدبّر، ولهذه الأسباب مجتمعة وعبر عظمة التّأمل الفلسفيّ في الكون، تدرس الفلسفة لتصبح قادرة على الاتّحاد بالكون الّذي هو غاية الخير الأعلى(رسل،٢٠١٧ ، ١٦٣)، وفي هذا يقول رسل :" الفلسفة إن لم تستطيع الإجابة على أسئلة كثيرة كما نرغب، فإنّها على الأقل تستطيع أن تثير أسئلة تزيد من اهتمامنا بالكون وتكشف عن الغرابة و الدّهشة الكامنين وراء سطح الأشياء، حتّى في أكثر الأشياء إلفةً في الحياة اليوميّة (مرجع سابق، ٢٠١٧، ١٩)، وإنّنا إذا اتّبعنا المنهج العلميّ في الفلسفة فسنجد أنفسنا مضطرّين إلى التّخلّي عن ذلك الأمل العريض الّذي طالما ساور أنصار الفلسفة التّقليديّة حينما توهّموا أنّ في إمكانهم حلّ العديد من المشكلات الميتافيزيقيّة والأخلاقيّة الهامّة(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٧٤).

وإنّ مهمّة الفيلسوف الأساسيّة هي توضيح كلّ ما هو افتراضات عن العالم عبر تحليل جميع الخواص والصّلات الّتي كوّنت هذا الافتراضات (رسل، ٢٠٠٥، ، ١٢١)، وانطلاقا من أهمّيّة الفلسفة ومبررات دراستها وجد **رسل** أن المنهج التّحليليّ هو الوسيلة الأمثل لتوضيح الافتراضات باعتباره منهجاً علميّاً يحاول الابتعاد عن الغموض الّذي يكتنف باقي المناهج الفلسفيّة.

وبالرّغم من أنّ رسل سعى إلى تغيير المفهوم التّقليديّ للفلسفة إلّا أنّه علينا الاعتراف بأنّه لا يمكن للفلسفة أن تتخلّى عن وظائفها الكلاسيكيّة وهي كما حدّدها أوكمو(Okumu, 2014, 34): ١- التّأمّل حيث تسعى الفلسفة إلى التّفكير في كلّ شيء في الوجود وفي الحقيقة الكامنة وراءه ، ٢- التّوجيه فالفلسفة تعمل على تمحيص ما نعنيه بالحسن والسّيء والجميل والقبيح والتّساؤل عن مصدر هذه الصّفات أهو العقل أم الأشياء، وهذا الجهد من أجل اختيار ما يجب أن يكون ، إضافة إلى ما هو كائن وقائم، وكذلك وضع شروط لما ينبغي أن يكون، فالفلاسفة يسعون إلى التّركيز على اكتشاف المبادئ ووصف الإجراءات للسّلوكيات المقبولة، قياساً بعلماء النّفس التّجريبيين الّذين يصنّفون فقط السّلوك إلى(جيد، سوي، شاذ) ويوضحّون بعض أشكال السّلوك الّتي يتعيّن دراستها تجريبيّاً، ٣- والتّحليل بأن تركّز الفلسفة على الكلمات والمعاني، ويتناول الفيلسوف التّحليلي بعض المفاهيم لتقييمها واختبار مدى صحّتها ومحاولة الكشف عن معناها في سياقات مختلفة ، فالتناقضات قد تنشأ عندما يتم استيراد المعاني المناسبة في سياقات جديدة.

ونظراً لأهمّيّة وظائف الفلسفة فقد احتلّت في وقتنا المعاصر مكانة رئيسة في النّموذج الجديد للمدارس القائم على (التّعليم من أجل التّفكير)، تمثّل أهمّها كما أوردها جرونيو(Gruioniu, 2012, 381):

١/٢- رؤية العالم وفهمه من وجهات نظر مختلفة.

٢/٢- الاهتمام بالحقيقة وطريقة الوصول إليها.

٣/٢- إبراز الدّور الإيجابي لأخطاء المعرفة.

٤/٢- الاهتمام المستمر بتقليل الأحكام المسبقة والأفكار المبتذلة واضمحلالها.

٥/٢- الاهتمام بالدّقّة في التّفكير.

٦/٢- التّركيز على تحديد القضايا الجديدة.

٧/٢- البحث باستمرار عن حلول متعدّدة للمشكلة أو القضيّة نفسها.

٨/٢- القدرة على إعادة توحيد مجال المعرفة الواسع، والسّماح بوجود العلاقات المتبادلة والمتعدّدة التّخصّصات.

وبالرّغم من تعدّد المدارس الفلسفيّة واختلافها وتباينها من حيث تناول المباحث الفلسفيّة الأساسيّة والرّؤى والنّهج الّذي تتّبعه، إلّا أنّها تتّفق في العمل على توسيع أفق العقل وإغنائه بالمعارف الّتي تتعلّق بتساؤلاته عن الوجود بكافّة عناصره، فالفلسفة فكر نقدي تساؤلي يجعل من كلّ شيء موضوعاً للنّقاش والتّساؤل والمناظرة.

ثانياً: تطور الفلسفة عند برتراند رسل The development of Russell's philosophy.

بدأ **رسل** حياته الفلسفية مثالياً متشبعاً بآراء برادلي الّذي قرأ له بشغف وأعجب به أكثر من إعجابه بأيّ فيلسوف معاصر آخر، وظلّ لبضع سنوات واحداً من تلاميذه، وكان يتمنى لو بقي مثالياً، "فقد كانت متعة مدهشة أن يجعل الإنسان نفسه يعتقد بأنّ الزّمان والمكان غير حقيقيين وأنّ المادّة وهم، وأنّ العالم في الحقيقة لا يحتوي على شيء إلّا العقل"(رسل، ٢٠٠٥، ٣٧)،وقد قرأ كلّاً من هيجل وكانت وكان إعجابه بهما كبيراً، وليس أدلّ على إعجابه بهيجل من المشروع الّذي فكر فيه ذات يوم من أن يكتب سلسلة في فلسفة العلوم وسلسلة أخرى في العلوم الاجتماعية والسّياسيّة ويحقق بذلك تأليفاً هيجلياً في عملٍ موسوعي يعالج النّظريّة والتّطبيق بالتّساوي، وكان لبحثه(مقال في أسس الهندسة) (١٨٩٧) طابعاً كانتياً إلى حدّ بعيد ممّا يدلّ على إعجابه أيضا بكانت في تلك الفترة المبكّرة من حياته. إلّا أنّ آراءه قد تغيّرت كثيراً عام ١٨٩٨تحت تأثير زميله جورج مور، فرفض آراء كل من هيجل وكانت ووجد نفسه منساقاً إلى مذهب آخر تمسّك فيه طوال حياته(SCHLIPP,1944, 11).

ونلاحظ أنّ المثاليّة الألمانيّة رغم ما لاقته من اعتراضات عادت في أواخر القرن التّاسع عشر إلى غزو جديد للفكر الإنكليزيّ، وكانت غزوتها هذه المرة أشدّ توفيقاً وأرسخ جذورا لأنّها في هذه المرّة لم تجعل أداتها نفراً من الشّعراء والكتّاب غير المختصّين بدراسة الفلسفة بل جعلت أداتها أساتذة الفلسفة في جامعة أوكسفورد أمثال: غرين و برادلي وكيرد حيث نراهم جميعاً يتّجهون بفلسفتهم نحو المثاليّة المطلقة، وقد سمّيت تلك الحركة المثاليّة بمدرسة أكسفورد أو باسم

الهيجلية الإنكليزيّة، باعتبار فلسفة هيجل كانت أشدّ إشعاعاً في مؤلفات هؤلاء الأساتذة، ومع هذا كان لفلسفة كانت أثر عميق في أفكار تلك المدرسة، ويبدو أنّ الفلسفة المثاليّة سيطرت على الفكر الإنكليزي حتى عام ١٩٢٠ رغم المعارضة الشّديدة الّتي لقيتها من آرثر وميل (غالب،٤٦،١٩٧٩– ٤٧).

فعندما نشر الفيلسوف البريطاني **برادلي** كتابيه المشهورين "أصول المنطق" و " المظهر والحقيقة" ليطلع على العالم كما فعل من قبله هيجل مشيراً إلى أنّ العقل وحده معتمداً على ما يصطخب في أعماقه من تفاعلات معرفيّة بإمكانه أن يعرّفنا عن العالم أموراً كثيرة دون حاجة منّا إلى الحواس وإدراكها، ويذهب في كتاب المظهر والحقيقة إلى أنّ الفاحص المدقّق يلاحظ أن ظواهر الكون يدركها كما تدركها الحواس متناقضة، لذلك لابد أن تكون هذه المدركات وهماً. و أمّا الكون على حقيقته إذا كان حتماً أن يتّسق مع نفسه اتّساقاً منطقياً، لابد لنا من وصفه بخصائص أخرى غير الخصائص التي تدركها الحواس، باعتبار أن الكون على حقيقته يستحيل أن يكون محصوراً في مكان أو محدوداً بزمان، كما يستحيل أن يكون قوامه هذه الكثرة من الأشياء يرتبط بعضها ببعض بعلاقات، بل يستحيل أن يكون هناك حتّى هذه التّثنية الّتي نخالها بين الذّات العارفة والشّيء المعروف فما الكون حسب رأيه إلّا حقيقة واحدة مطلقة لا تجزّؤ فيها ولا فواصل ولا حدود(غالب، ١٩٧٩ ، ٤٧–٤٨).

أحدثت هذه الآراء المثاليّة الّتي أطلقها الفيلسوف البريطاني برادلي ردّة فعل كبرى في الأوساط الفكريّة البريطانية اتّسمت بعودة الفكر البريطاني إلى جذوره التّجريبيّة السّابقة، لأنّ سيادة الهيجلية الجديدة للمسرح الفلسفي في إنكلترا نحو نصف قرن – هو النصف الثاني من القرن التاسع عشر – أمر غريب على طبيعة الفكر الفلسفي الإنكليزي المشهور بأنّه تجريبيّ، فقد كانت التّجريبية طابع الفلسفة الإنكليزيّة في شتّى مراحلها، فهكذا كانت عند فرنسيس بيكون في القرن السّادس عشر، ثم عند جون لوك في القرن السّابع عشر، وأيضا عند دافيد هيوم في القرن الثّامن عشر إلى أن وصلت إلى جان ستيوارت ميل في القرن التّاسع عشر(سليمان، ٢٠١٥، ١٧).

من هنا كان من الطّبيعي ألّا يستمر الوضع على هذه الحالة طويلاً، وأن يأتي من يصحح الأوضاع ويثور على المثاليّة ويعيد الفكر الإنكليزي إلى مساره الطّبيعي فكراً واقعيّاً

تجريبيّاً يؤمن بواقعيّة الأشياء مستقلّة عن معرفتها فجاءت الثّورة على يد مور الّذي اشتهر بمؤلّفه (دحض المثاليّة) عام ١٩٠٣، ورسل لتغيير طبيعة النّشاط الفلسفي، حيث بدأ عصر تغيّرت فيه وظيفة الفلسفة من بناء الأنساق الميتافيزيقيّة التّأملية إلى نشاط تحليليّ، ثمّ من وصف لطبيعة الوجود إلى تحليل لقضايا الفلسفة والعلم.

وحول مسألة إقلاع **رسل** عن المثاليّة يقول في سيرته الذّاتيّة:" في الفترة ما بين عامي ١٨٩٨- ١٩٠٢ كنت أحاول التخلّص من المثاليّة الألمانيّة الّتي انغمست فيها بتأثير ماك تاجرت وستاون، وساعدني مور الّذي كنت أراه كثيراً في ذلك الوقت على ما عقدت العزم عليه، وكان أمراً مثيراً للغاية بعد أن ظننت أنّ العالم الملموس عالم غير حقيقي، أن أؤمن من جديد أنّ هناك في الواقع أشياء ملموسة وحقيقيّة كالمناضد والكراسي، لكنّ الجانب المنطقي في هذا الموضوع هو أهمّ شيء أثار اهتمامي، وسرّني التّفكير في أنّ العلاقات أمر حقيقيّ"(رسل، بلا، ٢٠٩).

ويقول أيضاً لقد حدث لي في عام ١٨٩٨عدّة أحداث جعلتني أغيّر اتّجاهي عن كانت وهيجل في آن معاً من ذلك أنّي قرأت كتاب هيجل "المنطق الأكبر" فكان رأيي فيه عند ذلك ولا يزال قائماً إلى اليوم، أنّ كلّ ما قاله هيجل عن الرّياضيّات كلام فارغ خرج من عقل مشوّش، وانتهيت كذلك إلى عدم الاعتقاد بحجج برادلي الّتي أراد بها أن ينفي التّكثّر في الأشياء لنفيه وجود ما بينها من علاقات، وكذلك رفضت النّظرة الذّاتيّة الّتي ينطوي عليها الحسّ النّقديّ في فلسفة كانت، ولولا تأثير جورج مور في تشكيل وجهة نظري لفعلت هذه العوامل فعلها بخطوات أبطأ، فقد اجتاز جورج مور في حياته الفلسفيّة نفس المراحل الهيجليّة الّتي اجتزتها (غالب، ١٩٧٩، ٢٨).وهنا يوافق رسل في نظرته كلّاً من الفلسفة الواقعيّة والوجوديّة اللّتان نشأتا أيضاً كرد فعل على المثاليّة بشكل عام والهيجليّة بشكل خاص.

وفي كتابه تطوري الفلسفي يؤكّد على أهمّيّة هذا التّغيير الجذري في حياته الفكريّة فيقول:" هناك قسم مهمّ من عملي الفلسفي في عامَي ١٨٩٩-١٩٠٠ أخذت فيه أعتنق فلسفة مذهب الذّرّيّة المنطقيّة، وأسلوب بيانو في المنطق الرّياضي، كان هذا تغيراً جذرياً هائلاً بحيث إنّه جعل عملي السّابق فيما عدا ما كان رياضيّاً بحتاً غير ذي صلة بكلّ ما أنجزته فيما بعد، كان التّغيّر في هذه السّنوات بمثابة تغيّر جذري، أما التغيرات اللّاحقة فقد كانت مجرّد

تطوّرات"(Russell, 1959, 11). ومن هنا بدأ رسل عهداً جديداً في تاريخ التّحليلات المنطقيّة حيث أدرك أهمّيّة المنطق الرّياضي في ناحيتين أساسيّتين أوّلهما أنّه يشكّل أداة تحليليّة للفلسفة، والثّانية أنّ من شأن المنطق أن يمدّ الباحث ببعض النّماذج النّوعيّة الّتي يمكن نقلها من مضمار النّظريّات الرّياضيّة الصّرفة إلى مضمار المشكلات الفلسفية كنظريّة الأنماط ونظريّة الأوصاف (مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٦٦).

ويرى الفيلسوف **محمد زكي نجيب** أنّ الفلسفة يجب أن تكون تحليل للألفاظ والعبارات وهي ضرورية لتوضيح القضايا العلميّة والعبارات الجارية في الحياة اليومية، فليس من شأن الفيلسوف أن يقول للناس خبراً جديداً عن العالم، وليس من شأنه أن يحكم على الأشياء لأن هذا الحكم يقوم به فريق آخر هو العلماء كلّ بحسب العلم الّذي اختصّ به، فعالم الطّبيعة أولى منه بالحديث عن قوانين الطّبيعة، وعالم النّفس أولى بالحديث عن قوانين السّلوك وهكذا، بل مهمة الفيلسوف أن يوضّح ويحلّل المعاني، حتّى أنّ بعضهم قد عرّف الفلسفة بأنها: "علم المعنى"(محمود، ١٩٩٣، ٣٦)، إذاً ليس هناك غير الفلسفة ما يجعل شغله الشّاغل تحديد المعاني ، فالكيمياء تستخدم فكرة العنصر، والهندسة تستخدم فكرة المكان، والميكانيك يستخدم فكرة الحركة، وهي جميعاً تفرض أنّ معاني هذه الألفاظ مفهومة، وإذا تعرّض لها العلماء بشيء من التّحديد فإنّما يفعلون ذلك بما يكفي لعلومهم فقط، أمّا إذا راح عالم يتعقب التّحليل لفكرة يستخدمها حتّى النّهاية دون أن يكتفي بما يكفي بحثه العلميّ فإنّه بذلك يكون قد ترك دائرة بحثه العلمي ودخل في فلسفة ذلك العلم، فنيوتن كان فيلسوفاً في تحديده معنى الكتلة، وأينشتاين كان فيلسوفاً في تحديده لمعنى الآنيّة(Broad, 1925, 16).

إذاً فقد اتّخذ **رسل** من المنطق وسيلةً لتحرّي القضايا الفلسفية، واتّجه نحو التّحليل لتوضيح أفكاره التي طرحها، ويرى (**موريس ويتز**) أن التّحليل عند رسل نوعين من التّعريف وهما السّياقي و الواقعي، والخواص الرّئيسيّة لهذين النّوعين هي:

١– يتعلّق التّعريف الواقعي أساساً بالمركّبات الّتي ليست بلغوية، أي المستقلّة عن الطّريقة الّتي نستخدم بها اللّغة، بينما التّعريف السّياقي يختصّ كلّيّاً بالمركّبات اللّغوية، ويمكن التّعبير عن ذلك الاختلاف بأن التّعريف السّياقي يتعلّق بالرّموز، بينما يتعلّق التّعريف الواقعيّ بما ترمز إليه الرّموز.

٢- إنّ التّعريف الواقعي هو إحصاء خواص مركّب ما، أمّا التّعريف السّياقي هو استبدال مجموعة من الرّموز بمجموعة أخرى.

٣- التّعريفات الواقعيّة إمّا صادقة أو كاذبة، أما التّعريفات السّياقية فهي ليست بالصّادقة أو الكاذبة بل هي اتّفاقات إرادية فيما يتعلّق بالأغراض اللّفظية، وهذا يعني أنّ التّعريفات الواقعيّة يتمّ التّعبير عنها في قضايا تركيبيّة تجريبيّة بينما التّعريفات السّياقيّة أوليّة وتحليليّة.

٤- ليست التّعريفات الواقعيّة والسّياقيّة تعسّفيّة.

٥- إنّ قيمة التّعريفات الواقعيّة والسّياقيّة هي بتقليل الغموض في مركّبات معيّنة بتوجيه الانتباه إلى أجزائها المتعدّدة الّتي تتركّب منها"(الشّمري، ٢٠١١، ٣٢٢ - ٣٢٤).

هذا التّعريف الّذي توصّل إليه **ويتز** بعد دراسة شاقّة لفلسفة **رسل** يعتبر مهمّاً للغاية وشائعاً بين الغالبيّة العظمى من الدّارسين ليس لفلسفة رسل فحسب بل للفلسفة التّحليليّة بوجه عام، وكانت هناك عوامل عدّة أعطت لهذا التّفسير تلك الأهمّيّة وذلك الشّيوع منها:

١- كان هذا التّفسير هو النّتيجة الّتي توصّل إليها ويتز في رسالة تقدّم بها للحصول على درجة الدّكتوراه في جامعة ميتشجان (١٩٤١)، وقد كانت أوّل رسالة قدّمت عن منهج التّحليل عند برتراند رسل ممّا جعل الباحثين فيما بعد يلجؤون إليه لإعداد الأبحاث في هذا المجال. فضلاً عن أنّ الظّروف شاءت أن تنشر هذه الرّسالة بعد إعدادها بثلاثة أعوام على شكل ملخّصٍ وافٍ في كتاب لعلّه أشهر الكتب الّتي نشرت عن فلسفة رسل حتّى الآن وأكثرها تداولاً وهو كتاب فلسفة برتراند رسل الّذي نشره(بول آرثر شيلب) عام ١٩٤٤، وقد عرض ويتز في هذا الملخّص تعريفه للتّحليل.

٢- تأتي أهمّيّة هذا التّفسير من موافقة **رسل** عليه أو على الأقل عدم اعتراضه عليه، ذلك أنّ رسل في ردّه على الانتقادات في كتاب شيلب أثنى على مقال ويتز إذ لم يجد فيه " سوى القليل من الأخطاء"، و ردّ رسل على هذه الأخطاء القليلة الّتي لم يكن أيّ منها متعلّقاً بمعنى التّحليل كما قدّمه ويتز. وختم بقوله: "إنّني موافق على كلّ شيء آخر في مقال مستر ويتز"، وكانت لهذه الموافقة أهمّيّتها الكبرى لهذا التّفسير، إذ أظهرته كما لو كان هو التّفسير الّذي يمكن أن يقدّمه

رسل نفسه لو شاء أن يضع تحديداً أو وصفاً لمنهجه التّحليلي. (مهران،٢٠٠٤، ٣٢١ -٣٢٢) .

إنّ حلّ المشكلات في المنهج التّحليلي المنطقي يتمّ عن طريق البحث العلمي لأنّه منهج لا تقلّ تأثيراته على حياة الإنسان عن تأثيراته في علم الفيزياء(رسل،٢٠٠٨، ٥٩) ، مع الاعتراف بأنّ العقل البشريّ غير قادر على إيجاد إجابات مثمرة في أغلب المسائل الّتي لها علاقة بحياة النّاس، فعلينا البحث عن البرهان المنطقيّ الّذي يؤكّده العقل النّظريّ لكي تصبح القضيّة يقينيّة وعلى أسس ثابتة. وقد رفض التّحليليّون أن يكون هناك طريقاً أعلى للمعرفة بل الحلّ يكون من خلال الرّجوع إلى العناصر الأوليّة البسيطة والوحدات الجزئيّة الأساسيّة الّتي يقوم عليها الفكر والوجود والّتي يبدأ منها العلم والمعرفة لأنّ هذا التّحليل يوضّح حقيقة تلك العناصر والجزئيات (نصري،٢٠٠٢، ١٩٩)، والمنطق الّذي اعتمده رسل في مذهبه التّحليليّ هو منطق رياضي وليس ما تعبّر عنه اللغة، لأنّ القواعد النّحويّة سطحيّة مضلّلة ولا يمكن أن تعطينا أوصافاً دقيقة للقضايا الفلسفيّة، فالغاية من التّحليل هي الابتعاد عن الغموض والتّشويش الّذي يكتنف بعض القضايا، وليس أدلّ على كراهية رسل للغموض أكثر من قوله عن نفسه:" إنّني أحبّ التّحديد وأحبّ الخطوط الواضحة وأمقت الغموض المستغلق"(عوض، ١٩٦٦، ١٥).

ومن هنا ذكر التّحليليّون أنّ ثمرة اكتشافهم تكمن في أنّ كثيراً من الأمثلة الّتي وجدت في السّابق كانت مغمورة في ضباب الميتافيزيقيا للعبارات والجمل والّتي لم تتم الإجابة عنها، وبفضل المنهج التّحليلي بات من الممكن الإجابة عنها بدقة وموضوعيّة إذ لا يدخل شيء من مزاج الفيلسوف فيه _اللّهم إلّا الرّغبة في الفهم_، فالتّحليل الفلسفيّ في رأي **رسل** يبدأ بطائفة من البيانات الشّائعة الّتي يكشف الفحص عن غموضها وتعقيدها وعدم استقلال عناصرها منطقيّاً، ومن خلال التّحليل يقلّل الإنسان من كمّيّة البيانات ويختصرها في صورة مقدّمات أو قضايا، وينظّم تلك القضايا في قياس يستنتج منه مجموعةً من النّتائج، وتختلف هذه النّتائج عن البيانات السّابقة من حيث البساطة والدّقّة والخلو من الحشو و الغموض، ولقد استخدم رسل هذه الطّريقة في الرّياضيّات أولاً ثم طبّقها على العالم الطّبيعي ثانياً ، يقول رسل:" لقد وجّهني وايتهد إلى استخدام (نصل أوكام) لاختزال الكيانات الكثيرة إلى أقلّ عدد ممكن، فاستخدمت هذه الطّريقة في الرّياضيّات أوّلاً ثمّ طبّقتها على العالم الطّبيعي"(RUSSELL,1975,10).وإنّ هذا الاختزال

يؤلّف جوهر التّحليل عند رسل، فعلى خلاف هيجل وبرادلي اللّذان يطيب لهما دراسة كل شيء من حيث صلته بغيره من الأشياء، يميل رسل إلى دراسة الأشياء بمعزل عن غيرها. وحينما طبّق رسل هذه النّظرية في دراسته لمشكلة المعرفة انتهى إلى عدم ضرورة التّمييز بين الذّات والموضوع، وحينما طبّقها في دراسته لمشكلة الوجود انتهى إلى عدم ضرورة التّمييز بين العالم المادّي والعالم العقليّ، فهما مجموعة من الأحداث ترتبط بقوانين عليّة، فالمادّة مجموعة أحداث ترتبط بقوانين عليّة هي القوانين العلّيّة الطّبيعيّة، والعقل هو مجموعة أحداث ترتبط بقوانين علّيّة هي القوانين العلّيّة النّفسيّة وبذلك تكون الحادثة عقليّة ومادّيّة في وقت واحد(شيحة ، المسند ، ١٩٩٥، ٢٠٨).

وهنا يقيم **مور** وهو أوّل داعية من دعاة التّحليل في القرن العشرين وقد اعتبره كثيرون فيلسوف الفلاسفة (مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٦١) تفرقةً أساسيّة بين مسألتي الحق والمعنى لكي يقصر مهمّة التّحليل على دراسة المعنى، فليست عند مور المشكلة هي ماذا نعرف؟ بل المشكلة هي ماذا نعني بهذا الّذي نقول أنّنا نعرفه؟ وهنا اختلف مور مع أولئك الفلاسفة الّذين يشكّون في صدق القضايا الّتي تجيئ بها المعتقدات، لأنّه يرى أنّ هذه القضايا نموذج للتّعبير الواضح الصّريح فضلاً عن أنّ لها من المعاني ما نفهمه جميعاً، دون أدنى لبس أو غموض وإنّما الّذي انصرف إليه كلّ اهتمام مور هو العمل على تحليل معاني تلك القضايا من أجل فهم عناصرها ومقوّماتها أو دلالاتها فهماً صحيحاً، والفارق بين مور وغيره من الفلاسفة في هذا الصّدد أنّ هؤلاء قد خلطوا بين صدق هذه القضايا(وهو ما لايشك فيه أحد منّا على الإطلاق) وبين معرفة معناها وهو ما يستلزم جهداً شاقّاً من أجل التّوصّل إلى تقديم تحليل صحيح لمعناها، في حين أنّ مور فرّق منذ البداية بين الصّدق والمعنى فكان التّحليل عنده بمثابة منهج فلسفي أصيل يرمي إلى إدراك عناصر المعاني، وهنا يتفق كلّ فلاسفة التحليل على ضرورة معالجة المشكلات الفلسفيّة من زاوية اللّغة الّتي تصاغ فيها عادة تلك المشكلات، فالجهد الفلسفي لابدّ أن ينحصر أوّلاً وبالذّات في تلك العمليّة التّحليلية الّتي يضطلع بها الفيلسوف حين يفحص الصّيغ اللّغويّة الّتي وضعت على نحوها تلك المشكلات، والأحكام الّتي صيغت في عباراتها نتائجها النّهائيّة، وفي مثل هذه الأحوال لابد من أن يجد الفيلسوف نفسه مضطرّاً إلى القيام بجهد لغويّ شاقّ من أجل استبعاد شتّى مظاهر اللّبس والغموض، حتى يجنّب الفلسفة

مشقّة إضاعة وقتها في العمل على حلّ مشكلاتٍ زائفةٍ لن يكون من شأنها سوى أن تقود الفيلسوف إلى ضروبٍ عديدةٍ من التّناقض والاستحالة والمفارقة(مجموعة من المؤلفين، ١٩٨٢-١٩٨٣، ٤٣٦، ٤٣٧)

وإنّ تحليل الجملة عند رسل يبدأ أوّلا بتمييز مكوّناتها بعضها عن بعض لتحليل كلّ منها على حدى، ثمّ حتّى إذا ما تمّ ذلك عدنا إلى العبارة كلّها لنحاول فهمها في ضوء ذلك التّحليل(محمود، ١٩٩٣، ٥٤١)، ويشير رسل في تحليله إلى أن العبارات الوصفيّة لا يمكن تحليلها إلّا إذا وضعت ضمن سياق، لأنها رمز ناقص وغير مكتمل، مثلاً عبارة ملك فرنسا ، ليست بذات معنى بمفردها ولا بد من وضعها ضمن سياق كأن نضعها في الجملة ملك فرنسا عاقل ثم نقوم بتحليلها(Russell, whitehead,1927, 66).

وأخيراً يمكن القول أن النّزعة التّحليليّة في فكر رسل تتجلّى من خلال معالجته الأمور التّالية:

١/٣- ثنائيّة العقل و المادّة:

يعتقد **رسل** أنّ علم الطّبيعة ينظر إلى مجموعة الظّواهر كلّها لقطعة من المادّة على أنّها وحدة، في حين يعنى علم النّفس بطائفة معيّنة فقط من تلك الظّواهر نفسها، وسنحصر حديثنا الآن في سيكولوجية الإدراك الحسّي فنلاحظ أنّ الإدراكات الحسيّة ليست سوى ظاهرات معيّنة مما تظهر به الأشياء المادّيّة ، ومن وجهة نظرنا نستطيع أن نعرف تلك الطّائفة من الظّاهرات بأنّها هي ظواهر الأشياء حين نلتقي في أماكن تكون فيها أعضاء الحس والأجزاء المناسبة من الجهاز العصبي جزءاً من الوسيط المعترض في الطّريق، والأمر في ذلك هو بالضّبط كالأمر في لوحة فوتوغرافيّة تتلقّى انطباع مجموعة من النّجوم على صورة مختلفة حين يكون المنظار المقرّب جزءاً من الوسيط المعترض، فكذلك المخّ يتلقّى انطباعاً من الأشياء مختلفاً حين تكون العين والعصب البصري جزءاً من الوسيط المعترض يسمّى بالإدراك الحسّي، وهو ممّا يهتمّ به لذاته علم النّفس. وهنالك وسيلتان لتصنيف الجزئيّات إحداهما هي الّتي تضمّ تلك الظّاهرات الّتي تعتبر عادةً ظاهرات لشيء مادّيّ معيّن ظهرت في أماكن مختلفة، وهذه الطّريقة هي – بصفة عامة – طريقة علم الطّبيعة وهي تؤدّي إلى تركيب الأشياء الماديّة على أنّها مجموعات من أمثال تلك الظّاهرات، وأمّا الوسيلة الأخرى فهي أن نضم معاً ظواهر الأشياء المختلفة كما

تتلقّى في مكان معين، ومن ذلك ينتج ما نسمّيه بالمنظور ، وفي الحالة الخاصّة الّتي يكون فيها ذلك المكان المعيّن مخّاً بشريّاً فإنّ المنظور عندئذٍ يتألّف من كلّ الإدراكات الحسّيّة لفرد معيّن من النّاس في لحظة معيّنة، وهكذا نرى أنّ تصنيف الظّواهر على أساس المنظورات ينتمي إلى علم النّفس، وهو جوهريّ في تعريف ما نسمّيه بالعقل المنفرد (غالب ، ١٩٩١، ١٤٦- ١٤٧) نلاحظ من خلال هذا التّفسير لعمليّة الإدراك تركيز **رسل** على وجود معطى حسّي، وعمليّة إدراكيّة يقوم بها العقل الّذي واجه المعطى الحسّي، وهذا ما أسماه دارسو رسل بثنائيّته السّيكو- فيزيقيّة الّتي أكّد عليها في الكثير من كتاباته وباختصار يمكننا القول بأنّ **رسل** سلّم بثنائيّة الفعل الذّهني العقل و الموضوع الحسّي(المادّة) ، بوصفهما شيئين مختلفين، فالأوّل يطلق عليه إحساس، والثّاني معطى حسّي. ولا شكّ أنّ الحسّ المشترك يعتبر الأشياء المادّية مختلفة اختلافاً تامّاً عن الأذهان ومحتوياتها ولها وجود يستمر حتّى ولو لم توجد الأذهان(مهران، ٢٠٠٤، ٤٢).

٢/٣- الأحداث هي أجزاء العالم:

أعجب **رسل** بعبارة هنري برغسون الرّياضيّ الّذي يتصوّر العالم على غرار السّينما "فهو يرى أنّ الأحداث هي عبارة عن صور، وفي كلّ صورة لشيء معيّن مواصفات تختلف عن الصّورة الّتي تليها وكأنّ هذا الشّيء في كل صورة يختلف عن الشّيء في الصّورة التّالية ويجمع بين الصّور وحدة الاستمرار. فالرّجل الّذي يتدحرج ليس رجلاً واحداً، بل مجموعة صور فوتوغرافيّة يمثّل كل منها رجل يختلف عن الآخر اختلافاً مؤقّتاً ويرتبطون فقط بوحدة الاستمرار(غالب، ١٩٩١، ١٥١) وهكذا فإنّ كل شيء في العالم مركّب من أحداث، ولا فرق في ذلك بين عالم فيزيقي" خارجيّ "وعالم ذهني" داخليّ "إلّا في القوانين العلّيّة الّتي يخضع لها هذا العالم أو ذاك. والعالم الفيزيقي مركّب من أشياء تدوم لفترة معيّنة من الزّمان وتتحرّك في المكان. والأحداث هي الجزئيّات الّتي يتركّب منها العالم. ويمكن تعريف الحادثة بأنّها شيء يدوم لفترة قصيرة متناهية من الزّمان وله امتداد صغير متناه في المكان. ويؤكّد رسل أنّ هذه الجزئيّات" الأحداث "هي جزئيّات نسبيّة، فكونها المكوّنات القصوى لا يعني أنّها غير قابلة لتحليل أبعد، بل يعني أنّنا في الوقت الحاضر لا يمكننا معرفة وسيلة لتحليلها أبعد من ذلك(عوض، ١٩٦٦، ٦٩).

٣/٣-التّحليل المنطقي للّغة :

التّحليل المنطقي عند **رسل** هو عمليّة ذهنيّة نستعين بها حين نحاول توضيح التّصوّرات والعبارات، سواء في مضمار العلم أم في مضمار الفلسفة من أجل العمل على إزالة ما فيها من مظاهر الغموض والالتباس، وربّما كان في الإمكان الوصول إلى مثل هذه النّتيجة عن طريق ترجمة التّصوّرات والعبارات إلى لغة مثاليّة تكفل لنا الغاية المنشودة من وراء التّحليل، ولكنّ الخطوة الأولى في سبيل العمل على تحقيق هذا البرنامج على الوجه الأكمل إنّما تكون أوّلاً بالعمل على تلافي أوجه النّقص في لغتنا المنطقيّة، ومحاولة الوصول بها إلى درجة أعلى من الكمال، وقد ظهرت نزعة **رسل** التّحليليّة الّتي تناولت اللّغة بشكل واضح في كتابه" ما وراء المعنى والحقيقة "حيث قال في بداية الكتاب": أنا أقترح النّظر إلى اللّغة في علاقتها بمشكلتين أساسيّتين، يمكن القول إنّهما بمدلولات مبدئيّة وليست شديدة الدّقة كما يلي:

١- ما المقصود بالدّليل الفعلي على صدق مقدّمة ما ؟

٢- ما الّذي يمكن استنتاجه من حقيقة أنّه غالباً ما يوجد مثل ذلك الدّليل؟

وما إن نبدأ بأخذ أحد السّؤالين محمل الجدّ حتّى تبدأ الصّعوبات تتراكم، فمثلاً لتكن لدينا هذه الجملة: "الدّليل الفعليّ لصدق مقدّمة" هذه الجملة تتطلّب أن نقوم بتعريف الدّليل الفعليّ، الصّدق ، و المقدّمة، وإذا لم نخرج بنتيجة بعد التّحرّي سنجد أنّ سؤالنا صيغت كلماته بطريقة خاطئة(رسل، ٢٠٠٥، ١٠) ،من المهم هنا أن نلاحظ أنّ التّحليل اللّغوي عند **رسل** يهدف إلى إظهار المواطن الّتي قد ننزلق فيها لنقع في أخطاء تحت تأثير اللّغة وتجعلنا على بيّنة من هذه المواطن وعلاج عيوب اللّغة حتّى نتجنّب إعطاء أهميّة ميتافيزيقيّة لبعض العبارات الفارغة من المعنى.

يفرّق رسل بين مظهرين مختلفين للّغة هما مجموع مفرداتها من جهة، وتركيبها أو بناؤها من جهة أخرى، وليس أغدر بالفيلسوف من المفردات اللّغويّة، فإنّ الألفاظ المستخدمة عادةً في اللّغات الطّبيعيّة غامضة وملتبسة، ومن هنا فإنّ على الباحث الفلسفيّ أن يحدّد معانيه، وأن يحرص باستمرار على فهم المعاني الدّقيقة الّتي تستخدم فيها الألفاظ حين ترد على قلم هذا الفيلسوف أو ذاك، وليس من شكّ في أنّ عمليّة تحليل المعاني عمليّة منطقيّة قديمة ترجع إلى عهد أرسطو، ولكنّ **رسل** يعتقد أنّ الكثير من مظاهر الخلط الفلسفيّ حول مشكلات معروفة كمشكلة الجوهر أو مشكلة الكلّيّات ترجع أوّلاً وبالذّات إلى بعض الخصائص اللّغويّة الكامنة في

مفردات اللّغة الطّبيعيّة، وإن كان من المؤكّد أنّ السّمات التّركيبيّة أو البنائيّة لأمثال هذه اللّغات الطّبيعيّة هي المسؤولة عن العديد من الأخطاء الّتي طالما تردّى فيها الفلاسفة (مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٧٨– ٤٧٩)

ومن هنا جاء اهتمام رسل بالتّمييز بين الصّور المنطقيّة الحقيقيّة للعبارات والصّور النّحوية أو الظّاهريّة لها، لأنّ هذين النّوعين من الصّور غير متطابقين، بل إنّ الصّورة النّحوية قد تضلّلنا في كثير من الحالات، ونتوهّم أنّها صورة منطقيّة حقيقيّة، وهذا الخلط هو ما يجرّنا إلى أفكار ميتافيزيقيّة عن صور الوقائع الّتي تعبّر عنها العبارات الّتي لدينا، ويؤدّي هذا التّمييز بين الصّور إلى أنّ القضايا ليست بالضّرورة إمّا صادقة أو كاذبة بل قد تكون أيضاً فارغة من المعنى (مهران، ٢٠٠٤، ٢٦٩). وهذا هو ما عالجه رسل في الفصل الثّاني من كتاب" ما وراء المعنى والحقيقة "حيث تناول الفرق بين الدّلالة المنطقيّة والنّحوية للّغة وأهمّيّة هذه الدّلالة في معالجة القضايا والمشكلات الفلسفيّة.

٤/٣–فلسفة رسل الرّياضيّة :

تأثّر **رسل** في فلسفته الرّياضيّة بعالم الرّياضيات المعروف" بيانو "وبعد لقائه به عكف إلى دراسة مؤلّفاته ثمّ بدأ بمشاركة وايتهيد بتأليف العمل العظيم" مبادئ الرّياضيّات "، وعبّر في كتابه سيرتي الذّاتيّة عن سعادته الغامرة بهذا الكتاب، وهو في الواقع أبدى في كثير من مؤلّفاته إعجابه العظيم بالرّياضيّات فها هو يقول في كتاب عبادة الإنسان الحر : "تشتمل الرّياضيات كما ينظر إليها نظرة محقّة، ليس فقط على الحقيقة، ولكن على الجمال المطلق – جمال بارد وجامد، مثل جمال التّماثيل، دون أيّة جاذبية لأيّ جزء من طبيعتنا الأضعف، ودون الإبداع الأخّاذ للرّسم أو الموسيقى ولكنّه مطلق النّقاء وقادر على الكمال الصّلد الّذي لا يظهره سوى الفنّ العظيم و يمثل الرّوح الحقيقيّة للمتعة الّتي هي حجر الزّاوية للامتياز الرّاقي إذ يوجد في الرّياضيّات كما يوجد في الشّعر(رسل، ٢٠٠٥، ٦٩). ويؤكّد رسل على الطّابع المنطقي للرّياضيات فنراه يعرّف الرّياضيّات البحتة في كتاب" مبادئ الرّياضيّات : هي باب جميع القضايا الّتي صورتها" ق يلزم عنها ك "حيث ق ، ك قضيّتان تشتملان على متغيّر واحد أو جملة متغيّرات هي بذاتها في القضيّتين، علماً بأنّ كلّاً من ق، ك لا تشتمل على ثوابت غير الثّوابت المنطقيّة(رسل، ١٩٥٨، ١٤)، وتبعاً لهذا الفهم للرّياضيات يمكن – فيما يعتقد **رسل** –لكثير من المسائل التي كانت

موضع جدل فلسفيّ أن تجد جواباً يمكن التّثبّت منه بيقين رياضي، مثل طبيعة العدد واللّانهائيّة والمكان والزّمان وغيرها .وهكذا لا نجد فرقاً بين الرّياضيّات والمنطق فأوّلهما جزء من ثانيهما وامتداد له، وانطلاقاً من الصّورة البحتة للرّياضيّات يرى رسل أنّ القضايا الرّياضية والمنطقية تمتاز بالعموميّة، وهذا يصل بنا لخاصيّة أخرى هي أنّ هذه القضايا يمكن معرفتها" أوّلياً "دون دراسة العالم الفعليّ، وهذه الخواص للقضية المنطقيّة الرّياضية تؤكّد صعوبة وضع تفرقة حاسمة بين العلمين. ورغم محاولة رسل التّفريق بينهما إلّا أنّه عاد ليطابق بينهما فكلّ منهما فئة من القضايا لا تشتمل إلّا على متغيّرات وثوابت منطقيّة، إلّا أنّ احترامه للعرف هو الّذي جعله يقوم بهذه المحاولة للتّمييز (مهران، ٢٠٠٤، ٢٠٠- ٢٠١) .

٣/٥- نظريّة الأنماط:

بيّنا أنّ **رسل** أكّد على أهمّيّة المنطق لأنّه يمدّ الباحث ببعض النّماذج النّوعيّة الّتي يمكن نقلها من مضمار النّظريّات الرّياضيّة الصّرفة إلى مضمار المشكلات الفلسفية كنظريّة الأنماط ونظريّة الأوصاف ولنبدأ بالحديث عن نظريّة الأنماط، ومعناها أنّه لابدّ لنا من التّمييز بين نمطين مختلفين من أنماط العبارة ألا وهما: النّمط الّذي ينصبّ على الواقع، والنّمط الّذي ينصبّ على اللّغة، وهذه التّفرقة هي نتيجة من ضمن النّتائج الهامّة الّتي ترتّبت على نظريّة **رسل** الشّهيرة في الأنماط وخلاصة هذه النّظريّة أنّه لابدّ من التّمييز بين الفئات الّتي هي عبارة عن بناءات منطقيّة، والأشياء الّتي هي عبارة عن وقائع تجريبيّة، ففي حين أنّ الألفاظ جميعاً هي من نمط منطقي واحد نجد أنّ معاني الألفاظ هي على أنماط مختلفة متنوّعة، فالصّفات هي من نمط آخر مختلف عن نمط الموضوعات الّتي تصفها، والعلاقات سواء أكانت على صورة أحرف جر أو أفعال متعدّية أم غير ذلك هي من نمط آخر مختلف عن نمط الحدود الّتي تربط بينها.

ونتيجة قولنا أنّنا لو نظرنا إلى القيمة الحقيقيّة لنظريّة **رسل** في الأنماط لوجدنا أنّ هذا النّظريّة قد عملت على ظهور تفرقة هامّة في عالم التّحليلات المنطقيّة بين اللّغات وما وراء اللّغات، على اعتبار أنّ ما وراء اللّغة إنّما هي لغة تتحدّث عن اللّغة، ولاشكّ أنّه لمن الأهمّيّة بمكان ما ألّا نخلط بين هذين النّمطين المختلفين للّغة حتّى نتجنّب الوقوع في الكثير من مظاهر التّناقض والمفارقة، فحين يقول بعض المفسّرين أنّ نظريّة **رسل** في الأنماط تضع بين

أيدينا معياراً دقيقاً للتمييز بين العبارات الدّالّة على معانٍ والعبارات الفارغة من كلّ معنى فإنّهم يعنون بذلك أنّه لابدّ لنا حين نكون إزاء أية عبارة ألّا نقتصر على التّساؤل: هل هذه العبارة صادقة أم كاذبة؟ بل نتساءل أيضاً: هل لهذه العبارة معنى أم لا؟، ومفاد ذلك أنّنا حين نقول مثلاً أنّ الأعداد الأوليّة ذات قيمة غذائيّة فإنّنا لا ننطق بعبارة صادقة أو كاذبة، بل إنّنا نتفوّه بجملة لا معنى لها على الإطلاق، لأنّ من الواضح أن الأعداد الأوّليّة تنسب إلى نمط منطقي مختلف تماماً عن نمط الأطعمة(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٨٢– ٤٨٧).

٦/٣–نظريّة الأوصاف:

إنّ منهج رسل في البناءات المنطقيّة ونظريّته في الأوصاف إنّما هما في الواقع مجرّد محاولتين لتطبيق التّحليل المنطقي على بعض المشكلات الفلسفيّة الهامّة، ويقيم رسل تفرقة منطقيّة بين نوعين من التّسمية وهما التّسمية باسم العلم والتّسمية باسم عبارة وصفيّة، والفرق بينهما أنّ اسم العلم إذا استخدم استخداماً صحيحاً لابدّ من أن يشير إلى الموضوع بحيث يكون هذا الموضوع أو المسمّى هو معناه، في حين أنّ العبارة الوصفيّة لا يكون لها معنى إلّا وهي في جملة، وبالتّالي فإنّها وحدها لا تعني شيئاً ولننظر على سبيل المثال إلى الجمل الثّلاث الآتية

- الجبل الذّهبي كائن في إفريقيا.
- ملك فرنسا الحالي أصلع.
- أقدم تنّين في آيرلندا هو من أكلة اللّحوم.

إنّنا هنا بلاشكّ أمام عبارات وصفيّة مفهومة، فلو افترضنا أنّ العبارة الوصفيّة مساوية تماماً لاسم العلم كما فعل الفيلسوف النّمساوي ميونخ لكان علينا أن نقول بوجود مسمّيات في عالم الواقع لأمثال هذه العبارات الوصفيّة، وهو ما لابدّ من أن يؤدّي بنا إلى افتراض وجود كائنات مزعومة بقدر ما يبتدع خيالنا من عبارات وصفيّة، ولكن من الواضح كما بيّن لنا رسل في تحليله المنطقي لأمثال هذه العبارات أنّ الأوصاف المحدّدة ليست أسماء أعلام، فلا يمكن إذاً أن يكون لها معنى إلّا إذا استخدمت في جمل وعبارات استخداماً منطقيّاً، وهو ما لا نجده في أمثال هذه الحالات(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٤٩١– ٤٩٣). وتعتبر نظريّة

الأوصاف مساهمة **رسل** الأهم في مجال فلسفة استخدام اللغة حيث قسّم الكلام بموجب هذه النظرية إلى ثلاثة أنواع ، تعابير لا تعني شيئاً ، وتعابير تعني شيئاً محدداً دعي وصفاً محدداً، وتعابير غامضة دعاها تعابير غير محدّدة، وفي نقده للميتافيزيقيا التأملية وتمييزه لها عن الميتافيزيقيا النقدية التي جسدها **كانط** يقول الفيلسوف زكي نجيب محمود متأثراً بهذه الفكرة عن اللّغة عند رسل: إنّ عباراتها بحكم طبيعة الموضوع تشتمل دائماً على حدود لا يكون لها معنى إلا في مجالها، فإذا قلنا عن أنواع الجملة أنّ لها ثلاثاً من حيث كونها صادقة حتماً أو كاذبة حتماً أو أنّها من النّوع الّذي يحتمل الصّدق أو الكذب، وجدنا الجملة الميتافيزيقية لا تندرج تحت أيّ قسم من هذه الأقسام، فالجملة الصّادقة حتماً هي الّتي تكرّر نفس المفهوم مرّتين في صورتين مختلفتين أحداهما تحلّل مضمون الأخرى كأن نقول: ٢+٢=٤ والفكر أكبر من أي جزء فيه، والجملة الباطلة تماماً هي الّتي ينقض شطرها الثّاني الشّطر الأوّل كأن نقول إنّ المثلث لا يتكون من ثلاثة أضلاع، والجملة الّتي تحتمل الصّدق أو الكذب هي الجملة التّجريبية كأن نقول أنّ جبل الهملايا صخوره بركانية، وعلى ضوء هذا لنأخذ جملة ميتافيزيقية تأملية قد يعتبرها القارئ صحيحة وذات معنى لكثرة ما ألف سماعها وهي " الخير غاية الوجود" هكذا قال أفلاطون حين جعل الخير قمّة لسائر المثل، أننا لا نستطيع أن نجزم بصواب هذه الجملة بحكم بنائها اللّغوي نفسه كما حكمنا على جملة " الكلّ أكبر من أيّ جزء فيه" ، وهل هي محكومة البطلان كما حكمنا على أنّ المثلّث لا يتكوّن من ثلاثة أضلاع؟ كلّا: لأن الخير وغاية الوجود ليس بينهما تناقض داخلي يجيز لنا أن نحكم ببطلان الصّلة الإيجابيّة بينهما، فهل نقول إذاً أنّ هذه الجملة تجريبيّة يكون مردّ الحكم بصوابها أو خطئها إلى التّجربة؟ كلّا أيضاً، لأنّه إذا جاز لنا الزّعم بأنّنا نعرف حقيقة الخير من خبرتنا بالحياة، فليست غاية الوجود جزءاً من تلك الخبرة، أي أنّه محال علينا أن نجد في دنيا التّجربة ما يؤيّد أو ينفي أن يكون الخير غاية الوجود، ومن هذا كلّه نجد أنّ الجملة الميتافيزيقيّة إذا انتزعت من سياقها الّذي وردت فيه وجدناها غير صالحة للحكم عليها بالصّدق أو الكذب، أي أنّها ليست قضيّة منطقيّة على الإطلاق فتعريف القضية المنطقيّة: هي ما يمكن الحكم عليه بالصّدق أو الكذب، وبهذا تكون الجملة الميتافيزيقيّة خالية من المعنى(محمود، ١٩٩٣، ٧-٩).

من كلّ ما سبق يتّضح لنا أنّ الفلسفة التحليليّة كانت ثورة في العالم الفلسفي في رفضها للقالب الفلسفيّ الميتافيزيقيّ واتّجاهها المباشر إلى المنطق والعلم، وكان لرسل الفضل الأكبر في توضيح هذه الفلسفة وإرساء قواعدها الأساسيّة.

ثالثاً: أهداف وخصائص الفلسفة التّحليليّة Goals and characteristics of the analytical philosophy.

يمكن إجمال الأهداف الأساسيّة لاتّجاهات الفلسفة التّحليليّة الّتي جسّدها رسل في عدّة نقاط هي:

١/٣: إيجاد نظريّة في المعرفة لتحلّ مكان نظريّة الميتافيزيقيا والّتي ترى أنّه لابدّ للإنسان حتّى يعرف ما يعرفه من معالجة المشكلات الفلسفيّة واحدة بعد واحدة، دون أن يوجّه اهتمامه إلى أن تكون هذه المشكلات أو لا تكون أجزاء من مسألة واحدة كبرى، ومن هذه المشكلات الجزئية مشكلة المعرفة الإنسانيّة و كيف تكون، وأهمّ ما تتصف به نظريّة المعرفة عند أصحابها هو البعد عن الذاتية بقدر الإمكان(غالب،١٩٧٩، ٥٠).

٢/٣: الاعتراف بأنّ ما يدركه الإنسان بذوقه الفطريّ أساس للحق، فلو لاحظنا أن الذّوق الفطريّ يرى شيئاً والفلسفة أو علم اللّاهوت يرى شيئاً آخر فالصّادق هو الذّوق الفطري، لذلك يمكننا أن نسمّي هذه الأفكار الفلسفيّة الجديدة ب" الذّوق الفطريّ" أو الإدراك الفطري" أو " الفهم أو الحسّ المشترك" وهذا الحسّ المشترك لا يجوز فيه الجدل كونه هو بذاته الّذي ينبري لإنكاره المثاليّون على كافّة أتباع فلسفتهم الّتي يسمّونها مثاليّة، لأنّ هؤلاء يجمعون على أنّ الشّيء المعروف ليس مستقلاً عن العقل العارف وفي اعتقادهم أنّ العالم في حقيقته هو هذا الّذي يعرفه الإنسان بعقله لا الّذي يدركه من ظواهره بحسّه، فحتّى **كانط** الّذي هو من أكثر المثاليين اعتدالاً وبعداً عن التّطرّف في مثاليّته يجعل العالم صنيعة العقل ومقولاته إلى حدّ كبير.

٣/٣: اهتمام أصحاب هذا المذهب بالعلوم وبصفة خاصة اهتمامهم بعلم الطّبيعة والرّياضيّات، فكثيرون منهم أولئك الّذين اشتغلوا بالفلسفة بعد دراستهم لعلم الطّبيعة أو الرّياضيّات دراسة تخصص، وليس المقصود باهتمام الفلسفة المعاصرة بالعلوم والرّياضيّات أنّها تسعى إلى ما يسعى إليه العلم من جمع الحقائق واستدلال القوانين، بل المقصود أنّها تأخذ من العلم مبادئه وطرائقه ومدركاته الكلية، فلئن كان العلم يسعى إلى تصنيف الحقائق في مجموعات مستعيناً في

ذلك بالقوانين العلميّة، فهذه القوانين العلميّة نفسها هي بمثابة المادّة الخام للفلسفة بمعنى أنّ الفيلسوف المعاصر يتّجه بفلسفته نحو تحليل العلوم في مبادئها وقوانينها، هذا بالإضافة إلى أنّ فلاسفة هذا المذهب امتازوا بوضوح الأسلوب والتّخلّص من الألفاظ اللّغوية المزخرفة الّتي هي من خصائص العقول القلقة في نظرهم(غالب،١٩٧٩، ٥٤).

وإنّنا نستطيع أن نحدّد مجموعة ملامح رئيسية للاتّجاهات التّحليليّة المتشعّبة، وهذه الملامح أجملها (سكوليموفسكي) إذ رأى أنّ الفلسفة التّحليليّة هي اسم يطلق على نوع من فلسفة القرن العشرين تتميّز بالخصائص التّالية:

١- اعترافها بدور اللّغة الفعال في الفلسفة، أو بعبارة أخرى ما يمكن أن نسمّيه اتّجاهها الشّعوريّ المتزايد نحو اللّغة.

فاللّغة في الفلسفة التّحليليّة لابدّ من فهمها لا بوصفها وسيلة فحسب بل بوصفها أيضا هدفاً من أهداف البحث الفلسفيّ، وهذه النّظرة إلى اللّغة يمكن عدّها عنصراً جديداً في الفلسفة التّحليلية وخاصّية من خصائصها.

ويبدو أنّ الاهتمام الكبير من جانب بعض الفلاسفة التّحليليّن باللّغة من أمثال "مور" و "فتجنشتين" ومدرسة أوكسفورد اليوم قد جعلت بعض الباحثين يعرفون الفلسفة التّحليليّة بأنّها:" مجرّد دراسة اللّغة"(Hampshire, 1951, 144)، بل أن أميرمان يميّز بين الفيلسوف التّحليليّ والفيلسوف التّأمليّ على أساس أنّ أوّلهما يعطي أهمية كبرى لدراسة اللّغة وتركيباتها في حين أنّ ثانيهما لا يفعل ذلك على الإطلاق إلّا من أجل أن ييسّر تحقيق هدفه الرّئيسي وهو التّأمّل الّذي ينصبّ على الأسس الميتافيزيقيّة للوجود(Ammerman, 1965, 2)، ولكن ومع أنّ الفلاسفة التّحليليون متّفقون على أهمّيّة دراسة اللّغة إلّا أنّهم مختلفون في نوع اللّغة الّتي يجب دراستها، وانقسموا في ذلك بوجه عام إلى فريقين، ذهب فريق منهم إلى القول بأنّ التّحليل الفلسفيّ يتوقّف على تأليف لغة اصطناعية جديدة، إذ أنّ من المفروض أنّ قواعد هذه اللّغات الاصطناعيّة أوضح وأكثر كمالاً وتحديداً من القواعد الّتي تحكم استخدام اللّغة الجاريّة، تماماً كما حدث في العلم إذ اخترع مفرداته الفنيّة الخاصّة وقدّم مفاهيم مثل: (القوّة، الكتلة ، الذّرّة..) أكثر دقّة من المفاهيم الّتي يقدّمها الحسّ المشترك. وعلى ذلك رأى هؤلاء الفلاسفة أنّ اللّغة لابدّ أن تطوّر

مفرداتها الخاصّة بها. وتضع مفاهيم لحلّ مشكلاتها، أمّا الفريق الثّاني فقد وقف موقف المعارضة للفريق الأوّل ورأى أنّ مثل هذه اللّغات الاصطناعيّة لا تساعد كثيراً في حلّ المشكلات الفلسفيّة إذ أنّ هذه المشكلات يمكن معالجتها على أفضل وجه بالتّحليل الدّقيق للّغة الطّبيعيّة الجارية الّتي نستخدمها في التّواصل مع الآخرين، ولهذا السّبب يسمّى هذا الفريق أحيانا " فلاسفة اللّغة الجارية".

وربّما يعتبر البعض أنّ الاهتمام باللّغة لم يكن حكراً على الفلاسفة التّحليليّن فمنذ أيّام أفلاطون والسّفسطائيين وجّه الفلاسفة اهتمامهم نحو اللّغة بوصفها وعاء الأفكار، وبوصفها الأداة الّتي تنتقل بها هذه الأفكار، وقد ذهب التّجريبيّون البريطانيّون بوجه خاص إلى تقرير أهميّة اللّغة بشكل دقيق في ممارستهم الفلسفيّة، فقال بيكون بأوهام السّوق والّتي هي أخطاء يقع فيها المرء نتيجة لغموض اللّغة، إلّا أنّ مثل هذه الأقوال لا تعدو كونها تصريحات لفظيّة ولم تؤدّ إلى تحسين في الفلسفة أو إلى تغيير من نمط التّفلسف، ففلاسفة الماضي على الرّغم من أنّ بعضهم أقرّ بدور خاصّ تؤدّيه اللّغة في الفلسفة قد استمرّوا في تفلسفهم على نمط أولئك الّذين لم يكن لديهم اهتمام باللّغة(Skolimowski, 1962, 5).

ولكن حين نقول أن الفلسفة التّحليليّة تعترف بالدّور الحيوي الّذي تؤدّيه اللّغة في الفلسفة ولذلك تهتم هذه الفلسفة بدراسة اللّغة، فلا يجب أن يختلط ذلك بدراسات أخرى مهمة للّغة، فرجال اللّغويات وفقهاء اللّغة والنّحويّون وواضعو المعاجم اللّغوية يدرسون اللّغة أيضاً إلّا أنّ اهتمامهم في جوهره يقوم على أساس البحث التّجريبيّ فيهتمّون بالوقائع المكتشفة عن كيفية استخدام اللّغة ومعاني الألفاظ وكيف تبدأ اللّغات وتتغير وهكذا، وهذه مسائل علميّة عن اللّغة لا يمكن الإجابة عنها ألّا باستخدام المنهج العلمي، ولو أنّ الفلسفة التّحليليّة اقتصرت على معالجة الألفاظ "لكانت الفلسفة التّحليليّة في احسن حالاتها مساعدة زهيدة لواضعي قواميس اللّغة، أو هي على أسوأ وجه تسلية لقوم كسالى حول مائدة الشّاي"(Russell, 1959, 217) فالفيلسوف التّحليليّ يدرس اللّغة لا من أجل صياغة فروض علميّة عنها، بل لأنّه يعتقد أنّ مثل هذه الدّراسة أداة ذات قيمة كبرى في مساعدته على تحقيق هدفه الأوّليّ في حسم المسائل الفلسفيّة.

٢-اتّجاهها إلى تفتيت المشكلات الفلسفيّة إلى أجزاء صغيرة لمعالجتها جزءاً جزءاً.

فالفلاسفة التّحليليّون يفضّلون أن يكونوا على معرفة تامّة بالمسائل الصّغيرة، تلك الّتي لابدّ في نظرهم أن تؤدّي إلى الدّقّة والإتقان، وهذا الاتّجاه ضد الاتّجاه الشّمولي الّذي يهدف إلى بناء التّأليفات الفلسفيّة العامّة، والتّركيز على المسائل الصّغيرة لا يحول بالطّبع بينهم وبين الوصول إلى حلول للمشكلات الكبيرة بوصفها نتاج هذه التّحليلات الجزئيّة. ولكن الصّفة المميّزة هنا هي تغيير موضع التّركيز فتكون الإجابة عن المشكلات الكبيرة مشتقّة من التّحليلات الدّقيقة للمشكلات الفرعيّة الجزئيّة التّفصيليّة، ومن هذه النّاحية تكون الفلسفة التّحليليّة فلسفة بدون افتراضات مسبقة وهي لذلك على عكس الفلسفات القديمة تبدأ بعدد قليل من المسائل، وهذا هو السّبب في أنّها لا تقدّم حلولاً جاهزة للمشكلات التّقليديّة، لأنّ هذه الحلول لا تأتي من افتراضاتها بل يتمّ الوصول إليها خلال التّحليلات الدّقيقة للموضوع الّذي تضعه موضع البحث(Skolimowski, 1962, 4).

٣-خاصّيّتها المعرفيّة.

تتّجه هذه الفلسفة نحو الكشف عن العالم الخارجي، وذلك بفحصه من أجل اكتساب المعرفة وليس من أجل أيّ سبب آخر، ويمكن القول بوجه عام أنّ الفلسفة المعرفيّة تعنى بالبحث عن الحقيقة وتحاول تحقيق أبحاثها بطريقة موضوعيّة وتتمسّك بمعتقدات المذهب العقليّ، في حين أنّ الفلسفة غير المعرفيّة تهدف إلى مساعدة الإنسان كي يعيش وتدعم نفسها غالباً بحجج لا عقلية، و تلجأ إلى الحدس والعواطف، فضلاً عن ذلك فإن الفلسفة التّحليليّة تهدف لأن تكون علميّة، والواقع أنّ المنهج العلميّ عند رسل وهو ما أطلق عليه منهج التّحليل المنطقي يمتاز بعدّة ملامح ساهمت بوصفه بصفة العلميّة وهذه الملامح هي:

١- الموقف الشّكّي:

لقد ظلّ **رسل** طوال حياته الفلسفيّة يبحث عمّا هو يقينيّ في معرفتنا ليكون بمثابة المقدّمات الّتي نبدأ بها صرح معرفتنا على أساس ثابت متين، ولكي يصل إلى هذا كان لابدّ له من أن يقف موقفاً شكّيّاً إزاء ما نسلّم به وما يبدو لنا وكأنّه حقائق لا تحتمل الشّك، إنّ موقف **رسل** هنا شبيه بموقف ديكارت الّذي وضع أساس الشّكّ المنهجيّ، فقد اتّفق رسل مع ديكارت من حيث المبدأ على استخدام هذا المنهج للوصول إلى نقطة ثابتة يجب الارتكاز عليها ، ويعتبر

رسل تأكيد ديكارت على الشّكّ المنهجيّ الجانب الأكثر نفعاً في فلسفته، وكثيراً ما يوصف منهج رسل الشّكّي بأنّه "ديكارتي".

ويظهر هذا الموقف الشّكّي عند رسل في كتاباته المتقدّمة فقد كانت أوّل عبارة افتتح بها كتابه مشكلات الفلسفة سؤالاً وضعه على صورة توضّح هذا الموقف الشكّي بصورة جليّة وقد كان هذا السّؤال: "هل يمكن أن تكون هناك أيّ معرفة في العالم لا يمكن لأيّ عاقل أن يشكّ فيها؟"(رسل ، ٢٠١٧، ٩).

ويؤكّد رسل أهمّيّة الشّكّ المنهجيّ لا الشّكّ المطلق، وكذلك يتحدّث عن درجات اليقين في معتقداتنا وما يجب أن يوضع موضع الشّكّ ولا يمكن أن يكون يقينيّاً، ويبرر اتّخاذه لمنهج الشّكّ فيرى أنّ اعتقاداتنا السّاذجة الّتي نجدها في أنفسنا حين نبدأ عملية التّأمّل الفلسفيّ لابدّ من إخضاعها لنزعة نقديّة شكّيّة وحين تخضع لذلك تظهر مجرد عادات عمياء أو مجرّد طرق للسّلوك أكثر منها اعتقادات عقليّة (مهران،٢٠٠٤، ٣٨٨)، ومن هنا كان لابدّ لنا أن نمارس الشّك المنهجيّ لنتحرّر من قبضة العادات الذّهنيّة، ومن الضّروري أن ننمّي الخيال المنطقيّ ليكون لدينا عدد من الفروض ولا نكون عبيداً لفرض واحد، فإنّ الشّكّ فيما هو مألوف وتحليل ما هو غير مألوف عمليّتان متلازمتان وتشكّلان الجزء الرّئيسيّ للتّدريب الذّهنيّ المطلوب للفيلسوف.

