



فلسفة التربية







منشورات جامعة دمشق  
كلية التربية

## فلسفة التربية

الدكتور

عبد الله المجيد

أستاذ في قسم فلسفة التربية  
في كلية التربية بدمشق

الدكتورة

نسبية المرعشلي

أستاذة في قسم التربية العامة وفلسفة التربية  
في كلية التربية الرابعة - القنيطرة

1442-1443 هـ

2021 - 2022 م

جامعة دمشق



## الفهرس

|    |                                                           |
|----|-----------------------------------------------------------|
| 9  | مقدمة الكتاب                                              |
| 11 | الباب الأول الفلسفة والتربية                              |
| 13 | الفصل الأول: مفهوم الفلسفة ووظائفها                       |
| 13 | 1- الدلالة اللغوية لكلمة الفلسفة                          |
| 13 | 2- معنى الفلسفة وتعريفها                                  |
| 15 | 3- أهمية الفلسفة                                          |
| 18 | 4- خصائص التفكير الفلسفي                                  |
| 20 | 5- الفرق بين المعرفة والفلسفة                             |
| 20 | 6- أقسام الفلسفة                                          |
| 23 | 7- وظائف الفلسفة                                          |
| 24 | 8- مبادئ الفلسفة                                          |
| 26 | 9- علاقة الفلسفة بالمعارف والعلوم                         |
| 44 | 10- دور الفلسفة في تشخيص الأزمات ووضع الحلول الملائمة لها |
| 47 | الفصل الثاني: موضوعات الفلسفة وأبعادها التربوية           |
| 47 | أولاً: الوجود وأبعاده التربوية                            |
| 50 | ثانياً: الطبيعة الإنسانية وأبعادها التربوية               |
| 57 | ثالثاً: المعرفة وأبعادها التربوية                         |
| 63 | رابعاً: القيم وأبعادها التربوية                           |
| 71 | الفصل الثالث: فلسفة التربية أهدافها ومصادر اشتقاقها       |
| 71 | 1- المقدمة                                                |
| 72 | 2- فلسفة التربية وتعريفها                                 |
| 72 | 3- أصول فلسفة التربية                                     |

|     |                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------|
| 73  | 4- أبرز الأسس والمبادئ التي تقوم عليها فلسفة التربية         |
| 79  | 5- الفوائد التي تعود على المجتمع عند تحديد فلسفة تربوية      |
| 80  | 6- أهمية فلسفة التربية                                       |
| 84  | 7- الفيلسوف التربوي وخصائصه                                  |
| 85  | 8- مصادر اشتقاق فلسفة التربية بالنسبة للمجتمع                |
| 85  | 9- الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها                          |
| 88  | 10- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في فلسفة التربية الإسلامية |
| 93  | 11- أنواع الأهداف التربوية                                   |
| 97  | الباب الثاني: الفلسفات التربوية                              |
| 99  | الفصل الأول: الفلسفة المثالية والتربية                       |
| 99  | 1- المقدمة                                                   |
| 99  | 2- خصائص الفلسفة المثالية                                    |
| 100 | 3- مذاهب الفلسفة المثالية                                    |
| 101 | 4- أهم رواد الفلسفة المثالية                                 |
| 114 | 5- مدارس الفلسفة المثالية                                    |
| 117 | 6- التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية                       |
| 127 | 7- إيجابيات الفلسفة المثالية                                 |
| 127 | 8- سلبيات الفلسفة المثالية                                   |
| 128 | 9- الخاتمة                                                   |
| 129 | الفصل الثاني: الفلسفة الواقعية والتربية                      |
| 129 | مقدمة                                                        |
| 129 | 1- مفهوم الفلسفة الواقعية                                    |
| 130 | 2- تعريف الفلسفة الواقعية                                    |
| 131 | 3- نشأة الفلسفة الواقعية                                     |
| 131 | 4- أسس الفلسفة الواقعية                                      |

|     |                                                         |
|-----|---------------------------------------------------------|
| 133 | 5- أنواع الفلسفة الواقعية                               |
| 136 | 6- أشهر الفلاسفة الواقعيين                              |
| 144 | 7- أهداف الفلسفة الواقعية                               |
| 146 | 8- خصائص وميزات الفلسفة الواقعية                        |
| 147 | 9- مواضيع الفلسفة الواقعية                              |
| 151 | 10- المبادئ الأساسية للفلسفة الواقعية                   |
| 152 | 11- التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية                 |
| 159 | 12- إيجابيات الفلسفة الواقعية                           |
| 160 | 13- الانتقادات التي وجهت للفلسفة الواقعية               |
| 161 | <b>الفصل الثالث: الفلسفة البراغماتية والتربية</b>       |
| 161 | 1- المقدمة                                              |
| 162 | 2- مفهوم البراغماتية وتعريفها                           |
| 163 | 3- جذور الفلسفة البراغماتية                             |
| 167 | 4- نشأة الفلسفة البراغماتية                             |
| 168 | 5- ماهية ومنهج الفلسفة البراغماتية                      |
| 169 | 6- مبادئ الفلسفة البراغماتية                            |
| 173 | 7- أهم رواد الفلسفة البراغماتية                         |
| 178 | 8- الموضوعات التي عالجتها الفلسفة البراغماتية           |
| 189 | 9- التطبيقات التربوية للفلسفة البراغماتية               |
| 198 | 10- موقف الإسلام من البراغماتية                         |
| 203 | 11- الانتقادات التي وجهت للفلسفة البراغماتية            |
| 205 | <b>الفصل الرابع: الفلسفة الطبيعية وأبعادها التربوية</b> |
| 205 | المقدمة                                                 |
| 205 | 1- مفهوم الفلسفة الطبيعية                               |
| 206 | 2- أشكال الفلسفة الطبيعية                               |

|     |                                                                 |
|-----|-----------------------------------------------------------------|
| 208 | 3- جان جاك روسو (حياته ومؤلفاته)                                |
| 210 | 4- التربية الطبيعية عند روسو                                    |
| 211 | 5- التربية السلبيه، أو الحرية عند روسو                          |
| 216 | 6- المنهج التربوي الطبيعي عند روسو                              |
| 220 | 7- التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية                          |
| 224 | 8- النقاط الايجابية في آراء روسو                                |
| 224 | 9- الانتقادات التي وجهت للفلسفة الطبيعية                        |
| 227 | الفصل الخامس: الفلسفة التربوية العربية                          |
| 227 | 1- المقدمة                                                      |
| 227 | 2- مفهوم الفلسفة العربية                                        |
| 228 | 3- أهمية الفلسفة العربية                                        |
| 229 | 4- دور الفلسفة العربية                                          |
| 231 | 5- وظائف الفلسفة العربية                                        |
| 232 | 6- فلسفة التربية العربية الإسلامية                              |
| 232 | 7- مصادر فلسفة التربية في الإسلام                               |
| 233 | 8- أشهر الفلاسفة العرب                                          |
| 242 | 9- التربية والتعظيم عند المسلمين الأوائل                        |
| 249 | 10- آراء مفكري الاسلام في التربية                               |
| 251 | 11- التطبيقات التربوية في الفلسفة العربية الإسلامية             |
| 257 | الفصل السادس: المقارنة بين الفلسفات التربوية                    |
| 257 | 1- المقدمة                                                      |
| 260 | 2- المقارنة بين الفلسفات التربوية في تناولها الموضوعات التربوية |
| 285 | 3- نحو فلسفة تربوية عربية مژشودة                                |

## فلسفة التربية

هناك علاقة ارتباطية بين التربية والفلسفة، في إطار ما يسمى: فلسفة التربية ". هذه الفلسفة التي تعد إحدى الفلسفات التطبيقية، بما فيها من مبادئ تتعلق بالنظرة إلى الإنسان والموقف من القضايا المتعلقة بطبيعته وعلاقته بالمجتمع، بالنظر إلى أن الإنسان والمجتمع عنصران أساسيان من عناصر الوجود العامة، وهذا يوجب أن تستند التربية إلى فلسفة تحدد موقفها في إطار فكر المجتمع الأصيل وفلسفته في الحياة، وإن دراسة هذه العلاقة بين التربية والفلسفة أمر ضروري لتحديد الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية في عملياتها وطرانقها وأهدافها، وفق المعطيات الفلسفية للمجتمع الذي تعمل فيه هذه التربية.

ولقد تعددت المدارس الفكرية (الفلسفية) وتنوعت وتناقضت، على الرغم من أنها جميعاً وليدة الحضارة الغربية والمجتمع الغربي، لكننا نستطيع أن نثبن داخل هذا التعدد والتنوع، عدداً من التيارات الفكرية الأساسية التي استطاعت أن تحفر قنوات عميقة داخل المجتمعات الغربية وأن تترك أثراً قوياً في العقل الغربي، كما تركت أثراً كبيراً في العقل العربي الذي تأثر -إلى حد كبير- بهذه التيارات الفكرية كالمثالية والواقعية والبراغماتية والطبيعية والماركسية فضلاً عن تأثره بالفكر القومي والإسلامي.

وككتاب: فلسفة التربية الذي نضعه الآن بين أيدي طلاب السنة الرابعة (معلم صف) وطلاب التأهيل التربوي، كما نأمل أن يستفيد منه طلاب الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، هو محاولة متواضعة لتوضيح بعض المفاهيم الفلسفية والتربوية التي تناولتها فلسفات التربية قديماً وحديثاً، والتي أثرت بشكل مباشر في كثير من جوانب العملية التربوية والتعليمية، فضلاً عن بيان بعض القضايا الفلسفية المهمة بهدف معرفة انعكاساتها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، ونأمل أن يقف الطلاب المعلمون من خلال ما ورد في هذا الكتاب من معلومات على ما يوسع مداركهم التربوية ويحدد أهدافهم المهنية وهم يقومون بدورهم المهم في المجتمع لتربية الناشئة تربية

صحيحة قادرة على مواجهة التحديات والتغيرات الحاصلة على المسرحين الحالي والمحلّي.

ومن أجل هذا جاء الكتاب ببابيه، وقد ضم الباب الأول والذي جاء بعنوان الفلسفة والتربية" ثلاثة فصول، تناول الفصل الأول مفهوم الفلسفة ووظائفها، والفصل الثاني موضوعات الفلسفة وأبعادها التربوية، في حين تناول الفصل الثالث، أهداف فلسفة التربية ومصادر اشتقاقها.

أما الباب الثاني الذي جاء بعنوان "الفلسفات التربوية" فقد ضم ستة فصول، تناولت الفصول الخمسة منها الفلسفات التربوية المختلفة، كالمثالية والواقعية والبراغماتية والطبيعية والعربية وأبرز التطبيقات التربوية فيها، في حين تناول الفصل السادس مقارنة بين الفلسفات التربوية من حيث تناولها المواضيع التربوية، أرجه الشبه والاختلاف.

وأملنا أن تتحقق لطلبتنا الأعزاء الفائدة المرجوة...

دمشق في 2022/5/1

المؤلفان



## الباب الأول: الفلسفة والتربية

- الفصل الأول مفهوم الفلسفة ووظائفها
- الفصل الثاني موضوعات الفلسفة وأبعادها التربوية
- الفصل الثالث فلسفة التربية أهدافها ومصادر اشتقاقها



## الفصل الأول

### مفهوم الفلسفة ووظائفها

#### 1- الدلالة اللغوية لكلمة فلسفة:

كلمة فلسفة (Philosophy)، ليست عربية الأصل بل هي كلمة أجنبية ذات أصل يوناني، وتتألف من مقطعين، الأول (فيلو) (philo) وتعني حب والمقطع الثاني (sophy) وتعني: حكمة، أو معرفة، ويعدّ الفيلسوف اليوناني فيثاغورس (582-00 ق.م)، الذي أطلق على نفسه لقب فيلسوف، أول من وضع معنى حرفياً محدداً لها وهو (حب الحكمة)، وأرجعه بعض الباحثين إلى سقراط، الذي وصف نفسه بالفيلسوف، رغبة منه في تمييز نفسه عن المفسطائيين، الذين يدعون الحكمة، ويرى آخرون أن مصطلح الفلسفة يعود إلى أفلاطون. (ناصر، 2010، 15)

#### 2- معنى الفلسفة:

تعددت تعريفات الفلسفة في ضوء التطور التاريخي لها، منذ ظهورها حتى يومنا هذا، فمن الصعب أن نجد تعريفاً جامعاً لها، فقد عرفها الفلاسفة "الطبيعويون اليونانيون" الذين غلبت عليهم النظرة الخارجية للطبيعة مثل (طاليس، هيراقليطس.. الخ) على أنها: البحث على طالع الأشياء وحقائق الموجودات. وعرفها "أرسطو" بأنها: البحث في الوجود بما هو موجود، ذلك لكونها تبحث عن العلل الأولى والمبادئ الأولى بشكل مطلق، وأسماها عدة مسميات وهي (الحكمة، الفلسفة الأولى، العلم الإلهي). (اليماني، 2004، 75)

أما "الرواقيون" فقد عرفوها بأنها: العلم بأفضل الأشياء، والقدرة على الانسحاق بكل وسيلة ممكنة، إذ اتجهت فلسفتهم وجهة عملية وأخلاقية. (الشافعي، 1992، 202)

كما عرفها "بيكون" بأنها: علم وليد العقل والقوى المعاقلة عند الإنسان، وهي تقدم تفسيراً ومعنى للكون عن طريق الملاحظة، والتجربة، وغايتها السيطرة على قوة الطبيعة، والتحكم في موانعها لتحقيق سعادة الإنسان.

وقد عرفها "كانت" بأنها: تشريع العقل البشري، ووظيفتها تحديد المفاهيم القيادية التي تهيمن على المعرفة والعمل معا.

وقد عرفها "هيغل" بأنها: المعرفة والبحث في المطلق (الخراشي، 2000، 224).

أما أشهر التعريفات المعاصرة للفلسفة:

تعريف "أويرفج" الذي رأى الفلسفة بأنها: العلم بالعلم والمبادئ. (خري، 1983، 105)

ويرى "فينكس": "أن الفلسفة طريقة من طرائق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلاً، وهي تتضمن تنظيم ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتفسيره وتوضيحه ونقده، وتستعمل بوصفها مادة للمعرفة وتتضمن كل من العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب كما تستعمل المفهومات العامة والعادية. (أحمد، 1992، 77)

#### الفلسفة عند ديكارت:

كان لـ رينيه ديكارت دور هام في الفلسفة، ولقب بأبي الفلسفة الحديثة، وهذا يؤكد بشكل كبير أنه انفصل عن فلسفة أرسطو التقليدية التي كانت سائدة في عصره، وبدأ في الترويج لفلسفة جديدة وبهيج جديد، وكان ديكارت مؤمناً بأن الطريقة القديمة كانت مليئة بالشك، إذ كانت تعتمد على الإحساس فقط بوصفه مصدراً أساسياً لكل معلومة. (جويني، 2004، 35)

#### الفلسفة عند جون لوك:

كانت فلسفته تحليلاً نقدياً للعقل البشري، معتمداً فيها على احترام الحرية والقيم الإنسانية، وكانت نصيراً لسيادة الشعوب، وأثرت تأثيراً مباشراً في نجاح الثورة في القرن الثامن عشر، ولم يقتصر تأثيره في أوروبا لوحدها، بل امتد إلى أمريكا. (الغلاي، 2006، 16)

#### الفلسفة عند جون ديوي:

إن الفلسفة عند جون ديوي كانت على الدوام متصلة بالحياة الاجتماعية، إذ فصل بين العمل الفكري، والعمل اليدوي، وعليها أن تعود مرة أخرى لتتصل بالحياة، ولتعالج المشكلات الاجتماعية، وتساعد الأفراد والجماعات، ومن هنا وصف ديوي الفلسفة بأنها: التفكير المسليم بنفسه، أي التفكير الذي عمم مكانته ووظيفته وقيمه في الخبرة (خري، 1983، 155)

## أما تعريف الفلسفة عند الفلاسفة المسلمين:

عرفها "الكندي" بأنها: علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، وأشرف الفلسفة وأعلىها مرتبة الفلسفة الأولى (علم الحق الأول) الذي هو علة كل حق وسماها علم الربوبية (المصادر، 2009، 24)

أما "الفارابي" فيعرف الفلسفة: بأنها: البحث في الموجودات بما هو موجود وعرفها "ابن سينا"، بأنها: صناعة نظر يمتد من الإنسان لتحصيل ما عليه للوجود، ويمتد للسعادة القصوى بالآخرة بحسب طاقته، لتشرف نفسه بذلك وتستكمل عالمها للوجود. (الحباري، 2001، 42)

وقد عرفها أيضا بأنها: للحكمة، واستكمال النفس الإنسانية بتصور الأمور بالحقائق النظرية، والعملية على قدر الطاقة الإنسانية.

وعرفها "ابن رشد" بأنها: النظر في الموجودات من جهة دلالاتها على الصانع.

## 3- أهمية الفلسفة:

تعد الفلسفة معيار الانضباط الذي يدرس القوانين الأساسية في الكون، وتحديد طبيعة العلاقة بين الإنسان والعالم، ويكمن جوهر الفلسفة في الإجابة عن السؤال: لماذا؟ على الرغم من حقيقة، أن الفلسفة تشارك في دراسة القضايا النظرية، التي لها أهمية في الإجابات التي تم العثور عليها، لأنها تجعل من الممكن فهم الحقيقة المحيطة بنا بشكل أفضل. (عزيز، 2002، 45)

ولا يقتصر دور الفلسفة على مجرد نقد المشكلات الاجتماعية وكشفها فقط، وإنما يقترن ذلك دائماً بالبناء واقتراح البدائل والطول المقنعة لتلك المشكلات، فبعد أن تقوم الفلسفة بتحليل التراث الثقافي والتقاليد بحثاً عن جذور المشكلات، تعمل على تقديم الحلول الممكنة لهذه المشكلة، فهي تقوم بتحليل الواقع الاجتماعي والبحث عن أمراضه ومشكلاته، والفلسفة تساعدنا في فحص الجوانب السلبية في الثقافة والعلاقات الاجتماعية، وتحليل الحاضر الاجتماعي حتى يمكننا تغييره، وهي التي تساعدنا في تحليل المشكلات الاجتماعية وعلاجها، ومن هنا تأتي أهمية الفلسفة لتقوم بمهمة الربط بين نتائج مختلف العلوم، لاكتشاف الحقائق الكلية في الكون، والتي تعجز العلوم الجزئية

عن بلوغها، ومنها: الطبيعة الإنسانية، فالفلسفة بصفتها عامة تسهم في بناء الإنسان عقلياً، ونفسياً، واجتماعياً، ودينياً، وتسهم في بناء المجتمع وفي تطوره وازدهاره، وتسهم في الأنشطة الإنسانية جميعها (جود، 2003، 30).

لذلك فإن الفلسفة أهمية كبيرة في المجتمعات على المستوى الفردي، والاجتماعي، وفي المستوى الأممي والإنساني، وفي المستوى الفكري، والعلمي، والثقافي، والحيثاري:

**أهمية الفلسفة للفرد:** للفلسفة أهمية كبيرة في حياة الفرد، إذ إن تاريخ الفلسفة منذ أيام سقراط إلى ما بعد نيتشه، يسعى بشكل رئيس إلى البحث عن حياة أفضل، وعن معادة الفرد، إذ تكمن أهمية الفلسفة في قدرتها على تمكين الفرد من تحقيق عدد من الأمور الآتية:

١. تنمي القدرات والمهارات عند المتعلم.
٢. تقوي السلوك العقلائي المنظم في الحياة النفسية، والاجتماعية والفكرية والدراسية، المتعلم وتعززه.
٣. تنمي القدرة على مواجهة المشاكل وإيجاد الحلول وبرهنتها.
٤. تنمي القدرة على التركيب، والتنظيم، والتحليل، والتصنيف، والتعليل.
٥. تنمي الوعي عند المتعلم لمحيطه وذاته.
٦. تنمي القدرة على إصدار الأحكام، والنقد واتخاذ القرار.
٧. تعرف الفرد على التراث الفلسفي الإنساني وتزيد قدرته على التجاوب معه.
٨. تزيد معرفة الفرد بالنظم الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية.
٩. تمثل الدفاع عن القيم العليا، من مثل: الحرية، والحق، والعدل، والتسامح.
١٠. تمنح الفرد القدرة على احتواء العنف الفكري، وتوجيهه نحو صلاح المجتمع، والفرد، والإنسانية.
١١. تعرف الفرد بمبادئ وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية وتمثلها، وتسهم في الدفاع عنها، وتزيد معرفة الفرد بالصراع الإيديولوجي، والثقافي السائد في العالم، وتساعد في التعامل معه بإيجابية.

١٢. تسأل الفرد بـقيم التسامح الديني، والفكري، والحضاري، وتزيد من القدرة على اعتماد أسلوب الحوار في إنشاء التعامل مع الآخرين. (مجيد، 2015، 30)

#### • أهمية الفلسفة للمجتمع:

للفلسفة أهمية كبيرة في المجتمع، لكونها تسهم في تطوره وتقدمه إذ إنها:

١. تزود المجتمع بمبادئ وأصول وغايات النظام الاجتماعي والتربوي.
٢. تعدّ مصدراً للمنظومة التربوية التي تتكون من المدرسة والأسرة والمجتمع، التي تستمد منهاهجها، ومبادئها، ومبادئها وغاياتها، وأهدافها من فلسفة المجتمع خاصة، وفلسفة الحياة العامة.
٣. تنشئ أفراد المجتمع نشأة اجتماعية، عن طريق تربية الأطفال، وتثقيف الأفراد بشكل مستمر وبذلك يدرك الفرد وجوده الاجتماعي والذاتي معاً.
٤. تُعرف الفرد على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية.
٥. تُعرف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم في المجتمع، من مثل: واجبات المواطنة، وتنظيم المجتمع.
٦. تكشف مشكلات المجتمع وتساعد في حلها، كونها تعمق وعي الفرد وتزيد قدرته على معرفة المشكلات، ثم كيفية التعامل معها. (عبد، 2005، 2)

#### • أهمية الفلسفة للعلم:

أكد العالم والفيلسوف الرياضي برتراند راسل ضرورة الفلسفة في تطور المبادئ العلمية، ويكون ذلك في عدة نواحي؛ أهمها:

##### ١. التأسيس لعلم المنطق والمنهجية العلمية:

أسس الفيلسوف اليوناني أرسطو لعلم المنطق، الذي عرفه الغزالي على أنه: ميزان العلوم الأخرى، فبعد أن كانت العلوم تقتقد إلى المنهجية التي تنظمها وتجعلها معرفة علمية، أصبحت لاحقاً معرفة منهجية، ولكن من خلال منطلق استقرائي جديد، يؤسس للعلم، ويكون بمثابة المعيار والمرجعية، التي يتم من خلالها تحديد العلم من اللاعلم.

## ٢. التأسيس للنظريات العلمية وتطورها:

أكد الفيلسوف كارل بوبر أهمية الفلسفة في تقديم الإطار النظري للمنهجيات المتبعة في البحث العلمي الفيزيائي والبيولوجي، والمساواة في وضع الأسس النظرية للحقائق العلمية، وكيفية الوصول إليها من خلال نظرية تسمى: (نظرية إمكانية التكذيب)، ويقصد بها البحث عن الأخطاء الممكنة في النظرية العلمية، وذلك لعدم التوقف عند حد معين، وألا يسمح لأي علم أن يدعي امتلاك الحقيقة المطلقة، وذلك لاستمرارية تقدم العلم وتطوره.

### 4- خصائص التفكير الفلسفي:

تعد الفلسفة من أهم العلوم القائمة على دراسة السلوك الإنساني وتفصيلاته، وهي تعنى بتطوير المجتمعات ودراسة الظواهر الطبيعية المختلفة، ومن خصائص التفكير الفلسفي:

- الحيرة، أو الدهشة:

الحيرة، أو الدهشة حالة عقلية نفسية، تصيب الإنسان وتدعوه إلى التوقف عن إصدار الأحكام اتجاه خبرة يمر بها للمرة الأولى، ومن ثم فهي تعبر عن جهله المؤقت، والتفكير الفلسفي يتميز بأنه ينبثق من الحيرة، أو الدهشة، التي تدفعه إلى الانشغال بالبحث عن الأسباب البعيدة للظواهر الكونية، والحياة، والمعرفة، والوجود، ولهذا عُدَّت هذه الخاصية أولى الخصائص وأسس التفكير الفلسفي، وأصوله، إن نشاط العقل لدى الإنسان لا يتوقف، إذ يندفع بل يحفز ويدفعه للتساؤل عن أسباب ذلوله حول الأشياء (الجدي، 2018، 86)

### - الشمولية:

تعني الشمولية أن التفكير الفلسفي يتميز بالكلية والعمومية معاً، مقارنةً بالفكر العملي الذي يمتاز بالتخصص والبحث في المواضيع الجزئية للظواهر والقضايا، وهي تحاول إدراك العالم في صورته الكلية، وهو ما ينطبق على تعريف أرسطو للفلسفة بأنها البحث في الوجود بما هو موجود، وهي لا تنقيد بقيود، ولا تنقيد بتقسيم واحد من الوجود كما تفعل العلوم، إنما تدرس جميع الموجودات، بغض النظر عن حالاتها (الحية والجمادة والأرواح)، وعليه فإنها تذهب لأبعد من ذلك، إلى محاولة فهم المبدأ الذي بدأ منه



الوجود، وكذلك الغاية التي ستنتهي يوماً ما إليها، يستغرق الفيلسوف بعمق في مسألة ما، أو فكرة معينة، ويتمكن من جسع المعلومات، والبيانات المرتبطة بالموضوع المدروس، والتركيز عليه دون غيره، فهو يقارن بين الظواهر ومختلف القضايا. (فينكس، 33، 1982)

#### -المنهجية:

إن التفكير الفلسفي يمتاز بالمنهجية والبعد عن العفوية، إذ يتميز المنهج بمراحل وخطوات محددة يضعها الفيلسوف نفسه، والمناهج الفلسفية تختلف باختلاف الفلاسفة، أو المذاهب الفلسفية، من مثل: منهج الشك عند ديكارت، والظاهراني عند هرسول، والتحليلي عند رسل، إلا أنها تبقى مشتركة في صفة واحدة، ألا وهي: أن كل تلك المناهج ذات طابع تأملي عقلي نقدي، فهو تفكير مستقل ليس تابعاً، كما أنه لا يخضع للآخرين، أو لإجماعهم على أفكار معينة، بل هو تفكير منطقي منهجي مستقل أسامه العقل. (راسل، 2016، 33)

- الشك: يعد الشك صفة وخاصية فلسفية بامتياز، وهو ما يؤكد التاريخ الطويل للفلسفة "25 قرناً"، إذ إن المواقف التي يخلص إليها أي فيلسوف، هي بالتأكيد نتيجة للشك في مواقف معاكسة، ما يعني أن التفكير الفلسفي ينبذ فكرة التسليم العشوائي للأفكار دون الارتياح فيها، والشك الفلسفي لا بد أن يكون شكاً منهجياً غاية الوصول إلى الحقيقة والمعرفة القائمة على الحجة والبرهان، فيجب أن يكون هناك دقة منطقية، فتكون (تاشد، 2007، 19)

والبحث الصادق، والمعرفة بغير الفلسفة توجة قليل الرؤية، فهي لا تستغني عن الفلسفة، التي تمدها بالأسس والمناهج والقدرة على الربط والتعليل والتشمل، فبدونها تظل المعرفة أشتاتاً متفرقة وأوصالاً منقطعة، وهكذا فإن المعرفة تغذي الفلسفة بنتائج اختباراتها، والفلسفة تمد المعرفة بالنظرة الكلية الشاملة، والمعنى المرشد والتحليل الصحيح، ولا شك أن ترابط المعرفة والفلسفة قد أدى إلى تقدم العلم، ونضج المذاهب الفلسفية واستمرار النمو في الفكر والحضارة، لهذا نجد أن الفلسفة انقسمت إلى عدة أقسام وعدة أنواع سميت بالأنواع التفكيرية للفلسفة منها:

التفكير الفلسفي التقليدي الأفكار الفلسفية متميزة بالمنطق، أي أن يتم التعبير عنها بدقة ووضوح، وعلى صورة مفاهيم محددة ومجردة تبدأ بمقدمات تنتهي بنتائج يقينية لا يمكن نقضها.

## 5- الفرق بين المعرفة والفلسفة: هناك فروق بين المعرفة والفلسفة نجملها بالآتي:

1- تعتمد الفلسفة على التفكير العقلي المجرد والبحث، والمعرفة على التفكير العقلي العملي التجريبي.

2- إذا كان العلم وصفيًا تقريرياً، فالفلسفة تتجاوز التقرير إلى التفسير، وإذا انحصر في بحث الظواهر فإن الفلسفة تهتم بما وراء الظواهر، فهي تختص بمعرفة خصائص الأشياء وعمق وجودها والغاية منها.

3- إذا كان العلم يسلم بوجود الأشياء والقضايا الأولية التي عليها، ولا يجيز لنفسه أن يمسها ويدخل في أسرارها، تكون الفلسفة كاشفة الأستار، وداخلة في الأسرار، أي أنها لا تسلم بشيء إذا لم يؤده العقل والبرهان.

4- إن تجاهل الماضي ممكن في العلم، متعذر في الفلسفة، فالتاريخ بالمعرفة غير التاريخ بالفلسفة، وإن التاريخ في المعرفة هو شيء آخر غير العلم، أما تاريخ الفلسفة وتاريخ الفلسفة فهو جزء من الفلسفة، وعلى الرغم من الاختلاف الكبير بين الفلسفة والمعرفة، إلا أن هناك صلات وروابط وثيقة ترتبط فيما بينهما، فالفلسفة بغير المعرفة عاجزة، فكيف تنمو الفلسفة بدون المعرفة كيف تنمو دون روافد المعرفة المكتسبة بالملاحظة الموضوعية، والناقد والإبداعي والمعرفي. (wulfred,89,1998)

## 6- أقسام الفلسفة:

تعدّ الفلسفة مؤسسة وجامعة وموسوعة قائمة بذاتها، تحتوي على العديد من الأقسام، وكل قسم من أقسامها ضمنه علوم وفروع، وهذه الأقسام هي:

الفلسفة النظرية- الفلسفة العمالية- الفلسفة المضافة والتي تسمى فلسفة العلوم- تاريخ

الفلسفة

1- الفلسفة النظرية: تحتوي على علوم عدة، وهي: فلسفة الوجود- فلسفة المعرفة- فلسفة الطبيعة- فلسفة ما وراء الطبيعة- علم النفس الفلسفي- الفلسفة الإلهية- الفلسفة الدينية. (سعيد، 1999، 90)

2- الفلسفة العملية: تحتوي على: علم النفس العام- فلسفة الأخلاق- فلسفة التربية- فلسفة السياسة- علم الاجتماع الفلسفي- فلسفة الجمال. (عبد المطلب، 2000، 201)

3- الفلسفة المضافة (فلسفة العلوم): تحتوي على علوم عدة منها: فلسفة الرياضيات- فلسفة الفيزياء- فلسفة اللغة- فلسفة التاريخ والحضارة- فلسفة القانون- فلسفة الدين. (سراج، 2008، 302)

4- تاريخ الفلسفة: وهو القسم الذي يدرس تاريخ الفلسفة في الحضارات، كالفلسفة الشرقية القديمة، والفلسفة اليونانية وفلسفة العصور الوسطى، والفلسفة الإسلامية، والفلسفة الحديثة، والفلسفة المعاصرة. (الخوالة، 27، 2013)

هذه الأقسام هي عبارة عن دراسة دقيقة لخوائص كل قسم، فمثلاً فلسفة الطبيعة تختلف عن فلسفة الفيزياء في المنهج والغاية والموضوع، فموضوع العلم في فلسفة الطبيعة هو عالم المادة وغايته فهم هذا العالم المادي وتحليله عقلياً وبشكل مباشر. (الجابري، 70، 1998)

وموضوع فلسفة الفيزياء هو علم الفيزياء ونظريات الفيزيائيين، وما توصل إليه علماء الفيزياء وأثبتته بالتجربة، وغايته تكون في المحاولة لفهم هذه النظريات وبيان انسجامها، والبحث بطريقة عقلية عن أجوبة علمية حول الأسئلة التي لم تثبت بعد بالتجربة.

كما وتختلف فلسفة الطبيعة عن علم الفيزياء، على الرغم من أن موضوعهما واحد وهو العالم المادي، وهذا الاختلاف يكمن في منهج البحث، ففلسفة الطبيعة تدرس العالم المادي بواسطة المنهج العقلي، أما علم الفيزياء فيدرس عالم المادة بواسطة المنهج التجريبي والبحث الرياضي. (عبد الله، 1980، 41)

كما يمكن تقسيم الفلسفة بحسب العلوم التي تدرسها إلى:

فلسفة علم الأخلاق، فلسفة علم الجمال، فلسفة علم المنطق، فلسفة علم الأنطولوجيا، فلسفة علم الميتافيزيقيا، فلسفة علم الإكسيولوجيا، فلسفة علم السياسة، فلسفة علم الدين، الفلسفة الاجتماعية

1- الأخلاق: المواضيع الرئيسية هي الأخلاق، هنا ينظر الفلاسفة في طبيعة هذه المفاهيم وأنواعها وخصائصها، ويدرسون أيضاً تغيراتها ودورها في المجتمع، ويتم إيلاء كثير من الاهتمام لدراسة معايير الخير والشر، وسعنى الحياة والعدالة والحق (شون (71,1998.

2- علم الجمال: يخصص هذا القسم لمبدأ جوهر الجمال وأشكاله في الحياة والطبيعة والإبداع الفني، وبشكل عام، فإن موضوع الجماليات هو الفن وشكله التعبيري.

3- الفلسفة الاجتماعية: موضوع الدراسة هنا هو المجتمع، وكذلك المواقف التي تصدر عن الشخص، إن موضوع الدراسة هنا يُقرب الفلسفة من الاجتماع النظري، لكن الفرق بينهما هو أن الفلسفة تؤدي وظيفة حاسمة، وأن علم الاجتماع يحدد الأنماط (المرشئي (2011,86.

4- الفلسفة السياسية: هذا القسم مخصص لدراسة الأفكار والقيم السياسية، وجوهر السياسة، هنا أيضاً يتم تطوير المعايير لتقييمها، ويتم تحليل العلاقات بين الدول والمجتمع والفرد.

5- الفلسفة الدينية: يكشف هذا الاتجاه العلاقة بين المبدأ الأسمى والوجود، يشارك هذا القسم على النقيض من اللاهوت في تبرير الأدلة.

6- المنطق: يتعلق هذا العلم بالتفكير البشري وأساليبه وقوانينه وأشكاله، موضوع هذا القسم هو النشاط المعرفي الفكري، الذي يتم دراسة قوانينه من قبل هذا التخصص.

7- الميتافيزيقيا: تعد فرعاً فلسفياً مهتماً بالوجود، كذلك المتعلقة بطبيعة الحياة، ويمكننا وصفها بأنها أساس الفلسفة، أو الفلسفة الأولى كما يسميها أرسطو، فهي بحسب قوله تتمحور حول ما هو الواقع، وكيف نشأ الكون، وما هو مصدر خلق الكون، وهل هناك إله واحد، أو تعدد الآلهة.

8- الأنطولوجيا: أو علم الوجود، وهو قسم من أقسام الميتافيزيقيا، ويختص بدراسة الكينونة والوجود، بما في ذلك تعريف وتصنيف الكيانات الجسدية والعقلية، وطبيعة خصائصها وتغيراتها.

- 9- إكسيولوجيا: في هذا القسم، يتم دراسة القيم وتطور النظرية حولها، ولأول مرة بدأ سقراط يتحدث عن هذا الذي يهدف في الأساس إلى فهم السؤال: ما هو جيد؟
- 10- الأنثروبولوجيا: ويخصص هذا القسم لدراسة طبيعة وجوهر الإنسان، وعلاقته بالله، والطبيعة ونور الله، تنم، والحياة والموت، وغيرها من الظواهر. (الأمري، 1998: 71)

### 7- وظيفة الفلسفة.

إن وظيفة الفلسفة ليست ثابتة، بل تتغير بحسب العصور وتكون بألوان الإشكالات والقضايا المطروحة، ولئن تمر بمجال معين دون أن تكون هناك فلسفة لصيقة، تصيغ أسئلة وتعيد البحث من جديد في أجزاء المعرفة الممكنة، من الفلسفة السياسية والأخلاقية والعلمية إلى فلسفة اللغة، وهذا التنوع في أنماط الفلسفة، يعني هيمنة الآليات المنهجية من النقد والتفكير في إعادة قراءة التراث الفلسفي، بروح جديدة في شريان المعرفة السالفة، ومحاولة فهم الواقع باستعادة بعض مضامين التفكير القديم والحديث، بغية الوصول إلى نتائج نسبية، ومفيدة في محاوله الفهم للواقع. (مجيد، 2014: 32)

وللفلسفة وظائف عدة؛ منها:

- تقوم الفلسفة بعملية نقدية، أعلى من مستوى النقد الذي تقوم به العلوم الأخرى، فعندما يقوم العالم بتجربة ما فإنه يستخدم فروضاً ومفاهيم يسلم بها قبل البدء بالتجربة، ولا يحاول في أثناء التجربة، أو بعدها أن يفحص هذه المسلمات، أو أن يعيد النظر فيها، وهنا تأتي مهمة الفيلسوف الذي يفحص ويدقق، فيما إذا كان العالم على حق في تسليمه بتلك المسلمات، أو لا.

- فحص مختلف العلاقات التي توجد بين العلوم وتوضيحها من ناحية، وبين العلوم وغيرها من ميادين الخبرة البشرية من ناحية ثانية.

- التأمل، والدور التأملي الذي كانت تقوم به الفلسفة قديماً، كان بعيداً عن ميدان الخبرة الحياتية ومنفصلاً عنها، مما أحاطها بالغموض، وجعل الغالبية العظمى من الناس تنفر منها، أما التأمل الذي تقوم به الفلسفة حالياً، فيرتبط بالخبرة الإنسانية وبمشكلات الحياة، ويقضايا الحرب والسلام وغيرها من الأمور التي تهم الإنسان.

- الفلاسفة تشخيص الحياة، على غرار الفحص الطبي الذي يجريه الطبيب على المريض بحسب ميشيل فوكو، في عملية الفحص والتشخيص، ويكون الإنسان طبيباً في استخلاص النتائج بالتجربة والملاحظة، ومن خلال الخاصية الجوهرية في الفلسفة وهو السؤال الذي يفتح آفاقاً ممكنة للتفكير، فالمعرفة هنا تحتاج إلى أدوات جديدة وباحث منفتح في أعماق الفكر والتاريخ، للكشف عن المنسي والمكبوت وإعادة الاعتبار للمهمش والمرفوض من التفكير. (البناني، 1996، 87)

-- وظيفة الفلسفة في إثارة السؤال دون تحديد للجواب النهائي، إذ تبقى الفلسفة أفقاً للتفكير المنفتح، وتجربة حية للذوات الفاعلة في العلاقة بالعالم ومجالات للفعل الإنساني.

- الفلسفة إبداع لمفاهيم جديدة مستوحاة من الفكر والخيال، يبينها الفيلسوف دون تكرار، أو اجترار المفاهيم السابقة. (الجندي، 49، 2018)

- من وظائف الفلسفة تقديم الرؤى والمواقف بنسبية، حتى تُرسخ فكر الاختلاف والتعدد ضد الانغلاق والتمسك، فلا مسبيل في التحرر من قيود التسلط العلمي والتقني في عالم اليوم، إلا بمحاولة فهم عميقة لما وراء الخطاب من أهداف وغايات ومرامي موجهة في عملية التخليط وتكريس الوجود المزيف. (الرافعي، 68، 1999)

- عالمنا يقتضي من توظيف الفلسفة الفهم والاستيعاب والاهتمام بالذات أكثر، وإدراك قضايا العالم، حتى يتمكن الفلاسفة من إنعام مهامها في شعيرة الخصائص والكشف عن ألوان الخطاب الموجه للتضليل والتعبئة. خطاب اليوم ليس محايداً في الإعلام والسياسة والثقافة، وفي التلاعب بمشاعر الناس وأفكارهم. الرفض والنقد لا ينطلق من فراغ سعري، بل من المنطقي أن تغير الفلسفة أحياناً من أدواتها، وتنزل من المجرد والمثالية إلى الواقع، ولذلك قال المؤرخ الروماني (شيشرون) قولاً صريحاً في حق سقراط: إنه أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض، أي تحولت الفلسفة إلى تفكير عمومي، ومجال للحوار والتفكير من الذات إلى الفضاء العمومي. (الخالدة، 87، 1968)

## 8- المبادئ الأساسية للفلسفة:

1 - مبدأ الحرية: كلما زادت التشريعات التي تحد من حرياتنا، كلما زاد عدد اللاجئين إلى فلسفة الحرية، ويشير هذا الشيء إلى التبرير لتصرفات البشرية الخاطئة، أو



الصحيحة، وفي التدخل في حياة أي شخص سيطالب بحريته، والثشيء الموحيد الذي يمكنك من أن تسارس السلطة، أو منعه من هذا، الحرية. وهو إنه سيسبب ضرر للآخرين سواء أكان جسدياً، أم معنوياً. (كرك، 157، 2010)

2- مبدأ الكفاءة الثقافية: فكرة أن كل شيء يعود لسبب ما، هو الافتراض وراء معظم الفلسفة، وإذا كنا نظن أن الأمور قد حدثت، فإننا لن نتعرض لمحاولة حل سبب حدوثها، فإن نفترض مثلاً أن الأيام الطويلة تعني المزيد من أشعة الشمس، التي تعني أن الطقس أكثر دفئاً، لكن هذا المبدأ يختلف اختلافاً جوهرياً عن المبدأ الذي يقول إن كل شيء يجب أن يكون له غرض. (الطبي، 30، 2008)

3- المعنى الفلسفي: الغرق في التفكير الأخلاقي في الثنائيات الحادة، مثل الخير والشر، الصحيح والخطأ، الجدة والتار، والأساطير الشعبية حول سقوط الإنسانية من النعمة، كلها معاني فلسفية، ولكن قبل وقت طويل، علمنا علم النفس الحديث، بأننا جميعاً لدينا جانب الظل، جاء فيلسوف يوناني قديم بفكرة "كانت أكثر دقة"، أنه ليس هناك ظلال من اللون الأبيض والأسود، أو الجيد والسيء، لا يوجد تضاد فقط، وبدلاً من ذلك، فإن الخير هو متوسط يقف بين شطري الشجاعة والأخلاق، والاستسلام هو متوسط يقف بين شطري التسامح والضعف. (بمسد، 30، 2002)

4- مبدأ بوبر: كان المنطق السائد هو أن النظرية علمية إذا عرفت كيف تثبت ذلك، ولكن بوبر اقترح أن النظرية علمية فقط إذا كنت تعرف ما الذي سيفسدها، وهذا هو السبب وراء كون نظريات المؤامرة هراء، وبغض النظر عن الأدلة، يمكن أن تجادل بعض البيانات حول نظريتها، على سبيل المثال النظرية الخاطئة التي تقول: إن عيسى ابن الله، هي نظرية غير مثبتة. (واي، 1998، 67)

5- مبدأ الأشياء التي يجب القيام بها: كم مرة يُصر الناس على شيء ما، يجب القيام به، على الرغم من أنهم لا يعرفون ما هو هذا الشيء، ولكن إذا لم يكن لديك فكرة عما يجب القيام به، كيف تعرف حتى إنه من الممكن القيام به، وبما أن العقل يأمر باتخاذ مثل هذه الإجراءات، فمن المحتمل أن يكون حدوثها ممكناً، وبعبارة أخرى، إذا كانت الوصفة عقلانية حقاً، فيجب أن تكون ممكنة. (فياض، 78، 2001)

6- مبدأ الخير: إن لدى الفيلسوف الأمريكي دونالد دافيسون في القرن العشرين ادعاء، يحتثا بمعناه الأوسع على تفسير معنى ما يدعي الآخرون، بطرق تجعله أكثر عقلانية قدر الإمكان، وهو إذا كنت ترغب لمنح الآخرين الثقة، وإذا كان ما يقوله شخص ما، يمكن أن يكون خاطئاً تماماً، أو صحيح، فافتراض الأخير حتى يثبت العكس، وإنه المبدأ المعاكس الذي يتبعه السياسيون. (ليب، 2000، 10)

7- مبادئ الاختلاف: إذا بدت بعض المبادئ الفلسفية واضحة لدرجة أنها لا تستحق الذكر، فإن الآخرين يرفضون الإجماع على ذلك، وهذا هو الحال مع مبدأ الاختلاف عند راولز، والذي عده الديمقراطيون الليبراليون ذات يوم منقذهم السياسي، وعده عامة الناس غير عادل، وينص مبدأ الاختلاف على أنه لا يمكن للأغنياء أن يصبحوا أكثر ثراءً، إلا إذا أصبح الفقراء أكثر فقراً. (الحاجي، 2003، 11)

8- مبدأ الحرب: لطالما اعتقد المفكرون أنه يجب أن تكون الحرب مبررة أخلاقياً، ولكن النظريات الحديثة للحرب العادلة، ليست أكثر من مجرد تعديلات على تلك التي وضعها توماس الاكوييني في القرن الثالث عشر، ويتم تحديد أخلاقية الحرب على حد سواء من قبل أسباب البدء بها، من أجل شن الحرب دون مبررات أخلاقية، ولكن مبدأ الفلاسفة أنه يجب أن تكون القضية عادلة، ويجب أن يقوم بها جيش ذو سلطة مشروعة، كما يجب شن الحرب من أجل النوايا الصحيحة، كذلك يجب على الجيوش استخدام القوة التتامةية والتمييز بين المقاتلين والمدنيين الأبرياء. (الكلاي، 1999، 100)

## 9- علاقة الفلسفة بالمعارف والعلوم:

### أولاً: علاقة الفلسفة بالتربية

لمعرفة العلاقة بين الفلسفة والتربية لابد من توضيح معنى الفلسفة، ومعنى التربية والعلاقة بينهما.