إنّ هذا الموقف الشّكّي إزاء المشكلات الّتي تتعرّض لها الفلسفة يمكن التماسه في جميع أعمال رسل المتأخّرة ويجعله رسل ميزة لمنهج التّحليل المنطقيّ الّذي يزيد عدد المقدّمات المستقلّة الّتي نستند إليها في تحليلنا للمعرفة، هذا وإنّ **رسل** يجعل الشّكّ الأساس المهمّ الّذي يقوم عليه تعريف الفلسفة ذاتها فهناك مشكلات تثير الاهتمام عند بعض النّاس إلّا أنّها لا تنتمي إلى أيّ علم من العلوم الخاصّة، وهذه المشكلات تثير الشّكّ فيما يسلّم به عامّة النّاس على أنّه معرفة "فإذا كان لابدّ من إزالة هذه الشّكوك فلا يتأتّى ذلك إلّا بدراسة خاصّة هي ما نطلق عليه "فلسفة" وهكذا تكون أوّل خطوة في تعريف الفلسفة هي استعراض هذه المشكلات والشّكوك"(Russell, 1926,74).

٢- طبيعة النتائج:

لم يدّع رسل أنّ النّتائج الّتي يتم التّوصّل إليها في الفلسفة بتطبيق منهج التّحليل نتائج كلّيّة ومطلقة بل جزئية ومحتملة، فبتركيز الانتباه على فحص الصّور المنطقيّة أصبح من الممكن أخيراً للفلسفة أن تعالج مشكلاتها مشكلةً مشكلة، وأن تصل كما هو الحال في العلم إلى نتائج جزئيّة ومحتملة وليست صحيحة تماماً، فقد سعى رسل إلى التّسلّح بأسلحة التّحليل المنطقي من أجل صبغ التّفكير الفلسفي بخصائص المعرفة العلميّة ألا وهي: الوضوح والاتّساق الباطني والقابليّة للفحص والدّقّة والموضوعيّة(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٥٤٥)، ومعنى ذلك أنّ النّتائج الّتي تنتهي إليها الفلسفة لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن النّتائج الّتي يصل إليها العلم وكلّ ما يميّز الفلسفة عن العلم هو أنّها أكثر نقداً وتعميماً، فصفتا الجزئيّة والاحتماليّة لنتائج التّحليل هي بلا شك من ملامح صفة العلميّة الّتي ينسبها رسل إلى منهجه العلمي.

وفضلاً عن ذلك إنّ النّتائج الّتي يتمّ التّوصّل إليها عن طريق التّحليل ليست مقطوعة الصّلة بما يسبقها من نتائج وما يلحقها منها، وبعبارة أخرى فإنّ هذه النّتائج وإن لم تكن صادقة كلّ الصّدق يمكن أن ينتفع بها فيلسوف آخر يكمل النّاقص فيها ويصحّح جوانب قد لا تكون صحيحة ويكتشف طريقة لتصحيحها كما يحدث بين العلماء، وهذا ما لم يحدث سابقاً في عالم الفلسفة (De laguna, 1915, 449) فإنّ معظم الفلسفات قد أقيمت على أساس قالب واحد وهي إن لم تكن صحيحة كلّيّاً فهي خاطئة كلّيّاً ولا يمكن استخدامها في أبحاث أبعد. ولعلّ هذا هو السّبب في أنّ الفلسفة على عكس العلم لم تحقق تقدّماً، ذلك أنّ كل فيلسوف عليه أن يبدأ فلسفته من البداية، أمّا الفلسفة ذات المنهج العلمي فهي متتابعة تجريبية مثل باقي العلوم، وفوق هذا كلّه سيكون بإمكانها وضع فروض حتّى ولو لم تكن صحيحة كلّياً تظلّ بعد ذلك مثمرة بعد إدخال التّصحيحات الضّرورية الّتي يجب إدخالها.

٣– الابتعاد عن الأنساق في الفلسفة:

إنّ المنهج الّذي نتناول به المشكلات بالتّحليل مشكلة مشكلة ليصل بنا إلى نتائج جزئيّة ومحتملة لا نتوقع منه أن يهدف إلى إقامة نسق فلسفيّ كالأنساق الفلسفيّة المعروفة، وهو في ذلك يشارك المنهج المستخدم في العلوم الخاصّة في نفوره من جعل النّسق هدفاً من أهدافه(DORWARD,1951,78)، فمن الأخطاء الشّائعة لدى معظم الفلاسفة ولعهم بإقامة الأنساق الفلسفيّة، لذلك نرى حتّى الواقعة الصّغيرة الّتي لا تدخل في مجال الفلسفة يأبى

الفيلسوف إلّا أن يقحمها بها إقحاماً على وجه تبدو معه مقبولة، إلّا أنّ تلك الواقعة الصّغيرة قد تكون بالنّسبة للمستقبل أكثر أهمّيّة من النّسق الّذي أقحمت فيه، فقد أقام فيثاغوس نسقاً جهزّه بطريقة عجيبة بكلّ ما عرفه في نظريّته عن المثلثات القائمة الزّاوية، إلّا أنّ اكتشاف هذه الواقعة يعتبر بالنّسبة لنا الاكتشاف الخالد لفيثاغورس، في حين أنّ نسقه قد أصبح مجرّد حبّ استطلاع تاريخيّ(غالب، ١٩٧٩، ٥٥).

إنّ الابتعاد والنّفور من إقامة الأنساق لاشكّ ملمح من الملامح العلميّة لمنهج **رسل** ولكن لا يعني ذلك أنّه من المستحيل أن يقام نسق فلسفيّ على الإطلاق، فالمنهج العلميّ في الفلسفة قد يفضي أحياناً إلى نسقٍ ما، وذلك حين تترابط نتائجه داخل هيكل متماسك للمعرفة يدعم بعضها بعضاً، وهذا أيضاً ما يحدث في العلم. إلّا أنّ العالم أو الفيلسوف لا يمكن أن يجعل بناء النّسق هدفاً له.

وأخيراً يقول **رسل** "إنّني أعتقد أنّ هناك شرطاً وحيداً، وهو شرط ضروري لكي تحقّق الفلسفة عملاً عظيماً في المستقبل القريب يفوق كلّ ما قام به الفلاسفة حتّى الآن وهو: خلق مدرسة من الرّجال لهم ممارساتهم العلميّة واهتماماتهم الفلسفيّة، لم تشوّش أفكارهم تقاليد الماضي، ولم تضلّلهم المناهج الأدبيّة الّتي وضعها أولئك الّذين يحاكون القدماء في كلّ شيء إلّا في أفضالهم"(رسل، ٢٠٠٥، ١٢٧)، وعلى الرّغم من تأكيد رسل على الجانب العلميّ في منهجه إلّا أنّه و كما دائماً بعيد عن التّعصّب الأعمى لأية فكرة، فهو لم يرفض الصّوفيّة ولم يمجد العلم البحت، بل دعا إلى التّوازن بينهما، وفي نظره كان أفلاطون ممّن مزجوا بين هذين الاتّجاهين على الرّغم من أنّ الجانب الصّوفيّ هو الّذي كان يتفوّق نهاية في الكثير من أفكاره، بينما كان هيوم متعصّبا للمنهج العلميّ.

ذكر **رسل** في كتابه عبادة الإنسان الحر أنّ ما وراء الطّبيعة أو محاولة إدراك العالم ككل عن طريق التّفكير تشكّل منذ البداية من اتّحاد وتضاد اثنين من البواعث الإنسانيّة شديدي الاختلاف، أحدهما يحثّ الإنسان تجاه الصّوفية والآخر يحثّه تجاه العلم، وقد وصل بعض الرّجال إلى العظمة عبر واحد من هذين الباعثين منفرداً، ووصل الآخرون عبر الباعث الآخر، فبالنّسبة لهيوم كان الباعث العلميّ مسيطراً تماماً(رسل، ٢٠٠٥، ٢١)، يقول هيوم في عبارته الّتي ذكرها في ختام كتابه" بحث في العقل البشري": إذا تناولنا بأيدينا كتاباً كائناً ما كان، في

اللّاهوت أو في الميتافيزيقيا مثلا فلنسأل أنفسنا: هل يحتوي هذا الكتاب على شيء من التّدليل المجرّد فيما يختصّ بالكمّيّة أو العدد؟ كلّا! هل يحتوي على شيء من الدّليل التّجريبي فيما يختصّ بأمور الواقع والوجود؟ كلّا! إذاً فألق به في النّار، لأنه عندئذ يستحيل أن يحتوي على شيء سوى سفسطة ووهم"(غالب،١٩٧٩، ٥٨)، ولكنّ وجهة نظر **رسل** كانت أنّ أعظم الرّجال الّذين كانوا فلاسفة أحسّوا بالحاجة لكلّ من العلم و الصّوفيّة، أي أنّ محاولة المزج بين الاثنين هي الّتي صنعت حياتهم وجعلت الفلسفة بالنّسبة لبعض العقول أمراً أعظم من العلم أو الدّين بالرّغم من عدم اليقين الّذي يميّزها(رسل،٢٠٠٥، ٢١)،

و يقول الفيلسوف العربيّ المعاصر **زكي نجيب محمود** والّذي تأثّر بفكر **رسل** وترجم له الكثير من الأعمال كما ذكرنا سابقاً، في قضية المعرفة والعلم:" هناك شرط لابدّ من الوفاء به لكي تستقيم لنا المعرفة الصّحيحة، وهو أن يمحو الإنسان أخطاءه الّتي كان قد وقع فيها قبل أن يستقي العلم من مصدره المختار، وأن يسدّ الطّريق على تلك الأخطاء حتّى لا تعاوده من جديد ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، فلا يجوز أن نملأ وعاء الحقّ في أذهاننا حين يكون وعاء الباطل لا يزال قائماً إلى جواره، لأنّ الباطل شرٌّ كبيرٌ وهو على مرّ الزّمن قادر على أن يفسد الحقّ كما تفسد الثّمرة العطبة ما حولها من ثمار، فإذا ظهر الحقّ لابدّ أن يزهق الباطل في اللّحظة نفسها، فإقامة الصّواب و تصحيح الخطأ جانبان لموقف واحد هما الإيجاب والسّلب، الأوّل يثبت ما يجب إثباته والثّاني يمحو ما لابد أن يُمحى، وهذا بالفعل ما حرص على فعله فلاسفة المنهج العلميّ جميعاً على اختلاف أزمانهم وتباين مناهجهم فهم إذ يرسمون للنّاس طرائق الفكر السّديد يُجمعون على إزالة الباطل وطمس مصادره، لكي يقيموا الحقّ، فسقراط الّذي أراد أن يقيم للفكر السّليم منهجاً عقلياً جديداً تقاس به الأفكار والأحكام و يقاوم به ما ظنّه باطلاً عند جماعة السّفسطائيين، ولكنّه قبل ذلك شرع بمحاولة الوصول إلى معتقدات الناس وأفكارهم المسبقة حتى يعرف مصادر الزّلل والخطأ فيزيلها، وقد قال أرسطو عنه:" كان سقراط يثير المشكلات ثمّ لا يقدّم لها حلولاً، ولم يكن سقراط غافلا عن حقيقة موقفه السّلبيّ هذا، لكنّه أيقن أنّ رسالته الحقيقية هي في تطهير العقول أولاً لعلها بعد ذلك تتهيّأ للوصول إلى الحق"(محمود، ٢٠٠٤، ٧)، وكذلك فلاسفة المنهج العلميّ الحديث، ويضرب الدكتور محمود مثالين عن فلاسفة هذا المذهب في العصر الحديث هما الفيلسوف الفرنسيّ ديكارت والفيلسوف الإنكليزي بيكون، اللّذان

حرصا أشد الحرص على محاربة الخطأ واقتلاع جذوره حتى تبذر بذور المعرفة على أرض طيّبة.

هذه هي أهمّ الملامح الّتي يمكن أن تساهم في صبغ منهج رسل بالصّبغة العلميّة، وهذا المنهج كفيل في رأيه بتحقيق تقدّم في الفلسفة كالتّقدّم الّذي يحقّقه العلم.

إنّ الخصائص الّتي وضّحها سكوليموفسكي تكفي لتمييز الفلسفة التّحليلية عن غيرها من الأنماط الفلسفيّة الشّبيهة بها من ناحية، وضرورية من ناحية أخرى لوصف أي فلسفة بأنّها تحليليّة (skolimowski,1962,2). ولكن ينبغي أن نلاحظ بأنّ هذه الخصاص ليست فريدة بمعنى أننا لا يمكن أن نجدها في أي فلسفات أخرى، بل على العكس قد نجدها متفرقة في بعض الفلسفات، وما هو فريد هنا هو تجمّعها داخل هيكل الفلسفة التّحليليّة.

رابعاً: أدوات التحليل Analysis tools.

وهي المبادئ والقواعد وكلّ ما استعان به **رسل** في سبيل تحقيق منهجه التّحليليّ، يقول رسل أنّ "منهجه التّحليليّ محدّد جدّاً ويمكن تجسيده في قواعد"(Russell, 1926, 7) إلّا أنّه للأسف لم يقدّم من هذه القواعد سوى قاعدة واحدة وهي نصل أوكام، ولكنّ الباحثة هنا ستتطرّق إلى ثلاث أدوات استطاع الباحثون التّوصل إليها من خلال دراسة المنهج التّحليليّ وهذه الأدوات هي نصل أوكام، البناءات المنطقية، واللغة المثالية.

١/٤-نصل أوكام:

يطلق على هذه القاعدة هذا الاسم نسبة إلى **وليم الأوكامي**، وهو فيلسوف إنكليزي عاش في العصر المدرسيّ في النّصف الأوّل من القرن الرّابع عشر، وقد كان أوكام لاهوتيّاً يهتمّ بالمشكلات الإبستمولوجية والميتافيزيقيّة كما كان يهتمّ بالبحث في وجود الله وصفاته وعلاقته بمخلوقاته، ويعتبر منطق أوكام الجزء المتطوّر في أعماله بل هو أساس فلسفته.

في الواقع لقد كان هناك الكثير من الدّراسات والأبحاث الّتي حاولت الوصول إلى المعنى الحقيقيّ لاستخدام أوكام لفكرة الاقتصاد والّتي أخذها عنه الفلاسفة بمسمّى "نصل أوكام"، وقد

توصّلت هذه الأبحاث إلى أنّ استخدام نصل أوكام بالطّريقة الّتي استخدمه بها الفلاسفة كان استخداما مضلّلاً إلى حدّ بعيد، ذلك لأنّ ما يعزى إليه هذا النّصل إن جاز أن نطلق على عبارات أوكام هذا الاسم، لم يكن يقصد أن نجتزّ به الكائنات، بل كانت عباراته تقوم بدور منطقيّ بوصفها قاعدة منطقيّة منهجيّة للتّقليل من الفروض الّتي لا تدعو الحاجة إليها، وبعبارة أخرى فإن نصل أوكام أو مبدأ الاقتصاد ليس هو بالقاعدة الأنطولوجية الّتي تطبّق على كائنات العالم بل قاعدة منطقيّة تطبّق على المبادئ الّتي نفسّر بها الكائنات، أمّا أن نحوّل هذه القاعدة إلى مبدأ ميتافيزيقي عام فهذا يبعدنا كثيراً عن أوكام على وجه لا يجب معه أن ترتبط تلك القاعدة باسمه (Russell,1950, 221).

ولا ندري في الواقع ما إذا كان **رسل** قد رجع إلى كتابات أوكام واستفاد منها مباشرة في أخذه بهذه القاعدة بالصّورة الّتي يذكرها، بعد أن فهمها بأنها قاعدة ميتافيزيقيّة، وبذلك لم يجد في التّعبير الشّائع "لا ينبغي أن نكثر من الكائنات بلا ضرورة" خطأ يستحق معه تعديل هذه الصّياغة الّتي لم ترد عند أوكام ، أم أنّه لم يرجع أصلاً إلى أوكام واكتفى بالكتابات الّتي تحدّثت عنه بعد أن أصبح نصل أوكام بتلك الصّياغة شائعاً ومعروفاً في الأوساط الفلسفيّة، ومهما يكن من أمر فإن **رسل** فيما يبدو قد وجد في القاعدة في صياغتها الشّائعة فائدة كبيرة وتتّفق مع اتّجاهه الفلسفيّ العام والنّتائج الّتي كان يأمل الوصول إليها.

والواقع إنّ استخدام **رسل** لقاعدة نصل أوكام بهذا المعنى كان استخداماً غير محدود، بل ونستطيع القول بأنّ هذا الاستخدام كان شائعاً في جميع كتاباته حتّى تلك الّتي تبدو في الظاهر أنّها بعيدة عن المجال الميتافيزيقي، ويلاحظ ذلك في تطبيقات رسل لمنهجه التّحليليّ في مجال العقل والمادة والمكان والزّمان والأعداد والفئات وغيرها أمثلة واضحة لهذا الاستخدام ، ويشير **رسل** بطريقة صريحة إلى استخدامه هذه القاعدة بهذا المعنى حيث يقول:" أنّ المنطق هو علم أبعد تقدّماً وأكثر دقّة من علم النفس، لذلك كان خير لنا بالبداهة أن نلجأ إلى المنطق في حلّ مشكلاتنا ما استطعنا إلى ذلك سبيلاً، وما أمكن بحثه بطرائق المنطق لا ينبغي أن نلجأ فيه إلى علم النّفس مثلاً، وهنا أدركت قيمة نصل أوكام كوسيلة منهجيّة مفيدة"(غالب ، ١٩٧٩ ، ٣٥). كان نصل أوكام في صورته الأصلية ميتافيزيقياً، فكان هو مبدأ الاقتصاد بالنّسبة للكائنات بمعنى أنّ كل كائن يمكن الاستغناء عن افتراض وجوده فلابد من بتره كأنّما نبتر الزّائد بنصل،

وهنا يقول :" وكنت وما زلت أنظر إليه هذه النظرة أثناء كتابة مبادئ الرّياضيّات، فقد كانت الأعداد الأصليّة عند أفلاطون كائنات لا تخضع للزمان، وكانت كذلك أيضاً في كتاب فريجه أسس علم الحساب، إلّا أنّ تعريف الأعداد الأصليّة على أنّها " فئات فئات" واكتشاف أنّ الرّموز الدّالة على الفئة هي رموز ناقصة قد أغراني على هذا الاعتقاد بأنّه ليس هناك ضرورة في اعتبار الأعداد الأصليّة كائنات")(Schilpp, 1944, 3-20)، ولم يكن برهاني قائماً على شيء من الميتافيزيقيا بل جعلت أساس البحث شيئاً آخر وهو ما أسمّيه بالألفاظ الأوّليّة، أعني الحدّ الأدنى من الكلمات الّتي يمكن جعلها أساساً لكلّ علم من العلوم ، وهي الكلمات الّتي لا تُغني فيها واحدة عن أخرى ولا يمكن تعريف واحدة بواسطة أخرى(غالب ، ١٩٧٩، ٣٦)

إنّ مثل هذا الاستخدام في محاولة **رسل** ردّ الرّياضيّات إلى المنطق كان استخداماً ميتافيزيقياً يتعلّق بعدم الإكثار من الكائنات الرّياضيّة مثل الأعداد، فلمّا كانت الفئات توفي بالأغراض المطلوبة فقد أصبح افتراض الأعداد ككائنات افتراضاً لا ضرورة له، ولابدّ أن يبرز نصل أوكام ليجتزّ هذه الكائنات اللّاضروريّة ليلقي بها بعيداً عن دائرة الكائنات المطلوبة لتفسير العالم.

وهكذا يبدو أن رسل استخدم هذه القاعدة كقاعدة منهجيّة تقضي بعدم افتراض أكثر ممّا يجب افتراضه لأننّا لو فعلنا ذلك لتعرّضنا للوقوع في الخطأ، وعلى ذلك كان قوله بعدم الإكثار من الكائنات الّتي لا تدعو الحاجة إلى افتراضها "فكلّما قلّلنا من عدد الكائنات والمقدّمات كلّما قلّ وقوعنا في الخطأ "(Veatch, non, 280) .

يرى بعض النّقّاد أنّ **رسل** في استخدامه لطريقة نصل أوكام لم يكن موفّقاً دائماً ففي نظريّته الواحديّة الحياديّة، إنّ الكائنات المحايدة الّتي يتحدّث عنها رسل ليست سوى مظاهر يمكن أن تدخل في تكوين كلّ من العقل والمادّة، وأمّا الصّور الذّهنيّة على العكس من ذلك فهي ظواهر عقليّة صرفة، في حين أن المظاهر الّتي تظلّ غير مدركة عقليّاً إنّما هي ظواهر جسميّة صرفة وإن كان ذلك فإنّ رسل لم ينجح في تحطيم الثّنائيّة كما أنّه لم يستطع التّمييز بين العالم الذّهني والعالم المادّي، فنصل أوكام في هذا الصّدد ربّما كان حادّاً أكثر من اللّازم بدليل أنّه لم يقتصر على اقتطاع الزّغب الميتافيزيقي الّذي أُريد له أن يُستبعد، بل هو قد اقتطع أيضاً بعض الأنسجة الجوهريّة، فهنا كان حرص رسل على الاقتصاد حائلاً بينه وبين فهم بعض الوقائع وفي مقدّمتها واقعة الوعي أو الشّعور(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢- ١٩٨٣، ٥٠٤- ٥٠٥).

إذاً فإنّ نصل أوكام كقاعدة أنطولوجية ومنهجيّة قد ظهرت عند **رسل** بأكثر من صورة وهذه الصّور لم تكن مختلفة كثيراً عن أصلها وإن اتّخذت أسماء مختلفة، ووظائف يمكن تمييزها إلى حدّ ما. وإحدى هذه الصور هي البناءات المنطقية الّتي كان لها في فلسفة رسل أهمّيّة كبرى كادت تخفي الأصل الّذي صدرت عنه وتستقل بكونها منهجاً خاصاً.

٢/٤- البناء المنطقيّ:

ويعتبر صورة من صور نصل أوكام، يهدف إلى الاستغناء عن الكائنات المستدلّ عليها الّتي لا نكون على معرفة مباشرة بها وإحلالها بما نكون على معرفة مباشرة به. وقد استخدم **رسل** هذا المنهج بداية في معالجة الموضوعات الرّياضيّة ويبدو أنّ النّجاح الّذي حقّقه في مجال الرّياضيّات بعد نشره " مبادئ الرياضيات" قد شجّعه على تطبيق مناهج مماثلة على المسائل الفلسفيّة التّقليديّة.

ويعتبر منهج البناء المنطقيّ من أهمّ أدوات التّحليل عند رسل إن لم نقل أنّه الصّورة البارزة الّتي يظهر بها التّحليل، فهو على حدّ تعبير فرتز"إجراء فعليّ للتّحليل" (Fritz, 1952, 218)، ويكفي أن نذكر للدّلالة على أهمّيّة البناء المنطقيّ أنّ ويتز يذكر أكثر من عشرين بناءً منطقياً في الفيزيقا وعلم النفس وحدهما وهذه البناءات تغطّي في الواقع الكثير من الموضوعات الهامّة الّتي تناولها رسل بالتّحليل(Weitz, non, 92).

وقد كان الهدف من البناءات عند **رسل** التّخلّص من الكائنات غير التّجريبيّة، تلك الّتي لا نكون على معرفة مباشرة بها وإحلالها بكائنات تجريبيّة نكون على معرفة مباشرة بها، وبمعنى آخر الإبقاء على ما هو يقينيّ وحذف ما يمكن أن يوضع موضع الشّكّ فكان للبناءات هدف مزدوج ميتافيزيقي و إبستمولوجي، الهدف الأوّل ينتهي بنا إلى عدم تقرير الكائنات المستدلّ عليها، والآخر ينتهي بنا إلى إحلال ما هو معروف لنا معرفة لاشكّ فيها محلّ ما لا يكون كذلك، وقد صاغ **رسل** مبدأ البناءات بصورتين يجسّد كلّ منهما جانباً من هذا الهدف المزدوج، فقد صاغه مرّةً على الشّكل التّالي:" استبدل بالكائنات المستدلّ عليها البناءات المنطقيّة أينما كان ذلك ممكنا"" وهذا الاستخدام ميتافيزيقيّ واضح لمنهج البناء يهدف إلى حذف الكائنات و استبدالها بالبناءات، وقد صاغ **رسل** هذا المنهج مرة أخرى على الوجه التّالي:" استبدل

بالاستدلالات الخاصّة الكائنات غير المعروفة البناءات بالكائنات المعروفة كلّما كان ذلك ممكنا" (Russell,1950, 326) وهنا نلاحظ ربط هذا المنهج بالنّاحية الإبستمولوجية فهو يهدف إلى إحلال ما هو معروف من الكائنات محلّ ما هو غير معروف منها.

ولكن على الرّغم من هاتين الصّياغتين اللّتين قد لا تعنيان نفس الشّيء تماماً إلّا أنّهما تسيران في الواقع في اتّجاه واحد، وهو استبدال البناءات بالاستدلالات، فهما تقرّران معاً أن نضع مكان الكائنات الغامضة الّتي لا نكون على معرفة بها البناءات الّتي تقوم على كائنات نكون على معرفة بها، فهما في الواقع متلازمان معاً ويشملهما معاً الاسم الّذي أطلقه رسل على منهج البناء عموماً وهو: " البناءات في مقابل الاستدلالات" (Fritz,1952, 217).

وكتفسير واضح للبناءات يمكننا اللّجوء إلى فكرتي البسيط والمركّب وهما فكرتان أساسيّتان في منهج رسل التّحليليّ، فما هو بسيط لا يمكن أن يكون بناء، والّذي يميّز البناء هو أنّه يتعلّق بالمركّبات، إذاً يمكننا القول بوجه عام أنّ كلّ ما يقبل التّحليل إلى عناصره وعلاقاتها فهو مركّب ويكون بالتّالي بناء، وعلى ذلك فإنّ التّمييز الحقيقيّ بين ما هو بناء وما هو غير بناء هو التّمييز بين المركّب من بسائط والبسائط نفسها، وهذا التّفسير متّسق تماماً مع منهج التّحليل عند **رسل** عموماً ، فضلاً عن اتّساقه مع صورته الأصليّة وهي نصل أوكام، فهو يستبدل بالمركّبات عناصرها البسيطة بحيث يُستغنى عن المركّبات الّتي أصبحت غير ضرورية.

٣/٤- اللّغة المثاليّة:

لا يتّصف منهج **رسل** في التّحليل في أنّه تحليليّ فحسب بل إنّه منطقي أيضاً، ومعنى ذلك أن رسل يجعل للمنطق دوراً رئيسياً في هذا المنهج، وبالتّالي في فلسفته بشكل عام، وعلى ذلك يعتبر رسل المنطق جوهر الفلسفة على أساس أنّ كلّ مشكلة فلسفيّة حين تكون موضوعاً للتّحليل والفحص الضّروريين فإنّها تظهر إمّا أنها ليست بمشكلة فلسفيّة أصيلة على الإطلاق، أو أن تكون مشكلة منطقيّة بالمعنى الّذي نستخدم فيه هذا اللّفظ (Russell, 1926, 42)، وهكذا يؤدّي المنطق دوره الأساسي في الفلسفة ومنهجها على حدّ سواء، ولكن حين نتحدّث عن المنطق هنا فإنّنا نعني به المنطق الرّياضيّ، ومعنى ذلك أن **رسل** حين يصف منهجه الفلسفيّ بأنّه

منطقيّ فإنّه يعني أنّ الجوانب الفنّيّة للمنطق الرّياضيّ يجب أن تكون ملائمة لصياغة المشكلات الفلسفيّة وتحليلها. وإنّ من أهمّ هذه الجوانب الفنّيّة في مؤلّفات **رسل** الرّياضيّة هو استخدامه لغة اصطناعية، كان لهذه اللّغة تأثيرها الكبير في تحليل رسل الفلسفيّ وكذلك في تحليل التّجريبيّين المناطقة (Eames, 1969, 59) بل قد تكون هذه اللّغة هي ما يُضفي على فلسفة رسل طابعاً مميّزاً بين فلاسفة التّحليل، ويرى **رسل** أنّ استخدام الكلام اجتماعيّ أساساً غرضه أن نقول للنّاس الأفكار الّتي نحملها أو على الأقلّ نرغب في أن نحملها، وللكلام فوائد كثيرة بالنّسبة لأغراض التّفكير، منها سهولة الاستخدام والتّعبير عن الأفكار بأقلّ جهد ممكن(رسل، ٢٠١٦، ٢١٢-٢١٣)،

ويُطلق **رسل** على هذه اللّغة عدّة مسمّيات منها "اللّغة المنطقيّة الكاملة " و " اللّغة الكاملة منطقيا" و " اللّغة المنطقيّة المثاليّة" و " اللّغة المثالية" والواضح من هذه الأسماء أنّ هذه اللّغة قد وضعها الفلاسفة لأغراض المنطق أساساً ، وحين يستعين **رسل** بمثل هذه اللّغة في تحليلاته فإنّه يطبع بذلك منهجه التّحليلي بطابع المنطقيّة، ويقصد رسل باللّغة المثاليّة لغة اصطناعية دقيقة تتفادى غموض اللّغة العاديّة وقصورها، وبعبارة أخرى هي لغة قادرة في تصوّره على الوفاء بمتطلّبات التّعبير الدّقيق عن المفاهيم، حيث تعجز اللّغة العاديّة عن ذلك ممّا يؤدّي إلى أخطاء منطقيّة وفلسفيّة كبيرة، يقول رسل:" لا ينبغي علينا في محاولتنا التّفكير الجاد أن نقنع باللّغة الجارية، وإنّني ما زلت على اقتناع بأنّ التّشبّث العنيد باللّغة الجارية في أفكارنا الخاصّة يشكّل أحد المصاعب الأساسيّة في سبيل تحقيق التّقدّم في الفلسفة، إنّ كثيراً من النّظريّات الحاليّة لا يمكن ترجمتها إلى أية لغة دقيقة، وأحسب أنّ هذا هو سبيل عدم شيوع مثل هذه اللّغات المثاليّة"(Russell, non, 694)، فاللّغة الطّبيعيّة غير مهيّأة للتّعبير عن العديد من المسائل الفلسفيّة، ومن ثمّ فإنّ كثيراً من الفلاسفة الّذين اعتمدوا عليها قد ضلّوا السّبيل(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢- ١٩٨٣، ٤٧٦).

وترتبط اللّغة المثاليّة بعمليّة التّحليل حيث يصل بنا التّحليل إلى عناصر بسيطة قد لا نكون على علم بها من قبل، فلابدّ من لغة دقيقة للتّعبير عن هذه العناصر البسيطة، فإذا كانت اللّغة الجارية دقيقة في مجال المركّبات فهي أغلظ من أن تكون كذلك في مجال البسائط الكثيرة

المتنوّعة فضلاً عن أنّها أدقّ لغة يمكن أن تعبّر لنا عن البنية الّتي هي هدف رئيسيّ من أهداف التّحليل.

لم يكن **رسل** أوّل من قال أن اللّغة لها تأثير كبير فيما يتعلّق بكيفية فهمنا للعالم وسعى لجعل طريقة استخدام اللغة جزءاً أساسياً في الفلسفة و قال في هذا الخصوص:" إنّ وضوح التّعبير فضيلة"، وهذا مبدأ أخذ به كلّ من كتب في الفلسفة بمنهجٍ علميّ، فسقراط تعامل مع النّزعة الإسميّة للأشياء بطريقة نقديّة حتّي يبين حدودها، ولكنه لم يرفض المبدأ الّذي تقوم عليه، وهو أنّ الإسم يبين جوهر الشّيء ولا يبيّن مظهره، وقال بأنّ الأسماء الموضوعة للأشياء ليست حقيقيّة ولا تعبّر عن حقيقة الأشياء، ولابدّ أن يأتي فيلسوف يضع أسماء مناسبة للأشياء، و فرنسيس بيكون ومن ضمن أوهامه الأربعة قال بأوهام السّوق والّتي تتعلّق بالفهم الخاطئ للّغة نتيجة غموض اللّغة فالنّاس يعتقدون بأن عقولهم تتحكّم بألفاظهم ولكن على العكس من ذلك فإن ألفاظهم هي الّتي تتحكّم بعقولهم، أيضاً ديكارت جعل التّحليل سبيلاً للوضوح ويجب أن يتم التّحليل في قواعد أساسيّة فالمثال الّذي قدّمه ديكارت يوضح الفرق بين الجوهر والعرض، فمثلاً الماء والبخار والجليد تبدو وكأنّها تعبّر عن ثلاث أشياء مختلفة، ولكنّها في الواقع تعبّر عن شيء واحد و جوهر واحد يبدو بأشكل و مظاهر مختلفة لأنّ الماء والبخار والجليد لهم التّركيب الكيميائيّ نفسه، لذلك دعا كما سقراط إلى أن يكون الشّخص الّذي يضع الأسماء فيلسوفاً عالماً بجواهر الأشياء وليس من عامّة النّاس، أيضاً هوبز ربط بين التّفكير والأسماء العامّة وأيضاً جون لوك انشغل بتحليل اللّغة حتّى يكشف عن دلالة الألفاظ بالمعاني وأيضاً عن تأثير اللّغة بالفكر حتّى نصل إلى طبيعة المعرفة اليقينيّة البرهانيّة، أيضاً روسّو رأى أنّ الكلمات لا تشير إلى الأشياء، بل تعبّر عن الأفكار العامّة المجرّدة الّتي تتشكّل في أذهاننا عن تلك الأشياء، وحتّى يثبت صحّة هذه الأطروحة ميّز بين الفكرة والصّورة المتخيّلة، فالفكرة هي بناء عقلي مجرّد لا تربطها أيّة علاقة مباشرة بالواقع، لكنّ الصّورة هي من صنع الخيال، والخيال لديه علاقة بالواقع عن طريق الانطباعات الحسّيّة وبالنّتيجة ربط الفكرة بالكلمة، حيث جعل الكلمة تشير إلى الفكرة وجعل الصّورة المتخيّلة تشير إلى شيء مخصوص، فالكلمات لا تشير إلى الواقع، لا إلى أنواع الموجودات الّتي يزخر بها ولا إلى أجناسها وأنواعها، بل تشير إلى الأفكار العامّة المجرّدة الّتي تعبّر عن تمثّلاتنا لها، فالكلمة تشير إلى الفكرة الّتي لدينا عن الشّيء ولا تشير إلى الشّيء

ذاته، لذلك فالفكرة تؤدّي دور الوسيط بين الكلمة وبين الشّيء، والكلمة تعبّر عن تعريفنا للشّيء وليس الشّيء نفسه(الفارابي، ٢٠١٧).

وأجمَلَ رسل أفكاره عن اللّغة المستخدمة في الأعمال الفلسفيّة في محاضرات، ألقاها سنة ١٩١٨دعاها فلسفة المنطق الذّرّيّ وقدّم فيها مفهوم لغة مثاليّة، حيث تمكّن بواسطتها من رؤية العالم عن طريق اختزال معرفتنا إلى تعابير لافتراضات ذرّيّة ومركّباتها تقوم بخدمة الحقيقة، واعتقد رسل أنّ أهمّ متطلّبات هذه اللّغة المثاليّة هي أنّ كلّ افتراض هادف يجب أن يتكوّن من تعابير تعود إلى الأشياء الّتي نعرفها جيّداً، أو أن يستند الافتراض الأوليّ إلى افتراضات تعود إلى الأشياء الّتي نعرفها، وأحد الأركان الأساسيّة للنظرية الذّرّيّة أو ما يعرف بالمنظور الذّرّيّ هي أنّ العالم يتألف من حقائق مستقلّة منطقيّاً، أي مجموعة من الحقائق، وأن معرفة الإنسان تعتمد على المعطيات النّاجمة عن خبرتنا المباشرة مع هذه الحقائق، ورغم امتلاكه في ما بعد شكوكاً حول بعض أوجه نظريّته هذه ، استمرّ رسل في اعتقاده بأن على الفلسفة أن تجزّء أو تفتّت الأشياء إلى أبسط مكوّناتها، رغم أنّنا قد لا نصل إلى الحقيقة الذّرّيّة مطلقاً(رسل، ٢٠٠٨، ١٢).

وفي الواقع نلاحظ أنّ **رسل** في كتاباته المتقدّمة كان يحاول أن يجعل من هذه اللّغة المثاليّة لغة فلسفيّة أعمّ من أن يقتصر استخدامها على مجالات معيّنة، بل لعلّه في هذا كان يأمل أن يحقّق اللّغة العالميّة الّتي كان يتمنّاها ليبنتز، فقد كان يسلّم بالفعل مع ليبنتز بأنّ كلّ ما هو مركّب إنّما يتكون من بسائط وأن هدف التّحليل هو التّوصل إلى هذه البسائط Russell, (1959, 694) ومن هنا جاءت الحاجة إلى وضع لغة مثاليّة تعبر عن هذه البسائط الّتي بدت في تلك المرحلة بسائط مطلقة، ولكنّه انتهى إلى أنّ ما نصل إليه ليس ببسائط مطلقة بل نسبيّة، فكان لابدّ له من أن يعيد النّظر في مجالات الإفادة من اللّغة المثالية، فجاء في أعماله المتأخرة ليحاول التّضييق من مجالات استخدام هذه اللغة لتقتصر على مجالات معيّنة على وجه لا نستطيع معه القول بأنّها لغة فلسفيّة عامة، بل لغة قد نستخدمها في بعض المجالات حيث تعجز اللّغة الجارية، وفي هذا يقول رسل:" إنّني ما قصدت مطلقاً أن أقول جادّاً إنّ مثل هذه اللّغة لابدّ من تأليفها اللّهم إلّا في مجالات معيّنة ومن أجل مشكلات معيّنة" (Russell, non,) 693، وكذلك يأتي بعد سنوات قليلة ليقول :" إذا ما كنت تعمل في مجال التّشريح المنطقيّ

لكنت في حاجة إلى لغةٍ مختلفةً كثيراً عن لغة الحياة اليوميّة، إلّا أنّك في حاجةٍ إليها لهذا الغرض وحده" (Russell,1959, 224).

وهكذا فإنّ اللّغة المثاليّة المنطقيّة حتّى في مجالها الضّيّق ترتبط في رأي رسل بالتّحليل، وتكون أداةً مفيدة له بحيث تمكّنه من تحقيق الأغراض الّتي يهدف إلى تحقيقها بصورة أدقّ من اللّغة الجارية وتعبّر عن البنية المنطقيّة للوقائع بصورة أكثر تحديداً.

يعتبر بعض النّقّاد أنّ فلسفة رسل كانت بسيطة وسطحيّة ولم ترق إلى مستوى عال من العمق الفلسفي، ولكنّ رسل في الواقع كان لديه اعتبار مهمّ في فلسفته وهو أنّ وضوح التّعبير فضيلة.

هذه هي الملامح الرّئيسيّة لمنهج التّحليل عند **رسل** وأدواته، وقد لاحظنا أنّ هذا المنهج يرتبط بتطور الدّراسات المنطقيّة كما أنّه يرتبط بتطوّر العلوم الطّبيعيّة ولعلّ هذان الجانبان قد بلورا هذا المنهج في طبيعته ولغته وأهدافه وجعلا منه منهجاً علميّاً في الفلسفة، والفلسفة الّتي تصطنعه لابدّ وأن تكون فلسفة علميّة، قادرة عن طريق منهجها التّحليلي من تحقيق ما عدّه رسل الهدف الأساسيّ لها وهو فهم العالم كأفضل ما يمكن أن يكون عليه الفهم والتّمييز بين ما يمكن أن نعدّه معرفة وما يجب علينا رفضه على أنّه رأي لا أساس له.

خامساً: خطوات المنهج التحليلي Steps of the analytical approach.

من خلال تطبيقات المنهج التّحليليّ نستطيع أن نضع خطوطاً عامّة تعتبر بمثابة خطوات له، وذلك ضمن الممارسات الفعليّة لهذا المنهج في أهمّ المجالات الّتي حاول رسل تطبيقه فيها وهي:

١/٥-البدء بمركّب: لا معنى للتّحليل إلّا حين يكون الشّيء المراد تحليله مركّباً، فالتّحليل لا يجد له مجالاً إلّا في المركّبات، وهذا ما يؤكّده رسل بطريقة صريحة حين يقول:" إنّ التّحليل لا يكون ممكناً إلّا بالنّظر إلى ما هو مركب" (Veatch , non, 194).

٢/٥-حلّ المركّب إلى عناصره:

وقد تكون هذه الخطوة الواجهة الواضحة لعملية التّحليل كلّها، بل قد يكون المفهوم من كلّ عمليّة التّحليل هو أنّها عمليّة حلّ المركّبات إلى أجزائها أو عناصرها، ومن المفروض أنّ هذه العناصر أو الأجزاء بسيطة ونكون من النّاحية الإبستمولوجية على معرفة مباشرة بها، كما أنّها تعتبر من النّاحية الميتافيزيقيّة المكوّنات القصوى لتلك الأشياء المركبة، ولعلّ من أوضح الأمثلة على ذلك تحليل رسل للمادّة والعقل، فهو في تحليله هنا إنّما يحلّل هذين المركّبين إلى عناصرهما البسيطة، مع إظهار خصائص هذه العناصر والعلاقات الكائنة بينها، فتظهر الأحداث مثلاً على أنّها تلك العناصر البسيطة الّتي تشكّل المكوّنات القصوى لكلّ من العالم المادّي و الذّهني، والبساطة هنا ليست بساطة مطلقة بل نسبيّة.

٣/٥-المطابقة بين المركّب وعناصره:

إذا كانت الخطوة الثّانية تضع أمامنا المركّب وعناصره، فإنّ هذه الخطوة تقرّر التّطابق بين هذا المركب وعناصره أي تقرّر الهويّة بينهما، وهذا التّطابق يؤدّي دوراً رئيساً في تحليلات **رسل**، حيث إنّه تطبيق لمبدأ هام من مبادئ فلسفته وهو مبدأ الاقتصاد، لأنّه مادام هناك تطابق بين نوعين من الأشياء فليس هناك ما يدعو إلى تقريرهما معاً، ولمّا كانت العناصر هو ما يبحث عنه، لأنّها هي الأوّليات اليقينيّة الّتي نكون على معرفة مباشرة بها، وليس المركّب الّذي بدأنا به فإنّنا لابدّ من أن نكتفي بتقرير تلك العناصر دون هذا المركّب، ولعلّ هذا من الأهداف الرئيسة الّتي يهدف إليها التّحليل(مهران، ٢٠٠٤، ٣٤٩- ٣٥٢)، ويتّضح من هنا أنّ هذه الخطوة تكمّل الصّورة العامّة لمنهج التّحليل وترتبط بمبدأ مهم من مبادئه وهو مبدأ الاقتصاد المنطقيّ أو نصل أوكام، فهذه الخطوة هي الّتي تخوّل لنا تطبيق هذا المبدأ لاستبعاد المركّبات سواء كانت مركّبات غير لغوية تحقيقاً لهدف اختزال عدد الكائنات في العالم، أو مركّبات لغويّة لتحقيق هدف الوصول إلى الحدّ الأدنى من المفردات وهذا من أهمّ ما يهدف إليه التّحليل عند رسل.

- الخاتمة conclusion :

لقد ميّز **رسل** بين الفلسفة و العلم فقال أنّ العلم هو ما نعرفه، والفلسفة هي ما لا نعرفه، ويشير إلى أنّ أحد أهمّ ما تمنحنا إيّاه الفلسفة من مزايا هي أنّها تدفعنا للتّواضع، بحيث نحسّ بأنّ هناك الكثير من القضايا الّتي كنّا نظنّ أنّنا نعرفها لكنّنا في الواقع لا نعرفها، فالفلسفة تجعلنا نستمرّ بالتّفكير.

إنّ ربط رسل للفلسفة بالعلم إنّما هو تعبير عن جزعه من كل خرافة ميتافيزيقيّة وثقته بقدرة العقل التّحليليّة، وإيمانه الشّديد بضرورة إحلال النّزعة العقلانيّة المنطقيّة مكان سائر النّزعات الرّوحيّة والصّوفيّة، وتعتبر الفلسفة التّحليلية ثورةً في تاريخ الفلسفة المعاصرة، سواءً من حيث المبادئ أو الأدوات و الأساليب الّتي استخدمتها في طرح الأفكار، فقد كانت فلسفة علميّةً بامتياز، وقد يعتبر البعض أن هناك تناقضاً في أفكار رسل ومبادئه في تقلّبه بين المثاليّة والتّحليليّة مثلاً ، أو غيره من الأفكار، لكنّ الباحثة لاحظت أنّ هناك تغيّراً جذريّاً واضحاً تجلّى في انقلاب رسل على الفلسفة المثاليّة، وهذا أمرٌ طبيعيّ لفيلسوف منطقيٍّ في حالة اطّلاع وبحثٍ دائم، أمّا ما عدا ذلك فيعتبر تطوّراً فكريّاً، ففيلسوفنا واكب حقبات تاريخية عدّة، وكتب ما يزيد عن المئة مؤلّف وهو لم يكن منغلقاً متعصّباً لأفكاره وإنّما كان دائم التّطوير والانفتاح على كلّ ما هو جديد، وهو فيلسوف استثنائي في تاريخ الفلسفة المعاصرة.

الفصل الرّابع

الأبعاد التّربويّة في فلسفة برتراند رسل التّحليليّة

Chapter IV: educational dimensions in Russell's analytical philosophy

- المقدّمة introduction.

أوّلاً: انعكاس الفلسفة التّحليليّة على التربية Reflection of the Analytical philosophy on education.

ثانياً: أهداف التّربية عند رسل Goals of education in Russell's philosophy.

ثالثاً: الفضائل الفكريّة Intellectual virtues

- الخاتمة conclusion.

- المقدّمة introduction.

تشكّل التّربية الرّوح الحقيقيّة للحياة الاجتماعيّة بمختلف تنوّعاتها، وهي عمليّة نموّ مزدوجة لكلّ من الفرد والمجتمع تهدف إلى التّنمية الشّاملة لكلٍّ منهما، فعلى الصّعيد الفرديّ تقوم التّربية بوظائف اجتماعية وثقافية متعدّدة منها مساعدة الفرد على تحقيق التّعلّم والتّغيير المرغوب في سلوكه وبناء خبراته وتجديدها وتعميقها، وعلى صعيد المجتمع تعمل التّربية على الحفاظ على بقاء المجتمع ونقل تراثه، بالإضافة إلى مناقشة قضاياه ومشكلاته ومواجهة تحدّياته ومن ثمّ المساهمة في تنمية المجتمع اجتماعياً واقتصاديّاً والعمل على تطويره(القحطاني، ٢٠١٨، ٣٣)، وتعدّ التّربية عمليّة اجتماعيّة تنطلق فلسفتها وأهدافها من فلسفة وأهداف المجتمع الّذي توجد فيه وترتبط في أنشطتها ومؤسّساتها به، وتدور مناهجها وبرامجها حول هذا المجتمع وحاجاته وتستجيب لتغيّراته ومستجدّاته، وتوصف التّربية حسب الرّؤية المعاصرة بأنّها العمليّة الّتي تقوم على أساس العلاقة الواضحة بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والطّبيعة والمجتمع، وفي عمق هذا التّفاعل تتشكّل شخصيّة الإنسان وتتحدّد سماته وخصائصه"(ناصر،٢٠١٣، ٤)، ومن يتتبّع المذاهب الفلسفيّة المختلفة وانعكاساتها التّربويّة يلاحظ أنّ الفلاسفة قد اختلفوا في النّتائج الّتي توصّلوا إليها في المجال التّربوي، فالفلسفة المثاليّة الّتي يمثّلها أفلاطون قديماً وباركلي وكانط وهيجل حديثاً عرّفت التّربيّة بأنّها مساعدة المتعلّم في الحياة للتّعبير عن طبيعته الخاصّة، وهدفها تزويد الإنسان بالمعرفة كي يصبح إنساناً خيّراً، أمّا الفلسفة الواقعيّة فقد رأت في التّربيّة عمليّة توافق بين الفرد والبيئة المتغيّرة بحيث تحقق للفرد توازناً عقليّاً وجسميّاً مع بيئته المادّيّة والاجتماعيّة، وتعدّه للحياة العمليّة كي يفهم واقعه الّذي يعيش فيه، ومن هنا يتبلور هدفها في تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله، فهي تؤكّد على المعرفة كأساس للتّربيّة، بينما رأت الفلسفة البراغماتيّة الّتي يمثّلها كل من بيرس وجيمس وديوي "أنّ التربية عمليّة مستمرّة من إعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ومن هنا تؤكّد ضرورة النّظر إلى التّربية بوصفها غاية في ذاتها، على أن يكون مقياس قيمة التّربية هو درجة ما تخلّفه من الرّغبة في استمرار النّمو وما تعدّه من وسائل لجعل التّلاميذ أكثر حرّيّة" (ديوي، ١٩٢٨، ٢٤)، أمّا الفلسفة الطّبيعيّة والّتي مثّلها جان جاك روسّو فقد رأت أنّ الطّبيعة البشريّة خيّرة ولكنّ المجتمع يفسدها، ولهذا دعا إلى أن يُترك الطّفل من أجل أن تنمو فيه جميع الميول الطّبيعيّة الّتي وُلد بها سعياً

لتحقيق الفضيلة، وكان للفلسفة التّحليلية بصمتها الخاصّة في المجال التّربوي، و إنّ اهتمام رسل بالمواضيع التّربوية من حيث البحث والكتابة فيها إنّما بدأ فعليّاً بعد أن رُزق بأطفال، حيث تنبّه لما في هذا الأمر من أهمّيّة في حياة الإنسان، على الرّغم من أنّه كان دائماً يؤكّد أهمّيّة وقدرة التّربية فيقول:" تسعة أعشار الطّبيعة البشريّة على أقل تقدير تعتمد على التّربية، والجزء العاشر فقط يعتمد على الوراثة"(عوض، ١٩٦٦، ٨١)، وقد انعكست فلسفته التّحليليّة بشكلٍ واضح على أفكاره التّربويّة، فقد كان يرفض الغموض والتّعصّب، ويدعو في كلّ ميادين التّربية إلى التّحرّر والانعتاق من القيود الجامدة الّتي أطّرت عمل التّربية وحدّت قدراتها.

وستتناول الباحثة في هذا الفصل الحديث عن انعكاس الفلسفة التّحليليّة على التّربية، والأهداف الّتي وضعها رسل للعمليّة التّربوية بالإضافة إلى الدّور الّذي تؤدّيه الأسرة في التّربية وأساليبها من العقاب والثّواب.

أوّلاً: انعكاس الفلسفة التحليلية على التربية Reflection of the Analytical philosophy on education.

يقوم التّفكير الفلسفيّ على ممارسة التّأمّل في هذا الوجود، وفي كلّ ما يشتمل عليه من ظواهر وما قد يكمن وراء ذلك من قوى عاقلة مدبّرة، لذا كان من الطّبيعي أن ترتبط الفلسفة كلّ الارتباط بمختلف نواحي المعرفة الإنسانيّة، وأن يكون لها أثرها الفعّال ومجراها العميق في حياة المجتمعات بمستوياتها المختلفة، وفي أشكالها الحضاريّة المتغيّرة، في الواقع إنَّ العلاقة بين الفلسفة والتّربية قديمة جدّاً، " فالفلسفة هي النّظريّة العامّة للتّربية"(المجيدل، جيدوري، ومحمد، ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، ٣٠) وقد ظهر تصوّر هذه العلاقة بين الفلاسفة عبر التّاريخ بدءاً من فلاسفة العصور القديمة وصولاً إلى الفلاسفة المعاصرين وحتّى فلاسفة ما بعد الحداثة، وعندما يطالع أحدنا ما كتب في العصور الماضية عن التّربية يرى حتّى في خير المؤلّفات تغييرات جذريّة قد اعترت نظريّة التّربية، كان روسو ولوك الرّائدين العظيمين في ميدان التّربية النّظرية قبل القرن التّاسع عشر وقد استحقّ كلّ منهما الشّهرة الّتي نالها لأنّ كليهما نبذ أخطاء كثيرة كانت شائعة حين كتبا، لكن لم يذهب أيّ منهما في اتّجاهه الخاص إلى المدى الّذي ذهبت إليه الأكثرية العظمى من رجال التّربية الحديثة، فكلاهما مثلاً من أهل النّزعة الّتي أدّت الى الدّيمقراطيّة والحرّيّة، ومع ذلك فإنّهما لم يبحثا إلّا في تربية الابن الارستقراطيّ الّتي يتفرّغ لها مربٍّ يخصّها

بوقته كلّه، ومهما أمكن أن يكون لنظام كهذا من نتائج باهرة فلن يعيره أحدٌ ممّن لهم وجهة نظر حديثة اهتمامه الجدّي لأنّ من العسير حسابيّاً أن يستأثر كلّ طفل بوقت معلّم خاص، فهو نظام لا يمكن أن تتّبعه إلّا طبقة محظوظة ويستحيل وجوده في دنيا يسودها العدل، ونظام التّربية الّذي يجب أن نسعى إلى إقامته في المستقبل هو نظام يمنح كل فرد فرصة لنيل أفضل ما هو موجود، فالنّظام المثاليّ للتّربية لابدّ أن يكون ديمقراطيّاً بالمعنى الإيجابيّ لهذه الكلمة، **فرسل** يحذّر من التّمسّك بالدّيمقراطيّة دون فهم صحيح لتطبيقها الفعّال، حيث يقول:" سأجعل الدّيمقراطيّة نصب عينيّ، فكلّ ما سأدعو إليه سيكون ممّا يُستطاع تعميمه، ولكنّ الإصرار على المساواة التّامّة الّتي لا عوج فيها قد يكون وبالاً، ذلك لأنّ بعض الأطفال أذكى من بعضهم الآخر لذلك يجب علينا الاقتراب من الدّيمقراطيّة في التّربية بحذر قدر الإمكان (رسل، ٢٠١٧، ١٥– ١٦).

في اتّجاه الفلاسفة التّحليليّين نحو التّربية وجّهوا جلّ نشاطهم ليبحثوا موضوعاتها ومشكلاتها بمنهجهم التّحليليّ، فكان من المهمّات الأساسيّة لهم أن يفكّوا التّشابك القائم بين السّياقات المختلفة الّتي تناقش التّربية فيها وتجادل حولها ولا سيما الألفاظ والمفردات اللّغوية، وعلى المفكّر أن يحدّد معانيها الفكريّة و اللّغوية، وأن يحرص باستمرار على فهم المعاني الدّقيقة الّتي تستخدم فيها الألفاظ التّربوية، وذلك لأنّ اللّغة قد تخفي المعنى المنطقيّ فيها، وعلى الفلسفة التّحليليّة أن تهتمّ بتحليل كلّ كلمة قبل ترميزها، ومن أجل ذلك ركّز الفلاسفة التّحليليّين نشاطهم في التّربية على تحليل المقولات والعبارات التّربويّة وفهم معانيها وقيمها التّربوية من خلال إمكانية تحقيق العبارة اللّغوية لما صوّره الواقع من خلال فحص المعنى، مثلاً العقل، التّعليم ، الدّقّة ، الإحساس، الحرّيّة، القيم ، الضّبط ، المعرفة ، النّظام ، العقاب، حتّى يتمّ ربط المعنى بالألفاظ في مختلف السّياقات (Charlesworth, 1959, 33) ، وعلى هذا نرى أنّ الغرض من التّحليل في التّربية هو تقليل درجة الغموض في القيم التّربوية ومعانيها والعبارات المركّبة والتّوجه والتّركيز على الأجزاء المتعدّدة الّتي تتركّب منها، وتبدأ الفلسفة التّحليليّة التّربوية لتوضيح المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في التّربية من تحديد المعنى تحديداً دقيقاً ومعروفاً، ثمّ تنتقل إلى النّظرية فيتمّ استخراجها مع تبرير افتراضاتها المختلفة والأدلّة الّتي تستند إليها ومدى صدقها واتّفاقها مع ما ثبت من حقائق في العلوم المختلفة.

ويرى رسل أن أهداف التّربية يجب أن تتوافق مع أهداف المجتمع وقيمه، ويجب أن تكون قابلة للتّحقيق وهذه الأسباب جعلت **رسل** يؤكّد أنّ التّربية عمليّة مشتركة بين الأسرة والمؤسّسات التّربويّة والمجتمع الثّقافي لأنّه يرى أنّ هدف التّربية هو النّمو العقليّ والاجتماعيّ للفرد والتّعليم هو شراكة بين المعلّم والتّلميذ، كما أنه نشاط نمارسه في حياتنا الاعتياديّة لذلك فإنّه يجب أن يكون نشاطاً تعاونيّاً(رسل، ٢٠١٧، ٦٠)، وهو ينظر للإنسان على أنّه فرد قبل أن يكون مواطن. وليس هذا بالغريب عن التّربية فقد كانت عبر العصور فنّاً قديماً وعمليّة اجتماعيّة تتأثّر بالزّمان والمكان، حيث اختلفت أهدافها من عصر إلى عصر وبقيت غايتها تكوين شخصيّة الفرد وخلق مجتمع قويّ متماسك، انطلاقا من أنّ التّربية هي صانعة سلوك الإنسان وشخصيّته ونظامه الاجتماعيّ"(عادل، ٢٠٠٥، ٤٩) لذلك فإنّه يمكّننا الحكم على شخصيّة الانسان بأنّها انعكاس للأنماط التّربويّة الّتي تلقّاها ضمن مجتمعه، وأصبحت جزءاً من تكوينه الشّخصيّ.

ثانياً: أهداف التّربية عند رسل Goals of education in Russell's philosophy.

انتقد رسل بشدّة نظم التّعليم الجامدة الّتي تسيطر عليها الدّولة، فهو يقول في كتابه نحو عالم أفضل:" إنّ التّربية بقواعدها ونظمها الصّادرة عن إدارة حكوميّة، بصفوفها الكبيرة وبرامجها المحدّدة ومدرّسيها المنهكين، وبتصميمها على تخريج طائفة من الأشخاص العاديّين السّطحيّين، ينقصها احترام الطّفل بشكل يكون عامّاً في كافّة أنحاء العالم، فالطّفل قد يبدو لنا كائناً ضعيفاً بينما يكون المدرّس هو القويّ، وربّما يحتقر ضعف الطّفل الظّاهريّ فيعتقد أنّ من واجبه أن يصوغ الطّفل، فهو يتخيّله صلصالاً بين يديه، وهكذا ينشأ الطّفل في قالب مشوّه غير طبيعيّ يصبح مع الوقت صلباً غير قابل للتّغيير، وينشأ عنه توتّرٌ وقلقٌ روحيّ يؤدّيان إلى قسوة وحسد، واعتقاد بأنّ الآخرين يجب أن يُشوّهوا بالطّريقة نفسها(رسل، ٢٠٠٧، ١١٤)، وهذا بالطّبع ما ينعكس على سلوك الفرد ضمن المجتمع وبالتّالي على المجتمع ككلّ، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ "كمّ التّقنيات العلميّة في الوقت الحاضر أصبح هائلاً، هذا ما يجعلنا نشعر بالقلق من ناحية استخدامها بما في صالح الإنسانيّة وتقدّمها، وممّا يؤكّد حاجتنا الماسّة لتحديد أهداف عميقة لتربيتنا للأجيال بما يحقّق استخدامها بالشّكل الأمثل" (Russell ,1958,219).

قبل البحث في كيفيّة التّربية علينا أن نكون على بيّنة من نوع النّتيجة الّتي نرمي إليها، فيجب علينا أن نضع تصوّراً ما لنوع الشّخص الّذي نريده أن يكون، ففي بعض الأحيان قد يصل المربّي إلى نتائج غير الّتي كان يسعى إليها، وهذا إنّما يولّد شعوراً بالإحباط ، لذلك لابدّ من التّحديد الدّقيق للأهداف، ومن هنا يرى **رسل** أنّ هناك أربع مميّزات لابدّ أن تكون مجتمعة لتكوين شخصيّة الفرد وعلى التّربية أن تسعى لتنمية هذه الصّفات في التّلاميذ، وهذه الصّفات هي الحيويّة والشّجاعة والحساسيّة والذّكاء، ويقول رسل" لست أزعم أنّ هذه القائمة كاملة ولكنّني أراها تحملنا شوطاً حسناً في الطّريق المرجو، وفضلاً عن هذا فإنّني أعتقد اعتقاداً راسخاً أنّ هذه الصّفات يمكن إشاعتها و إذاعتها بواسطة العناية الحقّة بالفرد من النّواحي البدنيّة والذّهنيّة و العاطفيّة(رسل، ٢٠١٧، ٤٧)، وسنتحدّث عنها بالتّفصيل:

١/٢- **الحيويّة:** وهي صفة فيزيولوجيّة أكثر منها عقليّة والمفروض أنّها دائماً تكون حيث تكون الصّحّة التّامّة، لكنّها تنزع إلى التّناقص مع التّقدّم في السّنّ، وتتضاءل بالتّدريج إلى أن تنعدم في الشّيخوخة، أمّا في الأطفال الأصحّاء فإنّها تتزايد بسرعة إلى حدّها الأعلى قبل أن يصل الطّفل إلى سنّ دخول المدرسة، ثم تنزع إلى النّقصان بالتّربية، وأينما توجد الحيويّة يوجد اغتباط الإنسان بأنه حيّ بغض النّظر عن أيّ ظروف سارّة معيّنة، إنّها تزيد المسرّات متعةً وتنقص الآلام، والحيويّة تنمّي الاهتمام بالعالم الخارجيّ، كما تنمّي المقدرة على العمل الشّاقّ، وهي فوق هذا أمانٌ من الحسد لأنّها تشعّ البهجة في حياة الإنسان وهذا من أكبر حسناتها، لأنّ الحسد من أكثر مصادر شقاء الإنسان، حيث يعتبر رسل أنّ نُظم التّعليم الجامدة والصّارمة تؤدّي إلى نموّ الإحساس بالحسد.

٢/٢- **الشّجاعة:** ولها صور متعدّدة كلّها معقّدة فالتّجرّد من الخوف شيء والمقدرة على ضبط الخوف شيء آخر، والتّجرّد من الخوف بدوره شيء حين يكون الخوف معقولاً وشيء آخر حين يكون الخوف غير معقول، ومن الواضح أنّ التّجرّد من الخوف غير المعقول شيء جيّد، وكذلك المقدرة على ضبط الخوف، يؤدّي الخوف غير المعقول دوراً كبيراً في الحياة العاطفيّة الغريزيّة لأكثر النّاس، وهو في صوره المرضيّة كتوهّم الاضطهاد أو القلق المربك أو ما إلى ذلك يعالجه أطبّاء الأمراض العقليّة، لكنّه في صوره الخفيفة شائع بين المعدودين في العقلاء قد يكون شعوراً مبهماً بأنّ هناك أخطاراً محيطةً بنا، وعندئذ يكون الأصحّ تسميته قلقاً أو قد يكون خوفاً من

أشياء لا خطر فيها كالفئران أو العناكب (اشتيرن، ١٩٢٤، ٣٥)، وكان يُعتقد فيما مضى أنّ كثيراً من المخاوف غريزيّ لكنّ معظم الباحثين في الوقت الحاضر يشكّون في ذلك، فهناك مخاوف قليلة غريزيّة كالخوف من الأصوات العالية مثلاً، ولكنّ أغلبها ينشأ ممّا يقع للإنسان أو من الإيحاء، إنّ الخوف من الظّلام راجع كلّه إلى الإيحاء فيما يبدو، فالخوف معدٍ إلى غير حدٍّ يأخذه الأطفال من الكبار حتّى حين لا يشعر الكبار أنّهم أظهروه، وهنا يتساءل **رسل** عن الوسيلة الّتي نستطيع من خلالها التّغلّب على الخوف فهل نستطيع في علاج الخوف أن نقنع باستخدام القمع، أم علينا أن نلتمس علاجاً أشفى وأبقى؟ حيث كان سائداً في المجتمعات سابقاً وبحكم التّقاليد التّدريب على عدم إظهار الخوف، فالرّجل مثلاً عليه أن يحتفظ برباطة جأشه في الحرائق وعند انكسار السّفن وفي الزّلازل، وكذلك عليه أن يتجنّب اصفرار الوجه أو الارتجاف أو أيّة علامة أخرى يمكن ملاحظتها من علامات الخوف، وإنّه لمن العظيم أن أرى الشّجاعة تغرس في الأمم كلّها وفي الطّبقات كلّها وفي الجنسين على السّواء ولكنّنا إذا اتّخذنا لذلك وسيلة مبنيّة على القمع فإنّها تجرّ علينا الشّرور الّتي تصحب القمع عادة، كان يقال لي وأنا صغير:" قل الصّدق دائماً إلّا إذا أخافك شيء"(رسل ،٢٠١٧ ، ٥٠)، وإنّني لا أستطيع أن أجيز هذا الاستثناء، فالخوف يجب أن يُتغلّب عليه لا في الفعل وحده ولكن في الشّعور أيضاً، ولا في الشّعور الواعي فحسب، ولكن في غير الواعي كذلك، فالانتصار الظّاهري على الخوف يتركه يعمل في السّر فينتج انفعالات سيّئة ملتوية، لا يدرك النّاس أنّها وليدة الفزع، وللحصول على شجاعة لا تقوم على القمع يجب أن نجمع بين عدّة عوامل ولنبدأ بأقلّها شأناً، إنّ الصّحّة والحيويّة تساعدان كثيراً على الشّجاعة وإن لم تكونا ضروريّتان لها، وأيضاً لتتحقّق الشّجاعة نحتاج إلى مزيج من احترام الذّات ونظرة للحياة غير شخصيّة، أمّا عن احترام الذّات فيعيش بعض النّاس بوحي من أنفسهم بينما هناك آخرون ليسوا إلّا مرايا لما يحسّ جيرانهم وما يقولون، فهؤلاء لا يمكن أن يكونوا ذوي شجاعة حقيقيّة قط، إنّهم لا يستغنون عن إعجاب غيرهم بهم، ولا يفارقهم الخوف من أن يفقدوه، وتعليم التّواضع الّذي كان فيما مضى مستحبّاً كان الوسيلة لإنتاج صورة ممسوخة لهذه الرّذيلة نفسها، كان التّواضع يكبت احترام النّفس ولا يقتل الرّغبة في الحصول على احترام الآخرين، فلم يعدو أن يجعل التّصاغر وسيلة الفوز بالتّقدير، ومن ثمّ كان يُنتج الرّياء ويفسد الطّبع وكان الأطفال يعلّمون الخضوع الأعمى ، فإذا ما كبروا أخذوا يتقاضونه، وكان يُقال أنّ الّذين تعلّموا كيف يُطيعون يعرفون وحدهم كيف يأمرون (رسل،٢٠١٧ ، ٥٢)، وهنا يرى رسل أنّه ليس لأحدٍ

أن يتعلّم كيف يطيع، وليس لأحد أن يحاول أن يأمر، وهذا ليس بمعنى أنّه لا يجب أن يكون هناك قادة حين تشترك الجماعة بعمل، وإنّما يعني أن سلطان هؤلاء القادة يجب أن يكون كسلطان رئيس فرقة كرة القدم الّذي يخضع له الأفراد مختارين لتحقيق غرض مشترك، فينبغي أن تكون أغراضنا لنا ومنّا، لا مفروضة علينا من غيرنا، وينبغي ألّا نفرض أغراضنا على غيرنا بالقوّة.