#### معنى الفلسفة:

الفلسفة ليست مجرد مجموعة معارف جزئية خاصة، بل هي علم المبادئ العامة كما عرفها ديكارت في كتابه مبادئ الفلسفة، وقال أيضاً: إنها دراسة الحكمة، لأنها تهتم بعلم



الأصول، فبدخل فيها علم الله، وعلوم الإنسان والطبيعة، وركيزة الفلسفة عند ديكارت هي في الفكر المدرك لذاته، الذي يدرك شمولية الوجود، وأن مصدره من الله. (الدردي، 1968، 102)

أما المعنى المبسط لها كما وصفها برندان ولسون: فهي عبارة عن مجموعة من المشكلات، والمحاولات لحلها، وهذه المشكلات تدور حول الله والفضيلة والإدراك، والمعنى، والعلم، وما إلى ذلك. (الشجر، 162، 1979)

وقد أورد الكندي معنى الفلسفة بأنها علم الأشياء بحقائقها الكلية، إذ يؤكد أن الكلية هي إحدى خصائص الفلسفة الجوهرية التي تميزها عن غيرها من العلوم الإنسانية، ويرى ابن رشد أن التفكير في الموجودات يكون على اعتبار أنها مصنوعات، وكلما كانت المعرفة بالمصنوعات أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ، أما إيمانويل كانت فيرى أن الفلسفة هي المعرفة الصادرة من العقل. (الحمد، 2001، 311)

تدعو الفلسفة إلى أن تكون تقنية بحتة تركز على المنطق والتحليل المفهومي.

وبالتالي فإن مواضيع اهتماماتها تشمل نظرية المعرفة، الأخلاق، طبيعة اللغة وطبيعة العقل، ودراسة الفن والعلوم، فتكون نظرية عامة ودليل حياة شاملاً، وبهذا الفهم، تصبح الأنسفة مهتمة بتحديد طريقة الحياة المثالية، وليست محاولة فهم الحياة فقط. (الأداسي، 205، 1968)

والفلسفة كما يقول د. عبدالله عبد الدائم، ليست علماً قائماً بذاته، بل هي طريقة في التفكير ينتهجها الباحث في أي علم من العلوم، لهذا نجد فلسفة الدين، وفلسفة الرياضيات، وفلسفة الأخلاق، وفلسفة التربية..... إلخ.

### معنى التربية وتعريفها:

للتربية دور مهم في حياة المجتمعات والشعوب، فهي عماد التطور، والبنیان، والأزدهار، وهي وسيلة أساسية من وسائل البقاء والاستمرار، كما أنها ضرورة اجتماعية تهدف لتلبية احتياجات المجتمع، والاهتمام بها، كما أنها أيضاً ضرورة فردية من ضرورات الإنسان، فهي تكون شخصيته وتصلق قدراته وثقافته، ليكون على تفاعل وتناسق مع المجتمع المحيط به ليسهم فيه بفعالية، ومن هنا شغلت التربية كثيراً من

الباحثين والدارسين على مر العصور، وكان لها قدرٌ لا يُستهان به من الدراسة والتحليل. (القرآن، 1999، 75)

وعلى مر الزمن ظهرت تعريفات مختلفة للعلماء والفلاسفة والمفكرين للتربية، بسبب اختلاف نظرتهم للإنسان وفلسفته في الحياة والمعتقدات التي يعتقدونها، ولأنهم ينظرون إليها على أنها قضية جذلية، ومن هذه التعريفات الأساسية للتربية ما يأتي:

يُعرف أفلاطون التربية بأنها: هي التي أن تصفي على الجسم، والنفس كل جمال وكمال ممكن لها.

يعرف رفاة الطهطاوي: التربية هي التي تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وتنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل، وتمكنه من مجاوزة ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير).

تعريف ساطع الحصري: التربية هي تنشئة الفرد قوي البدن، حسن الخلق، صحيح التفكير، محباً لوطنه، معترفاً بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات اللازمة له في حياته.

تعريف إسماعيل القباني: التربية هي مساعدة الفرد على تحقيق ذاته، حتى يبلغ أقصى كمالاته المادية والروحية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه.

تعريف هريوت سينسر: التربية هي إعداد الفرد ليحيى حياة كاملة.

تعريف جون ديوي: التربية هي الحياة وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته. (الغيب، 1984، 378)

استمر العلماء في طرح تعريفات حديثة لمفهوم التربية كل بحسب وجهة نظره، ولكن التعريفات مهما تطورت وتعددت فهي جميعها تشير إلى معاني التقدم والرفق والكمال والنمو والتنشئة والتطور للأفضل، كما أنها لا تقتصر على فترة زمنية معينة من عمر الإنسان، بل هي عملية مستمرة معه، وللتربية أيضاً مصطلحات عدة، ومن هذه المصطلحات:

• التربية هي عملية التكيف، أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها.

● التربية هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات.

● إن التربية هي العمل المنسق، المقصود، الهادف إلى نقل المعرفة وإثراء القابليات، وتكوين الإنسان، والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة. (ريبول، 1999، 200)

### الفلسفة والتربية:

التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة، وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في المجالات جميعها خلال حياة الإنسان كلها، أما الفلسفة فهي ميدان يكابد في صياغة النظريات التي تهدف إلى بلوغ العليا. وإذا كان هدف الفلسفة هو المعرفة الأعمق بالغاية من الحياة، فإن التربية هي وسائل وطرائق الوصول لذلك الهدف، ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد: الفلسفة (فلسفة الحياة)، التربية هي الوسيلة التي نراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة، وذلك أن التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها. (المرعني، 2000، 98)

### العلاقة بين الفلسفة والتربية:

توجد علاقة قوية بين الفلسفة والتربية، إذ أهتم عدد من الفلاسفة خلال العصور الحديثة، والوسطى، والقديمة بدراسة الفلسفة في بداية حياتهم، ومن ثم أكملوا دراستهم في فلسفة التربية، فقال الفيلسوف سقراط أن التربية والفلسفة يشكلان مظهران مختلفان عن بعضهما بموضوع واحد، إذ يشكل أحدهما الفلسفة ضمن شؤون وأحوال الحياة، كما تمثل الفلسفة المجهود المفسر للقضايا النظرية والفكرية، بينما تمثل التربية العملية التي تترجم القضايا إلى عدة مهارات وعادات واتجاهات. (كرم، 1966، 410)

الفلسفة تدور حول ما يرتبط بالخبرة الإنسانية، ومن ثم تفسير وتوضيح تلك الخبرة، وبالتالي نقدها، ومن ثم إعادة التناغم والتناسق والانسجام إليها، إذ تركز على الأسس

والمسلمات التي يستند عليها تتأسق هذه الخبرة، وبالتالي تقوم التربية بنقل هذه الخبرات من جيل إلى جيل. (أمين، 1996، 32)

وإن الفلسفة دون الاعتماد على التربية، تصبح مجموعة من النظريات ذات الطبيعة الجامدة، بينما لا تستطيع التربية التخلي عن الفلسفة بسبب حاجتها إلى بناء نظرة شاملة وكاملة حول أهداف المجتمع، والحياة الإنسانية، حتى تتمكن من إعداد القضايا التربوية بناءً على استخدام نظرة شمالية، ومن الممكن تلخيص العلاقة بين الفلسفة والتربية وفقاً للنقاط الآتية:

المساعدة على فهم أنواع النشاطات الإنسانية والعملية والتربوية.  
تعزيز فهم وإدراك العلاقة بين مجالات الحياة والأعمال التربوية.  
تعتمد فلسفة التربية على عدة فرضيات رئيسية، تسهم في تحقيق التنظيم للفكر التربوي.  
(بياجيه، 30، 1994)

### معنى فلسفة التربية:

تعد فلسفة التربية تطبيق منهج الفلسفة ونظرتها إلى التربية، بسبب دورها في تحديد الطريق الخاص بعملية التربية، والإسهام في تعديلها ونقدها وتنسيقها، لتواكب المشكلات والصراعات الثقافية، كما تمثل فلسفة التربية الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في بيئة التربية، أو السعي إلى نشر نظرة الفلسفة العامة ضمن المكونات الخاصة بالتربية، ومن ثم تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتسهم في توفير التنسيق الخاص بالعمليات التربوية، وجعلها تواكب مشكلات المجتمع. (أحمد، 60، 2001)

تتضمن فلسفة التربية تطبيق التفكير الفلسفي على ميدان التربية، وبذلك تصبح الفلسفة كما يقول جون ديوي (النظرية العامة للتربية)، وهكذا تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية، وتنسيقها والعمل على انسجامها، وتوضيح القيم، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. (مصود، 55، 1958)

## تعريف فلسفة التربية:

هي تخصص في إطار الفلسفة عموماً، فالتربية هي الجانب العملي أو التطبيقي، لما تمثله الفلسفة من أبعاد النظرية، فالفلسفة دون تربية تُعرف فكري، والتربية دون فلسفة نشاط لا أفق له.

تعطي فلسفة التربية نظرة شمولية تكشف العناصر المؤثرة والمتخللة في العملية التربوية، من قبل الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، كما أنها تربط مصير التربية بصورة الحياة التي تريدها، وصورة الإنسان الذي نريد، تتناول فلسفة التربية قضايا التربية بالتحليل والنقد للمفاهيم المركزية للعملية التربوية، من جوانب المعرفة، والتعليم، والتدريس، إذ إن العملية التربوية هي حسيطة تفاعل عوامل عدة، وعناصر متباينة تنصهر معاً لتعطي العملية التربوية معناها الحقيقي وجدواها المنشود، بهذا المعنى تسعى فلسفة التربية إلى انتمثال العمل التربوي من العقوبة والعشوائية، وبالتالي تحويله إلى عمل مبرمج مخطط له، تتلاءم فيه الوسائل مع الأهداف، كما تسعى فلسفة التربية في المستوى المعرفي إلى تنمية النشاط الذهني، وإلى الارتقاء بالمهارات في البعد النفسي الحركي، أما في البعد الوجداني، فتسعى فلسفة التربية إلى توجيه الانفعالات والعواطف والأحاسيس (ديول، 1978، 115).

## ثانياً: علاقة الفلسفة بالعلم:

مفهوم العلم وتعريفه: يذهب أليكس في كتابه فلسفة العلم مقدمة معاصرة إلى صعوبة ضبط مصطلح العلم، وذلك يتمثل في نظره، عندما نكون إزاء نوعين من العلوم لم تتحقق لهما الدقة والضبط، وهو ما تحقق للعلوم الطبيعية، أو عندما نكون إزاء أنماط من المعرفة تحاول أن تظهر بزي العلم، وهي أبعد ما تكون عنه. (الراعي، 1998، 62)

تعود كلمة علم في اشتقاقها اللاتيني إلى المعرفة، وهي بمعناها الأشمل كل معرفة منهجية، أو ممارسة تؤدي إلى نتائج، أو تنبؤات لأشياء من الممكن التنبؤ بها في هذا المعنى. (أليكس روتيرج، 2011، 8)

القول، وقام بكثير من التجارب لتمحيصها، وحاول أن يثبت فرضيته التي أصبحت فيما بعد حقيقة علمية، فقد تعرض كوبرنيكوس إلى هجوم شرس، بسبب توصله إلى نتيجة تخالف رؤية الكنيسة وجرت محاربتة، وبعد ظهور عدد من الإنجازات العلمية بدأت العلوم تستقل عن الفلسفة، وكان هناك محاولة لاختزال الفلسفة في متابعة نتائج العلم فقط، والابتعاد عن الفلسفة التأملية.

- أسباب استقلال العلوم عن الفلسفة:

ويرجع استقلال العلوم عن الفلسفة إلى الأسباب الآتية:

- تراكم المعلومات وتعمق البحث في تفرعات جزئية جعل التخصص في العلوم لازماً.
- زيادة الاهتمام بدراسة الواقع المادي والجزئي، والمعطيات، وهذا يناقض الفلسفة.
- تطلب المنهج التجريبي الذي يقوم على دراسات الجزئيات للوصول إلى الكليات، والاهتمام بالمعطيات والوقائع المادية والجزئيات وهذا في الطبيعة الحال ينافي المنهج الفلسفي (عشوي، 2019، 72)

ومن أهم العلوم التي استقلت عن الفلسفة:

علم الفيزياء وعلم الأبيولوجيا والكيمياء، وتم التأسيس لعلوم جديدة من مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس. (بترانديل، 2019، 59)

بدأ العلم بالانفصال عن الفلسفة بسبب ظهور عدد من الفلاسفة من مثل: فرنسيس بيكون، وغاليليو غاليلي وإسحاق نيوتن، الذين فكروا كفلاسفة إلى جانب استخدامهم التفكير العلمي، ومع تقدم الطرق العلمية بدأ مصطلح العلم بالظهور والانفصال عن كل من الميتافيزيقيا والفلسفة، إذ إن الفلاسفة الطبيعيين بدأوا التفكير بطبيعة العلم بصورة مختلفة، ما أدى إلى ظهور الاختلافات بين العلم، والفلسفة، والتميز بينهما، وهنا بدأ العلم بالظهور، وبدأت الفلسفة بالتراجع. (sampler, 38, 2019)

كان العالم نيوتن من أوائل العلماء الذين كان لهم دور كبير في تراجع الفلسفة وإبراز العلم، فهو أول من اعتمد على منهجية علمية مفصلة كلياً عن الفلسفة في دراسة الظواهر، والتوصل إلى النظريات والقوانين وإثباتها، فبعد اكتشاف قوانين الجاذبية الأرضية، التي تعد من أبرز إنجازاته، وضح كيفية التوصل إليها من خلال اشتقاق



المعادلات الرياضية دون أي تدخل للفلسفة، ثم انتشرت منهجية نيوتن بين الفلاسفة في عصر التنوير، وهنا جرى فصل العلم عن الفلسفة بشكل كامل، وأصبحت الفلسفة في طي النسيان، مع عدم إنكار أن الفلسفة هي السبب الأول والرئيس الذي أدى إلى ظهور العلم. (samprasser,38,2019)

### حاجة العلم للفلسفة:

يوجد صلة ترابط بين العلم والفلسفة، بالرغم من انفصال كل منهما عن الآخر، فالعلم وحده لا يستطيع تقديم إجابات واضحة وشاملة حول مختلف المواضيع، ومن الصعب الاعتماد على العلم وحده لفهم الكون وتحليله، إذ إن دراسة المواضيع بشكل علمي كامل يفقد الأشياء قيمتها، كما أن كل شيء في هذا الكون، بما فيه الفلسفة، ينبغي أن يتوافق مع النظريات والمبادئ العلمية، ووفقاً لذلك فإن كل شيء بما فيه الإنسان سيتحول إلى مجرد آلات متحركة، بحسب القوانين والنظريات العلمية، وهنا يأتي دور الفلسفة في إعطاء قيمة للأشياء، من خلال تقديم تصور شامل بما يتوافق مع العلم. (Massimo,83,2008)

ومن أهم ما تقدمه الفلسفة للعلم ما يأتي:

إتاحة الفرصة للعلم للاندماج في إطار الفلسفة الخاص، وعدها أساساً للبناء عليه في مختلف قضايا العلم.

البحث والتدقيق في المصطلحات والافتراضات العلمية، ويكون ذلك بتحليل هذه المصطلحات والافتراضات بشكل ناقد وجميع جوانبها، إضافة إلى توضيح كيفية ارتباطها مع الفلسفة.

تحديد معايير تساعد على تمييز النظريات الجيدة من غيرها، ومعايير تتعلق بالأساليب العلمية المسموح اتباعها، بما يسهم في التقدم العلمي.

فهم وتوضيح الأهداف العامة للعلم، إضافة إلى تقديمها أهم أخلاقيات العلم التي ينبغي الالتزام بها.

إيجاد نقاط مشتركة بين كل من مفاهيم العلوم الطبيعية، ومفاهيم العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتوضيح العلاقات المتبادلة بين تلك الفروع المختلفة.

تقديم أسلوب يجمع بين كل من التجربة الإنسانية والحقائق العلمية بشكل يكمل إحداها الآخر ويثريه. (sebastiande, 2013, 103.)

### حاجة الفلسفة للعلم:

تحتاج الفلسفة للعلم كما يحتاج العلم إليها، إذ إن كثيراً من المواضيع الفلسفية؛ من مثل: الوعي، والإرادة الحرة تحتاج إلى أخذ نتائج العلم بعين الاعتبار من أجل فهمها وتوضيحها، كما أن دراسة المشكلات المتعلقة بمختلف فروع الفلسفة تحتاج إلى معلومات، وحقائق مستمدة من العلوم الطبيعية، من مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وغيرها، لتكوين صورة واضحة وشاملة حول الموضوع، ومثال ذلك: عند دراسة فلسفة اللغة ينبغي أن نوضع اللغة في سياقها التطوري، أي دراسة كيفية تطورها بيولوجياً، وهذا يحتاج إلى دراسة اللغة كلفسة، ليتسنى تكوين صورة كاملة عن فلسفة اللغة. (Nicholas maxwell, 210 2001)

### تعزيز الترابط بين الفلسفة والعلوم:

يعدّ تعزيز الترابط بين الفلسفة والعلوم أمراً قي غاية الأهمية، فكل منها مهم للآخر، ومن الممكن سد الفجوة بينهما عن طريق تنفيذ عدد من التوصيات التي يمكن تنفيذها بسهولة بشكل علمي، وفق الآتي:

إيجاد مساحة كافية للفلسفة في المؤتمرات العلمية: وذلك عن طريق إتاحة فرصة للباحثين المشاركين في المؤتمرات لتقديم أفكار فلسفية حول الموضوع، وتوضيح الفائدة من ذلك، إضافة إلى الاهتمام بتفعيل المنظمات التي تهتم بالفلسفة.

المشاركة في الإشراف على أطروحات الطلبة: وفيها يشرف باحث وفيلسوف على أطروحة طالب الدكتوراه، مما يوفر فرصة كبيرة لمعالجة موضوع أو أطروحة بصورة متكاملة وغنية، وفي الوقت نفسه يجري إعداد جيل من العلماء الفلاسفة.

تصميم مناهج تشمل الفلسفة والعلوم بشكل متوازن: على أن تشمل هذه المناهج مفاهيم ومعرفة علمية، تساعد على التقدم العلمي، وفي الوقت نفسه تزود الطلاب بمنظور فلسفي، يساعد على الإحاطة بمختلف هذه المفاهيم والمعارف العلمية، ويكون ذلك بإدراج وحدة للفلسفة وتاريخ العلوم ضمن مناهج العلوم، وإدراج وحدة العلوم في مناهج الفلسفة.



تعزيز القراءة عن العلم والفلسفة: ويكون ذلك بالقراءة عن إسهامات العلم والفلسفة، ومناقشة ما يُقرأ، ما يزيد من الفهم، ويسهم في إلهام الباحثين، ويعزز الدمج بين الفلسفة والعلوم. (tucle lapine,72,2019)

### ثالثاً: علاقة الفلسفة بالدين:

مفهوم الدين وتعريفه: يمكن حصر معانيه في: الطاعة، الخضوع، الانقياد والجزاء والمكافأة. (معم النجيز، 166، 2005) وهو أيضاً العادة والحال والسيرورة والسياسة والرأي والحكم. (سليمان، 572، 1982). إذ يتضح من التعريفات اللغوية، أن الدين في اللغة هو العادة والحالة التي يكون عليها الإنسان مطيعاً وذللاً أمام خالقه، ينتظر الجزاء منه بحسب عمله. إن الدين إذن حالة المرء إزاء شأن ما، ولا شك أن هذا المعنى بكل اشتقاقاته يجعلنا أمام طرفين، طرف أعلى وطرف أدنى، والدين هو حالة للطرف الأدنى الذي هو محتاج للطرف الأعلى، ومن هنا ارتبط الدين بالاستسلام والطاعة للمعبود. أما في اللغات الغربية الإنجليزية والفرنسية فكلمة Religion مشتقة من اللاتينية Religio، وهي تعني بشكل عام الإحساس المصحوب بخوف أو تأنيب ضمير، بواجب ما تجاه الآلهة. (الشار، 18، 2015)

### العلاقة بين الفلسفة والدين:

إن العلاقة بين الفلسفة والدين علاقة وطيدة ومتشابكة، فالدين يحتاج إلى عقلانية الفلسفة، من أجل تقديم إجابات منطقية ومقنعة عن أسئلة شائكة، والفلسفة تعمل على المشكلات الدينية وتأخذ كثيراً من مقولاتها ومفاهيمها، يرى رويس أن الفلسفة منهج والدين موضوع، وأنه لا يتم توصيف العلاقة بين الدين والفلسفة بصورة دقيقة من خلال طريق واحد يبدأ من الدين، أو من الفلسفة، إذ يسهم كلاهما في حياة الآخر في اللحظة نفسها التي يمارس فيها النقد المتبادل بينهما، ويتحدث هيجل عن الدين بوصفه هو الفلسفة، فكان أبرز من وجد بين الدين والفلسفة "قي أحيان قد يقف الدين بدلاً، أو نائباً عن الفلسفة، وإذا ذاك يصبح الدين فلسفة شعبية، أو العكس، فتصبح الفلسفة هي دين الخاصة"، وإلى هذا المعنى ذهب ابن رشد في كتابيه "فصل المقال"، "الكشف عن مناهج الأدلة"

تعزيز القراءة عن العلم والفلسفة: ويكون ذلك بالقراءة عن إسهامات العلم والفلسفة، ومناقشة ما يُقرأ، ما يزيد من الفهم، ويسهم في إلهام الباحثين، ويعزز الدمج بين الفلسفة والعلم. (Lucie Lapine, 72, 2019)

### ثالثاً: علاقة الفلسفة بالدين:

مفهوم الدين وتعريفه: يمكن حصر معانيه في: الطاعة، الخضوع، الانقياد والجزاء والمكافأة. (معجم الوجيز، 166، 2005) وهو أيضاً العادة والحال والسياسة والرأي والحكم. (صليبا، 572، 1982). إذ يتضح من التعريفات اللغوية، أن الدين في اللغة هو العادة والحالة التي يكون عليها الإنسان مطيعاً وذليلاً أمام خالقه، ينتظر الجزاء منه بحسب عمله. إن الدين إذن حالة المرء إزاء شأن ما، ولا شك أن هذا المعنى بكل اشتقاقاته يجعلنا أمام طرفين، طرف أعلى وطرف أدنى، والدين هو حالة للطرف الأدنى الذي هو محتاج للطرف الأعلى، ومن هنا ارتبط الدين بالاستسلام والطاعة للمعبود. أما في اللغات الغربية الإنجليزية والفرنسية فكلمة Religion مشتقة من اللاتينية Religio، وهي تعني بشكل عام الإحساس المصحوب بخوف أو تأنيب ضمير، بواجب ما تجاه الآلهة. (النشار، 18، 2015)

### العلاقة بين الفلسفة والدين:

إن العلاقة بين الفلسفة والدين علاقة وطيدة ومتشابكة، فالدين يحتاج إلى عقلانية الفلسفة؛ من أجل تقديم إجابات منطقية ومقنعة عن أسئلة شائكة، والفلسفة تعمل على المشكلات الدينية وتأخذ كثيراً من مقولاتها ومفاهيمها، يرى رويس أن الفلسفة منهج والدين موضوع، وأنه لا يتم توصيف العلاقة بين الدين والفلسفة بصورة دقيقة من خلال طريق واحد يبدأ من الدين، أو من الفلسفة، إذ يسهم كلاهما في حياة الآخر في اللحظة نفسها التي يمارس فيها النقد المتبادل بينهما، ويتحدث هيجل عن الدين بوصفه هو الفلسفة، فكان أبرز من وحد بين الدين والفلسفة "في أحيان قد يقف الدين بدلاً، أو نائباً عن الفلسفة، وإذ ذاك يصبح الدين فلسفة شعبية، أو العكس، فتصبح الفلسفة هي دين الخاصة"، وإلى هذا المعنى ذهب ابن رشد في كتابيه "فصل المقال"، "الكشف عن مناهج الأدلة"

الإنسان من طور الحيوانية إلى طور الإنسانية، ويجعله يتميز بعدة أمور منها، اللغة واستخدام الألفاظ للدلالة على المعاني التي تعبر عنها، ومنها استخدام الأدوات والآلات التي يسيطر بها على الطبيعة ويسخرها لمصلحته (الشار 52، 2015).

وهناك عدد من النظريات التي تفسر نشأة الدين، يمكن الجمع بينها بدفع من التنازع الذي يهدف إلى التقريب والفهم العام في ثلاث نظريات:

الأولى: نظرية النشأة الفطرية للدين: إذ يرى أصحاب هذه النظرية، أن الدين فطرة شئبة فطر الله الناس عليها، وهي النظرية التي تكاد تلقى إجماعاً من أصحاب الأديان السماوية وبعض الفلاسفة والعلماء.

الثانية: النظرية الاجتماعية:

ترى هذه النظرية أن الدين ظاهرة اجتماعية، تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية التي يعيشها الناس، من المجتمعات البدائية إلى المجتمعات المتحضرة، وهي النظرية التي يقول بها إميل دوركايم، ويتبعه فيها كثير من علماء الاجتماع.

الثالثة: النظرية الماركسية:

وهي تلك النظرية التي ترى أن العامل الاقتصادي هو السبب الرئيس في نشأة الدين، إذ إن الدين ينتج وينشأ عن استغراق الإنسان وإبعاده عن ذاته الأصلية، بسبب الظروف الاقتصادية والتفاوت الطبقي، الذي يرتبط في بنيته التحتية بعوامل اقتصادية وبشكل الإنتاج الاقتصادي في المجتمع، ولذلك يرى ماركس، طبقاً لهذه الرواية الاقتصادية، أن الدين عبارة عن أيدولوجيا الطبقة الحاكمة، إذ يقدم توصيات لحفظ النسيج الاجتماعي ويقرر أن النظام السياسي مقدر ومحتوم على أفراد المجتمع، فلا ينبغي مواجهة هذا النظام من موقع الرفض والتمرد، فوظيفة الدين عند ماركس إذن هي تفسير العالم ومنح المشروعية للوضع الموجود ومواساة المحرومين، ومن هنا يتبأ بزوال الدين تدريجياً مع زيادة الوعي الطبقي ومعرفة الإنسان لذاته وللعالم. (الشار 52، 2015).

• من حيث الغاية:

يرى بعض الباحثين أن غاية الدين والفلسفة واحدة، إذ إنهما يبغيان معرفة أصل الوجود وغايته، ومعرفة سبيل السعادة الإنسانية في الأجل والعاجل، أي إن هدفهما واحد

وهو الوصول إلى الحق، وإدراك الحقيقة، بل إن منهم من يرى أن الغاية الأساسية من الفلسفة هي الوصول إلى توحيد معقول بين العلم والحقيقة، عن طريق ميثاقين قائمين على منهج علمي وأسس علمية، فديكارت مثلاً يرى أن انخراط الأول من الفلسفة تحصيل العلم التام بما يمكن العلم به، وأن هذا يقتضي الكشف عن مبدأ أول أعلى، ممكن أن يستنتج منه بطريقة قياس كل حقيقة من حقائق العلم، ويعرف كرسنيان فولف الفلسفة بأنها العلم بالممكن من حيث ما يمكن تحقيقه بالفعل، وهو يرى كذلك أن مهمة الفلسفة هي الوصول إلى أعم المبادئ التي يمكن استنتاج العلم منها، ولا يختلف كائنات عن ذلك كثيراً في تعريفه للفلسفة بأنها: المعرفة النظرية المستمدة من المعاني الذهنية، ولا فخته الذي يقول: إن الفلسفة هي علم المعرفة، ولا هيجل الذي يعرف الفلسفة بأنها: البحث في المطلق (انظر كزليه، 1942، 17)، أو ما يراه ويؤكد الفيلسوف الأمريكي المعاصر جوزايا رويس من أن الدين والفلسفة هدفهما واحد، ويواجهها الصعوبات والمشكلات نفسها، إذ يعاني كل منهما من سوء الفهم وغموض الهدف، وعدم فهم الإنسان العادي لقيمتيهما ووظيفتهما الحقيقية، ويتفق جوهر الفلسفة مع أعمق ما جاءت به الأديان (الانساري، 2008، 8) ويختلفان في كثير من القضايا، أول هذه الاختلافات وأهمها، أن غاية الفلسفة المعرفة، وغاية الدين الإيمان، ومطلب الفلسفة فكرة جافة ترسم في صورة جامدة، ومطلب الدين روح وثابة وقوة محركة (دور، 71، 2001)

فالفيلسوف يحركه في الأساس شوقه للمعرفة، وهو في الأغلب لا يهتم إلا أقل القليل بانسجام معارفه مع آماله وأمانيه البشرية المتأصلة، أو عدم انسجامها، فالهم الأماسي للفيلسوف هو الوصول إلى الحقيقة، حتى لو كانت النتائج مقلقة، أو غير مريحة وتضدعه في أزمات نفسية، أو اجتماعية، فالمعرفة الخالصة هي الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الفيلسوف، دون النظر إلى النتائج المتحققة من وراء كشف هذه الحقيقة، أو إعطائها أهمية كبرى، أما الدين فهدفه الأول الإيمان وإعطاء المؤمن به، المسلم بما فيه، والعالم وفقاً لتعاليمه، الملتزم بأوامره ونواهيه، أكبر قدر من الاحساس بالأسان والطمأنينة في حاضره الدنيوي ومستقبله الأخروي، وهذا ما يجعل للدين الأهمية المباشرة في حياة الناس، فهو سبيلهم إلى الراحة العقلية، والطمأنينة النفسية (الشار، 55، 2015)

### • من حيث المنهج:

قد يظهر للوهلة الأولى الاتفاق بين منهج الفلسفة ومنهج الدين، إذ إن كلا منهما يستخدم المنطق والعقل في الفهم والتفسير والتأويل والرد على الخصوم، كما أن الدين يدعو في كثير من آياته إلى التدبر، واستعمال العقل وممارسة فعل التعقل في كل من خلق الله تعالى، وإن نور الوحي القرآني والتشريع الرباني لا يطمس دور العقل أبداً، بل يباركه ويزكيه ويقويه ويعطي للعقل قدراً كبيراً ومكانة عالية، فلقد جعل التشريع القرآني العقل مناط التكليف، وأنه بإمعان النظر يمكن الوقوف على اختلافات شتى بين منهج الفلسفة ومنهج الدين، فالدين يقوم على الإيمان، أي على القبول والتسليم بحقائق معينة، والإدعان لها إذعائاً تاماً، في حين أن الفلسفة بطبيعتها القائمة على ما يفكر فيه عقل الإنسان، وعلى ما تفقده إليه تأملاته وعلى الحجج العقلية المقنعة، التي تجعل هذا الفيلسوف، أو ذاك يؤمن بحقيقة معينة، ترفض ذلك التسليم والإدعان (الشار، 55، 2015)

كذلك يمكننا القول: إذا كان المنهج في الدين هو منهج واحد، قائم على التسليم والقبول بمجموعة الحقائق التي يكون الدين مصدرها الأساسي، سواء أكانت هذه الحقائق منزلة من عند الله عن طريق الوحي الإلهي إلى الرسل والأنبياء، كما في الديانات السماوية، أم كانت من عند أصحاب الديانات الأخرى من مصدر وضعي بشري له مكانته المقسمة عند أصحاب هذا الدين، فإن مناهج الفلسفة متعددة، فمن الفلاسفة من يستمر دور التساؤل عندهم طوال الرحلة الفلسفية، ومنهم من ينطلق من الأسئلة النظرية المجردة مباشرة، من قبيل: ما الوحي؟ ما المعرفة؟ ومنهم من ينطلق من إشكاليات تاريخية محددة، كمعارضة مذهب آخر، أو الوقوف في وجه ثقافة مغايرة، أو الوعي التاريخي ببناء أسس ثقافة جديدة، أو وضع المقدمات الضرورية لبناء أمة، أو دولة، ومنهم من يبدأ بتقرير مبادئ عامة يأخذها عن غيره، أو يصل إليها بنفسه، ثم يأخذ في تطبيقها على ميادين خاصة وعلى مسائل جزئية وينتهي ابتداءً من ذلك إلى مبادئ عامة، ومنهم من يميل إلى بناء نسق، أو نظام مفصل متسق شامل، تكرر العلاقة بين جوانبه المختلفة علاقة النتائج المتناسبة ابتداءً من المبادئ الأولى الأساسية، بينما بعضهم يميل إلى تحليل المسائل إلى عناصرها، كل مسألة مأخوذة على حدة، فتكون أراؤه في مجموعها

كالوجدات المتجاوزة، كالبناى المرتفع الذي تعتمد طبقاته بعضها على بعض، وعلى أسس مشتركة بينها جميعاً (القرنى، 2016، 154)

## 10- دور الفلسفة في تشخيص الأزمات ووضع الحلول الملائمة لها:

الأزمة هي نمط معين من المشكلات، أو المواقف التي يتعرض لها فرد، أو أسرة، أو جماعة، وفيما يتعلق بدور الفلسفة اتجاه الأزمات، فإنه كثيراً ما تكال الاتهامات للفلسفة والفلاسفة والمشتغلين بها، من قبل مختلف فئات المجتمع، من مثقفين وغير مثقفين، ومتخصصين وغير متخصصين، وعلماء وغير علماء، حتى وصل الأمر إلى أن أصبحت الفلسفة موطن ازدراء وتهميش؛ ذلك لأنها منقطعة الصلة بالواقع المعاش من وجهة نظرهم، في الوقت الذي نُظر فيه إلى الفلاسفة على أنهم يعيشون في أبراج عالية، بعيداً عن صخب الحياة ومشكلات مجتمعاتهم، وأنهم عالة على غيرهم، وبالتالي لا جدوى من وجودهم في دنيا الناس.

يستند هؤلاء في رأيهم إلى أن الفلسفة عديمة الجدوى في الحياة العملية، لأنها تعبير عن شيء غامض لا سبيل إلى فهمه، ولا جدوى من الاشتغال به، ومن ثم فإن الاشتغال بها جهد ضائع، وإنهاك للفكر فيما لا طائل من ورائه، بالإضافة إلى بعض الاتهامات الأخرى من مثل: أنها لا تسعى لحل أزمات المجتمع، ولا تشارك فيها، وإنما صعبة اللغة، ومعقدة، وغامضة، وأنها سبب للانحراف الفكري، وغيرها من الاتهامات التي جرى الرد عليها في أكثر من موضع. (نور الدين ، 65 ، 2010)

- يمكن الرد على مهاجمي الفلسفة من منطلق أنهم في محاولتهم هذه، على الرغم من أنها موجهة ضد الفلسفة، هي أيضاً نوع من النقص، تثبت الفلسفة بدلاً من أن تقضي عليها، فالذي يرفض الفلسفة، أو ينكرها هو في حقيقة الأمر متفلسف، لأنه لا ينطلق من فراغ، وأنه يحاول أنه يجد له أرضاً صلبة يقف عليها، ويطلق منها مهامه على الفلسفة، أي أنه يحاول بناء وجهة نظر مضادة (فلسفة بديلة)، ويجتهد في أن تكون منطقية ومتمينة ومستندة إلى أسس قوية، وهذا يعني في النهاية أنه يتفلسف (مراد ، 57 ، 1999)



- إن منهج الفلسفة التأملية العقلية النقدي، لا يمكنه أن يجعل الفيلسوف صاحب العقل المتقدم والمتوهج يقف مكتوف الأيدي إزاء مشكلات مجتمعه، خاصة تلك التي تتعلق بالصالح العام والإرادة العامة، لأن هدف الفلسفة الأسمى هو إسعاد الناس لا إشقائهم. (نزيق، 14، 1994)
- إن الفلاسفة أصحاب الفكر الراقى والمستنير، دائماً يسعون لإصلاح حال مجتمعاتهم، بهدف تحقيق السلام الداخلي والخارجي، من أجل العيش في عالم مفعم بالحب والتسامح والعدل والرخاء، وتاريخ الفكر الفلسفي زاخر بفلاسفة أسهموا في حلول أزمت مجتمعاتهم ومشكلاتها من مثل: سقراط، أفلاطون، وأرسطو، وابن رشد، وتوماس هوبز، وجون لوك وغيرهم.
- يختلف منهج الفلسفة في مواجهته عن غيره من المناهج، كمناهج العلميين والتجريبيين، فالأول منهج شمولي نقدي تساولي، في حين الثاني منهج تجريبي يعتمد على الملاحظة، والمشاهدة، والتجريب (نزل، 1980، 60)
- بالنسبة للأزمات الفكرية، فإن تاريخ الفلسفة الطويل، يشهد بما قدمه الفلاسفة والمفكرون من جهود مضيئة إزاء وأد فتنة الأفكار الدخيلة والغريبة عن قواعد الدين، أو العرف، أو المجتمع وتصدوا لها، بكل ما أوتوا من قوة، وإن كان ذلك سبباً في إزهاق حياة كثيرين منهم. (griffin, 65, 2006)
- أما بالنسبة للأزمات المادية، كان الدور الأكبر فيها للعلم، فهو الذي يقوم بتشخيص الداء محاولاً إيجاد العلاج النافع له، إلا أن دور الفلاسفة والمفكرين لا يقل أهمية عن دور هؤلاء العلماء، فدورهم يتمثل في كيفية تقديم الحلول الكلية التي تقتلع المشكلة، أو الأزمة من جذورها، دون الاكتفاء بحلول جزئية لها، مع الأخذ بعين الاعتبار نظرتهم الاستشراقية لمستقبل تلك الأزمة، وكيفية حصرها وتضييق نطاقها في زاوية بعينها. (السرعني، 75، 2005)
- فكما أننا بحاجة للحلول العملية التطبيقية، إلا أننا لسنا في غنى عن التنظير لهذه الحلول، والسعي إلى البحث عن أفضلها، بهذا نكون قد عرضنا كيفية تشخيص الفلاسفة للأزمات أما عن كيفية إيجاد الحلول لها، فيمكن القول: إن



الفيلسوف لا يفتش بالحلول المعقدة الجزئية الفردية، وإنما دائماً يفكر خارج الصندوق، إذ يقوم بوضع الاحتمالات، وفرض الفروض، ثم يجتهد في الإبقاء على أفضلها، ثم يسأل غيره ويمتشر، وذلك من منطلق مرونة الفكر لديه وتقبله للرأي والرأي الآخر، لذا كان للفيلسوف في تعامله مع الأزمة وحلها سمات أهمها:

- لا يبدأ بما هو كائن، كما يفعل العالم بل ينطلق إلى ما ينبغي أن يكون، فآداة الفيلسوف العلم والمعرفة والفكر معاً، فلا يتكلم دون علم، ولا يرضى إلا بتحليل ما لديه من معارف، مستخدماً عقله وفكره بموضوعية تامة.

- لا يبني الفيلسوف آراءه على معارف ظنية، أو احتمالية، وإنما على معارف يقينية حقيقية. - نظرة الفيلسوف نظرة واقعية استشرافية بالنسبة لمستقبل الأزمة وتبعاتها، كما أوضحنا آنفاً أن من سمات الفيلسوف أنه يقترح حلولاً لعلاج الأزمة الراهنة، ويقترح تساؤلات من قبيل: ماذا لو حدث كذا؟ ماذا لو لم يحدث كذا؟ ثم يضع إجاباته عن كل سؤال بما يخدم المشكلة والخروج من الأزمة.

- من هنا يتبنى الفيلسوف فكرة التخطيط الاستراتيجي للأزمة، بمعنى آخر يتساءل: ماذا لو تبين عدم صواب مقترحه وجدواه؟ أيقف عاجزاً عن حل الأزمة؟ وعلى الفور يستخرج الخطة البديلة، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على الانفتاحية، والتحررية، والمرونة في الفكر.

- إن كل ما سبق يؤكد بقوة أن سلاح الفيلسوف هو عقله وتفكيره الذي لا ينصيب على الانغلاق والأنانية، وإنما يسعى جاهداً للعمل تحت مظلة التفكير الجمعي، الذي يخدم الإرادة العامة للجموع، من أجل تحقيق أكبر قدر من السعادة والمنفعة.

- لهذا لم يكن يوماً الفلامنفة والمفكرون سبباً في تأخر المجتمعات وانهيارها، بل العكس هو الصحيح، إذ لا يمضي عصر من العصور، إلا وفيه من يرصد أزمات مجتمعه، ويتوقعها، ويقدم الحلول الناجحة لها، فكم من الفلاسفة والمفكرين والمصلحين كانوا سبباً بفضل من الله تعالى في إنقاذ بلادهم من الوقوع في برائن الأزمات، التي قد تؤدي بهلاك أمة بأكملها (المرحلي، 2005، 76)

## الفصل الثاني

### موضوعات الفلسفة وأبعادها التربوية

#### أولاً: الوجود وأبعاده التربوية:

عكس مبحث الوجود مجموعة من المشكلات التي تناولتها مختلف الفلاسفة، قديماً وحديثاً، وفيما يأتي نسوق ثلاثة نماذج من مشكلات الوجود التي تبحثها الفلسفة، كان لها تأثير واضح في الفكر التربوي ومختلف تطبيقاته.

#### 1- مشكلة الوحدة والكثرة:

هل الكثرة التي نشاهدها في الوجود أصيلة، إذ لا نستطيع أن نردها إلى نوع من الوحدة؟ أم أنها ليست، إلا كثرة سطحية ظاهرية تحمل في طياتها المتعددة معنى، أو مبدأ ما للوحدة؟ وإذا كان رد الكثرة، أو التعدد إلى الوحدة ممكناً، فأى نوع من أنواع الوحدة سنختار؟ أهى روحية أم مادية؟ أهى وحدة تتفق مع ما يمليه هذا الدين، أو ذلك، أم أنه لا صلة لها بالصورة التي تعطيها لنا الأديان عن مبدأ الواحد، أو الله؟ أم أن الوحدة التي سنختارها، تكون وحدة عقلية تتمثل في العقل الإنساني بوصفه سلاحاً بشرياً خالصاً يمسك الإنسان بزمامه دون حاجة إلى عون خارجي، ويستطيع أن يوجد به العالم المتكثر؟ أم أن الوحدة التي سنختارها ستكون وحدة مادية تتبع من التطور الذاتي للكون، ومن انبثاق الموجودات بعضها عن بعض واتصالها المتعاقب في حلقة التطور؟

وإذا تأملنا في الأساس الذي تقوم عليه التربية الإسلامية بخصوص هذه القضية، وانعكاسه عليها، نجد أن قيام هذه التربية على الإيمان بوجود إله واحد قادر يستلزم بالضرورة العقلية وحدة خلقه، كما قال تعالى: "لو أن فيهما آلهة إلا الله لفسدتا". (الأنبياء، 22)

فلو كان هناك أكثر من حقيقة مطلقة واحدة، لما بقيت هناك أية حقيقة، علاوة على هذا أن الكون حينئذ كان سيتبع توجيهات وتعليمات مختلفة، وإن حدث هذا فلن يكون ذلك هو الكون، والنظام الذي نعرفه نحن البشر منتظماً كما نعرفه، كذلك لن يكون من الممكن لنا، نحن البشر، أن نتعامل مع كون يسوده أكثر من نظام وتوجيه، فعلينا أن نتذكر، أن النظام الذي يسود الكون هو الذي بمقتضاه يمكننا أن نتبين، وبذلك الأشياء في صورة مواد، أو

خصائص، أو علاقات، أو أحداث، إن ذلك الاتساق في النظام الكوني، هو الذي يمكننا من إدراك استمرارية المواد كالأشياء، وتكرر الحوادث كعلاقات سببية، ومن دون هذا النظام الكوني لن تكون الأشياء، ولا الأسباب، والنتائج هي ما يعرفه البشر، أو يتصورون من أشياء ونتاج (علي، 2000، 276)

وقد انعكست مشكلة الوحدة والكثرة على الفكر التربوي ومختلف تطبيقاته، فالذين يعتقدون بوحدة الوجود، يرون في عملية التربية اتجاهاً نحو هدف واحد، يسهم كل شيء في تحقيقه، ويحكم على الظروف الخاصة والاهتمامات الخاصة في علاقتها بالمثل الأعلى الأساسي الواحد، وأصحاب هذا الرأي لا يسلّمون بتنوع الحقائق النهائية، إذ توجد، وفق رأيهم، طريقة واحدة صحيحة، وهم يأملون ويتوقعون أنهم قد اكتشفوها، وبذلك تكون الطرائق الأخرى باطلة. ويترتب على هذا الرأي من الناحية التربوية، أنه للتحقق من تقدم الطفل، من الضروري أن نرشده إلى طريق الحق، وأن نحمله من الباطل، وبالتالي يكون التعليم عن طريق التأكيد والتمثيل، لا عن طريق التجريب الحر، ويكون التشديد على المبادئ العامة غير المتغيرة التي تحتوي على الحقيقة الواحدة، لا على التطبيقات الخاصة لقاعدة ما في مواقف متباينة. أما أصحاب التعدد، فلا يوجد لديهم هدف واحد لعملية التعليم، فالتربية لها أهداف كثيرة ممكنة، ولا توجد طريقة واحدة نهائية للحكم بينها، فكل موقف مختلف عن المواقف الأخرى جميعها، ولا يوجد فردان متشابهان، ولذلك لا تكفي قاعدة واحدة، فكل حالة يجب أن ينظر إليها في ذاتها، ولا توجد حقيقة واحدة بل توجد طرائق عديدة للسلوك والعمل. (المرعطي، 2011، 45)

وإذا كان الوجود النهائي متعدداً، لم يكن بمقدور المربي أن يفرض الطريقة الصحيحة على تلاميذه، فوظيفته أن يقدم المقترحات، وأن يشجع الكشف الفردي، وأن يطبق أنى حد ضروري في قواعد السلوك الاجتماعي، والفيلسوف التعددي يخضع المبادئ للتطبيقات، ويشجع تلاميذه على التفكير بصورة محسوسة في مضمونات معينة، وبذلك يعدهم للعيش في عالم يتميز بالتغير والتنوع الذي لا حد له (فيلس، 1965، 87)

## 2- مشكلة الطبيعي وما فوق الطبيعي:

انعكست مشكلة الطبيعي وما فوق الطبيعي على الفكر التربوي، فقد أكد أنصار الرأي الأول (الطبيعي) أن هناك عالماً واحداً يحتوي على كل شيء، وبالتالي فما هو موجود هو

طبيعي بكونه، لذا لا تتركس فكرة الطبيعي أي جديد، ووظيفتها الأساسية أن تؤكد عدم واقعية أي شيء لا يكون طبيعياً.