وأمّا بالنّسبة للعنصر الآخر لامتلاك الشّجاعة وهو النّظرة للحياة غير شخصيّة، فإنّ هناك أشياء معيّنة في الفطرة البشريّة تقودنا بغير جهد إلى ما وراء النّفس، وأكثرها شيوعاً هو الحبّ وعلى الأخص الحبّ الأبويّ الّذي نجده عند بعض النّاس يعمّ حتى يشمل الجنس البشريّ بأسره، وهو شعور حقيقيٌّ ينبع من ذات الإنسان، وليس حالةً ظاهريّةً تعكس المواطنة العالميّة، وهذه فكرةٌ وردت أيضاً عند روسو حين قال: " احذروا أولئك المواطنين العالميّين، فمثل هؤلاء يحبّون التّتار حتّى يعفون من حبّ جيرانهم"(روسو، ١٩٥٦، ٣٢).

ثمّ هناك المعرفة وكذلك الفنّ، وفي الواقع إنّ كلّ اهتمام يبديه الإنسان بشيءٍ خارجٍ عن جسمه هو يجعل حياته إلى ذلك الحدّ غير شخصيّة، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الشّجاعة ضروريّة للنّزاهة في العلاقات الاجتماعيّة كما هي ضروريّة للبطولة البدنيّة.

٣/٢- **الحساسيّة:** وهي نابعةٌ من العواطف، وإذا أردنا لها تعريفاً نظريّاً بحتاً قلنا: إنّ الشّخص يكون حسّاساً من النّاحية العاطفيّة عندما تتنبّه عواطفه بمنبّهات كثيرة، لكنّها على عمومها لا يتحتّم أن تكون صفةً حسنةً، فلكي تكون الحساسيّة طيّبة يجب أن يكون الانفعال العاطفيّ ممّا يليق، فمجرّد الشّدّة في العاطفة ليس هو المطلوب، بل هي تأثّر الإنسان إن سروراً أو حزناً بأشياء كثيرة، إنّ الخطوة الأولى الّتي يخطوها معظم الأطفال في سنّ الخمسة أشهر هي الانتقال من مجرّد مسرّات الإحساس مثل الطّعام والدّفء، إلى المسرّات النّاشئة عن الاستحسان الاجتماعي، هذا السّرور ينمو سريعاً جدّاً، فكلّ طفلٍ يحبّ الثّناء ويكره اللّوم، ورغبة الإنسان في أن يظنّ النّاس به خيراً تبقى في العادة أحد الدّوافع المتسلّطة عليه مدى الحياة، وهي حقاً عظيمة القيمة كحافز إلى السّلوك المستحبّ، وكابح لدوافع الجشع، وكان يصحّ أن تكون أنفع وأنفس لو كنّا أكثر حكمة في إعجابنا، لكن ما دام أكثر الأبطال نصيباً في الإعجاب أكثرهم قتلاً للناس(رسل، ٢٠١٧، ٥٤) فانّ حبّ الإعجاب لا يمكن أن يكفي وحده للحياة الصّالحة، وثاني

المراحل في نشوء حساسيّة مستحبّة هي العطف. هناك عطفٌ طبيعيٌّ محض كبكاء الطّفل الصّغير عندما يبكي أخوه أو أخته، وهذا ما أظنّ هو الأساس الّذي يقوم عليه ما بعده في هذا السّبيل، والتّوسّعان اللّازمان في ذلك هما: – استشعار العطف حتّى لو لم يكن المصاب موضع محبّة خاصّة، – استشعار العطف عند العلم بحدوث مصيبة وإن كانت غير مشهودة، ويتوقّف هذا التّوسّع الثّاني على الذّكاء إلى حدّ كبير، فقد لا يذهب أبعد من العطف على مصاب يصوّر مصابه تصويراً واضحاً مؤثّراً، كما يقع في رواية جيّدة مثلاً، وقد يذهب من ناحية أخرى إلى الحدّ الّذي يجعل الإحصائيّات تحرّك عواطف الإنسان، وهذه المقدرة على العطف المجرّد هي في النّدرة والأهمّيّة سواء، فكلّ إنسان تقريباً يتأثّر تأثيراً عميقاً حين يجد شخصاً يحبّه يصيبه السّرطان، ومعظم النّاس يتأثّرون عندما يبصرون في المستشفيات آلام ناس لا يعرفونهم، ومع ذلك فإنّهم عندما يقرؤون أنّ نسبة الوفيّات بالسّرطان هي كذا فإنّهم في العادة لا يتأثّرون إلّا بخوف وقتيّ شخصيّ بأن يصابوا هم ومن يحبّون بهذا المرض. ويصدق مثل هذا على الحرب فالنّاس يرونها فظيعة حين تقطع أوصال ابنهم أو أخوهم، ولكنّهم لا يرونها أفظع مليون مرّة حين تقطع أوصال ملايين من النّاس، والشّخص الممتلئ عطفاً ورفقاً في معاملاته الشّخصيّة قد يكسب عيشه من الحضّ على الحرب، أو من تعذيب الأطفال في الأمم المتأخّرة، كلّ هذه الظّواهر المألوفة راجع إلى أنّ العطف لا يثيره في معظم النّاس باعث فكريّ مجرّد، وإذا أمكن علاج هذه الحالة زالت نسبةٌ كبيرةٌ من الشّرور الموجودة في العالم الحديث.

وقد زاد العلم كثيراً في مقدرتنا على التّأثير في حياة الشّعوب البعيدة عنّا بغير أن يزيد من عطفنا عليهم، فلنفرض أنّ أحداً مسهما في شركة لصنع القطن في شنغهاي، فقد يكون رجلاً مشغولاً لم يزد على أن جرى في هذا العمل وراء نصيحة ماليّة، فما يهمّه في الواقع هي الأرباح، ومع ذلك فإنّه يصبح جزءاً من القوّة الّتي تقود إلى مذابح شعب بريء، وستختفي الأرباح إذا لم يجبر الأولاد الصّغار الصّينيّون على الكدّ الشّاذّ الخطير، إنّه لا يبالي لأنّه لم يرَ أولئك الأطفال قط، والباعث الفكريّ لا يستطيع أن يحرّكه، هذا هو السّبب الرّئيسيّ في أنّ الاستثمار الصّناعيّ الواسع على ما هو عليه من القوّة، وإن ظلم الاجناس المغلوبة مستساغ(رسل، ٢٠١٧، ٥٥–٥٦)، فتربية تنتج حساسيّة عن بواعث فكريّة من شأنها أن تجعل مثل تلك الأشياء مستحيلة الوقوع.

٤/٢- **الذّكاء:** من أعظم عيوب الأخلاق التّقليديّة أنّها لم تقدّر الذّكاء حقّ قدره، فكان المهمّ هو الفضيلة والّتي هي عبارة عن تجنّب قائمة خاصّة من الأفعال أُطلق عليها اعتباطا لفظ(الإثم)، وما دامت هذه النّظريّة قائمة فمن المستحيل حمل النّاس على أن يُدركوا أن الذّكاء خيرٌ من الفضيلة، ولاشكّ في أنّ كلمة الذّكاء أدلّ على قابليّة تحصيل المعرفة منها على المعرفة الّتي حصلت بالفعل، لكنّ هذا الاستعداد لا يُكتسب إلّا بالتّمرين شأنه في ذلك شأن قابليّة ضارب البيانو و البهلوان، ومن الممكن بالطّبع إعطاء المعلومات بطرقٍ لا تربّي الذّكاء، وهذا ليس ممكناً فقط، بل سهلٌ وشائعٌ، لكنّ من غير الممكن تربية الذّكاء بغير إعطاء معلومات، أو على أيّ حالٍ بغير تيسير تحصيل المعرفة، وبغير الذّكاء لا يمكن للعالم الحديث المركّب أن يقوم أو يتقدّم، لذلك تعتبر تنمية الذّكاء من أعظم أغراض التّنمية، و إنّ من أهمّ الأسس الغريزيّة للحياة العقليّة هو الاستطلاع، الّذي يوجد في صوره البدائية بين الحيوانات، و يتطلّب الذّكاء حبّاً للاستطلاع متحفزاً، لكنّه يجب أن يكون من نوع معيّن، ذلك النّوع الّذي يكون دافعه الأساسيّ هو حبٌّ حقيقيٌّ للمعرفة(رسل، ٢٠١٧، ٥٧- ٥٨).

ونستطيع أن نرى هذا الباعث في صورة شبه النّقيّة في القطّة الّتي يؤتى بها الى غرفة غريبة، فتأخذ في تشمّم كل ركن وكل قطعة من الأثاث، وسنراه أيضاً في الأطفال حين يفتح لهم درجٌ أو ركنٌ اعتادوا رؤيته مغلقا فيهتمّون بما فيه مستغرقين. فإنّ تعطّشهم للمعرفة يوازي نظيره عند أذكى الكبار، وهذا الباعث يضمحلّ بتقدّم العمر، وفي الواقع عندما يموت حبّ الاستطلاع نستطيع أن نعدّ الذّكاء الفعّال قد مات أيضاً، وإذا أُريد أن يكون الاستطلاع مثمراً فلابدّ من أن يقترن بأسلوب فنيّ ما لتحصيل المعرفة، فلابدّ مثلاً من عاداتٍ للملاحظة، ومن اعتقاد في إمكان المعرفة، ومن صبرٍ وجدٍّ، ولابدّ أيضاً من التّربية على فضائل فكريّة معيّنة كانفتاح الذّهن.

إنّ الدّنيا الحقيقيّة أغمض ممّا نحبّ أن نقرّ به، ومن أوّل يوم بالحياة نقوم باستقراءات غير موثوق بها. ونخلط بين عاداتنا العقليّة وقوانين فطرة الأشياء، وهناك الكثير من النّظم العقليّة والاشتراكيّة والوطنيّة مستعدّة استعداد ملاجئ الأيتام لأن تهبنا الأمن في نظير استرقاقنا، فالحياة العقليّة الحرّة لا يمكن أن ينعم الإنسان في كنفها بالرّاحة والرّضا والأنس كما ينعم بحياة هي في كنف مذهب يعتقده، فالعقيدة وحدها تستطيع أن تهبنا شعور الجالس حول المدفأة على فراش وثيرٍ وعواصف الشّتاء ثائرة مضطربة خارج البيت(رسل، ٢٠١٧، ٥٩).

وأخيراً يمكننا القول أنّ المجتمع الّذي يتألّف من أفراد فيهم حيويّة وشجاعة وحساسيّة وذكاء على أرفع ما تستطيع التّربية أن تنتجه، يكون مجتمعاً يقلّ فيه التّعساء لأنّ أسباب التّعاسة من فقر وسوء في الصّحّة وغيرها سيمكن التّغلّب عليها، فالفقر منذ أن قامت الثّورة الصّناعيّة راجع إلى غباء الجماعة و ستحمل الحساسيّة النّاس على الرّغبة في محوه وسيدلّهم الذّكاء على الطّريق وستدفعهم الشّجاعة إلى سلوكه(رسل ، بلا، ٦٢).

لم يبالغ **رسل** قط في توقّعاته للتّعليم، ولكن بالرّغم من خيبة أمله بسبب تجربته العمليّة في التّدريس، ظلّ يحتفظ بإيمانه الّذي تميّز به بأنه يجب أن تنعقد الآمال أساساً على التّعليم من أجل بناء عالم أفضل، وقد كان حتّى في كتاباته الاجتماعية والسّياسيّة الموجّهة لعامّة القرّاء يحاول بلا كللٍ أن يؤدّي مهمّة واحدة وهي التّعليم، وهو لم يفقد الإيمان أبداً في إمكانية تنشئة أفراد مفعمين بالحيويّة وشجعان ومرهفي الحسّ وأذكياء فقط إذا حصلوا على الإرشاد المناسب في الطّفولة(جرايلينغ، ٢٠١٢، ١٠٥)، إرشاداً يساعدهم على التّمتّع بالحياة إذا هم اتّصفوا بهذه الصّفات وتربّوا على الانفتاح على الآخر. في الواقع إنّ الحسّ الإنسانيّ لدى رسل ينعكس في كافّة أفكاره، فهو دائماً يدعو إلى المحبّة والإنسانيّة في التّعامل بين البشر، ويرفض أن تعمل التّربية على غرس أيّ فكر يباعد بين البشر ويفرّق بينهم على أيّ أساس.

وهنا سوف تتطرّق الباحثة للحديث بشيء من التّفصيل عن الفضائل الفكريّة الّتي على التّعليم أن يحثّها لدى الطّلبة، ثمّ عن الدّور الّذي تؤدّيه كلٌّ من الأسرة والمدرسة في تربية الطفل من وجهة نظر رسل.

ثالثاً: الفضائل الفكريّةIntellectual virtues .

إنّ السّؤال الأساسيّ الّذي تعمل الفلسفة التّحليليّة على الإجابة عليه دائماً هو: " ما الأسس الفكريّة الّتي يجب أن تستند إليها التّربية في المدرسة التّحليليّة؟" (رسل، ١٩٧٠، ٢٩٧)، والإجابة تكون من خلال تحليلنا لأفكار **رسل** الّتي تبيّن أنّ مساعيه في التّربية الفكريّة تقوم على الإيمان العميق بالإنسان و بقدرته على تغيير العالم وتعميره، وذلك بالنّظر إلى المعرفة وامتلاكه لها من خلال التّعليم والتّدريب في مرحلة التّربية الفكريّة، لأنّها المرحلة الأخيرة في التّربية، وهذه المرحلة هي عمليّة بحثٍ مستمرٍ على ما تحمله المعرفة والحقيقة من صدق في المعنى والتّعبير وليست عمليّة تلقين للمعرفة والحقيقة على أنّها مطلقة، لأنّه لا يوجد جهل مطلق أو علم

مطلق(مهران، ٢٠٠٤، ٩٠)، والأشياء الّتي وجب تعلّمها قبل سنّ الرّابعة عشر كانت خالية من ذلك مقتصرة على تهذيب الأخلاق ومعرفة القراءة و الكتابة، إنّ الوعي والنّظرة النّاقدة التّحليليّة هي مفتاح الطّريق إلى التّعليم في العصر الحاليّ، فالتّعليم هو عمليّة تحرير ثقافيٍّ لطاقات الفرد الكامنة بتوضيح الأفكار من خلال الفلسفة والعلم، لأنّ **رسل** يشبّه الفلسفة بالعلم من حيث أنّها تحاول حلّ المشكلات الّتي تواجهها عن طريق المناهج العقليّة الصّرفة، وعلى هذا نلاحظ أنّ المعرفة هي الباعث الأساسيّ الّذي شكّل المنطلق الفكريّ والتّربوي لهذه المرحلة عند رسل، لأنّه يعطي للتّلميذ ما يوضّح له الحوار العقلانيّ التّواصليّ لتحليل كلّ قضيّة عن طريق إرجاعها إلى عناصرها بالمعنى والتّوضيح فيه، وكذلك يوضّح له كيفيّة الوصول إلى مفتاح كلّ قضيّة تواجهه، وهذا هو المنطق التّحليليّ عند رسل(حراثي، و مانع، ٢٠١٧، ١٠٢- ١٠٣).

إنّ التّفكير السّليم الوحيد هو ما ينبثق من نزعة حبّ الاستطلاع الّتي تؤدّي إلى الرّغبة في المعرفة والفهم (رسل، ٢٠٠٧، ٢٠) ولكنّ النّاس يخشون التّفكير أكثر ممّا يخشون أيّ شيء آخر في هذه الدّنيا، أكثر من الخراب، بل أكثر من الموت، إنّ الفكر رهيب وثوريّ، إنّه لا يرحم الامتيازات ولا الأنظمة القائمة أو العادات المريحة ولا تهمّه السّلطة، ولا يهاب جهنّم الحمراء، إنّه يرى الإنسان ذرّة ضعيفة يحوطها صمتٌ عميقٌ لا حدود لعمقه، الفكر هو سيّد هذا العالم إنّه عظيمٌ سريعٌ وحر، وهو نور يضيء الدّنيا، وهو الدّعامة الأولى في مجد الإنسان (رسل، ٢٠٠٧، ١٢٧)، وإذا أردنا أن يكون الفكر مُلكاً للكثرة لا امتيازاً للقلّة فينبغي علينا أن نقضي على الخوف، إنّ الخوف هو الّذي يعوق تقدّم النّاس، كان **رسل** دائماً من دعاة العقلانيّة والانفتاح وتجنّب الوقوع في مستنقعات الخرافات والتّخلّف، ولطالما دعا الإنسان إلى استثمار عقله، فهو يرى" أنّ الإنسان حيوان فطر على سرعة التّصديق، وهو ينساق وراء الخرافات لأنّه يحبّذ فكرة التّمسّك بمعتقدٍ ما"(رسل، ٢٠٠٩، ١٠٦)، وهو لا يرى أنّ تجنّب الأفكار الحمقاء في هذا العالم يحتاج إلى عبقريّة تفوق العقل الإنسانيّ بل إنّ بعض القوانين البسيطة سيضمن له هذا، ومن هذه القوانين هو القيام بالمشاهدة أو التّجربة الذّاتيّة في القضايا الممكنة، وهنا يبرز **رسل** مثالاً ساخراً من أرسطو حيث يقول:" لقد كان بإمكان أرسطو أن يتجنب خطأ التّفكير بأنّ النّساء يحزن على أسنان أقلّ من الرّجال بالابتكار البسيط القائم على أن يسأل السّيدة أرسطو أن تفتح

فمها، بينما هو يحصي أسنانها ولكنّه لم يفعل واكتفى بظنّه أنّه يعرف ذلك"(رسل، ٢٠٠٩، ١١٠)، والظّن بأنّنا نعرف بينما نحنُ في الواقع لا نعرف هو خطيئة فادحة.

ومع ذلك لا يُنكر **رسل** أنّ الكثير من المواضيع لا يسهل إخضاعها لامتحان التّجربة، فها هو يقول:" إذا كنت كمعظم أبناء البشريّة تمتلك عقائد عاطفيّة فثمّة طرق تصبح بواسطتها عارفاً بتميّزك، وإذا بدا رأي معاكس لرأيك ممّا يجعلك غاضباً، فهذه إشارة تدلّ على أنّك في عقلك الباطن تدري بأنّك لا تملك سبباً كافياً للتّفكير كما تفعل، وإذا قال أحدهم أنّ اثنين واثنين يساوي خمسة فإنك تشعر بالإشفاق أكثر ممّا تشعر بالغضب، إلّا إذا كنت تعرف قليلاً فقط عن الحساب ممّا يجعل عقيدتك المعاكسة مهتزّة ، و أكثر أنواع الجدال وحشيّة هي الّتي تتعلّق بأمور ليس لها دليل مثبت كاللّاهوت، لذا حينما تجد نفسك غاضباً من جرّاء اختلاف في الرّأي احذر، فإنّك ستجد على الأرجح بعد الفحص بأنّ عقيدتك قد جاوزت ما يبرّره العقل"(رسل،٢٠٠٩، ١١١).

هناك صفات معينة مستحبّة للغاية ولا غنى عنها للنّجاح في طلب العلم، ويصحّ أن تسمّى الفضائل الفكريّة، ومن الواجب أن تنتج عن تربية الفكر _ تنتج عند الحاجة إليها في التّعليم لا كفضائل نسعى إليها لذاتها_ ورأس تلك الصّفات هو حبّ الاطّلاع ثمّ انفتاح العقل وحصر الذّهن واعتقاد إمكان المعرفة وإن صعب، والصّبر والجدّ والدّقة، وهذا شرحٌ موجزٌ لهذه الصّفات:

١/٣- حبّ الاطّلاع: وهو أساسيّ من بين هذه الصفات، فالمعرفة الّتي يحصلّها التّلميذ يجب أن تبدو له بمنزلة مهارة اكتسبها شأنها في ذلك شأن المهارة في الألعاب الرياضية البدنية، ولعله لا مفرّ من أن تكون المهارة المكتسبة مقصورة إلى حدّ على النّوع الّذي تتطلّبه المهارة المدرسية المصطنعة، لكن كلّما أمكن إظهارها بمظهر الضّروريّ لتحقيق غرض ما غير مدرسيّ يشوّق التّلميذ نكون قد قمنا بعمل عظيم الأهمّيّة، فممّا يؤسف له هو الفصل بين المعرفة وبين الحياة، وإن كان ذلك لا يمكن تفاديه تماماً خلال السّنوات الدّراسيّة وحيثما كان التّفادي متعذّراً، فلا مناص من إيراد أحاديث من آن لآخر توضّح فائدة المعرفة في الحياة (رسل، ٢٠١٧، ١٨٠).

٢/٣- اتّساع أفق العقل: وهي صفة ستظلّ على الدّوام موجودة حيث تصدق الرّغبة في المعرفة ولا تفارق الإنسان إلّا حيث تختلط رغباته الأخرى باعتقاد أنّه يعرف الحقيقة بالفعل، وينبغي

علينا أن نشجّع التّلاميذ على أن يعتبروا كلّ شأنٍ من الشّؤون قابلاً للمناقشة وأن يكون في استطاعتهم أن ينبذوا أيّ رأي تبعاً للحجّة.

٣/٣- حصر الذّهن: فالقدرة على حصر الذّهن صفة قيّمة جدّاً، وقليل من النّاس من يكتسبها بغير طريق التّربية، إنّها تنمو بطبيعتها إلى حدّ كبير كلّما تقدم التّلاميذ في السّنّ، فالأطفال الصّغار يندر أن يفكروا في شيء واحد لأكثر من بضع دقائق، لكن في كلّ سنّ يتقدّمونها تجعل التفاتهم أقل تشتتاً حتى يكبروا، ومع ذلك فلا يكاد يكون من المحتمل أن يكسبوا قدراً كافياً من حصر الذهن دون تربية عقلية طويلة(Russell, 1926 , 76) وهنالك ثلاث صفات تميّز قدرة الحصر الذهنيّ ألا وهي الشّدّة والطّول والرّغبة الذّاتيّة، وإن المقدرة على حصر الذّهن في الموضوع الواحد زمناً طويلاً ضرورية للقيام بالصّعب من الأعمال بل ولفهم أي موضوعٍ معقّد، وهي تأتي نتيجة للاهتمام التلقائي العميق بالموضوع، ومعظم النّاس يستطيعون حصر الذّهن في لغز من الألغاز زمناً طويلاً، لكن هذا ليس كبير الفائدة لذاته، فلكي يكون حصر الذهن قيّماً حقّاً ينبغي أن يكون تحت سلطان الإرادة، أي أن يتمكّن الإنسان من جبر نفسه على تحصيل معرفة معينة إذا كان لديه باعث كاف للتحصيل، ولو لم تكن في ذاتها تسترعي الاهتمام، وإنّ ضبط الالتفات والسّيطرة عليه من خلال الإرادة هو أكبر ما نكسبه من التّعليم العالي، وفقط من هذه النّاحية نجد أن التّعليم القديم كان جديراً بالإعجاب، فممّا هو مشكوك فيه نجاح الأساليب الحديثة كما نجحت الأساليب القديمة في تعليم الإنسان أن يتحمّل السّأم مختاراً ، على أنّ هذا العيب لو كان موجوداً بالفعل في أساليب التربية الحديثة فهو بعيد عن أن يكون مستعصياً لا علاج له.

٤/٣- الصّبر والجدّ: يجب أن ينتج كلّ من الصّبر والجدّ عن التّربية الجيدة، فقد كان شائعاً فيما مضى أن الطّريقة الوحيدة لضمانهما في معظم الأحوال هي فرض العادات الجيّدة فرضاً على الشّخص، ولا شك في أنّ هذه الطريقة تصادف بعض النّجاح كما في ترويض الحصان على أن يُركب أو أن يجر عربة، لكنّ الأفضل هو أن يحفّز الطّموح اللّازم للتّغلب على الصّعوبات وذلك يمكن تحقيقه بتدريج الصّعوبات حتّى يسهل على المرء في أوّل الأمر إحراز السّرور بالنجاح، وعن هذا الطّريق يعرف بالخبرة كيف يجني ثمار المثابرة.

٥/٣- الدّقّة : فهي مثل الضّبط الإرادي للالتفات، غير أن دعاة الإصلاح في التّربية كانوا أميل إلى أن يبخسوها حقها، ومن الصّعوبات الّتي يلاقيها أنصار الطّرق الحديثة في التّربية هي أنّ

الدّقة كما نعلّمها في يومنا هذا تنطوي على الملل والسّأم ولو استطعنا أن نجعل التّربية عمليّة مشوّقة لكان في ذلك مكسب عظيم، على أنّنا يجب أن نفرق هنا بين أمرين وهما السّأم الّذي مصدره المعلّم وحده وهو بمجمله سيء بغيض، والسّأم الذي يتحمله التّلميذ طائعاً مختاراً لكي يحقق أملاً يصبو إليه، فهذا له قيمته ما لم يتجاوز حدوده وينبغي أن يكون جزء من التّربية أن نلهب في التّلاميذ رغبات ليس من السّهل إشباعها وحثّهم على العمل من أجل تحقيقها.(رسل،٢٠١٧، ١٨٠– ١٨٤).

ويجب أن يتخلل عمليّة التّربية من أوّل أيّامها إلى آخرها إحساس بالمغامرة الفكرية، فالدّنيا مملوءة بالأشياء المحيّرة الّتي يمكن فهمها ببذل الجهد الكافي، وشعور الإنسان بفهم ما كان يحيّره يجلب له شعوراً بالمتعة والسّعادة، وكلّ معلّم جّيد ينبغي أن يكون في استطاعته أن يهب الطفل ذلك كله، والعمل الشّخصي الابتكاري يهيء للتّلميذ فرصة للكشف، ويمدّه بإحساس المغامرة الفكرية في مناسبات أكثر وبقوّة أشدّ منها إذا عرف كلّ شيء داخل الفصل، فلندع التّلميذ يستخدم فاعليّته كلّما أمكن ذلك بدلاً من أن يكون متلقياً فحسب، وهذا سرّ من أسرار جعل التّربية مصدراً للسّعادة بدلاً من أن تكون مصدر فرض وعقاب(رسل ، بلا ، ١٩١).

إذاً يرى **رسل** أن الفكر هو وسيلتنا للتّحرر" فحياة الإنسان عند النّظر إليها عن بعد تعدّ شيئاً تافهاً إذما قورنت بقوى الطبيعة، فالإنسان العبد مجبر على الخضوع للزمن، ويرهب القدر ويخشى الموت، لأنّها أعظم من أي شيء يجده في نفسه، ولأنّ كل أفكاره عن أشياء يغتالها الثّلاثة: الزّمن والقدر والموت، ولكن رغم العظمة الّتي تبدو بها، فإن التّفكير فيها والإحساس بجلالها الرّصين لا يزالان أعظم، هذا التّفكير يجعلنا أحراراً، فنحن لم نعد ننحني أمام القدر المحتوم باستسلام، ولكنّنا نتقبله ونجعله جزءاً منّا، ونحن حين نترك الصّراع من أجل سعادتنا الخاصة، ونتخلّى عن التّطلع لتحقيق الرغبات المؤقّتة يكون هذا هو الاختيار، إنّ الإنسان الحرّ لا تخيفه إمبراطورية القدر إذا حافظ على عقله حرّاً من الطّغيان الطائش للقوى الّتي تحكم حياته الخارجيّة(رسل، ٢٠٠٥، ١٨– ١٩).

ويبدو أنّ حرّيّة التّفكير ظاهرةٌ وراثيّةٌ لدى هذا الفيلسوف العظيم الّذي أعدم الملك شارل الثّاني أحد أجداده(وليم رسل) لأنّه كان من زعماء المطالبة بالإصلاح الدّستوري والوقوف في وجه الطّغيان الملكي العابث المستهتر.

إنّ هذه الفضائل الفكريّة إنّما تؤكّد لنا وجهة نظر رسل في المعرفة الّتي أرادها والّتي تجعل الشّكّ وحبّ الاطّلاع أساساً لها، وترفض كلّ القوالب الّتي تحدّ من الأفق الفكريّ لعقل الإنسان اللّامحدود.

- الخاتمة conclusion.

انطلاقاً من فلسفته التّحليليّة وضع **رسل** مجموعةً من الفضائل الفكريّة الّتي يراها أساساً للمعرفة الصّحيحة وهي حبّ الاطّلاع وانفتاح العقل وحصر الذهن واعتقاد إمكان المعرفة وإن صعب، والصّبر والجدّ والدّقّة، وهذه الصّفات لابدّ من تغذيتها وتعزيزها بدءاً من الأسرة وذلك باستخدام الطّرق المناسبة، كما حدّد أهداف التّربية في أربع صفاتٍ لابدّ أن تكون مجتمعة لتكوين شخصيّة الفرد وعلى التّربية أن تسعى لتنمية هذه الصّفات وهي الحيويّة والشّجاعة والحساسيّة والذّكاء.

الفصل الخامس: التّربية الاجتماعية عند برتراند رسل

Chapter V: Social education in Bertrand Russell's philosophy

- المقدّمة Introduction

أوّلاً: التّربية والتّنشئة الاجتماعيةّ عند رسل education and social upbringing in Russell's philosophy.

ثانياً: عناصر التّنشئة الاجتماعيّة:

١/٢: التّربية على المحبّة Education of love.

٢/٢: التّربية على الصّدقEducation of truthfulness .

٣/٢: التّخلّص من الأنانيّةGetting rid of selfishness.

ثالثاً: دور الأسرة في التّربية.The role of the family in education

رابعاً: العقاب والثواب في التربية الأسرية Punishment and reward in family education

- الخاتمة conclusion.

- المقدّمةIntroduction

عبر العصور كانت التّربية عمليّة اجتماعيّة تتأثّر بحدود الزّمان والمكان وتختلف باختلاف نمط الحياة السّائد في المجتمع وتسعى إلى صقل شخصيّة الفرد بما يتناسب مع مجتمعه، ومن هنا أكّد **رسل** أهّميّة التّربية الاجتماعيّة في بناء الإنسان منذ السّنة الأولى في حياته، وركّز على أهمّيّة أن تكون أهدافها متوافقةً مع أهداف المجتمع وقيمه، لذلك عوّل على الدّور الّذي تؤدّيه المؤسّسات التّربويّة والمجتمع الثّقافي بجانب الأسرة لتحقيق أهداف التّربية المتمثّلة في تحقيق النّمو العقلي والاجتماعي للفرد مؤكّداً على أهمّيّة تنمية القيم التّربويّة والاجتماعيّة السّليمة الّتي تنمّي داخل الفرد خاصّيّة روح التّعاون من خلال تعلّمه السّلوكيّات المثلى وهي: الشّجاعة، الصّدق، المحبّة، العطف والتّعلّم(الشّمري، ٢٠١١، ٦٥٠-٦٥١). وهذه السّلوكيّات تنمو داخل الفرد من خلال تفاعله مع مؤسّسات مجتمعه التّربويّة المختلفة في إطار التّربية الاجتماعيّة الّتي ستفرد الباحثة هذا الفصل للحديث عنها.

أوّلاً: التّربية والتّنشئة الاجتماعيةّ عند رسل education and social upbringing in Russell's philosophy.

رفض **رسل** كما مرّ معنا سابقاً الفكرة القديمة القائلة بأصالة الخطيئة في النّفس الإنسانيّة، كما رفض فطريّة الخير في نفس الإنسان الّتي قال بها روسو، حيث أنّ رغبات الأطفال الغريزيّة مبهمة ومادّتها الخام ليس لها صفة خلقيّة، فيمكن تشكيلها للخير، كما يمكن تشكيلها للشّر بحسب تأثير البيئة، وبرأيه فإنّ المُهذّب العظيم للغريزة هو المهارة، المهارة الّتي تمدّنا بأنواع من الرّضا دون أنواع، فإذا أُعطي الإنسان الأنواع الصّالحة من المهارة يصير فاضلاً، وإذا أعطي الأنواع الخاطئة يصبح فاجراً . ورأى رسل أنّ هذه الاعتبارات تنطبق بشكل أساسيّ على إرادة القوّة، والّتي تتضمّن إرادة البناء والهدم كإرضاء لإرادة القوّة، لكنّ البناء عادة أصعبهما لذا فهو أسعد للشّخص الّذي يستطيعه، ويرى أنّ البدايات الأولى لكثير من الفضائل تبدأ من تذوّق سرور القدرة على البناء، كما أنّ إيجاد الاهتمام بالبناء هو أسهل طريقة تؤدّي إلى اجتثاث القوّة العمياء، هذا بالنّسبة للتّنشئة في المراحل المبكّرة من التّربية، أمّا في سنوات التّربية الأخيرة فلا بدّ من تنبيه ملكة البناء الاجتماعيّ عند الطّفل ، والمقصود بها تشجيع الخيال عند الأشخاص الّذين لديهم كفاية من الّذكاء ليستخدموا خيالهم في استنباط أساليب أجدى وأنفع في استغلال القوى الاجتماعيّة الموجودة بالفعل، أو في خلق قوى جديدة (رسل، ١٩٨٠، ١٠٠-

١٠٣) وعموماً فإنّ البعد التّربوي لعمليّة التّنشئة لا بدّ أن يحقّق مكتسبات مرحليّة، وذلك بأن يكون الهدف التّربوي الأوّل لعمليّة التنشئة بكل أنماطها وأشكالها هو بناء الإنسان بناءً شموليّاً ومتكاملاً، والثّاني أن يكون الهدف الأساسي والاستراتيجي من بناء الإنسان هو بناء المجتمع وتجديده (الشّمري، ٢٠١١، ٦٦٥١).

في الواقع إنّ المشكلة الرّئيسيّة في التّربية هي نفس المشكلة الرّئيسيّة في السّياسة والأخلاق، تتعلّق بالعلاقة بين الفرد والمجتمع، فأمامنا النّاشئ الّذي نهدف إلى تربيته من جهة، ولدينا من جهة أخرى الهيئات الّتي تتسابق إلى اغتصاب عقله وقلبه، على الرّغم من تعدد المدارس الفكريّة والتّربوية فأهمّ ما يلفت نظرنا مدرستان متعارضتان إحداهما تجعل التّربية منسجمة بين الطّفل وبيئته وثقافة تلك البيئة، والثّانية تجعل التّربية تنمية لنفس الطّفل واستعداداته الطّبيعية، والفريق الأوّل يطلب من رجال التّربية أن تكون أهدافهم من وراء عمليّة التّربية هي أن يحدث التّجانس بين الطّفل والمجتمع المحيط به، وهذا التّجانس لا يكون بتبديل أوضاع المجتمع ليتّفق مع طبائع الطّفل، إنّما يكون بتهذيب طبائع الطّفل وتبديلها حتّى تنسجم مع أوضاع المجتمع، بينما يريد الفريق الثّاني أن تتوقّف عمليّة التّربية على الاهتمام في الطّفل ذاته لتنمو طبيعته بغضّ النّظر عن ملاءمة تلك الطّبيعة مع ثقافة المجتمع المحيط به أو عدم موافقتها، ومن هنا يظهر الخلاف بين المدرستين هل نربّي الطّفل ليكون مواطناً؟ أم نربّيه ليكون فرداً؟. المدرسة الأولى ترى أنّ من مصلحة الجماعة أن تحدّ فرديّة الطّفل باعتباره عضواً فعّالاً في المجتمع، وأمّا المدرسة الثّانية فترى أنّه من أجل نمو الفرد نمواً متوازناً لابدّ من رفض هذه القوالب الاجتماعيّة(غالب، ١٩٧٩، ١٢٢)، ورسل كان من دعاة الفرديّة حيث اهتمّ بتنمية الفرد وقدراته إلى أقصى حدّ ممكن لتحقيق سعادته كهدف أوّل ولكن دون أن يلحق الأذى بغيره.

ثانياً: عناصر التّنشئة الاجتماعيّة:

التّنشئة الاجتماعيّة عمليّة مستمرّة تشكّل الفرد منذ ولادته وتعدّه للحياة الاجتماعيّة المقبلة، وهي إحدى عمليّات التّعلّم الّتي عن طريقها يكتسب الأفراد العادات والتّقاليد والاتّجاهات والقيم السّائدة في بيئتهم الّتي يعيشون فيها، وتعمل المؤسّسات المسؤولة عن التّربية والتنشئة الاجتماعية على تنمية مجموعة من الصّفات والسّلوكيّات المرغوبة داخل الأفراد ومن هذه الصّفات الّتي أكّد عليها **رسل** في مؤلّفاته المختلفة:

١/٢: التّربية على المحبّة Education of love.

يربط **رسل** المحبّة الّتي يتلقّاها الطّفل بسلوكه النّاتج عنها، ويرى أنّ شعور المرء بأنّه غير محبوب قد يقوده إلى الانتقام من العالم، أو قد يقوده إلى الانطواء على نفسه والانعزال عن المجتمع والآخرين ، كما أنّ الطّفل المحروم من المحبّة سيكون حييّاً ووجلاً ومستعدّاً للخوف من كل الأشياء، ولن يكون بمقدوره مجابهة العالم بروح مرحة ومغامرة، بل سيشرع باكراً جدّاً في تأمّل الحياة والموت، وينتهي إلى البحث عن تعزيات غير حقيقيّة في أحد الأنظمة الفلسفيّة أو اللّاهوتيّة (رسل، ١٩٩٥، ١٣٤– ١٣٦)، ويرى رسل أنّ الحبّ والمعرفة هما الأساسان اللّازمان لحسن التّصرّف ، والنّوع الصّالح من الحبّ ينبغي أن يكون الثّمرة الطّبيعية للمعاملة المناسبة للطفل في نموّه ، لا أن يكون شيئاً نرمي إليه ونقصده خلال مراحل النّمو المختلفة ، وعلى الوالدين اللّذين يودّان أن يحبّهما أولادهما أن يسلكا معهم مسلكاً يستثير الحب، كما يجب أن يحاولا إكساب أطفالهما الخصائص الحسّيّة والعقليّة الّتي تُنتج من المحبّة والحنان ما يتّسع ويزداد(رسل، ١٩٨٠، ١٣٣) وفي تأكيده على ضرورة زرع المحبّة بطريقة غير مباشرة في نفوس الأطفال يقول **رسل**" إنّك إذا أخبرت الأطفال أنّه ينبغي عليهم أن يتحابّوا تتعرّض لخطر إيجاد الرّياء والمداهنة، لكنّك إذا جعلتهم سعداء أحراراً وجعلت الرّفق والرّحمة من حولهم فستجد أنّهم يصبحون من تلقاء أنفسهم إخوان كل إنسان، وإنّ كلّ إنسان تقريباً يستجيب لمودّتهم بمثلها .فالنّزوع إلى الثّقة والمحبّة يبرّر نفسه لأنّه يُكسب صاحبه سحراً لا سبيل إلى مقاومته، ويخلق من حوله ما ينتظر من استجابة لعواطفه، وهذه نتيجة من أهم النّتائج الّتي نتوقّعها من التّربية الأخلاقيّة الصّحيحة القويمة(رسل، ١٩٩٥، ١٤٥) ويؤكّد **رسل** على ضرورة أن يكون شعور العطف واضحاً، وأن تُختار الطّرق المناسبة لتوجيهه بالشّكل الصّحيح، فالمحبّة الّتي لا توجّه بالشّكل الأمثل قد تؤدّي إلى تكوين شعور الأنانيّة عند الطّفل وتحويله لولد مدلل، والحلّ الأمثل يكون في توجيهها بما يساعد الطّفل على فهم شعور المحبّة وعكسه على الآخرين (Hare,2001,5)وبصورة عامّة يمكن أن نختصر نصيحة رسل للمربّي بالمثل المعروف : فاقد الشّيء لا يعطيه، بمعنى أنّه يجب على المربّي أن يتمتّع بمشاعر صادقة وعارمة من المحبّة تجاه الطّفل لكي يتكوّن عند الطّفل شعور المحبّة تجاهه وتجاه الآخرين.

٢/٢: التّربية على الصّدقEducation of truthfulness .

إنّ من أهمّ ما تسعى التّربية الأخلاقيّة إلى تحقيقه ويدخل ضمن أهدافها الأساسيّة هو تكوين عادة الصّدق، فلا يكتفي بالصّدق في الكلام وإنّما مع الفكر أيضاً، لا بل الصّدق في المعاملة حتّى مع الجماد، فاذا تمت معاملة الجماد على أنّه حيّ فهذا خداع كبير، ويحرم الطّفل من مصدر للتأديب الطّبيعيّ المفيد، فلو ترك الطّفل وشأنه لأدرك بسرعة أنّ الجمادات لا يجدي في تناولها إلّا المهارة وليس الغضب، فيحفّزه هذا على كسب المهارة ويعينه على إدراك حدود مقدرة الإنسان الشّخصيّة (رسل ، ٢٠١٧، ١٢٣)، وهذه العادة من الأخطاء التّربويّة الشّائعة في تربية الأطفال.

يرى **رسل** أنّ الابتعاد عن الصّدق عند الطّفل يعود بشكل أساسيّ إلى الخوف، فالطّفل المنشأ في غير خوف يكون صادقاً لا بفضل جهده الأخلاقي~ لكن لأنّه لن يخطر له أن يكون غير صادق. ويؤكّد أنّ الّذين يصدّقون الطّفل دائماً يجنون ثمرة ذلك زيادة ثقة فيهم ، فعند الطّفل نزعة طبيعيّة أن يصدق ما تقوله له إلّا إذا تعارض مع رغبة قويّة عنده، فمتى جرّب الطّفل صدق ملاحظات المربّي استطاع هذا الأخير بسهولة أن يفوز باعتقاده بما يقول من غير حاجة إلى توكيد، لكنّ التّهديد بعواقب لا تتحقق لن يزيده إلا شكّاً وقلقاً .ويوصي **رسل** بضرورة توخّي الكبار الصّدق الدّقيق مع الأطفال إذا أريد ألّا يتعلّموا الكذب. فالوالدان يفقدان كلّ سلطان أدبيّ على أطفالهم إذا كانا يعلّمانهم أنّ الكذب إثم، بينما يعرف الأطفال أنّهما يكذبان، ويختم رسل بالقول" إنّنا نحبّ لأبنائنا أن يكونوا مستقيمين صرحاء يحترمون أنفسهم، وإنّي شخصيّاً أؤثر أن يفشل أولادي لاتّصافهم بهذه الصّفات على أن ينجحوا بأساليب العبيد" (رسل، ١٩٨٠، ١١٧) ومن الملاحظ أنّ رسل قد ركّز على تعليم الصّدق بطريقة المثل الأعلى وليس عن طريق الوعظ، فلن يتعلّم الطّفل الصّدق ما لم يشعر بصدق الآخرين.

٣/٢: التّخلّص من الأنانيّةGetting rid of selfishness.

بالنّسبة لصفة الأنانيّة وحبّ التّملّك، يقول **رسل** لا تدع الطّفل دائماً يرفض أن يلعب غيره بلعبه الخاصّة، فكلّما كان الّذي عنده منها أكثر ممّا يستطيع استعماله فعلاً، وجب ألّا يُسمح له بالاحتجاج عندما يلعب طفل آخر ببعضٍ ممّا ليس يستعمله منها، اللهم إلّا إذا كان قد ركّب منها تركيبة هي موضع زهوه، فإلى أن ينسى الطّفل ما ركّبه، ينبغي أن يظلّ ما ابتناه قائماً إن أمكن

مكافأة له على مجهوده، وفيما عدا ذلك لا تسمح للطفل أن يصير حارساً لألعابه(رسل، بلا ، ١١٦)، ويؤكّد رسل في هذا على مبدأين أساسيّين هما:

- لا تجعل الطّفل يشعر أنّه محروم لعدم كفاية ما يمتلك وإلا جعلت منه بخيلاً.
- اسمح للطفل بالملكيّة الخاصّة إذا نبّه ذلك منه نشاطاً مستحبّاً، وبخاصّة إذا علّمه تناول الأشياء بعناية ومسؤوليّة، فيما عدا ذلك حوّل اهتمامه ما استطعت إلى المسرّات الّتي لا تستلزم ملكية خاصّة، وحتّى حين يكون للطفل ملكيّة خاصّة لا تسمح له بأن يكون دنيئاً أو بخيلاً حين يرغب غيره من الأطفال أن يأخذوا بحظ من اللعب بأشيائه، والغرض هو أن نغري الطّفل بالإعارة عن رغبة واختيار(رسل ، ٢٠١٧ ، ١١٧-١١٨) ، ولن نحقق هذا ما دمنا نحتاج فيه الى استخدام سلطتنا ، فالطّفل السّعيد يسهل تحريكه إلى الكرم أمّا اذا كان محروماً من المسرّات فسيتمسك بما تيّسر له منها، فالأطفال لا يتعلّمون الفضيلة عن طريق تحمّل الآلام ، ولكن عن طريق الصّحّة والسّعادة.

وأمّا ما يراه **رسل** في واقع الثّواب والعقاب فهو مخالف لما جاء به **روسو** من حيث تحديد الجزاء أو العقوبة، لأنّ روسو يعتقد أنّ القانون الطّبيعي كفيل بذلك حيث أنّ الطفل لم ينتم إلى المجتمع بعد وعلى المربّي أن يصبر عليه ولا يعاقبه(روسو،١٩٥٨، ٧٧)، في حين يرى **رسل** أنّ النّفس البشريّة كالغاز يتمدّد على الدّوام ما لم يكفّه ضغط خارجي، وهدف التّربية من هذه النّاحية أن تجعل الضّغط الخارجي هو العادات والأفكار والميول العاطفيّة في عقل الطّفل نفسه، لا الضّرب واللكم والعقوبات البدنيّة الّتي تؤدّي الى القسوة والوحشيّة ، مع التّأكيد على أنّ العقاب على مستوى خفيف له معالجاته وأهمّيّته لا سيما فيما يتعلّق بالسّلوك، ويعدّ الثناء واللوم شكلان مهمّان من أشكال الثّواب والعقاب عند الأطفال الصّغار، وينبغي أن يكون اللوم عقوبة محددة تنزل بالطّفل من أجل انحراف غير منتظر عن السّلوك الحسن، وينبغي ألّا يكون الثّناء حقّه من أجل شيء عادي ومألوف ، إنّما يُمنح الثّناء من أجل مظهر جديد للشجاعة أو البراعة أو من أجل نكران للذات يتّصل بما يملكه الطّفل، بحيث يحثّه على الاستمرار به(رسل، بلا ، ١٣٠).

ثالثاً: دور الأسرة في التّربية The role of the family in education.

يعطي رسل أهمّيّة كبيرة للأسرة كمؤسّسة تربويّة في التّربية الاجتماعيّة، وهو يرى أنّ أساس الأسرة يقوم على واقع أنّ الأهل يحسّون بمحبّة خاصّة لأولادهم الشّخصيّين وهي محبّة

تختلف عن المحبّة الّتي يحسّها أحدهم بالنّسبة للآخر، أو بالنّسبة إلى سائر الأولاد، صحيح أنّ ثمّة والدين ربّما لا يشعران بأي محبّة تقريباً أبويّة أو أموميّة، وكذلك صحيح أيضاً أن هناك نساء قادرات على حبّ ولد ليس ولدهن مثلما يحببن أولادهنّ من صلبهنّ، إلّا أنّه تبقى هناك حقيقة بسيطة، وهي أنّ محبّة الوالدين هي شكل محبّة مختلف عن سائر أشكال المحبّة ولا يشعر به الكائن البشريّ الطّبيعي إلا تجاه أولاده من صلبه(رسل ، ١٩٩٥، ١٥٢).

يخصّ رسل سيكولوجيا الأسرة بجزء من كتاباته، فهو يرى كما رأى فرويد أنّنا ورثنا انفعالنا العاطفيّ العميق تجاه أولادنا عن أجدادانا الحيوانات (فمن يراقب أنثى مع صغيرها سيلاحظ أنّ تصرّفها مختلفٌ كلّياً عن تصرفها تجاه الذّكر الّذي تقيم علاقات معه، وهذا التّصرّف الغريزي نفسه موجود بين البشر، ولو لم يكن لهذا الشّعور وجود لما استطعنا اعتبار الأسرة مؤسسة، ما دام بالوسع ترك أمر العناية بالأولاد إلى مربّين محترفين، وفي الظّروف الحاضرة تكون المحبّة الخاصّة الّتي يكنّها الوالدان لأولادهما ذات قيمة كبيرة سواء بالنّسبة إلى الوالدين أو الأولاد، والثّمين في محبّة الوالدين هو أنّ بوسعنا الثّقة فيها أكثر من أيّ محبّة أخرى، لأنّها محبّة غير مشروطة، وفي المقابل يؤكّد رسل أنّ الأولاد هم من مصادر السّعادة في الحياة، فيقول:" إذا وُضعت ظروف الحياة الاقتصاديّة الصّعبة جانباً، وتأمّلنا في الجنس البشريّ يبدو جلياً في رأيي أنّ بمقدور الأولاد أن يوفّروا السّعادة الأكبر والأكثر دواماً الّتي يمكن أن تقدّمها إلينا الحياة"(مرجع سابق ، ١٩٩٥، ١٥٣-١٥١)، وهناك مصدر مزدوج للسّعادة في أن يكون للمرء أولاد ، من جهة هناك هذه الفكرة عن إظهار جزء من الجسد الّذي تمتدّ بواسطته الحياة إلى ما وراء الموت بشكل فرد جديد يمكنه بدوره إظهار جزء من ذاته مؤمّناً بذلك خلود البروتوبلازما، ومن ناحية أخرى هناك مزيج من القوّة والحنان، فالكائن البشريّ الصّغير يولد بلا أيّ وسائل دفاع، ويجد لدى الوالدين دافعاً لتلبية احتياجاته، دافعاً لا يرضي وحسب حب الوالدين لطفلهما بل حبّهما لقوّتهما، وما دام الطّفل دونما قدرة على الدّفاع عن نفسه فإنّ المحبّة الّتي تكنّ إليه لا يشعر بها على أنها أنانيّة، ولكن مع نمو الطّفل من المستحب أن يتعلّم الاستقلاليّة في النّواحي الممكنة وهذا يعاكس رغبة القوّة لدى الوالدين، في الواقع هناك آباء لا يعون هذه المسألة ويستمرّون في سيطرتهم حتّى يثور الأولاد، وهناك آخرون يدركون هذه الحالة ويبقون فريسة انفعالات متناقضة.

هذا النّزاع يدمّر السّعادة الأبويّة أو الأموميّة فبعد إغداقهم هذا القدر من العناية بولدهم يدركون أنّه أصبح مختلفاً عن توقّعاتهم، فربّما كانوا يريدونه أن يصبح جنديّاً محارباً وإذ به

يصبح داعية سلام أو عكس ذلك، غير أنّ الصّعوبات لا تظهر وحسب في هذه المرحلة المتقدّمة من التّطورات، فعلى صعيد أبسط إذا كان الطّفل يحتاج من يطعمه وبات في وسعه الآن أن يقتات وحده يظهر صراع الوالدين بين حبّ السُّلطة والتّملك وضرورة ترك الطّفل لاستقلاليته، ويفقد الآباء العصريّون الواعون أحياناً نتيجة هذه الصّراعات ثقتهم في العلاقات مع أولادهم، وقد يسيئون إليهم أكثر ممّا لو ارتكبوا عفويّاً الأخطاء، ذلك بأنّ لا شيء يقلق الولد أكثر من فقدان الثّقة واليقين لدى الرّاشد، إذ يستحسن أن يكون للمرء قلب أكثر من أن يكون شديد الفطنة، والآباء الّذين يقلقون عفوياً على خير الطّفل أكثر من سلطتهم الشّخصيّة عليه، لن يكونوا بحاجة إلى كتب في التّحليل النّفسي لتطلعهم على ما يتعين عليهم فعله لأن غريزتهم ستكون بالنّسبة إليهم مرشداً أميناً، وفي هذه الحالة ستكون العلاقة بين الأولاد والأهل متناغمة منذ البداية، لا تنتج ثورة لدى الولد ولا إحباطاً لدى الأهل، وهذا يتطلّب منذ البدء احتراماً لشخصيّة الطّفل، لا ينبغي أن يكون قضيّة مبادئ فكريّة أو أخلاقيّة ولكن ينبغي أن يكون شعوراً جدّيّاً قويّاً وقناعة يُشعر بها بعمق بحيث تصبح روح التّملّك مستحيلة(مرجع سابق،١٥٦،١٥٥)، وهنا يكون حبّ الوالدين حبًّا عميقاً خالصاً طهّرته المحبّة من كل ميل إلى السّيطرة، كما أنّه من المقلق جدّاً أنّ غالبيّة الآباء يهدمون علاقتهم بأطفالهم إذ يلقّنونهم الحبّ كفريضة يجب تأديتها وينسون أن الحبّ نحو الآخرين يستعصي على أن يكون واجباً مفروضاً، لأنّه غير خاضع للإرادة، ومن هنا تتشكل البذرة الأولى من بذور قولبة الطّفل وتحديد ميوله من جانبها الأشدّ خطراً وهو العاطفة، يؤكّد رسل أنّ في كسب محبّة الأطفال خاصّة فرحاً لا يعادل أيّ فرح تأتي به الحياة، وأجدادنا لم يعرفوا عن هذا الفرح شيئاً، ولم يعرفوا حتّى أنّه قد فاتهم ذلك لأنّهم كانوا يعلّمون الأطفال أنّ من واجبهم محبّة والديهم ثمّ كانوا يتصرّفون بحيث يجعلون القيام بهذا الواجب شبه مستحيل، و إنّ النّاس لم يحاولوا الفوز بعاطفة الحبّ الحقيقي من أبنائهم، و إنّما استحوذت عليهم فكرة أنّ الحبّ واجب يمكن أداؤه بالأمر، لذلك ضلّت العلاقات البشريّة مجرّدة وقاسية وكان العقاب جزء من هذا التّصوّر الكلّيّ(رسل، ٢٠١٧، ١٣٣).

يقول رسل في مقدمة كتابه في التربية:" إنّ ما سأقوله في هذا الكتاب هو نتاج ما ألمَّ بي من حيرة تتلوها حيرة بشأن أولادي، وإنّني مؤمن بأنّ آراء الوالدين لعلى جانبٍ عظيمٍ من الخطورة لأنّهم كثيراً ما يكونون لجهلهم بالمعلومات اللّازمة عبئاً ثقيلاً على خيرة المربّين"(رسل،٢٠١٧ ، ١١)، إذاً يؤكّد رسل على أهمّيّة الأسرة في التّربية، حيث يؤدّي البيت دوراً مهمّاً في تكوين عقليّة الطّفل ليس بالصّورة المثاليّة، ولكن ربّما أحسن من ذلك الّذي سيؤدّى من قبل الدّولة إذا كانت

منفردة في الاشراف على الأطفال، وكذلك يقدّم البيت خبرة من العواطف، ونموذجاً عن منظّمة صغيرة يكون للطّفل فيها دورٌ أساسيٌّ، وأيضاً عن العلاقات مع كلا الجنسين ومن أعمار مختلفة، كما أنّ هناك فضيلة أخرى للبيت وهي المحافظة على الفروق فيما بين الأفراد، ولابدّ من الإشارة إلى أن الفوارق الكثيرة بين الأفراد والعائدة بصورة أساسيّة إلى الفوارق بين بيوتهم تشكّل عائقاً أمام الوحدة الاجتماعية، لكنّ بعض الفوارق ضروريّة لأحسن شكل من التّعاون. فالتّعاون الاجتماعي بروح المحبّة يتطلّب فوارق في الأذواق والمواهب تكون أقلّ احتمالاً للتّواجد لو تلقّى جميع الأطفال نفس الإرشادات والتّأثيرات عمّا إذا كان مسموحاً للفوارق الأبويّة أن تؤثّر عليهم، وهذا جدالٌ هامٌّ ضد النّزعة الأفلاطونيّة في أنّ الأطفال يجب أن يكونوا محميّين بالكامل من قبل الدّولة (رسل، ١٩٣١، ٦٦). ويعلّق رسل آمالاً كبيرة على الاكتشافات الحديثة في علم النفس والّتي تشير في جملتها إلى أنّ خُلق الإنسان يتكوّن ويتحدّد بالتّربية المبكرة إلى حدّ أعظم بكثير ممّا كان يدور بخلد أكثر المربّين تحمّساً في الأجيال الماضية، وبذلك عوّل رسل على أهمّيّة السّنوات الخمس الأولى من حياة الفرد، واللّحظة الصّائبة للبدء بالتّربية الخلقيّة برأيه هي لحظة الولادة(رسل، ١٩٣١، ٦٩)، ويرجع أغلب الصّعوبة في تربية الرّضع إلى الاتّزان الدّقيق المطلوب بين الوالدين، فالمراقبة الدّائمة والجهد الكثير لازمان ضروريان، وهما لا يكاد يتوفر منهما القدر الضّروري إلّا حيث يوجد الحنان الوالديّ القويّ، لكنّ هذا حين يتوفّر يغلب جدّاً أن يكون غير حكيم، فالطّفل عظيم الأهمّيّة كبيرها عند الوالد المولع به أو الوالدة، ولئن لم يحترسا فسيشعر الطّفل بذلك ويحكم لنفسه بأهمّيّة تكافئ ما يشعر بها والداه، ولن تنظر إليه بيئته الاجتماعية في حياته المستقبليّة بمثل ذلك الشّغف وعندئذ يعاني خيبة أمل مصدرها ما غُرس فيه من عادات تفترض أنّه مركز الكون عند غيره من النّاس، لذلك كان من الضّروري لا في السّنة الأولى وحدها ولكن فيما بعدها أيضاً أن يُظهر الوالدان شيئاً من الاتّزان في تربية الطّفل(رسل،٢٠١٧، ٧٠)، خاصّة وأنّ الرّضيع حديث الولادة لا يملك عادات بل إنّ كلّ ما فيه هو غرائز وانعكاسات.

لذلك فإنّ من خصائص التّربية في المرحلة المبكّرة أن تعمل على تهذيب سلوك الفرد منذ السّنة الأولى إلى سنّ ما قبل الرّابعة عشرة، ولأنّ واجب التّربية في هذه المرحلة هو تدريب الطّفل على الاتّجاه التّربويّ الّذي يجب أن يسلكه، كأن يتعلّم قواعد السّلوك الاجتماعي والتّربوي والتّقاليد الاجتماعيّة، يأتي هنا دور الأسرة والوالدين وما يريدان لأطفالهما من نمو وقوّة وصحّة ونجاح في المدرسة، والتّركيز فيها يكون من ضمن الأولويّات على القواعد السّلوكية الّتي نريد

إكسابها للطفل. وعن السّلوكيات الخاطئة في التّعامل مع الأطفال يقول رسل: إذا تصرّف الطّفل بطريقة تزعجنا نميل لأن نفكّر بأنّه رديء ونعاقبه، ونرفض أن نواجه الحقيقة بأنّ سلوكه المزعج هو نتيجة أسباب مسبقة إن تتبعناها بما يكفي ستعود بنا إلى ما وراء لحظة وقوع الإزعاج وبالتّالي إلى وقائع قد لا يكون مسؤولاً عنها بأيّ شكلٍ من الأشكال، وفي الحقيقة ما من إنسان يتعامل مع سيّارة بالحماقة الّتي يتعامل بها مع كائن بشريّ آخر، فحين لا تسير السيّارة لا يعزو الإنسان هذا الشّيء المزعج للإثم، أي أنّه لا يقول: أنت سيّارة رديئة فاسدة وأنا لن أزودك بالبنزين إلى أن تسيري، بل هو يحاول أن يكتشف سبب العطل وأن يصلح السّيّارة، في الواقع إنّ كثيراً من العادات الغير مستحبّة لدى الأطفال تترسّخ نتيجة العقاب لكن ربما كانت ستنتهي من تلقاء نفسها لو تركت دون أن يلاحظها أحد(رسل،٢٠١٥، ٥٤).

ومن ذلك فإنّ أثر التّربية في تكوين رأي الفرد وفكره كبير جدّاً، والأطفال عادة يلتقطون بطريقة تكاد تكون لا شعوريّة ما يعتقده الآباء والمدرسّون في قرارة أنفسهم لا ما يلقون عليهم من مواعظ ودروس، وتبقى دائماً و أبداً في نفس الطّفل بعض آثار هذه المعتقدات على استعداد للظهور في الأزمات والشّدائد حتّى لو كان قد انحرف عنها بعد طفولته(رسل،٢٠٠٧، ١١٢).

وقد تحدّث **رسل** عن دور الأسرة في تربية أخلاق الفرد وخاصّة الأخلاق العمليّة، فقد ألّف الكثير حول المسائل الأخلاقية العمليّة وكان أكثرها من المقالات القصيرة الّتي كان يكتبها للصّحف وأهمّها المقالات الّتي نشرتها دار نشر هيرست بريس الأمريكية في أوائل الثّلاثينيّات من القرن العشرين، ومن أمثلتها مقاله "عن اللباقة" يقول في هذا المقال أننا نخصّص للباقة والصّدق مكانين منفصلين تماماً ولكن يأتي أحدهما على حساب الآخر:" كنت أمرّ أحياناً بجوار أطفال يلعبون في الحديقة العامّة فأسمعهم يقولون بصوت عالٍ واضحٍ: "ماما من ذلك العجوز المضحك؟" فأسمع من يردّ بصوتٍ هامسٍ مرتاع "اسكت! اسكت!" فيدرك الأطفال إدراكاً مبهماً أنّهم ارتكبوا شيئاً خاطئاً، لكنّهم يعجزون تماماً عن تصور مقدار هذا الخطأ، كذلك يتلقّى كلّ الأطفال من حين لآخر هدايا قد لا تعجبهم ويلقّنهم آباؤهم أنّه يجب أن يبدو عليهم وكأنّهم فرحوا بتلك الهدايا وفي الوقت ذاته يعلّم الأهل أولادهم ألّا يكذبوا، ويؤدي هذان الفعلان إلى تشويشٍ أخلاقي"(جرايلينج، ٢٠١٢، ٩٤)، يرى **رسل** أن اللّباقة من الفضائل يقينًا ولكن لا يفصلها عن النّفاق إلّا خيط رفيع للغاية ويتوقّف الفارق بينهما على الدّافع، فإذا كان العطف يدفعنا لإرضاء شخص ما في ظروف قد تؤدّي الفضاضة فيها إلى إزعاجه تصبح اللّباقة ملائمة، ولكنّها تصبح أقلّ لطفاً حين يكون الدّافع هو الخوف من الإساءة أو الرّغبة في الحصول على ميزة التّملّق،

ويرى **رسل** أنّ من يواظبون على الصّدق ولا يكذبون قط بدافع التّهذيب عادة ما يحظون بالتّقدير، وإنّ هذا سببه أنّ الصّادقين الحقيقيين مجردون من الحقد والحسد والكراهية " ومعظمنا يدخل في تكوينه شيء من هذه الرّذائل، ولذلك علينا أن نستخدم اللّباقة لتجنّب الإساءة للغير، وليس من الممكن أن نصبح جميعاً من القدّيسين، وإذا كان بلوغ مرتبة القدّيسين أمراً مستحيلاً فلنا أن نحاول على الأقل أن نتجنب أن نكون سيّئي الطبع "(مرجع سابق، ٢٠١٢، ٩٤- ٩٥).