أما أنصار الرأي الثاني (ما فوق الطبيعي) فيرون أن هناك وجودين، وجود طبيعي ووجود ما فوق الطبيعي، والأخير بالنسبة لهم أكثر أهمية، ولذا يرتبط ما فوق الطبيعي في أغلب الأحيان بأنظمة المعتقدات الدينية، ومن هنا يشير ما فوق الطبيعي إلى الإله الخالق في مقابل العالم الطبيعي الذي خلقه، ويشير أنصار هذا الرأي إلى سيادة الروح وبقائها قبل أو بعد موت الجسم الطبيعي.

وقد أشار "فينيكس" إلى الأبعاد الثربوية التي تعكس هذه المشكلة، فأكد أن التربية تدخل الإطار الطبيعي، تؤكد الاتجاه العلمي الذي يعتمد الحقائق، وتهتم بالمشكلات المباشرة، وتدخل في اعتبارها العوامل المختلفة في كل فرد وموقف.

أما التربية كما يراها المؤمنون بما فوق الطبيعي فلا بد أن تؤكد المثل العليا، وتبحث عن الأهداف النهائية، وتميل إلى إخضاع الأفراد والظروف لمبادئ مطلقة، ومن جهة أخرى يعمل الطبيعي على توجيه نمو الأفراد باستخدام العقل الطبيعي الذي يعمل في عالم محسوس وفي حقائق يمكن اختبارها، بينما يبحث ما فوق الطبيعي عن التوجيه في مصادر عليا معتقداً أن حياة الإنسان لا يمكن أن تتحقق تماماً في الطبيعة، ولكنها تحتاج إلى تنوير وتغيير من المقدس، ولهذا السبب غالباً ما يقال: إن ما فوق الطبيعي ينظر نظرة عالية إلى الإمكانيات الإنسانية، وإلى قيمة الإنسان العليا أكثر مما يفعل الطبيعي، على الرغم من أن ثقته قليلة في قوى الإنسان الطبيعية غير الموجهة (فينيكس، 1965، 87).

### 3- مشكلة حدوث الوجود أم قدمه:

لقد أشار الفلاسفة مجموعة من الأسئلة اتجاه هذه المشكلة منها: هل يعتمد الوجود على خالق أحدثه وأوجده؟ أم أنه موجود على هذه الصورة التي أنشأها منذ القدم، أو الأزل دون أن يكون في حاجة إلى مُوجد، أو خالق له؟ ويسمى الفلاسفة الذين يقولون بحدوث العالم بالفلاسفة المؤلهة، أي المؤمنون بوجود الله، أما الفلاسفة الذين ينكرون الخلق فهم الملحدين، أو الزنادقة.

والأصل الذي تعتمد التربية الإسلامية عليه في هذه القضية، هو الإيمان بأن الكون خالقاً هو الله عز وجل، وأنه لا إله غيره، وأنه تعالى هو الواحد الأحد، الفرد الصمد، وأنه مطلق الكمال بكل المقاييس، ليس كمثل شيء، وكل موجود سواه مغاير له، ومخلوق له، ومن هنا كان لا بد أن تؤمن التربية الإسلامية بأن السند الأول، والأعظم والدائم الذي يعصم الإنسان من الضعف، والتسليم، والاستسلام لقوى الغرائز والشهوات المذمومة من داخله، ولقوى المادة والاستبداد المحيطة به، أن هذا السند العاصم هو الإيمان بالله الواحد، إذ يصبح هذا الإيمان طاقة خلاقة دائمة الفعل والتأثير، تدفع الأمة وتعين أبناءها، إذا هم وعوا حقيقتها، إن الإيمان بالله الواحد الأحد ليس كلمة ينطق بها اللسان، ولا هو مجرد تصور فلسفي لعلاقة الإنسان بالخالق، وإنما هو ثورة تحريرية، تعتق الإنسان، بكل طاقاته، من العبودية إلى غير الله سبحانه وتعالى (عبارة 31، 1991)

#### ثانياً: الطبيعة الإنسانية وأبعادها التربوية:

يمثل موضوع التربية والطبيعة الإنسانية أهمية كبرى بالنسبة للمشتغلين بالعملية التربوية لعدة أسباب نذكر منها: (رمي، 1984، 131) إن الإنسان موضوع التربية، ومن ثم ينبغي لذا أن نفهم طبيعة هذا الإنسان حتى نحسن تربيته ونحكمها، وحتى يمكن أن نتعامل معه على أساس رشيد، وأن نكيف المناهج الدراسية، والعملية التربوية، وطريقة التدريس لتتماشى مع طبيعة المتعلم، وبأنني محقة للأهداف المنشودة منها.

إن معرفة الطبيعة الإنسانية تساعدنا على فهم قدرات الإنسان وإمكاناته، وكيف نتممها، كما تساعد على معرفة سلوكه، وكيف نعدله، إن هناك اختلافاً حول طبيعة الإنسان، وليس هناك وجهة نظر واحدة تصورها وتوضحها، ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في اتجاهات التربية وأساليبها.

#### التربية القديمة والطبيعة الإنسانية:

قامت النظرة القديمة للطبيعة البشرية على أساس ما أشار إليه الفلاسفة من أفكار عن هذه الطبيعة، فعندما ادعى "أفلاطون" أن الإنسان يأتي إلى الحياة بعد أن عاش بروحه في عالم أطلق عليه "عالم المثل" كان فيه الإنسان يخزن معرفة حفظها من هذا العالم المثالي لكنه نسيها بعد أن جاء إلى الحياة، عندما قال "أفلاطون" بذلك بدأ كثير من المربين ينظرون

إلى الإنسان بوصفه كائناً تهتم التربية بالكشف عما بداخله من معرفة، وبالتالي تتحدد مهمة المربي، وفق هذا التصور للإنسان، في الكشف عن المواهب المكنونة الموجودة لدى تلامذته، وبناءً على هذه النظرة، أعطت التربية من قيمة (التذكر)، فجعلت منه السمة العقلية العليا التي ترتفع بالإنسان إلى مرتبة الحكماء، وما يستحق التنبيه، أن هذه الفكرة الأفلاطونية سيطرت على مجال التربية قروناً عديدة، وما زال كثيرون يؤمنون بها، ويعدون التذكر سمة أصيلة دالة على ذكاء الإنسان، وما نشاهده اليوم من شيوع الحفظ والاستظهار، وبناء تقويم التلاميذ على أساس من قدرتهم على الحفظ واسترجاع المعلومات، ما هو إلا مظهر من مظاهر تأثير الفكر الأفلاطوني الممتد عبر القرون، ليصل إلينا ويعيش بيننا اليوم أيضاً (وفي واخرون، 1997، 97).

وإذا ما استمرينا في رصد النظرة القديمة للطبيعة البشرية، أمكننا أيضاً، أن نقف على تلك النظرة التي رأت في عقل الإنسان صفحة بيضاء، ووفق هذه النظرة تكون مهمة التربية النقش على هذه الصفحة كي تملأها بما نريد من المعلومات والأفكار، وقد يحسب بعضهم أن هذه النظرة صحيحة، ولكن بشيء من التدبر نلمح أنها فاسدة، شأنها في ذلك شأن الفكرة الأفلاطونية، لأن العقل الإنساني وفق هذا التصور ما يزال ذاكرة حافظة (كتاب نخط عليه ما نشاء)، ويكون صاحبه متعلماً متفوقاً عندما يسترجع ما في عقله، وهو غير ذلك عندما يفشل في هذا الاسترجاع (الحمد، 2019، 1983).

إن كل ما فعلته هذه النظرة أنها جعلت المعارف تأتي من خارج العقل، بينما نظرة أفلاطون تجعل المعارف تتبع من داخل العقل، لكن في الحالين يظل العقل مجرد ذاكرة حافظة، وما يزال كثير من المربين يعتقدون بصحة هذه النظرية التي تجعل المتعلم طرفاً خاضعاً، مطلوب الإرادة، يتقبل كل ما يوجه له، في حين يكون المعلم بالنسبة له مصدر المعرفة الوحيد في عملية التعلم.

ولا يختلف عن التصور الأخير، ذلك التصور الذي يعد عقل الإنسان عجينة ليئة، تقوم التربية بتشكيلها كيفما تشاء، وهذا أيضاً ما زلنا غير بعيدين عن التصورات الثلاثة السابقة، فهنا أيضاً يتشكل العقل على أساس من المعلومات التي تبثها التربية فيه، ليتحول في النهاية



إلى كتاب مقروء، بينما يظل صاحبه سلبياً خاضعاً، لا يملك إلا أن يترك عقله ينشكّل وفق إرادة من يقوم على تعليمه وتربيته.

أما فيما يتصل بخير الطبيعة الإنسانية وشرها، فالذين يعدّون الإنسان شريراً يجعلون التربية أداة لتهديب هذا الإنسان، وتخليصه من نوازع الشر الكامنة فيه، وتهذيب ملوكه، ليقترّب من الصورة الإنسانية التي يرغب فيها مجتمعه، وبالتالي سوف يكون من الطبيعي في تربية تنطلق من هذه النظرة، أن يكون الشك هو أساس التعامل مع الناشئة، وتكون القسوة هي وسيلة هذا التعامل وما يرتبط به من ألوان التعذيب والقهر، فإذا ما نجحت التربية في تهديب الإنسان، وإكسابه القيم المرغوبة، فإنها تكون قد أكسبته طبعاً، أو ما يطلق عليه الأقدمون (تطبعاً)، وعلى الرغم من ذلك يظل الإنسان في أعماقه ميالاً إلى الشر، فتراه يتحين الفرصة ليعود إلى طبعه الأصلي، ومن هنا كان المثل الشائع (الطبع يظلب التطبع). (سوي، 1961، 333)

أما النظرة المناقضة للنظرة السابقة والتي تعدّ الإنسان خيراً بطبعه، فهي ترى أن الأصل في الطبيعة الإنسانية هو الصلاح والنقاء، وأن أي فساد يلحق بالنفس الإنسانية، مرجعه إلى فساد التربية التي توفرت له، وإذا كانت هذه النظرة تبدو أفضل من سابقتها، لأنها تنتم في توفره من تربية بالتسامح، والنزعة الكاملة فيمن يقوم على تربيته، فإنها تفترض أن النفس البشرية خيرة بالطبع بحكم المولد، والتسليم بهذه الفكرة يجعل المربين سلبين في تعاملهم مع الناشئة، فهم يتركّونهم يفتتحون من داخلهم لينبثق الخير تلقائياً، ويجتهدون في ألا يتدخلوا في مسيرة نمو الناشئة، مكثفين بما يحقّونه من تحويل للخير الكامن فيهم بالقوة إلى خير معاش بالفعل، وتذكّر كيف أن روسو ممن تبنا هذه الفكرة، وترك تلميذه يتربى وحده في الطبيعة دون تدخل من جانبه حتى تتفق نفسه عن الخير المكنون فيها. (المرعشي، 2011، 55)

النظرة السابقة لا تختلف في الحقيقة عن تلك التي عرضنا لها في البداية (الإنسان شرير بطبعه) فكلتا النظرتين تسلمان بوجود طبع مسبق لدى الإنسان عند مولده، لكن واحدة تجعل هذا الطبع خيراً محضاً، والأخرى تجعله شراً محضاً، وتتلون التربية التي تأخذ بهذه النظرة، أو تلك ومن ثم تختلف في أساليبها وما تبذله من جهد، وما تحقّقه من نتائج.

وهكذا تكون النظرة القديمة إلى الطبيعة البشرية نظرة توفيقية تجعد الإنسان عند صورة بعينها يستحيل تغييرها، فكما رأينا بالنسبة للجانب العقلي يكون الإنسان ذكياً أو غيبياً ذي



ذاكرة قوية أو ضعيفة، باختصار يحتفظ الإنسان طيلة عمره بعقيدة ثابتة لا تتغير، ولا يختلف الأمر فيما يتعلق بالخلق، وإذا ما كانت تلك حدود النظرة القديمة للطبيعة البشرية فما ملامح النظرة المعاصرة لهذه الطبيعة؟ (ديوي، 167: ص ١٦٧)

### التربية الحديثة والطبيعة الإنسانية:

اختلف مفهوم الطبيعة الإنسانية في التربية الحديثة عن المفاهيم السابقة، نظراً لظهور أفكار واتجاهات جديدة وكشوف علمية، أدت إلى أن تختلف النظرة العلمية إلى الطبيعة الإنسانية اختلافاً أدى إلى تطبيقات جديدة في التربية، فقد تقدم علم الأحياء وأكد أنه حيثما يكون حياة يكون سلوك وفاعلية، ولكي تستمر هذه الحياة وتبقى يجب أن تبقى وتتصل هذه الفاعلية وأن تتلام وتتكيف مع البيئة، وهذه الملاءمة والتكيف بين الكائن الحي وبيئته ليست أمراً سلبياً، أي أنها لا تقتصر على تشكيل وتغيير في الكائن الحي نفسه، وإنما هي تمتد إلى البيئة التي يتفاعل معها، وكلما ارتقى الكائن الحي في سلم التطور ازدادت عملية تجديد الوسط الذي يتفاعل معه تجديداً فعالاً له أهمية وشأن، وقد عقد "جون ديوي" مقارنة بين الإنسان الهمجي والإنسان المتحضر؛ لبيان نوع هذا التغيير ومداه، فقال: "نفترض أن كليهما يعيش في صحراء مجدية، فإن الهمجي يتكيف بالأحوال التي تكتنفه، وينفعل بها إلى أقصى حد ممكن، في حين لا يؤثر هو فيها إلا أقل تأثير، فهو يتلقى الأمور التي حوله كما هي بالشكل الذي يجدها عليه، فياستغلل بعض الكهوف، واستخدام بعض البرك أحياناً، يستطيع أن يعيش عيشة هزيلة خطيرة قلقة ليس فيها أي مجال للاطمئنان، أما الإنسان المتحضر فنراه يمضي إلى الجبال البعيدة، ويقيم السدود على مجاري المياه، ويبني الخزانات، ويحفر الترع، ويرسل مياهها إلى ما كان من قبل صحارى قاحلة".

وهكذا نرى أن تفاعل الكائن الحي مع بيئته يؤدي إلى تكيفه على نحو ييسر له الانتفاع بهذه البيئة، وتغييرها وتطويرها، حتى تحقق له حاجاته النفسية والبيولوجية. وعلى هذا تكون الطبيعة الإنسانية والبيئة متغيرتين، مع تفاعل حادث بينهما. (السرعلى، 2018)، وأصبحت الطبيعة الإنسانية بذلك طبيعة متغيرة وليست فطرية جامدة ثابتة، ولها القدرة على التغيير والتفاعل مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي تقيم معها العلاقات، وذلك نصل إلى مبدأ إمكانية التحسن، والوصول بالاجتماع البشري إلى تشكيل وتطور جديدين في عملية مستمرة

متصلة لا حد لها، تزو دائماً على الكمال، وقد اتخذ بعض الكتاب من فكرة المرونة النامة للطبيعة البشرية، الأساس لتأكيد القدرة العامة للتربية على تشكيل المجتمع البشري، وأصبحت الوراثة والبيئة عاملين يشخان في تكوين الشخصية الإنسانية على قدم المساواة. (السنن، 2012)

على أن هذه النظرة التكاملية للطبيعة الإنسانية، وتفاعلها مع البيئة الاجتماعية، والمادية قد جمعت بين العناصر الذاتية الداخلية في الفرد، وبين العناصر الخارجية الموضوعية في البيئة، وكانت هذه النظرة المجالية (الكلية) أساساً للنظر إلى الطبيعة الإنسانية نفسها، على أنها كل متكامل، لا يتكون من جسم يضاف إليه عقل، ولكن الطبيعة الإنسانية أبعد من ذلك، فالكل أكبر من مجموع أجزائه، أي أن الطبيعة الإنسانية هي أكثر من مجرد إحساسات جسمية وتكوينات عقلية، وهكذا نظر إلى الطفل في التربية، على أنه كل متكامل تعنى به التربية من النواحي الجسمية والعقلية على حد سواء، فهو يتعلم بجسمه، كما يتعلم بعقله لأن أحدهما لا يمكن أن يوجد دون الآخر، وتتنظر التربية الحديثة إلى العقل على أنه أداة في متناول الفرد البشري للإسهام بشكل فعال ومباشر في حل المشكلات التي تعترضه، وعندما تكون الطريقة المتبعة هي الطريقة العلمية يصبح العقل بذلك عقلاً علمياً، وعلى هذا لا يوجد العقل خارج الخبرة التي نمر بها في حياتنا، وإنما هو من صميم هذه الخبرة ونتاج لها، فالعقل الاجتماعي يتكون عن طريق مختلف خبراتنا، وعلاقاتنا الاجتماعية مع الأشخاص والأشياء، أي أن الإنسان لا يولد بهذا العقل، وإنما يكتمبه اكتساباً عن طريق فاعليته وتعامله. (السنن، 2011)

والعقل بذلك له وظيفة يستطيع بها أن يوجد العمليات في مختلف المواقف، وأن يضع أحسن الحلول للوصول إلى الأهداف المرجوة، فهو عقل لا يعمل من خارج الأشياء ولا من خارج الواقع، ولا من خارج الخبرة العملية، ولا يأتي إلينا من عالم سماوي بعيد، ولكنه ينشأ معنا في واقعنا، وفي خبرتنا العملية وبذلك لا ينفصل عنا. (براهيم، 1093، 100)

وتصبح الأفكار نتاج تعاملنا الاجتماعي، وليس لها قيمة تنمو بها عما يمر بنا من واقع ومن خبرة على هذه الحياة، ولا تختبر صحة هذه الأفكار بالرجوع إلى عالم آخر، وإنما تختبر صحتها بتأثيرها في العقبات التي تعترض سلوك الإنسان، فالأفكار صحيحة، إذا استطاعت أن تتغلب على هذه العقبات التي تعترض سلوك الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتأمل،

، الإنسان كما قلنا يعيش في حالة اتزان مع بيئته المادية والاجتماعية، فإذا ما اعترضته مشكلة من المشكلات، اختل هذا الاتزان، وكان عليه أن يستغل مختلف الوسائل الفكرية لإعادة هذا الاتزان. (المعنى، 2020)

وأصبح لهذا التفاعل المتعلق بالطبيعة الإنسانية في التربية الحديثة نتائج في التعلم، فالطفل كائن حي يصور من رآه، معيشة، ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزأ من تيار الحوادث، والمشاعر، والأفكار، والأشياء، ولكي نفهم هذا الطفل يجب أن ننظر إليه على أنه كائن حي طبيعي يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الطبيعية الأخرى، وينتج عن ذلك أن يقع سلوك الإنسان في ميدان خبرته، ويصبح التعلم خبرة طبيعية، أي أنه يصبح المجهود المنظم الذي يقوم به كل كائن حي للتغلب على العقبات التي تعترض طريقه، وللتقليل من مختلف عوامل الاضطراب عن طريق بناء استجابات جديدة في نمط تطوري خاص به، فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيماً أن يختار من المثيرات التي تضغط عليه كل يوم في حياته، وأن يستجيب لهذه المثيرات التي اختارها، وأن يشرّبها دون غيرها، ويصبح التعلم بذلك عملية وظيفية تساعد على تجديد الحياة، وعلى تميزها (المعنى، 2010). ويتطلب هذه النظرة إلى التعلم أن ننظر أيضاً إلى الطفل على أنه كل متكامل، وأنه يشترك بكونه في العملية التعليمية، ولا يشترك بعقله فقط كما كانت تقول النظريات القديمة، فالمعلم، كما قلنا، ما هو إلا وظيفة ترمي إلى ممارسة السيطرة المقصودة على علاقات الفرد عن طريق النظر في نتائج الأحداث ومعانيها، وعلى هذا كان اشتراك الفرد بكل انفعالاته، وعاداته، ودوافعه، واستجاباته الجسمانية في مختلف المواقف التعليمية، وأصبح المنهج التدريسي لا يتكون من المواد التي تترب العقل وتنمي فحسب، وإنما أصبح يتضمن كل الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى نمو مختلف النواحي المكونة لشخصية الطفل بما فيها الذائقة العقلية. 121

وأصبحت البيئة المحيطة بالفرد عاملاً رئيساً وضرورياً في تكوين طبيعته، فالذات الاجتماعية، والطفل يتعلم باستجابته الكلية للموقف، وعلى هذا يحتاج إلى مساعدة البيئة التي يعيش فيها؛ حتى يكون هذه الاستجابة الكلية، فالذات، والبيئة يتأثر كل منهما بالآخر ويؤثر فيه، وعلاقة التفاعل بينهما تحتاج إلى كل منهما، وتكرر التفاعل معناه أننا نقرر أهمية

متساوية للعاملين اللذين يكونان الخبرة التربوية، وهما الظروف الخارجية، والظروف الداخلية، وكل خبرة هي ثمرة تفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف. (المرعشي، 2018)

وإذا حاولنا أن نصوغ الفلسفة التعليمية التي تتطوي عليها أساليب التربية الحديثة؛ وجدنا أن هناك مبادئ عامة تقوم عليها هذه الفلسفة التربوية، منها: أن التربية الحديثة اهتمت بالتعبير عن الذات، وتسمية الفرد، بدلاً من القسر الخارجي الذي كان يسمى التربية التقليدية، كما استبدلت النشاط الحر بقواعد النظام الخارجي، والتعلم عن طريق الخبرة بالتعلم عن طريق الكتب والمدرسين، وبدلاً من الاختصار على اكتساب المهارات المفردة والنواحي الفنية العملية عن طريق التدريب الآلي، صار تعليمها على أنها وسائل لتحقيق أهداف يقبل عليها المتعلم إقبالاً حيوياً مباشراً. (بيبي 1954، 12)

والطفل في نظر التربية الحديثة ليس مزوداً بقدرات فطرية تعلن عن نفسها في الوقت المناسب، وليس جهازاً ميكانيكياً يستجيب لمثيرات البيئة، كما تستجيب الآلة عندما يدار مفتاحها، وهو ليس روحاً تسيطر على نواحي الجسم، وليس مادة تفسر على أساسها العمليات التعليمية، ولكنه كل متكامل متفاعل، مؤثر متأثر بجميع أجزائه، ومفهوم علم النفس الحديث مفهوم ميول مرسنة متداخلة يمكن أن تتغير، وأن توجهه في مسالك جديدة. (المرعشي، 2021)

ومن المبادئ الهامة في العملية التعليمية الاهتمام وبذل الجهد، فعندما نقول: إن الطفل لديه اهتمام بشيء معين، أو بخبرة معينة، نعني بهذا أنه يستجيب له، لأنه يشعر بفائدته، إذ يثير فيه مشاعر، وعواطف، ودوافع، ويكون لهذه الخبرة معنى بمقدار ارتباطها بالمعاني التي اشتقها من خبراته السابقة، ولكن المعاني الجديدة لا تتطابق تماماً بالمعاني التي سبق أن اشتقها، ففي الخبرات الجديدة، بلا شك، شيء من الجدة، أي شيء غير مؤكد يثيره ويدفعه إلى البحث عن طريقة تدخل الخبرة الجديدة في الكل المتشجع حتى يكون لها معنى.

وكل مجهود صحيح منظم يبذل في التعليم، لا يمكن أن ينفصل بأي حال من الأحوال عن الاهتمام، فالاهتمام والجهد يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً كبيراً، فكلما زاد الاهتمام من جانب الطفل في العملية التعليمية زاد الجهد الذي يبذله في نوعه ومداه، وإذا ما أجبر الطفل على

القيام بجهد في عمل ما، دون أن يكون له اهتمام بهذا العمل، فقد يؤدي هذا إلى أن يكره هذا العمل ولا يتحقق الغرض التربوي المنشود.

ويرتبط الاهتمام والجهد بعامل ثالث في العملية التعليمية وهو الهدف، والهدف ضروري كما سبق أن أوضحنا لكل تعلم فعال، إذ إنه يحدد الجهد الذي يبذل بناءً على النتائج المتوقعة، وهذا الجهد بدوره يعتمد على مقدار الاهتمام الذي يشعر به المتعلم، والأهداف والوسائل سلسلة متصلة الحلقات لا تستطيع فصل إحداها عن الأخرى.

### ثالثاً: المعرفة وأبعادها التربوية:

المتأمل لنظرية المعرفة في فلسفة التربية يجد أنه في جوهر كل حركة فلسفية نظرية في المعرفة، بل يرى بعضهم أن نظرية المعرفة هي أساس كل فلسفة، فهي البناء المنطقي الذي تقوم عليه الآراء في مختلف مجالات الحياة. وفيما يلي نعرض أهم الاتجاهات الفلسفية التي تناولت نظرية المعرفة وأبعادها التربوية. (السرياني، 2021)

#### • المعرفة المثالية وأبعادها التربوية:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن أفكارنا هي الأشياء الوحيدة التي يمكن معرفتها، وأن هذه الأفكار هي الشيء الوحيد الموجود في الكون، وأن المعرفة الإنسانية تقوم على تفاعل بين عنصرين لا يفصلان هما "الذات والموضوع"، فالذات الإنسانية لا تستطيع أن تحرك الموضوع "الشيء المعروف" دون أن تخرج من ذاتها، أو تعلق عليها، ومع ذلك لا تستطيع أن تعي وتشعر بهذا الإدراك دون الرجوع إلى ذاتها، وبظاهرة خروج الذات ورجوعها، يظل موضوع المعرفة كما هو لا يتغير ولا يتشكل، بل يظل مفارقاً للذات. والصلة بين الذات والموضوع التي تولف طبيعة المعرفة وماهيتها، تتميز بأنها تعين الذات بموضوع يظل بالتمسك لهما عالياً مفارقاً، وهذا التعيين يكون من جانب واحد وليس متبادلاً بين الجانبين. (جود، 1981، 70)

ينضج من ذلك أن المعرفة ليست بين العقل وشيء خارجي مستقل عن فعل المعرفة، ولا هي كذلك، بل يدع العقل فيها موضوع معرفته من مادة تبقى هي ذاتها غير معروفة، ولأن ما من شيء حقيقي في العالم، كما يرى المثاليون، سوى المعرفة المباشرة، يقع على عاتقنا البحث عن موضوع هذه المعرفة في المعرفة ذاتها، لا أن نعد الموضوع منفصلاً عنها، ومن

هنا بالرغم من الاختلافات القائمة بين الفلاسفة حول المعرفة، فهم يتفقون على طريقتين المعرفة:

الأول: قوامه الدوران حول الموضوع، والثاني: قوامه النفاذ إلى داخله، الأول يقف عند حده النسبي، والثاني يصل إلى المطلق (جد الله ، 102 ، 1954) وهكذا فإن المعرفة المباشرة عند المثاليين؛ هي إدخال للعقل في الواقع؛ لأنه لا واقع خارج تجربة العقل، أو معرفته، وبالتالي لا يوجد شيء حقيقي "هناك" ندركه خارج معرفة العقل له، بعبارة أخرى، ليس هناك ذلك الشيء الذي تدرسه العلوم وتراه مستقلاً خارج العقل.

يترتب على ما تقدم من الناحية التربوية أنه إذا كانت المعرفة تنقسم بهذه الكلية والترابط، فإنه يجب أن يعكس المنهج المدرسي الجمع بين المعرفة والحقيقة، ويجب أن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون، وللإنسان نفسه، ومن ثم يجب أن يوجه اهتماماً أكثر إلى مواد معينة، من مثل: التاريخ، والفلسفة، والفنون الجميلة، والدين، وهذه العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في المدرسة المعاصرة، فالمثاليون يذهبون إلى أن دراسة العلوم الإنسانية، أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه أكثر أهمية من العلوم الطبيعية، لأن نشاط العقل ودواحي الخبرة الإنسانية، وما نسميه ثقافة وفضاً وأخلاقاً وغيرها، تؤدي بطبيعتها إلى صميم الحقيقة، أكثر مما تؤدي دراسة الأشياء في ذاتها. (بيلر، 1972، 56)

وتجدر الإشارة على أن المثاليين قد أجمعوا، بكل فئاتهم، على أن العقل وحده هو أساس المعرفة ومصدرها، وأن الفكر سابق على الوجود الخارجي، ومن أجل هذا بدأت المثالية المعاصرة تركز على العلوم الاستنباطية من مثل: المنطق، والرياضيات، على حساب العلوم التجريبية، فالمثاليون يرفضون الزعم القائل: إن الطرائق العلمية هي السبيل الوحيد الموصلي إلى الحقيقة، وهم يؤكدون أن التفكير الحدسي، وخاصة في الحياة الشخصية، مهم كأهمية التفكير العلمي، ومن ثم يوصون بدراسة الفن، والأدب، والفلسفة من أجل تنمية المواهب الحدسية وتنظيمها.

ويشير "بولوودرنج" إلى أن المعرفة عند المثاليين عامة بين جميع البشر، فالقضية الأساسية التي تطرحها المثالية، هي أن الحقيقة موجودة كي يبحث عنها البشر، وهي أزلية لا تتغير، ومستقلة عن الزمان والمكان، وأن العقل إذا فكر في المشكلة الواحدة أكثر من مرة،



يصل إلى النتائج ذاتها، وهذا الاتفاق من وجهة نظر المثالية، ناتج عن عموم الحقيقة ذاتها، وبالتالي على المدرسة أن تؤكد المعارف التي لا تقبل الشك، وتركز على المناهج والمواد الدراسية التحليلية، التي لا يحتاج التحقق من صدقها إلى ملاحظة، أو تجربة، بل يكفي ما فيها من التحليلية من مثل: نظريات الرياضيات، والمنطق الصوري، إذ لا يحتاج الباحث للخروج من القضية للتيفن من صدقها، بل يكفي تتبع تسلسلها واتساقها الداخلي، هذا في حين أن قضايا العلوم الطبيعية تركيبية، يحتاج التحقق من صدقها إلى الخروج للطبيعة، وملاحظة الظواهر. (ديريج، 1966: 39)

والمثاليون في تأثرهم بوجه خاص بـ "كانت" يقررون أن العقل يفرض معنى ونظاماً على الحواس، ولذا لا يستهدف التدريس حصول الطالب على أن يكون على صلة بمجموعة من المعلومات، بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه، ونظراً لأن ما يعرف يعتمد جزئياً على المعارف المتاحة، فإن الطالب ينبغي أن يربط معلوماته بخبراته الشخصية السابقة، على أن يصبح لما يتعلمه قيمة ومعنى، ولذا لا يتكون المتعلم من استيعاب مواد معرفية مختارة، بل من اكتشاف الحقيقة بنفسه، تلك الحقيقة التي تحيط بنا ويدخلنا. (هال، 1972: 56)

وهكذا تكاد المثالية تحصر هدفها التربوي في تزويد المتعلم بالمعارف، لكون المعرفة العقلية تسمو بالجانب العقلي في الإنسان، ومن هنا تصبح الوظيفة الأساسية للمثالية هي تنمية العقل، وفي رأيهم أن التفكير والتفوق العقلي هما مصدر كل سلوك جيد، وهما أساسيان لأفضل نمو للإنسان كإنسان، وليست المعرفة - كما يرى المثاليون - هي الغاية النهائية للتربية، ولكن معرفة الإنسان لنفسه، ولماضي، ولعالم حوله ضرورية لاستمرار الثقافة، واستمرار الثقافة ضروري للمدينة، ومن هنا واجب المدرس أن يمد التلاميذ بالمعرفة التي تساعد على الإسهام في المحافظة على تراثهم الثقافي، وبالتالي لا بد أن تعد المعرفة جزءاً أساسياً في العملية التربوية والتعليمية. (ديريج، 1966: 39)

ولذا اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تقيم وزناً إلا للمعرفة والحقيقة، أما التلميذ فقد لا يكون له وزن على الإطلاق، فالمعلم إذا علم التلاميذ قواعد النحو والحساب مثلاً، فكل ما يعنيه هو المادة الدراسية.



أما التلميذ فليس شيئاً، أو كياناً يستحق منه المعرفة، وعلى المعلم أن يلقن التلميذ المعرفة، وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المعرفة ويخزنها في عقله، ونقاس درجة معرفته لها بقدرته على حفظ المادة الدراسية واسترجاعها.

وبداخل هذا الاطار يمكن تقرير أن منهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب، ويقيد بحدود لا يمكن تعديلها، إذ يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة، والتراث ونقلهما إلى عقول المتعلمين، ولا تؤمن المثالية بأهمية الأنشطة الخارجية عن الكتاب في منهجها الدراسي، لأن مثل هذه الأنشطة لا تسهم في تدريب عقول التلاميذ، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام هذه الفلسفة، ولقد اتجه بعض المحدثين من مفكري هذه الفلسفة إلى القول: "إن المعرفة في أفضل صورها تنتزع من الطالب ولا تلقن له" (ويدان، 1994، 187). وبذلك يكون الجدل السقراطي هو الطريقة المثلى للتدريس والتعليم من وجهة نظرهم.

ويرى الفيلسوف المثالي أن المعرفة تكون صحيحة إلى الحد الذي تشكل عنده نظاماً، وكلما كان النظام أكثر شمولاً، والأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقاً، كانت الحقيقة التي يقال أنه يتضمنها أكثر غزارة، ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة باسم نظرية الترابط المنطقي للحقيقة، وهي تقوم على النظرة القائلة: "إن المعرفة ليست مجزأة، بل موحدة ما دامت الحقيقة التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كلاً واحداً، ولا تصبح أي مادة جزئية من المعرفة ذات دلالة، إلا إلى الحد الذي ينظر عنده في مضمونها الكلي، ومن هنا فإن النظريات والأفكار جميعها يجب أن تؤيد تبعاً لترابطها بنظام كلي للمعرفة متطور باستمرار." (ميرسي، 1985، 25)

#### • المعرفة الحسية وأبعادها التربوية:

أما أصحاب الاتجاه الحسي في المعرفة فهم نقض المثاليين، إذ يرون أن لا شيء في العقل إلا إذا مر بالحس أولاً، وقد تزعم هذا الاتجاه قديماً "أرسطو" الذي قرر أن معرفة الأشياء، وفهمها، لا يفترضان الانفصال عن عالم الحس، ولا يقتضيان مزج الأفكار بحسب نسب عقلية محضة، بل إن الحقيقة لا تخرج عن عالمنا، لأنها تقع تحت أبصارنا، وفي وسعنا أن نلمسها عبر الحوادث التي تجري حولنا، ولذا فإن أول مرحلة من مراحل العلم هي مرحلة الإحساس، والتجربة، ومشاهدة الوقائع، والحوادث.

وفيما بعد وضحت هذه النزعة الحسية في الفلسفة المعاصرة على يد "كوندياك" إذ يقول: "إن الحكم والتفكير والرغبات والأهواء، كل تلك ليس مبنوي الإحساس نفسه عند تغييره على أوجه مختلفة.

وقد عبر "بيكون" عن هذه النزعة الحسية بقوله: "كي نعرف شيئاً أكثر، فيما يتصل بالعالم الطبيعي الذي يعرفه الإنسان، يجب علينا أن نزيد ملاحظتنا لقوانين الطبيعة نفسها، حتى تكون هذه الملاحظة منصبة على الأشياء الطبيعية" (العوا، 1993، 273). وقد شبه لوك العقل الإنساني بصفحة بيضاء تتلقى معارفها خلال عملية الخبرة والتجربة التي يمر بها العقل. يقول: "إن خير سبيل للبرهان على امتناع وجود أفكار فطرية هي أن نظهر كيف تصدر معارفنا كلها عن التجربة" (جد افه، 1986، 36).

يتربى على ما سبق عرضه من الناحية التربوية ضرورة أن تقوم التربية بأعداد الطفل للحياة، فالهدف الأسمى للتربية، بحسب رأي أنصار هذا الاتجاه، هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقي حتى يعرف العالم معرفة حقيقة.

وإذا كان العالم مستقلاً عناء، ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها إلا سلطان قليل، فمن الضروري أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون، حتى يتسنى لنا التكيف مع هذا العالم، فأعداد الفرد ليتكيف مع واقع، أو مع بيئته يتطلب تزويده بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع بطريقة منطقية منظمة. (سيندروني، 1992، 57)

ويذهب كثير من فلاسفة هذا الاتجاه إلى تأكيد ضرورة أن يدرك التلميذ تلك العناصر المعرفية التي ثبت صحتها عبر العصور، وقبل أن يقرر ما يمكن عمله إزاء العالم، عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم، فواجب المدرس أن ينقل إلى التلاميذ معرفة صحيحة عن العالم الواقعي، ويجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف بنفسه كل ما يريد أن يعرفه، إذ إن ما يريد أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف.

ويلج الواقعيون على أن تعطى المدرسة الأولوية لصقل العقل مادام الإنسان كائناً عقلياً، ولذا يهتم أنصار الاتجاه الحسي، بالتدريب الشكلي، أي بملء عقل المتعلم بالحقائق الرئيسة التي من شأن العقل أن يحفظها ويخزنها، حتى تكون جاهزة للاستعمال عند الحاجة إليها (ويلز، 1972، 65).

وتقوم نظرية التدريب الشكلي على مبدأ التعويد، وعلى أن الاهتمام في التربية ينبغي أن يصب على عمليات التعلم، لا على موضوعات التعلم، فهناك ما هو أهم من المادة المتعلمة، ألا وهو قيمتها التدريبية، وما تتركه من أثر باق، فنحن لا نستوعب المعلومات ومختلف المواد لما لها من فوائد. عملية في الحياة، بل لأنها تكسب العقل تدريباً وقدرة على التفكير.

وتجدر الإشارة إلى أن فكرة التدريب الشكلي، ترتبط بما ذهب إليه "أرسطو" من أن العقل مقسم إلى مجموعة من الملكات، أو القوى، التي هي في حاجة إلى مران وشحن، وهذه هي وظيفة التربية، وذلك حتى تصبح قادرة على العمل في أي اتجاه، ويذهب المؤمنون بهذه النظرية إلى القول: "إن المعلومات تشحن العقل، لذا يجب إعطاء المواد الدراسية الصعبة التي تشحن العقل" (سيثودرسكي، 1992، 96).

ومن هذا المنطلق يرى أنصار الاتجاه الحسي في التربية، أن المعلومات هي الغذاء الطبيعي الذي ينمو به ذكاء التلميذ، والذكاء من وجهة نظرهم يتطلب تدريباً، والتدريب يتم بواسطة المعرفة بالأشياء الدائمة في العالم وغير القابلة للتغير، ومدى قدرة العقل على استيعابها، ذلك لأن الجهل فيما يقرر "رمل" لا يعني فقط نقصاً في المعرفة، وإنما عدم قدرة الفرد على تعلم المعارف.

وإذا كان الهدف الرئيس للتربية كما يراه أنصار الاتجاه الحسي، تزويد الإنسان بالمعارف؛ فإنها يجب أن تهدف إلى تنمية القدرة على تعلم هذه المعارف، وذلك عن طريق التدريب، شرط أن تقوم المدرسة بنقل المادة الدراسية التي تعرف التلميذ بالعالم من حوله، ومن ناحية أخرى يهتم أنصار هذا الاتجاه بالمعرفة الطبيعية، ويؤكدون ضرورة أن تحل الدراسات العملية محل الدراسات الإنسانية (نقطة خلاف مع المثالية) على أن تقدم دراسة الأشياء التي يمكن الوصول إلى حقائقها عن طريق الحواس، ثم الملاحظة والاعتماد على التجارب، والاستناد على الشواهد ثم تحليلها بالعقل كمدخل أساسي للمعرفة (دالر، 1977، 16-17).

ويتلطف أنصار هذا الاتجاه ويقولون من قيمة الكتاب، ويرون أن الأشياء لا المفاهيم هي وسيلة التربية، ذلك أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة، ومن هنا يأتي تأكيدهم ضرورة أن يركز المنهج المدرسي على العلوم الطبيعية، وحجتهم في ذلك هي: إن نشاط

التلميذ يظهر عند قيامه بالملاحظة والتجربة العملية التي تعد مهمة جداً لفهم الظواهر الطبيعية واستيعاب العلم الطبيعي. (مري، 1984، 187).

وبخلاصة القول: إن النظرية الصحيحة، من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه، تتلخص في أن المعرفة حتى تحدث، لا بد أن تتطابق مع الواقع، في حين كان يجب أن تتطابق مع الحفل عند التيار المثالي.

#### رابعاً: القيم وأبعادها التربوية:

شغل موضوع القيم اهتمام كثير من فلاسفة التربية ومفكرها منذ طفولة الفكر الإنساني، بوصف تنمية القيم هي جوهر التربية وغايتها، فالتربية في تحليلها النهائي مجهود قيمى مخطط يستهدف فيما يستهدف تحليل القيم الفردية والمجتمعية والإنسانيتين وتقديرها وغرسها في أبناء المجتمع صغاراً وكباراً. وفيما يلي عرض موجز يوضح مفهوم القيم وأبعادها التربوية:

#### • أبعاد القيم التربوية:

يذهب كثير من فلاسفة التربية إلى أن المشكلات الإنسانية التي تفرق القانمين على وضع الخطط والسياسات التربوية، هي المشكلات التي تنطوي على مسائل القيمة، ذلك أن القيم التربوية تتصل بالعملية التربوية وبالأهداف التربوية من زوايا عديدة، وفي مقدمة تلك الزوايا تأتي القيم المتصلة بمحتوى المناهج، وأهداف تدريس مختلف المواد، وأسس اختيار الطلبة وتوزيعهم ودوافع التعليم، إلى غير ذلك من أبعاد العملية التربوية، وتتضح الصلة الوثيقة بين القيم والعمل التربوي إذا نظرنا إليها من زاوية الهدف، فإذا أردنا أن نحدد أهدافاً للتربية، فمعنى ذلك أن نحدد في الوقت ذاته بيان لقيمة التربية. (ريبر، 1967، 177).