رابعاً: العقاب والثّواب في التّربية الأسرية Punishment and reward in family education.

إنّ استعمال السّلطة كمقابل للإقناع يمكن أن تنخفض قيمته إلى اللّاشيء، فعلى سبيل المثال أمر المعاملة الحسنة، يعتقد **رسل** أنّ أمر القاعدة أو العقاب لا يمكن أن يجلب أوضاعاً حسنةً في أن يمنع أعمال القساوة، إنّ الوضع الحسن يتطلّب من الجهة الأولى سعادة غريزية ومن الجهة الأخرى مثال السّلوك الحسن من قبل الرّاشدين، ومجرّد تعليم اللّطف كقاعدة سلوكيّة هو أمرٌ عديم الجدوى برأيه (رسل، ١٩٣١، ٤٠).

وبالنّسبة للأساليب الّتي تتّبعها الأسرة في تعديل سلوك الأطفال يتحدّث **رسل** هنا عن أسلوب العقاب والثّواب، وفي رأيه فالعقوبات الخفيفة لها موضعها في معالجة المخالفات الخفيفة لاسيما ما يتعلق منها بالسّلوك، وإنّ الثّناء واللّوم شكلان مهمّان من أشكال الجزاء والعقاب للأطفال الصّغار، وخاصّة إذا ما صدرا من شخصٍ ذو قدرٍ عندهم، إذ ليس من الممكن في رأي **رسل** القيام بالتّربية بتغييب للثّناء واللّوم، شريطة أن يترافق فيهما شيء من الحذر، حيث لا يجب أن ينطوي أحدهما على المقارنة، وينبغي أيضاً أن يكون استخدام اللّوم أقلّ بكثير من استخدام الثّناء، لكن هذا لا يعني بالمقابل الإفراط في توجيه الثّناء وجعله متاحاً أمام الأشياء البسيطة تماماً كوجوده أمام السّلوكيات الّتي تستحقّه فعلاً من حيث الشّجاعة والاستثنائية، وفي سياق الثّواب والعقاب تطرّق **رسل** إلى فكرة القسوة عند الطفل كعيب خلقي، فهذه القسوة يندر أن يمكن معالجتها بالعقاب وبمعنى آخر ينبغي أن يكون العقاب جزء صغير من المعالجة، فمثلاً "من أسوء التّدبير أن تعثر على طفلك يعذّب حيواناً فتأخذ أنت في تعذيب هذا الولد، إذ أنّ هذا العقاب لا يعدو أن يجعله يتمنّى لو أنّك لم تكتشف أمره، فمن الواجب في مثل هذه الحالة أن نراقب البدايات الأولى لما يمكن أن يتطوّر فيما بعد إلى القسوة، علّم الطّفل احترام الحياة ولا تدعه يراك تقتل حيواناً ولو كان حشرة صغيرة أو أفعى، فإن لم تستطع فعليك أن تفسّر له بعناية

تامّة لماذا قمت بذلك الفعل، أمّا إذا فعل شيء فيه قليل من القسوة تجاه طفل صغير فافعل الشّيء نفسه إليه في الحال فسيحتج، وعندئذ تستطيع أن تبيّن له أنّه إذا شاء ألّا يُفعل ذلك به وجب ألّا يفعله بغيره، وبهذه الطّريقة ينتبه بقوّة إلى أنّ لغيره مشاعرٌ كمشاعره(رسل، ٢٠١٧، ١٣٠– ١٣١)، ويؤكّد رسل على فكرة جوهريّة وهي أنّ هذا الأسلوب في تعديل السّلوك يجب ألّا يطبّق على أنه قواعد للعقاب وأوامر يجب أن تطاع، فيجب ألّا نقول له: كن شجاعاً أو كن شفوقاً ، ولكن علينا أن نحرّضه على عمل معيّن فيه جرأة حتّى إذا ما أتاه نقول له (مرحى لقد كنت ولداً شجاعاً)، لنجعله مثلاً يترك أخته الصّغيرة تلعب بقطاره وعندما يرى وجهها أشرق ابتهاجاً نقول له: أحسنت لقد كنت ولداً شفوقاً، و علينا اتّباع القاعدة نفسها في معالجة القسوة فنترقب ظهور أوائلها الواهنة و نمنعها من النّمو، وإذا حدث على الرّغم من جميع الجهود أن نجمت فيه قسوة خطيرة في سن متأخرة وجب أن نعير الأمر أكبر اهتمام ونعالجه باعتباره شذوذاً، وينبغي أن يعاقب الولد، بمعنى أن يقع فيه ما لا يستسيغه، يجب مثلاً أن يعزل زمناً عن غيره من الأولاد بحجة أن السّماح له بالاختلاط بهم غير مأمون العاقبة، وينبغي أن نجعله يدرك قدر المستطاع ما كان سيصيبه من الألم لو أنّه عومل بمثل قسوته، وأن نشعره بأن مصاباً عظيماً قد حلّ به ألا و هو نزوعه إلى القسوة، ولفت نظره إلى أنّ من هم أكبر منه يحاولون حمايته من وقوع مثل ذلك المصاب في المستقبل.

وهو يؤكّد أنّ العقوبة البدنيّة لا تكون أبداً صواباً، فالخفيف منها يحدث قليلاً من الضّرر من غير أن ينفع، والشّديد منها يولّد القسوة والوحشيّة، فصحيح أنّها لا تسبب في الغالب حقداً على مُوقعها، لكنّ الأولاد عندما تجري بها العادة يتكيفون معها ويعاملونها كأمر تقضي به طبيعة الحياة، ولكنها بالمقابل ترسّخ في أذهانهم أنّ إيقاع العقوبة البدنيّة لتوطيد السّلطة هو أمر حسن، وهو درس له ضرره وخطره، وإن هذا العقاب البدني إن وجد فإنه سيهدم علاقة الثّقة الصّريحة الّتي ينبغي أن توجد بين الوالدين والأطفال، وكذلك بين المعلّمين والتّلاميذ، وإنّ المربّي الواعي يسعى إلى أن يكون أطفاله كما هم في حضوره بعيدين عن السّلوكيّات السّيّئة والغير مرغوبة كذلك في غيابه، وذلك لأنه يرغب في أن يطغى عليهم السّرور حين يرونه قادماً، إذ أنّه لا يريد هدوءاً مصطنعا وهو يرقبهم وما إن يوليهم ظهره يقلب هدوءهم عاصفة هوجاء(رسل، ٢٠١٧، ١٣٢).

ويوافق **رسل** كثيراً من الكتّاب الحديثين في موضوع علم نفس الطّفولة أنّه من الخطورة بمكان أن يستحثّ الطّفل الصّغير على الأكل والنّوم، لأنّ مثل هذه الأشياء ينبغي أن يفعلها

الطّفل من تلقاء نفسه لا بدافع من الإغراء أو الضّغط، وقد كنّا في أوّل الأمر نجهل التّعاليم الجديدة وجربنا الطّرق القديمة فأخفقت، بينما نجحت الأساليب الحديثة تماماً، ومع ذلك يجب ألّا يتسرب إلى الذّهن أنّ الوالد الحديث يقف مكتوف اليدين بالنّسبة للأكل أو النّوم فهو على النّقيض من ذلك يبذل كلّ ما في وسعه ليتعاون في تكوين العادات الجديدة متجنّباً قضية أن يفهم الطّفل أنّ والده حريص على أن ينام أو يأكل، فإنّ ذلك يؤدّي به إلى الظّن بأنّه يسأله معروفاً وهذا بدوره يمدّه بالإحساس بالقوّة، فيجب أن يطعم وينام لأنّه يحتاج ذلك لا من أجل أن يبعث في نفس والديه السّرور(رسل،٢٠١٧، ١٨٧)، وينبغي وضع روتين منتظم للأطفال الرّضّع وإمدادهم بأكبر عدد ممكن من فرص التّعلّم، وإنّه ينبغي إخفاء أيّ قلق يبديه الوالدين حتّى لا ينتقل هذا القلق إلى الأطفال بالإيحاء، ورسل لم يؤيد سياسة عدم التّدخل بالأطفال وتركهم للطّبيعة، فالأطفال قادرون على الأذى، وإنّ الأذى قد يزداد فظاعة في حال تركه دون عقاب، وفيما يتعلق بالدّراسة ومع أنّه كان يؤكّد على أهمّيّة جذب الأطفال لأداء مهامهم المدرسيّة المطلوبة منهم بدلاً من إجبارهم عليها فلم يكن معارضاً لدفعهم على بذل الجهد الشّاق عند الضّرورة (جرايلينج، ٢٠١٢، ١٠٤).

إنّ تغيّر العلاقات بين الأهل والأولاد هو مثل نموذجي عن الانتشار العام للديمقراطيّة، فالأهل لم يعودوا متأكّدين كثيراً من حقوقهم على أولادهم، والأولاد لم يعد لديهم الشّعور بواجب الاحترام تجاه والديهم، وفضيلة الطّاعة الّتي كانت قيمتها في السّابق خارجة عن نطاق الشّكّ لم تعد توافق التطوّر والتّقدّم في هذا العالم، التّحليل النّفسي أرعب الأهل المثقفين بفكرة الأذى الّذي قد يتسببون به لأولادهم دون إرادتهم ، فإذا ما قبّلوهم يخشون أن يولدوا في نفوسهم عقدة أوديب، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنهم يثيرون أزمة غيرة، كذلك إذا أصدروا الأوامر على أولادهم قد يولّدون فيهم الشّعور بالذّنب وإذا لم يفعلوا يُخشى أن يتّخذ الأولاد عادات يعتبرها الوالدين غير مرغوب فيها (رسل ،١٩٩٥، ١٤٨– ١٤٩).

إذاً فقد عوّل **رسل** على دور الأسرة في التّربية الاجتماعيّة ولكنّه رفض أن توكل مهمّة التّربية كاملة للبيت كما ورد في مؤلّفات روسو، وكذلك رفض ما جاءت به نظريّة أفلاطون من أنّ الأطفال يجب أن تتولّاهم الدّولة بالرّعاية الكاملة، فلكلّ مؤسّسة دورها في تحقيق النّمو المتكامل للطّفل الّذي هو الغاية الأساسيّة للتّربية، وهو بحاجة إلى التّربية الأسرية لتكوين عادات وأساليب التّعامل مع المحيط ولكنّ الرّعاية الأسرية غير كافية، فهو بحاجة إلى قدر معيّن من

المعرفة والخبرة الّتي يكتسبها من التّعامل مع الرّفاق في إطار اجتماعي جديد توفّره له المدرسة، وهذا ما ستتناوله الباحثة بالدّراسة في الفصل التّالي.

- الخاتمة conclusion.

أكّد **رسل** في مؤلّفاته المختلفة أهمّيّة التّربية الاجتماعيّة السّليمة في صقل شخصيّة الفرد ليكون متوازناً فاعلاً في مجتمعه، معوّلاً بذلك على التّعاون بين الأسرة وغيرها من المؤسّسات التّربويّة في المجتمع، لتعمل معاً في إكسابه الصّفات والسّلوكيّات المرغوبة من الصّدق والمحبّة والتّعاون والشّجاعة، وكذلك أكّد أهمّيّة استخدام أسلوب الثّواب والعقاب والمتجسّد بالثّناء واللّوم والابتعاد كلّ البعد عن استخدام العقاب الجسديّ لأنه بلا شك سيترك أثراً نفسيّاً عميقاً لدى الفرد يظهر في سلوكيّاته اللّاحقة، وأخيراً فقد أشار إلى أهمّيّة التّكامل بين المؤسسات الاجتماعية في عمليّة التّربية فلكلّ مؤسّسة ينتمي إليها الفرد دورها الّذي تؤدّيه.

الفصل السّادس

دور المدرسة في التّربية عند برتراند رسل.

Chapter VI: the school's role in education

- المقدمة Introduction.

أوّلاً: العمر المناسب للبدء بالمدرسة The suitable age for starting school.

ثانياً: المناهج وتعليم المواد الدراسية Curriculum and teaching

٣/١: تعليم التّاريخ والجغرافية Teaching history and geography.

٣/٢: تعليم مواد الفنون Teaching arts subjects.

٣/٣: تعليم مواد الأدب واللغة Teaching literature and language.

٣/٤: تعليم الرياضيات والعلوم Teaching math and science.

ثالثاً: العقوبات المدرسية School sanctions.

رابعاً: إعداد المعلم Preparing the teacher.

خامساً: وظائف المعلم Teacher functions.

سادساً: الوصايا اللّيبرالية للمعلّم liberal commandments.

- الخاتمة conclusion.

- **المقدّمة Introduction.**

يؤمن **رسل** بدور المدارس في المجتمع بل إنّه يمنحها دوراً حاسماً في مستقبل الأمم، فالمدارس العامّة تؤدّي بنجاح مهمّة لم يحاولها أحد قط من قبل على نطاق واسع، وهي تحويل مجموعة متباينة من البشر إلى أمّة متجانسة، وهذه المهمّة يُظهر القائمون بها كثيراً من المقدرة (رسل ،٢٠١٧، ٤٣).

إنّ الأنظمة التّربويّة الّتي يؤمن بها **رسل** حول ما يجب أن يتعلّمه التّلاميذ ولأيّ غرض يتعلّمون، تنبع من ضرورة تعليم الإنسان كيف يفكّر، وكيف يختار بنفسه ما ينفعه، ذلك لأنّ المهام التّربويّة الّتي تصدّت لها فلسفته التّربويّة تتمثّل في توضيح الدّلالة اللّغويّة لعمليّة التّفكير عند التّلميذ في ضوء الدّيمقراطية(ناصر، ٢٠٠١، ٤٠٩) كونه محوراً من محاور التّعليم الأساسيّ، فمن الوظائف التّجديديّة للتّربية إحداث التّكيّف الاجتماعيّ عن طريق تنمية القدرات والاستعدادات الذّاتيّة الّتي تساعد الفرد على التكيّف مع مجتمعه، وكذلك توفير البيئة المحفّزة المبدعة الّتي تمكّنهم من توظيف هذه المهارات في الإسهام في تنمية الثّروات الوطنيّة و المجتمعيّة(القحطاني، ٢٠١٨، ٣٥)، حيث أكّد **رسل** أنّ التّلاميذ يجب أن يكونوا الغايات وليس الوسائل، وعلى المربّين أن يفكّروا بوضوح في إيصال المعلومة للتّلميذ وخصوصاً بتجنّبهم الغموض في الكلام والمعنى، كما أكّد على أنّ التّعليم يجب أن يغذّي الرّغبة في الوصول إلى الحقيقة، لا الإيمان بأنّ عقيدة معيّنة هي الحقيقة، وهنا يشير إلى أنّ القبول السّلبيّ لحكمة المدرّس أمرٌ يسهل على معظم التّلاميذ، فهو لا يتطلّب مجهود التّفكير المستقل، ويبدو معقولاً لأنّ المدرّس أكثر معرفة من تلاميذه، ثم هو بجانب ذلك وسيلة لاكتساب رضا المدرس، ويرى رسل أن عادة القبول السّلبي كارثة في الحياة بعد المدرسة، إذ تجعل النّاس ينشدون زعيماً ويقبلون أيّ زعيم يوضع في هذا المركز، وهذه العادة هي السّرّ في قوّة المؤسّسات السّياسيّة والحكومات والأحزاب وجميع المؤسّسات الأخرى الّتي تضلّل النّاس(رسل، ٢٠٠٧، ١١٩-١٢٧). كما ركّز **رسل** في فلسفته التّربويّة على مرحلة التّربية الخلقيّة وهي مرحلة الطّفولة نظراً لأهمّيّتها في مستقبل الإنسان(رسل، ٢٠١٧، ٤٥)، وبيّن ضرورة توفير بيئة مناسبة للتّعليم بحسب الأعمار مع أهمّيّة مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ الّذين هم البذرة الأساسيّة للتّعليم، و رأى أنّ التّلميذ يجب أن يتأكّد من أنّ المعرفة موضوعيّة وقابلة للاختبار، و يدرك أنّ العمليّة

التّربوية تعتمد على خبرته وتحليله لواقع الأفكار التّربويّة، وعلى المعلّم أن يشجّع التّلميذ وينمّي لديه الاتّجاه العلميّ التّحليلي والانفتاح العقليّ والموضوعيّة في طرح الأفكار بصورة حضاريّة، لأن المعلّمون هم حرّاس الحضارة(رسل، ٢٠٠٩، ١٢٣) وأن يعوّده على عدم إصدار الأحكام أو اتّخاذ القرارات قبل جمع المعلومات الضّرورية اللّازمة عن الموضوع، كما أنّ المعلّم يدعو التّلميذ إلى التّفكير المتحرّر حتّى لو كانت النّتائج غير صائبة، مستخدماً مبدأ الثّواب و العقاب في العمليّة التّعليميّة والّذي لا يتعدّى اللّوم والتّأنيب في حال فشله وبتشجيعه إذا أصاب بالمدح والثّناء، وأن يشجّعه على التّعبير عن آرائه، وأكّد **رسل** أنّ الحبّ هو ركيزة أساسيّة من ركائز العمليّة التّعليميّة ذلك أنَّ الأطفال والنّاشئون يحسّون بغريزتهم الفرق بين الّذين يودّون لهم الخير حقاً والّذين يعتبرونهم مجرّد خامات تستخدم في تنفيذ خطّة ما، فلا الخلق ولا الذّكاء يبلغان مبلغهما من النّمو الطّيّب المتوازن الحرّ إذا كان العلم مجرّداً من الحبّ، والحبّ الّذي من هذا النّوع يتكوّن في صميمه من الشّعور بالطّفل كغاية في ذاته"(رسل ، ٢٠١٧، ٤٥).

وللمنهج التّحليليّ عند رسل دورٌ علاجيٌ وأساسيٌّ في العمليّة التّربويّة، إذ يعتمد على المضمون والطّريقة في التّعليم، وعلى تجزئة جميع العناصر وإرجاعها إلى الأصل وفحصها وفق المنظور المنطقي التّحليلي للقضية الّذي يستند إلى الملاحظات والاستدلالات، حيث يوضح وينير العقل بالكشف عن مصادر الإرباك أو الغموض والبلبلة في المفهوم، فالتّحليل يوصلنا إلى حلّ المشكلات وإزالتها.

وتحقيقاً لكلّ ما سبق فقد رفض **رسل** نظم التّعليم الجامدة والمُعدّة لتحجيم العقول، ففي كتابه نحو عالم أفضل يقول:" إنّ التّعليم الّذي أساسه وجوب تصديق كلّ ما يدرّس سرعان ما يقود المرء في خطوات سريعة إلى فساد القوى الذّهنيّة، ولا يمكن المحافظة على الحدّ الأدنى الضّروري من التّقدّم البشري إلا بالإبقاء على روح البحث الحر"(رسل، ٢٠٠٧، ١٢٠)، فيجب أن تكون القوة الدّافعة في التّربية هي الرّغبة الذّاتيّة الموجودة لدى كلّ طفل طبيعيّ كما تدلّ جهوده في سبيل المشي والكلام، وإحلال هذه القوّة الدّافعة مكان العصا من أعظم خطوات التّقدّم الّتي خطاها عصرنا، فإذا وُجدت الرّغبة الذّاتيّة فإن القواعد التّربويّة تُطاع كوسيلة للاستمتاع، فالأطفال لا يمكن أن يرغبوا بالتّعليم وهم يُحملون عليه بالتّخويف (رسل، ٢٠١٧، ٢٨– ٣٣)، وبالتّالي يجب إخضاع المادّة الدراسيّة للتّلميذ وليس العكس، لأنّ المادّة وسيلة لتنمية الذّات

وتحقيقها، وتقييد التّلاميذ بكتب محدّدة يقضي على تفريد التّعليم واستقلاليّة المتعلم ويخلق النّمطيّة في المجتمع (Hahn, 1986, 64– 79).

وعن النّمطيّة في التّعليم يقول **رسل** أيضاً في كتابه نحو عالم أفضل:" لو كنّا حقاً نحترم الأطفال وحقوقهم لوجب علينا أن نمنحهم تعليماً يزوّدهم بالمعرفة والعادات العقليّة اللّازمة لتكوين رأي مستقل، ولكنّ التّعليم كسلاح سياسيّ يعمل على تكوين عادات وتحديد أنواع من المعرفة تجعل طائفة من الآراء هي السّائدة لا مفر منها"(رسل، ٢٠٠٧، ١١٣)، وفي الواقع لازالت نظمنا التّعليميّة حتّى وقتنا الحاضر وبالرّغم من كلّ التّطورات التي حصلت والفترة الزمنيّة الطّويلة الّتي انقضت تصرّ على اتّباع هذه المنهجيّة، وهو ما يحدّ من إنتاج العقول المبدعة الخلّاقة.

لقد سبب اندفاع رسل الجنونيّ المتواصل في سبيل تحقيق هذه المبادئ الكثير من المتاعب له، وأدّى إلى جعله عُرضة للاتّهام بأنّه ليس سوى فوضويّ يسعى إلى تقويض دعائم المجتمعات القائمة، وأنّه يحاول إشاعة الفوضى والقضاء على التّماسك الإنسانيّ، عن طريق الدّعوة الى منح الافراد الحرّيّة المطلقة بغير القيود الضّابطة والرّادعة والّتي بغيرها لا يكون مجتمع ولا تستقر حياة، وهذا ما تراه الباحثة خاطئاً لأنّ أفكار رسل ومبادئه في التّربية ودعوته إلى الانعتاق من القيود الاجتماعية البالية، والتّحرر من الصّور النّمطيّة المسبقة الّتي أعدّها لنا المجتمع، وإفساح المجال لحرّيّة التّعبير والإبداع إنّما يعتبر الطّريق الأمثل لتطوير المجتمع وازدهاره ومواكبته الحضارة.

ستتناول الباحثة في هذا الفصل الحديث عن الدّور الّذي تؤدّيه المدرسة في التّربية من خلال مناهجها والطّريقة الّتي يراها رسل مناسبة لتعليم المواد الدّراسيّة بالإضافة إلى دور المعلّم في هذه العمليّة والمسؤوليّة الّتي يضطلع بها.

ثانياً: العمر المناسب للبد بالمدرسة The suitable age for starting school.

نتساءل كثيراً في حياتنا عن العمر المناسب للبدء بالمدرسة، إنّ الجواب هنا يعتمد على البيئة الّتي يعيش فيها الطّفل أكثر من سلوكه وأخلاقه وقدراته العقليّة، فالطّفل الّذي يعيش في مزرعة

في الرّيف بإمكانه بفائدة وسرور أن يقضي وقته في التّجوال من مكان لآخر مراقباً الحيوانات، ملاحظاً قصّ الأعشاب وجمع الغلّة ودراسة الحقل والحراثة لغاية يحين الوقت كي يباشر بتلقي تعليمات وإرشادات واضحة، لكنّ بالنّسبة للطّفل الذي يعيش في المدينة في شقة محصورة فالمسألة خلاف ذلك تماماً، فبالنّسبة له المدرسة هي مكان مرغوب كمهرب إلى الحرّيّة، حرّيّة الصّوت وحرّيّة الرّفاق، فللأطفال حاجات جسديّة و نفسيّة لا يتمّ إشباعها في البيت، ابتداءً من النّور والهواء وأشعّة الشّمس، ثمّ توفّر الفسحة ليعارك الطّفل ويلعب، ثم إصدار الأصوات، إنّه لظلم أن نمنع الطّفل من إصدار الأصوات، ثم الحاجة إلى مرافقة أطفال بنفس العمر، وتبدأ هذه الحاجة في الظّهور نهاية السّنة الثّانية تقريباً وتزداد بسرعة، ثم هناك أيضاً حاجة إلى الهرب من اهتمام الوالدين، وكذلك الحاجة إلى توفر بيئة تحتوي على مصادر لهوٍ ملائمة ومضمونة صناعياً بدون زوايا حادة أو أشياء ثمينة قابلة للكسر، فمن المحتمل أن يكون الأطفال المجرّدون من جميع هذه الحاجات حتّى سن السّادسة مرضى غير شجعان وعصابيين(رسل، ١٩٣١، ٦٣)، لذلك يعطي **رسل** أهمّيّة كبيرة لمدارس الحضانة فهو يقول أنّ العناية الحقّة بالأطفال الصّغار عمل يحتاج إلى مهارة عالية لا رجاء للوالدين للقيام فيه على الوجه المُرضي، وإنّه عمل يختلف عن التّعليم بالمدارس في السّنوات المقبلة، ومن الواضح أنّنا نحتاج إلى شيء أكثر من الحبّ الوالديّ والمسؤولية الوالديّة الخالية من المعرفة، فتربية الأطفال تتطلّب مهارة وبراعة عالية، بالإضافة إلى أنّه من النّتائج العظيمة لمدارس الحضانة أن يسير الأطفال أسرع في تلقّي مناهج العصر الحاضر، ويكونوا قادرين على التّقدّم بسرعة بالمستوى الممكن للثّقافة والتّحصيل في المدارس جميعها(رسل، ٢٠١٧، ١٧٢– ١٧٣).

ورسل كان معجباً بتجربة منتسوري في مدارس الحضانة فهو يقول" كانت مدام منتسوري تنجح في خلق رغبة ذاتيّة لدى التّلاميذ، فالواجبات يجب أن تكون جذّابة وليست على جانب كبير من الصّعوبة، ويجب ألّا يكون أمام الطّفل شاغل آخر محجوب، فكلّ طفل يستطيع أن ينتقي بنفسه من الأشياء العديدة الّتي أمامه ما يفضّله ليشغل به نفسه، وهذه طريقة يُسرّ ويسعد بها الأطفال كلّهم تقريباً ويتعلّمون عن طريقها القراءة والكتابة بغير ضغط قبل أن يُتموّا الخامسة من عمرهم (رسل، ٢٠١٧، ١٨٨).

إنّ النظريّة السّلبيّة في التّربية من وجهة نظر **رسل** بحاجة إلى إضافات، فالنّظريّة السّلبيّة تقول أنّ مهمّة التّعليم هي توفير الفرص والقضاء على العقبات حتّى يتمكّن الأطفال من التّطوّر على طريقتهم هم، بينما يرى **رسل** أن المطلوب هو أن يتلقى الأطفال تدريساً إيجابيّاً من حيث الانسجام مع الآخرين، فقد روّعته حوادث التّنمّر الّتي شهدتها مدرسته الخاصّة بيكون هيل، واعتبر ذلك كصورة مصغّرة عن السّلوك القاسي الّذي ينتهجه البالغون، بل الّذي تنتهجه دول بأكملها(جرايلينج، ٢٠١٢، ١٠٥)، فإذا كان لدينا طفلان ولدا على خلقٍ واحدٍ فقد يتحوّلان بتأثير اختلاف البيئة الأولى إلى بالغين يختلفان تمام الاختلاف من حيث الميل والمزاج، وعمل التّربية المبكّرة وواجبها ترتيب الغرائز وتدريبها بحيث تُنتج فرداً ذو خلقٍ متّسق البناء، فيه شجاعة وصراحة وذكاء وفهم، كلّ هذا يمكن تحقيقه في الجمهرة العظمى من الأطفال وهو يتحقّق بالفعل حينما يعامل الأطفال وتعالج شؤونهم كما ينبغي، فلو أنّ المعرفة الموجودة استعملت، والطّرق المدعّمة بالاختبار طبقت بالشّكل الصّحيح لاستطعنا في ظرف جيل واحد أن نظفر بسكّان يخلون من الأمراض ومن النّزوع إلى الشّرّ، والسّبب في أنّنا لا نفعل ذلك هو أنّنا نؤثر الظّلم والحرب(Perry, 1916, 65).

فمادّة الغريزة الفطريّة قابلة في معظم الأحوال أن تؤدّي على السّواء إلى المستحب أو إلى غير المستحب من الأفعال، ولم يكن النّاس فيما مضى يفهمون تدريب الغريزة لذا كانوا يضطرّون للجوءِ إلى القمع، وكان العقاب والخوف هما الحافزان العظيمان لما كان يسمّى بالفضيلة، ونحن نعلم الآن أن القمع طريقة رديئة لسببين أوّلهما أنّه لا ينجح قط نجاحاً حقيقياً، والثّاني أنّه يؤدي إلى اضطرابات عقليّة واضحة، أمّا تدريب الغرائز فهو طريقة تخالف ذلك تمام المخالفة في ذاتها وفي أسلوبها الفنّي، فالعادات والمهارات تشقّان كما يبدو قناة تسير فيها الغريزة مرّة في طريق ومرة في آخر تبعا لاتجاه تلك القناة، فإذا ما كوّنا العادات الصّحيحة والمهارة الصّالحة جعلنا غرائز الطّفل نفسها تدفعه إلى الأفعال المستحبّة، ولا يكون هناك شعور بالإجهاد، إذ لا يكون هنالك حاجة لمقاومة الإغراء، فيشعر الطفل أنّه يعمل من تلقاء نفسه بغير تقييد، ولابدّ من الإشارة إلى أن لا شيء مطلق فهناك على الدّوام ظروف غير منتظرة تحتّم علينا استخدام بعض الأساليب القديمة، ولكن كلّما تقدم علم نفس الطّفولة وازداد كمالاً ازدادت خبرتنا المكتسبة من مدارس الحضانة، وازددنا إتقاناً للأساليب الحديثة(رسل، ٢٠١٧ ، ٢٢٨، ٢٢٩).

إذاً فقد أكّد **رسل** أهمّيّة البدء بالتّربية في سنٍّ مبكّرة معوّلا بذلك على الأهمّيّة العظيمة لرياض الأطفال، والّتي تختلف في نظمها وأساليبها التّربوية عن المدراس في المراحل اللاحقة، فمهمّتها الأساسيّة هي تدريب الغرائز وتحديد ميول الأطفال، وإحاطتهم بوسط اجتماعي ملائم لنموّهم السّليم، وهو يؤكّد دائماً أن لا شيء من هذا يمكن تحقيقه بدون الحبّ، فالمعرفة موجودة ولكن أساليب تقديمها الجافّة البعيدة عن المحبّة تجعل تطبيقها صعباً للغاية.

ثالثاً: المناهج وتعليم المواد الدّراسيّة Curriculum and teaching.

أكّد **رسل** أن وظيفة المؤسّسات الاجتماعيّة هي تحقيق النّمو الذّاتي للفرد، نمّوّاً حرّاً نشطاً، وليس إجباره على النّمو وفقاً لنمط شخصٍ آخر "(Russell, 1917, 20)..

لذلك فقد دعا إلى أن يكون المنهاج التّعليميّ ملامساً لرغبات واهتمامات التّلميذ وميوله، ورأى أن تعمل منهجيّة التّعليم على استثارة أنواع مفيدة من الاستطلاع، والاستعانة بالأنشطة اللّاصفيّة، والتّركيز على تدريس مسائل العلوم والرّياضيات في سنٍّ مبكّرة، وعلى أن تكون المعرفة شاملة وعامّة لتلك المرحلة، ثمّ تأتي بعدها مرحلة التّخصّص التّربوي الّذي يكون بمساعدة المدرسة والكشف عن ميول الطّلبة بالتّخصص المناسب لهم.

ويعطي **رسل** أهمّيّةً بالغةً للمناهج الدّراسيّة في مختلف مجالات الحياة، حتّى أنّه لا يعزو الحروب لأسباب اقتصاديّة كما يفسرّها غيره من المفكّرين ولكن إلى سوء مناهج التّعليم في الأمم جميعاً، تلك المناهج الّتي تضع خطّتها هيئات تختارها الدّولة وتحبسهم في مكاتب وزارات التّربية وتطلب إليهم أن يرسموا خططاً معينة تطبع لهم النّاشئة على طابع معين (رسل، ٢٠٠٧، ٧)، فهو يرى أنّ المناهج التّربويّة المتّبعة في المجتمعات الإنسانيّة ليست سوى مؤامرة كبرى على حرّيّة الأفراد، فلا يكاد يولد الطّفل وينشأ حتّى يغمسه أهله و الأفراد المحيطون به غمساً في ثقافة المجتمع الّذي جاء عضواً فيه، ولا ينفكّون يلقّنونه ماذا يعتقد وكيف يسلك، وبغضّ النّظر عن سلامة تلك العقائد أو صواب هذا السّلوك، فليس المهمّ عندهم أن تكون العقيدة سليمة أو أن يكون السّلوك صواباً، بل المهمّ هو أن تكون هذه هي عقائد سائر أفراد المجتمع وهكذا يسلكون، وإذاً فمحتوم على الطّفل الجديد أن ينصبّ مع غيره في قالب واحد، وإلّا فهو الشّاذّ الّذي يستحقّ

أن يوضع موضع السّخرية، فالطّفل يكون في أعين النّاس جديراً بالإعجاب والثّناء حين يكون وادعاً يؤدّي ما يؤمر بأدائه ولا يبيح لنفسه أن يناقش الكبار في وجوب ما يأمرونه بفعله، وبهذا تصبح عمليّة التّربية قائمة على أساس التّجانس بين هذا النّاشئ وبين بقيّة أفراد المجتمع، وعمل المربّي والداً كان أو معلّماً هو أن يقلّم في الطّفل شذوذه ويشذّب ما قد يبدو في منحاه من غرابة عن المألوف، وعمل التّربية هو أن تصوغ الأفراد على غرار ذلك النّمط القائم، والأطفال إنّما يكونون بلا حول ولا قوة وهم بعد في مرحلة الطّفولة، وبذلك فعمليّة التّربية هي في صميمها استغلال لهذه الطّفولة العاجزة حتّى عن وقاية نفسها(غالب، ١٩٧٩، ١١٨- ١١٩)، وقد كرّر **رسل** هذه الفكرة في العديد من مؤلّفاته ففي كتابه غزو السّعادة يدعونا لأن نكون عفويين وألّا نكون نسخاً طبق الأصل عن الصّورة النّمطية للإنسان من وجهة نظر المجتمع حيث يقول:" في عالمنا المعاصر نفتقد مصدر الحرّيّة الاجتماعيّة، وقد بات ضرورياً أن ندرك بوعي أكبر المخاطر الّتي يمكن أن يقدّمها التّماثل أو التّشابه، وأنا لا أعني أنّ على البشر أن يكونوا غريبي الأطوار عمداً، كما هو ليس مثيراً كذلك أن يكونوا تقليديين، كلّ ما أعتقده هو أنّ على البشر أن يكونوا طبيعيّين ويتّبعوا ميولهم العفويّة بقدر ما تكون هذه الميول صراحة غير معادية أو مضادة للمجتمع، وإنّ الخوف من الرّأي العام مثل أيّ ظاهرة أخرى من الخوف، طاغية ويوقف التّطوّر، ومن الصّعب بلوغ درجة معينة من الرّضى طالما بقي هذا النّوع من الخوف قائماً"(رسل، ١٩٩٥، ١٠٦- ١٠٧).

كان **رسل** دائماً منفتحاً رافضاً لكل أشكال الضّغط والقسر في التّربية، ويظهر ذلك جليّاً في وجهة نظره بالنّسبة للأساليب التّربويّة والمناهج الّتي تتّبعها، فعن الحشو الّذي يغزو المناهج يقول: إنّ الإرغام أو القسر في التّربية يدمّر مصادر الأصالة والذّكاء والرّغبة في المعرفة، ففي أيّ حال مقدار جيّد من العلم هو ضروري للصّغار، ولكنهّم في الواقع يُرغمون على تعلّم أشياء كثيرة هي أكثر من الحدّ الّذي يستطيعون استيعابه، وكلّنا يعلم أنّ الأطفال الّذين يُرغمون على الطّعام يصبحون كارهين له، وهذا ينطبق على العلم أيضاً، فهم لا يركضون أو يقفزون أو يرسمون حتّى إلّا لإسعاد الرّاشدين وحصولهم على رضاهم، فهم لا يتصرّفون بغريزتهم الطّبيعيّة، وإن قتل النّشاط الذّاتي يظهر جلياً في الاتّجاه الفنيّ، فالأطفال الّذين يتعلّمون الآداب أو الرّسم أو الموسيقى لدرجة زائدة أو مع وجهة نظر الإصلاح أكثر ممّا يكون تعبراً نفسياً، يصبحون بشكل

واضح أقلّ اهتماماً في تذوّق جوانب الجمال في الحياة، حتّى اهتمام الطّفل بالاختراعات الميكانيكية يمكن أن يقتل بالتّعليمات الشّديدة الصّارمة، فإذا كنّا نعلّم ولداً قواعد الضّغط العام أثناء الدّرس وضمن تعليمات قاسية فإنه سيتجنب الحصول على العلم الّذي نحاول شرحه، في حين أنّه إذا كان لدينا ضاغطة في السّاحة الخلفيّة ومنعناه أن يمسها فإنّه سيقضي كلّ وقته في محاولة اكتشافها(رسل، ١٩٣١، ٣٣)، ويكمل **رسل** قائلاً إنّ الكثير من المتاعب يمكن تجنّبها في جعل الدّروس اختيارية فيما يلغي العداء بين المعلّم والتّلميذ، ولكنّه دائماً يؤكّد على فكرة جوهرية وهي أنّ " الحرّيّة في المدرسة لا يمكن إقامتها على قاعدة مطلقة، إذ أنّ لها حدودها وأهمّيّتها ضمن شروط معيّنة"(مرجع سابق، ١٩٣١، ٣٣)، فهناك بعض الصّفات والفضائل لا يمكن التّوصّل إليها إذا كانت الحرّيّة مطلقة وغير مقيدة ومن هذه الفضائل الإتقان، فلابدّ للإنسان من إتقان أعماله حتّى اليوميّة البسيطة منها، ومثالاً على ذلك ضرورة الالتزام بالمواعيد، وانّ عادة الاتقان من الصّعب تعليمها في محيط حر، فهي لا يمكن أن تكون موجودة في إنسان يسمح لطباعه أن تطغى عليه، وهناك فضيلة أخرى كذلك وهي الشّرف وليس المقصود به هنا أيّ شعور خيالي، بل هو الاحترام لملكية الآخرين، وهذه ليست شيمة طبيعية للمخلوقات البشريّة فالإنسان في العصور القديمة كان يغتصب أملاك غيره دون رادع، ولعلّ الإنسان حتّى وقتنا هذا يفعل ذلك، ولكن ليس بصورة مستمرّة فالنّظام علّمه أنّ السّرقة عمل سيئ، وأنّ احترام ملكيّة الآخرين في الواقع لا يكون إلّا بوضع بعض القواعد الإلزامية(رسل، ١٩٣١، ٣٧– ٣٨).

وأهمّ من منهج الدّراسة مسألة طرق التّدريس والرّوح الّتي تسود التّعليم، والمشكلة الأساسيّة في هذا الصّدد هي كيف نجعل العمل شيّقاً بغير أن يصير أسهل ممّا ينبغي، وهذا هو لبّ الموضوع فإذا جُعل العمل المدرسي يبدو للتّلاميذ ذا أهمّيّة أقبلوا عليه وجدّوا فيه، أمّا إذا جُعل العمل أسهل ممّا ينبغي أدركوا بغريزتهم أنّ المعلّم لا يعطيهم ما هو جدير بالأخذ، والأذكياء من الأطفال يحبّون أن تُمتحن عقولهم بالصّعاب فبالتّعليم الجيّد واقتلاع الخوف يظهر ذكاء الكثيرين من الأطفال ممّن كانوا يبدون أغبياء وكسالى.

وفي الواقع يبدو أنّ القائمين على تطوير المناهج في بلادنا انتبهوا لأهمّيّة هذه المسألة حديثاً، فنراهم يضعون الأهداف والمخرجات المرجوّة من الوحدات الدّراسيّة في بداية كلّ فصلٍ، لما لهذا من دافعٍ للتّلاميذ للإقبال على الدّراسة بحافز الرّغبة باكتساب معلوماتٍ قيّمة وواضحة.

وينبغي الحرص في مراحل التّعليم جميعها على أن تأتي البداية من جانب التّلميذ بقدر الإمكان، وقد اتّفق القائمون على التّربية الحديثة على أن حصّة التّلميذ من العمل الفردي ينبغي أن يزداد كثيراً عمّا جرت به العادة، وأن يقلّ كثيراً نصيبه من العمل الجمعيّ وإن كانوا يحتّمون أن يتم العمل الفردي في غرفة ممتلئة بالأطفال المنشغلين بالأعمال المشابهة، كما ينبغي أن تكون المكتبات والمخابر فسيحة كفاية، وأن يصرف جزء كبير من العمل اليومي في دراسة اختيارية عمليّة يوكل إلى التّلميذ اختيارها وتوجيهها(رسل، بلا، ٢٠٦، ٢٠٨)، ولابد أن يكون هنالك خلال سنوات الدّراسة كلّها إحساسٌ بالمغامرة الفكريّة ولذا ينبغي أن يعطى التّلاميذ فرصة للبحث بأنفسهم عن الأمور الّتي تثير حماستهم بعد أن يقوموا بأداء واجباتهم المدرسيّة الّتي يجب لهذا السّبب ألّا تكون أثقل من اللازم، ويجب أن ينال الثّناء كلّ من يستحقه، أمّا الأخطاء فلفت النّظر إليها واجب، بحيث يتمّ ذلك من غير تشهير بالتّلميذ والابتعاد كلّ البعد عن بعث الخجل بالتّلميذ بسبب عدم فهمه أو جهله، إنّ الحافز الكبير في التّربية هو الشّعور بأنّ الفوز ممكن، فالمعرفة الّتي تُملّ التّلميذ وتضجره قليلة الفائدة أمّا المعرفة الّتي يُقبل عليها ويهضمها فتستقر في نفسه مُلكاً دائماً له، ويجب أن تكون العلاقة بين المعرفة وبين الحياة الواقعية واضحةً تماماً لأعين التّلاميذ، ويجب أن يفهموا كيف يمكن بواسطة المعرفة تغيير العالم وتحويره، وعلى المعلّم أن يكون دائماً حليف التّلميذ الطّبيعي لا عدوه وليظهر ذلك، وإذا أُحسنت التّربية في السّنوات الأولى فإنّ هذه النّصائح كافية لأن تجعل تحصيل المعرفة عمليّة ممتعة للأغلبية العظمى من الأطفال(رسل ، بلا ،٢١٢).

وفي النّهاية إنّه من الأهمّيّة بمكان حين يكون النّظام سائداً ألّا يشمل أكثر من أقل قدر ممكن من الكبح العاطفي للطّفل الّذي يشعر بأنّه مغلوب على أمره، ومع تأكيده على أهمّيّة رياض الأطفال وأهّمية المدارس في كل المراحل في تربية الأطفال لا يهمل **رسل** الدّور الّذي يؤدّية المجتمع وتجارب الحياة في تكوين الخبرة والصّفات الشّخصيّة، وهو بذلك يشيد بالتّربية المستمرّة للفرد والّتي ينالها من الحياة والدّنيا المحيطة به بحيث يتعلّم من تجارب الحياة(رسل،٢٠١٧، ١٢)

يرى **رسل** أنّه لا مناص من أن تكون العلوم التّطبيقيّة العنصر الأساسي في عمليّة التّربية، فبدون الطّبيعة وعلم وظائف الأعضاء وعلم النّفس لا نستطيع بناء العالم الجديد، وإنّ

مجموع المعارف الإنسانيّة وتعقّد المشكلات البشريّة في تزايد مستمر، ومن ذلك يتحتّم على كلّ جيل أن ينقّح طرائقه في التّربية إذا شاء أن يدبّر الوقت لما هو جديد، إذ يجب أن نحافظ على التّوازن بالتّوفيق الممكن بين المتناقضات، إنّ العناصر الأدبية في التّربية يجب أن تبقى، لكنّها يجب أن تبسّط إلى الحد الذي يفسح مجالاً للعلوم التّطبيقية الأخرى الّتي بدونها لا يمكن أبداً إيجاد العالم الحديث الّذي أصبح إيجاده ممكنا بواسطة العلم(رسل، بلا، ٢٤).

لابد من تنوير الآراء وتوضيح الأفكار خاصّة بالنّسبة للفرد والمجتمع لأنّهما المادة الخام للتّربية، ثم التّمييز بين أنواع التّربية نفسها لأن هناك تربية لتهذيب الخلق وتربية لتحصيل المعرفة جاعلين التّعليم منفصل عن تربية الخلق ملحقيه بتربية المعرفة أو كما سمّاها **رسل** المعرفة العقليّة، وكذلك لابد من استخدام أساليب مناسبة لتعليم المواد الدراسيّة (رسل، ٢٠١٧ ، ١٤)، وهنا يفرد رسل أساليب لتدريس كلّ مادّة من المواد التّعليميّة، ستتحدّث الباحثة عن كلّ مادّة منها على حدى.

١/٢: تعليم التّاريخ والجغرافية Teaching history and geography.

يقع التّعليم الابتدائي في كافّة الدّول على عاتق الدّولة، ويَعرف مسؤولو المناهج أنّ بعض ما يدرّسونه خاطئ، ويعرف أيّ شخص حيادي أنّ أموراً أخرى خاطئة أو مشكوكاً بها لدرجة كبيرة وعلى سبيل المثال، في كتب التّاريخ تطمح كلّ أمّة لتمجيد نفسها، فيتعلّم الأطفال أنّ بلدهم دائماً على حق، وأنّ معظم أعلام الرّجال هم من أبنائه، وأنّه أفضل من كلّ الدّول الأخرى في جميع الوجوه، وبما أنّ هذه المعتقدات تبعث على الزّهو يكون من السّهل التّشبّع بها، ويصعب على المعارف الّتي تأتي بعدها انتزاعها من الغريزة(رسل، ٢٠٠٧، ١١٦)، فعندما يكتب أحدهم سيرته الذّاتيّة نتوقع أن يظهر بعض التّواضع، ولكن عندما تكتب أمّة سيرتها الذّاتيّة فلا حدود لتبجّحها وزهوها ، يقول **رسل:**" عندما كنت صغيراً تعلّمنا في المدرسة أنّ الفرنسيين أشرار وأنّ الألمان أخيار والآن يدرّسون العكس، ولا يوجد في كلا الحالين اعتبار للحقيقة"(رسل، ٢٠١٥، ١٦٢) ، ومن وجهة نظر **رسل** إن كانت المعلومات الّتي تدرس في كتب التّاريخ صحيحة فيجب أن تدرّس في كلّ مكان، في حين أنّ ما يثير الرّيبة أن لا أحد خارج هذه البلاد يصدّق هذه المعلومات، وفي الوقت ذاته تعمل كلّ الدّول على أن يؤمن الأطفال الصّغار بالعبارات الخرقاء الّتي تجعلهم راغبين في الموت دفاعاً عن مصالح شرّيرة حاملين الانطباع

بأنّهم يقاتلون من أجل الحقيقة والحق، وهذه طريقة واحدة من عدد لا محدود من الطّرق الّتي تعتمدها التّربية لجعل النّاس مذعنين لأسيادهم تحت ستار من الدّيمقراطيّة الخادعة، هذا الوضع كارثي وسيضع نهاية لكلّ إمكانيّة للتقدّم أو الحرّيّة أو المبادرة الخلّاقة، ومع ذلك فهذه هي النّتيجة الطّبيعية للسّماح لمنظّمة واحدة بالسّيطرة على التّعليم الابتدائي.

ويعاني التّعليم بشكل عام من فكرة البروباغندا، بحيث يجعل النّظام التّعليميّ الشّباب قادرين على القراءة ولكن في معظم الأحيان غير قادرين على وزن البراهين أو تكوين آراء مستقلّة، وبعد ذلك ولبقيّة عمرهم يستمعون إلى أقاويل تجعلهم يؤمنون بكل أشكال الأمور الخرقاء، وإذا كان للتّسامح أن يوجد في هذا العالم فأحد الأمور التي يجب تعليمها في المدارس هي وزن الأدلة وعادة عدم قبول أيّ مقولةٍ لا يوجد أي سبب لتصديقها ، فعلى سبيل المثال يجب تعليم فنّ قراءة الصّحف، فالمعلّم يختار حادثة أثارت الاهتمام السّياسيّ في زمن سابق، ثمّ يقرأ للطّلاب ما كتبته الصّحف الدّاعمة لجانب، ثم الصّحف الدّاعمة للجانب الآخر، ثمّ القصّة الحيادية لما حدث حقّاً، ويجب أن يظهر لهم أنّ القارئ الخبير يستطيع من خلال قراءة الطّرفين المنحازين أن يستنتج ما حدث فعلاً، ويجب أن يفهموا أنّ معظم الصّحف منحازة لجهات معيّنة وبالتّالي فإنّها لا تكتب الحقيقة، ومثل هذا التّعليم سيجعل الأطفال في حياتهم اللّاحقة محصّنين من إغراء المثاليّات الّتي تستميل النّاس الطّيّبين إلى خطط الأوغاد، وبمثل هذه الطّريقة يجب أن يدرّس التّاريخ(رسل، ٢٠١٥، ١٦٨- ١٧٤).

هناك فئة من السّلميّين تودّ لو يعلّم التّاريخ بغير إشارة إلى الحروب، وترى أنّ الأطفال ينبغي أن يبقوا أكبر زمن ممكن يجهلون ما في العالم من قسوة، لكنّنا لا نستطيع أن نمتدح(الفضيلة الهاربة المنعزلة في صومعة) والّتي تقف على عدم المعرفة، فمتى حان الوقت لتعليم التّاريخ ينبغي أن نعلّمه بالصّدق، فإذا تعارض التّاريخ الحقّ مع مبدأ أخلاقيّ نرغب في أن نعلّمه تحتّم أن يكون المبدأ خاطئاً، وكان الأولى أن نقلع عنه، "وإنّي لأعرف أنّ كثيراً من النّاس وهم من أكثر النّاس تمسّكاً بالفضيلة لا يرتاحون إلى الحقائق، ولكنّ مردّ هذا إلى ضعف في فضيلتهم، فالأخلاق المتينة حقّاً لا يقوّيها إلاّ المعرفة الشّاملة، لكلّ ما يحدث بالفعل في الدّنيا، يجب ألّا نتعرّض لخطر اتّجاه الشّبان الّذين ربّيناهم بجهل إلى الشّر بابتهاج بمجرّد اكتشافهم أنّ شيئاً كهذا موجود، إنّهم لن يمتنعوا عن القسوة إذ نحن لم نبغضها إليهم، ولن يستطيعوا بغضاً لها

إذا لم يكونوا على علم بوجودها"، ثم إنّ التّاريخ يمكن أن يعلّم بجميع ما فيه من حروب، ولكن في التّحدّث عن الحروب ينبغي أن يكون العطف في أوّل الأمر مع المهزوم ، وينبغي أن نبدأ بالمعارك الّتي يشعر الإنسان فيها بطبيعته مع الجانب المغلوب، وينبغي توكيد ما تخلّفه المعارك من جراح وآلام، وينبغي أن نعوّد الطّفل بالتّدريج ألا يتحيّز حين يقرأ عن الحروب، وأن ينظر إلى الجانبين كليهما كما ينظر إلى رجال فقدوا حلمهم، و أن نشعرهم دائماً أنه في الإمكان محاربة الشّرّ، وأنّ هذا الشّرّ هو ناتج عن الجهل وعدم ضبط النّفس وسوء التّربية، وبذلك نكون قد صرفنا من ذهنه فكرة تشجيعه على كره الأشرار ورسّخنا فكرة أن يعتبرهم متخبّطين لا يدرون ما هي السّعادة(رسل، ٢٠١٧ ، ١٥٢– ١٥٥).

ورسل ليس مع الوحشية بطرح الأفكار عن الحروب ضمن مناهج المدارس فهو يقول عن تجربته الشّخصيّة في هذا " لقد كانت سني أربعة عشر عاماً عندما قرأت رواية أوليفر توست لأوّل مرة، ومع ذلك ملأتني بمشاعر من الرّعب ما كان ليتيسر لي احتمالها في سنّ أصغر، فالأشياء الفظيعة ينبغي ألّا يتعلّمها الطّفل إلاّ عندما يبلغ من العمر ما يكفي لمواجهتها بالاتّزان المطلوب.(رسل، بلا،١٥٣)، ويضيف قائلاً: "لقد كانت الجغرافية والتّاريخ عندما كنت صبيّاً من أسوء المواد تعليميّاً، كنت أخشى درس الجغرافية، ولئن تحمّلت دروس التّاريخ فإنّما يرجع ذلك لما كنت أشعر به على الدّوام من ميل إليه، وكلتا المادّتين يمكن أن تكونا خلّابتين حتّى لصغار الأطفال، فولدي الصّغير وإن لم يتلق أيّ درس، يعرف بالفعل من الجغرافيا أكثر بكثير ممّا تعرفه حاضنته، وقد اكتسب هذه المعرفة عن طريق حبّه للقطارات والبواخر، ذلك الحبّ الّذي يشاطره فيه الصّبيان كلّهم، فهو يريد أن يعرف الكثير عن الرّحلات الّتي ستقوم بها بواخره الوهميّة، ويستمع إليّ بمنتهى الالتفات حين أحدّثه عن مراحل الرّحلة إلى الصّين، ثمّ أريه صوراً ومناظر لمختلف الممالك الّتي في الطّريق، وهو يعرف اتّجاه فرنسا وإسبانيا وأمريكا على البحر، وقدراً كبيراً عمّا يمكن رؤيته في تلك الممالك، ولم يأتي شيء من هذا عن طريق التّلقين وإنّما كان كلّه عن طريق الاستجابة للاستطلاع الملحّ لديه"(رسل، بلا، ١٩٥).

فكلّ طفل تقريباً يشعر باهتمام وشوق نحو الجغرافية بمجرد اقترانها بفكرة السّياحة لذا فإنّني أفضّل تعليم الجغرافية عن طريق الصّور وقصص الرّحالين من جهة وخصوصاً عن طريق عرض ما يراه السّائح في رحلته في السّينما، ومعرفة الحقائق الجغرافيّة مفيدة، لكن ليست لها

قيمة ذاتيّة من ناحية التّفكير، فإذا ما وضّحت الجغرافية وتحلّت بالصّور فعندئذ تكون لها ميزة تقديم غذاء صالح للخيال، وهذا النّوع من المعرفة يقلّل ما للوسط المألوف لنا من طغيان على خيالنا، ويسهّل إمكان شعور الإنسان في حياته المستقبلية بأن الأقطار البعيدة موجودة حقاً، فمن الخير أن نعرف أن هنالك أقطاراً حارّة وأخرى باردة، و أقطاراً سهلة وأخرى جبليّة، وأن هنالك بشر من أعراق وأصول مختلفة (رسل، بلا، ١٩٥- ١٩٦)، ويقول رسل:" أرى أن يخصّص للجغرافية مكان كبير في تعليم الأطفال الصّغار جدّاً، وستأخذني الدّهشة إن لم يبد عليهم الاستمتاع بهذه المادّة، ثمّ ينبغي أن يُعطوا بعد ذلك كتباً محلّاة بالصّور والخرائط والمعلومات الأوليّة عن مختلف أجزاء العالم، ويطالبوا بكتابة مقالات صغيرة عن خصائص مختلف الأقطار"(رسل ، بلا، ١٩٦).

وما يصدق على الجغرافية يصدق إلى حدّ أكبر على التّاريخ وإن كان في سنّ أكبر قليلاً، لأنّ حاسّة الوقت تكون بدائية في أوّل الأمر، وإنّ التّاريخ يمكن أن يبدأ به ويستفاد منه في سنّ الخامسة، إذا اتخذ في أوّل الأمر صورة قصص شيّقة عن عظماء الرّجال موضّحة بصور كثيرة، ومن الواجب أن نكون على حذر عند تعليم التّاريخ، حيث لا يجب أن نقحم الجوانب الّتي تشوّقنا منه حتّى يكون الطّفل قد نضج لتلقّيه، وإنّ أوّل ناحيتان تشوّقان الطّفل هما الموكب العام الّذي يمثّل السّير من العصور الجيولوجية إلى الإنسان، ومن الإنسان المتوحّش إلى الإنسان المتمدّن وهكذا، والنّاحية الثّانية الوصف القصصي التّمثيليّ المشوّق للحوادث الّتي فيها بطل يستدرّ العطف، وينبغي أن تعتبر الانقسامات بين الأجناس والأمم والعقائد مجرّد حمق يلهينا ويشغلنا أثناء المعركة ضد الفوضى والظّلام القديم، تلك المعركة الّتي تمثّل نشاطنا الإنساني الحق، ويقول **رسل** في سياق آلية تعليم التّاريخ:" لا أرى أن نلزم الصّمت عن الحروب وصنوف القسوة والاضطهاد، ولكن لا أرى أن نشيد بالفاتحين من رجال الحروب، فالفاتحون بحق في التّاريخ كما أرى أن يعلّم هم الّذين أسهموا في تبديد الظّلام في الدّاخل والخارج، أمثال بوذا وسقراط وأرخميدس و غاليليه ونيوتن، وجميع من ساعدونا في السّيطرة على أنفسنا وعلى الطبيعة"(رسل ، بلا، ١٩٨)، وبهذا فإنّنا نضع للجنس البشري صورة مبشّرة بمصير عظيم ونبيّن أنّنا نكون سطحيّين خارجين عنه حين نلجأ إلى الحروب وغيرها من السّخافات.

وفي هذا يرى رسل أن تعليم التّاريخ من الممكن أن يكون صحيحاً في حال وُضعت جميع أنواع تعليم التّاريخ تحت إشراف لجنة دوليّة، تضع كتباً دراسيّة محايدة خالية من التّحيّز الّذي تمليه الوطنيّة الزّائفة الّتي تعمل كلّ دول العالم على استثارتها حالياً(رسل، ٢٠٠٧، ١١٧).وإننا إذا أخبرنا الأطفال أنّه ينبغي عليهم ألاّ يتحابوا سنتعرّض لخطر إيجاد الرّياء والمراوغة، لكنّنا إذا جعلناهم سعداء أحرار وجعلنا الرّفق والرّحمة من حولهم فسنجد أنّهم سيصبحون من تلقاء أنفسهم إخوان متحابّين(رسل ، ٢٠١٧، ١٥٦).

إذا يريدنا **رسل** أن نشيد بالعظماء في التّاريخ ولكنّه يغيّر نظرتنا للعظماء، فهم من وجهة نظره من فتحوا لنا أبواب العلم ومهّدوا لنا الطّريق للسيطرة على الطّبيعة، لا من قتلوا وشرّدوا النّاس للانتصار في معارك جوفاء، وبهذا فيجب أن يكون من أهداف التّعليم الأساسيّة شفاء النّاس من عادة تصديق المقولات الّتي لا دليل على صحّتها، وهذا لا يكون بالوعظ والإرشاد، وإنّما وكما أشار رسل دائماً يكون بتنمية الذّكاء، وبتشكيل رأي عام متنوّر، ومن الممكن تشكيل رأي عام متنوّر فقط بمساعي النّاس الرّاغبين والمؤمنين بذلك.

٢/٢: تعليم مواد الفنون Teaching arts.

فيما يخصّ المواد الفنّيّة فإنّنا ينبغي أن نفرد في المرحلة الأولى وقتاً للرّقص لما فيه من فائدة للجسم وتدريب للذّوق، علاوةً على ما يجد الأطفال فيه من سرور ومتعة، فبعد أن يتعلّم الأطفال أوّلياته، يعلّمون الرّقص الجمعيّ الّذي يجدون فيه نوعاً من العمل الجماعيّ، وتصدق متل هذه الملاحظة على الغناء أيضاً، إلّا أنّه ينبغي أن يتأخّر تعليم الغناء عن الرّقص، ذلك لأنّ الأطفال لا يجدون فيه ما في الرّقص من متعة عضليّة، ولأنّ أوّليّاته أصعب في التّعلّم ، وسيتمتع معظم الأطفال إن لم يكن كلّهم بالغناء لذلك ينبغي أن يعلّموا أغنيات جميلة حقاً، فليس هنالك ما يدعو إلى أن نفسد أذواقهم في أوّل الأمر ثم نعمل على إصلاحها فيما بعد، والأطفال كالكبار يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً في استعداداتهم الموسيقيّة، ومن ثمّ يتوجّب علينا أن نؤجّل دروس الغناء الصّعبة لمراحل عمريّة كبيرة ، كما ينبغي أن يكون الغناء اختيارياً فيهم لا إجباريّاً، وتكمن أهمّيّة وجود عناصر الفنّ والأدب في التّربية في أنّها الوسيلة الأهمّ لتنمية الخيال

إلى أقصى حد، وعن طريق الخيال وحده يستطيع الإنسان أن يتصوّر ما يمكن أن تكون عليه الدّنيا، وبدونه يصبح التّقدّم آليّا تافهاً، كما أنّ العلوم أيضاً تستطيع أن تنبّه الخيال وفي هذا يقول رسل:" الفلك وعلم طبقات الأرض قد نفعاني من هذه النّاحية حين كنت صبيّاً أكثر من الآداب الإنكليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة، الّتي تعلّمتها مرغماً وبغير أدنى اهتمام، على أنّ هذه مسألة شخصيّة(رسل، ٢٠١٧ ، ٢٥).

٣/٢: تعليم الأدب واللغة Teaching literature and language.

إنّ تعليم آداب اللّغة مسألة من السّهل أن تقع الأخطاء فيها، فليس هنالك أقلّ فائدة للصّغار أو الكبار من أن يزوّد الطّفل بالمعلومات الكثيرة عن الأدب كتواريخ الشّعراء و أسماء ما أنتجوه وما إلى ذلك من القضايا، وكلّ ما يمكن وضعه في مذكّرات أو ملخصات لا قيمة له بتاتاً، إنّما القيّم حقاً أن يألف التّلميذ أمثلة معينة من الأدب العالي إلفةٍ لا يقتصر أثرها على أسلوب الكتابة وحده بل يتعدّاه إلى أسلوب التّفكير أيضاً، ويقول رسل" رأيي أنّ الأثر الطّيّب للأدب لا يتحقق بأكمله إلا لمن يحفظ عن ظهر قلب"(رسل، بلا، ١٩٩).وقد كان الحفظ عن ظهر قلب يقصد به تربية الذّاكرة ، لكنّ علماء النفس قد أثبتوا أنّ فائدته من هذه النّاحية قليلة جداً إن لم تكن معدومة، لذلك يقلّل الحديثون من رجال التّربية من شأنه، ولكنّهم مخطئون في هذا، لا لأنّه هنالك احتمال لتحسين الذّاكرة به، بل لأثره الطّيّب في تجميل لغة الكلام ولغة الكتابة، وإنّ الجمال فيهما ينبغي أن يأتي بغير مجهود كتعبير عفوي عما يخالج الفكر، ولكي نفعل هذا في جماعة فقدت الدّوافع البدائيّة للذّوق السّليم لابدّ من خلق عادة تفكير لا يمكن تكوينه إلّا بالدّراية التّامّة للأدب الجيّد، وهذا ما يجعل الحفظ عن ظهر قلب أمراً مهما.

لكن مجرّد حفظ قطع مختارة يبدو لمعظم الأطفال مملّاً ثقيلاً ومصطنعاً، لذا يُخفق في تحقيق أهدافه، وخيرٌ من ذلك أن يقترن الحفظ عن ظهر قلب بالتّمثيل، فالأطفال الّذين يشتركون في تمثيل يوليوس قيصر أو تاجر البندقيّة أو أيّة مسرحيّة أخرى مناسبة لا يقتصرون على معرفة أدوارهم الخاصّة ولكن يعرفون أيضاً الأدوار الأخرى، وتظلّ المسرحيّة عالقة بأذهانهم زمناً طويلاً ذلك كلّه عن طريق ابتهاجهم بالتّمثيل وسرورهم منه، فإذا لم يستطع الأطفال أن يظفروا منه بهذا السّرور فلم يستطيعوا الظفر منه بفائدة تذكر، لهذا ينبغي أن يقتصر تعليم الأدب في السّنوات

الأولى على حفظ أدوار للتّمثيل، وما تبقّى بعد ذلك يكون مطالعة اختيارية لقصص جيدة الكتابة يحصل عليها الطّفل من مكتبة المدرسة.

ومشكلة اللّغات الحديثة ليست بالسّهولة الّتي يتخيّلها البعض، فإنّه من الممكن في الطفولة أن يتعلّم الإنسان كيف يتقن الكلام بلغة حديثة وهذا ما لا يتيسر إذا تقدّم العمر، وإذا كانت هناك أسباب قويّة تحملنا لأن نتعلم اللّغات فعلينا أن نبكّر بذلك في الطّفولة ومن هنا يظهر بعض النّاس الّذين يخشون أن تتأثر لغة الطّفل الأصليّة تأثراً سيّئاً إذا بكّرنا بتعليمها، لكنّ رسل لا يعتقد بهذا.