ومن المعروف أن المعلم والتلميذ، يقترنان العمل الذي يقومون به إذا كان لهما اهتمام بهذا العمل، بالتالي فإن هناك نوعاً من التقييم يرتبط بتحديد الهدف التربوي وفقاً لقيم معينة، وقد تتخذ كل قيمة وزناً معيناً لدى كل من المعلم والتلميذ، ولكن العمل المدرسي ككل لا يخضع لمثل هذا التقدير النمطي، وإذا أردنا أن نعرف مدى تأثير القيم في العملية التربوية يكفي أن نذكر أن المعلم عندما يختار أسلوباً للثواب والعقاب، أو طريقة من طرق التدريس،

الرغم من عدم اهتمام التلاميذ بها وعدم إدراك الآباء للحاجة إليها، أما إذا سار واضع المنهاج على عكس ذلك، واتسع النظرية الموضوعية في القيم، وذهب إلى أن اللغة الفرنسية لها قيمة، بصرف النظر عن عدم إدراك التلاميذ، أو الآباء تلك القيمة، فإنه يشعر عندئذ بوجود ما يبرر وضعه للفرنسية في المنهاج، على الرغم من عزوف التلاميذ، أو أولياء الأمور عنها، ويعقب "برويكر" بالقول: إن كلاً من النظريتين في القيم التربوية لا تظلو من الصعوبات مهما بدا أنها مقبولة، فالإصرار على أن التلاميذ يجب أن يتعلموا الفرنسية استناداً إلى النظرية القائلة بأنه خير لهم، وإن كانوا هم أنفسهم لا يدركون قيمة ذلك الموضوع، هو إصرار يعارض مبدأ التشويق في التربية، أما الأخذ بالنظرية الثانية والإصرار على أن تدرس الناشئة ما يحبون فقط، في الوقت الذي تريد، فيبدو أنه يجعل كل القيم نسبية (بريكر، 1967، 180)

إذا سلمنا بضرورة أن تصبح كل القيم نسبية وتابعه للذوق الفردي، فما هو عندئذ مصير الاستقرار الاجتماعي، وماذا يصيب التربية الأخلاقية إذا لم يكن هناك طريق ثابت في تعليم ما هو خير وما هو شر؟

قبل تقديم إجابة عن هذين السؤالين تجدر الإشارة إلى أن بعض فلاسفة التربية يرون، أن الحديث عن الشر يتطلب معياراً للقيمة يقاس الشر بصلته به، فعندما يقول الفرد: إن الموت شر، يفترض أن الحياة خير، وإذا عُدت الحياة عبثاً، فقد لا يُعد الموت شراً، ولكنه خلاص من المعاناة، وكذلك الجهل شر على فرض أن المعرفة قيمة، ومن الممكن أن يكون لدى الفرد نظام للقيم تعد المعرفة فيه تهديداً، أو شراً، وفي هذه الحالة يكون الجهل نعمة لا شراً. أو من هنا يرى أنصار النزعة الإنسانية أن المستقبل يمثل إمكانات الشر، كما يمثل إمكانات الخير، وأنه كما يزيل الشر يزيل الخير (هيكس، 1965، 851)

يمثل هذا المنطلق ينطلق أنصار النظرية النسبية في القيم، فيرون أنه ليس هناك أية قاعدة عامة بشأن الخير، أو الشر، ولا وجود لمعيار مطلق خاص بالقيم، بل الأمر فيها عكس ذلك، ويبدو من هذه النظرية أنها تؤكد النظرة التي تقول: لا وجود لشيء هو خير، أو شر، بل التفكير هو الذي يجعله كذلك، ومن هنا يرى بعض فلاسفة التربية عدم وجود إشـ

في ظل غياب معيار للشر، أو الخير، بل إنهم يرحبون بالتعليم في جو تكون فيه القيم موضع فحص مستمر تبعاً لكل مدرسة، ولكل واحد من التلاميذ المنتمين إليها، وواقع الأمر بالنسبة لهؤلاء الفلاسفة، هو أن القيم التي تكون مرنة وقابلة للتغيير هي وحدها التي يكون عندها من الحيوية ما يمكنها من البقاء، في عالم يتبدل ويتغير باستمرار. ويشير "بروبيكر" إلى أن لدى القائل بالنظرية الذاتية طريقته الخاصة في معالجة القيم الاجتماعية، من أجل أن لا يربي الناشئة على إغفالها، ويعتقد أن الطالب سوف يتعلم، بل يجب أن يتعلم أن يعيش مع راشدين يعنيهم أمر إثبات قيمهم، والمحافظة عليها كما يعنيهم هو أمر قيمه، فإن كان يتوقع من الراشدين أن يتيحوا له الفرصة لتحقيق قيمه، فيجب عليه هو كذلك أن يسلك طريقاً يتمكنون هم معه من تحقيق قيمهم، لأن سير المتعلمين هنا - كما يقول بروبيكر - وفق القيم الاجتماعية للراشدين من غير أن يكون هو شخصياً قد قبلها، أو نادى بها، موقف يحتمل فيه أن يخالف بعض الشيء عن الموقف الذي تُعد فيه القيم موضوعية، فإذا قلنا: إن القيم موضوعية فإن موضوعيتها عندئذ تكون من نوع خاص، فنحن هنا في موقف لا تكون معه القيم موضوعية بالمعنى الميتافيزيقي الدال على كونها مستقلة عن الناس الذين يُقَوَّسون، بل تكون موضوعية بالمعنى الاجتماعي الدال على أنها قيم لدى الناس الآخرين. (إدري، 223، 1961)

#### • أنماط القيم التربوية:

إذا أردنا تمييز أنماط القيم التربوية يبرز أمامنا نمطان رئيسان: الأول ينظر إلى القيم على أنها مفهوم يعني إعطاء قيمة، أو وزن، والثاني يتعامل مع القيم على أنها عملية إصدار حكم، أو تقويم، وبالمثل يمكن تمييز أنماط القيم التربوية من خلال تحديد ما هو "مرغوب" وما هو "مستحب"، وتفسير ذلك أن كل شيء يرغب فيه الفرد ليس بالضرورة مستحباً، أو مقبولاً، فمن المعروف أن الرغبات تعبر عن حاجات نفسية، أو مطالب جسمية، وليس بالضرورة أن تكون هذه الرغبات دائماً على مستوى المقبول، أو المرغوب فيه اجتماعياً؛ وإنما تصبح على هذا المستوى فقط عندما تقاس بمعايير أخرى تسمو فوق مجرد المتعة الجسمية، ومعنى هذا أن القيم التربوية في علاقتها بالرغبات الإنسانية تأخذ في الحسبان كلاً من "المرغوب" على المستوى الفردي، و "المستحب"، أو المرغوب فيه على المستوى الاجتماعي،



وهما يمثلان الرغبة القائمة على الحس والعاطفة من جهة، والرغبة التي تعتمد على العقل من جهة أخرى. (الجبار 1977، 64)

وعندما نتحدث عن المفاضلة بين القيم على أساس الرغبات يبرز أمامنا تقسيما آخران للقيم التربوية هما القيم الذرائعية، أو الواسطائية من جهة، والقيم الأصلية، أو الضمنية من جهة أخرى، والنوع الأول عندما تفضله لجودته؛ يعني أنه صالح لشيء ما، أو نافع لغرض ما، فإذا وضعنا على سبيل المثال مخططاً دراسياً يسير عليه التلميذ، فما الموضوعات، أو القيم التي يجب أن يتضمنها؟ إن الأمر هنا يعتمد في جزئه الأكبر على نوع المهنة التي يكون التلميذ قد وضعها نصب عينيه، فإذا كان قراره هو أن يصبح مهندساً فيجب أن تكون الدراسات التي هي من نوع الرياضيات، والعلوم أول ما يخطر على بال معلمه، وهكذا تصبح قيمة هذه الدراسات عندئذ قيمة الذرائع، أو الوسائط كما هو واضح، لأنها الأدوات، أو الوسائل اللازمة لمهنة التلميذ في المستقبل، أي أنها صالحة من أجل مهنة من هذا النوع، ولكنها قد لا تكون صالحة أبداً من أجل مهنة أخرى مثل المحاماة، أو التمثيل.

أما النوع الثاني فإنه صالح، أو جيد ليس لمجرد صلاحية القيم لغرض ما، ولكن لأنها قيم صالحة بذاتها، وفي ذاتها، فقيمتها ليست متوقفة على قيمة موجودة خارجها، أو وراءها، بل هي ضمنية وموجودة داخلها، والقيمة الأصلية لأي شيء كان يمكن تحديدها بسهولة بالبحث عن وظيفته الخاصة، أو عما يتميز به<sup>1</sup> فمثلاً في ظل الحياة الديمقراطية لا بد أن تتوفر الفرص المتكافئة للجميع، لأن من مميزات الديمقراطية كقيمة، أنها تكرس مفهوم الحرية بمختلف أبعادها، وبالتالي تكمن مهمة المجتمع في تقديم المساعدة من أجل سيادة الحرية في جميع المدارس، على أن نعطي أهمية بالغة لمنهج الدراسة التحريرية في هذه المدارس، حتى يتمنى ترسيخ مفهومات الحرية، والعدل، والسلام بوصفها قيماً إنسانية خيرة في ذاتها وداخل هذا الإطار تصبح التربية التحررية، وفق هذا المنهج، ثقافة عقلية تدرب فيها عقلية التلميذ، لا بقصد صياغتها في ضوء هدف محدد، أو من أجل حرفة محددة، أو من أجل دراسة ما، بل من أجلها هي بوصفها قيمة في ذاتها. (روية، 1965، 13-15)



ويرى بعض المربين أن القيم التربوية يمكن أن تجمع بين هذين النوعين في الوقت ذاته، بمعنى أنها يمكن أن تكون قيماً أصيلة وقيماً أدائية، وفقاً لمستوى الرغبة ونوعية الموقف، ولكن فئة من البراغماتيين ينكرون ذلك الازدواج، ويرفضونه تماماً لأن هذين النوعين من القيم متعارضان بالفعل، يترتب على هذا أن القيم التي تقوم على الرغبة المتصلة بالعقل تأتي من مرتبة أسمى من تلك الرغبة المتصلة بالجسم، أو العاطفة، كما أن القيم التي يتوافر لها صفة ديمومة الجوانب وتعددتها تأتي في منزلة أفضل من القيم الموقفة والمحددة الجوانب (المرعشي، 2005، 56).

يتبين مما سبق أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية فيما يتصل بموضوع القيم التربوية: الفلسفة الأولى: ينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة ذاتية، وفي رأيهم أن الأشياء قيمه تبعاً للشعور الشخصي بأنها قيمه، وعندما يفكرون باختيار قيمة ما من قيم متنافسة، يختارون القيمة التي من خلالها يستطيعون تحقيق أغراضهم. الفلسفة الثانية: ينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة موضوعية، فالقيم في رأيهم أصيلة، وهي لا تأتي ممن يستعملها، بل من مصممها، أو صانعها، غير أن أصحاب هذا الاتجاه لا ينكرون القيم الذرائعية، ولكنهم يلحون على أن القيم الذرائعية يجب أن تكون تابعة للقيم الأصيلة، لأن القيم الأصيلة أولية في الزمن، لذلك يغلب عليها أن تكون ثابتة.



### الفصل الثالث

#### فلسفة التربية أهدافها ومصادرها اشتقاقها

##### 1- المقدمة:

فلسفة التربية هي تطبيق للمنهج الفلسفي على التربية، وذلك أنها نتناول تحديد مسار العملية التربوية، وتنسيقها، وتقديمها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها من أجل تحقيق الانساق والانسجام في داخلها مع سائر المؤسسات الاجتماعية، إذ تتضمن فلسفة التربية البحث في مفاهيم تواجد الفرد بين مختلف مظاهر العملية التربوية في خطط متكاملة شاملة، وتتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وتعرض الفرضيات الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتسمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني، وبصورة أوضح فإن فلسفة التربية هي الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به وما يؤدي إليه. فلسفة التربية هي الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة على مكونات التربية والتعليم، وعلى هذا الأساس ازداد الاهتمام بالدراسات حول فلسفة التربية، في مطلع القرن العشرين ازدياداً كبيراً في المجتمعات الإنسانية كلها على السواء، وبذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية، وتنسيقها، وانسجامها، وتوضيح القيم، والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها، إذ انقسمت الفلسفات التربوية في القرن المنصرم على ما يناسب تلك الأنظمة العالمية، عندما كان هناك ثلاثة معسكرات، وكل واحد منها اعتمد فلسفة معينة، فالمعسكر الاشتراكي أخذ بالفلسفة الماركسية والاشتراكية، والمعسكر الغربي أخذ بالفلسفة الرأسمالية، بينما أخذ المعسكر الثالث فلسفة اشتقت من الفلسفتين السابقتين، وفلسفات أخرى لتصبح فلسفة تحقق نوعاً من التلاقح الفكري والأيدلوجي.

## 2- فلسفة التربية وتسميتها:

تعد فلسفة التربية تطبيقاً لنظرة الفلسفة ومنهجها على التربية، انطلاقاً من دورها في تحديد الطريق الخاص بعملية التربية، والإسهام في تعديلها ونقدها وتسميتها لتواكب المشكلات والصراعات الثقافية، كما تمثل فلسفة التربية الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في بيئة التربية، أو السعي إلى نشر نظرة الفلسفة العامة ضمن المكونات الخاصة بالتربية، ومن ثم تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتسهم في توفير التفسير الخاص بالعمليات التربوية، وجعلها تواكب مشكلات المجتمع، هذه الفلسفة كغيرها، لا تعدو أن تكون ذلك البرنامج، أو المشروع الذي تنبأه الجاهل، أو الدولة من أجل حل مشكلة ما، أو تحقيق هدف معين (كليه، 2015، 22).

وتعرف فلسفة التربية على أنها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل المتعلقة بالتربية، أي القيام بجهد عقلي لمناقشة جملة المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل التربوي وتحليلها ونقدها، من مثل: طبيعة المعلم، والمتعلم، والنشاط التدريسي، وطرائق التدريس، وتنظيم المناهج، والمعرفة.

## 3- أصول فلسفة التربية:

ربما لا يوجد في الوقت الحاضر نظام تربوي يلتزم بفلسفة تربوية واحدة نون سواها، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين والمشتغلين بميدان التربية، مع أنهم قد يتأثرون بفلسفة تربوية أكثر من غيرها، وما يماحد على فهم الممارسات الحاصلة في ميادين التربية ومدارسها معرفة الأصول التاريخية، والفلسفية لهذه الممارسات، ففي فلسفة التربية المثالية مثلاً، يرى الدارس فلسفة قديمة - معاصرة، وهي تتجلى في أدق مظاهرها في التربية الدينية والتربية الوطنية والقومية، ولها جذورها في المعتقدات التي تؤمن بقوة أكبر من قوة الإنسان، كقوة الإله، أو ربما قوة الملوك والباطرة..... الخ.

أما الفلسفة الواقعية التي ظهرت في القرون الخمسة الأخيرة، فهي تتمثل بأولئك الذين يريدون أن يجعلوا هدفهم الرئيس في النظرة العالمية للعالم، فهو لا يؤمنون بأن الطبيعة ينظلمها، وتسميتها هي مصدر المعرفة التي يحتاجها الإنسان، فإذا اقتصر الناس على

استعمال الأكرات العظمية، والمنطق المناسب، ... إن يكون باستطاعتهم أن يتعاملوا كل شيء يحتاجون معرفته، يعيشوا في تناغم اجتماعي ... (بشعبي، 2017)

أما الفيلسوف البراغماتي فهو كذلك يدين بعض الاعتبار نحو الطم وطرائقه، ولكنه لا يؤمن بحقائق ثابتة غير قابلة للتغير، كما يميل لذلك كل من المثالي والواقعي، فالبراغماتي أساساً إنساناً عملي يريد معرفة مقدار التكاليف، وفائدة النتائج، وهو يعتقد أنه يجب أن يندرج من استقرار في العمل، لإعادة تنظيم وتركيب البيئة المحيطة، بغية الوصول إلى «مطلبات اجتماعية أكثر نفعاً للإنسان والمجتمع».

بينما الوجودي فيمكن أن نرى أثره في حياة وأفعال الذين يعطون قيمة عالية لاعتبارات الفرد والحرية الشخصية، فهؤلاء يؤكدون دائماً على أن يعيش الإنسان حياته كاملة، مخلصاً مع نفسه، دون اعتبار لأراء الآخرين فيه، بل إنهم يقاومون بشدة التجاوب مع المساعيير المفروضة، أو السوروشة من الخارج، ويعدون تنمية ذاتهم أسمى الأهداف، ويؤكدون على تفرغهم على الاختيار في ضوء البدائل والمعطيات المتوفرة. (ولامون، 1998، ١٢٣).

#### ٤- أبرز الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة التربوية المعاصرة:

تعتقد فلسفة التربية على كثير من الأسس والمبادئ التي توجهها في عملها وهي:

١- الحقيقة: إن الحقيقة بالنسبة لأصحاب المدرسة المثالية موجودة وقائمة، وهي توجد مستقلة عن الخبرة الإنسانية بشكل مطلق وأبدي، لكن لا يعرفها بشكلها المطلق الكامل، إلا القوة العظمى، والإنسان يكتشف حقائق موجودة من قبل، وهي تُكتشف من قبل القوة العقلية، أو السلطان بواسطة صلة بينه وبين القوة العظمى، أو من خلال قراءة الحكمة التراكمية والمتولدة من قبل الأنبياء والحكماء، وسواء اعتقد الإنسان أن الحقيقة موجودة في عمق غريزته منذ الولادة، أو أنها تنتظر الاستخراج إلى منطقة الوعي بواسطة المعلمين، أو الوالدين، أو اعتقد بأنها موجودة عند القوة العظمى، أو أي مكان آخر، كعالم الأفكار عند أفلاطون، أو في الدورة التاريخية عند هيجل. فإن المثالي يعتقد بأن الحقيقة عقلية كانت، أم روحية هي موجودة في الطبيعة، وهي تُكتشف إما بالصلاة والدعاء، أو بالتفكير التأملي، أو بالمنطق الأرسطي، أو الروحي، أو من خلال دراسة الكتب والأعمال الثقافية الكبرى. ويبقى مبدأ الحقيقة عند الواقعيين والبراغماتيين موجود

في الطبيعة بشكل مطلق ودائم، وتقرر درجة كمال معرفته، أو نقصها، طائفاً إلى مدى. تقدم مهارات الإنسان المعرفية، فتظهر هذه "الحقيقة" من خلال القوانين الموجودة ومن خلال الملاحظة الدقيقة وتطبيق المبادئ العلمية والتفكير الاستقرائي، لتصبح في النهاية بمثابة ثمرة التفاعل بين العقل الإنساني والبيئة المحيطة، لذلك ترى "الفلسفة الواقعية والفلسفة البراغماتية" الحقيقة شيئاً نسبياً وهي تتشكل طبقاً لخبرات الملاحظة وطبقاً للبيئة المحيطة التي تُمارس فيها الخبرات اليومية، فالأساس في الوجود هو التغيير، لذلك لا توجد حقيقة مطلقة، بل توجد الحقيقة طبقاً لمستوى قيام العقل الإنساني بوظيفته، وهو يستعمل الخبرات الاجتماعية، والطرق العلمية، والنظرات الشخصية خلال عملية إعادة تنظيم الخبرات ليعطيها تأثير أفضل، فالحقيقة في النهاية ليست وجوداً مطلقاً بل تتحدد من قبل الإنسان وتعتمد على المفاهيم القريبة، والاختبارات، والعلاقات الشخصية، وعلى مدى ما تفهده الأثنياء، أو الأحداث والعمل الشخصي، وتقبل الفرد لنتائج الحياة الحقيقية في حياته نفسها، وما موقف يحكم عليه وينتهي به إلى الأصالة الشخصية. (ويلسون، ١٩٩٨، ١١٢)

• الأخلاق: تعتمد المبادئ الأخلاقية وممارستها على القوة العظمى، وعلى القوانين، والتقاليد، والتعاليم الصادرة عن هذه القوة، والسلوك الأخلاقي هو التوافق مع مشيئة القوة العظمى، وعلى القوانين، والتقاليد، والتعاليم الصادرة عن هذه القوة. وتجسد هذه المشيئة من خلال معارف الحكماء والقوة التعزيزية التفسيرية التي تقررها القيادات والسلطات التي تبلغ قممتها في الحكومة الديمقراطية التي تتطرق في التزام المبادئ الأخلاقية المعنوية والشرائط، ويعتمد تعريف الأخلاق بالنسبة للفيلسوف الواقعي على الطبيعة والقانون الطبيعي، أو على دراسة المجتمع وإحصاء ما يشيع فيه، ثم استخلاص المعايير من عينة الدراسة، وبذلك تشتق العادات والأعراف والقوانين والأخلاق من المعايير الاجتماعية، ومما يجدر التوافق معه ليتلاءم مع المجتمع والطبيعة، وعلماء الاجتماع هم مصادر المعلومات، وهم الذين يترجمون هذه المعلومات إلى عادات وقوانين، ولا يتكلم الفيلسوف البراغماتي عن الأخلاق كمعنى ملصق بالقيم المطلقة، الذي لا يتغير وترتبط بالقوة العظمى، كما يفعل المثاليون، ولا يتكلمون عن مبادئ تشتق من دراسة النشاطات



الإنسانية التي تطبق قوانين الطبيعة، كما يفعل الواقعيون، ولكنهم يتكلمون عن الأخلاق باعتبارها شيئاً يعتمد على التفاعل الاجتماعي وعلى حاجات الأفراد والجماعات وطموحاتهم، فالأخلاق في البراغماتية هي الممارسات التي تؤكد المفاهيم العلمية والممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة، ولا تخرق مبادئ الديمقراطية وعملياتها، فالهدف الكبير يصبح حماية الحقوق الاجتماعية والمدنية والقدرة لجميع المواطنين في عالم نسبي متغير، ثم تحقيق التوافق والتناسق بين ما هو صالح للفرد والمجتمع على حد سواء، إن أعلى قانون أخلاقي كمبدأ للفلسفة التربوية يتمثل في التذكير بأن يحق للفرد وجوده بأقصى ما يستطيع، وكل تعريف للأخلاق يعتمد على حاجات الفرد واختياراته، وهو يحاول تحقيق هذا المثل الأعلى عنده، فالهدف هو التوافق الداخلي الشخصي مع النفس، فالفرد هو "الفاضي" الذي يحكم على أفعاله وهو المسؤول عن نتائجها، أما الأخلاق الاجتماعية فربما تتحقق عند الوجودي من خلال القيمة التي تقرر "اختر مثلما يختار الآخرون". (ديسون، ١٩٩٨، ٣٢)

• الحرية: الحرية كمبدأ أصيل من مبادئ فلسفة التربية، هي في الأصل حرية الذكاء، وحرية العمل، وحرية اختيار الأهداف والوسائل، ولهذه الحرية عناصر ثلاثة:

- يمثل العنصر الأول في كفاية العمل والقدرة على التنفيذ وإزالة العقبات؛ وهي أساسية في تعريف الحرية، وذلك لأننا لا نستطيع مثلاً أن نقول: إن هذا الإنسان حر في القيام بعمل معين، إلا إذا كانت لديه القدرة اللازمة للقيام بهذا العمل، والقدرة على القيام بعمل معين تعتمد أساساً على الذكاء، وذلك لأن الذكاء هو مفتاح الحرية في العمل، فنحن نكون قادرين على التقدم بنجاح في عمل معين، إذا كنا قد استشرنا الظروف وبشكلها المخطط الذي يستغل هذه الظروف ويتعاون معها، وبذلك تكون الدراسة والتنبؤ هما الطريقتان الوحيدتان اللتان يؤديان إلى القيام بالعمل عن كفاءة وجدارة، وهنا تتصل الحرية بالعمل ولا تصبح حرية ميتافيزيقية للإرادة، إذ إن هذه الحرية الميتافيزيقية للإرادة تعظم من شأن الحرية على حساب القدرات الإيجابية الموجودة لدى الفرد، وعلى أساس احتقار المعرفة المتعلقة بالأمور الواقعية، وتصبح الحرية بذلك حرية معيارية لا حرية واقعية، أما الحرية التي يدخل فيها الذكاء كمفتاح للعمل

يؤدي إلى أن يصبح الفرد قادراً على تنفيذ عمله، إنما هي حرية تعتمد على اتساق البيئة مع الحاجات الإنسانية. (Ibtisamah, 1998, 366)

- والعنصر الثاني من عناصر الحرية هو القدرة على تنويع المخططات، حتى يتغير مجرى العمل، وحتى نستطيع ممارسة الجديد، فالتجديد والمخاطرة والتغيير من مكونات الحرية الأساسية التي يريها الإنسان، أن التنويع في المخططات هو الذي يظهر الفرق بين الحر والمستعبد، فالفرد الذي يتبع مخططات جامدة، لا يستطيع أن يُغير فيها بحسب الظروف، والملابس لا يتمتع بالحرية، وما لم تُظهر الشخصية الإنسانية تغليها على صعوبة جديدة، أو قهرها لإغراء غير متوقع فلننا نشك في تمتعها بحريتها، ذلك لأن القدرة على تنويع المخططات تؤدي إلى القدرة على الاختيار، ولا يكون هنالك اختيار دون إمكانيات متغيرة، فالإنسان الذي يستطيع أن يتصرف بحسب الظروف، وإن يغير من القواعد في إطار معين، إنما يتمتع هذا الشخص بالحرية، ولا يؤدي اتباع الفرد لطرق مرسومة محددة وثابتة، إلى عدم تمتعه بالحرية فقط، وإنما يؤدي أيضاً إلى إضعاف قدراته على العمل وإلى إضعاف مستمر لموارده في العمل.

لقد نادى الفلاسفة القديمة بأن الطبيعة ثابتة تماماً، وأن العالم قد تم خلقه، وبذلك يكون سلوك الإنسان سلوكاً محدداً، أما إذا كان التغيير أمراً جوهرياً، كما يرى رواد العالم الحديث، وتكون النتائج بذلك مازالت في دور التكوين، فإن عدم اليقين يكون هو المثير للتأمل والتفكير، وبالتالي إلى التنوع في العمل والتجديد والتجريب، وتصبح المشكلة مشكلة موضوعية، وهي لا تتعلق بالإنسان في عزله عن العالم، ولكنها تتعلق بالإنسان في علاقته بالعالم الذي لا يحده زمان ولا مكان، حتى يثير المدولة الفكرية وينسج الفرصة للاختيار ويشكل المستقبل، هو عالم تكون فيه الإرادة حرة لا لأنها متقلبة وغير مستقرة بل لأن المدولة والاختيار عوامل استقرار وتجديد، وتؤدي القدرة على تنويع المخططات إلى أن يصبح العالم الذي نعيش فيه عالماً مفتوحاً تكون فيه حرية الاختيار متوفرة، وينتجز فيه الفرد فرصة بدل أن يكون هذا العالم عالماً مغلقاً يتحقق فيه للفرد ما يمس بأمنه وطمأنينته، وهذا العالم المفتوح هو الذي يعطي للشخص الحر حياة متطورة غنية بالعزة والإمكانيات، أما العالم المغلق فهو

عالم العبد، وهو الذي يجعل حياته ذليلة، لا يستطيع أن يحتملها الرجل الحر.  
(الطيلي، ٢٠٠٢، ١٠٧).

- والعنصر الثالث من عناصر الحرية هو القدرة على أن تصبح الرغبة، والاختيار عاملين في ما نقوم به من أعمال، أي أن تصبح الرغبة قوة والاختيار عاملاً فعالاً، وتصبح بذلك الإرادة، أو النشاط القسدي الذي يقوم به الإنسان انعكاساً لهذا العالم، ومقياس حريتنا على هذا الأساس هو التنبؤ بأنواع الاختيار الموضوعية المستقبلية، والقدرة على اختيار واحد منها عن طريق المداولة الفكرية، حتى نستطيع بذلك أن نعرف فرصته في النجاح، أو في الفشل في المستقبل، وعندما تصبح الرغبة قوة والاختيار وسيلة أساسية، فإننا نستطيع السيطرة على الإمكانيات المستقبلية التي تكون أمامنا، وهذه السيطرة هي جوهر حريتنا (www.alwas attotlay.com).

وتصبح المعرفة والذكاء جوهر الحرية، ذلك لأن المعرفة تستطيع أن توقفنا على مختلف الظروف، والذكاء يقدم لنا الإمكانيات المتعددة، ومدى نصيب كل منها من النجاح، أو الفشل، وبذلك لا نقبل الضرورة على أنها شيء لا يمكن تجنبه، إذ إنه في هذه الحالة ينبغي الاختيار وتنقي الرغبة، وإنما تصبح الإمكانيات شيئاً مرغوباً فيه، ذلك لأن هذه الإمكانيات تفتح الأفاق والمسالك أمام الإنسان ليختار من بينها على أساس الذكاء، والذكاء يتناول الأحداث على أنها متحركة، أي على أنها مشحونة بالإمكانات، لا على أنها نهائية ومنتهية، وعند التنبؤ بإمكاناتها ينبع التميز بين الأفضل والأسوأ، والتعاون بين الرغبة الإنسانية والقدرة الإنسانية مع هذه القوة الطبيعية، أو تلك بحسب هذه النتيجة، أو تلك التي حكموا عليها بالأفضلية، فنحن لا نستخدم الحاضر السيطرة على المستقبل، ولكننا نستخدم التنبؤ بالمستقبل لتهديب النشاط الحاضر وامتداده، وعند استخدامنا للرغبة والمداولة الفكرية والاختيار تتحقق الحرية.

والقدرة التي تكون عنصراً هاماً وأساسياً في الحرية هي بداية المسؤولية، فنحن لا نسأل دائماً الآخرين عن نتائج أفعالنا، فنحن نقوم باستجابات معينة في البيئة التي نعيش فيها ونعرف مقدماً كيف يسلك الآخرون، فنحن عند القيام بعمل معين فإننا نعرف مسبقاً نتائج

الحكم عليه من الآخرين وينتائج استجاباتهم له، وهذا يعني أننا نتحصل مسؤوليته.  
(شمس، ٢٠٠٧، ٢٢٢).

• توجيه السلوك: ترجع فكرة التركيز على توجيه السلوك إلى زيادة الاهتمام بما سيقوم به الشخص من أداء "سلوك"، لذلك فإن الهدف السلوكي يتضمن على وجه التحديد، ما الذي سيقوم به بعد مروره بخبرة تعليمية ما وتفاعله معها؟ ويتحدد تحقيق الهدف السلوكي وفق هذا المنظور عادة بدرجة الأداء "السلوك"، أو نسبته، أو المستوى الذي يقوم به المتعلم، فالنتائج التعليمية هو ما يتحقق لدى المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما، أو تفاعله مع مادة دراسية ما، ونسبي نتائج التعلم بالعائد التعليمي الذي رصده المعلم، ويهدف إلى تحقيقه لدى المتعلم في نهاية درس ما، أو مجموعة من الحصص التدريبية، ويرادف النتائج التعليمي التغير الأدائي "السلوكي" الذي يحققه الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية المعدة لذلك، ولا يشير النتائج التعليمي عادة إلى ما يؤنيه المعلم من نشاط تدريسي، أو ما يُعده ويُنظمه الطلبة لكي يتفاعلوا معه، وإنما ينصب تركيزه على ما يتحقق لدى المتعلم من تغير وتعديل ويظهر في صورة أداء "سلوك" قابل للملاحظة، والقياس، والتقويم بسهولة، ولا يتضمن النتائج التعليمي عادة نشاط الطلبة المتمثل في التفاعل، أو تنظيم المادة الدراسية، أو عملية نسخ الدرس، وإنما ينصب عادة على ما يصبح المتعلم قادراً على أدائه من مثل: أن يميز الطالب أسماء الأفعال المتضمنة في الدرس، لأن النشاط الذي يمارسه الطالب لا يعد ناتجاً تعليمياً، وإنما هو إجراء تعليمي، وقد تكون الأهداف التربوية هي نتائج نهائية للتعلم مبنية على شكل تغييرات في سلوك "الطالب"، ويشير مبدأ توجيه السلوك إلى أداء ذهنه المعرفي، أو الانفعالي، أو الحركي، فهو بذلك يصف عمليات زيادة الفهم، أو تغير المواقف، أو تحسن المهارات، أو تعمق الذوق، وكل هذه السلوكيات تُصنف على أنها تغير في السلوك، ويعزى الاهتمام بالنتائج التعليمي إلى التركيز على النتائج الذي يحققه المتعلم لا إلى عملية التعلم. (الخزاعة، ٢٠١١، ٧٢).

إن فلسفة التربية، انطلاقاً من هذه المبادئ والأصول تشكل حاجة ضرورية ملحة للمربين ولكل القائمين على نظام التعليم تقريباً، لكونها بمثابة الریان، أو البوصلة في السفينة، فمن

خلالها" أي الفلسفة" يستطيعون تعريف ماهية المجتمع وطبيعة الفرد، بل وفلسفة حياة المجتمع، وبالتالي يربطون ذلك بالنشاط التربوي والأهداف المتوخاة بفكر واسع ومناقشة الفرضيات، والمعاملات، وأثر ذلك في القيم، فهي تشمل البحث عن المفاهيم التي تنمي العملية التربوية، وتربط عناصر العمل التربوي وتشمل كذلك شرح المعاني التي تركز عليها المعايير التربوية، وتقديم الفروض الأساسية التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتعمل على أنساق العلاقة بين التربية وبين غيرها من ميادين الاهتمام الإنساني، فضلاً عن ذلك توجه مدار عملية التربية في كليتها وعموميتها وتفاعلها مع النظم السوسولوجية الأخرى، والحد مما يستعرضها من مشكلات وعوائق والبحث عن سبل حلها. (احمد، ٢٠٠٢، ٤٧).

##### ٥- الفوائد التي تعود على المجتمع عند تحديد فلسفة تربوية:

- إن وجود فلسفة تربوية رشيدة تحكم العملية التعليمية والفكر التربوي يمكن أن يعود بكثير من الفوائد على الفرد والمجتمع ومنها أنها:
- تساعد المخططين للتعليم والقائمين على إدارة دفة العمل التعليمي، بتزويدهم بفكرة سليمة عن طبيعة العملية التربوية وغاياتها ووظائفها، ورفع مستوى معالجتها للمشكلات التربوية ومستوى تصرفاتهم، وأحكامهم، وقراراتهم. وخططهم التربوية، وتحسين مستوى ممارساتهم وأحكامهم التربوية، وتحسين طرائقهم، وأساليبهم في التدريس والتقويم والتوجيه والإدارة.
- تعطي هذه الأعمال صيغة العمل الهادف وتجعل لها بعداً فكرياً وفلسفياً، وتربط بين أوجه النشاط والجهود التي يبذلونها في سبيل تحقيق أهداف التعليم.
- تساعد على رؤية العملية التربوية في علاقاتها وارتباطاتها بسائر القوى الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، وأهدافها في الإطار الثقافي وما فيه من تمامك وتفكك ورواسب "تقليدية" واتجاهات من خلال زاوية عريضة، ينظر منها للتربية ويخلص من خلالها المشكلات، ويقوم النظريات، والمواقف، والمجهودات التربوية.
- تكون الأساس الذي في ضوئه يمكن تحديد أهداف التعليم العامة والخاصة، ووضع مبادئ واختيار طرائق التدريس ووسائله المستخدمة في المدارس، والمعاهد، والكليات، وتحديد السياسة والاتجاهات، والأساليب التربوية، وترسيم الخطط التربوية بمختلف أنواعها ومستوياتها.

- تكسب العملية التربوية الاحترام والتقدير من قبل الطلاب، والمعلمين، والعاملين في حقله، وتعطيهم المند العفسي الذي يعتمد عليه في الدفاع عن أعمالهم وعما يقومون به في المجال التربوي والتعليمي تطبيقاً لتلك الفلسفة، وتوجههم وسط هذا الخضم من التيارات الفكرية والفلسفية العامة التي تمود عالماً المعاصر، ووسط مختلف وجهات النظر التربوية، وبساعدهم على الإجابة عن كثير من الأسئلة التي في أذهانهم.

- تجعل للنظام التعليمي طابعاً خاصاً، وشخصية متميزة متمشية مع مبادئ أمتنا وقيمتها العربية الإسلامية، ومع ثقافتنا، وظروفنا الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، ومع متطلبات العصر الذي نعيش فيه، فهي تساعد على إعطاء تعليمنا عمقاً فكرياً، وتربطه بالعوامل الروحية، والثقافية، والاجتماعية في بلادنا وبالسياسات التي رسمناها لأنفسنا في شتى مجالات الحياة.

- تحقق الفلسفة التربوية مفهوم التقويم التربوي في معناه الشامل، والذي يتسع ليشمل كل عمل ونشاط تقويم به المدرسة والمؤسسات التعليمية بصورة عامة، في سبيل تربية الأجيال الناشئة، والتقويم يتطلب مقاييس ومعايير علمية، ومن المعروف أن المقاييس الطبيعية لعملية التقويم المدرس والتربوي، هي المبادئ العامة التي تتكون منها الفلسفة التربوية، والأهداف التربوية العامة والخاصة، فأى برنامج مدرسي، أو طريقة تدريس، أو وسيلة تعليمية، أو خدمة مدرسية، أو إجراء إداري، أو تخطيط تعليمي، يمكن أن نقاس صلاحيته وقيمه، بمدى تماثله مع الفلسفة التربوية المحددة، والأهداف التربوية المرسومة، ومدى نجاحه وفعالته في تطبيق تلك الفلسفة وتحقيق هذه الأهداف.

ومما لا شك فيه أن وجودنا في مجتمع عربي، يتطلب أن نكون فلسفتنا التربوية التي نفودنا داخل المؤسسات التربوية والتعليمية تنطلق من مجموعة الخصائص، والقيم، والاتجاهات، والمعتقدات، وهوية الأمة وتراثها، وهذه الفلسفة هي ما يمكن أن نطلق عليها الفلسفة التربوية.

## 6- أهمية وجود فلسفة تربوية:

إن تحديد الفلسفة التربوية له أهمية كبيرة بالنسبة لأي نظام تعليمي، فهي التي تغذي النظام التعليمي بالجددة، والابتكار، والإبداع ولا سيما في وقتنا الراهن الذي يتسم بالتغير السريع



نتيجة التطور المضطرب في العلم ومنجزاته، فلسفة التربية تُرشد سير المخططين والعاملين في حقل التربية والتعليم، وتطسي أعمالهم صيغة العمل الحكيم الهادف، وتربط جهودهم التربوية بالفلسفة العامة لبلادهم، تجنيهم التخبيط واللجوء إلى الحلول العاجلة الموقفة في معالجة المشكلات التعليمية، تظهر أهمية فلسفة التربية وفقاً للآتي:

- تمثّل قاعدة رئيسة تعتمد عليها المؤسسات التربوية، إذ تسهم في تحديد الأدوات والوسائل والوسائل التربوية، أي تحديد السياسة التربوية، وبناءها الخاص بالتعليم، ووسائل التدريس ومكونات المناهج وأهدافها، ومبادئ التقييم والمبادئ الخاصة بالتنظيم الإداري.

-- تساعد على توضيح طبيعة النشاطات التربوية، وتحويلها من نشاطات عشوائية إلى وظائف واضحة وواعية للأهداف المطلوبة منها.

-- تدعم التوافق بين البيئة والأفراد، ما يعزز من تجاوب التطبيقات التربوية مع الظروف البيئية، وتقديم المساعدة للأفراد على تغيير بيئتهم.

-- تسهم في إدراك الاشتغال الخاص بالعملية التربوية، والربط بين مجالات الحياة والعمل التربوية.

-- تُعزز القدرة على طرح وإعداد الأسئلة الخاصة بالتربية، ودعم التنفيذ والبحث وبناء طرق فكرية حديثة لدعم النمو التربوي، والتخلص من التناقض بين الجانب التطبيقي والجانب العملي في المجال التربوي.

-- تُدعم مساعدة للمعلمين، من أجل فهم المفاهيم الخاصة بالتربية، وبناء فكرة شاملة عن البرامج التعليمية، ودعم المشاركة بالنقد والحوار. (مسودة، 2004، ص 45) كما يمكن تحديد أهمية فلسفة التربية كمصدر للسياسات التعليمية، والبحث العلمي، واستشراف المستقبل

#### « أهمية فلسفة التربية كمصدر للسياسات التعليمية:

إن السياسة التعليمية هي الخطوة التالية بعد الفلسفة التربوية في توجيه النشاط التعليمي؛ فالفلسفة التربوية ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية تمنح السياسة التعليمية مبرراتها الواقعية، كما توفر لها الشمول والتكامل، وتجعلها في نهاية الأمر جزءاً عضواً من عملية عقلانية منظمة، تبدأ بوضع الفلسفة التربوية المستمدة من الفلسفة الاجتماعية العامة، وتنتهي بالمخطط التربوية وما فيها من برامج ومشروعات.



إن فلسفة التربية نلتحم مع السياسة التعليمية ولكنها سابقة عليها من حيث الترتيب، وذلك لأن بذور الفلسفة التربوية موجودة في كل ما نجده من آراء وأفكار لدى المفكرين التربويين حول تكوين الإنسان وتطوره في مجتمع معين، وبلورة فلسفة التربية في مرحلة أكثر تحديداً هي السياسة التعليمية. (سعيد، ١٩٩٩، ص ٦٧).

وتبعاً لذلك فإن أي سياسة عامة، محكوم عليها بالإخفاق سلفاً، ما لم تستند إلى فلسفة عامة للتربية، ومن الضروري أن تتضمن أي خطة نهوض مبتغاة، ملائمة محددة لسياسة تعليمية ترفدها فلسفة تربوية لبناء الإنسان، ومن هنا لا بد لأي سياسة عامة في الدول أن تتضمن ثلاثة جوانب هي:

١. صنع السياسة التعليمية

٢. تنفيذ السياسة التعليمية

٣. تقييم السياسة التعليمية

#### • أهمية فلسفة التربية في البحث العلمي:

وقد يتصور بعض القراء أن الفلسفة بوجه عام وفلسفة التربية مكانها الطبيعي الأبراج العاجية، وليس أرض الواقع بين التعليم والبحث العلمي، فمع التسليم بأن العلم الحديث، هو أهم مصدر من مصادر التغييرات الاجتماعية في عصرنا هذا، فإننا لا نستطيع تأكيد أن التقاليد والعادات الثقافية، والقيم الأخلاقية والمعنوية ذات الأساس العلمي، أصبحت مفهومة كل الفهم على أوسع نطاق، كما أن سياستنا التعليمية الفقيرة فلسفياً نتجافى عن التناهي مع العلم.

وثمة أمران واضحان في هذا العصر الذي نعيش فيه:

الأمر الأول: هو أن الأبحاث العلمية قد أصبحت تتلقى التشجيع، والتمويل من جانب السلطات العامة وفي مقدمتها السلطات الحكومية.

الأمر الثاني: هو أن للعلم تأثيراً كبيراً، إذ من أهم ثمراته إيقاظ العقل الإنساني، وتخليصه من قيود العادات والتقاليد العمياء.

ومع هذا فلا يزال كثير من الناس ينظرون إلى العلم نظرتهم إلى قوى شريرة، معادية للإنسان، لا تنتج سوى الآلات التي تقضي على فردية الشخص وإنسانيته، وتحوله إلى قطعة

صغيرة في آلة جبارة لا يعرف كنهها، أو لا تنتج سوى القنابل والمدافع، والطائرات التي تؤدي إلى هلاك البشر، وللناس عذرتهم في نظرتهم تلك إلى العلم، فهم لم يروا من العلم حتى الآن سوى وجهه التدميري، ولم يروا وجهه الآخر الذي يكفل للإنسان الحياة الرغدة، ولا يزال العلماء من ناحية أخرى بعيدين عن الناس، الأمر الذي يولد في نفوسهم الشك والارتباك، وللعلماء صفات تساعد على إبعادهم عن الجماهير، إنهم يتميزون بخصلة الاستغراب والذئاب في البحث عن المجهول ظاهراً، أو خفياً، والعلماء يتمتعون بشهوة لا تشبع هي قوة البحث عن الحقيقة، والإخلاص، والصديق. (مصطفى، ٢٠١٨، ص ٦٧-٥٦).

### • أهمية فلسفة التربية في استشراف المستقبل:

إن فلسفة التربية القائمة على الوجود تمضي من الوجود إلى الماهية، بمعنى أنها تتطابق أساساً من تحليل الواقع ودراسته، وتستخلص اتجاهاتها المستقبلية من هذا التحليل. إن الواقع التربوي العربي المهزوم يجعل فكرنا التربوي في حاجة إلى وضع صلاح فلسفة تربوية في هذه المرحلة الضاغطة من مسيرة الأمة العربية، التي تعاني من النتيجة الغربية المطلقة، والوقوع في براثن كهوف الماضي المغلقة...!

إننا حقاً في حاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تقود التغيير التربوي الشامل، انطلاقاً من معرفة الواقع العربي، وتفحصه، وتحليله ونقده، ثم الانطلاق بعد ذلك لرسم غايات وأهداف ممكنة التحقيق، لا تلقى مقاومة المجتمع لأنها منبثقة عنه، وتحاول أن تجيب عن تساؤلات المجتمع المستقبلية، وتجيب عن بعض التساؤلات المتعلقة بهواجسه ومخاوفه من مؤثرات العولمة وأشكالها المتوازية، ومن ثم فإن فلسفة التربية المرجوة عامل تجنيد فعلي لكل من التربية والمجتمع، لأن الاهتمام بالمستقبل أضحى هدفاً عاماً مشتركاً لجميع العلوم والأنشطة، في مختلف الجوانب العلمية، والسياسية، والاقتصادية والثقافية، فمن غير المعقول أن تبقى التربية بعيدة عن هذا الاهتمام، وخارج هذا الهدف، ولسنا في حاجة إلى تأكيد أن فلسفة التربية، ومن ثم سياساتنا التعليمية يتوقف نجاحها على مدى إيمانها بالإنسان الذي تستهدف بناءه، وهو في مرحلة الجامعة، وما قبل الجامعة، الذي يشغله التطلع أمامه ويفرجه أن يسعى إلى غايات يساهم في تحقيقها، ولذلك عندما نبني أمانه رؤى علمية حضارية نستجيب لحاجاته فعلاً،

وتعبر عن تطلعاته ، فإنه يدعمها والمجتمع من ورائه يلتفت حولها ويساندتها ويشارك في إنجازها (مصطفى ٢٠١٨، ص ٨).

#### 7- الفيلسوف التربوي وخصائصه:

الفيلسوف التربوي هو ذلك الشخص الذي يحاول البحث عن الحق والحقيقة، في المسائل والمشكلات التي لها صلة بالعملية التربوية، ويسعى جاهداً لتأصيل المفاهيم التربوية، ومعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات التربوية، كما أنه يحاول أن يتساءل عن كل ما يمكن أن يوجه العملية التربوية من قيم وأهداف وما إلى ذلك، والفيلسوف التربوي يخطط بحكمة لجعل العملية التربوية والجهود التربوية في المجتمع، في المستوى الذي يُعد الأجيال المساعدة والمواطنين بصورة عامة للإيمان الصحيح بربهم وخالقهم بكل ما أوحى به الخالق من رسالات و تعاليم سامية على رسله الكرام، ويُمكنهم من الفهم الصحيح لطبيعة الكون المحيط بالإنسان، والعلاقة التي تربط هذا الكون بخالقه من جهة والتي تربطه بأخيه الإنسان من جهة أخرى، ويعرفهم بأنفسهم وقيمهم في هذه الحياة، وبالدور الذي يمكن أن يقوموا به، أو الذي يجب أن يقوموا به في هذه الحياة لتطوير حياتهم وتغيير أوضاع حياتهم إلى ما هو أفضل، كما أن الفيلسوف التربوي هو ذلك الشخص الذي يُمكن الآخرين من اكتساب المعارف الصحيحة والسليمة في مجالات حياتهم جميعها، ويهذب أخلاقهم وأذواقهم الفنية والجمالية، وينمي لديهم الاتجاهات نحو احترام الحق، ويعرفهم بخصائصه ومقوماته، ومصادره، وطرق الوصول إليه.

ولا بد أن تكون لدى الفيلسوف التربوي فكرة صحيحة وشاملة، عن الوجود بمختلف جوانبه، الإلهية، والإنسانية، والطبيعية والمادية، والاجتماعية، بالإضافة إلى وجود هذه الفكرة في البحث عن المعرفة وقيمة الجمال، وقيمة الحق كما ينبغي أن يتصف الفيلسوف التربوي بالآتي:

- أن يكون له وجهة نظر محددة في الحياة ترشده في حياته العامة، على أن تتضمن مجموعة من المسلمات والفروض، والمبادئ، والمعتقدات السليمة والصحيحة.
- أن يمتلك وجهة النظر التربوية ذات المضامين التطبيقية، والتي يسترشد بها في عمله ونشاطه التربوي، وفي مواجهة المشكلات التربوية التي تصادفه.

## 8- مفهوم المجتمع في الفلسفة:

يعد مفهوم المجتمع أساسياً في كثير من مجالات الفلسفة، من مثل: الفلسفة الاجتماعية، والفلسفة السياسية، وفلسفة الأخلاق، وفلسفة التعلم. تقول مقالة قديمة: إن رحيل الفلسفة عن مجتمع ما، يعني تراجع حضارته وتدهورها، فإذا رحل الفكر الفلسفي، لم تعد لحضارتهم مجدها السابق، ويمكن القول: إنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع يعيش دون فلسفة ما، لأن الفلسفة تعني التفكير والنظام والانتظام، وتفسير الأشياء والظواهر.

لقد أصبحت معظم دول العالم في عصرنا الراهن تولي اهتماماً كبيراً لموضوع "التربية"، وهي، وكما هو معلوم، محط آمال الأمم ونهضتها، تعكس الحاضر وتخط المستقبل، وتسمر إلى آفاق طامحة لتأهيل المجتمع وتنميته، تنمية شاملة في مختلف مجالات الحياة، الثقافية والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية.

فهي تقوم على أساس تربية الإنسان بوصفه نواة المجتمع الأولية، تربية صحيحة شاملة مدمجة عناصر شخصيته ومقوماتها، وحريصة على تنشئته وفق مبادئ مجتمعه وقيمه، ومؤثرة في تعديل سلوكه وبناء ذاته، وإعداده إعداداً عملياً يتناسب وبخصائص ثقافة مجتمعه، حتى يصبح أهلاً لبناء مجتمعه، وحمل ثقافته المجتمعية. (نحاس، 2017، ص21)

## 9- الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها:

التربية عملية اجتماعية هادفة تجري في أي مجتمع، أو دولة في ظل نظم سياسية، واقتصادية، واجتماعية سائدة، ما يعني أن هذه النظم تؤثر بشكل، أو بآخر في النظام التعليمي وأهدافه، فالنظم التي تقوم عليها الدولة تسعى لتأمين مصلحتها وتعزيز كياناتها وتجهز لياقي التعليم معبراً عنها عاملاً على تحقيق أهدافها ومبادئها.

فالارتباط بين التعليم والمجتمع ارتباط متين يقوم على التأثير المتبادل بين الطرفين، فإذا كان المجتمع يوجد المؤسسات التربوية والتعليمية على اختلاف أنواعها، وينفق عليها الأموال لتؤدي مسؤولياتها تجاه تعليم أبنائه، فإن التعليم بالمقابل يُعيد إلى المجتمع أبنائه وقد تسلحوا بالعالم، والمعرفة، واكتسبوا اتجاهات المجتمع وتَمَرَّبوا عاداته وقيمه، ومن ثم يسهمون بفعالية في بناء مجتمعهم وتطويره والتشجيع به قدماً إلى الأمام. (المرعطي، 2017)

وتعد فلسفة التربية تطبيق منهج الفلسفة ونظريتها على التربية، ويتمثل دورها في تحديد الطريق الخاص بعملية التربية، والإسهام في تعديلها، ونقدها، وتنسيقها لتواكب المشكلات، والصراعات الثقافية، كما تمثل فلسفة التربية الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في بيئة التربية، والسعي إلى نشر نظرة الفلسفة العامة ضمن المكونات الخاصة بالتربية، ومن ثم تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتسهم في توفير التنسيق الخاص بالعمليات التربوية، وجعلها تواكب مشكلات المجتمع.

إنه من الصعوبة بناء أهداف تربوية ناجحة، من دون تعرف المصادر التي يجب أن تشتق منها تلك الأهداف، وعند اشتقاق الأهداف يجب أن ننظر إلى تلك المصادر نظرة شاملة، لا تركز على مصدر واحد وتغفل جانباً، أو أكثر من تلك المصادر، ويمكن تحديد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية بالآتي:

- فلسفة المجتمع وراثته الثقافي: إذا كانت التربية أداة المجتمع لتحقيق أهدافه، فإن المناهج أداة التربية في هذا الشأن، كما إن المدرسة وما تحتويه من مناهج إنما هي انعكاس لفلسفة المجتمع الذي أنشأها، وما فيه من أعراف وتقاليد وعادات، وما يؤمن به المجتمع من قيم ومثل، إضافة إلى ميول أفرادها واتجاهاتهم، ولعل ذلك يبدو واضحاً في اختلاف المناهج الدراسية في المرحلة التعليمية من مجتمع لآخر، ومن هنا تبدو ضرورة تحديد فلسفة المجتمع حتى تكون المدرسة في موقف تستطيع فيه تحقيق أهدافها. (المرعطي، 2016).
- خصائص نمو المتعلمين: إن خصائص نمو المتعلمين تتميز بالدينامية، وذلك لأنها تتأثر بالنمو في المراحل السابقة، وتؤثر في المراحل التالية لها، من هنا كانت ضرورة دراسة خصائص نمو المتعلمين، ومتطلباتهم في مراحل النمو جميعها، وتحليلها، ووضعها في الاعتبار عند تحديد الأهداف. (المرعطي، 2010).
- حاجات المتعلمين: تعد حاجات المتعلمين من المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف التربوية، باعتبار أن الهدف الأساسي للتربية إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وأن التغيير الجاد والمنتج، لا يحدث إلا إذا كان المتعلم راعياً في ذلك التغيير، ولكي يتم ذلك لا بد أن يتوافق مع ما يتعلمه وينسجم مع حاجاته وتلبية

للمموحاته، وبناء عليه لا بد للمدرس أن يسأل نفسه السؤال الآتي: كيف تساعد معلوماتي ومهاراتي كمدرس لطلاب الذين أدرسهم على التطور ليصبحوا قائلين؟ (السرخي، 2021)

إذا فكر المعلم في هذا السؤال فهو يدرك أن الإجابة عنه تعتمد على عوامل عدة: منها مستوى المتعلمين، حيث يختلف المراحل، والمواد التي يجري تدريسها، وتحديد الأهداف ينبغي أن يكون بناء على مختلف حاجات المتعلمين.

لقد صنف ما سلف هذه الحاجات وفق سلم هرمي، بحسب أولوية الحاجة إلى الإرضاء وهي الحاجات الفسيولوجية.

1- الحاجة إلى الأمن

2- حاجة الانتماء

3- احترام الذات

4- الكفاءة الذاتية

علماً أن هذه الحاجات مرتبة على أن تحتل الأولى قاعدة الهرم، فيما تحتل الأخيرة قمة الهرم. (LANDSHEERE, 1992, 6)، (5)، (4)، (3)، (P).

\* بيئة الطلبة: يشير مفهوم بيئة الطلبة إلى الموقع الذي يتلقى فيه الطالب عملية التربية والتعليم، إن عناصر البيئة التعليمية الأساسية هي المكان الذي يجتمع بين المعلم والطالب، كما يحرص القائمون على عملية التعليم على تهيئة بيئة تعليمية تربية ذات قيم ومبادئ وممارسات إيجابية من قبل أفراد المجتمع المدرسي، إذ يتم الارتقاء في عملية التعليم، وتحقيق مخرجات جيدة تتمثل بالطالب المبدع والتميز في التحصيل الأكاديمي. (فحان، 1999، ص 106).

• طبيعة المواد الدراسية: والتي تؤلف محتوى المنهج ومضمونه والذي يعطى للمتعلم لأجل الدراسة التي تؤخذ من العلوم المتنوعة بحقائقها ومعلوماتها وتسلسلها المنطقي وأسس تنظيمها. (عوض، 1996، ص 20).

• الخبراء وذوي الاختصاص في المادة:



بعد الخبراء والمتخصصين من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، فالمعرفة الكبيرة التي يمتلكها المتخصصون زيادة على الخبرة الطويلة والتخصص العلمي، يساعد المدرس على تحديد أهداف تعليمية دقيقة وواضحة.

وهكذا نجد أن الفلسفة التي نتمسك بها كل تربية ينبغي أن توضح وتبهر عن اعتقادها حول ثلاثة أسئلة جوهرية:

الأول: يتعلق بمنظورها للعالم، أي ما هو هذا الواقع؟ وكيف تتشكل؟  
والثاني: يتعلق بالاعتقادات.

والثالث: يتعلق بالاعتقادات حول القيم التي تقف وراء السلوك والمواقف.

- طبيعة العلم والتكنولوجيا: العلم والعلوم والتكنولوجيا في تغير دائم، الأمر الذي يؤدي غالباً إلى تغير في بنية أساسيات العلم، كرد فعل للدراسات والبحوث المخالفة، التي تضيق مؤشرات جديدة إلى العلم وإمكاناته، ما يتطلب إعادة النظر في نوعية ما يقدم إلى الطلبة، والذي يفرض مراجعة مستمرة للأهداف. (البرغلي، 2021)
- حاجات الحياة المعاصرة ومتطلباتها:

هناك عدد من الطرائق يمكن اعتمادها لدراسة الحياة المعاصرة، وتعد أحد مصادر تحديد الأهداف التربوية منها:

- دراسة وجهات نظر أصحاب الفكر في الحياة المعاصرة.
- دراسة وجهات نظر الناس الاعتياديين في الحياة المعاصرة.
- رأي المصمم والمختلط في الحياة المعاصرة.
- مراقبة الملووك العام للأفراد المجتمع، وتحليل بعض الظواهر الاجتماعية.
- تحليل ما تكتبه المجلات والصحف، والذي له علاقة بالحياة.
- تحليل النظام السياسي السائد.
- الاستشراف المستقبلي: يعد استشراف المستقبل لحاجات المتعلمين والمجتمع، وسوق العمل دور أساسي في تحديد الأهداف التربوية.

10-- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في فلسفة التربية الإسلامية:

تشق أهداف الفلسفة التربوية الإسلامية من عدد من المصادر وهي:

## • القرآن الكريم:

وهو المصدر الأول والأساسي للتربية الإسلامية، ومن القرآن الكريم تستمد التربية الإسلامية أهدافها وغاياتها الاجتماعية، والأخلاقية، والدينية، والوجدانية، والعقلية، والجسمية. يقول تبارك وتعالى: "قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين، يهدي به الله من اتبع رضوانه سبيل السلام". (البقرة: 15-16).

ويقول تعالى " فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى، ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا وبحشره يوم القيامة أعمى " (طه، 123-124) ويؤكد كثير من الباحثين في التربية الإسلامية أن القرآن الكريم هو كتاب تربية وتهذيب، يقول الجمالي: "القرآن الكريم هو كنز عظيم من كنوز الثقافة الإنسانية، ولا سيما الروحية منها، وهو أول ما يكون كتاب تربية وتهذيب على وجه العموم، وكتاب تربية اجتماعية وأخلاقية وروحانية على وجه الخصوص" (النفوس، 1421هـ، 41).

لذلك كان من البدهي أن يكون القرآن الكريم هو المصدر الأول للتربية الإسلامية، تستمد منه أسسها وأهدافها ومبادئها وقيمتها، ووسائلها وأساليبها، وقبل كل شيء فلسفتها.

## • السنة النبوية المطهرة:

هي المصدر الثاني الذي تشق منه أهداف التربية الإسلامية، والمفهوم اللغوي للسنة يشير إلى الطريقة والأسلوب والمذهب، أما المفهوم العلمي فيشير إلى مجموعة ما نقل، بالسند الصحيح، من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم، وأعماله، وتركه، ووصفه وإقراره ونهيه، وما أحب، وما كره، وعزواته، وأحواله، وحياته.

هذا والسنة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان:

- إيضاح المنهج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم، وبيان التفاصيل التي لم ترد في القرآن الكريم.

استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه، ومعاملته مع أولاده، وغريبه الإيمان في النفوس. (النفوس، 1983، 24-25) وتتضح أهمية السنة النبوية المطهرة في قوله تبارك وتعالى " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر" (الأحزاب، 21).

## • السياق الاجتماعي:

لا بد لأهداف التربية الإسلامية أن تكون ملتزمة بالسياق الاجتماعي بمختلف أشكاله، ولا تستطيع التربية الإسلامية أن تضطلع بوظيفتها التربوية إلا إذا انبثقت من الواقع المشخص بسائر تعقيداته، وأي محاولة لوضع صيغ مفروضة على الواقع -مهما كان سموها وشأنها- محاولة تفرغ التربية الإسلامية من مضمونها الفعال، والمشكلة الحقة ليست في تصور أهداف سامية شاملة خالدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، وإنما المشكلة في وضع أهداف قابلة للتطبيق، أي أن نغرس جذورها في الواقع الاجتماعي، منه تستمد نسغها وحياتها، وقابليتها للعطاء وقدرتها على الانقلاب إلى عمل، ومعنى هذا أن علينا أن نبحث عن معايير إجرائية لأهداف التربية الإسلامية وغاياتها، وعلى الرغم من صعوبة هذا المطلوب، إلا أنه من الممكن أن نذل كثير من العقبات التي تعترضه، حين نربط الغايات التربوية بمعالم أساسية ومشخصة، أهمها: طبيعة المجتمع أي "الواقع الاجتماعي والتربوي في حاضره وجذوره الماضي وتطلعه نحو المستقبل" (عبد الغفار، 1991، 230).

ولا بد لها من أن تأخذ من القيم والتقاليد الاجتماعية الصالحة التي تجعل للمجتمع طابعة الإسلامي العربي المتميز، والتي لا تقف في طريق تقدمه ومسايرته لروح العصر، وحاجاته الثقافية والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والفروضية، والمسلمات، ونتائج الأبحاث والدراسات المتصلة بطبيعة المجتمع، وبطبيعة الثقافة والحضارة وطبيعة العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وبطبيعة التغير الاجتماعي والثقافي والإصلاح الاجتماعي، والثورة الثقافية والاجتماعية والدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات المختلفة في عمليات التغير الاجتماعي، وفي صنع التقدم وإعادة البناء الاجتماعي.

كما لا بد من أن تعتمد نتائج الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بطبيعة العملية التربوية، وغايات التربية ووظائفها في عمليات النمو الثقافي والاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والروحي للمجتمع، والمبادئ والمعتقدات، والفروض التي تقوم عليها الفلسفات التربوية الحديثة، شريطة أن تكون متمشية مع روح الشريعة الإسلامية، بالإضافة إلى تجاربنا وخبرائنا الخاصة في المجال التربوي، لا سيما تلك التي خاضتها أمم ودول نتشابه في ظروفها وثقافتها وإمكانياتها مع ظروفنا وثقافتنا وإمكانياتنا، كما يجب الاطلاع على الثقافات، والعلوم،

والتجارب الإنسانية ونستقي منها كل ما ينفعنا، ويتمشى مع قيم ديننا الحنيف وظروفنا وإمكاناتنا، ولا يقتلنا من جذورنا الثقافية، أو يشككنا في مقدرتنا وشخصيتنا الإسلامية العربية، والإطلاع على هذه التجارب وعلى النتائج التي أسفرت عنها يمكن أن يتم بواسطة عدة طرق من بينها: قراءة ما كتب عنها في الكتب، والنشرات، والمجلات التربوية والعملية، والزيارة والإطلاع الشخصي على نتائج هذه التجارب، ومير العمل بها في مؤسسات هذه الدول. والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تطبقها البلاد، ومواثيق ومبادئ المنظمات الإقليمية والدولية التي تنضم إليها البلاد وما ينطوي تحت هذه المنظمات من منظمات فرعية لها مبادئها ومواثيقها وأهدافها، وتضمن الصالح من تلك المواثيق والمبادئ في فلسفة تعليمنا وأهدافه وخطته ومناهجه لتحويلها إلى واقع عملي. (عبد الله، 1996، 32).

#### • طبيعة الفرد وحاجاته:

لم تغفل التربية الإسلامية فردية الفرد، ولذا عند صياغة الأهداف التربوية لا بد أن تكون منسجمة معه ومحقة لحاجاته، وقادرة على تنمية ميوله واستعداداته بالطريقة التي تتسجم مع قيم الفرد الدينية والاجتماعية.

وقد أكد القرآن الكريم مبدأ الفروق الفردية ومراعاتها في أثناء العملية التعليمية، قال تعالى: "لا يكلف الله نفساً إلا وسعها" (البقرة، 286) ويمكن تحديد مصادر التربية الإسلامية في هذا الجانب بالنقاط الآتية:

- خصائص نمو المتعلمين الجسمية والعقلية والمزاجية والانفعالية والروحية وحاجاتهم ودوافعهم، وطبيعة وخصائص قدراتهم وعملياتهم العقلية المختلفة من إدراك وتذكر وتصور وتخيل وتعلم وتفكير، ومن معطيات الأبحاث العملية الصحيحة المتعلقة بطبيعة الإنسان وتكوينه وعمليات نموه المختلفة. (جلال، 23، 1993)

#### • التطورات العلمية الحديثة:

مما لا شك فيه أن مجتمعنا العربي يتأثر بصورة واعية، أو غير واعية بالتيارات والموجات العالمية المتلاحقة في تغيراتها وأحداثها ومنجزاتها، خاصة ما يترتب على تطبيقات العلم والتكنولوجيا في مختلف ميادين الحياة السياسية، والاقتصادية والثقافية، ولما كان من العسير

التوقع الدقيق، أو التنبؤ. القاطع بمجالات تلك التغيرات العالمية وأثارها المحلية، ما يحتم على نظام تعليم المستقبل ألا يقتصر في تكوينه الذهني، أو في برمجة عقلية المتعلم، على ترسيخ عادات المعلوم والمتواتر في الفترة الزمنية الحالية، أو أن يركز إلى ما تعلم في الجامعة، أو من كتابات متاحة قد تجاوزها التطور العلمي، ومن هنا تأتي أهمية الاطلاع على البحوث والدراسات في المجالات العربية والأجنبية، وما هو موجود على شبكة الانترنت، لأنها تمثل في الأغلب مصادر التجديد في المعرفة الإنسانية (عمر، 1996، 34)

ومن أجل مواجهة تيار التغيير يجب أن يكون من أهداف التربية الإسلامية تنمية المرونة والحساسيات في الفكر والعمل، إلى أن يتمكن الفرد المسلم من الاستجابة والتعامل الإيجابي- انفعالاً وفِعلاً- مع ما يستجد من التطورات العلمية والاستفادة منها، فالعالم كما يقول "عبد الفتاح جلال": "يتغير تحت أبصارنا بعمق، والنظام العالمي يتحول تحولات كيفية غير مسبوقة في المجالات جميعها، وهذا يتطلب منا التفكير في كيفية تطوير التعليم لمواكبة هذه التغيرات" (جلال، 1993، 25)

هذا ولا بد وأن ترتبط هذه المصادر والعوامل جميعاً بمصدر أساسي، ألا وهو الإسلام وما يتضمنه من عقائد صحيحة تقبلها العقول السليمة والفضيلة البريئة وتطمئن إليها النفوس الصافية من كل دنس، بالإضافة إلى كل ما تشتمل عليه من مبادئ وتشريعات، وتنظيم لعلاقات الإنسان بربه، وبكل ما في هذا الكون الواسع من عناصر وأجزاء مادية ومعنوية، وما يتضمنه من قيم روحية وخلقية تشمل الحياة الإنسانية والسلوك الإنساني بكافة جوانبه؛ إذ يشمل خيري الدنيا والآخرة وينظم شئونها، كما وأن في عالميته التي تجعل منه ديناً صالحاً لكل بني البشر مهما تباعدت مساكنهم واختلفت أجناسهم، واستيعابه جميع متطلبات العصر الحديث المعقولة وعلى مواكبة كل تقدم ثقافي وحضاري واقتصادي حقيقي، وإرضائه وتحقيقه لكافة الاحتياجات والمطالب اللازمة للفرد، والمجتمع، والأمة، وبالتالي فهو مصدر صالح لاشتقاق فلسفتنا العامة والتطبيقية في مجالات التربية، والتنمية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

إن الرجوع إلى هذه المصادر جميعاً يعني أن عملية بناء الفلسفة التربوية ليس أمراً سهلاً بسيطاً، بل يحتاج إلى اطلاع وتمعن ودراسة متعمقة يمكن أن نتم لإحداث توافق بين كل هذه

المصادر المسالفة للذكر وبين تعاليم الإسلام، وذلك بغرض بناء فلسفة إسلامية لنظامنا التربوي.

## 11- أنواع الأهداف في التعليم:

يوجد أربعة أنواع من الأهداف التربوية، وذلك وفقاً لمدى كل هدف، وأبعاده التربوية، والتعليمية، والاستراتيجية لكل مرحلة وهذه الأهداف هي:

### • الأهداف التربوية العامة:

هي عبارة عن كل ما يستطيع المتعلم أن يظهره من القدرات، والمهارات، والميول، والرغبات، والاتجاهات بعد تعلمه لوحدته التعليمية، أو منهج دراسي، في فترة زمنية طويلة نسبياً أقلها أسبوعان وأقصاها فصل دراسي، أو سنة أكاديمية. (خينة 2000: 59)

ويطلق عليها أحياناً الأهداف الاستراتيجية، أو البعيدة المدى المعبرة عن السياسة التربوية العامة للدولة المبنية على فلسفتها الاجتماعية، والتي تتبناها الوزارات التي تعنى بالتربية والتعليم، وبناء المواطنة الصالحة والصحيحة، والعادات المحافظة وعادات التفكير السليم، ومثل هذا الهدف يتم وضعه من الدولة في مجتمعات مختلفة، وأوقات مختلفة وطرق متباينة، وتتصف هذه الأهداف بالتجديد أيضاً وهي لا تقاس، أو تقوم بسهولة مثلما يليها من الأهداف الأخرى. (سرحلي، 2017)

## 2- الأهداف التعليمية:

وصنف (كراثول) الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مستويات هي:

- 1- المستوى العام: هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة ومجردة وشاملة ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبياً، إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف المناهج المدرسية كأهداف المرحلة الأساسية وأهداف المرحلة الثانوية، وأهداف المرحلة الجامعية وغيرها، وغرضها هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة، ومعرفة شاملة، وثقافة واسعة وشخصية قوية، وقيم خلقية وهكذا. مثال ذلك: (أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح)، و (أن يحسب نون أخطاء)، و (أن يناقش في موضوعات شتى)، و (أن يحسن التعبير عن النفس)..... الخ.



2- المستوى المتوسط: هو تلك الفئة التي تتأرجح فيها الأهداف التعليمية بين العمومية، والخصوصية وبين التجريد والمحسوس، فالمستوى المتوسط هو أقل عمومية من الأهداف العامة، وأعد من الأهداف الخاصة.

إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف مساق معين، أو وحدة تعليمية، أو برنامج مهني وغرضها الأساسي: هو تنمية مهارات أساسية وقدرات عامة خاصة لموضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة، فهي أهداف لا تتعلق بأهداف مرحلة بأكملها كالمرحلة الأساسية وغيرها، وإنما تتعلق بموضوع خاص، مثال ذلك: أن يكتب الحروف الأبجدية بالترتيب وأن يحفظ جدول الضرب من (1-12) نون أخطاء.

3- المستوى الخاص: هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التعليمية بأنها أهداف خاصة ومحددة، ويتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبياً تتراوح من (45 دقيقة) كما في حصص المدارس الأساسية والثانوية من (60 دقيقة) إلى (80 دقيقة)، كما في المحاضرات الجامعية، وهذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة، أو (الأدائية)، وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد وغالباً ما تكون هذه الأهداف مفصلة تفصيلاً كاملاً.

**الأهداف السلوكية الخاصة:** هي عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو مفصل الإمكانيات التي يوسع المتعلم إن يَظهرها بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصة المدرسية. (المرعبي، 2017)

هذه الجملة من شأنها أن توضح:

- السلوك (الفعل المرغوب فيه).
- مستوى المتعلم الذي سيقوم بهذا السلوك.
- الطرف التعليمي الذي سيحدث في إطاره التعلم.
- المعيار الذي يحكم جودة السلوك.
- درجة المعيار التي توضح نسبة الجودة في الأداء.

### 3- الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع:

ويطلق عليها (الأغراض السلوكية) تمييزاً لها عن بقية أنواع الأهداف، وكونها أهدافاً قصيرة المدى يمكن صياغتها بشكل سلوك يستطيع الطالب القيام به، وهو قابل للقياس وهي بهذا تساعد المدرسين بأن يصبح تدريسهم عملياً أكثر من ذي قبل، ومحدد بدقة وتفصيل أكبر بوصفها تجسيداً إجرائياً، يساعد مخطط المنهج على تحليل المادة العلمية بالتفصيل، وقد عرفتها (انسكلوبيديا) البحوث التربوية: على أنها صياغات الغرض الذي يصف السلوك المرغوب لدى الطالب، ويحدد المستوى بوساطته، أو يحقق به سلوك، وقد تبنى كثير من العلماء والدارسين هذه الأهداف، ومن أبرزهم ( بلوم - كراثول - هارو - ثابا - برونر - وغيرهم). (المرادي، 2002، 54).

إن الفلسفة ليست شيئاً بعيداً عن الحياة الحقيقية، بل إنها شيء مرتبط بمسائل الحياة اليومية، مدرستها العالم، وموضوعها ظواهر الكون، وكتبها العقل الإنساني، هي الفكر موجهاً إلى العالم الذي حولنا وإلى كل مظاهره، وإلى حياة العالم الفسيح الذي كل منا جزء منه، وبالإجمال إلى العالم الكبير والعالم الصغير (الإنسان).

والتربية ظاهرة إنسانية فريدة، واجتماعية، بها يحقق الإنسان وجوده كإنسان، على المستوى الفردي، والاجتماعي وعلى المستوى الإنساني العالمي، تهتم بدراستها الفلسفة والعلوم الإنسانية بمختلف فروعها، هدفها الوصول إلى تنشئة اجتماعية فعالة وإيجابية، تقوم على أسس علمية ومنهجية صحيحة تحقق حاجات الفرد ومصالحه وقيمه الإنسانية جمعاء، معتمدة في ذلك على المجتمع وتراثه وقيمه وعاداته وأعرافه، وصلة التربية بالفلسفة هي صلة الموضوع بالميدان الذي يدرسه وهو الفلسفة، فمن خلال فلسفة التربية تقوم بالدور التربوي، والذي لا يمكن إغيارها القيام به، فمن دون فلسفة واضحة تستند إليها التربية لا تستطيع الأخيرة القيام بمهامها، فالفلسفة تحدد للتربية الأسس التي يجب أن تعتمد عليها لتحقيق أهدافها، وتحدد لها المصادر التي يجب أن تشق منها أهدافها. إن الفلسفة والتربية عمليتان متكاملتان، لا يمكن لأحدهما أن توجد دون الأخرى، الفلسفة تزود التربية بالأهداف، والتربية وسيلة الفلسفة لتحقيق تلك الأهداف.



## الباب الثاني: الفلسفات التربوية

- الفصل الأول الفلسفة المثالية
- الفصل الثاني الفلسفة الواقعية
- الفصل الثالث الفلسفة البوغماتية
- الفصل الرابع الفلسفة الطبيعية
- الفصل الخامس الفلسفة التربوية العربية
- الفصل السادس المقارنة بين الفلسفات التربوية



## الفصل الأول

### الفلسفة المثالية والتربية

#### 1- مقدمة:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات، وترجع إلى كل من سقراط وأفلاطون، ويؤمن الفلسفة المثالية بأزلية الأفكار وكونيتها، وأن العقل حقيقة كونية، وهو مصدر المعرفة الوحيد، وأن المعرفة أساس الفضيلة، ويرى الفلاسفة المثاليون أن الأفكار تسبق المحسوسات، وأن ماهية الأشياء تسبق وجودها، كما يرون أن الإنسان مكون من عقل ومادة، أو روح وبدن، أما الروح فتنسب إلى عالم المثل الأزلي الذي لا يدرك إلا بالعقل، وأما البدن فينسب إلى عالم الحس، لذلك اهتمت بالجانب العقلي (المعرفي)، وعدت المعرفة قيمة عليا بوصفها طريق الفضيلة، ولذلك الفلسفة المثالية هي الفلسفة الأم كما وصفها كثيرون، لأنها طبقت الوظيفة الحقيقية للفلسفة، وهي الاعتماد على الميتافيزيقيا كمنهج فلسفي، والاعتماد على العقل كوسيلة للتفسير، وهي فلسفة بالغة التجريد، وقد تدرجت الفلسفة المثالية، عبر تاريخها الطويل كبقية الفلسفات الأخرى، وانتشرت في كثير من البلدان في اليونان، وفي المشرق العربي والإسلامي، وفي أوروبا وأمريكا، وكان لها فلاسفتها وروادها البارزين (عبد الكريم، 2004، ص 163)

#### 2- خصائص الفلسفة المثالية:

تتصف الفلسفة المثالية بعدد من الخصائص منها:

مخلصة للعقل، أي تعتبر العقل هو أساس الوجود، وتعطي من قدرات الذات، وثيقة صلة بالواقع، هي اتجاه فلسفي يضم مجموعة من التيارات والمدارس الفلسفية وليست مدرسة فلسفية واحدة فهناك (المثالية المعرفية، الميتافيزيقية، المطلقة، المتعالية...)، تختلف دلالة المثالية من فيلسوف لآخر، ساهمت في تطور مجالات فكرية مختلفة لذلك تعتبر فلسفة أم، ومنها تفرعت كثير من الاتجاهات الفلسفية الحديثة والمعاصرة (الفيزياء الحديثة، علم النفس، اللسانيات...)، وهذا بعض ما ذكره الدكتور يوسف الشين (شين، 1998، ص: 16)



### 3-مذاهب الفلسفة المثالية:

إضافة إلى المذهب التقليدي للمثالية الذي كان الفيلسوف اليوناني أفلاطون من أبرز رواده، فإن الفلسفة المثالية عادت للظهور والتطور مرات أخرى، لكن بمفاهيم ومذاهب جديدة في العصر الحديث من أهمها:

#### المثالية الذاتية:

جاءت هذه الفلسفة في العصور الحديثة في أواخر القرن السابع عشر، على يد الأيرلندي جورج باركلي، الذي أنكر المادة، متذرعاً باستحالة إدراك الأشياء المادية بقوله: بأن الوجود هو كون الشيء مدركاً، كما تؤكد المثالية الذاتية أن الذهن وحده هو الموجد الحقيقي، والمادة ليس لها أي وجود مستقل خارج الذهن. (الشار، 2011، 200). فيمكننا القول: بأن المثالية الذاتية تفسر العالم المادي تفسيراً عقلياً روحياً، إذ ترى أن الوجود هو الإدراك، فوجود الشيء يعني أننا ندركه والمادة لا تدرك في ذاتها ولا تتكرر وجود المحسوسات، فهي لا تحول الأشياء إلى معانٍ، بل إنها تحول المعاني إلى أشياء. (جعفني، 2004، ص 107)

المثالية النقدية: رائدها عما نويل كانط الذي أرجع كل شيء للإيمان، وأن القدرة على المعرفة هي من عند الله، وأن العالم مرجعه إلى قوانين العقل، وقد أشار النقاد والفلاسفة إلى أن المثالية عنده كانت تتميز بأنها اهتمت بوضع حدود للعقل، بحيث لا يتعداها إلا في حدود التجربة الممكنة، ووضعت شروطاً عقلية تجعل هذه التجربة ممكنة.

وقد اختلف كانط مع الفلاسفة معتقداً بأن للعقل ناحية باطنية، موجودة في المادية الحسية، وأن العالم الحسي لا يستطيع الوقوف عليها وحده، فهو بحاجة دائمة إلى المعرفة العقلية (الشار، 2011، ص 201).

فقد كان كانط يدعو في كتاباته إلى التمييز الحقيقي بين الظواهر العقلية على كل تجربة، والظواهر المكتملة بالتجربة، ويرى أن المعرفة لا تستقي من المحسوسات وحدها، ولا العقل، وحده لكن الحص ينقل للعقل صبور المحسوسات فيضيف إليها علاقات زمنية، أو مكانية ومن هنا أضاف كانط العقل إلى التجربة كمصدر من مصادر العلم (جعفني، 2004، ص 109)

#### المثالية الموضوعية:

جاءت على يد الفيلسوف هيغل الذي جاءت فلسفته كردة فعل ضد المثالية الذاتية، التي أمنت بوجود عقل مطلق في الطبيعة، إذ إن المطلق هو الوجود الواقعي كله، فلا يوجد حقيقة خارج العقل الإنساني، أو فوقه، وكل معرفة هي معرفة إنسانية، وأن الوجود هو الفكر في ذاته. (الشتر، 2011، ص202). ثم ظهرت المثالية الجديدة التي دعا إليها في إيطاليا "كورتشمه"، ثم المثالية الشخصية عند "سور لي"، نخلص من ذلك، أن المثالية بدأت نواتها مع أفكار أفلاطون بصورتها القديمة، وظهرت كفلسفة مثالية في القرن الثامن عشر ميلادي، ثم تطورت مرتبطة بباركلي وكانط وهيغل بصورتها الحديثة وتتصل بكل من كورنثيه وبرادلي وكولريدج ويسورلي بصورتها المعاصرة فهؤلاء من أبرز شخصيات هذه الفلسفة. (المجبل، وحرور، 2008، 154)

#### 4- أهم رواد الفلسفة المثالية:

##### أفلاطون: ٤٢٧- أو ٤٢٨ ق.م

فلسفته بعد أهم تأثير مباشر في أفلاطون، كما ذكرنا سابقاً، هو ما تركه فيه أستاذه سقراط، ودليل ذلك قوله: «شكراً لله لأنه خلقتني يونانياً لا بوبرياً، حراً لا عبداً، رجلاً لا امرأة وشكراً له لأنه خلقتني في عهد سقراط». فقد انطلق فكر أفلاطون من مناقضة أفكار المذاهب السابقة، فنراه يجيب هرقليطس الذي عد الحقيقة في التغير المتواصل، حتى إنه لا يستطيع أن يستحم بماء النهر الواحد مرتين، كما يجيب عن نفي بارمنيدس لحركة الكون، فإذا به يوافق الأول في كون التغير بصيب كل شيء في العالم ولكن العالم الحسي فقط، كون أفلاطون كما مبين واضح بعد قليل قد قال بعالمين اثنين: عالماً الأرضي الحسي المتغير، وعالم المثل، وهو عالم الكمال الثابت، أو عالم الله. أما ما قاله بارمنيدس عن إلغاء الحركة فقد حاول أفلاطون أن يتجنبه قدر المستطاع.

إن فلسفة أفلاطون تعد قمة تطور الفلسفة اليونانية، إذ إنها تتطلع إلى العالم الأفضل بنظرة روحية، ولديها الثقة بقدرة العقل الإنساني في الوصول إلى الحقيقة المطلقة.

#### • نظرية المثل:

تشكل المثل موضوع المعرفة في فلسفة أفلاطون، وهي صور مجردة للموجودات في عالم الإله، وبمساهم المثل الإلهية. إنها لا تفسد ولا تتغير بل هي خالدة، أما التغير والفساد فينال

الموجودات الكائنة. فالمثل هي مبدأ الوجود والمعرفة، فهي مبدأ الوجود؛ لأن الجسم لا يتعين في نوعه، إلا إذا شارك بجزء منه في مثال من المثل، وهي مبدأ المعرفة لأن النفس لا تدرك الأشياء، ولا تعرف أسماءها، إلا إذا كانت قادرة على تأمل المثل، وقد أضفى أفلاطون فكرة الوجود الثابت الساكن على عالم المثل، فكل مثال ينطوي على ماهيته في صورة حقيقية ثابتة لا تتغير.

فالمثل هي الوجود الحقيقي في أسمى معانيه. أما عالم الحس فهو غير جدير، برأي أفلاطون، إلا بالتغير الهيرقليطي (قسم 2001، 137). وهكذا نجد أن هناك عالَمين لدى أفلاطون، عالم العقل، أو عالم الله إذ تسبح المثل المجردة، والمفاهيم الروحية، وعالم الحس، أو الظل إذ تتجسد الصور وتصبح حسية معروضة للتغير والفناء، فعالم المثل هو العالم الحقيقي الذي يشمل على الحقائق الثابتة، وقد تمثّل في عالم الحس بصورة جسمانية فتكون بمثابة الشخص الحقيقي وصورته في المرأة.

صورة المرأة الحسية هي خيالية تتغير بينما الأصل في عالم المثل هو صور مجردة، أو مفاهيم ثابتة تحرك الصور الحسية ولا تتحرك فتكون الحركة في عالم الحس والنبات في عالم المثل، إن المثل تشير إلى أن الأشياء تشترك في حقيقة واحدة، فمثلاً ننظر في الوجود الحسي فنرى وجهاً جميلاً، طبيعة جميلة، زهرة جميلة عبارة جميلة، نفهم أنه رغم اختلاف الموضوعات، هناك جامع مشترك هو مفهوم الجمال، وهذا المفهوم هو الثابت بوصفه وحدة من المثل تسبح في عالم الحق، بينما الأشياء الحسنة هي في عالم الحس، وهي عرضة للتغير. وليست ثابتة كمفهوم الجمال.

فالعالم المحسوس عالم حقيقي، لكن بالمشاركة فقط فهو مجرد نسخة، أو ظل لعالم الأفكار والمثل.\* والمثل هي الأسباب الحقيقية الكامنة وراء كل ما هو موجود. وبذلك فإن علة الشيء الجميل هو الجمال ذاته في مثال الجمال، وليس هناك علة أخرى سوى هذا، أو بمعنى أدق إن العلة الحقيقية لكل شيء، هي مشاركته في مثاله، فبالجمال بالذات تكون الأشياء الجميلة جميلة، وبالكبر بالذات تكون الأشياء الكبيرة كبيرة. (شمل، 1973، 108).

وهي الحقيقة المطلقة الثابتة وراء المحسوسات المتغيرة، وكان الفيثاغوريون قد قالوا بأن الأشياء عبارة عن أعداد، فأعداد الفيثاغوريين تقابل المثل عند أفلاطون، وهذا ما جعل

أرسطو يرد طبيعة العلاقة بين المثل والأشياء عند أفلاطون إلى تأثره بالفيشاغوريين في نظريتهم للعلاقة بين الأعداد والأشياء.

أما عن إدراك العقل لمثل أفلاطون، فهذا ما توضحه محاورة بارمينيدس إذ يرى أفلاطون بأن المثل ما هي إلا حقائق وصور توجد بذاتها ولذا أنها مستقلة عن العقول التي تعرفها، أو الأشياء التي تشارك فيها، إنها موجودة ومستمرة وثابتة غير متغيرة، نراها عقولنا عندما تصل إلى تعريف مطلق كلي لها، فمثلاً عندما نتأمل حقيقة العدالة، أو المساواة فإننا نتطلع إلى المعنى الكلي الشامل لحقيقة العدالة، أو المساواة، وبذلك نذهب بتفكيرنا إلى صورة العدالة، أو صورة المساواة لكي نصل إلى الحقيقة المطلقة، وهذا يعني أنه يوجد صور مطابقة لكل مطلق، أو فكرة نفكر فيها. فالنفس ترتقي من سجن جهلها إلى العالم العقلي الأعلى، وهذا ما تؤكدته أسطورة الكهف. (الفلتن، 1969، 187).

وهكذا نرى أن نظرية المثل عند أفلاطون تعبر عن الصورة الأولى للمذهب العقلي في المعرفة، فإن المعرفة العقلية عنده، أو كما يسميها «المعرفة بالصور»، سابقة على التجربة الحسية؛ لأنها تتم بواسطة تذكر الحياة السابقة للنفس قبل اختلاطها بالبدن، وتعلقها بالمادة والحواس. (يحيى مويدي، 1956، 110).

#### • نظرية المعرفة:

أصل المعرفة الحقيقية عند أفلاطون ينحصر في إدراك ومعرفة المثل، فالمثل هي الحقائق الثابتة والعقل بتجاربه الحسية يحاول إدراك هذه المثل، وصعوبة الإدراك تكمن في أننا قد نستخدم التجربة والإحساس، للوصول إلى المعرفة والتجربة متبدلة، بينما المثل ثابت، لذلك علينا تحكيم العقل للوصول إلى المثل، وهذا يتم بانتزاع الجوهر من الحسيات، في إطار التأمل والتذكر والانتقال من الجزئي إلى الكلي. (النجار، 1979، 29) فالمعرفة العقلية قائمة على التذكر، فالأشياء المحسوسة تذكرنا بالمثل كون المعرفة ظلت كامنة في نفوسنا رغم الاختلاط بالجسد، إذ إن أرواحنا قبل توحيدها بالجسد قد استطاعت أن تتأمل المثل، أما العملية التي تقوم العقل إلى معرفة المثل، وهذا ما يسميه أفلاطون بالجدل الصاعد، ويتضمن الارتقاء الجدلي والذي يسير خلال مرحلتين، مرحلة الظن، أو معرفة عالم المظاهر (العالم المحسوس) ومرحلة العلم، أو معرفة العالم الواقعي (العالم المعقول) والمعرفة الضمنية تقسم

بدورها إلى مستويين، المستوى الأعلى وهو الإيمان وموضوعه العالم المرئي ذاته، والمستوى الأدنى وهو الحس وموضوعه عالم الظلال، والأشباح الذي لا يمكن أن يكون موضوع معرفة حقيقية، فالعلم لا ينسب إلا على دراسة تصورات معقولة أي ما يسميه أفلاطون المعرفة العقلية، وهي التصورات التي يؤدي الارتقاء فيها إلى فكرة الخير، وهي التي تشكل أساس العقل عند أفلاطون. (سنان، 1998، 20). لقد نقد أفلاطون كل منهج غير عقلي يصل بنا إلى المعرفة، فهو يرفض كل النظريات التي تعتمد على الحواس ويجادل في محاولة نيكيتيوس نظرية بروتاغوراس السوفسطائية بمعرفته الحسية، ومثل هذه المعرفة ينظر أفلاطون غير صحيحة. لقد تأثرت نظرية أفلاطون بالمعرفة بتفكير ميتافيزيقي؛ لقد أراد أن يبين لنا أن عالم الأجزاء والحواس غير مقنع للمعرفة، لأنه عالم متغير، بينما هناك عالم ثابت وشامل ومطلق هو عالم المثل.

#### • النفس الإنسانية:

النفس الإنسانية عند أفلاطون، هي الأخرى موافقة من جوهرين، وكما أسلفنا سابقاً بأن النفس موجودة قبل اتصالها بالبدن، فجوهر النفس في عالم المثل، وهو خالد وجوهر البدن في عالم الحس وهو فان، النفس ترتبط بعالم المثل فهي إذن أزلية وأبدية تبقى بعد الموت، وما النفس إلا توافق العناصر المؤلفة للبدن وليس لها وجود ذاتي، وإنما هي كالنغم بالإضافة إلى الآلة والأوتار، والنفس تكدير البدن، وتتحكم في الأعضاء وتقاوم البدن بالإرادة متى كانت حكيمة، ولم يكن ذلك يحصل لو كانت النفس نتيجة تناسق عناصر البدن وطبائعه، فهي تتجاوز النغم، بل هي الموسيقي الخفي الذي يحدث النغم. وعلى ذلك فالنفس حقيقة لا ريب فيها، يدل على وجودها تذكر المثل وحركة الجسم وتديره بمقتضى الحكمة. (سنان، 1984، 188)

ويقسم أفلاطون النفس الإنسانية إلى قوى ثلاث: القوة الشهوانية ومركزها الكبد، وهي ما يلتصق بالشهوات الجسدية الحسية، وظيفتها الغذاء والتكاثر، وما أنها تتحرك نحو مثال من الفضائل، فتضليلتها العفة، أما القوة الغضبية فمركزها القلب، وتلتصق بالفرصة النبيلة والشريفة، تحافظ على مروءة الإنسان وتتحرك نحو فضيلة الشجاعة، والقوة العاقلة ومركزها الرأس، وتلتصق بالتأمل والتفكير، وظيفتها السيطرة على القوة الغضبية، والقوة الشهوانية، وتتحرك نحو فضيلة الحكمة، وكما أن ترتيب الوجود قائم من أسفل إلى أعلى، من عالم

الحس إلى عالم المثل كذلك فرز النفس، الخمسة، القوة الشهوانية وأرفعها القوة العاقلة، ووظيفة العقل الذي يؤدي دور رسول عالم المثل، أن يرفع على الشهوة والغضب لتكون سعادة الإنسان متوجهة نحو الخير المطلق. وهذه الفنون الخمسة يستخرج منها تقسيم طبقات المجتمع المثالي، كما حصور أفلاطون، في الجمهورية، فالقوة العقلية هي طبقات الحكام، والغضبية هي طبقة الجنود، والشهوانية التي تؤمن الغذاء والتكاثر، هي طبقة العمال.