إضافةً إلى أنّه إذا أُريد تعليم لغة حديثة ينبغي أن يتمّ ذلك على يد شخص هي لغته الأصليّة ، لا لأنّه يكون أحسن تعليماً لها فحسب، ولكن لأنّ الأطفال يكون شعورهم بالغرابة عندما يتكلّمون لغة أجنبيّة مع أجنبي أقلّ ممّا لو تكلّموها مع شخص لغته الطّبيعيّة هي لغتهم نفسها، ويرى **رسل** أنّ تعليم اللغات لا يتمّ بالطريقة التّقليديّة وإنّما بمشاطرة الأطفال ألعابهم والتكلّم معهم باللّغة الأجنبيّة أثناء اللّعب، وأن يجعل الفوز في الألعاب متوقّفاً على فهم الطّلبة وإجاباتهم بالتّدرّج فيها من الأبسط إلى الأعقد، فبهذه الوسيلة يمكن تحصيل اللغة بغير أدنى تعب عقليّ وبالاستمتاع بكلّ ما باللعب التّمثيليّ من متعة، ثمّ يكون تحصيلها عند ذلك أقرب كثيراً إلى الكمال وأقلّ إضاعة للزمن(رسل، ٢٠١٧، ١٩٩– ٢٠٢).

٤/٢: تعليم الرّياضيّات والعلوم .Teaching Mathematics and science.

أحبّ **رسل** الرّياضيّات كثيراً وأشار إلى ذلك في سيرته الذّاتيّة فقال: "في سنّ الحادية عشر بدأت دراسة هندسة إقليدس وكان أخي يقوم بتدريسها لي، وكان ذلك من أهمّ أحداث حياتي، وقد بهرني كأنّه الحبّ الأوّل، لم أكن أتخيّل أنّ هناك في الحياة شيئاً أكثر إمتاعاً، وبعد أن تعلّمت الاستدلال الخامس قال لي أخي أنّه من الأجزاء الّتي يجمع الآخرين على صعوبتها، ولكنّني لم أجد فيه صعوبة تذكر، وهذه هي المرّة الأولى الّتي شعرت فيها أنّني على شيء من الذّكاء، ومنذ هذه اللّحظة حتى انتهائي أنا و وايتهيد من تأليف مبادئ الرّياضيّات وكنت حينها في الثّامنة والثّلاثين من العمر كانت الرّياضيّات هي شغفي الأوّل ومنبع سعادتي الأساسيّ (رسل، بلا، ٤٤).

أمّا عن تعليمها فهو يقول : تعتبر الرّياضيات من عقاب الطّفولة " أذكر جيّداً بكائي المرّ لعجزي عن حفظ جدول الضّرب"(رسل ، ٢٠١٧ ، ١٩٤) لكنّه إذا عولج بعناية وتدرج لن يترك محلّاً لشعور العجز واليأس الّذي كان يبعثه فينا غموضه، على أنّه لا مناص في آخر الأمر من جهاد مضن للتّمكّن من بعض قواعده إذا أردنا اكتساب سهولة كافية في إجراء عمليّاته، فالحساب أشدّ مواد الدّراسة الأولى استعصاء على الدّخول في منهج يراد جعله شيّقاً، ومع ذلك فهناك قدر من المهارة الحسابيّة لابدّ منه لأسباب عمليّة، كذلك يعتبر الحساب مقدّمة طبيعيّة لاعتياد الدّقّة، فجواب المسألة إمّا أن يكون صحيحاً أو خاطئاً ولا يكون أبداً احتماليّاً أو فيه نظر، وهذا يجعل للحساب خطورة كعنصر من عناصر التّربية الأولى بغض النّظر عن فائدته العمليّة، لكن يجب أن نعنى بتدرّجِ صعوباته وتوزيعها توزيعاً يسهل التغلّب عليه، فلا نخصّص لها في المرّة الواحدة وقتاً أطول ممّا ينبغي.

وفي ذلك يقول رسل:" قليلٌ من الأولاد والبنات يحبّ الهندسة والجبر، والجمهرة العظمى لا تحبّهما، ولا أظنّ أنّ ذلك كلّه يرجع إلى طرق التّعليم الخاطئة، فالاستعداد الرّياضيّ كالمقدرة الموسيقيّة، هو في صميمه هبة من الله نادرة تماماً فيما أعتقد حتّى في درجاتها المتوسّطة، ومع ذلك فينبغي أن يتذوّق الرّياضيات كلّ الأطفال حتّى يمكن استكشاف أولى الموهبة فيهم، ومن المستطاع باستخدام الطّرق الجيّدة أن يفهم كلّ إنسان مبادئ الهندسة، أمّا الجبر فلا نستطيع أن نقول مثل هذا عنه، لأنّه أكثر تجريداً من الهندسة ويستعصي فهمه على الّذين لا تقوى عقولهم على تخطّي المحسوس"(رسل، ٢٠١٧، ٢٠٢-٢٠٣).

أمّا بالنّسبة لعلوم الطّبيعة والكيمياء فإنّنا نجد الميل إليهما أقلّ ندرة من الميل إلى الرّياضيّات، وفي كلّ الأحوال ينبغي فيما بين الثّانية عشرة والرّابعة عشرة ألّا نتابع تعليم الرّياضيّات والعلوم إلّا إلى الحدّ الّذي يبيّن ما إذا كان للطّفل أيّ استعداد لهما، وليس هذا بالطّبع ما يتّضح في الحال، يقول **رسل** في هذا:" لقد كنت أبغض الجبر في أوّل الأمر وإن استسغته فيما بعد"، وبذلك فإنّ رسل لا يجزم تحديد ميل الطّفل بالنّسبة للرّياضيات والعلوم في سن مبكّرة ولكنّه يقول:" لابدّ من الاستمرار بالطّرق التّجريبيّة فترة من الزّمن حتّى نستطيع تحديد ميول الأطفال وقدراتهم المتفاوتة، غير أنّنا نستطيع أن نصل إلى قرار في هذا في سنّ الرّابعة عشرة، فنجد البعض يحبّ المادّتين معاً ويجيدهما وآخرون يكرهونهما ولا يحسنون صنعاً فيهما(رسل،

بلا، ٢٠٣)، ويفترض رسل أن التّعليم عند الرّابعة عشرة ينبغي أن يدخل في دور التّخصّص تبعاً لأذواق واستعدادات التّلاميذ، مع الإشارة إلى **أنّ** القواعد جميعها ينبغي في التّربية أن تكون قابلة لأن تعدّل لأسباب خاصّة، ولكنّ كقاعدة عامّة يرى رسل أنّ التّلاميذ الّذين هم فوق المتوسط من الذّكاء ينبغي أن يبدأ تخصّصهم الدّراسيّ في نحو الرّابعة عشر، وإنّ من هم دون المتوسّط ينبغي ألّا يبدأ تخصّصهم في المدرسة أبداً إلا تدريباً في مهنة(رسل، ٢٠١٧، ٢٠٥)

وهذه الفكرة توافق ما في نظام تربيتنا حيث يختصّ الطّالب في المرحلة الثّانويّة إمّا بالجانب العلميّ أو الأدبيّ أو يتّجه إلى المجالات التّقنيّة والفنّيّة.

وفي إشارةٍ منه إلى أهمّيّة الحياة الرّيفية في تنمية مخيلة الطّفل بشكل سليم ، يرى **رسل** أنّ النّاشئين في المدن في عزلة تامّة عن كل ما هو بدائي وأساسي، فالفصول والجو والبذر والحصاد والحاصلات والقطعان و الأسراب لها أهمّيّة خاصّة للإنسان، وينبغي أن يلمّ بها ويعرفها و يعتادها كلّ واحد إذا لم يرد أن تنقطع الصّلة بينه وبين أمّه الأرض انقطاعا أتمّ وأشمل، وكل هذه المعلومات يمكن للأطفال اكتسابها من خلال مناشط لهم بها فائدة عظمى في الصّحّة، ومن أجل هذا وحده تستحقّ العناية، وإنّ سرور أطفال المدن بالرّيف عندما يكونون فيه دليل على أنّهم يجدون فيه سدّاً لحاجة متأصّلة فيهم، وما دامت تلك الحاجة لا تلق ما يسدّها فنظام التّربية يكون ناقصاً(رسل، بلا، ٢٠٤). إنّ الحصول على معرفة متينة يكون سارّاً لجميع الأطفال، فإذا عاشوا في مزرعة فإنهم سيراقبون أعمال المزارعين وسيتعلّمون أشياء كثيرة عن ذلك، ولكنّ المعرفة المجرّدة محبوبة من قبل قلّة نادرة، في الواقع إنّ فكرة التّربية قائمة على أساس مجرّد تقديم الفرص للنّمو الطّبيعي للطّفل حسب قدراته وميوله(رسل ،١٩٣١، ٤٢).

أشاد رسل بأهمّيّة الرّياضيات لما فيها من دقّة ومتعة، وربط دراسة العلوم الطّبيعيّة بضرورة الانطلاق إلى الطّبيعة، والخوض فيها لاكتساب المعارف والمهارات بطرق شيّقة وطبيعيّة.

ثالثاً: العقوبات المدرسيةSchool punishments .

لقد كان لاضمحلال عقيدة (الخطيئة الأصلية) أثرٌ عظيمٌ في التّغيير الّذي طرأ على طرق التّربية، حيث كانت الفكرة التّقليديّة أنّنا جميعاً نولد سيّئين مفطورين على الشّر، وأنّ علينا قبل أن نصلح لأي شيء آخر أن نتحوّل إلى (أطفال الرّحمة والعفو) وهو تحوّل يساعد على

التّعجيل به الضّرب المتكرّر، وقد أثرّت هذه النّظرية كثيراً في تعليم آبائنا وأجدادنا، وهناك وجهة النّظر المعاكسة والّتي هي أقلّ ضرراً، ولكنّها تبقى خاطئة على كل حال، وهي الاعتقاد بأن الأطفال أهل فضيلة بفطرتهم، وأنّهم إنّما يفسدون بمشاهدة رذائل من يكبرونهم سنّاً. وقد جرى العرف بنسبة هذا الرأي إلى روسو، ولعلّ رأيه كان نظريّاً، فمن يقرأ إميل يجد أنّه كان بحاجة إلى كثير من التّربية الخلقيّة قبل أن يصير الفرد الفذّ الّذي كان تخريجه مقصوداً من نظام روسو.

يودّ الأطفال أن يحبّهم رفاقهم ومن هم أكبر منهم على العموم، وتكون فيهم عادة نزعات يمكن أن تنمو في اتجاهات حسنة أو سيئة حسب المواقف الّتي يجدون أنفسهم فيها، وهم فوق ذلك في سن لا يزال تكوين العادات الجديدة فيها سهلاً، لذلك وجب على المربّي أن يحسن فهم هذه الرّغبة في الأطفال ويسعى إلى تعديل سلوكهم في الاتّجاه المستحبّ، فالأطفال ليسوا أخياراً ولا أشراراً بالفطرة، وهم يولدون وليس فيهم إلّا بعض غرائز و انعكاسات، وتنتج العادات بتأثير البيئة و الوسط، وتكون هذه العادات إمّا صحيحة أو سقيمة، وهذا يتوقّف على حكمة من يتولّى الطفل بالتّربية، فطبيعة الطّفل في أوّل الأمر مطاوعة إلى حدّ لا يكاد يصدّق، والأطفال مادّة خام لتكوين المواطن الصّالح أو لتخريج مجرم، وقد أثبت علم النّفس أنّ ضرب الأطفال ليس الوسيلة الفنّيّة المثلى لتكوين الفضيلة (رسل،٢٠١٧، ٢٩، ٣١، ٣٢)، ففي الواقع إنّ الأساليب الّتي كانت تستخدم للتّربية شبيهة إلى حد كبير بتلك الأساليب المستعملة لتدريب الخيول، فما كان يفعله الكرباج للحصان، كانت تفعله العصا للطّفل، ولا يُنكر أن هذا النّظام للتّربية على الرّغم من قسوته توصّل في بعض الأحيان إلى النّتائج الّتي كان يهدف إليها، ولكنّه لم يراعي أبداً الحاجات النّفسيّة للبشر(رسل، ١٩٣١، ٣٠) .

لقد كان علم النفس في السابق مجرد دراسة نظرية، تطبيقاتها في الحياة العملية قليلة جداً، ولكنّ هذا كله تغير الآن وعلم النفس أصبح في صميم العمليات التربوية، فبالنسبة لمسألة التأديب، كانت هذه الفكرة قديماً بسيطة حيث كان الطّفل يُؤمر بتأدية شيء يكرهه أو الامتناع عن شيء يحبّه فإذا عصى عوقب في بدنه و في الأحوال الخطيرة كان يحبس وحيداً، أما المربّي الحديث لا ينفر من التّأديب ولا يتجنّبه وإنّما يسعى لتحقيقه بطرق جديدة والّذين لم يدرسوا هذه الطّرق هم عرضة لتكوين آراء خاطئة عنها، وكما ذكرنا فإنّ **رسل** يضرب مثالاً لفت انتباهه وكان محطّ إعجابه في التّربية وهي تجربة منتسوري في رياض الأطفال حيث أنّها استطاعت أن

تجعل القواعد التّأديبيّة تطاع من قبل الأطفال كوسيلة للاستمتاع كما قواعد اللعب، إذ كانت الفكرة القديمة أنّ الأطفال لا يمكن أن يرغبوا في التّعلم، إنّما يُحملون عليه بالتّخويف وقد تبيّن أنّ ذلك يرجع إلى انعدام المهارة في سياسة الأطفال ليس إلّا، فإذا قُسّم ما يجب تعلّمه إلى مراحل ملائمة أمكن أن نجعل كلّ مرحلة محبّبة إلى الطفل المتوسّط ، وعندما يفعل الأطفال ما يحبّون، لا يكون هناك بالطّبع داعٍ إلى فرض نظام عليهم، ولنجاح هذه العمليّة يتوجّب على الأطفال الالتزام ببعض القواعد كمنع تدخّل أحدهم بعمل طفل آخر، وكذلك عدم أخذ كلّ طفل وسائل طفلٍ آخر، وبهذه الطّريقة يكتسب الطّفل تأديب النّفس الّذي يتكوّن بعضه من تكوين العادات الصّالحة وبعضه من إدراك الطّفل عن طريق الأمثلة المحسوسة أنّه من الأجدى في بعض الأحيان أن يقاوم إحدى نزعاته كي ينال ربحاً ما في النّهاية(رسل، ٢٠١٧، ٢٦ – ٢٨)، و يؤمن **رسل** أنّ العقاب يجب أن يطبّق فقط إذا كان يشكّل رادعاً أو إصلاحاً وليس لأنه يعتقد أنّ معاناة المسيء أمرٌ جيّدٌ بذاته، فبهذا يتحوّل العقاب إلى شكلٍ انتقامي (رسل ، ٢٠١٥، ١١١)، وإذا طبّقنا هذا على العقوبات المدرسيّة فلابدّ أن نكون على دراية من الأنماط التي نستخدمها في العقاب، فالعقاب ينبغي أن يكون شيئاً نريد أن ينزعج منه المسيء ويكرهه لا شيئاً نريد أن يحبّه، وعلى الرّغم من ذلك ترانا نعاقب الطّفل أحياناً بتكرار كتابة قطعة أدبيّة في الوقت الّذي ندّعي فيه أنّنا نريد تحبيب الآداب إليه(رسل ،٢٠١٧ ، ١٣٠).

وعلى ذلك فإنّ استخدام القسر في التّربية له أثر عقلي ونفسي عميق، فالطّفل الّذي يرغم بأي وسيلة بالقوّة يتظاهر بالإذعان، ولكن مع الإحساس الدّائم بالكراهية، وإذا كان عاجزاً على أن يعطي مخرجاً حرّاً لكراهيته فإنها تكمن داخلياً، ومن المحتمل أن تنغمس في اللّاشعور وتظهر خلال فترة حياته الباقية، وربما يكون الأب أو المربّي وحتّى الدّولة هي محطّ الكراهية لذاك الطّفل، وهذا يقوده ليصبح مضطرباً أو عسكرياً يفرض أوامره على غيره، وقد يصبح السّرور الجماعي والعلاقات الشّخصيّة أموراً غير ممكنة بالنّسبة له، يقول رسل:" لقد وجدت يوماً في المدرسة ولداً في حجم متوسّط يسيء معاملة ولد أصغر منه فسألته عن السّبب فقال:" الأكبر منّي يضربني وهكذا أنا أضرب الأطفال، وهذا عدل" وفي هذا المثال تلخيص لتاريخ العنصر البشري.(رسل، ١٩٣١ ،٣٢).

وقد اعتُبر رسل في نظر الكثيرين من نقّاده فوضوياً يدعو إلى الحرّيّة المطلقة الّتي تشيع الفوضى وعدم التّنظيم غير أنّ طرحه في الواقع يظهر بشكل واضح في كتابه نحو عالم أفضل حيث يقول:" إنّ الحرّيّة تكون موضع الاحترام إلى الحدّ الّذي لا يتعارض ومقتضيات التّعليم، وعلى الرّغم من أنّه يمكن أن نسمح بقدر من الحريّة أكبر بكثير ممّا يُمنح عادة دون إلحاق أيّ ضرر بالتّعليم، فإنّه من الواضح أنّنا لا نستطيع أن نتجنب تقييد الحرّيّة بعض الشّيء إذا كنّا نريد أن يتعلم الأطفال شيئاً، وهذا أحد الأسباب الّتي تجعل المسؤوليّة الّتي تقع على عاتق المدرّسين مسؤوليّة ضخمة، حيث تكون السّلطة عنصر لا يمكن تجنّبه تماماً في التّربية، وعلى المدرّسين أن يجدوا الطّريقة الّتي تسمح باستعمال السّلطة بما يتّفق مع روح الحرّيّة(رسل، ٢٠٠٧، ١١٣)، إذاً فقد أكّد رسل أهمّيّة النّظام، لكنّ نوع النّظام المرغوب به من وجهة نظره هو ما ينبعث من داخل الفرد ويقوم على قدرة الشّخص على السّير قدماً لتحقيق الأهداف، متحمّلاً في سبيل ذلك الحرمان وأنواع المشقّة، وهذا يتضمّن إخضاع النّزعات للإرادة، وليس النّظام الّذي يتطلّب طاعةً سلبيّة(مرجع سابق، ٢٠٠٧، ١٢٣).

لقد أكّد **رسل** على أهمّيّة استخدام الأساليب المناسبة لتعديل سلوك الأطفال وهم في مرحلة عمريّة صغيرة، وأشار إلى ضرورة أن تكون العقوبات المدرسيّة رادعاً للسلوكيات الخاطئة، ورفض أن تكون العقوبة البدنيّة أسلوباً تربويّاً ذلك أنّ لها نتائج نفسيّة بعيدة المدى وهي ليست إلّا كابتاً للمشاعر والأفعال.

رابعاً: إعداد المعلمPreparing the teacher .

إنّ الاكتشافات الّتي تمّ التّوصّل إليها في ميدان التّربية احتاجت إلى عبقريّة في كشفها، لكنّ المعلّمين الّذين يُعهد إليهم تطبيقها لا يحتاجون العبقريّة في ذلك، فكلّ ما يحتاجون إليه هو الإعداد الملائم مع حظّ ميسور من العطف والصّبر، والفكرة الأساسيّة بسيطة وهي أنّ التّأديب الصّحيح لا يقوم على القسر الخارجي ولكن على عاداتٍ عقليّةٍ تؤدّي من نفسها إلى المستحبّ من النّشاط (رسل، ٢٠١٧، ٢٨،٢٩).

يرى **رسل** أنّ المعلّم يجب أن يحسّ تجاه تلاميذه كأنّهم أطفاله، فالوالدان يبغيان لأطفالهما النّمو والقوة والصّحّة والنّجاح في المدرسة بالطّريقة نفسها الّتي يبغيان بها الخير لنفسيهما، والاهتمام بمثل هذه المسائل لا يقتضي أيّة محاولةٍ لإنكار الذّات أو أيّ تطبيق لقاعدةٍ من قواعد العدل المجرّد، وليست هذه الغريزة الوالديّة دائماً مقصورة على أطفال الإنسان نفسه ولا تعدوهم، بل إنّها في صورتها غير المركّزة يجب أن توجد في أيّ إنسان يريد أن يكون معلّماً جيّداً للأطفال، وإنّ الّذين يملكون هذه الغريزة هم وحدهم اللذين يمكن أن يُؤتمنوا على وضع برامج التّربية، أمّا اللذين يعتبرون أحد أغراض تربية الذّكور تخريج رجال راغبين في أن يَقتلوا أو يُقتلوا للتّافه من الأسباب، فهؤلاء ينقصهم بداهة ذلك الشّعور الوالدي المخفّف، ومع ذلك فهم يسيطرون على التّعليم حتى في البلدان المتقدّمة، وعلى كلّ حالٍ لا يكفي في المربّي أن يحبّ الصّغار، إذ من الضّروريّ أيضاً أن يكون عنده إدراك صحيح للسّموّ في الإنسان عن غيره من الكائنات(رسل ، ٢٠١٧ ، ٤٥-٤٦).

وعلى المربّي أن يدرك الفروق بين الأفراد ويستفيد من هذه الفروق في تحقيق نتاج متنوّع في التّربية لتحقيق مجتمع متكامل متوازن، فنحن نحتاج رجال علم، ولكنّنا أيضاً نحتاج رجال فن، ونحتاج إداريّين عظماء ولكنّنا نحتاج أيضاً حرّاثين وطحّانين وخبّازين، والمعلّم الجيّد من ينمّي في كلّ تلميذ ميوله المميّزة، ولا يعتبر تلاميذه وسيلةً إلى غاية لأنّهم في الحقيقة هم الغاية، وعليه كذلك أن يحبّ أطفاله أكثر من دولته أو كنيسته وإلّا فإنّه لن يكون مثلاً أعلى للمعلّم.

إنّ عادة بناء القناعات على أدلّة، وتقديمها فقط لأولئك الّذين يملكون درجة من اليقينيّة توفّرها الأدلّة، يمكن إن أصبحت عامّة أن تشفي معظم الأمراض الّتي يعاني منها العالم، لكن في الوقت الراهن وفي معظم البلدان يهدف التّعليم إلى منع نمو عادة كهذه، كما أنّ النّاس الّذين يرفضون الإيمان بمنظومة من العقائد لا أساس لها من الصّحة لا يعتبرون مناسبين كمعلّمين للصّغار(رسل،٢٠١٥، ١٣).

وفي الواقع يجب ألّا نطمح إلى تماثل الآراء الّتي يعبّر عنها المدرّسون، بل إن أمكن يجب تجنّب ذلك، بما أنّ تنوّع الآراء بين المعلّمين شيء جوهري لأيّ تعليم جيّد، وإذا فرضنا على المعلّمين الصّمت بشأن القضايا الخلافيّة فهذا يعني حرمان المجتمع من الفوائد الّتي قد يقدّمونها نتيجة موضوعيّتهم، ولا يمكننا اعتبار الإنسان متعلّماً إذا سمع طرفاً واحداً فقط فيما

يتعلّق بالأسئلة الّتي ينقسم حولها الشّعب، فأحد أهم الأمور الّتي يجب تعليمها في المؤسّسات التّربوية في البلدان الدّيمقراطية هي القدرة على وزن الحجج المختلفة والانفتاح العقليّ المهيّأ مسبقاً لقبول أيّ طرف، وحين تُفرض الرّقابة على المعلّمين لا يحقّق التّعليم هذا الهدف، ويميل إلى أن ينتج بدلاً من أمّة من البشر قطيعاً من المتعصّبين المتحجّرين، وبنظر رسل " إنّ الّذين يريدون فرض الرّقابة على الآراء الّتي يطرحها أفراد مختلفون يشاركون في زيادة التّعصّب الّذي أنقذنا منه بالتّدريج لوك وأتباعه"(رسل، ٢٠١٥، ١٨٠- ١٨٥)، ويقول في كتابه نحو عالم أفضل معولّاً على الدّور الّذي يؤدّيه المعلّمون:" إنّ المسؤولية الّتي تقع على عاتق المدرّسين مسؤوليّة ضخمة، إذ أنّ الأطفال لابدّ أن يكونوا إلى حدّ قد يزيد أو ينقص تحت رحمة من هم أكبر منهم، وهم غير قادرين على أن يكونوا قوّامين على مصالحهم، ولذا كانت السّلطة عنصراً لا يمكن تجنّبه تماماً في التّربية، وعلى المربّين أن يجدوا الطّريقة الّتي تسمح باستعمال السّلطة بحيث تتّفق وروح الحرّيّة، وهنا تبرز حاجة ماسّة للاحترام(رسل، ٢٠٠٧، ١١٤)، فيجب على الشّخص الّذي يريد أن يعلّم كأحسن ما يكون التّعليم أن ينشئ الصّغار تنشئة تصل بهم إلى أقصى مستواهم، وأن تتشبّع نفسه تماماً بروح احترام الآخرين، فمن يتوفر لديه الاحترام لا يعتقد أنّ من واجبه أن يصوغ الأطفال،" إنّه يحسّ بوجود شيء قدسيٍّ في كلّ حيٍّ وخاصّة في الأحياء من البشر، وفوق كلّ شيء في الأطفال، شيءٌ لا يعرف له حدود، فريد في قيمته، هو جوهر الحياة النّامي، فيجب لذلك أن يحسّ بمسؤوليّة الأمانة الّتي في عنقه إزاء الضّعف الظّاهري الّذي يبدو على الطّفل وحاجته إلى من يرعاه، فعليه أن يمدّ له يد العون للمساعدة على النّجاح في معركته، وأنّ يمدّه بالأسلحة الفكريّة اللّازمة لذلك، لا أن يعمل على إعداده لتحقيق أهداف تفرضها الدّولة أو أية سلطة أخرى غريبة عن الطّفل نفسه، إنّ الشّخص الّذي يملأ نفسه مثل هذا الاحترام يستطيع أن يستعمل سلطة المربّي دون أن يجور على مبدأ الحرّيّة(رسل، ٢٠٠٧، ١١٤، ١١٥).

وينوّه رسل إلى فكرة مهمّة حيث ينبغي إلّا في أحوال نادرة جداً ألّا يكون المعلّم أحد والدي الطّفل حتّى في السّنوات المبكّرة، فالتّعليم عمل يحتاج مهارة من نوع خاص يمكن أن تكتسب، ولكن معظم الآباء لم تتح لهم فرصة اكتسابها، وكلّما صَغُرت سنّ الطّفل زادت المهارة اللازمة في تعليمه، وبغضّ النّظر عن هذا فإنّ الوالدين كانا قبل أن تبدأ التّربية الرّسميّة على

اتّصال مستمرّ بالطّفل، تكوّنت خلالها لدى الطّفل تجاه الوالد مجموعة من العادات والتّوقّعات الّتي لا تعتبر ملائمة تماماً تجاه المعلّم، وفضلاً عن هذا فإنّ الوالد أقرب أن يكون أشدّ حرصاً وأعظم اهتماماً بتقدّم طفله فيظهر عليه أكثر ممّا ينبغي من السّرور بما يحقّقه طفله من نجاح ومن الغيظ لما يبدو عليه من بلادة، فالأسباب الّتي حملت رجال الطّبّ على ألّا يُعالجوا أُسرهم الخاصّة هي بعينها الّتي تمنع المعلّم من تعليم أطفاله، وهذا لا يعني أن يمنع الآباء من أن يعطوا أطفالهم من التّعليم ما يأتي عفويّاً، إنّما المقصود أنّهم في العادة ليسوا خير من يعطيهم الدّروس المدرسيّة الرّسميّة، ولو كانوا أهلاً لتعليم أطفال غيرهم من النّاس(رسل، ٢٠١٧، ١٩٠).

وفي إشارةٍ منه إلى أحدى الكوارث التّربوية الّتي لازالت قائمةً في نظمنا التّعليميّة حتّى يومنا هذا يحمّل رسل المعلّمين مسؤوليّة القضاء على الرّغبة الحرّة في المعرفة لدى التّلاميذ، فيقول في كتابه نحو عالم أفضل:" إنّ التّلقائية المجرّدة في المعرفة ليست غريبة عن الأطفال، ويمكن إثارتها عند الكثيرين ممّن تظلّ هذه النّزعة كامنة فيهم لكنّ المدرّسين يقضون عليها دون تأنيب من ضمائرهم، فهم لا يفكّرون إلّا في الامتحانات و الشّهادات والّدرجات، فليس أمام التّلميذ الممتاز منذ اللّحظة الّتي يدخل فيها المدرسة حتّى اللّحظة الّتي يتخرّج فيها من الجامعة وقت يقضيه في التّفكير أو الاستمتاع العقليّ، فهو يقضي كلّ وقته في كدٍّ وعناء بين الكتب المقرّرة يستعدّ للامتحانات، فينتهي الأمر بأكثر التّلاميذ ذكاء إلى النّفور من الدّراسة والرّغبة في نسيان أوقاتها والخروج إلى سوق العمل، حيث لا تلبث الآلة الاقتصاديّة أن تنشب فيهم مخالبها وتكبت جميع رغباتهم التّلقائيّة وتحطمّها "(رسل، ٢٠٠٧، ١٢٥). و من وجهة نظر **رسل** إنّ نظام الامتحانات واعتبار التّعليم أوّلاً و قبل كلّ شيء تدريباً للحصول على لقمة العيش يؤدّيان بالأطفال إلى النّظر إلى المعرفة من النّاحية النّفعيّة الخالصة باعتبارها الطّريق إلى جمع المال لا السّبيل إلى الحكمة(رسل، ٢٠٠٧، ١٢٦).

إنّ قولبة الأفكار، ومنع الأطفال من إطلاق العنان لخيالهم وعقولهم تعتبر من المشكلات الّتي لازلت تكبّل نظمنا التّعليميّة وتشكّل عائقاً أمام لحاقنا بركب الحضارة والتّطوّر.

خامساً: وظائف المعلّم Teacher functions.

المعلّم المثاليّ عند **رسل** يمتلك مجالاً واسعاً من القدرات والتّنظيم، والمواقف الحاسمة ويجب عليه أن يجسّد في سلوكه وقراراته الّذكاء والخلق، كما يجب أن تكون الحكمة هدفاً مركزيّاً للتّربية بالنّسبة له (Hare,2001,5) وقد تطرّق رسل لمهام المدرّس في عدّة مؤلّفات كان أبرزها كتابه" بحوث غير مألوفة"، ورغم أنّ الصّورة الّتي قدّمها رسل للمدرّس في هذا المؤلّف تعبّر عن الشّخصية المثاليّة للمدرّس بشكل عام إلّا أنّها تشير بوضوح إلى صفات أخلاقيّة واضحة وبارزة يجب أن يتمثّلها حتّى يقوم بدوره على أكمل وجه ،فهو ينبّه المدرّس لضرورة المحافظة على استقلاله الفكريّ وعدم تحيّزه لرأي دون آخر، يقول **رسل** : "أيّ إنسان يسير بحافز التّعليم كمدرّس يصبح أكثر رغبة في أن يخلّد في كتبه من أن يخلد في جسده ، والشّعور بالاستقلال الفكري هو جوهري لإنجاز وظائف المدرسة، لأنّ من شأن المدرّس أن يبثّ ما يستطيع من المعرفة والحكمة إلى عملية تشكيل الرّأي العام"(رسل، ٢٠٠٩، ١٠٩)، ويذهب رسل لأبعد من ذلك في اعتباره مهمّة المدرّس مرتبطة بتطوّر الحضارة والحفاظ على أسسها وترسيخ هذه الأسس في نفوس تلاميذه " فالمدرّسون هم أكثر من أيّ طبقة أخرى حرّاساً للحضارة . فيجب أن يدركوا بصورة صميميّة ماهيّة الحضارة، وأن يكونوا راغبين بإضفاء موقف حضاري على تلاميذهم"(مرجع سابق، ٢٠٠٩ ،١٢٣).

وفي عالمنا الحديث نواجه مشكلة جديدة، فالتّعليم أصبح من الأمور الّتي تُعطى لكلّ إنسان عادة من قبل الدّولة وهكذا أصبح المدرّس في معظم الحالات موظفاً مجبراً أن ينفذ أوامر المسؤولين الّذين لا يمتلكون غالباً خبرته وثقافته، مع ذلك لا يمكننا نكران أنّ تعليم الدّولة هو ضروريٌّ بشكلٍ واضحٍ، ولكن من الجليّ أيضاً أنّ هذا النّوع من التّعليم ينطوي على بعض المخاطر الّتي يجب أن تتوفّر فيها بعض التّحفّظات.

وستوجز الباحثة وظائف المعلم من وجهة نظر رسل بما يلي:

١/٥- يتألّف المجتمع المتحضّر من شقّين لابدّ للمدرس من امتلاكهما وهما المعرفة والعاطفة، وفيما يتعلّق بالمعرفة يجب أن يدرك الإنسان بدقّة صغر نفسه وكذلك صغر محيطه المباشر بالنّسبة للعالم في الزّمان والمكان، ولا يجب أن يعتبر بلاده الخاصّة كوطن وحيد بل هو وطن بين أوطان وأقطار الدّنيا، وكلّها تتمتع بحق متساو للعيش والتّفكير والشّعور، وعليه أن ينظر إلى

عصره بالنّسبة للماضي والمستقبل، وأن يدرك أنّ الموضوعات الّتي تثير الجدل الآن ستبدو غريبة في العصور المقبلة كما تبدو لنا الآن الموضوعات الماضية.

أمّا من ناحية العواطف وبالرغم من كلّ التّناقضات الّتي يعيشها النّاس في حياتهم من شجاعة وضعف وسعادة وحزن... الخ، فإنّ الإنسان الّذي يشاهد هذا الموكب تبرز له بعض الأشياء الجديرة بالإعجاب، فإنّ بعض النّاس قد استلهموا حبّ البشريّة والبعض قد ساعدونا بعقولهم المتفوّقة على تفهّم العالم الّذي نعيشه، والبعض الآخر بحساسيّتهم الخارقة قد أبدعوا لنا الجمال، وهؤلاء النّاس قد أنتجوا من الخير الإيجابيّ ما يرجّح الكفّة ضدّ السّجلّ الطّويل للقساوة والظّلم والخرافة، وهؤلاء النّاس استطاعوا أن يفعلوا ما بإمكانهم ليجعلوا الحياة الإنسانيّة شيئاً أفضل من الاضطراب القصير الّذي يحدثه المتوحّشون، والإنسان المتحضّر حيث لا يستطيع الإعجاب، سيهدف إلى الفهم أكثر ممّا يهدف إلى التّجريح أو الانتقام، وهو سيحاول أن يكتشف ويزيل أسباب الشّرّ غير الشّخصيّة من أن يبغض النّاس الّذين يقعون في قبضتها.

وكل هذا يجب أن يكون في عقل وقلب المدرّس، وإذا استقرّ في عقله وقلبه يستطيع نقله في تدريسه إلى الشّباب الّذين يقعون تحت عنايته، ولا يستطيع الإنسان أن يكون مدرّساً جيّداً إلّا إذا انطوى على مشاعر من المحبّة الحارّة إزاء تلاميذه وعلى رغبة حقيقية في أن يمنحهم ما يعتقد هو نفسه بأنّه ذو قيمة، فلا حاجة للنّاس بأن يكونوا قساة بل على العكس "فإنّ معظم القساوة ناجمة عن الإحباط في السّنين المبكّرة، وفي طليعة هذا الإحباط تهديم ما هو خيّر"(رسل، ٢٠٠٩، ١٢٥).

٢/٥- إنّ الكثير من المدرّسين في يومنا هذا غير قادرين على القيام بأقصى الجهد الّذي يستطيعون القيام به، ولهذا أسباب كثيرة، منها أن معظم المدرّسين مثقلون بالأعمال وهم مجبرون على إعداد طلّابهم للامتحانات أكثر من منحهم التّدريب العقليّ المتحرّر.

٣/٥- لا يُعتبر الإنسان مدرّساً جيّداً إلّا إذا قرّر بصورة ثابتة ألّا يخفي الحقائق أثناء تدريسه، وذلك لأنّها غير مسرّة، فنوع الفضيلة الّتي يمكن الحصول عليها بالجهل الحذر هو ضعيف ويفشل عند أول اتّصال بالحقيقة. فليس من الخير أن نعلّم التّلاميذ الإعجاب بالأشرار بإخفاء شرورهم، وعلى كلّ حال فقول الأكاذيب للأطفال الّذين لا يمتلكون وسائل للتّدقيق فيما يُقال لهم هو غير قابل للدّفاع عنه بأيّ شكلٍ من الأشكال(Russell, 1977, 54).

٥/٤- الأمر الّذي يجب على المدرّس أن يسعى ليثبّته في تلاميذه إذا أُريد للدّيمقراطيّة أن تنتشر في المجتمع هو نوع التّسامح الّذي يصدر عن السّعي لفهم أولئك الّذين يختلفون عنّا.

وفي كلّ هذا لا يُلام المدرّسون فهم ليسوا أحراراً في تعليم ما يرغبون فيه، وهم الّذين يعرفون معرفة صميميّة حاجات الأطفال، ويوكلون بالعناية بهم باتّصالهم اليوميّ معهم ولكن ليسوا هم الّذين يقرّرون ما يلقّنوه، أو ما يجب أن تكون عليه مناهج التّعليم، فمن الواجب أن يتوفّر قدر من الحرّيّة أعظم بكثير ممّا يوجد عليه في مهنة التّدريس، والمدرّس كالفنّان والفيلسوف والأديب يستطيع أن ينجز عمله بشكل ملائم إذا شعر بأنّه فرد يقوده حافزٌ باطنيٌّ مبدع، لا تقيّده ولا تسيطر عليه سلطة خارجيّة، وإذا أُريد للعالم ألّا يخسر الفائدة المستمدّة من خيرة عقوله فعليه أن يجد منهجاً ما للسّماح لها بمدّ واسع وحرّيّة منظّمة(رسل، ٢٠٠٩، ١١٩- ١٢٩).

٥/٥- إكساب الطّلبة عاداتٍ للملاحظة لكي يصبح استطلاعهم مثمراً، إذ لابدّ لتحقيق ذلك من اقترانه بأسلوب فنّيّ لتحصيل المعرفة، وحثّهم على التّحلّي بالصّبر والجدّ، ومجمل هذه الأشياء تنمو من تلقاء نفسها متى وُجد أصلٌ من حبّ الاستطلاع.

٥/٦- انفتاح الذّهن من الصّفات الّتي ينبغي أن تهدف التّربية والمربّي كذلك إلى إيجادها في الطّلبة، حيث أنّ حياتنا الفكريّة ليست إلّا جزء من نشاطنا، وإنّ حبّ الاطّلاع يتصادم على الدّوام بأهوائنا الشّديدة الأخرى، من هنا تكمن الحاجة إلى تحفيز فضائل فكريّة كانفتاح الذّهن، ولكنّ هذه الفضيلة لا تتحقّق في الوقت الحاضر إلّا إلى مدى محدود جدّاً. فعلى المعلّم أن يتمتّع بمعرفة واسعة بالتّراث الثّقافيّ، وأن يكون نموذجاً ومثالاً يتّبعه التّلاميذ في المواقف الحياتيّة الّتي تواجههم (Nicholas,1989, 218).

٥/٧- تعزيز روح الشّجاعة لدى الطّلبة، فالشّجاعة ضرورية للنّزاهة وتنمية الخلق المثالي كما هي ضرورية للبطولة البدنيّة(رسل، ٢٠١٧، ٥٩)، والشّجاعة صفة تعتبر من الصّفات الأساسيّة الّتي يجعلها رسل هدفاً من أهداف التّربية لديه.

٥/٨-من الواضح أن الرّوح الحزبيّة المنظّمة هي من أعظم الأخطار في أيّامنا هذه، وهي في شكل القوميّة تؤدّي إلى حروب بين الأمم، وفي أشكال أخرى تؤدّي إلى الحرب الأهليّة، ومهمّة المدرّسين أن يقفوا خارج عراك الأحزاب، وأن يسعوا إلى بثّ عادة روح البحث غير المتحيّز في

نفوس الشّباب، ويؤدّي بهم ذلك بأن يحكموا على القضايا بمزاياها وأن يحذروا من قبول بيانات جاهزة بقيمها الظّاهرية.

٩/٥- عدم الإصرار على تعليم الطّفل، لأنّه إذا أُصرّ على تعليم الطّفل استنتج أنّه يُطلب منه ما يَكره من أجل مسرّة المعلّم، وسيؤدي ذلك إلى مقاومة نفسية، لو نشأت من مبدأ الأمر استمرّت على الدّوام، وإذا تقدّمت سنّ التّلميذ فقد تصير رغبته في اجتياز الامتحانات ملحّة وواضحة ليس رغبة منه في المعرفة، بل لإرضاء المعلّم، وقس على ذلك موضوع الإغراء والضّغط الّذي يمارسه الوالدين كما ذكر آنفا على أطفالهم في تحقيق احتياجاتهم الرّئيسيّة(الطّعام والنّوم....).(رسل، بلا، ١٨٨)، وإنّ عدم الإصرار هذا يجعل المعلّم صديقاً للتّلميذ لا عدوّاً له، ويتعلّم الطّفل أسرع من ذي قبل لأنّه يكون مدفوعاً بروح التّعاون، ويكون تعبه في التّعلّم أقلّ لأنه يبذل جهداً لتحقيق رغبة لديه، إضافة إلى أنّ هذا يزيد حاسّة الابتكار الشّخصيّ لديه بدلاً من إضعافها، وبناءً على هذه المزايا يجدر بنا أن نفترض أنّ في الاستطاعة حمل التّلميذ على أن يتعلّم بدافعٍ من رغبته الشّخصيّة بغير حاجة إلى استخدام الضّغط من جانب المعلّم، وإذا ما تبيّن أنّ نسبة ضئيلة من الحالات تخفق معها هذه الطّرق فإنّ من المستطاع عزلها وتعليمها بوسائل أخرى، لكنّ رسل يرى أنّه لو هيئت الأساليب الملائمة لذكاء الطّفل فإنّ حالات الإخفاق تكون أقلّ من القليل.

يقول **رسل:**" مما أثار استغرابي وبحكم الخبرة أنّه من الممكن عن طريق إعطاء إرشادات كافية الوصول إلى تربية المخلوقات البشريّة، بدون فرض أيّ التزامات تكون حاضرة وقت الدّرس، وهذا يتطلّب من المعلّمين واقعيّةً واهتماماً فعّالاً في ملاحظة الذّكاء، وكذلك يتطلّب صفوفاً صغيرةً وعطفاً وحذاقة ومهارة من المدرّس، وتتطلّب محيطاً يكون ممكناً به صرف المتعلّم للعمل خارج غرفة الصّفّ، ومع هذا فإنّه من المحتمل أن يكون الإصغاء الإجباريّ داخل غرفة الصّفّ أمراً ضروريّاً في بعض الأوقات"(رسل، ١٩٣١، ٤١).

و**رسل** لا يوافق **روسو** في فكرة التّربية السّلبيّة فهو يقول" هناك من يرى أنّه إذا ترك الطّفل سوف يعلّم نفسه ليقرأ ويكتب وغيرها من الأشياء الّتي لا تجعله أقلّ من جيرانه، ولذلك فقد يسبّب فقدان الإرغام تأخر سنة أو سنتين في الحصول على العلم، وأظن أنّ هذا الوضع بدون إدراك اتّكالي، ففي عالم يكون كلّ طفل فيه يتعلّم ليقرأ ويكتب، فإنّه من المحتمل أنّ أيّ طفل

موهوب سوف يرغب في التّهرّب من فكرة الفشل الّتي تكون صادرة عن الجهل، ولكن في عالم يتهرّب فيه الأطفال من الإرغام سوف لا يكون هناك وجود لفكرة الفشل هذه"(رسل، ٢٠١٧، ٤١).

وبمجمل كلّ هذه الوظائف الّتي يجب على المعلّم الالتزام بها، لا يمكننا غض النّظر عن أهمّيّة الحبّ في سير العملية التّعليميّة بنجاح أكبر، إذ ليس هناك إلا طريق واحد للتّقدّم في التّربية والتّعليم، وفي الشّؤون الإنسانيّة الأخرى ألا وهي " العلم الّذي يُسخّره الحب"، فالحبّ عاجزٌ بغير العلم، والعلم هادمٌ مدمّرٌ بغير الحبّ، وإنّ كلّ ما أنجز لتحسين أساليب تربية الأطفال الصّغار أنجزه أولئك الّذين يحبّونهم.

إنّ القدرة على صياغة العقول الصّغيرة، تلك القدرة الّتي يضعها العلم بين أيدينا قدرة هائلة قابلة لسوء استعمال مهلك، وإذا وقعت في أيدٍ غير صالحة فقد تنتج دنيا تفوق في قسوتها وقلّة مبالاتها دنيا الطّبيعة الأولى للإنسان، فقد يُعلّم الأطفال التّعصّب وحبّ الحرب والوحشيّة تحت ستار تعليم الدّين والوطنيّة والشّجاعة، إنّ التّعليم يجب أن يوحي به الحبّ، ويجب أن يرمي إلى إيقاظ الحبّ في الأطفال، وإلّا صار أداةً ضارّة تزداد مقدرتها على الإضرار كلّما تحسّنت الأساليب العلميّة وتقدّمت، لأنّ العلم متأهّب لتحقيق أيّ البديلين نختار، والخيار هو بين الحبّ والبغض، وإن كان البغض هو المستخفي وراء العبارات المعسولة الّتي يشيد بها من يحترفون الدّعوة إلى الخير والأخلاق(رسل، بلا، ١٧٦).

ويمكن تجنّب أغلب هذه المشاكل إذا كان الّذين يؤمنون بحرّيّة التّفكير يقظين لحماية المدرّسين من العبوديّة الفكريّة، وموقنين حقاً أن الدّفاع عن الدّولة في كل البلدان المتحضّرة هو في أيدي المدرّسين بمقدار ما هو في أيدي القوى المسلّحة.

سادساً: الوصايا الليبرالية للمعلّم liberal commandments.

في المجلّد الثّالث من سيرته الذّاتيّة قدّم **رسل** مجموعة من النّصائح للمدرّسين أصبحت شهيرة فيما بعد بالوصايا اللّيبرالية العشر للمدرّس، وقد نُشرت في مقالة له بمجلة نيويورك تايمز في١٦ كانون الأول عام ١٩٥١ بعنوان " أفضل ردٍّ على التّعصّب ..الليبرالية" جاء فيها:

ربّما يمكن تلخيص جوهر النّظرة الليبرالية بوصايا عشر جديدة، عليّ كمعلم إذاعتها على أكبر قدرٍ ممكن من النّاس وهي:

١/٦- لا تشعر أنّك واثقٌ على الإطلاق من أيّ شيء، فقد أكدّ **رسل** دائماً على فكرة ضرورة الابتعاد عن الأمور القطعيّة، فهو يقول في كتابه نحو عالمٍ أفضل:" إنّ الثّقة الكاملة المطلقة تكفي وحدها للقضاء على كلّ تقدّمٍ عقليٍّ، وهذه الصّفة تصبح مصدراً لتدمير كلّ من يتّصل بها إذا صاحبها احتقار التّردّد والتّشكيك اللذان غالباً ما يلازمان القوّة العقليّة الضّخمة"(رسل، ٢٠٠٧، ١١٩)، وبنفس المعنى قال رسل إيّاك أن تدافع حتّى الموت عن مبدأ معيّن، لأنّ هذا المبدأ ربّما يكون خاطئاً.

٢/٦- لا تفكر في أن تخفي الأدلّة وأنت تمضي قدماً في إنجاز عمل ما، لأنّه بالتّأكيد ستأتي لحظة وتظهر هذه الأدلّة للنّور من جديد.

٣/٦- لا تحاول أبداً أن تثبط أحدهم عن التّفكير لأنّك بلا شكٍّ ستنجح.

٤/٦- عندما تقابل معارضة حتّى لو كانت من شريك حياتك أو أطفالك، فحاول التّغلّب عليها بالحجّة وليس بالسّلطة، فالانتصار الّذي يعتمد على السّلطة وهميّ وغير واقعيّ.

٥/٦- لا تقدّس سلطات الآخرين لأنّك دائماً ستجد سلطات تعارضها.

٦/٦- لا تستخدم القوّة من أجل قمع رأي تعتقد أنّه فاسد ومؤذٍ، لأنّك إن فعلت ذلك ستجد الأمر نفسه يحصل مع رأيك من قبل آراء الآخرين.

٧/٦ – لا تخف من أن تكون صاحب رأيٍ مخالفٍ للسّائد، فالآراء المقبولة الآن كانت من قبل شاذّة.

٨/٦- ابحث عن السّعادة في المعارضة الذّكيّة لا التّوافق السّلبيّ، لأنّك لو قدّرت الذّكاء بحق، فسوف تؤثر المعارضة الذّكيّة لأنّها تحقّق توافقاً أعمق من التّوافق السّلبيّ.

٩/٦- كن صادقاً بحقّ حتّى لو كانت الحقيقة غير مريحة، لأنّ محاولة إخفاء الحقيقة ستكون بالتّأكيد أمراً غير مريح أكثر من كشفها.

٦/١٠- لا تشعر بالغيرة من سعادة أولئك الّذين يعيشون في جنّة المغفّلين، الأحمق فقط هو من يظنّ أنّ هذه سعادة.

يضفي **رسل** على مهنة التّدريس إذاً موقفاً حضاريّا، ويرى في قدرة المدرّس على جعل نفسه مثلاً أعلى لتلاميذه مفتاحاً لنجاحه في مهامه، ولقدرته على أداء مهمّته الحضاريّة على أكمل وجه، ونعود هنا لنلاحظ النّزعة المباشرة لفلسفة رسل التّربوية والّتي تصر على الابتعاد نهائيّاً عن أسلوب الفرض والوعظ بكافّة أشكاله، وهذا ما ميّز فلسفته ورسّخ دعائمها في المجتمع الإنكليزي.

الخاتمة :conclusion.

آمن رسل بدور المدارس في التّربية، و رفض نظم التّعليم الجامدة الّتي تحدّ العقول، ودعا إلى الحرّيّة في التّعليم ، ولكنّ الحرّيّة الّتي دعا إليها ليست بمعنى الفوضى، بل هي حرّيّة منظّمة، بالإضافة إلى دعوته لإعطاء حرّيّة أكبر للمعلّم كي يستطيع أن يُبدع في مهامه، وأكّد على أنّ المحبّة هي أساس التّعليم النّاجح، وقد اقترح رسل طرقاً جديدة لتعليم المواد الدّراسيّة وكلّها طرق تقوم على تأكيد زيادة فاعليّة المتعلّم، وأشاد بأهمّيّة الصّدق في المحتوى التّعليمي الّذي يُقدّم للطلبة، وقد وضع مجموعةً من المبادئ الّتي يجب أن يعتمدها المعلّم سمّيت بالوصايا اللّيبراليّة العشر للمدرّس.

الفصل السّابع:

التّربية الأخلاقيّة في فلسفة برتراند رسل

Chapter VII: Moral education in Russell's philosophy

- المقدمة Introduction.

أوّلاً: تطوّر الفكر الفلسفي الأخلاقي The development of the moral philosophical thought

ثانياً: عناصر النّظام الأخلاقي عند برتراند رسل The components of the moral system in Russell's philosophy.

٢/١-مصادر المعتقدات والمشاعر الأخلاقية Sources of beliefs and moral sentiments.

٢/٢- القواعد الأخلاقيّة Moral rules.

٢/٣- الأخلاق بين الفرديّة والجماعيّة Morals between individual and collectivity.

٢/٤-الأخلاق القائمة على الخرافة Morals based on myth .

ثالثاً: التّربية الأخلاقيّة عند برتراند رسل Moral education in Bertrand Russell's philosophy.

٣/١- متى تبدأ التّربية الأخلاقيّة When moral education begins .

٣/٢- الخوف وعلاقته بالتّربية الأخلاقيّة Fear and its relationship with moral education .

٣/٣- اللّعب والتّربية الأخلاقيّة. Playing and moral education .

- **الخاتمة conclusion.**

- المقدمة Introduction.

تعدّ التّربية الأخلاقيّة جزءاً أساسيّاً من أجزاء التّربية، بل ومرحلة مهمّة فيها، فللتربية عند **رسل** هدفان رئيسيّان هما إعداد الإنسان وتكوين العقل، وتكون التّربية حسب المراحل العمريّة للإنسان، وتحتلّ التّربية الأخلاقيّة الجزء الأوّل من مراحل التّربية عنده بحيث تكون قاعدة أساسيّة لكلّ ما يليها، و إذا عرّفنا الأخلاق بأنّها شكلٌ من أشكال الوعي الاجتماعيّ الّذي يقوم على تنظيم سلوك النّاس في كافّة ميادين الحياة العامّة، فهذا المفهوم ينطوي على جانبين أيديولوجي وهو يمثّل الوعي الأخلاقيّ، وعملي يمثّل العلاقات الأخلاقيّة(المعجم الفلسفي المختصر،١٩٨٦، ١٣)، و لابدّ لنا من تنمية الجانبين معاً لتكوين خلقٍ سليم، وحول تشكّل القواعد الأخلاقيّة والأساليب الّتي تتّخذها التّربية وسيلة لها في ذلك كتب رسل الكثير من الأفكار، وستتناول الباحثة في هذا الفصل أبرز عناصر النّظام الأخلاقي عند رسل، بالإضافة إلى كيفيّة التّربية الأخلاقيّة.

أوّلاً- تطوّر الفكر الفلسفي الأخلاقي The development of the moral philosophical thought

شغل موضوع القيم الأخلاقيّة الفلاسفة منذ القدم، واحتلّ هذا الموضوع حيّزا مهمّاً في الفكر الفلسفيّ بشكلٍ عام وعند فلاسفة التّربية بشكل خاص، فأفردت له العديد من الأبحاث حتّى بات يشكّل مدخلاً هامّاً من مداخل الفلسفة الرّئيسيّة أطلق عليه مدخل (الإكسيولوجيا) نظريّة القيم.ومع التّقدّم والتّطور في المجتمعات البشريّة وتطوّر الفلسفة كبحث منظّم في أصل الكون والإنسان، سارع الفلاسفة إلى معالجة مسألة الأخلاق ومكانتها في تلك المجتمعات، منطلقين من التّساؤل الكبير عن الإنسان، وما يجب أن يكون عليه حتّى يرقى نحو الكمال، على اعتبار أنّ القيم الأخلاقيّة هي الموجّه لسلوك الإنسان، وأساس التّصرّفات الصّحيحة.

وكما في كلّ مباحث الفلسفة، اختلف الفلاسفة في نظرتهم لطبيعة القيم الأخلاقيّة وأصلها وعلاقتها بالتّفكير والميتافيزيقيا، فظهرت مذاهب أخلاقيّة متنوّعة بتنوّع الفلسفات الّتي نشأت منها هذه المذاهب (كالفلسفة البرجماتية، والفلسفة الواقعية والفلسفة التّجريبية...)الخ ، وكان لكلّ

فيلسوف من فلاسفة هذه المذاهب رؤيته الخاصّة للقيم الأخلاقيّة وبالتّالي لكيفيّة توظيفها في التّربية سعياً للوصول بالإنسان لأقصى درجات الكمال العقلي والجسمي والوجداني.

ففي الفلسفة القديمة يكاد يتّفق جميع مؤرّخو الفلسفة على أنّ (سقراط) كان مؤسّس الفلسفة الأخلاقيّة في العالم الغربي. فالسّلوك الخيّر حسب رأي (سقراط) هو أنّ الإنسان يسلك السّبل المؤدّية إلى السّعادة بعد معرفة طبيعتها معرفة واضحة، أمّا الشّر فهو الابتعاد عن ذلك .كما أشاد (سقراط) بقيم العمل والفضيلة والعدل وضرورة الالتزام بالقوانين ليحل السّلام (كريسون، ١٩٧٩، ٧٨) أمّا (أفلاطون) فقد انطلقت رؤيته للأخلاق من نظريّته في المُثل، فالصّور الأخلاقيّة بحسب أفلاطون تسمّى معرفتها تعقّل، وعلى قمّة هذا الخط تكون صورة الخير الّتي يجب تعريف جميع موضوعات المعرفة بالنّظر إليها. وهكذا تقوم الأخلاق على أدقّ أنواع المعرفة وأكثرها صرامة، بل إنّها تفوق في ذلك الرّياضيّات، إلّا أنّها أيضاً أكثر فروع المعرفة صعوبة في تحصيلها (رشوان، ١٩٩٨، ٦٥) ومن سعي الإنسان نحو السّعادة انطلق (أرسطو) في نظريّته الأخلاقيّة، فقد اقتنع بأنّ غاية الإنسان وهدفه السّعادة ، ولكن كيف يحصل عليها إذا لم يعرف طبيعتها والوسائل الّتي تؤدّي إليها ؟ فعلم الأخلاق ليس له من غرض في الحقيقة إلّا توضيح هاتين النّقطتين، ولذلك اهتمّ (أرسطو) بتعريف السّعادة باعتبارها الخير الأسمى للإنسان (جعفر، ١٩٩١، ١٢٢).

هذا فيما يتعلّق بالفلسفة الأخلاقيّة لأهمّ فلاسفة العصور القديمة، أمّا في عصر التّنوير الأوروبّي فقد تطوّر المفهوم الفلسفيّ للأخلاق، خاصّة بعد أن غلب الطّابع العلميّ على الفلسفة والتزم الفلاسفة بنزعة تجريبيّة في تفكيرهم واتّجاهاتهم، ولم يعد الدّين يتدخّل في فكر الفيلسوف، وبذلك تكون الفلسفة قد تحرّرت من سلطة الكنيسة ولم تعد خادمة للدّين، بل أصبحت خير معبّر عن التّقدم العلميّ، وحافزاً على الانطلاق الخلّاق في سائر ميادين البحث العلميّ (أبو ريّان، ١٩٩٦ ، ٥) فديكارت Descartes الّذي يرى أن الله أساس المعرفة والأخلاق ، يؤكّد أنّ الإرادة يجب أن ترتبط بالخير والحقّ مع بقائها حرّة تمام الحريّة كإرادة الله تماماً، ويرتبط بها تفسير اندفاع الإرادة إلى غير الحقّ والخير، ومن هنا فالحرّيّة ليست شيئاً سالباً بل هي قدرة حقيقيّة وموجبة على التّقرير، وهي لا تُعرف بدليل مغاير لذاتها بل بمحض وعينا المباشر لها ونحن نستخدمها، وإنّ أيّ فضيلة تقوم على تحقيق الإرادة لعين ذاتها وصميم طبيعتها الدّاخلية منتبهة

على تحرّي الحق والخير هي فضيلة تقوم على علم الفكر لذات نفسه، وعلى تعمّقه في ذلك العلم إلى أبعد الأغوار (ديكارت، ٢٠٠٣، ١٥٨– ١٧٥). ويسير (سبينوزا) Spinoza على خطا ديكارت في نظرته الميتافيزيقيّة للأخلاق ، فأخلاق (سبينوزا) تسير مع فكرته فيما وراء الطّبيعة، فكما أنّ العقل في الميتافيزيقيا يحاول أن يدرك القانون الكامن وراء الأشياء الجزئيّة الّتي تقع تحت الحسّ، فهو يقرّر هنا أنّ العقل يجب أن يضع قانوناً ينظّم رغبات الإنسان المتنافرة، وبعدئذٍ يستطيع الإنسان أن يسلك سلوكاً يتّفق مع ما يمليه العقل (ديورانت، 1988، ٢٣١).

وعلى خلاف (ديكارت و سبينوزا) وانطلاقاً من فلسفته التّجريبيّة يرى الفيلسوف الإنكليزي (جون لوك) John Locke أنّ اللّذة هي الخير والألم هو الشّر، وهما الدّافعان الأساسيّان لسلوك الإنسان، ومقياس السّلوك من حيث النّقص والكمال هو مقدار مطابقته للقانون الأخلاقيّ الّذي يفرض نفسه على عقولنا فرضاً لأنّه مقرر بإرادة الله (محمود، ١٩٣٦، ٢١٢) ولا يفوتنا أن نذكر الفيلسوف (جان جاك روسو) Rousseauوفلسفته الطّبيعيّة والّتي يعتبر فيها أنّ الطّبيعة خيّرة، وخيرها يتدفّق بالمطلق، أمّا المجتمع فهو عين الشّر وينبوعه وعلينا برأيه أن نحصّن الطّفل ضدّ الشّر المستطير الّذي يميد بالحياة الاجتماعيّة، ومن الطّبيعة ننطلق إلى بناء الخير في النّفوس وتشكيل المناعة الأخلاقيّة في العقول، فالطّبيعة هي المبتدأ والخبر في معادلة البناء الإنسانيّ الخيّر (وطفة، ٢٠١١، ١٧٢).

وفي العصر الحديث ظهرت الفلسفة التّحليليّة كمنهج جديد في دراسة الظّواهر الفلسفيّة وتفسيرها ومن ضمنها القضايا الأخلاقية، وكان **رسل** أحد الفلاسفة التّحليليّين الّذين أولوا الأخلاق جانباً مهمّاً من دراستهم، فقد عوّل **رسل** على القيم الأخلاقيّة و التّربويّة السّليمة الّتي تتعزّز داخل الطّفل من خلال تعليمه السّلوكيات المثلى وهي الشّجاعة ، الصّدق ، المحبّة و العطف وذلك من خلال مشاركة الطّفل مع أقرانه لأنّ "أحد أهمّ أسرار التّربية الأخلاقيّة الحديثة هو الوصول عن طريق العادات الصّالحة إلى نتائج كان الوصول أو محاولة الوصول اليها فيما مضى هو عن طريق ضبط النّفس وقوّة الإرادة، وإنّ الشّجاعة عن إرادة تسبّب اضطرابات عصبيّة مختلفة، فبها وجدت المخاوف المكبوتة سبيلاً الى الظهور بأساليب لا يدركها الإنسان بالتّأمل الباطنيّ، وقد أصبح جليّاً أن نموذج الفضيلة القديم الّذي كان يترك الرّغبات السّيّئة تُرعى ويكتفي بكبح مظاهرها باستخدام قوّة الإرادة طريقة غير ناجعة لقهر الخلق السّيئ، فالرّغبات السّيّئة كمياه نهر

أقيم عليه سدّ، تجد مخرجاً آخر يفوت عين الإرادة اليقظى، فالرّجل الّذي كان في صباه يودّ لو قُتل أباه، يجد راحة وهو كبير في ضرب ابنه تحت ستار أنّه يعاقب فيه(الشّرّ الخلقيّ)، والنّظريّات الّتي تسوّغ القسوة أصلها في الغالب رغبة ما حوّلتها الإرادة عن مجراها الطّبيعي وطردتها إلى السّريرة، لتظهر في النّهاية متنكرة بزيّ كره للرّذيلة، فضبط الرّغبات السّيّئة عن طريق الإرادة وإن كان ضرورياً في بعض الأحيان، ليس كافياً من حيث هو لتكوين الفضيلة (رسل، ١٩٣١، ٣٠)، وهذا لا يعني الاستغناء عن ضبط النّفس بشكل تام، فلا يمكن للإنسان أن يعيش عيشة متّسقة بدونه"(رسل ، بلا ، ٨٧) وفي كتابه غزو السّعادة يقول **رسل:**" في علم الأخلاق المنطقيّ يُعتبر أمراً محموداً توفير المرء المتعة للجميع وحتّى لنفسه شرط ألّا يكون الألم هو الثّمن، والشّخص المتمتّع بفضيلة مثاليّة هو ذلك الّذي يجيز لنفسه الاستمتاع بكلّ الأمور الحسنة الّتي ليس لها عاقبة مسيئة تفوق السّرور(رسل، ١٩٩٥، ٧٩).

عرض **رسل** آراءه في الأخلاق في الكثير من مؤلّفاته والّتي حاول من خلالها أن يقدّم عرضاً لنظام أخلاقي متكامل غير جامد، وستقف الباحثة على أبرز عناصر هذا النّظام والّذي يقوم على الاهتمام بالتّربية العاطفيّة والابتعاد عن القمع والتّرهيب في التّربية الأخلاقيّة، يقول رسل في ذلك: "إنّ أفضل و أعظم تغيير نحتاج إليه هو تأسيس أخلاق المبادأة لا أخلاق الخضوع، أخلاق الأمل لا أخلاق الخوف"(شيحة، والمسند ،١٩٩٥، ٢٢١) فالقواعد الأخلاقيّة عند رسل ليست ثابتة وتتغيّر بتغيّر الأزمنة والمجتمعات وترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة كلّ جماعة وعاداتها.

ثانياً: عناصر النظام الأخلاقي عند برتراند رسل The components of the moral system in Russell's philosophy.

عرض **رسل** آراءه في الأخلاق في الكثير من مؤلّفاته الّتي حاول من خلالها أن يقدّم عرضاً لنظام أخلاقي متكامل غير جامد، وستقف الباحثة على أبرز عناصر هذا النّظام والّتي وردت في بعض مؤلّفاته.