#### ٥. فلسفة السياسة عند أفلاطون:

تتضمن المدينة الفاضلة فكر أفلاطون السياسي، ومع أن أفلاطون لم يشارك بالسياسة في وطنه أثينا، إلا أن الحكم بالإعدام على سقراط أفضى أن الحكم الأثيني السياسي لم يكن مثلاً، لا نظرياً ولا عملياً، ولذلك جاء بفكرة بناء مدينته الفاضلة، مدينة متكاملة متميزة بثلاث طبقات: فئة الحكام والملوك والفلاسفة، وأما فئة الفلاسفة فهي فئة قليلة جداً متميزة بسماتها ومقدرتها وكفاءتها العقلية، وفضيلتها الحكمة الفلسفية، والفئة الثانية هي فئة الجنود، وتتميز بأن روحها متوافقة مع فضيلة الشجاعة التي تميزها، والفئة الثالثة هي فئة العامة، وتتكون منها معظم المدينة الفاضلة، وهي فئة المنتجين العاملين في جميع حرفهم. وتتميز الفئة الأولى بمهارة العقل، والثانية بمهارة العاطفة، والثالثة بمهارة الرغبة.

ولكن المهمة الصعبة هي كيف نوزع الأفراد كل في طبقته؟ يقول أفلاطون: إن هذا واجب الدولة، وعليها فرز العليقات بطريقة عادلة، وأفلاطون لا يؤمن بأن الطبقات، وراثية، إذ ليس بالضرورة أن يكون ابن الحاكم حاكماً، أو ابن العامل عاملاً. ويكون ذلك بأن تراقب الدولة عقود الزواج، ولا تسمح لفرد ما بالزواج، قبل أن يصل إلى السن الصالحة لتحسين النسل، وقد حدد أفلاطون هذا السن من 20 إلى 40 للمرأة، وهذه السن تشكل قمة التخصيب بالنسبة للمرأة، ومن 30 إلى 55 للرجل، ذلك أن كل واحد منهما يكون في هذه الفترة في حالات الإخصاب. منع أفلاطون الزواج، إن لم يقترن بشهادة صحية، كما منع زواج الأقارب، وطالب بمعاينة الأعزب قانونياً، إذا امتنع عن الزواج دون عذر شرعي، وعندما يولد الأطفال يجب أن يرزوا بعيداً عن أهلهم، تتعهدهم الدولة منذ ولادتهم حتى فرزهم في الطبقات المناسبة، والتي السادسة عشرة سنة ترسمهم الدولة الرياضية البدنية، والموسيقى لتتقن الروابهم، ثم يضاف إلى تلك التثنية الصحية وبعض الآداب من الشعر والنثر، وحتى



العشرين من العمر يدرسون الدين والأخلاق. وفي هذه المرحلة تتوقف الدروس ويجري إهمال امتحان، ومن يرصد فيه يلتحق بطبقة العمال بحسب ميوله؛ أما الناجح فيكمل دراسته حتى سن الثلاثين، إذ يدرس العلوم والرياضيات، وتتوقف الدروس من جديد ويجري امتحان؛ الراسبون يلتحقون بطبقة الجنود، أما الناجح فيكمل دراسته خمس عشرة سنة لأصول الحكم، فإذا ما نجح صار رجلاً كاملاً يحكم نفسه والآخرين، أما إذا رسب فيوضع في طبقة الجنود برتبة عالية، ولم يميز أفلاطون بين امرأة ورجل، فليس ما يمنع من تكليف النساء بالحراسة إذا تساوين الرجال في الكفاية لها، فإن الأصل في الوظيفة أنها لخير المجموع، وأنها تقلد للكفاء دون أي اعتبار آخر، وإن فنحن نكلف المرأة الاستعداد لكل أعمال الحراسة، تقوم بها ملائحة فضيلتها، والغاية من أخذ النساء بهذه التزينة، هو أن يتوافر للدولة نساء ممتازات، إلى جانب الرجال الممتازين ينجب منهم نسل ممتاز.

فالتربية في المدينة الفاضلة واحدة للجميع إلى حوالي الثامنة عشرة، وتكون سهلة لذيدة لأن الإكراه لا يكون للرجال الأحرار، وتكون فاضلة ويستبعد أفلاطون منها قصص هوميروس وهزيود ومن نحا نحوهم من الشعراء، فإنها مرذولة من حيث المادة والصورة، فقد أفسدت عقول اليونان. ويرى أفلاطون بنفي هؤلاء الشعراء خارج المدينة الفاضلة، لأنه طالب أن يحاكي الشعر الخير والأهواء الجميلة في الإنسان، لا أن يحاكي الأهواء الذنينة. ومع أن أفلاطون شاعر إلا أنه لم يشأ أن يستقي من الشعراء غير الشاعر عفيف اللسان سديد الرأي هادئ النسق يحاكي الخير ليس إلا.

والمناسبة عند أفلاطون هي العدالة في المدينة، كما أن الفضيلة هي العدالة في الفرد ولذلك يفتتح القول في «الجمهورية» بالرد على الموفسطائيين: بأن العدالة قائمة على الطبيعة لا على العرف، وغرضه أن يبني مدينته على أساس من العدالة متين، والعدل مفاهيم ناقصة عند أفلاطون، وأحياناً يكتسب معنى خاطئاً عندما يفهمه بعض الناس في أن نحسن إلى أصدقائنا ونسيء إلى أعدائنا، وهذا خطأ عظيم، فالإنسان العادل لا يسيء إلى أحد، حتى وإن كان عدوه. والعدالة هي أن يحكم الفيلسوف الدولة، وتقيض العدالة ألا يكون الحاكم فيلسوفاً، وحقيقة العدالة بأعلى مظاهرها، هي الصق ب حياة الإنسان الداخلية، ومصالحة الجهورية، منها بمظاهر حياته الخارجية وصورة عمله السطحية. فلا يدع العادل قواه الروحية



تتجاوز حدود اختصاصها، وتتدخل في اختصاص غيرها، وأن المعرفة الصحيحة التي تسيطر على تصرف كهذا هي «الحكمة». (أفلاطون، 1969، 205).

#### • مضادات الدولة العادلة في سياسة أفلاطون:

في كتاب الجمهورية حاول أفلاطون أن يعالج في بعض الفصول أضرار الدولة العادلة، وقد حدد مضادات المدينة العادلة بأربع دول لا تتبع العدل، بل تتحرف عنه وتورث حكماً سيئاً وخيم العواقب، فالدول غير العادلة جاءت من الأفراد غير العادلين المتحدرين عن الفرد العادل الذي أهمل نفسه وترك قوته الغضبية، أو الشهوانية تتحكم به، فهو بدأ يسير نحو الهلاك، وهؤلاء الأفراد يتكاثرون ويسلسلون أربع دول غير عادلة هي:

- الدولة الديمقراطية أي دولة الجاه والنفوذ.
- الدولة الأوليغارشية أي حكم الأثرياء الذين يحكمون بغناهم المادي.
- الدولة الديمقراطية، أو حكم الشعب الفوضوي دون موجه.
- الدولة الاستبدادية، أو حكم الطغيان والظلم والمصلحة الشخصية.

وأما تصنيفه للدولة الديمقراطية بأنها من مضادات الدولة، فيبرره أفلاطون بأن هذه الدولة لم تضع حدوداً لدخول الأفراد فغرق الناس في الديون وعم الفقر، وطبقة الفقراء هذه تصاب بالحرمان، فتعتمد على الأقلية الغنية فيثور الفقراء على الحكام ويستبيحون قتلهم، ويصبح الحكم معمماً للجميع، إذ لا نظام بل فوضى كاملة، ويقرر أفلاطون أن هذه الدولة قد تبدو صاحبة أجمل نظام، فالفوضى معمة والجميع يتصرفون على هواهم لا أمر ولا مأمور، حتى المجرم يسرح بحرية لأن القانون لا يجزئ أن يطالبه، هذه الدولة الديمقراطية لا تهتم بالمبادئ، ولا بالنظام بل تدعي المساواة بين المستحقين وغير المستحقين، وهذا ظلم، بالقدر نفسه يكون الظلم إذا جعلت صوت الفيلسوف في الانتخاب معادلاً لصوت الجاهل، وعلى هذا فالديمقراطية لا تحقق العدالة مع أن شعارها الحرية والمساواة المطلقة دون اعتبار لقيم الرجال. ويبرز من بين دعاة الديمقراطية وحماة الشعب من هو أشدهم عنفاً وأكثرهم دهاءاً، فيقسم الأراضي ويؤلف لنفسه حامية يتقي بها شر المؤامرات، فيتخبط به الشعب ويستأثر هو بالسلطة، ولكي يمكن لنفسه ويشغل الشعب عنه ويديم الحاجة إليه، يشهر الحرب على جيرانه، بعد أن كان قد سألهم؛ ليفرغ إلى تحقيق أمنيته في الداخل، ويقطع رأس كل منافس،

أو ناقد، ويقصي عنه كل رجل فاضل، ويقرب إليه جماعة من المرتزقة والعنقاء ويجزل العطاء للشعراء الذين نفيناهم من مدينتنا، فيكيلون له المديح. فيذهب الثروات، ويعتصر الشعب ليطعم حراسه وأعواسه، فيدرك الشعب أنه انتقل من الحرية إلى الطغيان. هذا بالإضافة إلى أن سقراط قد أعدم نتيجة للحكم الديمقراطي الذي طغت فيه أصوات الجهلاء على أصوات الحكماء، وهكذا فقد بقي أفلاطون وفيّاً لمنطقه النخبوي، فكما عذ الفلاسفة نخبة المجتمع، كان يرى أن نظام الحكم الأرستقراطي هو أفضل نظام للحكم كما أنه أعطى للدولة سلطة مطلقة على المواطنين، إذ دعا إلى مشاعية الملكية، والنساء، والأطفال، فكل شيء يجب أن يخضع لتصرف الدولة. (ملقوي، 1998، 22).

وقد تراجع أفلاطون عن بعض أفكاره في نهاية حياته، ولا سيما التشريعات المشاعية كشيوعية النساء والأولاد، ورأى أن من الواجب أن يكون للدولة دستور، وهذه الفكرة هي أصل كتاب "القوانين" وهو آخر وأوسع كتب أفلاطون، وموضوعه التشريع لتحقيق المثل الأعلى للمدينة كما رسمته "الجمهورية" لكن مع مراعاة طاقة الإنسان ومقتضيات الحياة، ولكنه ظل مخلصاً حتى آخر أيامه لفكرة قيادة الدولة من طرف الفلاسفة فقط.

### • هيجل (1770-1831):

#### فلسفته:

تميزت فلسفة هيجل بعودة الجدل إلى مضمار الفلسفة، ويعترف هيجل بأن الجدل ليس أمراً جديداً في عالم الفلسفة، بل أنه كان موجوداً عند الأقدمين، وأن أفلاطون كان مخترع الجدل، أو مكتشفه، بيد أن هيجل ينظر إلى الجدل على طريقة هرقليط العجوز، لا على طريقة أفلاطون، ويرى أن ميدان الجدل لا يقتصر على ميدان المعرفة، ولا على العارف كموضوع؛ بل أنه «يقوم في كل المجالات، وتحت جميع الأشكال الخاصة لعالمي الطبيعة والروح». فالجدل عند هيجل ليس طريقة للتفكير بالواقع، ولا طريقاً مؤبداً إلى موضوع خارجي، بل هو التطور الخاص بالواقع عينه، الواقع الذي هو موضوع ذات في وقت واحد، لأنه يستطيع استبطان ذاته والتفكير بنفسه كمعرفة، فما يكون بذاته يغدو أيضاً لذاته فهناك، بكلام أدق، تماه بين الكون والفكر، بين الطبيعة والعقل. وبما أن الفكرة (الأطروحة) والطبيعة (النقيض) يتماهيان في العقل (التركيب)، يجب علينا أن نسلم بصورة نهائية أن "كل ما هو واقعي عقلي

وكل ما هو عقلي واقعي، كما يجب القول: إن الجدل ليس خاصية للفكر بل خاصية للأشياء. فالعقل هو الذي يحل التناقضات التي تبدو متعارضة في الفهم من خلال وضعها في تركيب أعلى، ويعود بالاختلافات إلى التطابق مع الذات، ولكن هذا التطابق ليس تطابقاً مجرداً خالياً من المضمون، إنه تطابق مشخص يضم في ذاته تمايزاته الداخلية، وهذه هي ماهية الجدل كما فهمها هيجل.

إن موضوع الفكر الذي يواجهه المرء ينظر إليه أولاً من وجهه الأكثر مباشرة، ثم بالقلب مفاجئ، يتراءى في وجه آخر يناقض الأول، أخيراً يدرك على أنه التطابق المخصص لهذين المتعارضين. كل شيء يتقدم على هذا النحو في الأشياء كما في الذهن، يتقدم بواسطة تناقضات تحل كل مرة في تركيبات، ومنها تتبثق تناقضات جديدة. هذه هي الحركة الجدلية هي نمو ينفل الكينونة من حالة نسبياً فقيرة ومجردة إلى حالة أغنى وأكثر تشخصاً. كل فكرة تملك في ذاتها نقيضها، أو سلبها الخاص الذي يجعلها تتحول إلى فكرة أخرى تنفي ذاتها أيضاً، حينذاك يتبين أن هاتين الفكرتين ليستا سوى مرحلتين لفكرة ثالثة، تستعمل على الفكرتين يرفعهما إلى واحدة أعلى، وهكذا يتحقق التقدم الهيجلي عن طريق ما يسميه هيجل بالنافي، أو السالب. والثاني هو نقيض الموضوع وعنه ينشأ التناقض الذي يلغى بواسطة نفي النفي متلاحماً في كلية أعلى، هذه الحركة الجدلية هي التي يعبر عنها بالثالوث الشهير: الموضوع، أو كما ذكرنا سابقاً الأطروحة، ونقيض الموضوع، أو الفرضية المناقضة، والتركيب.

لقد كان هدف هيجل الفلسفي هو القضاء على الصراع بين عالم التجربة وعالم العقل، وذلك بالتوحيد بين الاثنين، وهذا التوحيد يضم الحقيقة ككل، ولا بد للفلسفة أن تهتم بالحقيقة ككل. فقد عد هيجل نظامه الفلسفي كبناء جدلي فيه الفكر والطبيعة، أو العقل والتجربة، أو المطلق والمادة متضادان، أو نقيضان، وفي الوقت نفسه موحدان في نشاط الوعي الذاتي. فمن القضية ونقيض القضية نصل إلى القضية المركبة، فمثلاً: عن طريق الاتحاد بين الوجود وإلا وجود نصل إلى الصيرورة، وهذا يعني أن التجريد العقلي يفهم بالتناقض المادي، وللوصول إلى الحقيقة، لا بد من المرور عبر الخطوات الجدلية، وعمل الفيلسوف هو إظهار هذا التناقض الكامن، وإيضاح الوحدة بينهما فإن المعرفة ككل تبدأ بالإدراك الحسي لتصل إلى مرحلة الإدراك الذاتي، وفي مرحلة الإدراك الحسي يكون هناك وعي بالموضوع فقط، أما

في مرحلة الإدراك الذاتي فهذا وعي أعلى وهو أعلى صور المعرفة، إنه وعي عقلي وهو اليقين الواعي بكونه الحقيقة كلها، وهذا يعني أن المطلق لوجوده هو الحقيقة، والحقيقة لوحدها هي المطلق والتسي تكشف نفسها إلى العالم، ولا شيء في العالم يكشف عنها. (133، 1967، g.w.f. Hegel).

وقد وضع ثلاثة أقسام للفلسفة:

١: المنطق الذي يعرض صور الفكر المجردة.

٢: فلسفة الطبيعة التي تبسط صور العالم الطبيعي الخارجي الذي تجسد فيه العقل، كي يصير حقيقة ملموسة محسوسة.

٣: فلسفة العقل، أو الروح التي تعالج المراحل التي يجتازها الفكر من أبسط الصور الفيزيقية إلى الإدراك ثم اتحاد العقل والطبيعة. (بدي، ١٩٨٠، ٢٠٠). وتنقسم فلسفة هيغل إلى ثلاثة ميادين معرفية كبرى، إذ كانت محط اهتمام جل الفلاسفة ويتعلق الأمر، بعلم المنطق، وفلسفة الطبيعة، وفلسفة الروح، وهي ميادين مترابطة في نسق فلسفي متميز، يجعل المهتم ينتقل من مستوى إلى آخر، لينتقل من رسم صورة واضحة على هذا النسق الفلسفي، لذلك فلسفة هيغل هي فلسفة نسقية بامتياز.

وتشترك هذه الميادين الثلاثة في موضوع واحد، أي أنها تدرس الموضوع نفسه، الأمر "بالفكرة الشاملة"، أو "الفكرة المطلقة". أو إن شئنا القول: "العقل" في صور متنوعة، العقل محصناً في القول، والمنطق، والروح، كما يتفق في هذا الوصف أيضاً الدكتور زكريا إبراهيم في كتابه عبقریات فلسفية إذ يدافع عن فلسفة هيغل ضد منتقديه، وقد وصف الاستاذ يوسف كرم فلسفته بأنها تتمحور حول الحقيقة النهائية التي هي العقل، وأن العقل قوامه الفكر، والفكر يمر بثلاث مراحل يصل فيها إلى الحقيقة، إذ يبدأ بذات مجردة، ثم يصادف ما يناقضه، ثم ينتقل إلى الوحدة التي تضمه وتضم أضداده.

إذا الفكر هو عبارة عن وحدة بين أضداد، وليست هذه الحركة قاصرة على الفكر، بل تتناول العالم بأسره وكل شيء يؤيد صحة ذلك الطبيعة والتاريخ والفلسفة، كما وصف "كلي رايت" فلسفة هيغل بأنها واقعية وموجهة، إذ قال: المقولات حقائق واقعية موضوعية أصلية، اكتشفها هو واستطاع أن يحدد الواحدة بالأخرى، لأنها موجهة لكل فكر بشري عقلي وإلهي،

وهي قبلية (أي المقولات) بالنسبة للتجربة البشرية، لأنها تلازم بنية الكون، وإلى هذا الحد يكون هيجل فيلسوفاً واقعياً (ص ٢٠١، ٢٠٢).

هذه بعض الآراء تجاه فلسفة هيجل التي يراها بعض الفلاسفة مثالية، في حين يراها آخرون واقعية، وهناك من يراها مثالية وواقعية بأن واحد، وهذا يرجع للعمق، والغرض، والتجريد، والحركة الثلاثية التي انتهجها في فلسفته فتارة يقول: لا بد للمتناهي أن يصل إلى اللامتناهي، وأن الحقيقة هي الكل المطلق، وهو ههنا مثالي، وتارة يجمع ما بين الاثنين حينما يقول: بالقضية، أو الدعوة ثم نقيضها، ثم بالمركب منهما حتى يصل إلى السطلي، كما يرجع تعدد الآراء حول فلسفته أيضاً إلى المنهج الذي يتبعه، فأحياناً يتبع المنهج الوصفي، وأحياناً يتبع المنهج التحليلي وفق العقل!

• كانت (1724-1804):

فلسفته:

تتلخص المسألة المركزية للفلسفة عند كانت في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأتية: ماذا يمكن أن نعلم؟ وماذا ينبغي أن نفعل؟ وماذا يجوز أن نأمل؟ فقد عرفت الإجابة عن السؤال الأول بأنها: حل المسألة الانتقادية، أي إيضاح ما يمكن أن نحصل فيه على معلومات ثابتة يقينية، أما الإجابة عن السؤال الثاني فتتاول المسألة الأخلاقية، وأما الإجابة عن السؤال الثالث فتتاول المسألة الدينية «في حدود العقل»، ويتضح جلياً أهمية هذه المسائل عند كانت في قوله الذي ورد في خاتمة كتابه «تقد العقل العملي» إذ قال: «شيطان يملأ القلب والروح إعجاباً وإجلالاً يتجددان وينموان كلما أمعنا فيهما النظر والفكر: السماء ذات النجوم فوق رأسي، والقانون الأخلاقي في أعماق نفسي. وليس هما مما نحتاج أن نبحث عنه، أو نفرض وجوده كما أن الظلمات نكتفهما وتضعهما وراء أفقي، بل إنني أراهما أمامي، وأرابطهما مباشرة بوعي وجودي، الأول يبدأ بالمكان الذي أمكله في عالم الحس الخارجي، ويتمثل بالرباط الذي يشنني إلى الحيز الواسع، إذ تضاف العوالم إلى العوالم، وتتصل المنظومات بالمنظومات، كما يرتبطني بديسومة غير محدودة تنظم حركتها الدورية وبدءها وزمنها، والآخر يبدأ بـ (الأنا) اللامرئية يبدأ بشخصيتي، ويتملني في عالم لا نهائي حقاً، عالم لا

يدركه إلا العقل وحده، فلا أجدني متصلاً اتصالاً جائزاً بهذا العالم، كاتصالي بعالم الأشياء، وإنما أتصل به اتصالاً ضرورياً وكلياً".

وتتميز فلسفة كانت بالجمع بين الفلسفتين العقلية والحسية، أو التفكيرية الميتافيزيقي والعلمي، وقد عبر كانت عن فلسفته هذه في كتابيه «نقد العقل المحض» و «البروليجومنيا» إذ تسأل كيف نعرف؟ وجاء بالمنهج المتعالي كإجابة لتساؤله بأن وراء الظواهر الحسية المتغيرة جواهر ثابتة، أو حقائق مطلقة، وأن المعرفة العلمية لوحدتها لا نستطيع أن نعطينا الحقيقة الكاملة، فلا بد وأن تعتمد على أحكام عقلية خالصة، محضة، وبهذه الوقت فإن الأحكام العقلية المحضة لا تكفي لمعرفة لأنها لا تطابق الحقيقة بل تسهم فقط في تنظيم تجربتنا، وفي نظر كانت أن وظيفة العقل هي تركيب معلومات الإحساس، وفي وظيفة العقل هذه، لا بد وأن يعتمد على مبادئ معينة والتي لا تتبثق استقراضاً من الحسيات؛ بل لا بد وأن تكون قبلية، أي أن يكون هناك منطق مسبق للمادة، ويسمى كانت هذه المبادئ الخالصة بالمقولات (52:1950.kant).Catagories. ويؤكد كانت بأن النزعة إلى التفكير ظاهرة طبيعية في الإنسان ومرتبطة به من إذ هو كذلك، رغم اعتقاده بأن الميتافيزيقا مستحيلة كمعرفة، على عكس المعرفة العلمية الممكنة لنا، فهو يقول: لقد قدر للعقل الإنساني في نوع من أنواع معرفته (يقصد الميتافيزيقا) أن يحل بأسئلة أملتها عليه طبيعته فلا يستطيع أن يتجاهلها، ولكنها لتجاوزها حدود قدرته هو لا يستطيع أن يجيب عنها. والبحيرة التي يقع العقل فيها هكذا لا ترجع إلى خطأ فيه، فالعقل يبدأ بمبادئ (أو قوانين كالعلمية مثلاً) لا حيلة له إلا أن يستعملها في التجربة، والتجربة تفره في الوقت عينه على استعمالها هذا. ولكنه عندما يتجاوز العقل التجربة إلى شروط أعلى فأعلى بواسطة استعمال تلك المبادئ، يدرك فوراً وهو على هذا النحو من التجاوز، أو المفارقة - والأسئلة ما زالت قائمة ملحة - إن عمله هذا لا بد أن يظل منقصاً، إذ إن المبادئ التي يستعملها العقل تتجاوز حينئذ حدود التجربة فهي لم تعد قابلة للاختبار التجريبي. إن ميدان المعركة لهذه الأسئلة التي لا ينتهي التناقض في إجاباتها تسمى الميتافيزيقا".

ويعتقد أنه رغم أن المبادئ الخالصة، أو الأحكام الميتافيزيقية، لا برهان لها وغير واضحة، إلا أنها ليست كلية بلا فائدة، فإن لها منفعة لأنه من خلالها نستطيع معرفة الأشياء



في حقل التجربة؛ وتختلف المعرفة الميتافيزيقية عن المعرفة الحسية في أن مبادئها لا تتبع من التجربة؛ بل تأتي إلى تفهم عالمنا المادي من أحكام عقائنا.

لذلك فإن المعرفة في فلسفة كانت ترجع إلى الأشياء الخارجية من ناحية، والجهاز الإدراكي من ناحية أخرى، إلا أن بعض أجزاء المعرفة يرجع إلى الموضوع (الإحساس)، وبعضها الآخر يرجع إلى إدراكنا الذاتي (العقل).

والسؤال الذي يواجهنا الآن في فلسفة كانت، هو إلى أي حد يمكن للعقل أن يعرف دون تجربة؟ وهذا يتطلب تساوياً تقريباً للملكة العقلية، وما الشروط التي يجب توافرها؟ وإلى ذلك يوجه كانت تحليله الفلسفي، أنه يهتم بالشروط العقلية؛ أي عناصر الوعي الخالص، فقد افترض أن التأملات الميتافيزيقية ليست علماً تجريبياً، ولم يوافق مع الحسنيين أن معرفتنا كلها تتبع من التجربة، كما أنه لم يوافق مع القبايلين أنها تتبع من أفكار فطرية، ومع ذلك هناك أحكام نقية تتبع من العقل خالية من أي مضمون تجريبي مادي، أو حسي، والميتافيزيقي يعتقد أنه بإمكان العقل أن يطبق مثل هذه الأحكام، والمبادئ على تفهم الوقائع الحسية بذاتها، لا كما تظهر، ومعنى هذا أن كانت يفترض أن هذه الأحكام والمبادئ السابقة "القبلية" يمكن استعمالها للمعرفة الحسية؛ لأن الحكم الناضج العلمي يرفض أن يكون مقتباً بالمعرفة غير الثابتة.

إن عدم يقين النتائج الميتافيزيقية، وعدم وجود منهج مثبت يؤدي إلى نتائج يقينية، ساعد على قلة الاهتمام بالميتافيزيقيا، الأمر الذي أدى "بكانت" إلى إعطاء أهمية كبيرة لتحليل مقدرة العقل، وإلى تساؤله إلى أي حد يمكن الميتافيزيقيا أن تسهم في معرفتنا للحقيقة، يعتقد كانت بوجود أفكار فطرية موجودة في العقل الإنساني مثل أي معرفة في العالم الحسي، إنها معرفة قبلية غير تابعة للتجربة، أو نابعة منها، ولتساؤل مع كانت كيف يمكن أن نكون لنا معرفة قبلية؟ وكيف يمكن لهذه المعرفة أن تتحقق وتكون مسبقة ومستقلة عن التجربة؟ (طاسي، 2018: 47).

إن المعرفة القبلية لا تحوي إلا فكرة الشيء، ولا تتطلب أن تكون على اتصال مباشر بالشيء. وهذا يعني أن العقل بمبادئه القبلية لا يعلمنا شيئاً عن الأشياء التجريبية، ولكن لا يمنعنا هذا من أن نتجه نحو موضوعية حدود التجربة. إن العقل الخالص لا يعلمنا شيئاً

بخصوص الشيء ذاته، إنه فقط يلقننا كيفية استعماله في حقل التجربة الممكنة وهذا هو التفكير الميتافيزيقي، كما أنه ليس بوسعنا أن ندعي معرفة أي شيء غير مفترض أن يكون ممكناً للتجربة، وهذا يعني أن الأحكام بالعالم الحسي غير ممكن استعمالها، ما لم نجربها من خلال مبادئ ميتافيزيقية، فعلياً أن نفكر بوجود عالم غير مادي، عالم من الفهم والوجود الأسمى، علينا أن نصل إلى المبادئ العقلية الخالصة ومنها إلى العالم المادي الحسي، وبذلك نصل إلى الأحكام النقية الخالصة بالتجربة العملية، وإذا فضلنا الحس على الفهم، لا يبقى إلا الشكل التجريدي للذكر. وبالشكل المجرد ليس بوسعنا أن نعرف المعرفة المتكاملة كما وأن بقاء الحس بلا فهم أعلى، أو أحكام عامة فستبقى المعرفة غير متكاملة، ولكي تصبح معرفتنا هذه ممكنة فلا بد وأن نتمكن من تحليل تركيبتي للفروضات القبلية، وبالطريقة التحليلية لأحكامنا يصبح لدينا علم الميتافيزيقا، ويصبح علماً متقدماً بحيث أن كل شيء قبلي لا بد وأن يثبت ويبرهن تحليلياً، لا بد وأن نحلل الأحكام القبلية ونفهمها ونقف على إمكانية معرفة تركيبية لها، ولا بد وأن تكون المبادئ وتطبيقها في نظام متكامل. وإذا نظرنا إلى المبادئ الميتافيزيقية يعتقد كانت أننا سنطلع لمعرفة بشعور الارتياح لأن العقل لديه منبع المعرفة، لا في الأشياء وملاحظاتها بل لديه القوانين الأساسية في ملكته العقلية متواجدة في المبادئ القبلية، وهذه كافية لأن تكون معرفة يقينية. وكما يعتقد كانت أنه قد حان للميتافيزيقا أن تخرج من وضعها الذي تدهور بين المفكرين، فهي علم تأملي للعقل الخالص ويجب أن تكون علماً، وأن أهميتها تبدو بمدى علاقتها بالحياة العملية التجريبية وبذلك نحافظ على الروح العامة للفلسفة.

### ٣-مدارس الفلسفة المثالية:

من أهم منظري مدارس الفلسفة المثالية، سان سيمون، وتشارلز موريت، وريت أوبن، وترتبط فكرة الاشتراكية باليوتوبيا، التي تعبر عن الرغبة في تأسيس حياة اجتماعية مثالية خالية من الظلم والعنف.

والليوتوبيا مصطلح انكليزي ظهر في مطلع القرن السادس عشر، وأول من استخدمه توماس مور في العام 1516م ليلاً على الرغبة في التوصل إلى مجتمع مثالي، غير إن هذه

الأفكار الفلسفية لم تطرح وسائل سياسية للتحويل إلى واقع معاش فبقيت في إطار التمنيات والمثل العليا. (مسرد، 1984، 96).

ودعت، الأديان إلى التعايش السلمي بين البشر بالمحبة والتسامح والتعاون الإنساني غير أنها تركت للعقل البشري تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات توضيحاً للسعادة والاستقرار العام، وتحقيقها للسلم بين بني الإنسان. ركزت المدارس المثالية على الضمير الإنساني، أو الضمير العالمي، في ضبط العلاقات الدولية بواسطة وضع معايير أخلاقية، ومن المدافعين عن هذا الاتجاه الفيلسوف البريطاني جيرمي بنتام الذي دافع عن المقاييس الأخلاقية. (الطبي، 2018، 50).

### ومن المدارس المعنوق عليها في الفلسفة المثالية:

1- مدرسة الملكات النفسية: وترجع أصولها إلى أفلاطون آمن أتباعها بأن العقل الإنساني مكون من عدة ملكات منفصلة عن بعضها، وكل منها بحاجة إلى التدريب من مثل: ملكة الحفظ، والصبر، والتذكر، والمحاكاة.

2- مدرسة التدريب العقلي والنفسي: قام فريدريك هريارت الألماني بتطويرها، وقد خالف فريدريك المدرسة الأولى، إذ ترى هذه المدرسة أن عقل الإنسان عبارة عن بشر يجب ملؤها بالحقائق الدراسية بواسطة معلمين مختصين، يتبعون خطوات هريارت الخمس في التدريب، وهي الإعداد للدرس والتفوييم والمقارنة والتطبيق والتعميم. (سجدي، 2016، 45).

3- مدرسة الرواقية: هي مدرسة فلسفية تركز على القيم التي تهدف إلى حياة الفضيلة، والشرف تحت أي ظرف كان، فإن جوهر هذه المدرسة هو التذكير بأن الحياة فرصة مستمرة نكون فاضلين. الرواقية هي البوصلة التي تسمح لنا بالتقل في بحار الوجود دون فقدان اتجاهنا وقيمتنا.

4- مدرسة الهدمية: أصل الكلمة مشتق من المفردة اللاتينية nihil والتي تعني الشيء، وإن فكرتها الأساسية هي عدم الإيمان بالمعنى، أو الجوهر في مجال الفلسفة، على سبيل المثال، تناقض الهدمية الأخلاق انطلاقاً من فكرة أن الحقائق الأخلاقية غير موجودة، وكذلك تؤكد عدمية الميتافيزيقية بأن لا وجود لحقائق ميتافيزيقية.

5- مدرسة العقلانية: المبدأ الأساسي للعقلانية هو أن الحقيقة يجب أن تأتي في الأساس من العقل والفكر، بدلاً من الأدلة التجريبية؛ فالعقل البشري لديه مبادئ ومعرفة مسبقة، بغض النظر عن الخبرة، ومن المفكرين الذين دافعوا عن العقلانية، سقراط، وريديه ديكرارت. (حسن، 1993، 20)

6- مدرسة الوجودية: تراهن هذه المدرسة على الإنسان ووجوده، وليس على فلسفة الأفكار، فهي فلسفة الوجود التي ترفض أولوية الجوهر، وترى في الإنسان نتاجاً موجهاً ذاتياً، وحده في الكون ودون الله، وتسعى لكشف المعنى الميتافيزيقي للإنسان، ويقع تركيزها على الحرية، وتنمية الأفراد، ليصبح للحياة معنى، وتعد المدرسة الفلسفية الأكثر ثباتاً على الإطلاق.

### النواحي الإيجابية التي تضمنتها مدارس التربية المثالية:

- إنها ذات تيارين أخلاقي وقانوني، وأطلق على هذين التيارين المثاليين وصف غائي وعقلاني، غائي: لأنه يسعى إلى تحقيق هدف السلام المطلق وانشغاله بهذا الهدف يفوق اهتمامه بفهم الوقائع، وعقلاني: لأنه يطلب بنزع السلاح وسيلة لبلوغ السلام، وقد هدف هذان التياران المثاليان إلى بناء عالم أفضل خال من الحروب، أي السعي نحو ما يجب أن يكون، وشجب ما هو كائن، أي العدوان والحروب، وبالإضافة إلى الهدف السابق فهما يهدفان أيضاً إلى خدمة الإنسانية. (سعد، 2005، 70)

### الانتقادات التي وجهت إلى مدارس الفلسفة المثالية:

لم تستطع مدارس الفلسفة المثالية فهم الدوافع التي تحرك الدول نحو العدوان، والحروب، ورأت هذه المدارس أن النزعات الدولية التي نشبت في أثناء فترة ما بين الحربين العالميتين، نتجت عن قوى الشر، بوجود حكام معادين للأسلوب الديمقراطي.

- اعتمدت النظرية المثالية مقاييس الخطأ والصواب في إطار من القيم الأدبية والأخلاقية، التي لا تعكس الأوضاع الحقيقية للمجتمع الدولي، هذا الأخير الذي لا زال بدوره يخلق أهمية كبرى على القوة، كأداة تخدم سياسات الدول، وأهدافها، ومصالحها القومية. (حسن، 2010، 60)

وإنطلاقاً من مجموع ما سبق، يتبين لنا الأسباب التي أدت إلى النقص الحاصل في بنية مدارس المثالية، وهو ما دفع بعض المنظرين إلى خلق منهج جديد تمثل في مدارس الواقعية، فنشوء هذه الأخيرة جاءت بغرض دراسة ما هو قائم في العلاقات الدولية، لا ما يجب أن تكون عليه تلك العلاقات. (خليل، 2011، 22)

## 6- التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية:

أنتجت الفلسفة المثالية عدداً من التطبيقات التربوية، والتي تأتي انعكاساً للأسس التي قامت عليها هذه الفلسفة، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

### أولاً: مفهوم التربية وأهدافها:

يتلخص مفهوم التربية في الفلسفة المثالية في أنه مجهود بشري للوصول إلى كمال العقل، والتغلب على الشر، فالتربية هي العملية التي تساعد المتعلم على التعبير عن طبيعته الخاصة، أي إعدادة للحياة من خلال تزويده بالمعرفة، والبحث عن الحقيقة؛ كي يصبح إنساناً خيراً (جعيلي، 2004، ص 125-122).

ويرى أفلاطون أن التربية "عملية تدريب أخلاقي" وهي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للجيل الجديد، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير، وتؤكد هذه الفلسفة تنمية الجوانب العقلية والروحية في الإنسان، فأى تربية لا تهتم بالعقل والروح هي ليست تربية واقعية، لأن التربية في الفلسفة المثالية مهمتها صقل روح الإنسان لأنها أهم جزء في كيانه.

تهتم الفلسفة المثالية بتنمية الجانب الأخلاقي عند المتعلم في انسجام مع الكل الروحي الذي تنتمي إليه. لقد حددت المثالية أهداف التربية في البحث عن الحقيقة المطلقة اللامادية، والاهتمام بتحقيق الذات، وجعلت الهدف العام للتربية "هو إعداد الطالب عقلياً وخلقياً بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها الفلسفة المثالية؛ وبذلك تنقسم أهداف التربية في الفلسفة المثالية إلى: هدف عقلي وهو المعرفة المطلقة، وهدف خلقي وهو القيم والمثل المطلقة. (اليماني، 2004، ص، 6)

### ثانياً: الأهداف التربوية في الفلسفة المثالية:

تتركز أهداف التربية المثالية في تنمية الفرد عقلياً وخلفياً، وتدريبه على إدراك الحقائق الثابتة، والمعارف الكلية، للوصول إلى الفضائل والتمثل، كون العقل هو أساس الوصول إلى الحقائق بالتفكير والتأمل، بالعقل يسترجع الأفكار، أو المعارف والحقائق الكائنة فيه، وبه يتواصل بعالم المثل، لقد طرحت الفلسفة المثالية عدداً من الأهداف التربوية للعملية التربوية منها:

1. صقل الروح باعتبارها الجزء الأهم من كيان المتعلم.
2. مساعدة المتعلم ككائن روحي في بلوغ غايته الرئيسية، وهي معرفة ذاته أولاً ثم الوصول إلى الحقيقة.
3. تدريب المتعلم على القيام بمسؤولياته الاجتماعية.
4. تنمية الجانب الأخلاقي في المجتمع.
5. تحقيق الحياة الصالحة في مجتمع منظم تنظيماً عالياً. (عبد الرحمن، 2007، 127)
6. يجب أن يؤدي التعليم إلى تحقيق الذات.
7. تنمية القيمة الروحية بمساعدة التعليم.
8. حفظ التراث الثقافي وتعزيزه وتحويله.
9. تطوير الوحدة في التنوع.
10. يضمن التطور الروحي.
11. تحويل الطبيعة الفردية إلى طبيعة روحية.
12. الاستعداد لحياة مقدسة.
13. تطوير قوة الإرادة (خالد، ٢٠٢١).

وبالمقابل أهملت التربية بالمثالية الجوانب الأخرى في نمو الفرد الجسمية والمهارية، والوجدانية، وعدت هذه الأمور تعوق تنمية العقل وتهذيب الروح، فاستبعدت الدراسات العلمية والتعليم المهني، واقتصرت التعليم على العلوم النظرية ذات طابع العقلي التحليلي، التي تساعد على تنمية العقلي، من مثل: الفلسفة، والرياضيات، والمنطق. (محمود، 1987، 78).



تسمى الفلسفة المثالية من وراء العملية التربوية إلى:

• تحقيق الكمال الإنساني:

تدري المثاليه ان النفس الإنسانية جاءت من عالم الخلود، وستعود اليه حتماً عاجلاً، أم أجلاً فيكون السعي وراء الكمال الإنساني إما إلى الجنة، وإما إلى النار، وهذا المصير تحدده الأفعال السلوكية للإنسان. في كانت أفعاله حسنة، وصارت به إلى مرحلة الطهر، وارتقت نفسه إلى عالم الملكوت. (فكر، 1982: 178).

• إكساب الإنسان القيم الفاضلة:

تسمى الفلسفة المثالية إلى الانتقال بالإنسان إلى مرحلة أعلى من التمسك بالقيم العليا، وهذا ما كانت تحاول أن ترسيه المثاليات المختلفة، سواء أكانت هذه القيم قيماً سلوكية أخلاقية، أم قيماً معرفية، تؤدي إلى سلوك فاضل في العلم، أو الأخلاق، أو غيرهما. (فكر، 1990: 89).

• تنمية الجانب الروحي والتنشئة على المثل العليا:

اهتمت المثالية بالروح على حساب المادة، وبالمثالي على حساب الواقعي، وبالعقلي على حساب الحسي، فقد كان الهدف الرئيس الذي ترنو إليه المثالية هو الروح، ومن ثم نلاحظ لماذا تصنف المثالية على أنها اتجاه روحي، فهي كانت تحلم بالإنسان تقوده الروح، ولا تقوده المادة، ومن ثم عولت عليها كمناطق أساسية لتحصيل السلوك والمعرفة أيضاً.

• التركيز في بناء الشخصية النموذجية التي تؤمن بالقيم الروحية: وهذا ظهر جلياً في معنى المثالي من الناحية اللغوية فقد أوردت كثير المعاجم اللغوية العربية والغربية، أن من معاني المثالية النموذجي، ومن ثم سواء استندنا إلى الجانب اللغوي، أو الجانب الاصطلاحي فإن بناء الشخصية النموذجية هدف أساسي للمثالية (على 1982، 80).

• إشاعة روح الاحترام بين الناس:

من أهداف الفلسفة المثالية، العمل على إشاعة روح الاحترام، وهذا الهدف يظهر جلياً في علاقة المثالية بالمنظومة التربوية، ما يمكن أن نسميه المثالية التربوية التي لها علاقة رئيسة

بالترزية، والتي تهتم اهتماماً كبيراً بقيم الاحترام للذات، وللآخر، وإشاعة السلوكيات الحميدة بين الأفراد. (الحمد، 2003، 67).

#### • إعلاء قيم الولاء والانتماء:

وهي من أعظم الأهداف التي ترمي إليها المثالية، فمن المؤكد أنه كلما ازدادت موجات المادية، ازدادت تبعاً لذلك موجات من عدم الولاء والانتماء للأفراد والأسر والمجتمعات؛ لأن المادة تعمل على الإجهاز على هذين الأمرين، ففي مجتمع سادت فيه المصلحة المادية، فإن قيم الولاء والانتماء "تصبح مفقودة". (محمود، 1987، 79).

#### • الكفاح ضد المادة:

تمثل الفلسفة المثالية مرحلة من مراحل الكفاح ضد المادية المفرطة في هذا العالم المحسوس، فهي ترى أن العالم المادي يخفي عنا كثيراً من الحقائق. (هنكس، 1982، 178).

#### ثالثاً: المنهاج الدراسي في الفلسفة المثالية:

إن نظرة المثالية إلى المنهج شاملة، إذ ترى أن المنهج يجب أن يشمل المواد الدراسية الإنسانية التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي، كما يجب أن يشمل كل خبرة بشرية نظراً لأهميتها، كما يجب أن يشمل العلوم، والآداب، والدراسات الإنسانية التي تساعد الإنسان على فهم ومعرفة الجنس البشري، كما تساعد على فهم بيئته التي يعيش فيها، كما يجب أن يعكس المنهج الدراسي المعرفة، والحقيقة، وتوسيع فهم الطفل للكون، والإنسان نفسه، كما يجب الاهتمام بتدريس مواد معينة، من مثل: التاريخ، والفلسفة، والفنون الجميلة، والدين، وهي العلوم الإنسانية، إذ إن دراسة الفن والآداب تسمى الموهبة الحسنية عند الطالب. (عيسى، 1982، 88).

ويهتم المنهج المثالي بتدريب العقل وتعويد المتعلم على رؤية الجمال، وتذوق القيم في كل موضوعات المنهج، ويهتم المثاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، بل من أجل العقل فالعقل السليم في الجسم السليم، فخدمة العقل ورعايته والاهتمام به، لا تكتمل إلا إذا نال الجسم حظاً من الرعاية، والعناية، التي تجعله خليفاً بخدمة العقل وازدهاره وانطلاقه إلى عالم المنطق العلوي (سكرو، 2001، 1997).

تدعو الفلسفة المثالية إلى تنظيم المنهج الدراسي تنظيماً كاملاً، بهدف استيعاب خبرة الجسد البشري كله، وتقديمها للطالب وهي بذلك تحض الطالب أن يصبح خلاقاً مبدعاً، وتركز مناهج الفلسفة المثالية على ضرورة تطوير شخصية الطفل ونموه. (فردن، 1989، 11).