١/٢- مصادر المعتقدات والمشاعر الأخلاقية Sources of moral beliefs and feelings.

تختلف الأخلاق في نظر **رسل** عن بقيّة العلوم في أنّ مادّتها المشاعر والانفعالات وليس المدركات الحسّية ، و وجود هذه المشاعر داخلنا هو حقيقة علميّة كأيّ حقيقة علميّة أخرى، لكنّ الحكم الأخلاقي لا يقرّر حقيقة واقعة، بل يقرّر أملاً في شيء ما أو خوفاً منه، أو رغبة في شيء ما أو عزوفاً عنه أو حبّاً لشيء ما أو كراهيّة له(Perry, 1916, 65) وهكذا فإنّ الأخلاق مرتبطة تماماً بالحياة ، ليست باعتبارها عمليّة مادّية تُدرس بواسطة علماء الكيمياء العضويّة، بل باعتبارها مكوّناً من السّعادة والتّعاسة، ومن الأمل والخوف ومن الأَضداد الأخرى الّتي تجعلنا نفضّل نوعاً من العوالم على غيره . وقد كان للمعتقدات الأخلاقيّة عبر التّاريخ مصدران أساسيّان أحدهما سياسي والآخر يتعلّق بالدّين الشّخصي والعقائد الأخلاقيّة، وقد كانت المعتقدات الأخلاقية توجد في كلّ المجتمعات البشريّة حتّى البدائيّة منها، فبعض التّصرفات يقابلها الثّناء وبعضها يقابله اللّوم، وقد اعتبر المحظور (Tabu) أحد المصادر الرّئيسة للمعتقدات الأخلاقيّة البدائيّة (رسل، ١٩٥٨، ١٧- ٢٠)

٢/٢- القواعد الأخلاقيةMoral rules .

اختلفت القواعد الأخلاقيّة عبر الأزمنة المختلفة إلى حدّ لا يصدّقه عقل، وبالنّظر إلى الاختلاف بين النّظم الأخلاقيّة، لا نستطيع القول أنّ تصرّفات من نوع معيّن صواب وأنّ أخرى خطأ إلّا إذا وجدنا أوّلاً طريقة تحدّد أنّ نظماً بذاتها خيرٌ من الأخرى، وقد يذهب البعض إلى أنّ الشّخص يجب أن يطيع القواعد الأخلاقيّة الخاصّة بمجتمعه أيّاً كانت دون أن يُلام على ذلك، لكنّ **رسل** يعتقد أنّه كثيراً ما يستحقّ الثّناء لأنّه لا يفعل، فأكل لحوم البشر كان في وقتٍ من الأوقات منتشراً في الأرض كلّها ولا بدّ أنّه كان هناك روّاد أخلاقيّون قالوا أنّ ذلك شرّ، فنحن لا نستطيع أن نفترض أنّ هذه العادة زالت من تلقاء نفسها. ويرى رسل أنّ النّظم الأخلاقيّة التّقليديّة اهتمّت أكثر من اللّازم بتجنّب" الخطيئة "، فالامتناع عن الإثم وحده كافٍ لاعتبار الشّخص أخلاقيّاً بحسب هذا النّوع من الأخلاق دون الحاجة للقيام بأيّ عمل إيجابيّ واحد، والصّواب باعتباره ضد" الخطأ "هو أصلاً مفهوم مرتبط بالقوّة ومتّصل بما يبتكره أولئك الّذين لا تقيّدهم الطّاعة، فالجنود يجب أن يقاتلوا ورجال المطافئ يجب أن يخاطروا بحياتهم في إنقاذ النّاس من المنازل المحترقة، ورجال الإنقاذ يجب أن ينزلوا إلى البحر في العواصف، وبهذه الطّريقة يكون لكلّ مهنة مجموعة من القواعد الأخلاقيّة الخاصّة بها وتختلف عن تلك الّتي تخص المواطنين

العاديين، وتكون في الغالب أكثر إيجابيّة، هذا وتلعب قواعد السّلوك الّتي ينبع الكثير منها من الطقوس دوراً عظيماً في حياة الشّعوب الهمجيّة والبدائيّة، ولبعض هذه القواعد الأخلاقيّة فوائد اجتماعيّة واضحة مثل تحريم القتل والسّرقة وقد استمرّت هذه القواعد الأخلاقية حتّى بعد اندثار النّظم اللّاهوتية البدائية الّتي كانت بالأصل ترتبط بها (رسل، ١٩٦٧، ٢٢٤) ومن وجهة نظر رسل تكون القواعد الأخلاقيّة غير ثابتة وتتغيّر بتغيّر الأزمنة والمجتمعات، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة كلّ جماعة وعاداتها .

٣/٢- الاخلاق بين الفرديّة والجماعيّة Morals between individual and collectivity.

رفض **رسل** الأخلاق القائمة على مبدأ النّظام الأخلاقي، والّتي تُبنى على فكرة" افعل ما توافق عليه جماعتك وتجنب ما لا توافق عليه "كصفة عامّة لنظام أخلاقي، كما انتقد الأخلاق المسيحيّة الّتي تقوم على وجهة النّظر القائلة بأنّ" الفضيلة في كلّ مكان وجميع الأوقات تتكوّن من طاعة القواعد الأخلاقيّة الخاصّة بجماعةٍ معيّنة، فالفيلسوف قد يلاحظ أنّ أديناً أخرى تدّعي نفس الشّيء، ولمّا كان الالتجاء إلى الدّين خرقاً للقواعد في الفلسفة فيجب على الفلاسفة برأي رسل أن يدعموا النّظام الأخلاقي بأسباب يستسيغها جميع النّاس وليست ممّا يقتصر على قبوله أولئك الّذين يشاركون أفكارنا الدّينية، كما يعتبر أنّ الأخلاق الّتي تقوم على الضّمير الفرديّ لها نقائض تماثل الأخلاق القائمة على النّظم الأخلاقيّة، وفي هذا السّياق يوضّح رسل مفهوم الضّمير بقوله: إنّ الله يزرع في قلب كلّ إنسان التّمييز بين الصّواب والخطأ، فإذا أردنا تحاشي الوقوع في الخطيئة فما علينا سوى الاستماع لأصواتنا الدّاخلية أي إلى أصوات ضمائرنا، وفي نقده لأخلاق الضّمير يقول": هناك عقبتان تقفان في وجه هذه النّظريّة، أوّلاهما أنّ الضّمير يقول أشياء مختلفة لمختلف النّاس، وثانيهما أنّ دراسة اللّاوعي أعطتنا مفتاحاً لفهم الدّوافع الدّنيوية وراء ما تشعر به ضمائرنا"(رسل، ١٩٩٧، ٢٢٥) ويؤكّد رسل رأيه هذا في كتاب المجتمع البشري بين الأخلاق والسّياسة فيقول: إنّ الضّمائر الفردية تختلف فيما بينها، فكما نذهب إلى أنّ بعض الأنظمة الأخلاقية خير من أنظمة أخرى ، يجب علينا أن نعترف بأنّ بعض الضّمائر خير من غيرها، لذا لا بدّ أن يكون هناك معيار غير الضّمير يمكن في ضوئه أن نحدّد ما يُعتبر سلوكاً مرغوباً فيه، ولا يمكن أن نستمد هذا

المعيار من قواعد السّلوك مثل" لاتقتل "أو" لا تسرق "لأنّه كما رأينا ليس هناك اتّفاق عام على مثل هذه القواعد، وينتهي رسل إلى أنّ الجدل يقودنا إلى فكرتي" الحسن "و"السّيء "بدلاً من "الخطأ و"الصّواب "باعتبارهما المفهومين الأساسيّين في الأخلاق، ومن وجهة النّظر هذه يكون السّلوك الصّواب هو الذي يعني الحسن، وهو السّلوك المفيد الّذي يعمل على تحقيق السّعادة العامّة أو السّرور العام . ووفقاً لهذا فمبدأ الحكم على الفعل بخير أو بشر ليس هو ما سبق الفعل من أمر صدر من آمر أو من عاطفة انبثق منها الفعل، بل أساس الحكم هو ما يلحق الفعل من نتائج ، وبما أنّ السّعادة هي الخير فإنّ أساس السّلوك إذن ينبغي أن يكون ما ترجح به كفّة السّعادة في هذه الدّنيا، وبالرّغم من أنّ رسل قد اتُّهم بأنّه كان نفعيّاً في فلسفته الأخلاقيّة عندما أكّد على ضرورة القيام بالشّيء إذا كان يؤدّي لأكبر قدر من الخير وأقلّ قدر من الشّر(Pidgon,2004,5) إلّا أنّه أصرّ على أنّنا إذا أردنا الحكم على فعل ما بالخير أو بالشّر فلنسال أوّلاً : ما نتائجه من حيث تحقيق السّعادة لبني الإنسان في هذه الحياة؟(غالب، ١٩٧٩، ١٢٥– ١٢٧)، وهذا يبيّن كذلك توافقاً مع ما كان يقوله الفيلسوف المثالي كانط في كتابه نحو السّلام الدائم ١٧٩٥حيث كان كانط أكثر جرأة من أصحاب النّظرة المغالية في المثاليّة والّتي يمثّلها أفلاطون، فهو لم يعمل على تأجيل سعادة البشر إلى ما وراء العوالم، وإنّما حاول تجسيدها في عالمهم الواقعيّ، وهي السّعادة الّتي لا يمكن أن تكون شيئًا آخر غير بلوغ السّلام الدائم، مؤمنا بقدرة الإنسان على بلوغ هذه السّعادة.

إذاً نلاحظ فيما يتعلّق بالنّظام الأخلاقي في فلسفة رسل أنّ السّلوك الصّائب هو الّذي يثبت أنّه في الغالب سيُنتج قدراً من الخير أكبر ممّا ينشأ عنه من الشّر.

٤/٢ –الأخلاق القائمة على الخرافة:Morals based on myth

في تعريفه للأخلاق القائمة على الخرافة يوضّح **رسل** بأنّ كلمة الأخلاق توحي عادة بصفة غامضة غير قابلة للتّفسير يوصف بها تصرّف ما على أساس من محظور تقليدي أو إيحاء مصدره فوق الطّبيعة، وتتحكّم وجهة النّظر هذه في الأحكام الأخلاقية الّتي يكوّنها معظم النّاس، كما تؤثّر تأثيراً عميقاً في قانون العقوبات، ويعطي أمثلة على هذه الأخلاق في مجموعة من المحظورات الّتي تفرضها بعض المجتمعات مثل تحريم أكل لحم البقر أو تحريم أكل لحم الخنزير أو تحريم العمل يوم السّبت وغيرها، والحجّة الرّئيسة ضد هذه الأخلاق برأي **رسل** هي

أنّها تنحدر إلينا من عصور أقلّ مدنيّة ، وتنطوي على خشونة ينبغي علينا أن نحاول تجنّبها . إنّ الحبّ نحو الأقربين والشّعور الإنسانيّ نحو العالم كلّه هي المشاعر الّتي يحتمل أن تؤدّي أكثر من غيرها إلى التّصرّف الصّائب .أمّا الوصايا التّقليديّة فليس لها قيمة من وجهة نظر رسل (رسل، ١٩٧١، ١٢٢- ١٢٧).

ثالثاً- التّربية الأخلاقيّة عند برتراند رسل Moral education in Bertrand Russell's philosophy

١/٣- متى تبدأ التّربية الأخلاقيّة When moral education begins .

كإجابة على سؤال متى تبدأ التّربية الأخلاقيّة يؤكّد **رسل** أنّ تربية الأخلاق تبدأ في السّنة الأولى من عمر الإنسان، وحيث أنّه لا توجد للطّفل حديث الولادة عادات، وإنّما انعكاسات وغرائز، فإنّه من الضّروري على المربّي متابعة الطّفل لإكسابه هذه العادات، ففي نهاية الأسبوعين الأوّلين من حياته، ونتيجة نموّ غريزة الرّضاعة يصبح للطّفل توقّعات اكتسبها من التّجارب الّتي تكرّرت عليه بانتظام أثناء هذين الأسبوعين، والسّرعة الّتي يكتسب بها الطّفل الرّضيع عاداته مدهشة حقّاً بحسب **رسل**، وكلّ عادة يكتسبها تكون عادة في سبيل اكتسابه بعد ذلك عادات خير منها، وتلك هي العلّة في أنّ التكوين الأوّل للعادات في بواكير عهد الرّضاعة له أهمّيّة، فالعادات المكتسبة في بواكير العمر تكون فيما بعد كالغرائز تماماً، لها مثل ما لها من السّلطان ولا يمكن أن يبلغ قوّتها ما يكتسب فيما بعد من عادات جديدة تخالفها، لهذا السّبب ينبغي أن تكون العادات الأولى موضع الاهتمام الكبير منّا (رسل،٢٠١٧ ، ٦٦- ٦٧)، وحين ننظر في تكوين العادات في عهد الرّضاعة سنجد اعتبارين خطيرين : الأوّل والأهمّ وهو الصّحّة، والثّاني هو الخلق ، إذ إنّنا نبتغي في الطّفل أن يصير إنساناً يحبّه النّاس قادراً على مجاراة الحياة بنجاح، وقد أصبحت كلّ أمّ في أيامنا هذه تعرف الحقائق البسيطة مثل أهمّيّة التزام تغذية الرّضيع على فترات منتظمة لا كلّما ضجّ بالبكاء . ومنشأ هذا الالتزام أنّه أنفع للهضم عند الطّفل، وهو سبب كافٍ تماماً لكنّه أيضاً مستحبّ من ناحية التّربية الأخلاقيّة، فإذا وجد الرّضّع أنّ البكاء يأتي بنتائج تريّحهم سيبكون، واللّحظة الصّائبة للبدء بالتّربية الأخلاقيّة اللّازمة هي لحظة الولادة (رسل، ١٩٨٠، ٦٥- ٦٧). ويرى رسل أنّ تربية الرّضّع تحتاج إلى الاتّزان الدّقيق المطلوب بين الوالدين، ويضع قاعدة لهم في تربيتهم للطّفل وهي" شجّع أنواع

النّشاط الذّاتي في الطّفل، لكن ثبط مطالبه من الغير، وحذار أن يُبصر الطّفل كم تعمل من أجله، وكم من العناء تتحمّل، دعه كلّما أمكن يتذوّق فرح النّجاح الّذي يحرزه بجهوده الشّخصيّة لا الّذي يغتصبه بالتّحكّم في الكبار، إنّ الغاية الّتي نتوخّاها في التّربية الحديثة أن يُختزل التّأديب الخارجيّ إلى حدّه الأدنى ، لكنّ ذلك يتطلّب تأديباً نفسياً ذاتياّ، وهذا أسهل وأيسر تحقيقاً في السّنة الأولى من حياة الطّفل"(رسل، ٢٠١٧، ٦٩). ويرى **رسل** أنّه من الضّروريّ للطّفل في هذه السّنّ أن يألف ما يحيط به معوّلاً على الطّيبة عند النّاس لما لها من مآثر طيّبة أفضل من آثار الجماعة المكوّنة من قوم جهلاء أشرار(الشّمري، ٢٠١١، ٦٥١).

وهكذا فإنّ تكوين الأخلاق ينبغي أن يُعالج في صميمه في السّنوات المبكّرة، وينبغي إذا أحسن أداؤه أن يكون قد أشرف على التّمام في سنّ السّادسة، ولا يعني هذا أنّ الخلق لا يمكن أن يفسد بعد هذه السّنّ، فليس هنالك سنّ تعجز فيها الظّروف أو البيئة الفاسدة عن إحداث الأضرار الخلقيّة، إنّما بعد سنّ السّادسة يكون الولد أو البنت الّذي أحسنت تربيته المبكّرة قد كوّن لنفسه من العادات والميول ما يكفل لنا توجيهه في الطّريق الصّحيح إذا أعيرت البيئة الّتي يعيش فيها شيئاً من العناية (رسل، بلا ، ١٧٩).

و**رسل** لا يتّفق مع **روسو** في أنّ الطّبيعة الفطريّة فاضلة ولا مع الاعتقاد القديم في الخطيئة الأصليّة، فهو يرى أنّ مادّة الغريزة الخام ليس لها صفة خلقيّة، ويمكن تشكيلها إمّا للخير وإمّا للشّر بتأثير البيئة (رسل ، ٢٠١٧ ، ١٠٣). ولكنّه يتّفق معه في أنّ الرّضع أمكر كثيراً ممّا يضنّ الكبار، فإذا وجدوا أن البكاء يأتي بنتائج تريحهم فإنّهم سوف يبكون، وإذا حدث في المستقبل أن تعوّدوا التّشكّي وجلب ذلك عليهم الكراهية بدلاً من التّدليل شعروا بالدّهشة والسّخط وبدت الدّنيا لهم معرضة جافية. إذاً ما نحتاجه في تربية الطّفل هو أن نقيم الوزن بين الإهمال والتّدليل، ويجب ألّا يعتبر الطّفل في أيّ مرحلة من مراحل حياته ألعوبة مسلّية نهتمّ بها اهتماما مفرطاً، بل يجب أن ننظر إليه من البداية نظرة جد، آخذين بعين الاعتبار أنّه سيكون رجلاً كبيراً غداً، والعادات الّتي تكون غير محتملة في الكبير قد تكون مستلطفة في الطّفل، و ينبغي ألّا يبلغ الطّفل السّادسة حتّى تكون تربيته الخلقيّة قد تمّت تقريباً ، بمعنى أنّ الفضائل الّتي سيحتاجها في السّنوات الآتية ينبغي أن يكوّنها الطّفل من تلقاء نفسه كنتيجة للعادات الصّالحة الّتي وجدت، والمطامح الّتي استثيرت في نفسه بالفعل (رسل، بلا ، ٧٧).

ويرى **رسل** أن مدارس الحضانة تحتلّ مكانةً مميّزةً في تربية الأخلاق المبكّرة وتؤثّر بما يتلوها من تعليم، وقد استطاعت مدام منتسوري أن تصل إلى هذا التّكامل بين تربية الخلق والتّعليم في منشآت تشبه مدارس الحضانة في وظيفتها، ففي بيوت كبيرة للسّكن بروما أفردت غرفة كبيرة للأطفال الّذين بين الثّالثة والسّادسة، وعهد إلى مدام منتسوري في الإشراف على بيوت الأطفال هذه، وكان الأطفال غالباً هم من أبناء الطّبقة الفقيرة، وقد دلّت النّتائج من هذه البيوت على أنّ العناية المبكّرة تستطيع أن تتغلّب على المساوئ العقليّة والنّفسيّة للبيت السّيء (رسل، بلا، ١٧٣– ١٧٤) ويبدو أنّ اهتمام **رسل** بمرحلة الطفولة المبكّرة لم يأتي من عبث، فقد كانت طفولته فيها الكثير من العناء والشّقاء الّذي ترك أثراً كبيراً في نفسه، فالتّأنيب المستمر، ومنع الضوضاء وإعطاء تعليمات لا تنقطع في آداب السّلوك تجعل الطّفولة فترة شقاء وبؤس، ونذكر هنا قول رسل: "إنّي لأذكر قولهم لي وأنا في سنّ الخامسة أنّ الطّفولة أهنأ أدوار الحياة وأسعدها (كذب في تلك الأيام) فكنت أبكي ولا مواسٍ لي، وكنت أتمنى الموت وأعجب كيف سيتسنّى لي أن أتحمّل السّنوات المقبلة وثقلها" (رسل ، ٢٠١٧ ، ٩١).

إذاً يؤكّد **رسل** أنّ التّكوين الأوّل للعادات والّذي يبدأ في عهد الرّضاعة له أهمّيّة بالغة، فاذا أحسنت العادات الأولى كفتنا في المستقبل عناءً كبيراً، لذلك فإنّ من خصائص التّربية في المرحلة المبكّرة أن تعمل على تهذيب سلوك الفرد منذ السّنة الأولى وتدريبه على الاتّجاه التّربوي الّذي يجب أن يسلكه، كأن يتعلّم قواعد السّلوك الاجتماعي والتّربوي والتّقاليد الاجتماعيّة، وهنا يعوّل على تأثير الأسرة والوالدين وما يريدان لأطفالهما من نموٍ وقوةٍ وصحّةٍ ونجاح.

٢/٣ – الخوف وعلاقته بالتّربية الأخلاقية Fear and its relationship with moral education .

أفرد **رسل** جزءاً مهمّاً من كتاباته في التّربية للحديث عن هذا الموضوع، واستطرد في شرح أسبابه عند الأطفال ,في السّنتين الأولى والثّانية، واعتبر أنّ بعضاً من المخاوف تعود للغريزة والبعض الأخر يرجع للإيحاء، أمّا دور الخوف في التّربية الأخلاقيّة فقد وضّحه رسل من خلال ربطه بتربية الشّجاعة عند الطّفل والّتي تعتبر أحد الأهداف الرّئيسيّة الّتي ترمي إليها التّربية عنده، ويقصد رسل بالشّجاعة هنا الإقدام والجرأة والتّخلّص من الجبن ، وليس التّهوّر واللّجوء للعنف، فهو يقول:" عندما أقول عن الشّجاعة أنّها مستحبّة فإنّي أقصد الشّجاعة

بتعريفها السّلوكيّ المحض حيث يكون الشّخص شجاعاً إذا عمل أعمالاً قد لا يتسنى لآخرين أن يعملوها من الخوف، فإذا لم يشعر بخوف فبها نعمة، إنّ سرّ التّربية الأخلاقيّة الحديثة هو الوصول عن طريق العادات الصّالحة إلى نتائج كان الوصول أو محاولة الوصول إليها فيما مضى هو عن طريق ضبط النّفس وقوة الإرادة"(رسل، ١٩٨٠، ٨٣) والشّجاعة قيمة كبيرة وعنصر هامٌ من عناصر الحياة الجيّدة، وصفة من صفات الخلق المثاليّ عند رسل وهي تتجلّى بمظاهر عديدة ، فمواجهة السّخرية والازدراء شجاعة ، والتحدّث علناً ضد الرّأي السّائد شجاعة ، وقبول احتمال الهزيمة شجاعة.(Hare,2001,18) ، فالشّجاعة ليست التّجرّد من الخوف، بل المقدرة على ضبطه(رسل، بلا، ١٢٣)، كما أنّ الشّعور بالغموض يسبب الخوف ويبعد الشّجاعة، وهذا يرجع إلى الجهل الّذي يمكن أن ننفضه عن نفس الطّفل بتعليمه الصّبر على الجهد الفكري، والكشف عن الغموض هو ما يملأ الطّفل ابتهاجاً عند زوال الخوف(الشمري، ٢٠١١، ٦٥٢) ولا يقلّل رسل هنا من أهمّيّة ضبط النّفس في مواجهة مواقف الحياة، وإنّما يعتبر أنّ استخدامه يرتبط بالمواقف الّتي لم يسبق للطّفل أن واجهها .

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ **رسل** كان عقلانياً ورفض كلّ أشكال الأديان ، فقد كان يعتقد أنّ الدّين ليس إلّا خوفاً من المجهول ، رغم أيّ تأثير إيجابيّ له، وأنّه عامل ضرر للبشر، واعتبر الشّيوعية وبقية المبادئ الأيديولوجية الحتميّة نوعاً من الأديان، وقال أنّ الدّين يعوق المعرفة، ويعزز الخوف وأنّه مسؤول عن العديد من الحروب، وعن قدر كبير من الاضطهاد والشّقاء اللذين ابتلى العالم بهما، ويقول في كتابه لماذا لست مسيحياً:" يستند الدّين حسب اعتقادي أوّلاً وأساساً على الخوف، فهو جزئياً الرّعب من المجهول، وجزئياً الرّغبة بالشّعور أنّ هناك نوعاً من الأخ الأكبر الّذي سيبقى بجانبنا في كلّ متاعبنا ونزاعاتنا، والعالم الطّيّب يحتاج المعرفة والرّحمة والشّجاعة، ولا يحتاج لرغبة مأسوف عليها من الماضي، أو تقييد للذّهنية الحرّة بكلمات قيلت منذ أزمنة بعيدة من قبل أناس جهلة"(رسل، ٢٠٠٨، ١٣).

٣/٣- اللعب والتّربية الأخلاقيّة Playing and moral education .

أكّد **رسل** على أهمّية اللعب في حياة الطّفل وفي تربيته، وبصورة عامّة فقد رفض تلميحات بعض المحلّلين النّفسيين حول وجود رموز جنسيّة في لعب الأطفال، فالحافز الغريزي الأساسي في الطّفولة بحسب رسل ليس الجنس، ولكن رغبة الطّفل في أن يصير يافعاً، فنراه

يقول:" إنّ الطّفل يلفته ما يرى في نفسه من ضعف بالنّسبة إلى الكبار ويودّ أن يساويهم ، والطّفل يود وهو صغير جدّاً أن يفعل ما يفعل الكبار، كما يتّضح من تقليده لهم" (رسل، ١٩٨٠، ٩٠) ومع ذلك فقد أكّد على أنّ إرادة القوّة ليست المصدر الوحيد للعب الأطفال بل إنّ التّشوق والاستطلاع له دورٌ أيضاً في رغبتهم في اللّعب، وأخيراً فإنّ التّربية بحسب **رسل** عبارة عن زرع الغرائز وتنميتها لا قمعها، والغرائز البشريّة مبهمة جدّاً ويمكن إرضاؤها بطرق شتّى، ومعظمها يحتاج في سدّه إلى مهارة ما، ومن ثمّ كان السّر في التّعليم فيما يتعلق بالأخلاق أن يُعطى الطّفل من أنواع المهارة المختلفة ما يؤدّي إلى استخدامه غرائزه استخداماً نافعاً (مرجع سابق، ١٩٨٠، ٩٤) أي أن نزعة الطّفل في اختيار الألعاب الّتي تجعله يشعر بالقوّة يمكن أن تجد لها إرضاءً مهذباً في مستقبل حياته في الاكتشاف العلميّ أو الاختراع، دون إقحام الأفكار الخلقيّة بطريقة مباشرة في سن لا يمكن أن تلقى فيه استجابة ولا تكون لازمة لتوجيه السّلوك وضبط.

بالرّغم من كثرة ما كتب **رسل** في الأخلاق فإنّ الباحثة ترى أنّ إسهاماته في هذا المجال كانت ذات طابع نصحيّ أكثر منه فلسفي، حيث يظهر رسل في هذه المؤلفات معلّماً أخلاقياً معنياً برفع مستوى الأخلاق عند النّاس أكثر ممّا هو فيلسوف أخلاقي، فقد تمرّد بفكره على النّظام الأخلاقيّ السّائد في مجتمعه واعتبر البيئة المحيطة به بيئة سيئة تشجّع نوعاً مريضاً من الأخلاق القائمة على القمع إلى الحدّ الذي يصاب فيه الذّكاء بالشّلل، فأساس الأخلاق عند رسل يجب أن يقوم على الضّمير النّابع من القناعة الشّخصية، ويؤكّد رسل أنّ الأخلاقيات لا تشكّل جزءاً من الفلسفة وأنّه لا يكتب عنها ضمن مفاهيمه الفلسفية(رسل، ٢٠٠٨، ١٢)، مع تأكيده الدّائم على أنّ اللحظة الصّائبة للبدء بالتّربية الأخلاقية هي لحظة الولادة، فعندئذ يمكن أن نبدأ من غير توقّعات قد يكون نصيبها الخيبة ، أمّا إذا بدأت بعد ذلك فسنضطر إلى تصحيح ما تكوّن من عادات مضادة وسنلقى ممّن يراد تربيته نفوراً وغيظاً.

- الخاتمة conclusion.

اعتبر رسل أنّ مادّة الغريزة الخام ليس لها صفة خلقية، ويمكن تشكيلها إمّا للخير وإمّا للشر بتأثير البيئة، لذلك اعتبر أنّ اللّحظة المناسبة للبدء بالتّربية الأخلاقية هي لحظة الولادة، حيث يبدأ الرّضيع باكتساب عادات ستمثل فيما بعد أخلاقه، وأكّد أنّ الأخلاق القائمة على التّخويف لا يمكن أن تكون أخلاقاً سليمة، كما بيّن أنّ نزعة الطّفل في اختيار الألعاب الّتي تجعله يشعر

بالقوّة يمكن أن تجد لها إرضاءً مهذباً في مستقبل حياته في الاكتشاف العلميّ أو الاختراع، دون إقحام الأفكار الخلقيّة بطريقة مباشرة في سن لا يمكن أن تلقى فيه استجابة ولا تكون لازمة لتوجيه السّلوك وضبطه، ومن وجهة نظر رسل فإنّ القواعد الأخلاقيّة ليست ثابتة وتتغيّر بتغيّر الأزمنة والمجتمعات، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة كلّ جماعة وعاداتها.

الفصل الثّامن:

التّربية الوطنيّة عند برتراند رسل

Chapter VIII: National education in Bertrand Russell's philosophy

- المقدّمة the Introduction.

أوّلاً: طبيعة التّربية الوطنيّة عند برتراند رسل National education in Bertrand Russell's philosophy.

ثانياً: أبعاد التّربية الوطنيّة National education's dimensions:

١/٢: الديّمقراطيّة عند برتراند رسل Democracy in Bertrand Russell's philosophy.

٢/٢: حرّيّة التّعبير عند برتراند رسل Freedom of expression in Bertrand Russell's philosophy.

ثالثاً: طرائق التّربية الوطنية عند برتراند رسل Methods of national education

رابعاً: العالم الّذي يريده برتراند رسل The world that Bertrand Russell wants.

- الخاتمة conclusion.

- المقدّمة: Introduction.

للحديث عن أحد أهمّ أجزاء التّربية عند **رسل** وهو التّربية الوطنيّة يقول:" من الطّرق الجيّدة لتحرير نفسك من بعض العقائد المتعصّبة هو أن تصبح عارفاً بالآراء الّتي تؤمن بها الدّوائر الاجتماعيّة المختلفة عن دوائرك"(رسل،٢٠٠٩، ١١١)، لقد أشار رسل في كلّ كتاباته إلى ضرورة العقلانيّة وعدم التّعصّب لفكر سياسيّ أو دينيّ أو اجتماعيّ محدد، فعلينا الاطّلاع على مختلف وجهات النّظر حتّى الّتي تخالف اعتقاداتنا منها للتّوصّل إلى قناعة تامّة في خياراتنا، وهذا من وجهة نظر الباحثة حجر الأساس للتّربية بشكل عام والتّربية الوطنيّة خاصّة، فالمعرفة هي الأساس الأوّل للتّخلّص من الجهل والمعتقدات الزّائفة.

وعن تجربته الخاصّة في هذا المجال يقول **رسل:**" حينما كنت صغيراً في السّنّ عشت طويلاً خارج بلدي في فرنسا، ألمانيا، إيطاليا والولايات المتّحدة فوجدت أنّ هذه الإقامة مفيدة جدّاً في إنقاص شدّة الأهواء التي تولّدها الجزر البريطانية، وإذا لم تستطع السّفر فتّش عن أناس يمكنك أن تختلف معهم، واقرأ صحيفة تحض حزباً على حزبك، وإذا بدا أنّ النّاس والصّحيفة تبدو ضالّة وشرّيرة فتذكّر أنت بأنّك تبدو لهم أيضاً كذلك" (مرجع سابق، ٢٠٠٩، ١١١).

إنّ ما يدافع عنه رسل دائماً هو حرّيّة روح الفرد الإنساني في أن تعبّر عن معتقداتها وآمالها الإنسانيّة، لأنّ آمالاً وأفكاراً جديدة ضرورية في كلّ الأوقات للإنسانية، ولا يتوقع أن تظهر هذه الآمال من التّماثل المميت، ويدعونا لنتذكر دائماً ما ذكره في وصاياه العشر أنّ أولئك الأفراد الّذين عارضوا الآراء المسبقة كانوا مصدر كلّ تقدّم سواء عقلي أو أخلاقي، وفي نظره إنّ العقبة الأساسيّة الّتي تحول دون تربية وتعزيز المواطنة بشكل سليم في نفوس الأطفال تكمن حقيقة في الاعتقادات الخاطئة الّتي نلقّنهم إياها، حيث سرعان ما يكبر الأطفال ويزداد اطّلاعهم فتبدأ الشّكوك فيهم، ويحسّون بأنّهم كانوا مغلوب على أمرهم فيما تعلّموه، فيتلاشى لديهم الإحساس بالمحبّة والانتماء الحقيقيّ، بل ربما تنشأ لديهم ردّة فعل أكثر حدّة ويرغبون بالانقلاب والثّورة على كلّ ما تعلّموه.

أوّلاً: طبيعة التّربية الوطنيّة عند برتراند رسل National education in Bertrand Russell's philosophy.

يرى **رسل** في الوطنيّة شعور معقد يتكون من الغرائز الفطرية ومن المعتقدات الرّاسخة في الذّهن فثمّة حبّ الوطن، حبّ البيت وحبّ الأسرة والأصدقاء، والحبّ الّذي يدفعنا للمحافظة على بلادنا من الغزو، وثمّة هذه الغريزة الّتي تجعلنا نؤثر المواطنين على الأجانب، ثمّ ذلك الكبرياء المرتبط بنجاح المجتمع الذي ننتمي إليه، ثمّ هناك عنصر أشدّ قوّة وهو اندماج حياة الفرد وهو راضي النّفس في حياة الأمّة(رسل، ٢٠٠٧، ٤٨)، تعتبر الوطنيّة أمراً مهمّاً فحبّ الوطن لدرجة معيّنة يعتبر شيئاً عظيماً ويجب ألا يحتجّ عليه، والوطنيّة بهذا المعنى مزيج من الأفكار مختصّة جزئياً بالحبّ الحقيقيّ للمكان الجغرافيّ الّذي ينتمي له الفرد، وجزئيّاً مع شيء ما مطابق لامتداد حبّ الأسرة، وجذور هذا الشّعور تكون جغرافيّة بيولوجيّة، ولكنّ هذا الشّعور البدائيّ ليس بحدّ ذاته سياسيّاً أو اقتصاديّاً، إنّه شعور الشّخص لبلاده الخاصّة، وليس ضدّ بلاد أخرى، والوطنيّة بشكلها البدائيّ هذا يصعب إيجادها إلّا بين قلّة من النّاس، أولئك الّذين يعيشون في الأرياف مثلاً، أمّا من يعيش في المدن أو من يبدّل بصورة دوريّة مكان سكنه وليس عنده قطعة أرض بإمكانه أن يسمّيها ملكه ، فإنّ عنده أقلّ من هذا الشّعور البدائيّ(رسل، ١٩٣١، ١٣٠)، لذا كان لابدّ من إيجاد طريقة لتعزيز الانتماء الوطني لدى الأفراد والتّأكيد على أهمّيّته ، وهنا يبرز التّعليم كأحد أهمّ الوسائل للقيام بهذه المهمّة، ولكن كثيراً ما يقع التّعليم في فخّ سيطرة الأفكار المرغوبة من قبل الحكومة، فيفشل في بعث إحساسٍ حقيقيّ بالمواطنة لدى الأفراد.

ففي التّعليم المدرسيّ يعلّم الأطفال أنّ أهمّ أنواع إخلاصهم الاجتماعيّ يجب أن يكون للدّولة الّتي هم مواطنون فيها، و إنّ واجبهم هو أن يعملوا حسب توجيهات حكومتها، وخشية أن يتساءلوا عن هذه العقيدة فإنّهم يعلّمون تاريخا كاذباً وسياسةً كاذبةً واقتصاداً كاذباً، إنّهم يُعلّمون عن الأعمال المشينة للدّول الأجنبيّة ولكن ليس عن الأعمال المشينة لدولتهم الخاصّة، يُقادون ليفترضوا أنّ جميع الحروب الّتي اشتركت بها دولتهم كانت حروباً دفاعيّة، بينما حروب الدّول الأجنبيّة هي حروب عدوانيّة، ويرى **رسل** أنّ التّربية تُلام هنا لأنّها تجعل المواطنين يقدّمون موافقة تامّة على النّشاط الّذي يجعل الجرائم ممكنة، وذلك لأنّهم لا يعرفون الحقيقة، وفي بعض الأحيان تُلام الصّحافة، ولكنّ **رسل** لا يوافق على هذا فهو يرى أنّ الصّحافة تكون مثلما يتطلّب

الجمهور، والجمهور يتطلّب صحفاً رديئةً، ذلك لأنه تلقّى تربية سيّئة (رسل، ١٩٣١، ١٣١-١٣٢).

و**لرسل** بعض التّحفّظات على تعليم الوطنيّة بهذه الطّريقة، فبنظره يجب أن تدرّس الوطنيّة للنّاس كيفية السّلوك المتحضّر، لا أن تشجّع فيهم الرّغبة في القتل، وأن تحثّ المواطنين على الإنسانية والمحبّة، لا أن تكون الكراهية لباقي أجزاء العالم أحد أركانها، إضافة إلى أنّه يجب الامتناع عن تقديم الافتراضات الكاذبة لتبرير بعض الأخطاء.

كما ينبغي الإقلاع عن تلقين الأفراد الإفراط والمبالغة في تأكيد حسنات أوطانهم دون سائر الأوطان، والشّعور بالفخر بمواطنيهم الّذين أظهروا أكبر مهارة في قتل الأجانب، ولابدّ من تدريس التّاريخ من وجهة نظر دوليّة مع الاهتمام الضّئيل بالحروب، والاهتمام الشّديد بالانتصارات السّلميّة، سواءً في مجالات المعرفة أو الفنون أو الاستكشاف و المغامرة، كما ينبغي أن تتوفر في نظم التّعليم حرية أكبر بكثير من الحرّيّة القائمة في الوقت الحالي، وأن يتوفر التّسامح مع الآراء غير المستحبّة وغير الشّائعة بين المدرّسين ما دامت ليست من النّوع الّذي يشجّع الحرب، ويجب أن ينصبّ كلّ الاهتمام في سائر تعاليم التّاريخ والمواد الاجتماعيّة على الإنسان وليس على الأمم المفردة أو مجموعات الأمم، وأن يكون أحد الأهداف الأساسيّة الّتي يسعى التّعليم إلى تحقيقها هو خلق عادة التّفكير بمصالح الإنسانيّة ككل، و كنتيجةٍ لهذا التّعليم يبرز نمو عام لمشاعر الصّداقة والودّ، مع الإقلال من دعاية الكراهية الّتي لا تزال تشكّل حتّى الآن جانباً من التّعليم الّذي تقدّمه الدّولة في معظم الأقطار(عوض، ١٩٦٦، ٧٩- ٨٠).

إنّ التّربية الوطنيّة من وجهة نظر **رسل** يجب أن تعتمد مبدئين أساسيّين هما:

- وجوب العمل على تشجيع النّمو والحيويّة لدى الأفراد والجماعات إلى أقصى حدّ ممكن.
- وجوب مراعاة ألّا يكون نمو جماعة أو فرد على حساب جماعة أخرى أو فرد آخر إلّا إلى أقلّ قدر ممكن (رسل، ٢٠٠٧، ١٧٨).

كما مرّ معنا سابقاً فإنّ **رسل** يرى في المناهج التّربويّة المتّبعة في المجتمعات الإنسانيّة مؤامرةً كبرى على حرّيّة الأفراد، فلا يكاد يُولد طفلٌ وينشأ حتّى يغمسه ذووه والمحيطون به غمساً في ثقافة المجتمع الّذي جاء عضواً فيه، ولا ينفكّون يلقّنونه ما يعتقد وكيف يفكر ويسلك، بغضّ

النّظر عن سلامة تلك العقائد أو صواب هذا السّلوك، فالمهمّ فقط أن تكون هذه هي عقائد سائر أفراد المجتمع ، إذاً فمصير النّاشئ أن ينصبّ مع غيره في قالب واحد وإلّا فهو الشّاذ الّذي يستحقّ أن يُوضع موضع السّخرية، ويكون الطّفل في أعين النّاس جديراً بالإعجاب والثّناء حين يكون وادعاً يؤدّي ما يُؤمر بأدائه، ولا يبيح لنفسه أن يناقش الكبار في أوامرهم له، وبهذا تصبح عمليّة التّربية قائمة على أساس التّجانس بين هذا النّاشئ وبين بقيّة أفراد المجتمع، وعمل المربّي والداً كان أو معلّماً هو أن يقلّم في النّاشئ شذوذه ويشذب ما قد يبدو في منحاه من غرابةٍ عن المألوف، وعمل التّربية هو أن تصوغ النّاشئين على غرار ذلك النّمط القائم، والنّاشئون إنّما يكونون بلا حولٍ أو قوّةٍ وهم بعد في مرحلة الطّفولة، وإذاً فعمليّة التّربية هي في صميمها استغلال لهذه الطّفولة العاجزة حتّى عن وقاية نفسها، وهنا يتساءل **رسل** لصالح من يكون هذا الاستغلال؟ فيجيب بأنّه استغلال لصالح الدّولة من جهة ودور العبادة من جهة أخرى، فالدّولة من صالحها أن تجعل من الأفراد مواطنين صالحين، لكن ماذا تعني كلمة مواطن هنا إن لم تعن فرداً ينشأ على احترام الأوضاع القائمة، لأنّه إذا ترعرع على الثّورة ضد تلك الأوضاع القائمة لن يكون بالبداهة مواطناً صالحاً في رأي الدّولة القائمة، لا بل المواطن الصّالح هو الّذي لا يعترف لنفسه بوجود بالقياس لتلك الدّولة بحيث إذا أصاب الدّولة خطرٌ كان حتماً على المواطن الصّالح أن يضحّي بنفسه في سبيلها(غالب ،١٩٧٩، ١١٩-١٢٠).

وهنا يراودنا سؤال عمّا إذا كانت التّربية من واجبها أن تدرّب الأطفال ليكونوا أفراداً صالحين أم ليكونوا مواطنين صالحين، إذ أنّ **رسل** يعتقد أنّ التّربية ينبغي لها أن تهيء سبباً يعين على التّدريب، لا أن تكتفي بمجرد إزالة العوائق الّتي تحول دون النّمو، ويُقال في هذا المضمار" خاصّة عند من أخذ بالاتّجاهات الهيجلية" أنّه ليس هنالك تعارض بين المواطن الصّالح والفرد الصّالح لأنّ الفرد الصّالح هو ذلك الّذي ينحو نحو صالح المجموع وما صالح المجموع إلّا تركيبة مؤلّفة من مصالح الأفراد، و كما يقول **رسل** في كتابه التّربية والنّظام الاجتماعي أنّه ليس على استعداد أن يفنّد أو يؤيّد هذا الرّأي باعتباره حقيقة ينتهي إليها التّفكير الميتافيزيقي، غير أنّنا في الحياة اليوميّة العمليّة نرى التّربية الّتي تنتج عن اعتبار النّاشئ فرداً مختلفة جدّاً عن تلك الّتي تنتج عن اعتباره مواطن المستقبل(غالب، ١٩٧٩، ١٥٢- ١٥٤)، وبشكل عامّ نستطيع القول أنّ الإنسان بشخصيّته الحاليّة هو انعكاس للأنماط التّربوية السّائدة في

مجتمعه، وإنّ ما تسعى إليه التّربية هو صقل شخصيّة الفرد ليكون مواطناً، ولكن مع الأخذ بالحسبان بأن يكون الفرد جوهراً في حدّ ذاته وليس غرضاً للمجتمع (رسل، ١٩٣١، ١١– ٢٧).

لابدّ للتّربية من أن تستخدم الأساليب والطّرق المناسبة لجعل الفرد يشعر بوطنيّته ويعتز بها اعتزازاً حقيقيّاً نابعاً من شعوره الصّادق بمحبّة وطنه، وبذلك يصبح الفرد مواطناً صالحاً بعيداً عن كل الصّراعات الّتي تنازعنا إذا تطرّقنا للحديث عن غاية التّربية من صقل شخصيّة المتعلّم.

ثانياً: أبعاد التّربية الوطنيّة National education's dimensions:

إنّ المواطنة وكما نعلم هي أداة الرّبط الاجتماعيّ القائمة على المساواة وتكافؤ الفرص وإلغاء الفروق بكافّة أشكالها والّتي تؤدّي إلى تجزئة المجتمع وتحليله إلى وحدات تحتكم إلى معايير وقيم اجتماعيّة غير عادلة، ومن ذلك وجد **رسل** أنّ أهمّ النّقاط الّتي يجب النّظر إليها في التّربية هي تثبيت قيم المواطنة بين البشر، ولاحظ أنّ مظاهر التّمييز الاجتماعيّة تتمثّل بأشكال عديدة منها التّمييز الطّبقي الّذي يرجّح كفّة الفئة الّتي تمتلك القوّة الاقتصاديّة، وتوسّع الشّرخ بينها وبين الفئة الأضعف، أيضاً الفروق الجنسيّة كاعتقاد تفضيل الرّجل على المرأة وسيادة المجتمع الذّكوري، كما أنّه وجد في الاختلاف العقائدي خطراً يهدّد قيم المواطنة، إضافة إلى التّمييز القائم على الجنس البشري، وكلّ هذه في نظره هي طرق مضحكة للشّعور بالعظمة، لأنّنا نكون سعداء إذا حصلنا على مختلف أشكال الدّعم لاعتبارنا الذّاتي، فمثلاً نحن أمريكيون لذا فإنّ أمريكا هي بلاد الله الخاصّة به، نحن بيض لذلك فإن الله لعن حام وأخلافه الّذين كانوا سوداً، نحن بروتستانت أو كاثوليك (كما يمكن أن يكون الحال) فإن الكاثوليك أو البروتستانت هم مخلوقات كريهة، نحن ذكور لذا فالنّساء غير عاقلات، وإذا كنا إناث فالرّجال متوحشون. شرقيون، لذا فالغرب شرس وغير متزن، أو غربيون فالشّرق عقيم، وإذا كنّا من الطبقات التي تعمل بأدمغتها فتصبح الطبقات المتعلمة هي الطبقات المهمّة، أما إذا كنا نعمل بأيدينا يكون العمل اليدوي هو الذي يضفي على المرء الكرامة(غالب، ١٩٩١، ٧٥).

وخلاصة كلّ ذلك هو القول بأنّنا دائماً منحازون إلى الصّفة الاجتماعيّة الّتي تشعرنا بالتّفوّق لاغين فكرة أنّ كلّ منّا يحوز في ذاته على ميزة منفردة تماماً، فنحن ذواتنا، لكنّنا نستخدم هذه الأفكار لأنّها الوسيلة الأسهل والّتي لا تكلّفنا عناءً لنصارع بها العالم، وبدونها تفشل

شجاعتنا و نشعر بأننا منحطّين، لأنّنا وبكلّ بساطة لم نتلقّن شعور المساواة، ولو استطعنا أن نشعر بصورة حقيقيّة بأنّنا مساوون لجيراننا لا أفضل منهم ولا أدنى لأصبحت الحياة بعد ذلك بيئة غير حاضنة لبذور المعارك، و لاحتجنا إلى قدر أقلّ من أسطورة النّشوة الّتي نمنح بها أنفسنا صفات المفاخرة والتفوّق (رسل،٢٠٠٩، ١٦٤)

ميز **رسل** بين الإنسان كونه فرداً وكونه مواطناً في أكثر من مكان، ولا سيما تكلّمه في الأخلاق الفرديّة الّتي يواجهها الإنسان بموجب حياته الشّخصيّة مع النّشاطات الاجتماعيّة الّتي هي جزءٌ من نشاطه والمتمثّلة بالأمن والعدالة والدّيمقراطيّة والمساواة وحرّيّة التّعبير، حيث تعتبر هذه النشاطات من عناصر المواطنة وستناقش الباحثة وجهة نظر رسل في الدّيمقراطيّة وحرّيّة التعّبير باعتبارهما عنصرين أساسيّين للمواطنة.

١/٢: الدّيمقراطيّة عند برتراند رسل Democracy in Bertrand Russell's philosophy.

يوجد رؤيتان ممكنتان لكيفية عمل الديمقراطية ، بالنسبة للرأي الأول يجب أن تسود آراء الأكثرية بشكل مطلق وفي جميع المجالات، أما بالنسبة للرأي الثاني حينما لا تكون القرارات العامة ضرورية يجب أن تستعرض جميع الآراء بشكل متناسب قدر الإمكان مع ترددها النّسبي، والنتائج العملية لهاتين الرؤيتين مختلفةٌ تماماً، فتبعاً للرأي الأول عندما تقرر الأكثرية شيئاً ما يجب ألا يسمح للآخرين بالتعبير عن آرائهم، وإذا قاموا بذلك فيجب أن يقتصروا على القنوات المغمورة وغير المؤثرة، وتبعاً للرأي الثاني يجب أن تعطى آراء الأقلية نفس الفرص التي تأخذها آراء الأكثرية من التعبير ولكن فقط بدرجة أقل(رسل، ٢٠١٥، ١٨٤)، ويحذر رسل من الديمقراطية التي تمارس فيها الأغلبية سلطتها دون تقييد فتصبح شبيهة إلى حد كبير في طغيانها بالديكتاتورية، والديمقراطية في النظرية السياسية المعاصرة تصف نوعاً من الحكم يتميز بصورة عامة بالآتي:

- وجود نظام لاختيار واستبدال الحكومة من قبل الشعب من خلال انتخابات حرة ونزيهة.
- وجود نوع من الضوابط التي تمنع استبداد الأكثرية والحفاظ على حقوق الأقلية سواء السياسية أو الدينية.

- حماية حقوق الانسان لكافة المواطنين.
- سيادة حكم القانون بصورة عادلة ومتساوية على جميع المواطنين.
- إتاحة المجال لكافة المواطنين للمساهمة في الحياة السياسية والمدنية.
- تمتع المواطنين بحرية التعبير عن الرأي، وحرية المعتقد، وبقية الحريات الفردية كالسكن والتنقل والتملّك والعمل، مع ضوابط تمنع التجاوز على حرية وحقوق بقية المواطنين (رسل، ٢٠٠٨، ١٦٢- ١٦٣).

وهناك اختلافات كبيرة في آليات تطبيق الديمقراطية من حيث نوع ومدى المساهمة الفعليّة التي يتمتع بها الشعب وطريقة ممارسة هذه الديمقراطية.

و يرى رسل أنّه لا يوجد سبب للتّخلّي عن التقليد الليبرالي في مسألة الديمقراطية، فإذا كنت أملك السلطة فلا يجب أن أمنع الناس من أن تستمع لخصومي، يجب أن أسعى كي تحصل جميع الآراء على وسائل متساوية للتعبير عن نفسها وأن أترك النتيجة لما ينتج عن النقاش والحوار (رسل، ٢٠١٥، ١٨٣)، وفي كتابه بحوث غير مألوفة يذكر **رسل** قصة عن الانقياد الأعمى فيقول:" كانت هناك نبيّةٌ عاشت في الجزء الشمالي في ولاية نيويورك نحو سنة١٨٢٠، وقد أعلنت لأتباعها الكثيرين بأنها تملك قدرة السير على الماء وأنها تقترح أن تفعل هذا الساعة الحادية عشر في صبيحة ما، وفي الوقت المقرر اجتمع المؤمنون بألوفهم حول البحيرة ، فتحدثت إليهم قائلة:" هل أنتم كلكم مقتنعون بأنني أستطيع المشي على الماء؟" فأجابوا جميعهم:" نحن مقتنعون" وفي هذا الوضع، أعلنت:" فإذا لا حاجة بي لأفعل ذلك" فذهبوا كلهم إل دورهم مسرورين مقتنعين(رسل، ٢٠٠٩، ١١٨).

ويرى رسل أن حرية الفرد تكون بتحرير عقله وانفتاحه وعدم انسياقه للقطيع ، وهنا يقول في كتابه في التربية : "إنني أتردد في استعمال عبارة غريزة القطيع، لأن هناك جدليات قائمة حول صحتها لكن مهما كان تفسيرها فالظواهر التي تعبّر عنها مألوفة، إنّنا نحب أن نكون على وفاق مع أولئك الذين نشعر بأنهم يكوّنون الجماعة التي ينبغي التّعاون معها، أسرتنا أو جيراننا أو زملاؤنا في العمل أو حزبنا السّياسي أو أمّتنا، وهذا طبيعي لأننا لا نستطيع أن نظفر بشيء من مسرّات الحياة بغير التّعاون، وفضلاً عن ذلك فالعواطف معدية، لاسيما حين يشعر بها كثير من الناس معاً، فهل نجاري هذه الرغبة في التعاون مع الجمع أو نطلب من التربية أن تحاول

إضعافها؟ هناك حجج لكل من الجانبين، والجواب الصحيح يكون في إيجاد نسبة عادلة بين الاثنين، لا في الانحياز بكليتنا إلى أحد الجانبين، وإني أرى من خلال نفسي أن رغبة الإنسان في أن يرضى ويتعاون ينبغي أن تكون قوية وطبيعية ، لكن يجب أن يكون في الإمكان تغليب رغبات أخرى عليها في مناسبات معينة مهمة، وبغير الشعور برغبة إرضاء الغير ستصبح كل الجماعات المدنية من الأسرة فصاعداً مستحيلة، حيث أن تربية الأطفال الصغار تصعب جداً إذا لم ينشدوا حسن رأي والديهم فيهم، وعدوى العواطف أيضاً لها منافعها عندما تكون من شخص حكيم إلى أخر جاهل.

وفيما يخص التّعاون فإنّه لمن الخير للشّخص العادي أن يتبع آراء الثّقات، وحيثما توجد المقدرة الخاصة ينبغي أن يوجد استقلال الرأي، ولكن في هذه الحالة لا ينبغي للشخص أن يجعل من نفسه قنفذا كله أشواك يباعد بينه وبين الناس، وإن معظم نشاطنا العادي يجب أن يكون تعاونياً، والتعاون يجب أن يكون على أساس غريزي، ومع ذلك ينبغي أن نتعلم كلنا كيف نفكر بأنفسنا في الشؤون التي نحيط بها علماً، وينبغي أن نكون كلنا قد اكتسبنا الشجاعة التي تحملنا على الجهر بآرائنا المخالفة للجماعة عندما نعتقد بأنها آراء مهمة (رسل، بلا ، ٦٠- ٦٣).

لقد أثارت الاشتراكيّة اهتمام رسل لفترةٍ من الزمن ففي عام ١٩١٨ ألف كتابه(الطّرق إلى الحرّيّة) الّذي دافع فيه عن الاشتراكيّة بكافّة أشكالها معتبراً إيّاها الوسيلة المناسبة لإرساء الدّيمقراطية والحرّيّة، ودعائم العالم الجديد الّذي أراد رسل أن يؤسسه على أنقاض العالم القديم الذي قوضت أركانه الحرب العالمية الأولى ، وقد ظهر رسل في هذا الكتاب متحمساً للشيوعية ، ولكنه كذلك عكف عن هذا الاتجاه بعد فترة والسبب في ذلك هو حرصه الشديد على استكمال حرية الفرد واستقلاله، وتخوفه من البيروقراطية في اشتراكية الدولة عند ماركس، ففي عام ١٩٢٠ زار رسل الاتحاد السوفيتي لمدة قصيرة، وتعمد أن يلتقي بأكبر قدر من الناس ليتعرف على التجربة الشيوعية الوليدة ، كما قابل لينين ومكث معه ساعة، فراعه ما رآه فيه من مظاهر القسوة والبطش وغلظة القلب ، فتركت هذه الزيارة في نفسه أثراً سيئاً، فلم يرق لينين في عين رسل، رغم اعترافه بتفاني هذا الزعيم الروسي في عمله ورغبته في الإصلاح، فقد كان يروي لينين لرسل ضاحكاً كيف كان قبل اندلاع الثورة الحمراء يشجع الفلاحين على الثورة على الاقطاعيين وأصحاب الأراضي، ويحثهم على شنقهم على أقرب شجرة ، كان يروي هذه القصص مقهقهاً ،

كما كان يظهر لذّةً في استرجاع هذه الذكريات، ويبدي تسليةً وتشفياً ينمّان عن خلوّه من العاطفة الإنسانية، ويجعلان جسد الانسان يقشعرّ، وساء رسل أن يجد أن الكراهية هي القوة الدّافعة للينين ورفاقه الشيوعيين ، وقال رسل في هذا: أن الشيوعيين الذين استولوا على الحكم في روسيا عام ١٩١٧ تحركهم عاطفة واحدة مستبد جارفة هي الحقد ، فأبدى اشمئزازه واستنكر ان يكون الحقد أساسا لأي إصلاح اجتماعي (عوض، ١٩٦٦، ١٦- ١٧)، فبنظر رسل كان لينين ورفاقه قبل الثورة يصبون حقدهم على الإقطاعيين والبرجوازيين وعلى كل ما يعترض الثورة الشيوعية، فلمّا تحقق لهم الاستيلاء على الحكم وتصفية بواعث حقدهم القديم، كان طبيعيّاً أن يبحثوا عن أشياء أخرى جديدة يصبّون عليها حقدهم الأسود الذي أصبح جزءاً لا يتجزأ من تركيبهم النفسي .

وبالرّغم من دفاع رسل الدّائم عن حرّيّة الفرد، إلا أنّه يرى أن التّربية الدّيمقراطية غير الناضجة لها شرور كبيرة بمعدّل شرور التّربية الأرستقراطية، إن لم يكن أعظم من ذلك فالدّيمقراطية كرأي لها وجهان، فعندما تقول: أنا جيّد مثلك، فهي مفيدة، ولكن عندما تقول: أنت لست أحسن منّي فإنها تصبح سيّئة، بل وعقبة أمام تطوير الكفاءات، فالدّيمقراطية جيّدة عندما توحي بالاحترام الذاتي، وسيئة عندما توحي بمعاقبة الأفراد المميزين من قبل الجمهور(رسل،١٩٣١، ٧٧).

إذاً لابد لنا من احترام الآخر وتقبّله، وهذا هو جوهر الدّيمقراطيّة، لأن التّغنّي بالشّعارات العامّة الفضفاضة عن الدّيمقراطية والحريّة لا يجعل المجتمع ينعم بهما ، ما نحتاجه حقّاً حتى يومنا هذا هو أفراد يتمتّعون بقيم التّعاون وتقبل الآخر والمحبة والتسامح، وبدون هذه الصّفات نحن لانزال نتخبّط في مكاننا عاجزين عن التّطوّر والتّقدّم والحضارة، وهنا يعوّل دائماً وأبداً على أهمّيّة التّعليم، فهو السّلاح الأقوى والأداة الأكثر تأثيراً وفعاليّةً لتحقيق ما نصبو إليه، لابدّ أن يكون تعليماً متحرّراً متقدّماً يتيح الفرص لكافّة الأفراد للانطلاق بإمكانيّاتهم إلى أقصى الحدود ويطلق العنان للإبداع فيهم.

٢/٢: حرّيّة التعبير عند برتراند رسل Freedom of expression in Russell's philosophy .

دافع **رسل** طيلة حياته عن حرّيّة التعبير في وجه العقائد الدينية والقومية المتشدّدة، وقد كانت معركته دفاعاً عن حرّيّة التّعبير بغض النّظر عن القوّة القامعة، وهذا المبدأ الأساسيّ كان

أحد محاور تفكيره في السّياسة والأخلاق، وقد كان يخشى أن تقمع الحرّيّات الفرديّة باسم الدّيمقراطية، وأصرَّ على أنّ حرّيّة الفرد مقدّسة، ولم يرَ في انتشار القوميّات والحكمة الجمعيّة السّبيل لتحقيق الحرّيّة، لذا كان معارضاً للحملات التي تتم باسم روابط جمعية مختلفة، من الدّين إلى القوميّة إلى الاشتراكية (رسل، ٢٠١٥، ١١).

وقد قصد **رسل** بالتّفكير الحر معنيان ، فهو بمعناه الضّيّق يعني التّفكير الذي لا يقبل بدوغمات الدّين التّقليديّ ، وبهذا المعنى يكون الإنسان حرّاً إذا لم يكن منتمياً إلى مجموعة بشرية تقبل بعقيدة متوارثة، وهذا بالطبع ليس دليلاً كافياً على حرّيّة التّفكير، والمعنى الآخر لحرّيّة التفكير هو أن يكون التفكير متحرّراً من أنواعٍ معينةٍ من التّوجيه الخارجي الذي غالباً ما يوجد، فالتّفكير لا يكون حرّاً عندما تفرض عقوبات قانونية على من يحملون أو لا يحملون آراء معينة، أو على من يعبّرون عن إيمانهم الشّخصي في أمور معينة، بكل الأحوال فالعقوبات القانونية ليست العائق الوحيد أمام حرية التفكير، فالعقوبات الاقتصادية تشكل عائقاً مهماً أيضاً، فالتفكير لا يمكن أن يكون حراً إذا لم يسمح لمن يعتنق آراء معينة أن يمارس مهنة يعتاش منها(رسل، ٢٠١٥، ١٥٣– ١٥٦)، وقد ذكر رسل كما بينت الباحثة سابقاً أدلّة تبين أنه تعرّض لكثير من الأذى بسبب تصريحه بلا أدريته. ويمكننا القول إن التّفكير حرٌّ عندما تتنافس الآراء المختلفة بحرية، أي عندما تستطيع جميع الآراء عرض قضيتها دون أن يتم فرض عقوبات مالية أو قانونية على أي من هذه الآراء، وهذه في الحقيقة حالة مثالية لا يمكن تحقيقها بالكامل، ولكن يمكن الاقتراب منها إذا أردنا ذلك.

يرفض **رسل** كلّ أشكال التّعصّب والتّبعية، فهو يقف في وجه سيطرة المؤسسات الدينية على التعليم، لأن ذلك يؤدي إلى فرض أفكار ومعتقدات مشوهة على الأطفال، ولكنّه بالمقابل لا يرضى بفرض فكر لاديني، فهو يقول في كتابه نحو عالم أفضل:" عندما تكون الدولة لا دينيّة فإن المدارس التابعة للدولة تصبح شديدة التعصب تماماً كالمدارس التابعة لسلطة الدين _فقد بلغني أن كلمة الله محرم استعمالها في المدارس الفرنسية_ والنتيجة في كلتا الحالتين واحدة، أن يقمع البحث الحر، وأن يجد الطفل نفسه مؤطّراً ضمن عقيدة جامدة إزاء أهمّ قضيّة في الوجود(رسل، ٢٠٠٧، ١١٧– ١١٨).

ومن خلال كتابات رسل في عدّة مجالات يتضح أنه لم يكن متزمتا لفكرة معينة بل كان مرناً ومنفتحاً، ففي مناظرةٍ بينة وبين الاب كويلستون وردت في كتابه ما الذي أؤمن به وكانت حول وجود الإله يقول رسل:" أنا لا أحبّ كلمة مطلق، ولا أظنّ أن هناك شيئاً مطلقاً أيّاً كان، فالقانون الأخلاقي مثلاً يتغير دائماً، وإنني أميل للتفكير بأن كلمة "يجب" أي الشعور بأن يرى المرء واجباً معيناً، إنّما هي صدى للتعليمات التي تلقّاها المرء من بيئته وأهله على وجه الخصوص" (رسل، ٢٠١٥، ٢٢٨).

إذاً أكد رسل على أهمية الفرد وحرّيّته في التعبير عن أفكاره ومعتقداته حتى أن بعض النقّاد اعتبروا أن اهتمامه بالفرد كان على حساب البيئة الاجتماعية، ولكنّ هذا ليس صحيحاً، فمن وجهة نظر رسل إن الاعداد السليم للفرد الواثق المنفتح والمتحرر هو الطريق المثلى لتكوين مجتمع متماسك تسوده المحبة والسلام، لذلك ينبغي أن يكون أحد أهم المبادئ في تعليم التاريخ والعلوم الاجتماعية هو الإنسان بتطوره وإمكاناته العظيمة.

ثالثاً: طرائق التّربية الوطنيّة Methods of national education.

في كتابه التّربية والنّظام الاجتماعي حذّر **رسل** من خطر التّعليم الخاطئ للوطنيّة والقوميّة وقال إنّ القوميّة هي الخطر الرّئيسيّ الّذي يقود الحضارة إلى دمارها، وفي معرض حديثه عن القوميّة يرى رسل أنّها مشروعة إذا كانت تناضل من أجل الحرّيّة والاستقلال ضدّ دولة غاصبة ولكنّه لا يقبل بحال من الأحوال أن تتحوّل هذه القوميّة إلى قوّة معتدية تسعى إلى التّوسّع والسّيطرة، ويدفع **رسل** عن نفسه تهمة الإيمان بالمسالمة الّتي تبلغ مبلغ الاستسلام، فيقول أنّه لم يكن في يومٍ من الأيّام من المؤمنين بمبدأ مهادنة الأعداء والخضوع لهم كغيره من دعاة السّلام(رسل، ١٩٦١، ١٣٠– ١٣٨). ففي نظره إنّ الحرب مشروعةٌ واجبةٌ في بعض الحالات، وهو لا يقبل أن يتكرّر في العصر الحديث ما حدث في الماضي عندما قوّضت جحافل البربر أركان الحضارة في الدّولة الرومانيّة، كما يرفض **رسل** الانتماءات الوطنيّة الضّيّقة ويرى فيها مجرّد ذرائع للانقسامات وتبرير الحروب.