ولقد أضاف بعض المحدثين، من فلاسفة المثالية، بعض المواد، فعلى سبيل المثال: اقترح "هاريس" خطة تركز على خمسة مجالات هي: الرياضيات، والعلوم، البيولوجيا، الآداب، والفنون، والقواعد، والذوق، والتاريخ. (فردن، 1994، 187).

إن منهاج المدرسة منهاج مغفل، يهتم بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامه بالمتعلم، إذ يتقيد بحدود من الصعب تعديلها، ولا يؤمن بالنشاطات اللاصفية الخارجة عن المقرر الدراسي، كما لا تؤمن الفلسفة المثالية بالمشاركة الجماعية في رسم السياسة التربوية، ووضع المناهج، لأنها لا تشجع الإرشاد والتوجيه، ولا تشجع مجالس الآباء والمعلمين، انطلاقاً من إيمانها بأن المدرسة وحدها، هي القادرة على تعليم وتدريب المتعلمين على الحياة السعيدة، وجل مشاكلها، ويرى كانت أن المنهج والأنشطة المدرسية يجب أن تركز على دراسة الفن، والدين، والفلسفة، بهدف تنمية القدرات العقلية للمتعلم، فالذهن الخالص لا ينمو إلا في الدين، والفن، والفلسفة، فهذه المجالات الثلاثة مضامين متوحدة، فالفن يدرك الحقيقة بالحدس، والدين يدرك الحقيقة بالإيمان، والفلسفة تفهم الحقيقة عن طريق المعرفة.

#### انعكاسات ميادى الفلسفة المثالية على المنهج الدراسي:

- تصميم المنهج لتحقيق الإبداع وزيادة النمو الفكري.
- التركيز على النمو السليم للشخصية المتعلم.
- احتواء المنهج على الإرشاد الثقافي وخاصة الموسيقى والفن.
- المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار المنهج.
- دور الطالب في تنظيم المنهج محدد للغاية.
- تركيز المنهج على تحقيق الأهداف التربوية عن طريق المحتوى. (ناصر، 1987، 27).

فالمعلم هو الذي يتعامل مع المنهج بشكل مباشر، لذلك فإن إسهامه في بناء المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره مهمة أساسية تركز عليها الفلسفة المثالية، ولكي يقوم المعلم بدوره في التعامل مع المنهج لابد من:

-توفر الرغبة في مهنة التعليم.

- المشاركة في برامج التدريب في أثناء الخدمة.

- الإسهام في عمل اللجان المختصة في مجال المنهج.

- الإسهام في الندوات والمؤتمرات الخاصة بالمنهج.

... الإسهام في لجان تأليف الكتب الدراسية.

- كتابة فصل، أو وحدة دراسية ضمن تخصصه. (Archum, 1972,298).

- وقد أكتت الفلسفة المثالية ضرورة تطوير المنهج.

ويقصد بتطوير المنهج: هو نقله من حالة إلى حالة أفضل، فالتطوير يعني دائماً الأحسن والأفضل، على عكس التغيير. وإن عملية تطوير المنهج ليس لها نقطة تنتهي عندها، وبذلك فإنها عملية بلا نهاية، وما يؤكد ذلك، هو أن عملية تطوير المنهج لا تتفصل عن عملية بنائه وتقويمه. (إبراهيم، 1966، 227).

وقد نتج عن النظرية المثالية للمناهج الانعكاسات التالية في العملية التربوية:

- وجهت الأهداف التربوية إلى المحافظة على التراث في المقام الأول، وليس إيماء صورة الطالب بصورة شاملة.

- عززت الروح السلبية لدى الطلاب.

- أجازت مفهوم العقاب البدني دافعاً للتعلم.

- جعلت الامتحانات وعمليات التقويم في المدارس تركز على الحفظ والتذكير، وليس على إيماء شخصيات الطلاب وقدراتهم.

-- كانت سبباً في إضعاف الكفايات الداخلية، والكفايات الخارجية للمناهج التربوية.

- عزلت المناهج التربوية عن الاهتمام بحاجات الطلاب والبيئة المحيطة وركزت على الماضي.

- أكدت اتجاهات الناقين وحشو العقل بالمعلومات الكثيرة، دون أي سند يثبت ارتباط ذلك بالهدف.
- طرحت مفاهيم متناقضة عن الإنسان، فاحترمت المعرفة التي تتصل بالعقل، وأهملت المعارف التي تتصل بمكونات الإنسان الأخرى.

#### رابعاً: الفلسفة المثالية وطرق التدريس:

- اعتمدت الفلسفة المثالية طرق التدريس التي تهدف إلى حشو عقول التلاميذ حشواً ميكانيكياً بالحقائق، والمعلومات التي توصل إليها الأجداد، فالمعلم عليه تلقين المعلومات، وما على المتعلم إلا أن يحفظها ويخزنها في عقله، وتركز الفلسفة المثالية على طرق المحاضرة والإلقاء.
- كما أنها تركز على التعليم السردي، الذي يعتمد على طنين الكلمات، وعموماً فإنها في مجال التربية والتعليم ركزت على تدريب الجانب العقلي، وأهملت تأثير البيئة في الإنسان، وركزت على تعليم الصغرة؛ لما لهم من إمكانيات نظرية التعلم والاستمرار فيه.

#### وطرق التدريس في الفلسفة المثالية هي:

- المحاضرة والمناقشة، الاستجواب، الدراسة الذاتية، التقليد، التأمل، التركيب، (جمشوي، ٢٠٠٤ ص ١٢٢-١٢٥).

وبما أن المثالية تهتم بالمبادئ الروحية وتعتبرها أساس الحقيقة، فضلاً عن كونها شكلاً من أشكال الفكر، فإن التعليم هو العملية التي عن طريقها يمكن الوصول إلى المبادئ الروحية، وأن كلاً من التفكير والتعليم يصفان العملية نفسها، التي تهدف إلى الوصول للأفكار الكامنة، من خلال إخراجها من عقول المتعلمين إلى مستوى الوعي، بعبارة أخرى تعد أساليب التفكير هي الأساس لطرائق التعليم.

والمنهج المدرسي في ضوء فلسفة التربية المثالية، يستهدف المعرفة التي تكون على درجة كبيرة من الصدق، والحقيقة، وهذه المعرفة الحقيقية تُعد نتيجة منطقية للتأمل والتبصر والتفكير، إذ تُكتسب من خلال المعلم عبر سلسلة كاملة ومتكاملة من المعارف، وتكون في

النهاية من نتائج المتعلم ذاته من خلال جهود إرادته المستمرة في البحث والإطلاع، وليست مفروضة عليه من سلطات خارجية. (حمودة، ١٩٧٨ ص ١٧٥-١٧٦).

وهكذا فليس المهم في نظر المثالية تعليم التلميذ وسكب كافة المعلومات في رأسه، ولكن المهم هو تبصير التلميذ بطرائق التفكير المنطقي السليم، والتفكير النقدي القائم على التحليل، والدراسة، والامتنعاب، على أن تعمل أساليب التدريس أيضاً على توسيع مدارك التلميذ، وتعميق أنماط تفكيره، وتوجيه هذه الأنماط لتصبح أنماطاً تفكيرية نقدية، وتشجيع التلميذ على إقامة خياراته الخلقية بمفرده، وإعطائه الفرصة لتطبيق معارفه على المشكلات الأخلاقية والاجتماعية كافة. (منكور، ١٩٧٩ ص ٢٨١).

#### خامساً: المعلم في الفلسفة المثالية:

اهتمت الفلسفة المثالية بالمعلم اهتماماً بالغاً، لأنه القدوة التي يقتدي بها التلاميذ فضلاً عن أنه يولد المعاني، والأفكار في عقول التلاميذ، كما أعطت الفلسفة المثالية للمعلم دوراً رئيساً، في عملية تعلم التلميذ، حتى أصبح عندهم محور العملية التعليمية، والمصدر الرئيس لعملية التعلم. (الجمري، ٢٠١٠ ص ٦٨).

اعتمدت الفلسفة المثالية في طرائق تدريسها على المعلم، إذ اعتمدت على حشو عقول التلاميذ حشواً ميكانيكياً بالحقائق والمعلومات التي توصل إليها الأجداد، فالمعلم عليه تلقين المعلومات، وما على المتعلم إلا أن يحفظها وأن يخزنها في عقله، كما ترى أن على المعلم استعمال العقاب البدني من أجل المحافظة على الهدوء في غرفة الدراسة، كما أنها لا تهتم بمراجعة الفروق الفردية بين التلاميذ. (الباني، 2004 ص ٢٨٧).

يُعدّ المعلم في هذه الفلسفة المثالية أهم العناصر في العملية التربوية، ويمثل القدوة الحسنة للتلميذ، سواء في الجانب العملي، أو في الجانب الأخلاقي، وقد أشار إلى هذا مرسى بقوله: بالنسبة للمعلم فإن لدى المثاليين توقعات عالية وبكبيره منها، إذ يجب أن يكون المعلم ممتازاً، ليكون قدوره حسنة للتلميذ من الناحية العقلية والخلقية، وليس هناك في المدرسه عنصر آخر أهم من المعلم، ودور المعلم الأساسي يتمثل في نقل المعرفة التي يحتويها الكتاب للتلميذ، وبعد الكتاب المصدر الرئيس للتعلم في هذه الفلسفة، لأنه يتضمن نتائج عقول الأجداد، أو تجانس الجنس البشري، فالمدرس في هذه الفلسفة يتلخص دوره في على عقول التلاميذ



بالحقائق والمعلومات الثابتة، ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمهم وتجهيز البيئة المثلى لهم للعيش والحياة، ثم يأخذ بيدهم ويرشدهم بنظرياته، ودروسه إلى أقصى درجات الكمال الذاتي، فيحقق بذلك هدف التربية.

يذكر ناصر أن المعلم في الفلسفة يجب أن يكون:

- ١- متصف بالأخلاق الحميدة الصالحة.
- ٢- ذو تحصيل علمي ودراسة علمية كافية، لأنه الشارح لقوانين القوى العظمى.
- ٣- الناجح الحكيم ومكتشف المجهول.
- ٤- صاحب شخصية جذابة، وقائداً أكاديمياً.
- ٥- لديه القدرة على توصيل المعرفة، أو المعارف اللازمة.
- ٦- قدرة للمثل الأعلى، لكي تؤثر شخصيته في تلاميذه.
- ٧- في مكان الأب وله القوة نفسها، والمسؤولية.
- ٨- مهمته التربوية توليد الأفكار والمعاني في عقول التلاميذ، إذ إن المعاني فطرته في الإنسان.
- ٩- قدرة حسنة من الناحية الخلقية على السواء. (الوعيد، ١٩٩٧، ص ٢٨٤).

#### سادساً: المتعلم في الفلسفة المثالية:

تنظر الفلسفة المثالية للمتعلم على أنه كائن روحي، ومن ثم تركز على تربية هذا الجانب وتهمل بقية الجوانب الأخرى فيه، ودور المتعلم في الفلسفة المثالية سلبي، إذ يجب عليه الطاعة والانضباط، وتلقي المعرفة من المعلم وحفظها واسترجاعها، والتلميذ يعدّ مثالياً إذا جلس صامتاً ساكناً، ليتمكن من استيعاب المعارف التي تلقى عليه من أجل تخزينها وحفظها. (جليلي وأخرون، 2004، ص 125).

إن عملية التربية في الفلسفة المثالية مهمة في إعداد المتعلمين، فالتربية لديهم عليها القيام بعدة أمور بالنسبة للمتعلم وهي:

- يجب أن تهذب المتعلم وتثقفه.

-- أن تدرجه على النظام.

- أن نجعله حكيماً، وقادراً على اختبار ما يتعلمه نظرياً، في حياته العملية.

- أن نجعله أخلاقياً يُحسن التصرف. (فهي، 1982، ص 140).

### صورة المتعلم في الفلسفة المثالية:

تتميز صورة التلميذ في الفلسفة المثالية بحدد من الصفات وهي:

- أن يكون مطيعاً ومتعاوناً وجديراً بالاحترام.

- أن ينفذ الوصايا والأوامر دون اعتراض.

-- أن يخضع كل متعلم لمقررات دراسية واحدة.

- التلاميذ الضعاف يرسمون ويُعيدون المواد نفسها التي رسموها فيها.

- العلاقة بين المتعلم والمعلم تتصف بالرسميات.

-- أن يتعلم احترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين.

- دراسة البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم. (ناصر، 2001، ص 246).

### الجوانب الإيجابية للفلسفة المثالية في فهم المتعلم:

- تأكيد الجانب المعرفي، وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.

- الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.

- وضع المتعلم في منزلة سامية، واعتباره أهم عناصر الفلسفة المثالية.

- تأكيد أهمية الجوانب الخلقية، والدينية في تنمية شخصية المتعلم. (أفل، 1982، ص 301).

### الجوانب السلبية للفلسفة المثالية في فهم المتعلم:

- الانخفاق في فهم المتعلم، والنظر إليه على أنه عقل، أو روح خالصة.

- قصور في فهم وظيفة المدرسة، على أنها المحافظة على التراث، ونقله للأجيال،

والمتعلمين، فالمدرسة لها وظائف أخرى.

-- فالنظر إلى المتعلم على أنه سلبى يتلقى المعلومات التي يُلقنها عليه المدرس.

- قصر الأهداف التربوية على تدريب العقل فقط، وإهمال النواحي الجسمية.
- التطبيقية في التعليم، وتعليم الصفوة. (برن وأخرون ، 2001 ، ص 108 ، 109).

## 7- الجوانب الإيجابية في الفلسفة المثالية:

بالنظر إلى الفلسفة المثالية كفلسفة تربوية محافظة، اتسمت بالحفاظ على التراث المعرفي، ونقله ورأت في التربية بأنها عملية إعداد لحياة مستقبلية، فإن هناك بعض النواحي الإيجابية الأخرى قد أكتنفت تلك الفلسفة مثل:

تأكيد الجانب المعرفي، وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.

الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.

وضع المعلم في منزلة سامية، وجعله أهم عناصر العملية التربوية.

تأكيد أهمية الجوانب الخلقية، والدينية في تنمية شخصية المتعلم.

## 8- وهناك أوجه نقد وجهت لتلك الفلسفة من أبرزها:

- الإخفاق في فهم طبيعة المتعلم؛ والنظر إليه على أنه عقل، أو روح خالصة، والاهتمام بالمعرفة، أو تنمية العقل فقط، وإهمال الجسم، وكل ما يمت إليه من مناشط خارج البرنامج الدراسية.

- قصور في فهم طبيعة المدرسة على أنها المحافظة على التراث ونقله للأجيال المتتالية، فالمدرسة لها وظائف أخرى إلى جانب الحفاظ على التراث.

- النظر إلى التلميذ على أنه سلبى يتلقى المعلومات التي يلقاها عليه المدرس، وكذلك استخدام العقوبات البدنية في حقه.

- الاهتمام بالعلوم النظرية وإهمال العلوم التجريبية.

-- قصور الأهداف التربوية على تدريب العقل فقط، وإهمال النواحي الجسمية، كما أن هذه الأهداف فرضت على التلاميذ ولم يضععوه لأنفسهم بل وضعها الكبار له. (يلسن 2008 م ، ص : 58).

حصل، ووجد بالفعل، وهي مرادف للوجود، كما أن الواقعية تعني المنسوب للواقع، وهو مرادف للوجود، مقابل الوهمي والخيالي، والرجل الواقعي هو الذي يرى الشيء كما هو، بوجه عام تعني الواقعية التفكير، أو مطابقة الواقع، كما أنها تعني تمثيل الأشياء المألوفة كما هي حقاً.

والواقعية في الفلسفة مذهب يجعل الأعباء الخارجية، لها الأولوية على المدركات الذهنية، فهي ترى أن الأشياء الخارجية لا تتوقف على إدراك العقل لها، فهي موجودة سواء وجدت من يدركها، أم لم تجد، وهي بذلك تقوم على ثلاثة اعتمادات هامة ورئيسة، وهي أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه الإنسان، وأن هذا العالم الحقيقي يمكن معرفته بالعقل الإنساني، وأن هذه المعرفة يمكن أن ترشد السلوك الفردي والاجتماعي وتوجهه، إذ تؤمن الفلسفة الواقعية بالحقائق الثابتة والخالدة، التي لا تقبل التغيير، وترى أن مصدر القيم والأخلاق ليس بعيداً عن عالم الواقع، والعالم له وجود حقيقي لم يصنعه الإنسان، ومعرفة هذا العالم مهمة في توجيه السلوك الإنساني. (أبيمان، 2004، ص71).

ويمكن التحدث عن الواقعية من منطلق العقول الأخرى، والماضي، والمستقبل، والعموميات، والوحدات الرياضية، من مثل: الأعداد الطبيعية. (لوف، 2007، ص32) إذ يميل الواقعيون إلى الاعتقاد بأنه مهما كان ما تؤمن به الآن، فهو مجرد مقارنة من الحقيقة، وأن كل ملاحظة جديدة تقربنا أكثر من فهم الواقع.

وبالمنظور الكانطي، فإن الواقعية هي نقيض المثالية، وبالمنظور المعاصر فإن الواقعية عكس اللاواقعية، خصوصاً في فلسفة العلوم، وتقوم فكرة الفلسفة الواقعية، على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم "عالم الواقع"، أي عالم التجربة والخبرات اليومية. (أليسر، 2010، ص83).

## 2- تعريف الفلسفة الواقعية:

**الواقعية:** مشتقة من الفعل "وقع" وهي كلمة تدل على حصول الشيء وثبوته، ووجوبه (شبراز، 1407، ص98) والأصل في التسمية يرجع للأساس الذي تقوم عليه، وهو الاعتقاد في حقيقة المساواة، فالحقيقة موجودة في عالم الأشياء الفيزيقية، ووجودها حقيقي وواقعي، فالواقعية تعني الاعتقاد بأن العالم الطبيعي (كريم وأخوين، 2000، ص245)، أو المادي هو مصدر كل الحقائق، إذ إنه المصدر الوحيد، وكل ما هو موجود في العالم الخارجي من هواء، وإنسان،

وحيدوان ليس مجرد أفكار في العقول، بل موجود وجود حقيقي في حد ذاته، بصورة مستقلة عن العقل (زيدة وآخرون، 1327هـ، 192)

### 3- نشأة الفلسفة الواقعية:

جاءت الفلسفة الواقعية لتخالف الفلسفة المثالية، وتختلف معها اختلافاً جذرياً، فالفلسفة المثالية تتكرر العالم المادي، وترى أن عالم الحقيقة هو عالم المثل، أما الفلسفة الواقعية، فتؤمن بالواقع المادي المحسوس، وأنه مصدر كل الحقائق. (محمد، 2003م، ص135)

وترجع الواقعية في الفكر الفلسفي إلى الفيلسوف اليوناني "أرسطو"، الذي انطلق مخالفاً لمعلمه افلاطون، وقد عُد موقف أرسطو هذا معبراً عن الواقعية المعتدلة، أو المنطقية، إلا أنها لم تظهر كمدرسة فكرية مستقلة حتى القرن التاسع عشر، وقد أسهم جون لوك بإعطائها دفعةً قوياً، إذ أضاف إليها عدداً من المفاهيم. (الفتحي ومالك، 2006م، ص114)

ظهرت هذه الفلسفة بمعناها الصحيح في القرن التاسع عشر، غير أن جذورها تمتد إلى أعماق التاريخ، منذ أيام أرسطو، إذ نجد في فلسفته جذور الفلسفة الواقعية، لذا يمكن تسميته بابي الفلسفة الواقعية، وقد نجح أرسطو في تحويل أفكار اليونان من التفكير في عالم الخيال والمثل، إلى العالم الذي نعيش فيه، ثم طوّر الإنجليزي "جون لوك" هذه الفلسفة، كما ساعد التقدم السريع في العلوم الحديثة، وانتشار التصنيع على انتشار الاتجاه الواقعي، وقد مرت الفلسفة خلال نشأتها في ثلاث مراحل عبر التاريخ. (صرغلي، 2021)

### 4- أهم الأسس التي اعتمدت عليها الفلسفة الواقعية:

اعتبار الإحساس مصدراً وحيداً للمعرفة الاجتماعية.

إخضاع جميع الظواهر الاجتماعية للتجريب.

استبعاد جميع العناصر الغيبية، وجعلها في دائرة الانكسار.

إحلال النسبية محل المطلق في دراسة الظواهر الأخلاقية.

وهكذا يمكن القول: إن ما أنتجته قريحة "أوجست كونت" يوصف بالوضعية تارة وبالواقعية تارة أخرى.

وهذا ما نراه واضحاً لدى من كتب عن هذه الفلسفة، إذ أطلق عليها اللفظين معا.

وفي الإشارة إلى ذلك يقول محمد البهي: كلمة "الواقع" اصطلاح فني فلسفي، عرف في فلسفة الإغريق باسم "المادة"، ونسب هذا المذهب القائم على رؤية المادة أساساً للوجود كله، وهو المذهب المادي إلى الفيلسوف اليوناني "بروتا جوار" من متقدمي الفلاسفة الطبيعيين الإغريق.

ولكن هذا المصطلح "الواقع" لم يحدد تحديداً بقي ملازماً له للآن، إلا منذ عصر النهضة الأوروبية، يوم ساد البحث الطبيعي، واتسع نطاقه، وظهرت نتائجها العلمية الإيجابية في الحياة الإنسانية العلمية، والمذهب "الواقعي" هو المذهب الذي يقوم الوجود على أساس الواقع المفهوم فنياً بالمعنى السابق، ومنطقه يسمى بالمنطق الواقعي، وقد يطلق عليه المنطق الوضعي، وفي التأكيد على هذا المعنى أيضاً يقول محمد عبدالله دراز تحت عنوان "أوجست كونت والأدوار الثلاثة" إذ كتب قائلاً: هذه هي نظرية الإنسانية قد مرت بأدوار ثلاثة: دور الفلسفة الدينية، ودور الفلسفة التجريبية، ودور الفلسفة الواقعية، وهذا في نظره هو آخر الأطوار وأسمائها، وفي توضيح هذا المعنى يقول "إميل بنرو": "يقوم مذهب 'أوجست كونت' على سلوك منهجي يسير من هذا العلم إلى الدين مائراً بالفلسفة، ويسمى هذا المذهب بالواقعي، ثم يصيغ 'بنرو' قائلاً: إن 'كونت' يريد من خلال هذا المذهب إشباع الحاجات الواقعية للعقل البشري، من خلال المعارف الواقعية، أي المتصلة بالواقع الحقيقي، ويجب أن تتلائم هذه المعارف مع حاجتنا الواقعية، فالمنفعة والواقع اصطلاحان يستغرقان مضمون الوصفي، ويقول صاحب كتاب الفكر المادي الحديث: عند حديثه عن نشأة الواقعية والظروف المحيطة بها، لقد ظهرت الواقعية، أو الوصفية في النصف الأول من القرن التاسع عشر في فرنسا في ظروف خاصة، تتمثل هذه الظروف في أن الفرنسيين أفاقوا بعد أن رأوا ما أحدثته الثورة من خراب مادي واضطراب معنوي وقلق اجتماعي، وأيقنوا أن أهم أسباب ما هم فيه، إنما يرجع إلى الاضطراب المعنوي، أو فساد العقيدة في القيم العليا، فعمل كل منهم بطريقة الخاصة على إعادة الإيمان بهذه القيم، وعلى هذا يمكن القول بأن تسمية هذه الفلسفة بالوضعية له ما يؤيده لأنه من وضع 'أوجست كونت'، ومن هنا فالفلسفة الوضعية هي أشبه بعملها وجهان وجه وصفي، ووجه واقعي.



## 5-أنواع الفلسفة الواقعية:

### • الواقعية الساذجة، أو البسيطة:

- الواقعية البسيطة تتسم مع الآراء التي يتبناها الناس العاديون الذين يقبلون الاستسلام دون نقد، أو نقاش.
- أي إن العالم الخارجي موجود دون أي تغيير، أو تفسير في الإدراك، وبالتالي فإن الأشياء التي تدركها سمات الأشياء تمثل واقعهم، لذلك فإن دور الإنسان في المعرفة يشبه دور (الكاميرا) الذي يقتصر على نقل الأشياء وتأكيدا دون تفكير، أو نقد، هذا الشكل الساذج من الواقعية، أو كما أطلق عليه هوبل واقعية الظروف الطبيعية، أو العادية، تقع تحت ضغط النقد المثالي، من أن اختلاف الشيء في مظهره وشكله ناتج عن المسافة بينه وبين العين التي تراه، أو الزاوية التي يرى منها، ما يعني أن هناك فرقاً بين الأشياء في الواقع، والأفكار التي تمثل الأشياء.

### • الواقعية الجديدة:

- ظهرت الواقعية الجديدة في الولايات المتحدة من قبل مجموعة من الفلاسفة، في أوائل القرن العشرين، ونشروا دستورهم الفلسفي "عام 1910" وضمنوه مبادئهم الواقعية، ثم في عام 1912 كتبوا كتاباً بعنوان "الواقعية الجديدة"، دراسات تعاونية في الفلسفة ويقود المجموعة رالف باريتون بيرري، الذي عارض مثالية جوزيا رويس في أعماله النقدية، أسس الواقعية على أساس نظرية المعرفة (الواحدة)، إذ لا يكون الشخص المطلع مستقلاً عن المعرفة، أو تصور الموضوع.
- بعض الفلاسفة والأعضاء قاموا بصياغة بعض النظريات، ومنها: الميتافيزيقية مستقلة عن نظرية المعرفة، والتعددية ممكنة أكثر من الواحدية، وأن الإدراك مشابه للأحاساس في الواقع، وهم يستبعدون منطق العلاقات الداخلية، إذ الحقائق ليست مقيدة بشروط معروفة.
- دافع نون وريسل ومور ومورجان عن هذا النوع من الواقعية في المملكة المتحدة، وأكدوا استقلالية الوعي وأغراضه من سمو الذات، واستبعاد دور الوجود الذاتي، ومع ذلك، في

الولايات المتحدة وبريطانيا، كان هناك خلاف خطير بين مؤيدي الواقعية الجديدة حول طبيعة الوعي وموضوعه، والعلاقة بينهما.

#### • الواقعية المرتكزة على نظرية التنبؤ:

يعتقد بعض الواقعيين أن أصالة الشيء هي مظهره، لذلك فإن الكائن المرئي ثلاثي الأبعاد المدرك بطريقة حسية عن بعد يظهر مكانه، ووقته، وخصائصه المضيئة، وإن أي إدراك يمكن أن يعكس واقعه (خصائصه)، ويشكل معلومات عن الشيء الموضوع، يطلق عليها "نظرية التنبؤ"، لأنها تتطوّر للأشياء بالطريقة التي تظهر بها في الموضوعات المطلقة، وتعكس الأصالة النسبية للأشياء، لذلك، فإن النظر إلى الأشياء من منظور الذات الإدراكية، يسمى الواقعية الموضوعية، وإذا تم اعتبارها منظوراً، فإنها تسمى الواقعية المنظورية، وقد انتقد بعض الواقعيين هذه النظرية التنبؤية بقولهم: إن واقعية الأشياء ليست شيئاً من الإدراك، وحقيقة أن هذا منير للجدل والاختلاف عليه.

#### • الواقعية النقدية المعاصرة:

في عام 1916، انبعثت الحركة النقدية الجديدة في الواقعية النقدية المعاصرة، التي تطورت على أيدي عدد من الفلاسفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شاركوا في إصدار كتاب بعنوان "الواقعية النقدية"، دراسة تعاونية لمشكلة المعرفة، سرحوا فيه موقفهم من نظرية المعرفة والإدراك الحسي، إذ رفضوا موقف الواقعيين الجدد في وجهات نظرهم "الواحدية" بإدراج العارفين والمعروفين، وقالوا إن ازدواجية الإدراك والموضوع هي (المدرك والمدرّك).

لقد أضافوا عنصراً جديداً في عملية المعرفة، أي البيانات خارج الذات والموضوع، والتي لها جوهر روحي يعكس محتوى الوعي، ويتعارض مع الواقع المادي للأشياء، وقالوا بأن للواقع المادي وجود مستقل في الزمان والمكان، لكن الإدراك البشري يمكن أن يكون فقط خاصية واضحة ومحتملة لما نسميه الهوية الثابتة، والتي تختلف عن وجود المادة وتوثق (الشعور) بالتجربة، وهي معطيات روحية غير مادية، فعندما يُدرك الموضوع يدخل الإدراك، حتى يتمكن من ملاحظة المشاكل الخارجية من خلالها، بشرط أن تكون الاتصالات مع هذا الموضوعات مادية بوساطة هذه الظاهرة.

## • الواقعية الكلاسيكية:

وتعرف أحياناً باسم الواقعية الإنسانية، وهي أصل الفلسفات الواقعية الأخرى، وهي واقعية أرسطو (282-322 ق.م) مؤسس هذه الفلسفة، كان أرسطو واقعي النظر، تجريبي النزعة، ويعتقد الواقعي الكلاسيكي أن العالم الخارجي موجود بالفعل حتى وإن كان بعيداً عن تناولنا وإدراكنا، كما تؤمن الواقعية الكلاسيكية بمدرجات الحس وثق بها ثقة لا حدود لها، ويطلق بعضهم على هذه الحقبة اسم الواقعية الساذجة؛ لأنها كانت تعكس موقف الإنسان الاعتيادي، كما أنها لا ترى الحاجة إلى التدخل السماوي لتغيير الكون، أو الوجود ويمجدون سيطرة العقل على الوجود. (ناصر، 2010م ص 253).

## • الواقعية الدينية:

يؤكد أصحاب الواقعية الدينية، ومن أشهر أعلامها عالم الدين القديس توماس الاكويني، أن العالم المادي حقيقي ويقوم خارج عقول أولئك الذين يلاحظونه، ولكنهم يؤكدون أن المادة والروح قد خلقهما الخالق، ومعرفة الخالق تتم بالحدس والإلهام، ويمكن الحصول على المعرفة بالعقل، والإنسان من وجهة نظر الواقعية الدينية مزيج من المادة والروح، وهو حر ومسؤول عن تصرفاته وقد وضع على الأرض ليعبد خالقه، وكما خلق الإنسان بقدرة الخالق، فإنه بعد الموت تصعد روحه لتعيش مع الخالق، وبهذا فإن الفلسفة الدينية الواقعية تشمل أفكار الكلاسيكية، إلا أنها تصبغها بصبغة دينية، محاولة التوفيق بين العقل والدين مستخدمة العقل بالدفاع عن الدين بوجه عام.

## • الواقعية العلمية، أو الطبيعية:

هذه الفلسفة تقوم على أن المعرفة تأتي أولاً للإنسان عن طريق حواسه، من خلال اكتساب المعرفة، لذلك جاءت هذه الفلسفة بعد ثورة العلم الطبيعي في أوروبا خلال القرن الخامس عشر والسادس عشر، وكان من أبرز روادها فرانسيس بيكون وجون لوك، وقد أدرك فلاسفة الواقعية العلمية، أو الطبيعية أهمية العلم وطريقته العلمية، والتجريب لمعرفة الأشياء والعالم الخارجي، لذا دعوا إلى تطبيق المناهج العلمية لدراسة جوانب الحياة البشرية، فالإنسان كائن بيولوجي لديه مناشطه العقلية والروحية، وفي القرن العشرين تأثرت الواقعية العلمية بالتقدم العلمي. (مسد، 2003، 142).

## 6- أشهر الفلاسفة الواقعيين:

أولاً: الفلسفة الواقعية عند أرسطو (384-322 ق.م):

فلسفة أرسطو:

تبدأ فلسفة أرسطو باعتراضه ونقده بما انتهى إليه تفكير أساتذته أفلاطون، المتمثل بنظرية المثل والفكر الميتافيزيقي، فجاء أرسطو بنظرية الجوهر ونبتى التفكير العلمي، فأصبح الخطاب العلمي على يد أرسطو أكثر واقعية واحتكاماً إلى بنية الواقع المشاهد، إذ جعل الطبيعة مادة للبحث العلمي، مدعماً خطابه بعشرات الأمثلة، والملاحظات التفسيرية يقترحها وتأويلات يراها بالإضافة إلى وضوح الهيكل المنطقي اللازم لعرض أفكاره..

المعرفة عند أرسطو:

يرى أرسطو أن الحواس الخمس هي نافذة الجسم المفتوحة على العالم الخارجي، حاسة الذوق تترك بالاتصال طعم الأشياء، حاسة الشم تدرك ولو عن بعد روائح الأشياء، حاسة اللمس تميز الحرارة، البرودة، والرطوبة، واليبوسة، وهي في كل أنحاء الجسم، وحاسة السمع تترك ولو عن بعد الأصوات، وحاسة البصر تدرك المرئي ولو عن بعد أيضاً. إلى جانب هذا يملك الإنسان إدراكاً باطنياً يحاول به أن يجرد من الصورة المادية، ما يبقى في ذاكرته لذلك تصبح معرفته تجريدية، ذهنية، تحفظ جواهر الأشياء بعد أن تنتزع عنها صفاتها المحدودة، مثلاً الألوان يدركها الإنسان كمفهوم مجرد بعد أن يدرك الألوان حسياً بحاسة البصر، ثم يقرر أرسطو أن المعرفة تذكيرية بوائية لا حسسية كما قال أفلاطون بمعنى أن الإنسان يريد أن يعرف ولا يتذكر دون مجهود، وهذه الإرادة تجعل الإنسان يستدعي أفكاره بصور متشابهة، أو منزبطة، وهذا ما يعرف اليوم بتداعي الأفكار.

العقل البشري هو عقل بالقوة، يولد كصفحة بيضاء، ثم بواسطة التجريد يبدأ الإنسان بخط هذه الصفحة بالمعرفة، والمعرفة هذه عامة لا جزئية، ومعنى ذلك أن معرفة الإنسان تنطلق من المجرد إلى الحسي لا العكس. مثلاً يقول أرسطو: إننا بعقلنا لا نرى أفلاطون، مثلاً، الذي هو إنسان، بل نرى الإنسان الذي هو أفلاطون، فلا وجود للمعقولات إلا بالذهن عكس ما قيل في نظرية المثل.

ولكن كيف تنتقل المعقولات لتصبح بالفعل بعد أن كانت بالقوة؟

يقرر أرسطو أن ذلك يتم من طريق العقل النعال وهو عقل بالجواهر لا يدخله جسد، هو عقل جميع الأنفس البشرية، يتصل بعقولنا الفردية - يعاملنا كما يعامل الذور الأشياء التي أولاه لا نراها، كذلك العقل النعال، عقل لول، لا وجود لعقولنا الفردية إلا بالقوة، هو وحده يحولها إلى عقول فردية بالفعل نترك كل المسعولات، حتى إذا ما ضعف العقل عند الشيخوخة فهذا لا يعني أن العقل جسد، بل مرد ذلك إلى كون القوى الحيوانية، المدركة كالحواس قد ضاعت، وبالتالي صار على العقل أن يتحمل صعوبة المهمة؛ لأن نوافذه على المعرفة، أي أبنت الحواس لم تعد قادرة أن تكون قوية كما في السابق.

التفكير الميتافيزيقي:

ويمثل هذا التفكير عند أرسطو بالنظر إلى الوجود كخصائص كلية لا صفات جزئية، إن الميتافيزيقا هي علم الوجود والمبادئ الأولى، أو الأسباب الأولى، إنها العلم الذي يبدأ في الدهشة، والإنسان يبدأ بالدهشة، لأنه يريد أن يعرف لأجل المعرفة، فالميتافيزيقا عند أرسطو هي الحكمة والفيلسوف، أو محب الحكمة هو الذي يرغب في معرفة الأسباب الأولى، أو العلة الأولى، إنها العلم المطلق المجرد والذي يضم مجهوداً عقلياً. إن الميتافيزيقا تبحث في الموجودات من حيث وجودها وخصائصها ولذلك فهي أعم من موضوعات العلوم الأخرى التي تبحث في الموجودات من حيث فرديتها وصفاتها. ولتأخذ مثلاً لبيان الفرق بين الاهتمام الميتافيزيقي والاهتمام العلمي، ونسأل من هو سقراط نعرف سقراط ميتافيزيقياً فلا نحس بوجوده جسمياً كالقول: أنه طويل، أو قصير، أسمر، أو أشقر، بل نعنى بتفسير حقيقة وجوده، فميتافيزيقياً سقراط إنسان وبذلك نذهب إلى حقيقة وجوده لأنه بدون كونه إنسان لا يوجد سقراط. إن التفكير الميتافيزيقي هو تفكير بالوجود، لا بالخصائص الكلية لا الصفات الجزئية، وأما العلوم فهي تبحث بالموجودات من حيث صفاتها وجزئياتها، فرضياتها وتجاربها، وهذه أسس للتفكير العلمي.

الأنفس عند أرسطو:

يقرر أرسطو أن مرتبة الكائنات في سلسلة الموجودات تتوقف على مدى كمال صورته، فالصورة يمكن أن تكون روحاً نباتية في النباتات، أو حاسة في الحيوانات، أو عقلية لدى الإنسان. ولا تولد الحياة بالفعل إلا عندما تتحد معها النفس البشرية للإنسان، والحيوانية

للحيوان والنباتية للنبات، ويعرف أرسطو النفس بأنها: «كمال أول لجسم طبيعي آلي الحياة بالقوة» وهذا الكمال يصبح ناجزاً عندما تقوم النفس بوظيفتها على أكمل وجه، وقد رفض أرسطو قول أفلاطون بأن النفس قبل الجسد، بل أكد أن لا وجود للنفس إلا بالجسد، ورفض التناسخ وانتقال النفس من جسد إلى جسد، فالنفس والجسد طبيعة واحدة.

ويرى أرسطو إن النفس النباتية تتميز بالقدرة على الحياة، أما النفس الحيوانية فتتميز بالقدرة على الحس والحركة، وأخيراً الإنسانية تتميز بالعقل، إلا أن النفس البشرية هي الثلاث معاً، فهي تحيا نباتياً وتحس وتتحرك حيوانياً وتعقل إنسانياً، وهذا لا يعني أن النفس البشرية متعددة، بل هي موحدة تماماً كعدد الحشرة الذي يحوي الأعداد الأصغر منه دون أن تظهر فيه، أما العقل فلا يتوافر إلا للإنسان.

درس أرسطو الأقسام بعد أن قسمها، ولكن كيف يدرسها بأجزائها مع أننا قلنا إنها موحدة، فهذا ما يبرره سقراط قائلاً: إن النفس البشرية متعددة بالقوة موحدة بالفعل، متعددة وظائفياً وموحدة في الجوهر.

النفس تنتشر في جميع أنحاء الجسم الحي، هي مبدأ واحد من القوى النفسية ما هو مرتبط بآلة جسدية كحركة اليد التي تبني فاليد عضو يؤدي إلى نشاط تريده النفس هو البناء، ومن القوى النفسية أيضاً ما لا يرتبط بآلة كالعقل، وقبل أن نصل إلى العقل لا يختلف الإنسان عن الحيوان إذ إن النفس الحيوانية تحوي النفس النباتية التي تؤمن لها الغذاء، كما أن الحيوان يمتلك الحس ولكن ما يميز الإنسان هو عقله بالدرجة الأولى، ثم الحس بالإدراك الباطني، أي المخيلة، والذاكرة، والحس المشترك. وما يستخلص من آراء أرسطو في النفس أنها رغم تعددها بالقوة هي موحدة بالفعل، كما أنها تحوي بعضها بعضاً من النباتية إلى البشرية كما يحوي عدد الكبير ما دونه من الأرقام.

#### السياسة والمواطن:

يؤكد أرسطو في كتابه السياسة، أن الحياة الفاضلة يجب أن تنظم لتصل إلى النهاية، السياسة هي العلم السامي الذي بواسطته يستطيع الإنسان الحصول على الكمال الأخلاقي والسياسي، لقد نقد أرسطو مثالية أفلاطون وكليته في مدينته الفاضلة، وبخلافه أكد أهمية الصفات الفردية والحرية الشخصية، والنزلة كما يعرفها أرسطو هي جماعة لها اكتفاء ذاتي



لتحقيق الحياة الجيدة للمواطنين، ولكن من هو المواطن في دولة أرسطو؟ المواطن هو الشخص الحر الذي يفرغ حياته لخدمة الدولة، وأن العضوية الكاملة في مجلس الدولة يجب أن تبقى مخصصة للطبقة المتفرغة، فإن التفرغ العقلي هو الفضيلة، ولكن ليس كل إنسان يشارك في الحيز الجغرافي والحياة العملية يعدّ مواطناً، فمثلاً الزراع، والصناع لا يدخلون ضمن فئة المواطنين لأنه بطبيعة حرفة اليدوية، لا وقت لديهم ليقوموا بواجباتهم، بالإضافة إلى نوعية العمل اليدوي يجعل الإنسان في مستوى متدن، عاجزاً بذلك عن تحقيق الفضيلة اللازمة ليكون مواطناً، وحتى التجار والصرافين، لم يصنفوا في فلسفة أرسطو كمواطنين، لأن مهمتهم تتضمن الربح بطريقة غير طبيعية، ويعتقد أرسطو أن النفود هدفها التبادل، لا الربح وأن استعمالها لأجل الربح يعني ميلاد نفود أخرى، ولا شك أن ربحاً كهذا لا يعدّ من شيم الرجل الحر المواطن، وتطبق نظرية أرسطو في المواطن على طبقة العبيد، إذ نجد هذه النزعة العنصرية لديه ولدى أستاذه أفلاطون في اللامساواة القائمة على الانتماء الطبقي، دون المؤهلات والمواهب، وهذا ما يعكس نظرة اليونان نحو العمل اليدوي الذي كان ينظر له بأنه يؤخر الفكر، ولا يترك وقتاً، أو نشاطاً لأي ذكاء مبدع، ولذلك يعتقد أرسطو أن من لديهم فراغ هم الذين فقط يكون لديهم صوت في الدولة، فمنذ الولادة هناك مخلوق ليحكم، وآخر ليحكم، ومن يستطيع أن يرى بعقله طبيعته تحول له لأن يكون سيداً، أما ذلك الذي يستطيع فقط أن يعمل بجسمه فهو بطبيعته مخول أن يكون عبداً، فالعبد هو أداة الحياة، والأداة هي عبد لا حياة لها. (السبيل، 2015، 201)

#### أهم المبادئ الفلسفية والتربوية في واقعية أرسطو:

غاية الإنسان هي السعادة، وللحصول عليها يجب أن يبحث الفرد عن الخير الممكن.

خير الإنسان يكون بمزاولة الحياة العقلية على أكمل وجه.

السعادة الحقيقية تاجها الاعتدال، الذي يسوده العقل وهكذا تصبح الفضيلة وسط بين نقيضين.

الإنسان لا يجد كماله، إلا في المجتمع، لأنه اجتماعي بطبعه.

أشار أرسطو لأهمية الأسرة فهي ضرورية، لأنها مدرسة العواطف الأولى.

أشار إلى أهمية مبدأ المشاورة، فمن خلاله يتحقق الصالح العام ومصلحة المجموعة.

عرف الفلسفة بعلم الجواهر ، والفلسفة أقرب لكل ما هو جوهري وتعسفي الصعود من المظاهر الطبيعية.

أمن بالأخلاق وجسدها كعلم، تعامل فيه هو كمرب مرشد ومعلم.

أرسطو هو أول من نادى بحكم الجماعة،

أكد أرسطو تفاوت الناس بالطبقات، إذ قال: "إن الأفراد مختلفون في قواهم العقلية والفكرية"

1- الفن عبارة عن محاكاة لما يوجد في الطبيعة، وهو محاكاة للعلم المحسوس الممزوج

بنزعة الخيال الجنوني مثل: الموسيقى والشعر والرسم.

2- أمن أرسطو بطريقة التجارب لاستقاء المعلومات بطرق علمية ومثبتة متبينة من المنطق والبرهان.

3- أمن بأهمية المثل في التعليم والطريقة الحوارية.

4- التربية هي اعداد العقل للعلم كما تعد الأرض للزرع فهي عملية تنشئة وتطبيع.

5- أهمية المعرفة واليقين، علينا أن نتصرف بشكل صحيح، وليس عن جهل، علينا التأكد من المعرفة واليقين منها، فالفضيلة مرتبطة بالمعرفة وتتمثل بها، وليس هناك فرق بين معرفة الخير في ذاته والعمل وفق هذا الخير.

6- أشار أرسطو إلى أهمية حواس الإنسان، لأن الإنسان يصل إلى المعرفة عن طريق الحواس، لذلك يجب تطويرها.

يرى أرسطو أن الهدف الأساسي الكبير للتربية يكمن في إعداد الطفل ليصل إلى الكمال الإنساني، والدولة هي التي بيدها الأمور التربوية، والتربية هي عملية تدريب الطفل لأن الفضيلة تكتسب بالتعلم (Den, London, 1914).

لقد اتفق أرسطو مع افلاطون على أن السياسة هي أسمى الفنون، وأن هدفها الأساسي هو إعداد المواطن الصالح، وتحقيق الحياة الصالحة من خلال التربية، غير أنه اختلف معه في الطريقة، فطريقة أرسطو موضوعية في حين طريقة افلاطون فلسفية تأملية، لأن افلاطون كان يبحث عن الحقيقة عن طريق العقل مباشرة، في حين كان أرسطو يبحث عنها أولاً في حقائق الطبيعة الموضوعية وحياة البشر الاجتماعية، ومن جهة أخرى في استخدام الطريقة

الاستباطية، ولم يلجأ إلى استخدام التأمل الباطني إلا للتأكد، بعد معرفة المعاني العامة التي استخدمت، وهي مفردات، وبحقائق تستند إلى شعور النوع البشري. (شفق، 1977، ص78).