يدعو **رسل** إلى تعليم الوطنيّة بطريقةٍ حضاريّة، لذا كان لابدّ أن تدرّس مفاهيم الوطنيّة والقوميّة بطريقة واعية بعيدةٍ عن التّزييف وتشويه الحقائق، ومن الطّرائق التي اقترحها لتحقيق ذلك:

١/٣- تشجيع الأطفال علاوة على اهتمامهم بأعمالهم اليوميّة على أن يهتموا بالمسائل الجدليّة الجارية ذات الخطورة من سياسيّة أو اجتماعيّة، وأن يُشجّعوا على قراءة كلّ ما يُنشر من هذه المناقشات، فلا يقتصرون على الجانب الّذي معه الأغلبيّة، وإن كان فيهم من يشعر شعوراً قويّاً مع جانب فينبغي أن يُعلّم كيف يبحث عن الحقائق الّتي تؤيّد وجهة نظره، وأن تُرتّب له مناظرات في الموضوع مع الّذين يرون عكس ما يراه، فالمناظرات يمكن أن تكون ذات قيمةٍ عظيمةٍ إذا كانت جدّيّة ومرتّبة بقصد اجتلاء الحقيقة، وينبغي أن يعتاد المعلّم ألّا ينتصر في مثل هذه المناظرات لفريق على فريق آخر، حتّى ولو كانت له في الموضوع معتقدات راسخة، فإذا ما رأى المعلّم أنّ كلّ تلاميذه تقريباً قد انحازوا إلى جانب فليأخذ هو الجانب الآخر قائلاً أنّه إنّما يفعل ذلك من أجل المناقشة وتبيين الحجّة، وإلّا فعليه أن يقصر عمله على تصحيح الأخطاء فيما يتعلّق بالوقائع. بهذه الوسائل يتسنّى للتّلاميذ أن يتعلّموا المناقشة ابتغاء تبيين الحقّ لا على أنّها نضالٌ من أجل الانتصار الخطابي.

٢/٣- تعويد التّلاميذ على اتّخاذ الوجهة العلميّة بالنّسبة للمسائل العمليّة، وينبغي أن ننتظر منهم إيراد حججٍ هي حججٌ، ووقائعَ هي بالفعل وقائع، ففي السّياسة بنوع خاص نجد هذه العادة نادرة بقدر ما هي قيّمة، فكلّ حزب سياسي متحمّسٍ ينسج شرنقة من الخرافة حول نفسه تنام عقليّته داخلها بسلام، فكثيراً ما يقتل الحماس الذّهن، أو يغلب الذّهن والتّفكير على الحماس، ولكن يجب تجنّب هذين الأمرين المؤسفين إذ أنّ الشّعور المتحمّس مستحبٌّ بشرط ألّا يكون هدّاماً، وقوّة الذّهن مستحبّة بالشّرط نفسه، ويتوجّب علينا أن نحاول تسخير الذّهن لخدمة تلك الحماسة، إذ يجب أن يخدمها خدمة حقيقيّةً فعليّة لا وهميّة، فنحن جميعاً عندما نجد الدّنيا الواقعيّة لا تلائمنا ولا تجري على هوانا إلى الحدّ الّذي نرتضيه ننزع إلى الالتجاء إلى دنيا خياليّة تلقى رغباتنا فيها ما يُرضيها بغير عناءٍ كبير، وهذه هي روح الخيال الّذي ينمّ عن ضعف خلقيّ يكاد يكون عامّاً في دنيانا الحاضرة، ومحاربة هذا الضّعف الخلقيّ ينبغي أن تكون من أهداف التّربية المدرسيّة، ولمحاربته طريقتان كلتاهما ضروريّة وإن كانتا إلى حدّ ما متعارضتان الأولى أن نزيد في حاسّة

تقديرنا لما نستطيع أن نحقّقه في العالم الواقعيّ، والأخرى أن نزيد في حساسيّتنا لما تستطيع الحقيقة والواقع عمله في سبيل فضّ أحلامنا وكلاهما داخلٌ في المبدأ القائل بأن يحيا الإنسان حياةً موضوعيّةً وفق ما حوله أكثر منها ذاتيّة وفق ما هي في نفسه.

والشّخصيّة المضروبة مثلاً للذّاتيّة دون كيشوت حين صنع طاسةً لرأسه أوّل مرّة اختبر احتمالها للضّربات حتّى تحطّمت وتغيّر شكلها وفي المرة الثّانية لم يختبرها، و اكتفى بأن تخيّلها طاسةً جيّدةً جدّاً، وعادة المخيّلة هذه قد تسلّطت على حياته، ومن هنا فإنّ كلّ امتناع عن مواجهة الحقائق غير السّارّة عمل من النّوع نفسه، فكلّ منّا دون كيشوت إلى حدّ كبيرٍ أو صغير، وما كان دون كيشوت ليتصرّف كما فعل لو أنّه تعلّم في المدرسة كيف يصنع طاسة جيّدة حقّاً، وكان محاطاً برفاق يرفضون أن يخالوا أيّ شيء يريد هو منهم أن يعتقدوه، وعادة العيش في عالم الخيال طبيعيّة وصائبة في بواكير الطّفولة لأنّ الأطفال الصّغار فيهم عجزٌ لكن لا عن مرض، وهم في اقترابهم من حياة البالغين يجب أن يزدادوا بالتّدريج إدراكاً جليّاً أنّ الأحلام والأماني ليس لها قيمة إلّا بقدر ما نستطيع تحقيقه منها، وإنّ الخرافات تحمل على الكسل وتؤدّي إلى الدّمار(رسل، ٢٠١٧، ٢٠٨، ٢١١).

وهذه الفكرة مطابقةٌ لنظرة روسو للحرّيّة " فالحرّيّة عند روسو تتحدّد بإيجاد توازن بين الإرادة و القدرة، والإنسان الحرّ لا يريد إلّا ما يستطيع، وإلّا وقع في عالم الوهم والخداع والعبوديّة، إمّا للذّات وأهوائها وإمّا للآخر، يقول روسّو:" لا تمتدّ حرّيّتك وقدرتك إلّا ضمن طاقتك الطّبيعيّة."(روسّو، نقلا عن جيدوري، محمد، ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ١٦٠).

٣/٣- سبق **لرسل** أن اقترح أن تقوم المدارس والمعاهد التّعليميّة بتدريس كتب تاريخٍ قام بتأليفها أجانب، وعندما اقترح رسل تدريس الكتب الّتي قام بتأليفها أجانب هو مدرك تماماً أنّ هذه الكتب متحيّزة كسائر الكتب الأخرى، ودفاعه الجدليّ عن هذا هو أنّ كتب التّاريخ المقررة أصلاً مليئة بالمغالطات والتّحيّز، وإنّ التّحيّز الموجود في كتب الأجانب للتّاريخ سيعدّل الأثر السّيء الّذي خلفته الكتب الأصليّة، ولابدّ لروح المغامرة لدى الإنسان أن تجد لها تنفيساً غير الحرب، والعلم الحديث بإمكاناته الهائلة الّتي لا تحد يمكنه أن يستثمر في الإنسان طاقة المغامرة والكشف والاستطلاع، ولو أمكن العالم أن يستبدل القتال والحرب بالرّغبة في المغامرة والكشف العلميّين لحظيت الإنسانيّة بسعادةٍ عظمى (عوض، ١٩٦٦، ٦٥- ٦٦).

٤/٣- يجب أن تُدرّس الوطنيّة للنّاس كيفية السّلوك المتحضّر، لا أن تشجّع فيهم الرّغبة في القتل، وأن تحثّ المواطنين على الإنسانيّة والمحبّة واحترام الغير، لا أن تكون الكراهية لباقي أجزاء العالم أحد أركانها، وهنا يشير **رسل** إلى أنّ نظمنا كلّها ترجع إلى مصدرٍ تاريخيّ واحد وهو السّلطة، من السّلطان المطلق الّذي كان يتمتّع به الحاكم المستبدّ إلى سلطان الإله الواحد المقدّس الّذي لاحدود لقدراته، ثمّ سلطان الإمبراطور ورجال الدّين، وسلطان نبلاء النّظام الإقطاعيّ، بل السّلطان المتجسّد في كلّ أب وزوج في معاملته مع أسرته، وإنّ القتال في سبيل التّحرّر من السّلطة على مرّ العصور اقتضى أن يكون النّاس أقسى قلوباً وأكثر تباعداً عن بعضهم، ولا يُنتظر أن يزول هذا الأثر في المستقبل القريب ، وإذا أردنا أن ينمو مجتمع تدبّ في الحياة فلا مناص من أن نغيّر نظمنا من أساسها بحيث تضمن احترام حرّيّة الفرد وحقوقه(رسل، ٢٠٠٧، ٢٧- ٢٨).

٥/٣- يجب الامتناع عن تقديم الافتراضات الكاذبة لتبرير بعض الأخطاء، كما يجب أن يكون المعلّم حرّاً منفتحاً ورافضاً للتّعصّب بمختلف أشكاله بما يجعل منه قدوةً لتلاميذه.

إذاً يشير **رسل** دائماً إلى أنّ الصّالح الّذي تهدف إليه الوطنيّة ليس إلّا صالح الأمة الّتي ينتمي إليها الإنسان فحسب، وليس صالح النّوع الإنسانيّ جميعه، وبهذا فقد يكون العالم الّذي يملؤه وطنييّون عالماً تملؤه المنازعات، وكلّما تأصّلت جذور الوطنيّة في أمّةٍ من الأمم ازداد فيها الإحساس بعدم المبالاة الّذي يصل إلى حدّ التّعصّب بما تتعرّض له الأمم الأخرى من الضّرر، ويؤكّد **رسل** هنا أنّنا لا نستطيع إلّا أن نضمر من المحبّة لبلادنا أكثر ممّا نضمره للأمم الأخرى، وليس من سبب يحملنا على أن نحبّ غيرنا من الأمم بدرجةٍ متساوية، وهذه هي حالنا مع الأفراد إذ لا يمكن أن نسوّي في حبّنا لهم جميعاً، بيد أن التّعليم الجيّد سيؤدّي بنا إلى التّلطيف من حدّة عدم المساواة في محبّتنا للنّاس وذلك بحبّنا للعدالة(رسل، ٢٠٠٧، ٤٩).

رابعاً: العالم الّذي يريده رسل The world that Bertrand Russell wants.

لابدّ للعالم أن يعيد النّظر في أسلوب تفكيره من جديد، ولابدّ له أن يختطّ أسلوباً جديداً يتماشى ومقتضيات العصر الحديث، لابدّ للعالم أن ينصت إلى صوت العقل والتّسامح ولابد له

من نبذ التّعصّب الّذي يعمي الإنسان عن فضائل غيره ويؤدّي إلى تمجيده لفضائله الّتي يتوهّم أنّه يتميّز بها دون خلق الله، والإنسان المتعصّب موقن أنّه على صواب وأنّ غيره على خطأ دون أن يخطر بباله أنّنا جميعاً بشر غير منزّهين عن الخطأ (عوض ، ١٩٦٦، ٦٥)، وهذا مصدر أغلب الشّرور بين البشر، ويطالب **رسل** بإجراء تغييرٍ شاملٍ في نظرة العالم التّعليميّة، فهي في الوقت الحاضر نظرةٌ ضيّقةٌ تقوم على التّعصّب والأفق المحدود، وفي رأيه أن ينال علم التّاريخ بالذّات جانباً جوهريّاً من التّغيير، فقد درجت كتب التّاريخ في جميع الدّول على تمجيد تاريخها والتّعصّب لأسلوب حياتها، والمبالغة من شأن الدّور الّذي لعبته في إقامة الكيان الحضاريّ، يجب على كلّ إنسان أن يدرك سخافة هذا التّفكير، وأن يدرك أنّ الحضارة البشريّة والتّقدّم البشريّ لم يقوما على أكتاف دولة معيّنة دون دول العالم، فقد أسهمت كلّ الإنسانيّة في بناء صرح الحضارة، ومن العبث أن تفخر أيّ دولة بأنّها أرست قواعد هذا الكيان الحضاري، فهذه النّظريّة تفرّق ولا تجمّع، تنشر العداوة ولا تبذر الحبّ.

وفي رأي **رسل** فإنّ ظنّنا السّيء بالآخرين لا يعتبر سبباً كافياً في ذاته لنعتبر نفسنا قوماً صالحين، لذا يجب علينا ألّا نسمح لأحد كائناً من كان أن يصنع أفكارنا ويفبركها، بل علينا أن نكون منفتحين متقبّلين دائماً للغير.

وفي كتابه ما الّذي أؤمن به يقول رسل" لا أودّ القول إنّ الثّورات غير ضروريّة أبداً، ولكنّني أودّ القول إنّها ليست طرقاً مختصرة إلى العصر الذّهبي، لا يوجد طريق مختصرة للحياة الجيّدة يجب أن نتمتّع بالذّكاء وضبط النّفس والتّعاطف، فهذا أمرٌ يتعلّق بالتّحسّن التّدريجي، بالتّدريب المبكّر وبالخبرة التّربويّة، التّهوّر فقط يولّد الإيمان بإمكانيّة التّحسّن المفاجئ(رسل، ٢٠١٥، ٤٨)، إذاً فإنّ الطّريق للحياة الجيّدة لابدّ أن يتّخذ من العلم وسيلةً له، والمجتمع المبنيّ على العلم يمكن أن يحظى بالاستقرارية ضمن شروط معيّنة أوّلها: حكومة واحدةٌ تحكم العالم وتمتلك احتكاراً للقوّة المسلّحة، وبذلك تستطيع فرض السّلام، وهذه الفكرة طرحها رسل سابقاً عنما قال:" لابدّ أن نكون مواطنين للكون أجمع لا لمدنية ضيّقة واحدة، تكون في حرب من الأخريات، وفي هذه الوطنيّة العالميّة تقوم حريّة الفرد الحقّة وتخلّصه من العبوديّة للآمال والمخاوف المحدودة"(رسل، ٢٠١٧، ١٧١). أمّا الشّرط الثّاني هو انتشار الرّفاهيّة بصورة عامّة، بحيث لا يوجد مجال للحسد بين جزء من أجزاء العالم وجزء آخر، والشّرط الثّالث والّذي يفترض تحقيق

الشّرط الثّاني هو نسبة ولادات واطئة في كافّة أرجاء العالم، وبذلك يصبح عدد سكّان العالم ثابتاً أو شبه ثابت، أما الشّرط الرّابع فهو توفير عنصر المبادرة الشّخصيّة في العمل واللّهو وأكبر قدرٍ من تفويض المسؤوليّة متماشٍ مع إدامة الإطار السّياسيّ والاقتصاديّ العام(رسل، ٢٠٠٨، ١٥٤).

ولا يزال العالم بعيداً عن تحقيق هذه الشّروط لذا علينا أن نتوقّع اضطرابات واسعة وشقاءً مرعباً قبل تحقيق الاستقرار، ولكن علينا ألّا نفقد الأمل نهائيّاً.

- الخاتمة conclusion.

يتّضح ممّا سبق أنّ **رسل** كان دائماً مدافعاً عن حرّيّة الاعتقاد والتّفكير، رافضاً كلّ أشكال التّبعيّة والانقياد الأعمى، وقد أشار إلى أنّ العقبة الأساسيّة الّتي تحول دون تربية وتعزيز المواطنة بشكل سليم في نفوس الأطفال تكمن حقيقة في الاعتقادات الخاطئة الّتي نلقّنهم إيّاها، واعتبر أنّ الإعداد السّليم للفرد الواثق المنفتح والمتحرّر هو الطّريق المثلى لتكوين مجتمع متماسك تسوده المحبّة والسّلام، لذلك ينبغي أن يكون أحد أهمّ المبادئ في تعليم التّاريخ والعلوم الاجتماعيّة هو الإنسان بتطوّره وإمكاناته العظيمة، كما عبّر عن جوهر الدّيمقراطيّة والّذي يعني من وجهة نظره احترام الآخر وتقبّله، لأن التّغنّي بالشّعارات العامّة الفضفاضة عن الدّيمقراطية والحريّة لا يجعل المجتمع ينعم بهما، وبيّن أنّ ما نحتاجه حقّاً في يومنا هذا هو أفراد يتمتّعون بقيم التّعاون وتقبّل الآخر والمحبّة والتّسامح، معوّلاً بذلك على أهمّيّة التّعليم، فهو السّلاح الأقوى والأداة الأكثر تأثيراً وفعاليّةً لتحقيق ما نصبو إليه، لابدّ أن يكون تعليماً متحرّراً متقدّماً يتيح الفرص لكافّة الأفراد للانطلاق بإمكانيّاتهم إلى أقصى الحدود ويطلق العنان للإبداع فيهم.

الفصل التّاسع

التّربية الجنسيّة عند برتراند رسل

Chapter IX: sexual education in Bertrand Russell's philosophy

- المقدّمة Introduction .

أوّلاً: موضوعات التّربية الجنسيّة Sexual knowledge

ثانياً: المعتقدات الخاطئة حول الجنس The wrong beliefs about sex.

ثالثاً: طرائق التّربية الجنسيّة Methods of sex education

رابعاً: رأي رسل في التّمييز بين الرّجل والمرأة Russell's opinion in discrimination between men and women.

- الخاتمة conclusion.

ـ المقدّمة Introduction:

يعتبر موضوع الجنس من الموضوعات الّتي لازالت تُحاط بالكثير من إشارات الاستفهام بالنّسبة لنا، فما أن نذكرها حتّى يبدأ الصّراع بين العادات والتّقاليد والأخلاقيّات الّتي تربّينا عليها وبين ما أصبح متاحاً لنا من فيض وسائل المعرفة الّتي لا مجال لتجاهلها، وفي الواقع وبالرّغم من الانفتاح الّذي تعيشه الأمم، إلّا أنّ المعرفة بهذا الموضوع لازالت محاطةً بسياجٍ من الغموض، لقد بيّن **رسل** منذ بداية كتاباته وجهة نظره بالمعرفة المتعلّقة بالقضايا الجنسيّة فقال: لا يمكن أن نقيم الحواجز في طريق اكتساب المعرفة من قِبل أيّ فردٍ وفي أيّ سنّ، لكن في الحالة الخاصّة لمعرفة الجنس، ثمّة حججٌ أشدّ ثقلاً بكثير لصالحها ممّا هي في حالة معظم المعارف الأخرى، إذ يصبح الاحتمال أقلّ بكثير أن يتصرّف المرء بحكمةٍ حين يكون جاهلاً بالمقارنة مع تصرّفه إن كان يعرف، وإنّه لَمنَ السّخف أن نجعل الشّبّان يشعرون بالإثم لأنّ لديهم فضولاً فطريّاً حول مسألةٍ مهمّةٍ كهذه(رسل، ٢٠١٥، ٤١)، لقد كان **رسل** منفتحاً وعلمانيّاً فقد رفض كلّ الخرافات والأكاذيب الّتي تجعل الجنس إثماً، وبيّن في العديد من مؤلّفاته أهمّيّة المعرفة الصّحيحة، والطّرق السّليمة في التّربية الجنسيّة للأطفال منذ الصّغر، و ستستعرض الباحثة في هذا الفصل مجموعةً من أفكار **رسل** المتعلّقة بهذا الموضوع بدءاً من رأيه في المرأة وأهمّيّة المعرفة الجنسيّة وصولاً إلى الطّرائق الّتي اقترحها للتّربية الجنسيّة.

أوّلاً: موضوعات التّربية الجنسيّة Sexual knowledge:

يرى **رسل** أنّ كلّ ممنوع مرغوب في كافّة القضايا، فالأشياء الّتي تُحاط بالغموض ستكون حتماً هي الأشياء الأكثر تشويقاً للطّفل، وبما أنّ الجنس من أكثر القضايا الحسّاسة فإنّه من أكثر القضايا الّتي تثير الاهتمام والرّغبة في اكتشافها، وبحسب رسل فإنّ لدى البالغين الكثير من الأمراض العصبيّة نتيجة الحرمان المفروض على معرفة الجنس حين يكونون يافعين، والإحساس بالإثم الّذي زُرع فيهم بصورة مصطنعة هو أحد أسباب القسوة والجبن والغباء في الحياة اللّاحقة، وليس هناك أيّ أساس عقلانيّ من أي صنفٍ أو نوعٍ لإبقاء الطّفل جاهلاً بأيّ شيء يريد معرفته سواءً أكان جنساً أو أيّة مسألةٍ أخرى، ونحن لن يكون لدينا أناس عاقلون إلى أن يتمّ الاعتراف بهذه الحقيقة في التّعليم المبكّر(رسل، ٢٠١٥، ٤٢)، وهذه الاعتقادات والمخاوف الّتي ترافق المعرفة الجنسيّة لازالت حتّى يومنا هذا تشكّل تحدياً كبيراً أمام التّطور

والتّوازن في حياة الفرد، لابدّ لنا من إتاحة هذا النّوع من المعرفة بشكلٍ سليمٍ وطرقٍ متوافقة مع المراحل العمرية لنمو التّلاميذ، وهذا لا يمكن أن يتحقّق إلّا في ظلّ قيام تعليمٍ عقلاني.

نحن بحاجةٍ إذاً إلى منظومةٍ جديدةٍ من الأخلاق فيما يتعلق بالمسائل الجنسيّة، فقد طرأ الكثير من التّغيّرات على المجتمع، منها تأثير النّظرة العلميّة في إضعاف تحريم المعرفة الجنسيّة، فقد بات من المفهوم أنّ شروراً مختلفة كالأمراض التّناسلية مثلاً لا يمكن مكافحتها بسهولة مالم يتمّ التّكلّم عنها بصورة صريحة أكثر ممّا كان مسموحاً به سابقاً، كما تبيّن أيضاً أنّ التّكتّم والجهل يحتمل أن يكون لهما آثاراً ضارةً جدّاً على نفسيّة الفرد، إذ أنّ كلّاً من علم النّفس التّحليليّ وعلم الاجتماع قادا الدّارسين الجدّيين إلى إدانة سياسة الصّمت فيما يتعلّق بالمسائل الجنسيّة، و كثيرٌ من المربّين العمليّين تبنّوا نتيجة تجربتهم مع الأطفال الموقف ذاته، وإنّ أولئك الّذين لديهم نظرة علميّة للسّلوك البشريّ يجدون أنّ من المستحيل إطلاق كلمة إثم على أيّ عمل، فهم يدركون أنّ كلّ ما نفعله إنّما يعود بأسبابه إلى الوراثة أو التّربية أو البيئة، وإنّنا بالسّيطرة على هذه الأسباب وليس بالشّجب والإدانة يمكن أن نمنع ذلك السّلوك الضّار.

ولنلقِ نظرةً على مسألة المعرفة المتعلّقة بالموضوعات الجنسيّة الّتي تبرز في العمر الأصغر، وتكون الأقلّ صعوبة وإثارة للرّيبة من المشاكل المختلفة الّتي نحن معنيّون بها، إذاً ليس ثمّة سبب وجيه من أيّ نوع كان لإخفاء الحقائق عندما نتكّلم مع الأطفال، بل ينبغي إجابتهم على أسئلتهم، كما ينبغي إشباع حبّ الاستطلاع لديهم بالطّريقة ذاتها حين يتعلّق الأمر بالجنس تماماً كما يتعلّق بعادات صيد الأسماك أو أيّ موضوع آخر يهمّهم، هنا ينبغي ألّا يكون أيّ مجال للعاطفة، لأنّ الأطفال الصّغار لا يشعرون كما يشعر البالغون ولا يرون مناسبةً للكلام المنمّق، كذلك لا مبرّر لإيصال الحقائق المهمّة في الحياة بطرقٍ ملتوية، إنّ الطّفل الّذي يُقال له ما يريد أن يعرف، والّذي يُسمح له بأن يرى والديه عاريين لن يكون لديه تلهّف أو أيّ هاجس من هذا النّوع، بينما الأطفال الّذين يربّون في جهلٍ يفكّرون ويتكلّمون عن الجنس أكثر بكثيرٍ من الأطفال الّذين سمعوا معالجة هذا الموضوع على مستوى معيّن من قبل أيّ شخصٍ آخر، إنّ الجهل يعلّمهم بأن يكونوا مخادعين و مرائيين مع الأكبر منهم سنّاً، من جهةٍ أخرى فإنّ الجهل الحقيقيّ عندما يتواجد يُحتمل أن يكون سبباً للصّدمة والقلق، وجعل التّكيّف مع الحياة الحقيقيّة أكثر صعوبة، فكلّ جهلٍ يسبّب النّدم فيما بعد، لكنّ الجهل في مسألة مهمّة كالجنس هو خطرٌ

كبيرٌ، و**رسل** يبرّر وجهة نظره بالنّسبة لعدم إخفاء الجسد في " أنّ الإخفاء يثير الإحساس، بأنّ هناك سرّاً غامضاً، وحين يتملّكهم ذلك الإحساس يصبح الأطفال شهوانيّين وغير محتشمين، وثمّة طريقة وحيدة لتجنّب قلّة الحشمة وهي تجنّب الغموض"(رسل، ٢٠١٥، ٢٨٥- ٢٨٦).

لقد حاول **رسل** أن يصوغ الأخلاق الجنسيّة بشكلٍ أكثر لطفٍ وإنسانيّة فهو يقول:" لا يمكن للجنس أن يستغني عن الأخلاق أكثر ممّا يستغني عنها أيّ شيءٍ آخر كالعمل أو الرّياضة أو البحث العلميّ أو أيّ فرعٍ آخرٍ من النّشاط الإنسانيّ، لكنّه يمكن أن يستغني عن الأخلاق القائمة فقط على الكوابح القديمة الّتي وضعها أناس في مجتمع مختلفٍ في تطوّره عن مجتمعنا، ففي الجنس كما في الاقتصاد والسّياسة مازالت تهيمن على أخلاقنا المخاوف الّتي جعلتها الاكتشافات الحديثة لا مبرّر لها، وصحيح أنّ الانتقال من النّظام القديم إلى الحديث له مصاعبه ككّل عمليّات الانتقال، إلّا أنّ الأخلاق الّتي يدعو لها رسل لا تتكوّن ببساطة من أن نقول للرّاشدين أو المراهقين اتبعوا دوافعكم وافعلوا ما يحلوا لكم، بل ينبغي أن يكون هناك اتّساق في الحياة، وينبغي أن يكون هناك جهدٌ متواصل موجّهٌ إلى غايات قد لا تكون ذات فائدة مباشرة، ولا جذّابة في كلّ لحظة، كما ينبغي أن يكون هناك اعتبار للآخرين ومعايير معيّنة للاستقامة، وفي مكان آخر من كتابه الزّواج والأخلاق يقول **رسل:**" أخلاق الجنس ينبغي أن تُستمدّ من مبادئ عامّة معيّنة تحظى ربّما بأكبر قدر من الاتّفاق بين النّاس رغم الاختلاف الواسع فيما يتعلق بالنّتيجة النّاجمة عنها، فالشّيء الأوّل الّذي يجب ضمانه هو أن يتوفّر أكبر قدر ممكن من ذلك الحبّ الجادّ العميق بين الرّجل والمرأة ، ويؤدّي إلى الاندماج الّذي يغني كلّا منهما ويعزّزه ، والشّيء الثّاني المهم هو أنّه يجب أن يكون هناك رعاية كافية للأطفال جسديّاً ونفسيّاً(رسل،٢٠١٥ ،٢٨٧- ٢٨٨)، إذاً فإنّ **رسل** لم يكن داعية للحياة الفوضويّة، ولا هو عدوٌّ لمؤسّسة الزّواج ، فالزّواج في نظره هو العلاقة الأفضل والأهمّ الّتي يمكن أن تقوم بين كائنين بشريّين وهو أكثر إصراراً على أنّ الزّواج شيءٌ ما أكثر من متعة شخصين يصحب أحدهما الآخر، وإنّه المؤسّسة الّتي تشكّل كونها تؤدّي إلى إنجاب الأطفال جزءاً من النّسيج الحميميّ للمجتمع، وتمتدّ أهمّيّتها إلى ما بعد المشاعر الشّخصيّة للزّوج والزّوجة.

وقد اختتم رسل كتابه الزّواج والأخلاق بهذه العبارة الّتي تلخّص وجهة نظره في الزّواج: "إنّ جوهر الزّواج النّاجح هو الاحترام المتبادل، والإلفة العميقة، فعند وجود هذه العناصر يصبح

الحبّ الحقيقيّ بين الرّجل والمرأة هو أكثر تجربة مثمرة من بين كلّ التّجارب الإنسانية (رسل، ٢٠٠٧، ٢٠٣).

إذاً من الواضح أنّ هناك تأثيرٌ سيّئٌ لسياسة السّكوت عن حقائق الجنس، وتسبّب للأطفال معرفة أن والديهم يكذبون عليهم، والأطفال عامّة يجدون الحقيقة بسرعة أكبر ممّا يفترض الآباء وبعد أن يكتشفوها، فإنّهم لن يستمرّوا بطرح الأسئلة على آبائهم، إنّ الكذب على الأطفال هو عمل غير مرغوب، وأيّ علمٍ أخلاقي يتطلّبه لن يكون سليماً، ما علينا أن نفعله موضوعيّاً هو أن نسأل أنفسنا ما هي القواعد الأخلاقيّة الّتي يُحتمل أن تعزّز السّعادة البشريّة متذكّرين دائماً أنّ من غير المحتمل أيّاً كانت تلك القواعد أن تكون موضوع تطبيق عالميّ، أي بعبارةٍ أخرى علينا أن نأخذ بالاعتبار الفروق بين واقع المجتمعات.

ثانياً: المعتقدات الخاطئة حول الجنس The wrong beliefs about sex :

يتعلّم الأطفال أشياء خرافيّة حول أعضاء معيّنة من الجسد وحول بعض الأفكار والكلمات، وكذلك حول أنواع معيّنة من الّلعب الّذي تدفعهم الطّبيعة إليه، إنّ الإحساس بالذّنب الّذي يهيمن على كثير من الأطفال واليافعين وغالباً ما يستمرّ إلى فترة متأخّرةٍ من حياتهم، إنّما هو مصدر بؤس وتشوّه لا يخدم غرضاً مفيداً من أي نوعٍ كان، وهو ينتج بصورة كاملةٍ تقريباً عن التّعليم الأخلاقيّ التّقليدي في نطاق الجنس، فالشّعور بأنّ الجنس شيء رديء يجعل الحبّ السّعيد مستحيلاً، وينتج القسوة والبلادة وعدم القدرة على إقامة علاقات شخصيّة متناغمة، إضافةً إلى عيوبٍ أخرى كثيرة إنّما ترجع في معظم الحالات إلى التّعليم الأخلاقي الّذي يمارس على الإنسان أثناء طفولته، وهنا يقول **رسل:**" ليس هناك شيء سيّئ في الجنس، والموقف التّقليديّ في هذه المسألة فظيع، وإنّني أعتقد أنّه ما من شرٍّ آخر في مجتمعنا هو بقوّة هذا المصدر للبؤس البشري، نظراً لأنّه لا يسبب فقط وبشكل مباشر سلسلة طويلة أخرى من الشّرور، بل يمنع عاطفة الودّ واللّطف البشرية الّتي يمكن أن تقود النّاس لأن يعالجوا شرورهم الأخرى القابلة للعلاج، سواء الاجتماعية أو السّياسية أو العرقيّة الّتي تعاني بسببها البشريّة (رسل،٢٠١٥، ١٧٤– ١٧٦).

لقد تسبّبت العقيدة القائلة بأنّ الجنس آثم في ضررٍ فادحٍ، ويبدأ الضّرر في الطّفولة ويستمر حتّى النّضج في صورة النّواهي وما تسبّبه من ضغوط، بحيث يؤدي كبت الدّوافع

الجنسيّة إلى تسبّب المثل الأخلاقيّة التّقليدية في إفساد أنواع الشّعور الودّيّ الأخرى أيضاً، ممّا يجعل النّاس أقلّ تسامحاً وعطفاً، وأكثر ميلاً إلى القسوة والأنانيّة، لابدّ بالطّبع من أن يحكم الجنس مبدأ أخلاقي كما هي الحال مع التّجارة أو الرّياضة، ولكن لا ينبغي أن يقوم على محظورات عتيقة يفرضها مجتمع يختلف عن مجتمعنا، ففي الجنس كما هو الحال في الاقتصاد والسّياسة، مازال مبدؤنا الأخلاقيّ تهيمن عليه المخاوف الّتي جعلتها الاكتشافات الحديثة غير منطقيّة(جرايلينغ، ٢٠١٢، ٩٦)، وعليه لابدّ من مثلٍ أخلاقيّةٍ جديدة قوامها رفض التّزمت، ويجب أن تبنى هذه المثل على الاعتقاد بضرورة تدريب الغرائز، وليس التّصدّي لها وقمعها، ولا ينطوي هذا الموقف الأكثر تحرّراً في الحياة الجنسيّة على أنّه من المسموح لنا أن نطيع دوافعنا ونتصرّف كما نشاء، وذلك لأنّه لابدّ من وجود اتّساق في الحياة ومراعاة قواعد الاستقامة، ولكن ضبط النّفس كما يؤكّد **رسل** ليس غاية في حدّ ذاته، وينبغي أن تضمن الأعراف الأخلاقيّة أن تكون ضرورة اللّجوء إليه في حدّها الأدنى لا الأقصى، ومن الممكن تحقيق ذلك في حالة حسن توجيه الغرائز بدءاً من الطّفولة حتّى المراحل الّتي تليها، ولأنّ الغرائز الجنسيّة قويّة للغاية، فإنّ دعاة علم الأخلاق التّقليديين يرون أنّه لابدّ من كبحها بشدّة في الطّفولة، خوفاً من أن تصير فوضويّة وبذيئة، ولكن لا يمكن أن تُبنى حياة رغدة على المخاوف والمحظورات، وإنّ ممارسة ضبط النّفس تكون بالامتناع عن التّدخل في حرّيّة الآخرين، بدلاً من كبت حرّيّتنا نحن، وبهذا كتب **رسل**:" من المأمول في رأيي أنّه عن طريق التّعليم المناسب من البداية يصبح الاحترام للهويّة الشّخصيّة وحرّيّة الآخرين سهلاً بعض الشّيء، ولكن من وجهة نظر من نشأ منّا وهو يرى أنّه يحقّ لنا أن نعترض على تصرّفات الآخرين باسم الفضيلة فلا شكّ أنّه من الصّعب الامتناع عن ممارسة هذا النّوع المحبّب من الاضطهاد"(رسل، ٢٠٠٧، ٢٠٢-٢٠٣).

إذاً هناك عدد من المسائل تتعلّق بالمعتقدات الخاطئة الّتي نلقّنها للأطفال حول القضايا الجنسيّة، والّتي لا بدّ من تداركها، ومنها مثلاً أن معظم الأطفال في عمر السّنتين يكونوا قد تعلّموا أن يعتبروا أعضاؤهم التّناسليّة من الأشياء السّرّيّة المزعجة، الّتي تتطلّب أن تعامل بطريقة خاصّة تماماً، إنّهم يذكرون حاجاتهم الطّبيعية بهمس أو بواسطة الإيماء، وإذا شُوهدوا يلمسون هذه الأعضاء فإنهم يوبّخون بعنف، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الاضطراب العصبيّ في الحياة المتأخّرة هو بصورة مستمرّة عائد للتّهديد، كذلك هناك مسألة أخرى لابد من الإشارة إليها، إنّ

السّرّيّة بالنّسبة للسّؤال كيف يأتي الأطفال إلى العالم لها الكثير من التّأثيرات السّيّئة، فمن جهة إنّها تثير الاعتقاد بأنّ بعض المعرفة يكون سيّئاً، وبصورة خاصّة أكثر تلك المعرفة المهمّة تكون ضارّة، وفي نظر **رسل** إنّ إحدى القواعد الأساسيّة لأيّة نظريّة سليمة هي أنّ المعرفة دائماً تكون مهمّة وضروريّة، ولا يوجد أيّ استثناء لهذا، إنّ الطّفل الّذي يجد غريزته الطّبيعية في اتّجاهات معيّنة تقابل بالتّقطيب والقمع يتعلّم ليفترض أنّ المعرفة تكون جيّدة عندما تكون غير مهمّة وسيّئة عندما تكون مهمّة، ففي هذا الأسلوب تصبح الغرائز العلميّة معاكسة للفضيلة، فمن أجل البنات سيكون سيّئاً جدّاً أن يجهلوا حقائق الحمل، والبنات يملنَ ليشعروا بأنّهن أقلّ من الأولاد، ويرغبن لو كنّ أولاداً، وطالما أنهم لا يعرفون شيئاً عن الحمل سيظلّ اعتقادهم بأنّ الأولاد مميزون عن البنات وأنّهم أفضل منهم.

ثالثاً: طرائق التّربية الجنسيّة Methods of sexual education:

في كتابه غزو السّعادة يقول **رسل:**" إنّ القسر في التّربية المبكّرة يجعلها تصبح مضرّةً بصورةٍ خاصّة في ميدان الجنس، فالطّفل إذا تلقّى تربية تقليديّة على أيدي أهلٍ أو مربّين على جانب من القسوة، فإنّ الرّبط بين الخطيئة والأعضاء التّناسلية سيكون قائماً بثبات في الفترة الّتي يبلغ فيها سنّ السّادسة، بحيث أنّ فرصة اختفائه فيما تبقّى من حياته ستكون ضئيلة"(رسل، ١٩٩٥، ٧٩– ٨٠). وبرأيه يوجد في المدارس ميلٌ للتّضحية بالذّكاء في سبيل الفضيلة، وهذا النّظام المدرسيّ له أضرارٌ كبيرة في مسألة الجنس خاصّة ومن هذه الأضرار:

- غرس رعبٍ وهميٍّ في عقول الأولاد.
- يجعل التّفكير والشّعور في المواضيع الجنسيّة أمراً مشيناً وغامضاً.
- يسبّب تشويقاً فكريّاً يظهر مدمّراً وخاطئاً ويؤدّي إلى سلوكيات مؤذية.
- يولّد شعوراً بعدم الرّاحة وتشتيت الإدراك(رسل، ١٩٣١، ١١١– ١١٧).

هذه بعض الأضرار الّتي طرحها **رسل** والّتي تظهر كنتيجة طبيعيّة للتّعليم القائم على القسر، والمنغلق في إطار التّقاليد البالية الّتي لا تنسجم مع التّطوّر في المجتمعات الحديثة، لذا كان لرسل مجموعة من المقترحات والمبادئ الّتي أوردها في مؤلّفاته، والّتي يمكن أن تُعتبر أساسيّات في منهجيّة التّربية الجنسيّة، وقد حاولت الباحثة تلخيصها بما يلي:

١/٣- يجب أن تُعطى المعلومات عن المواضيع الجنسيّة تماماً بنفس اللّهجة الّتي تُعطى فيها المعلومات عن المواضيع الأخرى، وأن تُعطى بنفس الحديث المباشر دون مبالغة، وفي رأي **رسل** هناك مدرسة ترى أنّ الأطفال يجب أن يُعلّموا أولاً عن حبّ الأزهار، ثمّ عن اللّعب البريء للسّراطين ثمّ وبعد مقدّمةٍ لعلم الحياة عن سلوك آبائهم الخاص، أمّا رسل فيرى أنّ الرّاشدين المحرومين هم فقط الّذين يشعرون أنّ هذه المقدّمة الطّويلة ضروريّة، وبالنّسبة للطّفل إذا لم يكن فاسداً بوساطة رفاقه الأكبر منه سنّاً، فإنّ الجنس يظهر له تماماً كأيّ موضوع طبيعي آخر فإذا كان الوالدان نفسهما غير قادران على التّكلّم طبيعيّاً في هذا الموضوع فيجب أن يدعا أطفالهما يتكلّمون مع أيّ شخص آخر أقل تمسّكاً بالتّقاليد والحرمان.

٢/٣- ينبغي التّحدّث مع الأطفال حول الجنس، ولا يجب فقط أن تقال لهم الحقائق السّيكولوجية العاديّة، بل يجب أن يُقال لهم أيّ شيءٍ يرغبون بمعرفته ويجب ألّا تكون هناك محاولة لتقديم البالغين على أنّهم أكثر فضيلة ممّا هم عليه، فليس هناك عذر لخداع الأطفال، وهم عندما يكتشفون كما يحدث غالباً في الأسر التّقليديّة أنّ آباءهم كذبوا عليهم فإنّهم سيفقدون الثّقة بهم، ويشعرون أنّ لديهم المبرّرات لكي يكذبوا عليهم، ثمّة حقائق ينبغي ألّا نقحمها على الطّفل، لكنّنا يجب أن نخبره أيّ شيء بسرعةٍ أكبر ممّا أن نقول له ما ليس صحيحاً، فالفضيلة الّتي تُبنى على تزييف الحقائق هي فضيلة زائفة، ويضيف **رسل** قائلاً: وكلامي هنا ليس نظريّاً فقط بل من الخبرة العمليّة، لذا فأنا على قناعة تامّة أنّ الصّراحة الكاملة حول مسائل الجنس هي الطّريقة الأفضل لمنع الأطفال من التّفكير بها بصورة مفرطة أو غير صحيحة، وهي أيضا التّمهيد الّذي لابدّ منه تقريباً لأخلاقٍ جنسيّةٍ مستنيرة(رسل ، ٢٠١٥، ١٨٤- ١٨٦).

٣/٣- يرى **رسل** أنّه قبل البلوغ لا توجد أيّ صعوبةٍ مهما كانت في جعل الطّفل يبقى طبيعيّاً بالنّسبة لموضوع الجنس، ويستعرض ذلك كما في أيٍّ من الموضوعات الأخرى، ولكن بعد البلوغ يصبح الأمر أكثر صعوبة، ولكن يمكن التّغلّب على هذه الصّعوبة عندما ينمو الأطفال في بيئةٍ منفتحةٍ سليمة أكثر ممّا يكونوا في بيئة تملأ عقولهم بالرّعب والحرمان غير المعقول، لذلك لابدّ من البدء بالتّربية الجنسيّة في عمرٍ مبكّر.

في التّربية الجنسيّة كما في كلّ أقسام التّربية عند **رسل** دعوةٌ واضحةٌ لانتهاج أسلوبٍ علميّ يعتبر من أساسيّات فلسفته التّحليليّة، بحيث يجب الابتعاد عن الغموض والألفاظ والعبارات

المضلّلة، كما يجب الإقلاع عن الخرافات والتّقاليد البالية الّتي تحدّ العقل، لابدّ لنا من تدريب الغرائز بالاتّجاه الصّحيح، لا كبتها بفرض المحظورات والمخاوف، إنّ من واجب التّربيةِ إظهار الحقائق والسّعي إلى إنتاج عقول منفتحة تليق بالمستوى الإنسانيّ.

رابعاً: رأي رسل في التّمييز بين الرّجل والمرأة Russell's opinion in discrimination between men and women.

يرى **رسل** أنّ الاعتقاد بتفوّق الجنس المذكّر الّذي قد تلاشى الآن بصورة رسميّة في الأمم الأوروبيّة هو مثلٌ غريبٌ عن خطيئة الكبرياء بسبب الاعتقاد بهذا التّفوّق، والّذي وإن وجد فهو بسبب التّفوّق العضليّ فقط(رسل، ٢٠٠٩، ١٦١)، ولقد كان لسيطرة الذّكور بعض النّتائج المؤسفة، فقد جعلت أهمّ العلاقات البشريّة الوثيقة وهي علاقة الزّواج علاقة سيّد وعبد، بدلاً من أن تكون علاقة شريكين متساويين، وإنّ هذا قد انتهى الآن بنسبة معيّنة في البلاد المتمدّنة، إذ لابدّ من انقضاء وقتٍ طويلٍ قبل أن يتعلّم الرّجال والنّساء تكييف سلوكهم بصورةٍ تامّةٍ لحالة الشّؤون الرّاهنة، والانعتاق له دائماً في البداية بعض النّتائج السّيّئة لأنّه يجعل المتفوّقين السّالفين(الذّكور) مجروحين في كبريائهم، والمتدنّيين (النّساء) يتّصفون بالتّوكيد الذّاتيّ، وإنّه لمن المأمول أنّ الزّمن سيجلب المواءمة في هذا الشّأن كما هو الحال في القضايا الأخرى (رسل، ٢٠٠٩، ١٦٢)، في الواقع إنّ مجتمعاتنا العربيّة لازالت حتّى يومنا هذا تعيش هذا الصّراع ، وقد تنبّهت المرأة حديثاً إلى أنّ لها حقوقاً لا يجوز التّغاضي عنها، فانطلقت العديد من الحملات النّسائيّة المناهضة لكلّ أشكال الاستعباد للمرأة، خصوصاً بعد أن أصبحت المرأة مستقلّةً تعمل خارج المنزل ما منحها حريةً أكبر.

وقد تنبّه **رسل** باكراً لأهمّيّة حقّ المرأة في ممارسة العمل "ينبغي للمرأة الّتي اكتسبت مهارةً مهنيّة في عملٍ ما من أجل مصلحتها الشّخصيّة ومصلحة المجتمع أن تكون حرّةً في مواصلة ممارسة مهنتها على الرّغم من الأمومة، وقد تكون في حالة لا تسمح بذلك في شهور الحمل الأخيرة وفي فترة الرّضاعة، لكنّ طفلاً في شهره التّاسع لا ينبغي أن يشكّل عائقاً أمام أنشطة أمّه المهنيّة، وفي كلّ مرّةٍ يطلب المجتمع من الأمّ أن تضحّي فوق الحدّ من أجل ابنها، ستنتظر هذه الأمّ من ابنها تعويضات أكبر كثيراً من تلك الّتي يحقّ لها المطالبة فيها، والأمّ الّتي نرى فيها فضيلة نكران الذّات هي في كثير من الحالات أنانيّة إلى أقصى حدّ تجاه أولادها، لأنّ

الأمومة على أهمّيّتها لا تحمل أيّ ترضية إذا اعتُبرت الهدف الكامل في الحياة، والأمّ غير الرّاضية قابلةٌ إلى أن تتحوّل أمّاً تكون محبّتها طاغية، لذا كان من الضّروري من أجل خير الولد والأمّ معاً ألّا تحرمها الأمومة من كلّ نشاطاتها واهتماماتها (رسل، ١٩٩٥، ١٥٦،١٥٨)، وهذه المسألة في غاية الأهمّية فالمرأة تبحث دائماً عن توكيدٍ لذاتها وهي إن لم تحصل عليه من عملها خارج المنزل فإنّها ستعمل ما استطاعت على امتلاك أولادها لدرجةٍ قد تصل حدّ الأنانيّة، وفي كتابة لماذا لست مسيحياً يقول **رسل** مؤكّداً ومصرّاً على أهمّيّة عمل المرأة:" إنّ على المرأة أن تعمل كالرّجل من أجل معيشتها فزوجة متبطّلة لا تعمل ليست أجدر بالاحترام عمليّاً من رجل يعيش على حساب مومس"(رسل، ٢٠١٥، ١٨١).

لقد كان **رسل** من المدافعين بشدّة عن حقوق المرأة، ففي سيرته الذّاتيّة يذكر حادثةً يقول فيها: "في سنة ١٩٠٧ رشّحت نفسي للبرلمان في انتخاب فرعيّ رافعاً شعار إعطاء المرأة حقّ الانتخاب، وقد أخذ الموضوع سخرية من المجتمع، وكان الجمهور يصرخ بعبارات ملؤها السّخرية موجّها كلامه للنّساء:" لماذا لا تعدن إلى البيوت وتوجّهن عنايتكنّ للأطفال؟"، وكان البيض الفاسد يصوّب إليّ، وقد أصاب زوجتي بعضه فعلاً، وفي أوّل اجتماع لي كانت الفئران تُطلق لتخويف السّيّدات(رسل ، ١٩١٤، ٢٣٩- ٢٤٠)، وكلّ هذا لم يثن **رسل** عن رأيه ووجهة نظره، فالنّساء وهم هدف أقوى حالات الحبّ والمقت أو البغض، يمتلكن عواطف معقّدة تتجسّد في الحكمة الّتي تضرب بها الأمثال، وفي الواقع إنّ كلّ شخص يسمح لنفسه أو لنفسها بالتّقليل غير المبرر في موضوع المرأة.

وفي الماضي السّحيق حينما كان تفوّق الذّكور لا يحتمل الشّك كانت النّساء غير مؤذيات، ولكنّهن كنّ حمقى، والرّجل الّذي كان يأخذهنّ مأخذ الجدّ كان يُحتقر إلى حدّ ما، فأفلاطون ظنّ أنّ من العقبات الّتي تعترض تأليف الدّراما بأنّ المؤلّف كان ملزماً أن يقلّد النّساء في تأليف الأدوار الأنثويّة، وبالرّغم من التّطور الحضاري لايزال عدد من الرّجال يعتقدون في النّظريّة القرديّة الّتي تحسب المرأة أداة إغراء وغواية، أمّا النّساء فيحسبن أنّهن الجنس العاقل الّذي يكون من عمله إبطال الأذى النّاجم عن حماقات الرّجال المندفعة، ورسل لا يثق بجميع التّعميمات الشّاملة الّتي تتحيّز للنّساء أو لا سواءً كانت من الذّكور أو الإناث، قديمةً أو حديثة ،

فبنظره كلّ إثبات أو تعميم يحتاج إلى التّجربة، لأنّ الحكم على النّساء دون تحيّز ليس من الأمور السّهلة(رسل، ٢٠٠٩، ١٠٨ -١٠٩).

بالإضافة إلى أنّ **رسل** كان ضد الزّواج المبكّر، ففي كتابه لماذا لست مسيحياً يقول:" من غير المرغوب به فيزيولوجيّاً وتربويّاً أن تلد النّساء أطفالاً قبل سنّ العشرين، لذلك يجب أن تتشكّل أخلاقنا بحيث تجعل هذه الواقعة نادرة الحدوث"(رسل،٢٠١٥، ١٨٠).

ويشير **رسل** في كتابه في التّربية إلى أثر التّربية الخاطئة القائمة على التّمييز بين الذّكور والإناث فيقول: في الماضي كان يُعتقد أنّ الخوف هو الطّريق الوحيد لحمل النّساء على الفضيلة فعلّمن الجبن عن عمد، من حيث الحسّ والعقل كليهما، وفي الواقع إنّ النّساء اللّواتي لم ينمُ الحبّ فيهنّ، يبثثن الوحشيّة والرّياء في أزواجهن ويشوّهن غرائز أطفالهن، فجيلٌ واحدٌ من نساءٍ لا أثر للخوف فيهن يستطيع أن يغيّر الدّنيا، بأن يأتي فيها بجيلٍ من الأطفال لا أثر للخوف فيهم، ولم يُلووا إلى أشكالٍ غير طبيعيّة بل يكون ذوي استقامةٍ وصراحةٍ وكرم وودّ وحرّيّة، حماستهم تكتسح القسوة والألم اللّذان نرزخ تحتهما لما فينا من كسل وجبن، إنّ التّربية هي الّتي تمنحنا هذه الصّفات الرّديئة وهي الّتي تمنحنا أضدادها، التّربية هي مفتاح الدّنيا الجديدة (رسل، بلا ، ٦٣)، ويضيف قائلاً: إنّي لا أميّز فرقاً بين ما يسمّونه الذّكر وما يسمّونه الأنثى، نعم يُستحسن في المرأة الّتي سيُعهد إليها بالعناية بالأطفال الصّغار أن تتلقّى قدراً معيّناً من الإعداد المهني ليس أكثر"(رسل ، بلا ، ٤٦).

يتّضح أنّ **رسل** كان مناصراً للمرأة في كثير من المواقف الّتي اتّخذها في حياته لدرجة أنّه جعل حقّها في ممارسة الانتخابات شعاراً لحملته الانتخابية حين ترشّح للانتخابات البرلمانيّة، وهذا أمرٌ يدلّ على تحرّره وانفتاحه، وعلى أنّه كان سابقاً لعصره، فحقوق المرأة من القضايا المهمّة الّتي لازلنا حتّى يومنا هذا ندافع عنها، فالمرأة لا تختلف عن الرّجل من وجهة نظر **رسل** ولا يتفوّق الرّجل أبداً عليها.

- الخاتمة conclusion .

أكّد رسل حاجتنا إلى منظومةٍ جديدةٍ من الأخلاق فيما يتعلّق بالمسائل الجنسيّة، فقد طرأ الكثير من التّغيرات العلميّة والتّقنيّة على المجتمع، وتعدّدت مصادر المعرفة،

لذلك لابدّ من توفير المعلومات للأطفال بطرقٍ علميّةٍ سليمة، والابتعاد عن تخويفهم من الجنس وجعلهم يشعرون بأنّه إثم، فالجهل في هذا الموضوع يسبّب النّدم و يُحتمل أن يكون سبباً للصّدمة والقلق، كما يجعل التّكيّف مع الحياة الحقيقيّة أمراً صعباً، وأشار إلى أهمّيّة البدء بالتّربية الجنسيّة قبل البلوغ، وعن رأيه في المرأة فقد كان رسل طوال حياته مناصراً للمرأة قولاً وفعلاً حتّى أنّه جعل حقّ المرأة في الانتخاب شعاراً لحملته الانتخابيّة عندما ترشّح للبرلمان، ودافع عن حقّ المرأة في العمل.

الفصل العاشر:

نتائج الدّراسة ومدى الاستفادة منها في التّربية العربيّة

Chapter X: The results of the research and how much we can benefit from it in Arabic education

أوّلاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل.Results related to first question

ثانياً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني Results related to second question.

ثالثاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث.Results related to third question

رابعاً: النّتائج العامّة للدّراسةGeneral results of the study.

خامساً: المقترحات Recommendations.

أوّلاً: النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّلResults related to first question.

حاولت الباحثة من خلال الإجابة عن سؤال الدّراسة الأوّل والّذي جاء نصّه على الشّكل التّالي: **ما الأسس والمبادئ الّتي تقوم عليها الفلسفة التّحليليّة عند برتراند رسل؟** توضيح النّزعة التّحليلية في فلسفته ونظرته للكون والحياة والعقل، إضافة لتحليل اللّغة والمعاني، على اعتبار أنّ هذه الجوانب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجوهر الطّبيعة الإنسانية وتعمل التّربية على تنميتها وتوضيحها، وقد توصّلت الباحثة في هذا السّياق للنّتائج التّالية:

مزايا الفلسفة التّحليلية عند برتراند رسل	• تعتبر الفلسفة التّحليليّة ثورة في تاريخ الفلسفة، لأنّها انتقلت من البحث في مجال الموضوعات والأشياء إلى مجال يبحث في الألفاظ والعبارات. • تتميّز بالنّمط المعرفي الّذي تركّز عليه في اتّجاهها لدراسة العالم الخارجي. • تميّزها بالطّابع العلمي بحيث ترفض القضايا الميتافيزيقيّة، وتقبل ما يتّفق مع العقل والمنطق.
مبادئ الفلسفة التّحليلية عند برتراند رسل	• معارضة النّظرة الثّنائية الّتي طالما أقامها كل من أفلاطون وديكارت في فصلهما للنّفس عن الجسد.. • الأحداث هي أجزاء العالم، حيث أنّ العالم يتركّب من جزئيات نسبيّة وهذه الجزئيّات بدورها قابلة للتّحليل لجزئيّات أصغر منها. • الوجود سابق للماهيّة وهو يتّفق في هذه الفكرة مع الوجوديين مثل كيركجورد ونيتشه، فالإنسان هو الّذي يخلق ماهيّته وطبيعته عن طريق حرّيّته واختياره(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٢٩١). • تَعتبر الفلسفة التّحليلية أنّ المعرفة بالوجود تُستسقى من الإدراك الحسّي، وأنّ المعرفة اليقينيّة كلّها هي المعرفة بالاتّصال المباشر، وكلّ ما عداها من صنوف المعرفة إنما هو مستدلّ منها، والمعرفة بالاتصال المباشر هي باختصار انطباع المعطيات

	الحسية على أعضاء الحس. • التّحليل المنطقي للّغة، ويؤكّد رسل هنا على ضرورة التّمييز بين الصّور المنطقيّة للعبارات والدّلالات النّحوية لها.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني Results related to second question.

فيما يتعلّق بسؤال الدّراسة الثّاني والّذي ينصّ على: **ما الأبعاد التّربوية المتضمنة في فلسفة برتراند رسل؟** ناقشت الباحثة مجموعة من الأبعاد التّربوية المتضمّنة في هذه الفلسفة وتوصّلت لمجموعة من النّتائج الّتي جاءت على الشّكل التّالي:

– **أسس المنهاج واعداد المعلّم في فلسفة رسل:**
• أكّد **رسل** ومنذ عصره على مشكلة الصّفوف الكبيرة والمدرّسين المرهقين، وهذه المشكلة في نظره نتيجة الاقتصاد غير السّليم، ففي نظره إنّ اللذين لم يجربّوا التّدريس لا يستطيعون أن يتصوّروا ما يتطّلبه هذا العمل من إرهاق، فهم يعتقدون أنّ المدرّس يستطيع أن يعمل عدداً متواصلاً من السّاعات كأنه آلة، فتكون النّتيجة أن يصاب المدرس بالإرهاق الشّديد والتّعب العصبي، يجب أن لا تزيد ساعات التّدريس عمّا يستطيع المدرّس أن يقوم به كل يوم بحيث يقوم بعمله بحماسة ويتقنه (رسل، ٢٠٠٧، ١٢١). • انتقد **رسل** نظام الامتحانات وتمجيدها، بحيث تجعل المتعلّم يبذل كل جهده ويستنزف قدراته فقط لتحصيل أعلى الدّرجات، وكذلك تجعل غاية التّعليم فقط تحقيق المنفعة لتحصيل لقمة العيش بدلاً من البحث عن الحكمة، فالتّربية التّحليليّة تؤكّد أنّ التّنافس في التّحصيل لأجل الامتحانات يؤدّي إلى انحطاط الخيال والذّكاء. • حبّ الاستطلاع هو أساس الذّكاء، لذا علينا تنمية هذه الصّفة في أطفالنا وجعلها تنمو بحرّيّة فقط بتوجيههم من بعيد. • يجب أن تكون الواجبات البيتيّة قليلة لأنّه لابدّ أن تتاح للتّلاميذ الفرصة للبحث بأنفسهم عن الأمور الّتي تثير حماستهم، ليحسّوا بالمغامرة الفكريّة. • أكّد **رسل** أهمية التّعلم الذّاتي، وطرق العصف الذّهني وأنّ المعلّم يجب أن يكون ميسّراً

فقط للعملية التّعليميّة، وهذه في الواقع من الطّرق الحديثة الّتي توصّلنا إليها في تربيتنا وأصبحنا ننادي بها في يومنا هذا.

- التّركيز على الثّناء في التّعليم ولفت النّظر فقط إلى الخطأ، والابتعاد عن إخجال التّلاميذ.
- قدّم لنا **رسل** طريقة فعّالة في تعليم اللّغة وهي التّعلّم عن طريق اللّعب، وجعل الفوز في اللعبة مرتبطاً بفهم الطّفل لما طُلب منه، بالإضافة إلى أنّه ينبغي أن يكون معلّم اللغة، هو من الأشخاص الّذين تكون اللغة الجديدة هي لغته الأم.
- قدّم **رسل** لنا طريقةً رائعةً ومبتكرة لتدريس مادّة الجغرافية، فكلّ طفل تقريباً يشعر باهتمامٍ وشوقٍ نحو الجغرافية بمجرد اقترانها بفكرة السّياحة لذا فهو يفضّل تعليم الجغرافية عن طريق الصّور وقصص الرّحالين وخصوصاً عن طريق عرض ما يراه السّائح في رحلته في السّينما، وهي فكرة طبّقتها بالفعل السّويد منذ زمن بعيد عبر قصة نيلز الفتى الصّغير الّذي يجوب البلاد على ظهر طائرٍ ليكتشف التّضاريس الجغرافيّة، وكذلك اقترح تدريس القيم الوطنية عن طريق المناظرة بين الطّلبة وإتاحة الفرصة لهم لتقديم أفكارهم دون تعصّب أو تقييد.

وهذه النّتائج المتعلّقة بطرق التّدريس لا تتفق مع نتيجة دراسة (روكلر ٢٠٠٥) حيث جاء فيها أن **رسل** قضى معظم حياته في الكتابة عن المحتوى التّعليمي فقط.

- أكّد على أهمّيّة التّربية المبكّرة في الحضانة وهذا ما أصبحنا لتوّنا نهتم به، مع تزايد الاكتشافات في علم النّفس والّتي تؤكّد أهمّيّة هذه المرحلة العمريّة وانعكاسها على بقيّة حياة الإنسان.
- يجب على المعلّم أن يحبّ تلاميذه أكثر من دولته و مرجعيّته الدّينيّة.

– المبادئ الّتي تقوم عليها التّربية الاجتماعيّة في فلسفة برتراند رسل:

- المحبّة والصّدق ركنان أساسيّان في تربية الطّفل، والطّريقة السّليمة في تكوين هاتين القيمتين في نفس الطّفل تتجلّى في التّعامل معه بمحبّة وصدق بعيداً عن الوعظ وفرض القيمة بشكل مباشر.
- المحبّة لا تُعلّم، بل يجب أن يكون الأطفال سعداء أحرار، يعيشون في بيئة من الرّحمة والرّفق وبهذا يصبحون متحابّين بشكل تلقائي.
- للأسرة دور محوري في تربية الطّفل، فاللحظة الصّائبة للبدء بالتّربية هي لحظة الولادة.
- الابتعاد عن العقاب البدنيّ بشكلٍ كامل، وضرورة الأخذ بالعقاب فقط إذا كان رادعاً أو إصلاحيّاً، وليس الأخذ بالعقاب من دافع أنّ الشّخص المذنب يستحق الإحساس بالألم

والمعاناة، فيكون العقاب انتقاميّاً، وفي الواقع إنّ فكرة **رسل** عن العقاب انعكست على مختلف جوانب فكره ومنها الفكر الدّيني حيث رفض فكرة الجحيم وعذاب نار جهنّم.

- **المبادئ الّتي تقوم عليها التّربية الأخلاقيّة في فلسفة برتراند رسل:**

- التّربية الأخلاقيّة تبدأ في سنّ مبكّرة، وتنطلق من تدريب الغرائز وتكوين العادات السّليمة للطّفل والتّحكم بردود فعله تجاه المحيط، لذا على الأهل زيادة العناية بأطفالهم في هذه الفترة والانتباه لسلوكيّاتهم المختلفة، والعمل على فهمها والتّعامل معها بالشّكل السّليم بما يقود الطّفل لتكوين العادات الصّحيحة الّتي تؤهّله لاكتساب القيم السّليمة فيما بعد.
- التّربية الأخلاقيّة يمكن أن تعتمد على اللّعب عند الطّفل كوسيلة لترسيخ القيم من خلال تنمية الغرائز عند الطّفل وتوجيهها لتعلّم المهارات وكذلك طرق التّواصل السّليمة مع المحيط و الآخرين.
- وظيفة المدرّس في التّربية الأخلاقيّة محوريّة و أساسها الاستقلال الفكريّ وعدم التّحيّز والتّعصب لوجهة نظره، بل تهيئة التّلاميذ لتقبّل الآراء والأفكار والمحافظة على موقفهم الحضاري ومساعدتهم في بناء وتطوير مجتمعهم.

- **المبادئ الّتي تقوم عليها التّربية الوطنيّة في فلسفة برتراند رسل:**

- تدريس التّاريخ يجب أن يكون بطريقة النّقد وعرض وجهات نظر الطّرفين لمحاولة الوصول إلى الحقيقة.
- الابتعاد عن بثّ روح الكبرياء الوطنية عن طريق تحريف التّاريخ، والابتعاد عن الحقيقة.
- لا يمكن أن تكون حرّيّة البحث مكفولة مادام الهدف من التّعليم هو خلق أجيال من المؤمنين لا من المفكّرين، وإجبار الأطفال على اعتناق آراء محدّدة في مسائل يحوطها الشّك، بدلاً من مساعدتهم على رؤية الشّكّ وتشجيعهم على التّفكير الحرّ.
- إنّ التّعليم يجب ألّا يستهدف معرفة لحقائق ميّتة وتاريخية مزوّرة، بل يجب أن يكون نشاطنا موجه نحو العالم الّذي نبذل جهدنا لإنشائه، إنّه يجب أن يستلهم وحيه من صورة وضّاءة لمجتمع المستقبل ومن الانتصارات الّتي سيحققها الفكر في الغد، من أفق يتّسع لسيطرة الإنسان على الكون.
- اعتبر **رسل** أنّ الإنسان هو غاية التّربية، لذلك اعتبر أنّ تربية أفراد مفعمين بالحيويّة وشجعان وأذكياء ستؤدّي إلى تحقيق مجتمع متوازن، أي أنّه بدء بالفرد لأنّه أساس المجتمع، وهذا لا يتوافق مع نتيجة دراسة (شيحة والمسند ١٩٩٥) الّتي اعتبرت أنّ

رسل اهتمّ بالتّنمية الفرديّة أكثر من اهتمامه بالتّماسك الاجتماعي وأعلى من شأن الفرديّة.
– **المبادئ الّتي تقوم عليها التّربية الجنسيّة في فلسفة برتراند رسل:**
– رفض **رسل** كلّ أشكال التّمييز بين الرّجل والمرأة، ودعا إلى منح المرأة حقّها في الانتخاب إضافةً إلى حقّها في ممارسة العمل. –لا ينبغي أن يقوم تعليم الجنس على محظورات عتيقة يفرضها مجتمعٌ متخلّفٌ يختلف عن مجتمعنا، ففي الجنس كما هو الحال في الاقتصاد والسّياسة، مازالت تُهيمن على مبدئنا الأخلاقيّ المخاوف الّتي جعلتها الاكتشافات الحديثة غير منطقيّة. – إنّ إحدى القواعد الأساسيّة لأي نظريّة سليمة هي أنّ المعرفة دائماً تكون مهمّة وضروريّة، ولا يوجد أيّ استثناء لهذا، إنّ الطّفل الّذي يجد غريزته الطّبيعيّة في اتجاهات معينة تقابل بالتّقطيب والقمع يتعلّم ليفترض أنّ المعرفة تكون جيّدةً عندما تكون غير مهمّة وسيئة عندما تكون مهمّة. – البدء بالتّربية الجنسيّة في سنّ مبكرة قبل البلوغ. – يجب أن تُعطى المعلومات عن المواضيع الجنسيّة تماماً بنفس اللّهجة الّتي تُعطى فيها المعلومات عن المواضيع الأخرى، وأن تعطى بنفس الحديث المباشر دون مبالغة.

ثالثاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث Results related to third question.

وأخيراً ومن أجل الإجابة عن سؤال الدّراسة الثّالث وهو: هل يمكن للقائمين على العمليّة التّربويّة الاستفادة من **فلسفة رسل** التّحليليّة في التّربية؟ فقد أبرزت الدّراسة بعض الأفكار الّتي يمكن الاستفادة منها على صعيد العمليّة التّربوية وهي:

- أهمّيّة توضيح القيم والمبادئ التّربويّة الّتي نرتكز عليها، بحيث تبتعد عن الغموض وتكون واضحةً لكلّ من المعلّم والمتعلّم وكذلك الأهل، وبذلك نكون قادرين على العمل بروح التّعاون من أجل تحقيق الأهداف الّتي نرجوها من العمليّة التّربويّة.

- أهمّيّة أن يكون صانعو القرارات التّربوية ممّن يعملون في هذا القطّاع لأنّهم الأقدر على تقييم الواقع التّربويّ وتحديد متطلّباته، فقد تنبّه **رسل** منذ زمنٍ إلى هذه المشكلة الّتي لازلنا نعاني منها حتّى يومنا هذا، وهي بُعد الموظّفين المسؤولين عن الأشياء الّتي يتحكّمون بها، فهو يضرب مثالاً عن ذلك حين يقول:" ما الّذي يعرفه موظفو وزارة التّربية عن أمور التّدريس؟ إنّه ما يذكرونه عن أيّامهم الدّراسيّة والجامعيّة قبل عشرين أو ثلاثين عاماً(رسل، ٢٠٠٨، ٦٤)، وهذه في الواقع إحدى المآسي الّتي لاتزال تعاني منها مؤسسات المجتمع وقطاع التّعليم على وجه الخصوص، حيث توضع القوانين وتتّخذ القرارات بغير اتّصال بالواقع واحتياجاته الحقيقيّة.
- لابدّ لنا من الفهم الصّحيح لمعنى الدّيمقراطيّة في التّعليم وذلك لضمان تطبيقها بالشّكل الأمثل، لأنّ الفهم الخاطئ لها، ومحاولة تطبيقها بشكلٍ غير واعٍ سيجرّ شروراً أصعب ممّا لو كانت غير موجودةٍ أصلاً.
- الأخذ بمبدأ الحرّيّة في التّعليم، الحريّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ولكنّ الحرّيّة المنظّمة البعيدة عن الفوضى، بحيث تشيع روح الإبداع والمبادرة وتفتح الأفق أمام العقول للتطوّر إلى أقصى الحدود.
- الابتعاد عن تدريس مادّة الجغرافيّة بالطّرق التّقليديّة الجافّة، الّتي جعلت من هذه المادّة على مر الزّمن عبئاً ثقيلاً على الطّلبة والمدرّسين على حدٍّ سواء، والعمل على تدريسها بطريقة المغامرة والرّحل السّياحيّة المشوّقة.
- العمل الجاد على تغيير الآليّة الّتي تكتب فيها كتب التّاريخ، بحيث تحتوي دائماً على تمجيد لأمّة الطلبة والتّقليل من شأن باقي الأمم، كذلك إزالة ما تحويه من تزوير للحقائق التّاريخيّة، وتمجيد الشّخصيّات الّتي لا تستحق هذا المجد في الواقع، فالتّطوّر التّقني وتوسّع المعرفة جعل الطّلبة في حالة بحثٍ دائمٍ، وأتاح الفرصة أمامهم للكشف عن زيف هذه الكتب، ممّا أفقد هذه الكتب الثّقة العمياء الّتي كانت تتمتّع بها.
- العمل على جعل الإنسان بسموّه الأعلى هو غاية التّربية، والبحث عن كلّ الوسائل والطّرائق الّتي تنمّي عقله وأحاسيسه إلى أقصى الحدود الممكنة.

- تقليل الواجبات المنزليّة الّتي يأخذها الطلبة، وذلك لإتاحة الفرصة أمامهم للاطّلاع الحرّ حول المواضيع الّتي يرغبون بها، ممّا يدلّ المعلّم على الميول الحقيقيّة لطلبته والعمل بعد ذلك على توجيهها بالطّرق الصّحيحة.
- إشاعة روح المحبّة الإنسانيّة لأنّها أساس كلّ القيم الأخرى، فالعلم الخالي من المحبّة في تقديمه واكتسابه هو علمٌ مدمّرٌ بعيدٌ عن الرّقي.

رابعاً: النّتائج العامّة للدّراسةGeneral results of the study.

- قاد **رسل** ثورة حقيقيّة ضدّ معتقدات المثاليّة وأفكارها، وهذه الثّورة الّتي قام بها في بداية حياته جعلته ثائراً رافضاً القيود التّربوية بقيّة حياته، ورسل نفسه في كتابه تطوري الفلسفي يقول أنّ التّغيّر الجذري الوحيد الّذي مرّ معه في حياته هو انقلابه عن المثاليّة وباقي التّغييرات هي مجرّد تطوّرات، وتتّفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (ساجاهان١٩٨٧) من أنّ كلّ التّغيّرات الّتي طرأت على نظريّة رسل لم تكن إلّا تطوّرات وتحويرات ضمن نظريّة واحدة.
- هناك صلةٌ وثيقةٌ بين الفلسفة التّحليليّة والفلسفة الواقعيّة، فكلٌّ منهما قد نشأ في الأصل كردّ فعلٍ ضد النّزعات المثاليّة بصفةٍ عامّة وضد الاتّجاه الهيجلي بصفة خاصّة، ويدلّل على هذه العلاقة أيضاً أنّ أشهر فلاسفة التّحليل وهو مور كان في بداية عهده بالفلسفة داعية من دعاة المذهب الواقعي بدليل أنّ شهرته الفلسفيّة قد اقترنت بالبحث القيّم الّذي كتبه عام ١٩٠٣"دحض المثاليّة"، وكذلك تلتقي الفلسفة التّحليليّة مع الفلسفة الوجوديّة في رفضهما للمذاهب العقليّة بشكل عام ومذهب هيجل الّذي تصل فيه النّزعة العقليّة إلى ذروتها.
- تلتقي أيضاً النّزعتان التّحليليّة والواقعيّة في تأكيدهما على أنّ كلّ العلاقات خارجيّة وهذا يؤدّي بنا إلى القول بأن العالم مكوّن من حقائق متعددة متكثرة، بينما ينكر المذهب المثالي واقعيّة العلاقات ويؤكّد أنّ جميع العلاقات باطنيّة، ويحاول إرجاع العلاقات القائمة بين الحدود إلى مجرّد صفات كامنة في الحدود التي تصفها وهذا يفضي إلى ضرب من الواحديّة.

- لم يكن **رسل** داعياً للفوضى كما اتّهمه البعض بل كان داعياً للحريّة المنظّمة، فهو يقول في محاضرة له بعنوان النّتائج العامّة للتّقنيّة العلميّة:" إنّ الفوضى يجب أن تعالج إذا ما أردنا لحضارتنا البقاء، وحيث تكون الحرّيّة مضرّة يجب أن نلجأ إلى القانون (رسل، ٢٠٠٨، ٧٠).
- الحرّيّة عند **رسل** كما عند روسو يجب أن تكون ضمن استطاعة الفرد وقدراته وإلّا تحوّلت إلى عبوديّة وعيش في عالم الخيال.
- في مختلف كتاباته السّياسيّة والاجتماعيّة والفلسفيّة كانت غاية **رسل** الأولى هي الإنسان المستثمر لعقله لا الجاهل الخاضع لعادات وقوانين عفى عنها الزّمن، و لم يكتفي رسل بأن يكون خصماً لدوداً للخرافة في شتى صورها بل يضيف إلى ذلك إيماناً عميقاً بالعقل البشري والمنطق مع ثقة كبيرة في قدرة الإنسان على السّير في سبيل المعرفة والمحبّة.
- لقد كانت دعوة **رسل** إلى إقامة دولة إنسانيّة عالميّة فيها الكثير من الرومانسيّة لحدّ الخيال، فهو أمرٌ يستحيل تحقيقه في ضلّ جموح القوميّات الضّيّقة.
- نلاحظ وجود اتّساق في فكر **رسل** العمليّ والنّظريّ، وكمثال على ذلك رأيه في المرأة، فقد كان رسل مناصراً للمرأة في كلّ مراحل حياته حتّى أنّه جعل شعار حملته الانتخابيّة حين ترشّح للبرلمان هو حقّ المرأة في الانتخاب، ومثل آخر أيضاً هو ثورته ضد الأفكار المثاليّة الجامدة البعيدة عن الواقع حيث أنّه رفض كل القوالب الجامدة الّتي تؤطّره في حياته، كذلك دعوته للسّلام فلم يكن منظّراً في هذا الموضوع بل إنّه بقي حتّى الثّمانين من عمره متضامناً مع النّاس في الشّارع داعياً إلى إيقاف الحرب.

وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة شيحة و المسند(١٩٩٥) والّتي توصّلت إلى وجود توافق واضح بين الفكر النّظري والتّطبيقي لرسل على خلاف ما جاء فيه بعض النّقّاد.

- إنّ الميزة الأساسيّة **لرسل** والّتي تعتبر امتيازاً له هو أنّه كتب مؤلّفاته بلغةٍ واضحةٍ وسلسة قريبة من المجتمع، يتسنّى للقارئ فهمها والاستفادة منها، فقد نال جائزة نوبل للآداب عام ١٩٥٠ تقديراً لجهوده في تعميم الفلسفة ودوره السّياسيّ والأخلاقيّ في الدّفاع عن الحرّيّات ونشره البسيط المميّز(رسل، ٢٠١٥، ١٤)، وهذه نتيجة موافقة لنتيجة دراسة(مهران ٢٠٠٤) الّتي قالت أنّ رسل يكتب بلغة واضحة ومفهومة.

عمل رسل في فلسفته على استخدام لغة اصطناعية دقيقة تتفادى غموض اللغة العادية وقصورها، وبعبارة أخرى لغة قادرة في تصوره على الوفاء بمتطلبات التعبير الدقيق عن المفاهيم، حيث تعجز اللغة العادية عن ذلك ممّا يؤدي إلى أخطاء منطقية وفلسفية كبيرة، وأطلق على هذه اللغة اسم اللغة المثالية المنطقية، وهي في رأيه ترتبط بالتّحليل وتكون أداة مفيدة له بحيث تمكنه من تحقيق الأغراض التي يهدف إلى تحقيقها بصورة أدق من اللغة الجارية وتعبر عن البنية المنطقية للوقائع بصورة أكثر تحديداً، وهذا يخالف النتيجة

التي توصلت إليها دراسة (سليمان ٢٠١٥) من أن اللغة هي هدف من أهداف التّحليل وليست وسيلةً له.

- يظهر **رسل** في كثير من مؤلّفاته ناصحاً ومرشداً للنّاس في سعيه لتكوين صورة إنسانية سامية، وقد يعتبر بعض النّقاد هذا تنظيراً، ولكنّه يقول في مقدّمة كتابه في غزو السّعادة الّذي نشر عام ١٩٣٠:" اقتناعاً مني بأن الكثير من التّعساء يستطيعون أن يجدوا السّعادة بفضل مجهود حسن التّوجيه وضعت هذا الكتاب"(رسل، ١٩٩٥، ٩).

اعتبر بعض النّقّاد أنّ **رسل** كان متخبطاً كثير التّقلّب في أفكاره، حتّى أنّه عدّل أكثر من مرّةٍ في مواقفه خصوصاً فيما يتعلّق بمسائل المعرفة وحكمه على بعض قضايا المنطق، ولكن المتتبّع لمسار الفلسفة التّحليليّة يجد أنّ فتجنشتين هو الآخر كان لديه بعض التّناقض فعندما ظهر كتابه "مباحث فلسفيّة" عام ١٩٥٣ بعد وفاته لاحظ قرّاؤه أنّه كان قد تخلّى عن كثير من الأفكار الّتي دافع عنها من قبل في كتابه" رسالة منطقية فلسفيّة"(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٥٢٧)، ولكنّ هذا يعتبر طبيعيّاً لأنّ هؤلاء الفلاسفة كانوا في محاولة لإرساء دعائم مذهب فلسفي جديد عماده النّزعة العلميّة والانفتاح والتّطوّر.

خامساً: المقترحات Recommendations

بناءً على النتائج التي تمّ التّوصل إليها تقترح الباحثة ما يلي:

- إعادة النّظر بفلسفة التّعليم في كافّة مراحله في ظل التّغيرات المحلّيّة والعالميّة بحيث يصبح تعليماً واقعيّاً يلامس حياة الطّلبة ويحلّ مشكلاتهم، ويتيح لهم الحرّيّة في التّعبير عن ذواتهم واكتشافها، والابتعاد عن النّمطيّة القائمة على طبع الأفراد وتحجيمهم في قوالب معدّة مسبقاً.
- القيام بالمزيد من الأبحاث الّتي تتناول النّتاج العلميّ والفلسفيّ لهذا الفيلسوف العظيم الّذي لم يأخذ حقّه من الدّراسة والبحث، لما لأفكاره من قيمةٍ من حيث الانفتاح وتقبّل الآخر والتّسامح والمحبّة.
- إجراء دراسات في جامعة دمشق تتناول المؤلّف الضّخم المشترك بين رسل و وايتهيد وهو مبادئ الرّياضيّات.
- عرض أفكار **رسل** ضمن بعض المقررات الدّراسيّة الجامعيّة ذات الصّلة بالفلسفة التّربويّة أو القضايا الاجتماعيّة والسّياسيّة لما لها من قيمة في تعزيز الانفتاح والابتعاد عن التّعصّب والتّبعيّة، خاصّةً وأنّ كتبه دُرّست في بعض الجامعات العالميّة.
- العمل على تقديم خطط واقتراح استراتيجيّات لتدريس الجغرافية بطرقٍ مبتكرة كما الطّريقة الّتي طرحها **رسل**، على شكل مغامرات، بحيث يدرس الطّالب الجغرافية إرضاءً لنزعة الاستكشاف وحبّ الاستطلاع لديه.
- الأخذ بوجهة نظر **رسل** في المحتوى التّعليمي لمادّة التّاريخ بحيث نبتعد عن الزّيف والتّغنّي بأمجادٍ الماضي الّتي عفى عنها الزّمن، وتدريس تاريخ عالميّ مشترك يكون أبطاله هم من المخترعين والعلماء الّذين قادوا البشريّة إلى التّطوّر والتّقدّم، وليس دعاة الحرب والقتلة.
- محاولة الأخذ بوجهة نظر رسل في الابتعاد عن الامتحانات والتّقييم القائم على الدّرجات وخاصّة في المراحل المبكّرة من العمر لما في ذلك من حدّ للرّوح الإبداعيّة لدى التّلاميذ.
- تحرير المعلّم من القيود الّتي تكبّله وتحدّ من إبداعه في عمله، بحيث يفرض عليه تقديم أفكارٍ ليست بالضرورة في إطار قناعاته، فقط إرضاءً للمسؤولين عنه.

على أمل أن تكون هذه الدّراسة مساهمةً متواضعةً من ضمن المساهمات الّتي تُبذل في مجال دراسة الفلسفة وأصولها الفكريّة وعلاقتها بالتّربية وممارساتها التّطبيقيّة.

ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة

Summary of the study in Arabic

ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة

تناولت الدّراسة الأبعاد التّربويّة في فلسفة **برتراند رسل** التّحليليّة، وهي دراسة تحليليّة استخدمت تحليل المحتوى بجانبه الكيفي كأداة لها: وتضمّنت تسعة فصول، عرضت الباحثة في **الفصل الأوّل** الإطار المنهجيّ للدّراسة وأهمّيّتها النّابعة من تسليط الضوء على مذهب **برتراند رسل** التّحليلي في الفلسفة، والّذي اعتبره كثيرون ثورةً متكاملةً في الفكر المعرفي والتربوي المعاصر، وتبيين ما يحمله فكر هذا الفيلسوف العظيم من ثراء لا يمكن أن ينكر، و قلّة الدّراسات المنشورة في مجال فلسفة التّربية علماً بأنّ هذه الدّراسات هي الّتي تساعد في رسم السّياسات التّربويّة وتوجيهها وتنسيقها ونقدها، بالإضافة إلى قلّة الدّراسات الّتي تناولت بالدّراسة والتّحليل فلسفة **برتراند رسل** التّحليلية بتأثيراتها على التربية، ومشكلة الدّراسة المتلخّصة بالسّؤال: **ما هي الأبعاد التّربويّة لفلسفة برتراند رسل التحليلية؟**، وأيضاً الأسئلة الّتي عملت الدّراسة على حلّها وهي: ما الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة التّحليليّة عند **برتراند رسل؟**، ما الأبعاد التربوية المتضمّنة في فلسفة **برتراند رسل؟**، و هل يمكن للقائمين على العمليّة التّربويّة الاستفادة من فلسفة **رسل** التحليلية في التّربية؟، بالإضافة إلى الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة الحاليّة، و**الفصل الثاني** شمل الحديث عن نشأة **رسل** وحياته ووجهة نظره في الدين وكذلك طبيعة الكون والمعرفة لديه، هذه النظرة الّتي أثرت بشكل مباشر في الفلسفة الّتي أسّسها وهي الفلسفة التحليلية ذات الاتّجاه العلمي مبتعداً عن الغموض الّذي كان يلفّ الاتجاهات الفلسفيّة السّابقة، فقد كان **رسل** مع البساطة ووضوح التعبير وهو من قال أن وضوح التعبير فضيلة وهذا ما تناوله **الفصل الثالث** بالدراسة والتحليل، ثم تطرق **الفصل الرابع** إلى انعكاس الفلسفة التحليلية على التربية ومن ثم تأثير الأسرة في العمليّة التربوية، أما **الفصل الخامس** فقد خصص لدراسة دور المدرسة في التربية عند **رسل** بالإضافة إلى الشكل الذي يعد به المعلّم لأداء وظيفته التربوية، بالإضافة إلى ما قدّمه **رسل** من أساليب وطرق مبتكرة اعتبرها الأفضل لتدريس المواد المنهجيّة، وفي **الفصل السّادس** تناولت الدّراسة التربية الأخلاقية في فلسفة رسل فقد اعتبر **رسل** التربية الأخلاقية هي المرحلة الأولى لكل أشكال التربية بحيث تشكل حجر الأساس لكل تربية سليمة مع تأكيده على مبادئ الصدق والمحبّة والابتعاد عن الأنانيّة بالإضافة إلى فكرة مهمة أكّد عليها وهي ضرورة الابتعاد عن العقاب إلا إذا كان يشكل رادعاً إصلاحيّاً، وليس بغرض إنزال

الألم والضرر بالشخص المذنب، وفي **الفصل السّابع** كان الحديث عن التّربية الوطنيّة من وجهة نظر رسل وفكرة الدّيمقراطيّة وحرّيّة التّعبير الّتي عانى **رسل** بشكلٍ شخصيٍّ بسبب اعتناقه لها مبدءاً وسلوكاً، فقد انتقد **رسل** الانتماءات العرقية والقوميّة واعتبر أن الانتماء الحقيقي يجب أن يكون للإنسانيّة البعيدة عن كلّ الانتماءات الضّيّقة المحدودة، أمّا **الفصل الثّامن** فقد كان لدراسة الاتّجاه الذي اتخذه **رسل** في التّربية الجنسيّة والّذي أكّد فيه على أنّ المعرفة هي الرّكن الأساسيّ للتخلّص من كل الخرافات المتعلّقة بالجنس والّتي تحول دون فهمنا الحقيقي لهذا الموضوع، ثمّ جاء **الفصل التّاسع** لإظهار أهمّ النّتائج التي خلصت إليها الدّراسة على أمل أن تكون خطوةً في اتّجاه إجراء المزيد من الدّراسات حول فلسفة هذا الفيلسوف الإنسانيّ العظيم، ومن هذه النّتائج:

النّتائج العامّة للدّراسة:

- لم يكن رسل داعياً للفوضى كما اتّهمه البعض بل كان داعياً للحريّة المنظّمة، فهو يقول في محاضرة له بعنوان النّتائج العامة للتقنية العلمية:" إنّ الفوضى يجب أن تعالج إذا ما أردنا لحضارتنا البقاء، وحيث تكون الحرّيّة ضارّة يجب أن نلجأ إلى القانون (رسل، ٢٠٠٨، ٧٠).
- لقد كانت دعوة رسل إلى إقامة دولة إنسانية عالمية فيها الكثير من الرومانسية لحد الخيال، فهو أمرٌ يستحيل تحقيقه في ضل جموح القوميّات الضيّقة.
- إنّ الميزة الأساسيّة لرسل والّتي تعتبر امتيازاً له هو أنّه كتب مؤلّفاته بلغة واضحة وسلسة قريبة من المجتمع، يتسنّى للقارئ فهمها والاستفادة منها، فقد نال جائزة نوبل للآداب عام ١٩٥٠ تقديراً لجهوده في تعميم الفلسفة ودوره السياسي والأخلاقي في الدّفاع عن الحرّيّات ونشره البسيط المميّز(رسل، ٢٠١٥، ١٤)، وهذه نتيجة موافقة لنتيجة دراسة(مهران ٢٠٠٤) التي قالت أنّ رسل يكتب بلغة واضحة ومفهومة.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل:

- تعتبر الفلسفة التحليلية ثورة في الفلسفة لأنها انتقلت من البحث في مجال الموضوعات والأشياء إلى مجال يبحث في الألفاظ والعبارات.
- تميّزها بالطابع العلمي بحيث ترفض القضايا الميتافيزيقية وتقبل ما يتفق مع العقل والمنطق.

- معارضة النظرة الثنائية التي طالما أقامها كل من أفلاطون وديكارت في فصلهما للنفس عن الجسد.
- الأحداث هي أجزاء العالم، حيث أن العالم يتركّب من جزئيات نسبيّة وهذه الجزئيّات بدورها قابلة للتّحليل لجزئيّات أصغر منها.
- ثنائيّة العقل والمادّة، والّتي دلّل عليها **رسل** بوجود معطى حسّي وهو المادّة، وعمليّة إدراكيّة يقوم بها العقل وهي الإحساس.
- الوجود سابق للماهيّة وهو يتفق في هذه الفكرة مع الوجوديين مثل كيركجورد ونيتشه فالإنسان هو الذي يخلق ماهيته وطبيعته عن طريق حرّيّته واختياره(مجموعة من المؤلّفين، ١٩٨٢– ١٩٨٣، ٢٩١).
- المعرفة اليقينية كلّها هي المعرفة بالاتّصال المباشر، وكلّ ما عداها من صنوف المعرفة إنما هو مستدلّ منها، والمعرفة بالاتصال المباشر هي باختصار انطباع المعطيات الحسية على أعضاء الحس.
- التّحليل المنطقي للّغة، ويؤكّد رسل هنا على ضرورة التّمييز بين الصّور المنطقيّة للعبارات والدّلالات النّحوية لها.

– **<u>النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:</u>**

١– مبادئ التّربية الوطنيّة:

- تدريس التاريخ يجب أن يكون بطريقة النقد وعرض وجهات نظر الطرفين لمحاولة الوصول إلى الحقيقة.
- الابتعاد عن بث روح الكبرياء الوطنية عن طريق تحريف التاريخ، والابتعاد عن الحقيقة.
- إن التّعليم يجب ألا يستهدف معرفة لحقائق ميتة وتاريخية مزورة، بل يجب أن يكون نشاطنا موجه نحو العالم الذي نبذل جهدنا لإنشائه، إنه يجب أن يستلهم وحيه من صورة وضاءة لمجتمع المستقبل ومن الانتصارات التي سيحققها الفكر في الغد، من أفق يتسع لسيطرة الإنسان على الكون.

٢– مبادئ التّربية الأخلاقيّة:

- التّربية الأخلاقيّة تبدأ في سن مبكّرة وتنطلق من تدريب الغرائز وتكوين العادات السّليمة للطّفل والتّحكم بردود فعله تجاه المحيط، لذا على الأهل زيادة العناية بأطفالهم في هذه الفترة والانتباه لسلوكيّاتهم المختلفة، والعمل على فهمها والتّعامل معها بالشّكل السّليم بما يقود الطّفل لتكوين العادات الصّحيحة الّتي تؤهّله لاكتساب القيم السّليمة فيما بعد.

- التربية الأخلاقية يمكن أن تعتمد على اللّعب عند الطّفل كوسيلة لترسيخ القيم الأخلاقية من خلال تنمية الغرائز عند الطّفل وتوجيهها لتعلّم المهارات وكذلك طرق التّواصل السّليمة مع المحيط والآخرين.
- المحبّة والصّدق ركنان أساسيّان في تربية الطّفل الخلقيّة ، والطّريقة السّليمة في تكوين هاتين القيمتين في نفس الطّفل تتجلّى في التّعامل معه بمحبّة وصدق بعيداً عن الوعظ وفرض القيمة بشكل مباشر.
- وظيفة المدرّس محوريّة في التّربية الخلقيّة محوريّة أساسها الاستقلال الفكري وعدم التّحيّز والتّعصب لوجهة نظره ، بل تهيئة التّلاميذ لتقبّل الآراء والأفكار والمحافظة على موقفهم الحضاري ومساعدتهم في بناء وتطوير مجتمعهم

٣- أسس المنهاج واعداد المعلم

- أكد رسل ومنذ عصره على مشكلة الصفوف الكبيرة والمدرسين المرهقين، وهذه المشكلة في نظره نتيجة الاقتصاد غير السليم، ففي نظره إن اللذين لم يجربوا التّدريس لا يستطيعون أن يتصوّروا ما يتطّلبه هذا العمل من إرهاق، فهم يعتقدون أنّ المدرّس يستطيع أن يعمل عدداً متواصلاً من السّاعات كأنه آلة ، فتكون النّتيجة أن يصاب المدرس بالإرهاق الشديد والتّعب العصبي، يجب أن لا تزيد ساعات التدريس عمّا يستطيع المدرس أن يقوم به كل يوم بحيث يقوم بعمله بحماسة ويتقنه (رسل، ٢٠٠٧، ١٢١).
- انتقد رسل نظام الامتحانات وتمجيدها، بحيث تجعل المتعلم يبذل كل جهده ويستنزف قدراته فقط لتحصيل أعلى الدرجات، وكذلك تجعل غاية التّعليم فقط تحقيق المنفعة لتحصيل لقمة العيش بدلاً من البحث عن الحكمة، فالتّربية التّحليليّة تؤكد أنّ التنافس في التّحصيل لأجل الامتحانات يؤدّي إلى انحطاط الخيال والذكاء.
- حبّ الاستطلاع هو أساس الذّكاء، لذا علينا تنمية هذه الصّفة في أطفالنا وجعلها تنمو بحرّيّة فقط بتوجيههم من بعيد.
- يجب أن تكون الواجبات البيتية قليلة لأنه لابد أن تتاح للتلاميذ الفرصة للبحث بأنفسهم عن الأمور الّتي تثير حماستهم، ليحسّوا بالمغامرة الفكريّة.
- المحبّة لا تُعلّم، بل يجب أن يكون الأطفال سعداء أحرار، يعيشون في بيئة من الرّحمة والرّفق وبهذا يصبحون متحابّين بشكل تلقائي.
- أكد رسل أهمية التّعلم الذّاتي، وطرق العصف الذهني وأن المعلّم يجب أن يكون ميسّراً فقط للعملية التعليمية، وهذه في الواقع من الطرق الحديثة التي توصلنا إليها نحن في تربيتنا وأصبحنا ننادي بها في يومنا هذا.

- التّركيز على الثناء في التعليم ولفت النّظر فقط إلى الخطأ والابتعاد عن إخجال التّلاميذ.
- الابتعاد عن العقاب البدني بشكل كامل وضرورة الأخذ بالعقاب فقط إذا كان رادعاً أو إصلاحيّاً، وليس الأخذ بالعقاب من دافع أن الشخص المذنب يستحق الإحساس بالألم والمعاناة، فيكون العقاب انتقاميّاً، وفي الواقع إنّ فكرة رسل عن العقاب انعكست على مختلف جوانب فكره ومنها الفكر الدّيني حيث رفض فكرة الجحيم وعذاب نار جهنّم.
- يجب على المعلم أن يحبّ تلاميذه أكثر من دولته ومرجعيّته الدينية.
- قدّم لنا رسل طريقة فعّالة في تعليم اللّغة وهي التّعلّم عن طريق اللّعب، وجعل الفوز في اللعبة مرتبطاً بفهم الطفل لما طلب منه، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن يكون معلّم اللغة، هو من الأشخاص الذين تكون اللغة الجديدة هي لغته الأم.
- قدم رسل لنا طريقة رائعة ومبتكرة لتدريس مادة الجغرافية، فكلّ طفل تقريباً يشعر باهتمام وشوق نحو الجغرافية بمجرد اقترانها بفكرة السّياحة لذا فهو يفضّل تعليم الجغرافية عن طريق الصور وقصص الرّحالين وخصوصاً عن طريق عرض ما يراه السّائح في رحلته في السينما، وهي فكرة طبقتها بالفعل السويد منذ زمن بعيد عبر قصة نيلز الفتى الصغير الذي يجوب البلاد على ظهر طائر ليكتشف التضاريس الجغرافيّة، وكذلك اقترح تدريس القيم الوطنية عن طريق المناظرة بين الطّلبة وإتاحة الفرصة لهم لتقديم أفكارهم دون تعصّب أو تقييد.

وهذه النّتائج المتعلّقة بطرق التّدريس لا تتفق مع نتيجة دراسة (روكلر ٢٠٠٥) حيث جاء فيها أن رسل قضى معظم حياته في الكتابة عن المحتوى التّعليمي فقط.

٤- مبادئ التربية الجنسية في فلسفة رسل :

- رفض رسل كل أشكال التمييز بين الرجل والمرأة، ودعا إلى منح المرأة حقها في الانتخاب إضافة إلى حقها في ممارسة العمل.
- -لا ينبغي أن يقوم تعليم الجنس على محظورات عتيقة يفرضها غير المتعلّمين في مجتمع يختلف عن مجتمعنا، ففي الجنس كما هو الحال في الاقتصاد والسياسة، مازال مبدؤنا الأخلاقي تهيمن عليه المخاوف التي جعلتها الاكتشافات الحديثة غير منطقية.
- إنّ إحدى القواعد الأساسية لأي نظرية سليمة هي أن المعرفة دائما تكون مهمة وضرورية ولا يوجد أي استثناء لهذا، إن الطفل الذي يجد غريزته الطبيعية في اتجاهات معينة تقابل بالتقطيب والقمع يتعلّم ليفترض أن المعرفة تكون جيدة عندما تكون غير مهمة وسيئة عندما تكون مهمة.

- البدء بالتربية الجنسية في سنّ مبكرة قبل البلوغ.
- يجب أن تعطى المعلومات عن المواضيع الجنسية تماماً بنفس اللّهجة التي تعطى فيها المعلومات عن المواضيع الأخرى، وأن تعطى بنفس الحديث المباشر دون مبالغة.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

- أهمّيّة توضيح القيم والمبادئ التّربويّة التي نرتكز عليها، بحيث تبتعد عن الغموض وتكون واضحةً لكلّ من المعلّم والمتعلّم وكذلك الأهل، وبذلك نكون قادرين على العمل بروح التّعاون من أجل تحقيق الأهداف التي نرجوها من العمليّة التّربويّة.
- أهمية أن يكون صانعو القرارات التربوية ممن يعملون في هذا القطاع لأنهم الأقدر على تقييم الواقع التربوي وتحديد متطلباته، فقد تنبه رسل منذ زمن إلى هذه المشكلة التي لازلنا نعاني منها حتى يومنا هذا، وهي بعد الموظفين المسؤولين عن الأشياء التي يتحكمون بها، فهو يضرب مثالاً عن ذلك حين يقول:" ما الذي يعرفه موظفو وزارة التربية عن أمور التدريس؟ إنه ما يذكرونه عن أيامهم الدراسية والجامعية قبل عشرين أو ثلاثين عاماً"(رسل، ٢٠٠٨، ٦٤)
- لابدّ لنا من الفهم الصّحيح لمعنى الدّيمقراطيّة في التّعليم وذلك لضمان تطبيقها بالشّكل الأمثل، لأن الفهم الخاطئ لها، ومحاولة تطبيقها بشكلٍ غير واعٍ سيجر شروراً أصعب مما لو كانت غير موجودةٍ أصلاً.
- الأخذ بمبدأ الحرّيّة في التّعليم، الحريّة لكل من المعلّم والمتعلّم، ولكن الحريّة المنظمّة البعيدة عن الفوضى، بحيث تشيع روح الإبداع والمبادرة وتفتح الأفق أمام العقول للتطوّر إلى أقصى الحدود.
- الابتعاد عن تدريس مادّة الجغرافيّة بالطّرق التّقليديّة الجافّة، الّتي جعلت من هذه المادّة على مر الزّمن عبئاً ثقيلاً على الطّلبة والمدرّسين على حدٍّ سواء، والعمل على تدريسها بطريقة المغامرة والرّحل السّياحيّة المشوّقة.
- العمل الجاد على تغيير الآليّة الّتي تكتب فيها كتب التّاريخ، بحيث تحتوي دائماً على تمجيد لأمّة الطلبة والتقليل من شأن باقي الأمم، كذلك إزالة ما تحويه من تزوير للحقائق التّاريخيّة، وتمجيد الشّخصيّات الّتي لا تستحق هذا المجد في الواقع، فالتطور التقني

وتوسّع المعرفة جعل الطّلبة في حالة بحث دائم، وأتاح الفرصة أمام للكشف عن زيف هذه الكتب، مما أفقد هذه الكتب الثّقة العمياء الّتي كانت تتمتّع بها.

- تقليل الواجبات المنزليّة الّتي يأخذها الطلبة، وذلك لإتاحة الفرصة أمامهم للاطّلاع الحرّ حول المواضيع الّي يرغبون بها، ممّا يدلّ المعلّم على الميول الحقيقيّة لطلبته والعمل بعد ذلك على توجيهها بالطّرق الصّحيحة.
- إشاعة روح المحبّة الإنسانيّة لأنّها أساس كلّ القيم الأخرى، فالعلم الخالي من المحبّة في تقديمه واكتسابه هو علمٌ مدمّرٌ بعيد عن الرّقي.

أمّا بالنّسبة **للتّوصيات** الّتي خلصت إليها الدّراسة فقد كانت على الشّكل التّالي:

- إعادة النّظر بفلسفة التّعليم في كافة مراحله في ظل التّغيرات المحلّيّة والعالمية بحيث يصبح تعليماً واقعيّاً يلامس حياة الطّلبة ويحلّ مشكلاتهم ويتيح لهم الحرّيّة في التّعبير عن ذواتهم واكتشافها، والابتعاد عن النّمطيّة القائمة على طبع الأفراد وتحجيمهم في قوالب معدّة مسبقاً.
- توصي الباحثة بالقيام بالمزيد من الأبحاث التي تتناول النتاج العلمي والفلسفي لهذا الفيلسوف العظيم الذي لم يأخذ حقه من الدراسة والبحث، لما لأفكاره من قيمة من حيث الانفتاح وتقبل الآخر والتسامح والمحبة.
- توصي الباحثة بإجراء دراسات في جامعة دمشق تتناول المؤلف الضخم المشترك بين رسل وهوايتهيد وهو مبادئ الرياضيات.
- كذلك توصي الباحثة بعرض أفكار رسل ضمن بعض المقررات الدّراسيّة الجامعيّة ذات الصّلة بالفلسفة التّربويّة أو القضايا الاجتماعيّة والسّياسيّة لما لها من قيمة في تعزيز الانفتاح والابتعاد عن التّعصّب والتّبعيّة، خاصّةً وأن كتبه درّست في بعض الجامعات العالميّة.
- العمل على تقديم خطط واقتراح استراتيجيّات لتدريس الجغرافية بالطّريقة التي طرحها رسل، على شكل مغامرات، بحيث يدرس الطالب الجغرافية إرضاءً لنزعة الاكتشاف وحبّ الاستطلاع لديه.

- محاولة الأخذ بوجهة نظر رسل في الابتعاد عن الامتحانات والتّقييم القائم على الدّرجات وخاصّة في المراحل المبكرة من العمر لما في ذلك من حدّ للروح الإبداعية لدى التّلاميذ.
- تحرير المعلّم من القيود الّتي تكبّله وتحدّ من إبداعه في عمله، بحيث يفرض عليه تقديم أفكارٍ ليست بالضرورة في إطار قناعاته، فقط إرضاءً للمسؤولين عنه.

مراجع الدّراسة

- ❖المصادر
- ❖المراجع العربيّة
- ❖مراجع الانترنت
- ❖المراجع الأجنبية

قائمة المراجع:

❖ المصادر :

– رسل، برتراند"١٨٧٢– ١٩١٤".(بلا) . *سيرتي الذاتية*، ترجمة: عبدالله عبد الحافظ وآخرون، دار المعارف بمصر، القاهرة.

– رسل، برتراند(١٩٣١) *التربية والنظام الاجتماعي*، ترجمة: سمير عبده، دار مكتبة الحياة، بيروت.

– رسل، برتراند . (1958) .*أصول الرياضيات – الجزء الأوّل*. ترجمة: محمد مرسي أحمد وأحمد فؤاد الأهواني. القاهرة: مكتبة دراسات الفلسفة . مصر.

– رسل، برتراند. (١٩٦١). *السلطة والفرد*. ترجمة: شاهر الحمود . بيروت: دار الطليعة. لبنان.

– رسل، برتراند .(١٩٦٣). *صور من الذاكرة ومقالات أخرى*. ترجمة: أحمد إبراهيم الشريف. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.

– رسل، برتراند. (١٩٦٧). *الّدين و العلم* . ترجمة : رمسيس عوض. القاهرة: دار الهلال . مصر.

– رسل، برتراند .(1971) .*المجتمع البشري بين الأخلاق والسياسة*. ترجمة: عبد الكريم أحمد.القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية . مصر .

– رسل، بيرتراند. (١٩٧٩) .*العالم كما أراه*. ترجمة : نظمي لوقا. القاهرة: دار الهلال. مصر.

– رسل، برتراند.(١٩٩٥). *غزو السعادة*. ترجمة: سمير شيخاني. بيروت: دار الأمير للثقافة والعلوم. لبنان.

– رسل، برتراند.(٢٠٠٥). *ماوراء المعنى والحقيقة*. ترجمة: محمد قدري عمارة. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. مصر.

– رسل، برتراند.(٢٠٠٥). *عبادة الإنسان الحر*. ترجمة: محمد قدري عمارة. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

– رسل، برتراند.(٢٠٠٧). *نحو عالم أفضل*. ترجمة: دريني خشبة و عبد الكريم أحمد. المركز القومي للترجمة، ط١، القاهرة.

– رسل، برتراند.(٢٠٠٨).*أثر العلم في المجتمع*. ترجمة: صباح صديق الدّملوجي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.لبنان.

– رسل ، برتراند.(٢٠٠٩). *بحوث غير مألوفة*. ترجمة: سمير عبده. دمشق: دار التكوين. سوريا.

– رسل، برتراند.(٢٠١٥). *ما الذي أؤمن به*، ترجمة: عدي الزعبي دار ممدوح عدوان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

–رسل، برتراند(٢٠١٦)*تحليل العقل*، ترجمة: عبد الكريم ناصيف، دار التكوين ، دمشق، سوريا.

– رسل، برتراند(٢٠١٦)*التصوف والمنطق*، ترجمة: عبد الكريم صالح، هالة سليمان عمران، دار الفرقد، دمشق، سوريا.

– رسل، برتراند.(٢٠١٧) .*مشكلات الفلسفة*. ط١. ترجمة: سمير عبده. دمشق: دار التكوين. سوريا.

– رسل، برتراند.(٢٠١٧). *في التربية*. ترجمة: سمير عبده. دمشق: دار التكوين. سوريا.

– صليبا، جميل. (١٩٨٢). *المعجم الفلسفي* – الجزء الأوّل. بيروت: دار الكتاب اللبناني. لبنان.

– *المعجم الفلسفي المختصر* (١٩٨٦) ترجمة: توفيق سلوم. موسكو: دار التّقدّم. روسيا.

❖ المراجع العربيّة :

– أبو ريان، محمد. (1996) . *تاريخ الفكر الفلسفي(الفلسفة الحديثة)* .ج ٤. القاهرة: دار الكتب الجامعية. مصر .

– اشتيرن، وليم . (١٩٢٤). *نفسانية بواكير الطفولة*. مطبعة جورج آلن وألوين ليمند.

– بني خلف، هشام. (2012) . *المبادئ التربوية لطبيعة الإنسان في القرآن والسّنّة وانعكاساتها التربوية*. دراسة منشورة مقدّمة لجامعة المدينة العالميّة. ماليزيا.

- بومهيدي، زينب. (٢٠٠٥). *إشكاليّة المنهج في فكر زكي نجيب محمود*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، جامعة الجزائر.

-جرايلينغ، إيه سي. (٢٠١٢) . *برتراند رسل- مقدمة قصيرة جداً*. ترجمة: إيمان جمال الدين الفرماوي. القاهرة: دار هنداوي للتعليم والثقافة. مصر.

- جعفر، عبد الوهاب. (1991) . *مذكرة في فلسفة الأخلاق*. جامعة الإسكندرية، الاسكندرية.

- جيدوري، صابر، و محمد ، محمود علي. (٢٠٠٧/٢٠٠٨) . *فلسفة التّربية*. كلية التّربية، جامعة دمشق، سوريا.

- حراثي، ليلى، ومانع، بسمة. (٢٠١٧) . *فلسفة التّربية عند الإمام الغزالي*. مذكّرة مكمّلة لنيل درجة الماجستير في الفلسفة الاجتماعيّة، جامعة ٨ أيّار، قالمة، الجزائر.

- ديكارت، رينيه. (2003) . *الله أساس المعرفة والأخلاق*. ترجم: نظمي لوقا. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. مصر.

- ديورانت، ويل.(1988) .*قصّة الفلسفة*. ترجمة: فتح الله محمد المشعشع . بيروت : مكتبة المعارف. لبنان

- ديوي، جون.(١٩٢٨). رسالة في فلسفة التّربية الحديثة. ترجمة: إحسان القوصي . القاهرة: مطبعة المعارف. مصر.

- رشوان، محمد .(1998). *تطور الفكر الأخلاقي في الفلسفة الغربية* . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر. مصر.

- روسو، جان جاك. (١٩٥٨). *إميل*. ترجمة: نظمي لوقا. القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر. مصر.

- زيدان، محمود.(٢٠٠٤). *مناهج دراسة الفلسفة*. طنطا: الهيئة العامة للكتاب. مصر.

- سليمان، بشار مالك.(٢٠١٥). *الأبعاد التربوية لفلسفة برتراند رسل الأخلاقية*. مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية، سوريا.

- الشّمري، هشام.(٢٠١١). *فلسفة التربية عند برتراند رسل*. دراسة منشور في مجلّة كلية الآداب في جامعة بغداد ، بغداد.

- شيحة، عبد المجيد عبد التواب، والمسند ، شيخة عبدالله .(١٩٩٥). *برتراند رسل فيلسوفاً ومصلحاً ومربياً* . حولية كلية التربية . العدد١٢، جامعة قطر .

- عادل، هبة.(٢٠٠٥). الفكر التربوي الأفلاطوني في فلسفة برتراند رسل. رسالة دكتوراه غير منشورة: كليّة الآداب، جامعة بغداد. العراق.

- علي، سعيد إسماعيل.(٢٠٠١). *فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.

- عوض، رمسيس.(١٩٦٦). *برتراند رسل الانسان*. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر. مصر.

- غالب، مصطفى.(١٩٩١). *برتراند رسل*. بيروت: دار الهلال. مصر.

- الغامدي، أحمد بن سعود.(٢٠١٤).*الاتّجاهات الفلسفيّة اليونانيّة الإلهيّات(دراسة نقديّة)*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلّيّة الدّعوة وأصول الدّين ، جامعة أم القرى، السّعوديّة.

- فران، فريد.(١٩٩٩). *بعض الأفكار عن اتجاهات دراسة التربوي*. ترجمة: محمد سلامة أدم. مجلة مستقبليات. المجلد (٢٩) . العدد ٣ . أيلول. مكتب التربية الدولية ،جنيف.

- كانت، إيمانويل.(١٩٥٢) . *مشروع للسلام الدائم*. ترجمة: عثمان أمين. القاهرة: الأنجلو المصرية، مصر.

- كريسون، لاندريه .(1979) *المشكلة الأخلاقية والفلاسفة* . القاهرة: مطابع دار الشعب. مصر .

- مجموعة من المؤلّفين. (١٩٨٢- ١٩٨٣). *تاريخ الفلسفة المعاصرة* . كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة دمشق: مطبعة الدّاودي. سوريا.

- المجيدل، عبدالله، جيدوري، صابر، و محمّد، محمود علي.(٢٠٠٧/ ٢٠٠٨). *فلسفة التّربية*. كلّيّة التّربية، جامعة دمشق: مطبعة جامعة دمشق. سوريا.

- مهران ، محمد.(٢٠٠٤). *فلسفة برتراند رسل*. القاهرة: دار المعارف. مصر.

- محمود، زكي.(1936). *قصة الفلسفة الحديثة* .القاهرة: لجنة التّأليف والترجمة والنشر. مصر.

- محمود، زكي نجيب. (١٩٩٣). *موقف من الميتافيزيقيا* . ط٢. القاهرة: دار الشروق. مصر.

- محمود، زكي نجيب.(٢٠٠٤). تجديدات الفكر العربي. كتاب في جريدة. العدد(٧٠). ٢حزيران. بيروت: دار النهضة. لبنان.

- ناصر، إبراهيم.(٢٠٠٤) *فلسفات التّربية* . ط٢. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

- ناصر، إبراهيم.(٢٠١٣). *أسس التربية التاريخية الفلسفية و النفسية و التعليمية و البيئة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والثقافية و الوطنية* . عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع. الأردن.

- نصري، هاني يحيى.(٢٠٠٢). *دعوة للدخول في تاريخ الفلسفة المعاصرة* . بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان.

- وطفة ، علي .(2011) .*الثورة التربوية في فلسفة جان جاك روسو الطبيعي*. الكويت: منشورات جامعة الكويت ، الكويت.

❖ مراجع الانترنت:

- نورة سعد سلطان القحطاني، *الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية*، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، العبيكان للنشر، الرياض، ٢٠١٨.

https://books.google.com/books?id=2cxeDwAAQBAJ&pg=PA7&source=kp_read_button#v

تاريخ الدخول:٢٠١٩/٦/١٧

- الفارابي، أحمد.(٢٠١٧). *الفيلسوف برتراند رسل - الذّرّيّة المنطقيّة* .

https://www.youtube.com/watch?v=UsYGcXnc1d

تاريخ الدّخول: ٢٠١٩ /٧/٢٤.

- *Fr. Copleston vs. Bertrand Russell.*(1948). BBC Radio Debate on the Existence of God. https://www.youtube.com/watch?v=mQK2rmxR3dg

تاريخ الدّخول: ٢٤/ ٧/ ٢٠١٩.

- A conversation with Bertrand Russell. (1952).

https://www.youtube.com/watch?v=ydLc-Pptqrs

تاريخ الدّخول: ١٦ /٨/٢٠١٨.

- Okumu, Barron(2014) *philosophy of Education*, Retrived from

www. Academia.edu/6640111/

❖ المراجع الأجنبية :

- *International Encycolopedia of social sciences*، Vol. 12: 579 - 1908.
- Hampshire, S.(1951). *Changing methods in philosophy*, philosophy, vol26:142-145.
- Hare , William .(2001). *Ideas For Teachers Russell`s legacy*, Vincent University , Canada.
- Ammerman, R.R.(1965). *classics of analytic philosophy*, tala Mc Graw,
- Broad, G.D.(1925). the mind and its place in the nature , kegan paul & trench, Trubner& Go, London.
- Charlesworth ,M .G .(1959). *philosophy and linguistic analysis*, Duquence studies, philosophical series 9,Duquence university, Pittsburgh.
- Eames, E.R.(1969). *Bertrand russells theory of knowledge*, George Allen& Unwin, London.

- Gruioniu, Octavian.(2012). *the philosophy for children*, an ideal tool to stimulate the thinking skills: procedia- social and Behavioural sciences, Vol. 76: 378- 382.
- Hahn, A. (1986). *contribution of sociology and confession to freedom forms of institutionalists,* Journal of social research and sciences, 62(3).
- Klement,Kevin C. (2012). *Neo-Logicism and Russell's Logicism* ,the Journal of Bertrand Russell Studies: McMaster University, Vol. 32, no: 2.
- Miah, Sajahan.(1987). Russell's theory of perception(1905-1919), a thesis in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor.
- Onda, Yoko.(2004). *Bertrand Russell's Educational Theory*, Journal of disability and medico-pedagogy Vol.10:17-19.
- Pap, A.(1972). *Elements of analytic philosophy*, Hafner publishing company, New York.
- Perry, R. B.(1916).*Present philosophical tendencyies*, Longmans, Green &Go, London.
- Pidgon , Charles .(2004). *Bertrand Russell Moral Philosopher or Unphilosophical Moralist* , Cambridge University , Cambridge.
- Rockler , Michael .(2005). *Russell VS Dewey on Education*, National – Louis University.
- Russell ,Bertrand .(1910). *philosophical essays* ,Longmans ,Green, London.
- Russell ,Bertrand.(1914). *our knowledge of external world*, George Allen& Unwin, London.

- Russell ,Bertrand .(1917). *why men fight* , a method for abolishing the intemational duel, New York.
- Russell,Bertrand.(1926).*theory of knowledge*, encyclopaedia Britannica,13th.
- Russell,Bertrand. (1926).*Education and the good life*, Boni and Liveright.
- Russell ,Bertrand.(1950). *logic and knowledge*, George Allen& Unwin, London.
- Russell ,Bertrand .(1958). *the divorce of science and culture*, The UNESCO Courier, Vol.4 ,Feb:11 .
- Russell ,Bertrand.(1959). *my philosophical development* , George Allen& Unwin, London.
- Russell ,Bertrand.(non). *reply to criticisms*, the philosophy of Bertrand Russell.
- Russell, Bertrand , Whigtehead.(1927*). principia mathematica*. three volumes(1910-1913). at the university press 2nd, Cambridge.
- Russell, Bertrand.(1977). *Education and the social order*. London, Unwin Paperbacks.
- skolimowski,H. (1962). *polish analytical philosophy* , Kegan& paul. London.
- De Laguna, th .(1915). *the logical analytic method in philosophy*. the Journal of philosophy. psychology and scientific methods. Vol.67: 13.

- DORWARD,A. (1951). *BERTRAND RUSSELL,S-A SHORT HISTORY OF HIS PHILOSOPHY*, LONGMAN, GREEN &CO, LONDON.

- SCHILPP,P.A .(1944). *MY MENTAL DEVELOPMENT*, THE PHELOSOPHY OF BERTRAND RUSSELL, THE LIBRARY OF LIVING PHILOSOPHERS,NEWYORK, PP3-20.

- Fritz, C. A .(1952). *BERTRAND RUSSELLS conctruction of external world*, Routledge& Kegan paul, London.

- Weitz, M.(NON). *analysis and the unity of russells philosophy*, the philosophy of Bertrand Russell , edited by schilpp. pp57- 121.

- Veatch, H.(NON). *The philosophy of logical atomism*, essays on Bertrand Russell.

Summary of the study

The study examined the pedagogical dimensions of Bertrand 's analytical philosophy, an analytical study that used content analysis with its qualitative aspect as a tool, and included nine chapters, the researcher in Chapter I presented the methodological framework for the study and its importance stemming from the highlighting of Bertrand Russell's analysis in philosophy. This is what a lot of people considered a complete evolution in the contemporary knowledge intellects. What this intellect holds showed an undeniable richness. And the rarity of the published studies in the philosophical education field although these studies are what help in drawing the educational policies and directing, organizing and criticizing them. In addition to the lack of studies on the study and analysis of Bertrand Russell's analytical philosophy with its effects on education, the problem of study summarized in the question: What are the educational dimensions of Bertrand Russell's analytical philosophy? And also the questions that the study solved are: What are the foundations and principles of the analytical philosophy of Bertrand Russell?, what educational dimensions are included in the philosophy of Bertrand Russell? Is it possible for the people in charge of the educational process to benefit from 's analytical philosophy in education In addition to the previous studies related to the current study, the second chapter included talking about the origins of Russell , his life and his view of religion as well as the nature of the universe and his knowledge, which directly affected the philosophy he founded, which is the analytical philosophy with a scientific orientation, away from the ambiguity that was surrounding the previous philosophical trends. Russell was along with simplicity and clarity of expression, who said that clarity of expression is a virtue and this is discussed in chapter 3 of study and analysis, then chapter 4 dealt with the reflection of analytical philosophy on education and hence the family's influence in the educational process. The fifth chapter was devoted to the study of the role of the school in education in Russell's view, in addition to the form in which the teacher prepares to perform his educational function, in addition to the innovative methods that he considered the best for teaching the methodological materials. In the sixth chapter, the study dealt with moral education in the philosophy of Russell, as he considered the moral education the first stage of all forms of education to be the cornerstone of every proper education, while emphasizing the principles of truth, love and away from selfishness in addition to an important idea that he emphasized, which is the necessity of avoiding punishment unless it is fulfilled a reformist deterrent, It is not for the purpose of inflicting pain and harm on the guilty person, and in Chapter 7, the talk about national education was from the point of view of the Russell and the idea of democracy and freedom of expression,

from which Russell suffered personally because of his conversion to it principally and behaviorally . Russell criticized the of ethnic and national affiliations and considered that the true belonging should be to humanity away from all the limited narrow affiliations. Chapter 8 was to examine the direction that Russell had taken in sex education, in which he stressed that knowledge was the key element in eliminating all gender myths that prevented our true understanding of the subject. Chapter 9 then came to show the most important findings of the study in the hope that it will be a step toward further studies on the philosophy of this great human philosopher, among which are:

Overall findings of the study:

• Russell wasn't an advocate for chaos as the others accused him but he was an advocate for the organized freedom, he says in his lecture entitled the general outcomes of the scientific technology :"Chaos must be dealt with if we want our civilization to survive, where freedom is harmful, we must resort to the law (Russell, 2008, 70).
• The call of Russell for the creation of a universal human state with so much romance has been imaginary, for it cannot be achieved under the defiance of the narrow nationalisms.
• The main advantage of Russell is that he wrote his books in a clear and smooth language close to the community, which the reader can understand and benefit from. He was awarded the 1950 Nobel Prize for Literature for his efforts to generalize philosophy and his political and moral role in the defense of freedoms, and his simple and distinctive prose (Russell, 2015, 14), a result accords with the study of (Mahran 2004), which said that Russell was writing in a clear and understandable language.

The results related to the first question:

• Analytical philosophy is considered a revolution in philosophy because it has moved from research on topics and things to an area that looks at words and phrases.
• Its scientific character so that it rejects metaphysical issues and accepts what is consistent with reason and logic.
• Opposition to the bilateral view that Plato and Deckart have long held in the separation of the soul from the body.
• Events are parts of the world, where the world is made up of relative particles and these particles are also susceptible to analysis for smaller particles.
• The two-way mind and matter, on which Russell has demonstrated the existence of a concrete meaning, which is the matter. A cognitive process of reason is sensation.
• The existence is preborn for the nature and in this idea he is consistent with the

existential such as Kirkgjord and Nietsche. It is man who creates his nature through his freedom and choice (a group of authors, 1982-1983, 291).

• All the right knowledge is the knowledge of direct communication, and all the other kinds of knowledge are inferred from it, and the knowledge of direct communication is in short the impression of sensory data on the members of the sense.
• Logical language analysis, Here, Russell emphasize the need to distinguish between logical images of expressions and their grammar.

– Results for question 2:

1- Principles of national education:

• Teaching history should be in a way of criticism and presenting the views of both sides in order to try to reach the truth.

• To move away from national pride by distorting history, and get away from the truth.
• Education mustn't aim at knowing dead and forged facts. We must be guided by the world that we are striving to create, that it must be inspired by the image and light of the society of the future and by the triumphs of tomorrow's thought, from a horizon of human control over the universe.

2- Principles of ethical education:

• Ethical education begins at an early age and begins with the training of instincts, the creation of healthy habits for children, and control their reactions to the environment, so parents should increase their care for their children during this period and pay attention to their various behaviors. Understand and handle them properly leading the child to create the correct habits that qualify him to gain the right values later.

• Ethical education can rely on child play as a means of establishing ethical values by developing instincts in a child and guiding them to learn skills as well as proper communication with the environment and others.
• Love and honesty are the main pillars of child moral education. The right way to make these values in the same child is to treat them with love and honesty, away from preaching and directly imposing value.
• The role of the teacher is central to moral education, based on intellectual independence, impartiality and intolerance. Rather, it is to prepare students to accept opinions and ideas, maintain their cultural position and help them build and develop their own society

3—Foundations of the curriculum and teacher preparation

• Russell had assured since his time on the big classes and the exhausted teachers, and according to him, the problem is the result of a bad economy. According to him

those who have not experienced teaching cannot imagine the stress that this work requires, they believe that the teacher can work a continuous number of hours as a machine, so the result is that the teacher is severely tired and nervous. Teaching hours should not exceed what a teacher can do every day to work with enthusiasm properly.(Russell, 2007, 121).

• Russell criticized the exams and the glorification of them, as to make the learner make his best and consumes all his potentiality just to get the highest grades, and make the purpose of education just to apply it to get benefit and living instead of looking for wisdom, the analytical education emphasizes that competition in getting grades in exams leads to degradation in imagination and wits.

• The love of curiosity is the basis of intelligence, so we need to develop that character in our children and make it grow freely only by guiding them from afar.
• The homework must be few because students must have the opportunity to look for things that inspire their enthusiasm, to make sense of the intellectual adventure.
• Love doesn't teach, Children must be happy and free, living in an environment of mercy and compassion and thus automatically becoming loved.
• Russell emphasized the importance of self-learning, brainstorming methods, and that the teacher should be only a facilitator of the learning process. This is, indeed, one of the modern ways in which we have arrived and are now calling for it.

• To focus on praise in education and to pay attention only to error and distance from denuding students.
• To stay away from full corporal punishment and to take punishment only if it is a deterrent or a reform, and not to take punishment for the motive that a guilty person deserves a sense of pain and suffering, and the punishment is retaliatory. In fact, the idea of Russell about punishment was reflected in various aspects of his thought, including religious thought, where he rejected the idea of hell and the torment of the fire of hell.
• The teacher must love his students more than his country and religious authority.
• Russell introduces to us an effective way of teaching language which is to learn by playing and making winning the game linked to the child's understanding of what he was asked for, as well as that he should be a language teacher, one of the people whose mother tongue is the new language.

• Russell introduced to us an effective and innovative way to teach geography, almost every child feels care and eagerness to geography just because of its integration with the idea of tourism so he prefers teaching geography by pictures and stories of pilgrims,

especially by showing what the tourist sees in his tour in the cinema, this is an idea that Sweden has long applied through the little boy Nils story that runs the country on the back of a bird to discover geographic terrain, and has also proposed teaching national values by matching students and giving them the opportunity to present their ideas without intolerance or restriction.
These results related to teaching methods are not consistent with the result of a study by (Rockler2005), in which it was stated that Russell spent most of his life writing about educational content only.

4-Principles of sexual education in the philosophy of Russell:

• Russell rejected all forms of discrimination between men and women and called for the granting of women their right to vote in addition to their right to work.
• Sex education should not be based on outdated taboos imposed by uneducated people in a society different from ours. In sex, as in economics and politics, our moral principle is still dominated by fears that have made modern discoveries illogical.
• One of the basic rules of any right theory is that knowledge is always important and necessary, and there is no exception to this. A child who finds its natural instinct in certain directions is met with suppression and frowning to assume that knowledge is good when it is not important and bad when it is important.

• The startup of sex education at an early age before puberty.
• Information on sexual subjects should be given in the same language as information on other subjects and given in the same direct conversation without exaggeration.
Results for question 3:
• The importance of clarifying the educational values and principles that we are based on, so that we are away from ambiguity and clear to both the teacher and the learner as well as the parents, so that we can work in a spirit of cooperation to achieve the goals that we hope for from the educational process.
• The importance of educational decision makers being employed in this sector because they can better assess the educational reality and determine its requirements . Russell a short while ago warned of the problem we still have to this day, which is the far distance of the officials responsible for the things they control, and he sets an example when he says: What do Ministry of Education employees know about teaching matters? It is what they remember of their academic and university days 20 or 30 years ago" (Russell, 2008, 64)
• We must understand correctly the meaning of democracy in education to ensure that it is best applied, because it is misunderstood and trying to apply them unconsciously will drag harder evils than if they did not exist at all.

• Applying the principle of freedom to education, freedom for both the teacher and the learner, but organized freedom that is far from chaos, so that the spirit of creativity and initiative is propagated and opened the way for the mind to development to the fullest.
• Moving away from teaching geography in the traditional dry ways, which have over time placed this subject as a heavy burden on students and teachers alike, and working to teach it in an adventurous manner and interesting tourist travellers.

• We are very careful to change the mechanism in which history books are written, so that they always glorify the nation of students and reduce the importance of the rest of the Nations, remove the falsification of historical facts, and glorify those who do not really deserve this glory, as the technological development and the expansion of knowledge have made students in a state of permanent research. It has provided an opportunity to uncover the falsehood of these books, which has lost the blind confidence they enjoyed.
• Reducing the homework students take to allow them to have free access to topics to their wishes, what makes the teacher demonstrate the true trends of his students' request and then guide them in the correct ways.
• propagating the spirit of human love because it is the foundation of all other values, a science that is unloving in its presentation and gain is destructive, far from pure.

The recommendations of the study were as follows:
• Re-examine the philosophy of education at all stages in the light of local and global changes so that it becomes a realistic education that touches the life of the student and solves their problems and allows them freedom to express and discover themselves, and to stay away from the stereotypes based on the instinct of individuals and reduce them into already prepared templates
• The researcher recommends that more research be carried out on the scientific and philosophical production of this great philosopher who has not taken his right to study and research, because of his ideas value in terms of openness, acceptance of the other, tolerance and love.
• The researcher recommends that studies be conducted at the University of Damascus on the massive composer of Russell and Huaythead, the principles of mathematics.

• The researcher also recommends that Russell's ideas should be presented in some university courses on pedagogical philosophy or social and political issues for their value in promoting openness and distance from intolerance and subsidiarity, especially as his books have been studied at some international universities.
• Working to present plans and propose strategies for teaching geography in the way that Russell has put forward, in the form of adventures. so that a geo-student studies

satisfying his/her discovery tendency and his/her survey love.

• An attempt to take Russell's view of the departure from the examinations and grade-based assessment, especially in the early stages of life, which is an end to the students' creative spirit.

• Freeing the teacher from the constraints they are holding and restricting his or her creativity in doing it, so that he is forced to offer ideas that are not necessarily within his own convictions, only to satisfy those responsible for it.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Education Foundation

The Educational Dimensions in Bertrand Russell's Analytic philosophy

A thesis Submitted for a Doctor Degree in Education Foundation

Presented by

Salam Yehea AL-Khateeb

Supervised by

Dr. Zainab Zaiud

Professor in the educational foundation department

٢٠١٩/٢٠٢٠