### ثانياً: الفلسفة الواقعية عند فرانسيس بيكون (1561-1626):

لقد وضع فرنسيس بيكون خطة جديدة للعقل البشري يسير عليها، فنادى بتطهير العقول من الجمود والتعصب، فإذا أراد الإنسان أن يفكر تفكيراً سليماً، وأن يبحث بحثاً منتجاً فعليه التخلص من الأوهام الباطنة الكامنة في عقله، والتي تقف حجر عثرة ضد سلامة التفكير، وقد حصر أسباب الخطأ في أربع مجموعات سماها الأوهام وهي:

- أوهام الجنس: وهي تلك الأخطاء التي غرست في طباع البشر، فمن أخطاء العقل التي غرست فيه افتراضية وجود درجة من النظام أحسن مما هي عليه في الواقع، فقد يزعم الفرد مثلاً، أن مقياس الحقائق بما يملكه من حواس العقل.
- أوهام الكهف: وهي الميول الشخصية للفرد، ومنها ما تخلفه مهنة الفرد في نفسه من ميول ونزعات تحصر تفكيره في حدود مهنته الضيقة.
- أوهام السوق: المرتبطة بالمعايير الاجتماعية من عادات، وتقاليد، وأعراف، وقيم، بالإضافة إلى الأسباب الناتجة عن التبادل التجاري ولجتماع الناس، على سبيل المثال يتحدثون أحياناً باللغة التي شكلت وفقاً لعقلية السوق، فينشأ من سوء تشكيلها تعطيل للفاعلية العقلية.
- أوهام المسرح: وهي الناتجة عن العقائد الفلسفية، والدينية التي انحدرت من مذاهب القدماء، ومعتقداتهم، وسميت بهذا الاسم، لأن الأظلمة الفلسفية التي يأخذها الجيل اللاحق، ما هي إلا روايات خلقها الفلاسفة بفكرهم، كما يخلق الروائي أفراد روايته وجوانبها، فليس الكون كما صوره أفلاطون إلا عالماً صوره، وبناه هو، بحسب خياله، وعقله الذي قد لا يتفق مع الواقع. (الرفند وجنبي، 1977، ص152).

### ثالثاً: الفلسفة الواقعية عند جون لوك 1632-1704:

فلسفته:

تتميز فلسفة لوك بأنها تجريبية، أي أن معرفتنا تأتي لنا من الحس، ولوك هو صاحب القول الشهير: «العقل لوحدة بيضاء لم يكتب عليها شيء». ولا شك أن فلسفته أسهمت في

وضع أسس نظرية المعرفة في الفلسفة، إذ اتجه التساؤل عن المعرفة الإنسانية ولم يكتف بمناقشتها، وإعطاء ردود فعل لها. وفي فلسفة لوك بالمعرفة لا نجد مكاناً للأفكار الفطرية كما هي عند ديكارت، لقد كانت بداية الفلسفة الأوروبية الحديثة على يد ديكارت، ثورة على مصادر العقل، إذ اهتم ديكارت بالمناهج والأدوات العلمية التي كانت نتيجة للتطور العقلي للفكر في عصر النهضة الأوروبية، إذ استطاع ديكارت إيجاد مناهج بحث جديدة في الفلسفة تمثلت بدور أساسي في منهج «الشك الديكارتي» ومحاولة البحث عن وجود الذات الإنسانية في مقولته «أنا أفكر إذا أنا موجود».

أمام هذا المد الهائل للعقل ممثلاً بديكارت، ومن بعده ممثلي المذهب العقلي «سبينوزا، وليبنيتز»، كان لا بد من ظهور نماذج أخرى من التفكير، حاولت الهد من تصورات العقل، وخططه التي عممها، حتى شملت كل ما هو كائن وموجود.

بمسط لوك نظرية الأفكار الفطرية لدى ديكارت ودحضها، فبينما يعتقد ديكارت بأن الإنسان لا يقدر على فهم الكون، إلا بإرجاعه إلى عناصر فكرية، وأن هذه العناصر المعقولة لا يمكن أن تصدر عن التجربة، لأنها أشبه بأساس الفكر ذاته وأصله، بحسب لوك أن ديكارت يعني مفاهيم جاهزة حاضرة في الروح منذ الولادة، وإذا ذهب إلى أن من المحال أن نكتشف في مجال النظر وفي مجال العمل عن أية فكرة، أو حقيقة يصح أن نقول عنها أنها فطرية فعلاً.

يقول لوك: «من البين أن الفكر لا يدرك الأشياء مباشرة، بل بوساطة ما لديه عنها من معان... فكيف يعلم الفكر أن معانيه مطابقة للأشياء؟». ونقول بل كيف يعلم أن هناك أشياء؟ وهذا هو الموقف الذي ورثه لوك عن ديكارت.

ويقول لوك أيضاً: لننظر في القضايا التي تبدو على جانب كبير من البدهية مثلاً، إن (أ) هي (أ)، أو: «عامل الناس كما تحب أن يعاملوك»: فهل هاتان القضيتان فطريتان؟ إن الأطفال، والمتوحشين، والحمقى لا يملكون عن ذلك أية فكرة. فهل تملك الروح إذن مفاهيم لا تشعر بها؟ وكيف يمكن أن ند أن تكون قضية، أو حقيقة فطرية بينما ليست كذلك المفاهيم التي تتألف هي منها؟ إن الديكارتيين يؤمنون بوجود حقائق نظرية وعملية يتفق حولها الناس جميعاً، بيد أن التاريخ يبين العكس بديل الأخطاء التي ظلت مقررة خلال قرون طويلة،

وبدليل اختلاف العادات لدى الشعوب المتوحشة، أو المتمدنة ومن الثابت في جميع الأحوال أن هذا الاتفاق الافتراضي، لا يبرهن على أن المبادئ فطرية؛ لأن من الجائز أن توجد عقول أخرى تقود الناس إلى الاتفاق حول مبادئ مبنية.

ومن هنا يظهر أن أفضل البراهين على امتناع وجود أفكار فطرية هي أن نظهر كيف ننسدر معارفنا كلها عن التجربة.

### النفوس وقواها:

- وجود الأنا: النفس ليست سوى مجموع أفكار بسيطة تدرك بالفكر، وليس هذا الفكر سوى الأنا المدرك لأفعاله والذي لا يمكن الشك في وجوده، كما أنه لا يتطلب البرهان على صحته وجوده، إذ إن وجوده موضوع حدس باطن، ولا يمكن أن يكون حدس الأنا عند لوك مشابهاً للحدس الديكارتي لها، فالجوهر النفسي عند ديكارت يبدو جلياً واضحاً في صورة جوهرية متماسكة من خلال عملية الفكر، ولكن لوك لا يستطيع الذهاب إلى أبعد من تكوين الأنا في مجموعة أفكار ذات حامل غامض نجهل طبيعته تماماً، فالحدس الباطن إذن عند لوك لا ينصب على طبيعة الجوهر النفسي - كما هو الحال عند ديكارت - ولكنه ينصب على مجموعة أفكاره. فوجود النفس إذن يرجع إلى الشعور الذاتي بالأنا الذي يتذكر الآن فعلاً ماضياً، أي أن الوعي الذاتي المنبثق من الذاكرة هو سند وجود الأنا ومفتاح ذاتية الأشخاص، ولما كانت أفكار النفس تعد حصيلة للحس الباطن، أو للتجربة الداخلية الذاتية لهذا فإنها تعد أفكاراً من الدرجة الثانية بالنسبة لأفكارنا عن الموضوعات الخارجية، فإذا ما قبلنا موقف لوك بصدد النفس فإننا نجد تفككاً وعدم استقامة في الفكر، هذا بالإضافة إلى أنه يشير إلى أننا نجهل إن كانت النفس روحية، أو مادية، فربما خلق الله جسماً ما حاصلاً على قدرة التفكير، أو أننا عبارة عن جواهر مادية بسيطة أضاف الله إليها قوة فكرية وهكذا نتضح لنا الصعوبات الناجمة عن التسليم بوجود الجوهر النفسي.

والمستفاد من أفكار لوك الفلسفية يستطيع أن يستنتج منها بعض الأفكار التربوية تلخصها فيما بالآتي:

- دعم الدراسات المتعلقة بالحياة مثل: الجغرافيا والفلك والتاريخ أكثر من التركيز على قراءة الشعر والكتابة والنثر.

- تزويد المتعلمين بنتائج العلوم الطبيعية التي تشير إلى التقدم الملحوظ.
- العناية بالتربية الرياضية لأنها تساعد الفرد على تحمل الصعاب والمثابرة على العمل.
- غرس الفضائل الاجتماعية في النفوس بجانب العلوم، مما يؤكد الدور المهم الذي أعطاه لوك للأخلاق في التربية السليمة.
- الابتعاد عن تخويف الطفل أثناء تربيته.
- التركيز على ضرب الأمثال أكثر من ذكر القواعد والأحكام، لأنها طريق التربية السليمة.
- اعداد الطفل لمواجهة الحياة من خلال الاعداد الشامل لشخصيته والابتعاد عن الحشو الميكانيكي.
- التركيز على الجوانب التطبيقية في عملية التعليم. (شوق، 1993، ص 107).

## 7- أهداف الفلسفة الواقعية:

### • الأهداف العامة للفلسفة الواقعية:

تحدد الأهداف التربوية العامة للفلسفة الواقعية بالنقاط الآتية:

1. العمل على تنمية العقل وتربيته ما يكفل له أن يكون عقلاً منطقياً.
2. التربية وسيلة لإدراك كل شيء، وتعليله عن طريق التدريب الصحيح على التفكير.
3. تزويد الفرد بالمعرفة والحكمة.
4. تؤكد الواقعية أن تكون المادة الدراسية هي المحور والمركز في التربية، وأن تسمح المادة الدراسية للطلاب بالوقوف على المعارف الفيزيائية، والثقافية للعالم الذي يعيش فيه، وأن يكون محتوى المناهج يشمل العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة من حيث المادة العلمية وأسلوبها في البحث.
5. من أهم الأهداف التي تؤكدتها الفلسفة الواقعية، التربية الجسمية، وتدريب الحواس بالعلوم الطبيعية، وتشجيع المدارس العلمية، والمهنية بالأنشطة، والممارسات داخل المؤسسات التعليمية، والاهتمام بالفروق الفردية.
6. العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة.



7. هدف التربية هو إدراك الحقيقة للوصول إلى قدسية الإله الأزلي الذي لا يتغير عن طريق المعرفة.
8. التربية غاية في حد ذاتها، ووسيلة لإدراك كل شيء، وتعاليله والتدريب الصحيح على التفكير.
9. تمنح الحرية للفرد عن طريق تزويده بالمعرفة والحكمة، التي إذا ما وصل إلى المستوى المعين فيها يكون قادراً فعلاً على ممارسة الحرية الاجتماعية.
10. تعطي اهتماماً كبيراً بالمعرفة ومقرراتها الدراسية بدرجة يفوق فيها الاهتمام بالمتعلمين وميولهم ورغباتهم.
11. نظرية ونسرين ملكة الملاحظة من خلال النقل من النماذج الطبيعية، والمصنوعة عن طريق تدريب التلاميذ على الرسم من النماذج الجاهزة (الطبيعة الصامتة).
12. توسيع نطاق التخيل وقوة الذاكرة وتنمية استعداد التلاميذ وإدراك هيئة الكلية في الأشياء.
13. كسب المهارة والتدريب على سرعة الحركة والرسم للضغط بجميع أنواعها.
14. تدريب الطلاب على الحكم من خلال مقارنة رسومهم بالنماذج الأصلية.
15. تقدير الجمال في الطبيعة والفن. (السامي، 2004: 71).

#### • الأهداف الخاصة للفلسفة الواقعية:

- تحدد الأهداف التربوية الخاصة للفلسفة الواقعية بالنقاط الآتية:
- التربية هي من أجل الحياة، فيجب أن يكون لها أهداف نبيلة.
- تنظيم العملية التربوية وفق قوانين وأنظمة علمية، ولا يجوز أن تكون عرضة لتخطيط المعام وتنظيمه.
- يتم التركيز على البحث والأسلوب العلمي.
- تسيطر الدولة على جميع مجريات العملية التربوية.
- يعد أبناء المجتمع للدفاع عن الدولة وكيانها.
- التركيز على تنمية قدرة الفرد على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات.
- تعتمد عملية التربية القياس والتفويض على أمس ثابتة.

تعد التربية بحد ذاتها هدفاً. (النوي، 2009، ص 275)

#### 8- خصائص ومميزات الفلسفة الواقعية:

- تميزت الفلسفة الواقعية بكثير من الخصائص التي ميزتها عن الفاسفات الأخرى وهي:
- وضعت الفلسفة الواقعية موقفاً معرفياً متوازياً بين الأشياء المدركة والذات المدركة.
- حاولت أن تقلل من أثر الذات في الموضوع، وذلك حينما أنكرت عليها قدرتها على خلق الموجودات بمفردها.
- حددت وظيفة العقل بكونه أداة رابطة بين الذات وبينتها.
- رفضت الواقعية الإقرار بكون القيم السماوية التي قال بها أفلاطون قيم مطلقة، بل إنها جزء من العالم الحي، ولا يمكن أن تكون خارجة عنه، لذا فالخير هو ما يلائم بيننا وبين البيئة، والشر هو ما يعيق هذه الملاءمة.
- تهدف إلى الإصلاح الاجتماعي، الذي يبدأ بإصلاح الفرد وفقاً لطبيعته، دون تدخل المؤسسات الاجتماعية.
- تساعد على تحقيق الانسجام التام بين الذات والطبيعة، عبر الاعتناء بالمبول والحاجات الخاصة.
- تؤدي إلى تحقيق توازن الذات فكرياً، وذلك عبر إتاحة الفرصة لها لتكون فعالة في المجتمع.
- تساعد على الاعتناء بالذات روحياً، على أن تنمو نمواً صحيحاً بعيداً عن ارتكاب الخطايا والآثام.
- تيسير الطالب ومساعدته في اتخاذ قرارات تفيد في أن يحيا حياة ناجحة سادة.
- تخفيف حدة الضغط الناتج عن الكبت المؤسساتي والاجتماعي على الطالب، ومساعدته على أن يتطور إلى أقصى درجات الكمال.
- تحدث الطالب ليكون شخصاً متوافقاً مع بيئته الداخلية والخارجية.
- تفعيل رغبة التجريب العلي والملاحظة لدى الطلاب، فضلاً عن ممارسة مختلف الأنشطة داخل المؤسسة التعليمية. (زلاء، 2013، ص 125).

## 9- مواضيع الفلسفة الواقعية:

### أولاً: العالم/ الوجود: Ontology:

ترى الواقعية أن عالم الواقع يشتمل على الحقائق جميعها، وعن طريق التحليل العلمي الموضوعي نستطيع اكتشاف الحقائق الشاملة الموجودة والمستقلة عن إدراكنا، وهذه الحقائق شاملة وموجودة فيه، وهذه الحقائق هي القوانين الطبيعية التي تحكم في سير الكون والعالم والإنسان.

قسم الواقعيين الوجود إلى:

مادة Material وشكل، أو صورة Form المادة موجودة على نحو مستقل عن معرفتنا بها لدى جميع البشر، فالأجسام ندرك عن طريق الحواس للدلالة على الواقع الذي يعتمد على الحواس، والكون دائم ومستمر في التغير، يحدث وفقاً لقوانين الطبيعة التي تجعل الكون بنياناً مستمراً، وأن العالم مصدر الحقائق فلا نستقي الحقائق عن طريق الحدس، أو الإلهام، وهذا العالم عالم التجربة والخبرات اليومية. (مصطفى، 2001، ص 22).

### ثانياً: القيم Axiology:

في الفلسفة الواقعية القيم الجوهرية ثابتة وذات أساس دائم، وأن القيم الجماعية تكمن في النظام الطبيعي والمبادئ الشاملة التي تحكمه قيم عقلية مطلقة دائمة موضوعية، وأن القيم ملزمة لجميع الناس بوصفهم كائنات عاقلة، وأن القيم والأهداف التربوية الحقيقية لا تتغير، لذا لا بد أن تتطابق الأهداف التربوية مع ما قد ثبت أنه أكثر القيم للإنسان دواماً، كما أن المعايير الخلقية ثابتة، وأن مصدر القيم الواقع، لذا تنادي الواقعية بالإيمان بالحقائق التي لا تقبل التغير، أو التبديل مهما كانت الظروف. (أبو ديان، 2005، ص 114).

ثالثاً: المعرفة: ترى الفلسفة الواقعية أن المعرفة: هي إدراك الأشياء كما هي في الواقع بواسطة أدوات البدن والنفس، وأنها تأتي أولاً عن طريق الحواس، ويجنب أن تؤسس على الإدراك الحسي والاهتمام بأنواع مختلفة للمواد الطبيعية، وعلى هذا فالحقيقة المادية الموضوعية موجودة ويمكن معرفتها، ولأن كل الأفكار والحقائق مكتسبة، ومصدرها التجربة، فإنه ليس هناك معرفة فكرية بديهية، والمعرفة (بعدية) وليست قبلية كالمثاليين، لهذا يرفض

الواقعيون المعارف الأولية السابقة على التجربة (كمصدر المعرفة)، وينتهي إلى أن الإحساس هو المصدر الوحيد للمعرفة، وجميع المعارف مستمدة من التجربة الحسية.

تهتم هذه الفلسفة بالمعرفة الحسية الواقعية التي ليست فطرية، والتي تعني أن مصادر المعرفة هي حقائق، ومعاني، ومفاهيم قائمة بذاتها ومستقلة عن العقل، والعقل يقوم باكتشافها واكتسابها نتيجة لمروره بالخبرات. (تيلز، 2006، ص 194). وقد ذهبت الواقعية المانحة Native a Realism إلى أن العالم الخارجي، كما هو مدرك في عقولنا، ما هو إلا صورة لهذا العالم، كما هو موجود في الواقع الخارجي، ومن ثم تكون المعرفة إدراك مطابق للعيان، أو هي انعكاس للعالم الخارجي على العقل، والحق أن تلك النظرة تغفل التفرقة بين الشيء في حد ذاته، وكما يبدو لنا، أو بين حقيقة الشيء وظاهره، ومن ثم فقد هوجمت باعتراض مؤداه أن الثقة التامة في الإدراك الحسي والتي تقرها تلك النظرة، أمر تكذبه التجربة والواقع، نيناك فرق بين الشيء في ذاته، والشيء كما يبدو لنا، فالسفينة تبدو من بعيد ثابتة، وتبدو العصا منكسرة في الماء مستقيمة خارجه، بل إن الحواس تتعارض إزاء الشيء الواحد، ومن ثم فإنه لا يمكن التيقن من خصائص الشيء المدرك وصفاته بحصول إدراكه، وبذلك فإن العقل يتلقى المعلومات من العالم، بدلاً من أن يقوم بإيجاد عالم خاص. (سكوت، 2003، ص 75).

وقد رد الواقعيون مصدر المعرفة إلى التجربة، ورفضوا المعارف الأولية السابقة على التجربة، أو الفطرة كمصدر للمعرفة، وأن كل الأفكار مكتسبة، ومصدرها التجربة، وقد ذهب جون لوك Locke إلى أن العقل الإنساني قبل التجربة يشبه صحيفة بيضاء فارغة، وأن التجربة هي التي تخط على هذه الصحيفة كل معرفة يعرفها العقل، وليس من المعارف الموجودة في العقل ما يمكن عده فطرياً موروثاً يولد الإنسان وهو مزود به، إذ ليس في العقل شيء، إلا وقد وجدوه في الحس أولاً (R.B: Present ..... p.379).

#### رابعاً: الإنسان:

تعتقد الواقعية أن الإنسان، شأنه شأن غيره من الموجودات الأخرى في هذا العالم، لم تكن معرفته وفهمه عن طريق دراسة مكوناته (صالح، 1976، ص 52). كما أنه جزء من الكون، خاضع لقوانينه، وليس له إرادة حرة فيه، كما أنه يتكون من عقل وجسم لا يعلو أحدهما على الآخر، فحواس الجسم تتقل وتذوق العالم الخارجي وبصورته إلى عقل الإنسان، ومن ثم يتمكن من

التكيف والتفاعل مع بيئته وعالمه، ويعتقد الواقعيون أن الإنسان همجي متوحش، ينفر من القوانين، والنظم، ويسعى وراء مصلحته أينما يجدها، لذا لا بد من سلطان قوي يردع هذا الوحش داخل الإنسان. (فيده، 2006 ص 193) يرى أميل زولا، أن الإنسان في نظر الفلسفة الواقعية حيوان تسيره غرائزه، وحاجاته العضوية، لذلك فإن سلوكه وفكره ومشاعره، هي نتائج حتمية لبنيته العضوية، وكل شيء فيه يمكن تحليله، فحياته الشعورية، والفكرية، والجسمية ترجع إلى إفرازات غدية.

لم تعط الواقعية أهمية للأبعاد العقلية للإنسان، بل قامت بتهميشها وبأنها مجرد قوى لا شعورية، أو غريزية، وأحدثت انقلاباً كبيراً في تحديد ماهية الإنسان، وشمل هذا الانقلاب تقييماً لقدراته العقلية، وبأن وظيفته لنقل المعرفة، ما هي إلا مجرد وسيلة لخدمة الغرائز، وبذلك ألغى فكرة الأنا بأنه الذي يفكر، كما أنه قلل من القيم الأخلاقية التي ينسب بها العقل، من مثل: الرحمة والتسامح، ووصفها بأنها أخلاق ضعف وعبودية، لا تدل على أي نوع من السيادة والقوة. (الزهراني، 2012 ص 87).

كما رفض الواقعيون ثنائية الإنسان للمثاليين (الروح والمادة)، فالإنسان في الفلسفة الواقعية كائن بيولوجي واجتماعي ووحدة تتألف من العقل والجسم، وهذا وفق الاتجاه العلمي الواقعي، والاتجاه الديني الواقعي يرى أن الإنسان كائن روحي والاتجاه الكلاسيكي يضع العقلانية أعلى صفة إنسانية، وعليه فالإنسان حر ومسؤول عن تصرفاته، وهو كائن بيولوجي متطور وله استعداد اجتماعي وطبيعي. (بلو دين، 2005 ص 115).

استناداً إلى ما سبق عرضه يمكن القول:

إن الفلسفة الواقعية تؤمن بوحدة الطبيعة البشرية، وتكامل مكوناتها على خلاف، ما ذهب إليه المثاليون من ثنائية الطبيعة البشرية والفصل بين مكوناتها، ولذا لا نجد في تصور الواقعيون عقلاً قائماً بذاته متميزاً عن الجسم، ولكن تتكامل وظيفتهما، وفي ضوء هذا التصور الجديد لقوة النفس، اتخذ الجسم أهمية خاصة لأن العقل لا يتحقق من دون الجسم، فبعد أن كان الجسم عند المثاليين يعوق عمل العقل، ويسبب اضطرابه، نجده عند الواقعيين أساس كل معرفة وتفكير، فأعضاء الجسم هي التي تنقل حركة العالم الخارجي إلى المخ،

وهناك تحول هذه الحركة إلى صور ذهنية، ومدرجات عقلية، ولا يمكن أن يصل إليها الذهن إلا عن طريق الحواس، ومن هنا تعطي الواقعية شأن البيئة، وعمليات التربية، والاكتساب.

#### خامساً: الكون:

تعتقد الواقعية أن جميع ما في الكون هو حقيقي وجوهري، ويمكن اكتشاف هذه الحقائق عن طريق التحليل العلمي الموضوعي، كما أن هذا العالم مستقل عن العقل.

تعتمد الواقعية على التجارب واستنتاجها واكتشاف الحقائق والأبحاث العلمية، وتعتمد عن العقل؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يدرك بعقله، كون قدرته محدودة، ومعرفة فطرية، ويعتمد على التحليل العلمي الموضوعي، لتفسير الأسس وتحديد طبيعتها.

ولأن العقل جوهر بسيط مفارق، كما وضحتها المبحث الانطولوجي، أي ذلك الذي يتناول الأشياء من حيث وجودها، والمبحث الابستمولوجي الذي يختص بدراسة المعرفة، مثل العقل هو ملكة إدراك الأفكار المجردة، لأن كل شيء في الكون حقيقي وواقعي، لا يستمد قوته من عقل الإنسان، كالجيال، والسماء، بل هي من فعل الخالق، أما الاكتشافات، والاختراعات، وبناء المصانع، وما شابه ذلك فهو من فعل الإنسان الذي يعتمد على التفكير وطرق التحليل، إذ يُعد الطفل لعملية تدريب العيش بواسطة معايير خلقية على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام، وليس للأعضاء، والجنس، والمجتمع فحسب، ومن المهم أن يكتسب المتعلم عادات حسنة، وبذلك بأن يكتسب التعلم، ويستخدم الطرائق الموضوعية بغض النظر عن عقله. (سعاد، 2003، ص 89)

#### سادساً: الحياة:

تعتقد الواقعية بأن الإنسانية، بكل أبعادها الجسمية، والعقلية، والروحية، والخلقية هي حدث طبيعي يمكن عزوه في كل أبعاده إلى العمليات الطبيعية، وهذه العمليات الطبيعية لا تتغير، وكما أطاع الإنسان هذه القوانين وفهمها جيداً سار المجتمع بشكل طبيعي وينجح كبير. (سعاد، 2003، ص 89).

وقد أدرك فلاسفة الواقعية أهمية العلم، واتباعها الطرائق العلمية والتجريبية هو لمعرفة الأشياء والعالم الخارجي، لذا دعوا إلى تطبيق المناهج العلمية لدراسة جوانب الحياة البشرية، أي عندما يتبعها الإنسان يسعى إلى الأفضل لتحقيق كمال حياته ومناشطه العقلية والروحية،



فالفلسفة قريبة من الحياة، فهي تربط المستقبل بالآمال الحاضرة وبكفاح الجنس البشري،  
نعمدما يدرك الإنسان المحافظة على الحياة البشرية، واستكشاف الوجود الخارجي للطبيعة،  
كما هي، وكما كانت أي في التاريخ والعلم، واستكشاف الإمكانية الإنسانية والتي هي فن  
توضيح الفكر والرفقة، فإن الإنسان يتميز بالوعي، ويتمتع في الوقت نفسه بذهول، في  
العالم الطبيعي. إن فهم له الوعي في فهم العالم الطبيعي، والتعامل مع العالم الإنساني.  
(سعادة، 2003)، ص 10.

### 1.0- المبادئ التربوية الرئيسة للفلسفة الواقعية:

طرحت الفلسفة الواقعية مبادئ تربوية هامة منها:

يجب أن تهدف التربية إلى تمكين الإنسان من السيطرة على البيئة الطبيعية ومن ثم كانت  
دراسة العلوم الطبيعية والطريقة العلمية التي تعتمد على الملاحظة، والتجريب، والمشاهدة،  
ضرورية من أجل مساعدة المتعلم على فهم بيئته وواقعه الطبيعي المعيشي فيجب أن  
يخصص لها الوقت اللازم في الجدول المدرسي.

يجب على المعلم أن ينقل إلى التلاميذ معارف مفيدة تساعدهم على فهم العالم الواقعي،  
ويجنب على المدرسة أن تعطي الأولوية لصفق العقل مادام الإنسان كائناً عقلياً، وهنا يأتي  
التشديد على التدريب العقلي، ويجب أن تحتل العلوم الطبيعية مكانتها الهامة في المناهج  
المدرسية، وكل ما يدرس ينبغي أن توضح أهميته في الواقع العملي لحياة التلاميذ، والتربية  
يجب أن تهدف إلى إثراء المعرفة وتنميتها من أجل تقدم حياة البشر، ولذلك ينبغي الاهتمام  
بالاكتشاف والتجريب في الأنشطة التربوية المدرسية.

تعتمد الظواهر الطبيعية في المواد الدراسية مهمة، وينبغي أن يظفر إلى الطبيعة على أنها  
كتاب مفتوح صادق، نتعلم منه من أجل الاستفادة في الحقائق العلمية ومعرفة قوانينها،  
بفرض السيطرة عليها وفهمها لصالح الإنسان ورفقه.

قوى الإنسان هي جزء من قوانين الطبيعة، وعلى التربية أن تسعى لاكتشاف هذه القوانين  
الطبيعية للإنسان، والتي تتحكم في تعليمه وسلوكياته، وذلك حتى يمكن تربيته على أسس  
سليمة، ويجب أن تسير التربية مراحل النمو الطبيعي للطفل، وأن تتماشى مع مداركه،  
وقدراته، وميوله، ويجب أن يصاغ النظام التعليمي ومناهجه الدراسية على هذه الأسس.

تؤكد التربية الخلقية والدينية على أساس الفكر الواقعي، وتختلف النظرة حول التربية الخلقية والدينية تبعاً لرؤية كل مفكر لها، ولكن بصفة عامة يرى الفيلسوف الواقعي الديني أن ترتيب الكون وانسجامه، يجب أن ينظر إليهما على أنهما نتيجة الخلق الإلهي، وينبغي دراسة الطبيعة على أنها من صنع الله عز وجل، وأن الهدف الأساسي للتربية هو إعداد الإنسان للحياة الخيرة في الدنيا والحياة السعيدة وفي الآخرة.

ينبغي الاهتمام بالتعليم عن طريق أساليب اللعب والنشاط والعمل والتدريبات العلمية، فالدعوات مصادر ضرورية للحصول على المعرفة، ويجب أن تعمل التربية على تدريب الطفل وزيادة حساسيته لإدراك الظواهر الطبيعية، والبيئية، وملاحظتها، والعمل على دراستها وتسجيلاتها. أقر الاتجاه الواقعي الكلاسيكي والحسي أهمية دراسة اللغات القومية، وبعدها لغة تعليم على المستوى المحلي، كما أقر أهمية دراسة اللغات اللاتينية، اليونانية وغيرها من اللغات بوصفها لغات أصلية في البحث العلمي، وأساسية للحصول على المعارف. (عليه، 1969: 60)

### 1.3 - التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية:

#### أولاً: مفهوم التربية عند الواقعيين:

يرى الواقعيون أن التربية تعني التوافق الفردي الذي يستفاد الانسجام العقلي، والجسمي مع البيئة المادية، والثقافية وهذا من شأنه أن يحقق الابتكار الفردي وجنب الاستطلاع، وأن التربية عملية تدريب الطفل على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام على أن يكتسب عادات حسنة، لأن الفضيلة لا تأتي إلينا بل نكتسب بالتعلم، والتربية عملية تتطابق، وتتوافق مع الكون الذي نعيش فيه، فاقدم اهتمام الواقعية بالتربية السهوية، ودعت إلى ضرورة ربط المناهج التعليمية اليومية بالاحتياجات الحياتية العقلية.

#### ثانياً: الأهداف التربوية في الفلسفة الواقعية:

إن هدف الفلسفة الواقعية في التربية هو أن التربية تهدف إلى مساعدة الفرد ليتكيف مع بيئته، لا ليتمككها، ولكي يتم التفاعل بين الإنسان وبيئته عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه، هذا الفهم والمعرفة بالعالم محصورة بحدود العالم الخارجي، وهذه المعرفة من الممكن اكتشافها

وتلقينها للصغار بطريقة منظمة في المدارس، كما أن الهدف الرئيس للتربية الواقعية هو تعليم القوانين الطبيعية، والخلقية التي تم التوصل إليها.

ويذهب الواقعيون أيضاً إلى أن الحقائق موجودة لكي نعرف أن الكائنات الإنسانية قادرة على بلوغ المعرفة اليقينية، كما يؤكدون أهمية أهدافها، ومن هنا يتضح لنا أن الأهداف التربوية في الفلسفة الواقعية نلخص في الآتي:

تزويد المتعلم بالمعرفة التي يحتاجها للحياة في العالم الطبيعي والمهارات الضرورية. تمكن المتعلم من أن يصبح شخصاً متوافقاً توافقاً حسيماً وجسمياً مع البيئة المحيطة. تعليم الأطفال احترام البيئة، ودقة الملاحظة والتفكير الاستنتاجي. تحقيق التكيف مع البيئة المادية والمحيطية. تكوين ميول الأطفال. (المصدر، 1968، ص 190).

إثراء المعرفة وتتميتها من أجل رفاهية البشر لذلك يجب الاهتمام بالتجريب والاكشاف في الأنشطة التعليمية.

العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له أن يكون عقلاً منطقياً.

العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة.

تهدف التربية عند الواقعيين إلى إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يغزو شخصاً متوازناً فكرياً.

العمل على التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية.

تهدف إلى تنمية الجوانب العقلية.

تهدف إلى الجوانب البدنية والنفسية والأخلاقية في آن واحد. (مصطفى، 2001، ص 115).

تمكين المتعلمين من التكيف والتوافق مع المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها.

تهذيب النفوس وتخليص الأرواح والتحرر من الخطيئة.

تدريب الحواس والاهتمام بالتربية الجسمية بالعلوم الطبيعية والتجريب.

تمكين المتعلمين من اتخاذ القرارات اللازمة للحياة الخارجية والناجحة والسعيدة.

توفير الفرصة لميول الأطفال بالظهور، وعدم كبت الأنشطة التي تعبر عن تلك الميول ومساعدة الأطفال.

تهدف الفلسفة الواقعية في التربية إلى إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً، وأن يكون في الوقت ذاته جيداً للتوافق مع بيئته المادية والاجتماعية.

تنمية جوانب الشخصية الإنسانية وبكاملها في الجوانب العقلية، والبدنية، والنفسية والأخلاقية في آن واحد للطبيعة الإنسانية وللعلاقة بين الإنسان والوجود، والتربية مسؤولة عن تحقيق هذا التكامل من خلال برامج وأساليب الواقع ومشكلاته، حتى يتمتع الإنسان بالحيوية، والشجاعة، والثقة بالنفس، والذكاء، واستلاك الحساسية للأحداث المحيطة به في العالم. (سرفع الكروني، 2010).

### ثالثاً: المنهج الدراسي:

رفض الواقعيون المنهج الدراسي المعقد، الذي يميل إلى المعرفة المستمدة من الكتب، ويؤكدون على المنهج الذي يركز على وقائع الحياة وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق واحد في العلوم الطبيعية.

يتكون المحتوى العلمي / التعليمي عند الواقعيين، من أحدث المعلومات، والحقائق، والمعارف في الواقع الخارجي التي توصل اليها العلماء بموضوعية، وهي تركز على دراسة العلوم الطبيعية، والطب، والرياضيات للتكيف مع البيئة الطبيعية، ومجال الإنسانية ضروري للتكيف مع البيئة الاجتماعية ولا يمكن تجاهلها، ولكن بعض الواقعيين لا يهتمون بدراسة الأدب والموسيقى والرسم، لأنها علوم ليست بموضوعية وتخلق انحيازات لدى الطالب، وينظم المنهج الدراسي عند الواقعيين على أساس المواد الدراسية في ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكلوجية، والتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

ولا تقتصر المناهج عندهم على الكتب، بل النظر إلى الطبيعة على أنها كتاب مفتوح، فالمادة الدراسية هي المحور الرئيس في الفلسفة الواقعية، إذ يمكن مساعدة المتعلم على فهم بيئته وقوانين طبيعته، كما يجب أن يتعلم التلاميذ المناهج والأساليب العلمية التجريبية كعمليات عقلانية، ويميل الواقعيون إلى الأسلوب الدكتاتوري في الإشراف على وضع المناهج، وفرضها على المتعلمين لأنها ضرورة جوهريّة. (ابو ريان، 2005، ص 34). ويمكن تحديد خصائص المنهج عند الواقعيين بـ:

تركز المناهج التعليمية على الحقائق والإيجابيات النقيضة التي يمكن قياسها وفق منطقية التركيب، والتسلسل والدقة

دعم خبرات المناهج بالتطبيقات، والتدريبات داخل المدرسة.

تركيز المناهج على الموضوعات الدراسية فهي المحور المركزي لطبيعة المنهاج التعليمي أكثر من التركيز على المتعلم وميوله، وإهتمامه، ورغباته.

انقضاء المواد الدراسية التي تسمح للمتعلم بالوقوف على النسيان المادي والثقافي الأساسي للعالم الذي نعيش فيه. (حكيم، 1996، 205).

تركيز المناهج على وقائع الحياة وعلى أهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية.

إنكار دور العلوم السلوكية في علم النفس والاجتماع، لأنها علوم ليست موضوعية، وتهمل وقائع الحياة، وتخلق انحيازات عند المتعلم.

تنظيم خبرات المنهج التعليمي تنظيمًا منطقيًا يؤدي جزء منها بطريقة تلقائية إلى الجزء الذي يليها وذلك بالاعتماد على العرض المنطقي والسيكولوجي.

تأكيد على الطريقة الاستقرائية في تدريس المنهج وذلك على اعتبار أن الكل نتاجاً من مجموعة الأجزاء.

التركيز على تنمية قدرة المتعلم على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات.

احتواء المناهج التربوية على أفضل ما درس في السابق، بالإضافة إلى أحدث ما توصل إليه الإنسان عن طريق نتائج البحث العلمي.

مراعاة المناهج التربوية الاهتمامات الطبيعية للمتعلمين بشأن اللعب والحركة.

احتواء المناهج التربوية على الأنشطة التي تعلم الفرد المحافظة على النفس، ورعايتها لمقاومة مختلف الظروف الحياتية.

تصميم المناهج التربوية على أسس، وقواعد تراعي فيها المعلومات التي يحتاجها المتعلم من أجل الوصول إلى الحقيقة.

احتواء المناهج التربوية على الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها، من حيث منطقية تركيبها، وتسلسلها.

يؤكد الواقعيون المنهج الذي يركز على وقائع الحياة، وليس المنهج الدراسي الذي يميل إلى المعرفة المستمدة من الكتب. (شافير، 1977، 300).

تعد الظواهر الطبيعية أهم مادة للدراسة، أما الدراسات الأدبية واللغوية وغيرها من المجردات، قيمتها ضئيلة.

ينبغي الاهتمام بالمنهج الدراسي من حيث اتصاله بالمجتمع الخارجي، ينبغي أن تدرس العلوم في ضوء النظريات العلمية التي تشغل الأذهان في الوقت الحاضر، إذ يجب أن تلبي مناهج التربية حاجات المجتمع المهنية ولكن بلا تجريب وعلى أساس الدراسات لنظريات المحطة.

تؤكد الفلسفة الواقعية القياس العلمي مناهجها التربوية، لأن نظرية التطابق التي يقول بها الواقعيون تتطلب مستوى رفيعاً من دقة القياس، وهذا يقتضي تكرار قياسات السلوك.

#### رابعاً: طرائق التدريس:

تعتمد طرائق التدريس الواقعية على النظرة الترابطية، فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثيرات والاستجابات، فكل مثير استجابة معينة، ومن ثم تقدم للمتعلمين بطريقة تجعلهم يستنتجون الاستجابة الصحيحة، ويكافئ المتعلم كل ما قام بالاستجابة الصحيحة، ما يؤدي إلى تقوية الرابطة التي تؤدي إلى التعلم، وهي تنطلق من تعلم الأجزاء حتى يتم تعلم الكل، وهذا يتفق مع النظرية التجريبية للمدرسة السلوكية، وبفضل الواقعية استخدام آلات التعليم (التعليم المبرمج)، وهي تمنح الحرية للفرد عن طريق تزويده بالمعرفة والحكمة من أجل الوصول إلى مستوى يكون المتعلم قادراً فيها على ممارسة الحرية الإيجابية.

تعطي الواقعية الاهتمام الكبير للمعرفة ومقرراتها الدراسية أكثر من اهتماماتها بميول ورغبات المتعلمين، كما يعتمد الواقعيون عمليات الحفظ والاسترجاع وكذلك الاهتمام بالتكرار والتدعيم. (عقل، 1980، 160).

كما تعتمد طريقة التلقين، إذ يجري تدريس المتعلم على تخزين الكم المعرفي، واستظهاره وقت الحاجة، وأكدت التربية في الفلسفة الواقعية الجانب المادي أكثر من الجانب الروحي،



ويهدف إلى التكيف مع البيئة المادية أكثر من البيئة الروحية، وأن هناك حقائق لا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أدواته المعروفة، وبهذا يكون العقل عاجزاً عن تفسيرها. وتتلخص رؤية الفلسفة الواقعية في طرق التدريس بما يلي:

- تأكيد الطريقة الاستقرائية في التدريس.
- الاهتمام بطريقة عرض المواد الدرامية من حيث التنظيم والمنطقية.
- دعم الخبرات التي يقدمها المنهج بالتجارب والوسائل التعليمية والرحلات.
- الاهتمام بالحقائق والكفايات والمهارات والأخلاق. (هرة، 1982 ص 121).

يرى الواقعيون أن تكون الدراسة في المدرسة وما يكملها من نشاطات، وخبرات، وكسب مهارات شديدة الصلة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميذ، حتى لا يكون هناك انتقال مفاجئ للتلاميذ من مدرستهم إلى مجتمع حياتهم العامة، أما التربية التقليدية التي تعتمد على تخزين المعلومات، وحفظ المقررات، وتجاهل النشاطات، والمهارات فهي في نظرهم لا تعد تربية بالمعنى الصحيح، كما يرى الواقعيون أن مهمة التربية هي جعل الفرد متوازناً فكرياً متوافقاً مع بيئته المادية والاجتماعية وتمكينه من أن يحيى حياة ناجحة سعيدة، ومساعدته على التطور وبلوغ أقصى درجات الكمال، إذ يرى الواقعيون أن الخير موجود في النفس الإنسانية ومتصل فيها بوحى إلهي، وغاية التربية هي إحياء الخير في النفوس والعمل على إظهاره. (احمد، 2008، 166).

#### -أنواع طرائق التدريس وفقاً للفلسفة الواقعية:

طرق التدريس المعتمدة على المدرس:

يمكن التمييز بين عدة طرائق للتدريس، وهي كل الطرق التي تعتمد في بناء الدرس على الدور الإيجابي والتفاعلي للمدرس والمتعلم معاً في الوصول إلى المعرفة المقصودة، أي إن التعلم يحصل أثناء عمل المتعلم ويتوجيه المدرس، ومنها:

التعلم التعاوني: ويسمى أيضاً بالتعليم التفاعلي (اعتماد أسلوب العصف الذهني مثلاً).  
العروض العلمية:

وهي التجارب والوسائل التي يعتمد عليها المدرس لتقديم دروس العلوم، إذ تُعرض الوقائع كما هي في الحقيقة.

المشروع: ويقصد به التفكير القصدي الذي يكون هدفه هو تحقيق تعلم ما.

النقاش: أسلوب النقاش هو أسلوب تعليمي يتبادل فيه التلاميذ والمدرس الحوار حول موضوع تعليمي محدد سلفاً مع الحرص على تحقيق الهدف منه.

السرد القصصي: هو أسلوب تعليمي تعليمي، الهدف منه تقديم المادة التعليمية باعتماد أسلوب القصة، لما لها من وقع إيجابي على نفوس التلاميذ.

خامساً: المعلم:

أما المعلم لدى الواقعيون فهو من يقع عليه العبء الأكبر في نجاح العملية التعليمية، بوصفه ناقلاً للمعلومات والتراث الثقافي، كما أنه هو من يقرر المادة التي ينبغي أن تدرس في الفصل، وأن عليه أن يضع بين يدي الطالب المعلومة الجديدة والمميزة ويعرفها له، ويعود الطالب على استقبالها كمعلومة معرفية عالمية منفق عليها. (ناصر، 2001، 96)

وترى التربية الواقعية أن منهاج التربية يبدأ بالمعلم، وعلى المعلم أن يكون متعاوناً مع تلاميذه، ويقدم لهم المساعدة، ويعلمهم الاعتماد على النفس، كما أن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على مدى قدرته على امتلاك المادة، والمسيطرة عليها، ووضعها أمام المتعلمين بشكل واضح ومميز، وحثهم على البحث العلمي بطريقة موضوعية تشجعهم على الاكتشاف.

لقد أولت الفلسفة الواقعية المعلم أهمية كبيرة وهي ترى أنه لا بد أن يتصف بأمر عدة منها:

1. أن يكون المبادر والموجه للعملية التربوية والناقل للمعرفة والثقافة.
2. أن يكون هو المسؤول عن تحديد المادة الدراسية.
3. ينبغي للمعلم أن يتعامل مع الطالب بواقعية تامة.
4. أن يعلم الطلبة الاعتماد على أنفسهم، وينمي قابليتهم على الإبداع.
5. أن يتفاعل مع المادة التي يدرسها ليكون درسه فاعلاً ومؤثراً.
6. أن يطرح الحقائق والأفكار بشكل حيادي وموضوعي ولا يغلب رأيه. ترى الفلسفة الواقعية أن مفتاح التربية بيد المعلم بوصفه ناقلاً للتراث الثقافي، وعليه يجب أن يكون متعاوناً مع تلاميذه ويقدم لهم المساعدة ويعلمهم الاعتماد على النفس.

7. يعرض المعلم المنهج العلمي بطريقة موضوعية بعيدة عن ذاتيته.

ساساً: المتعلم:

تري الواقعية أن الطالب هو المحور المركزي في العملية التربوية، لذلك يجب أن يحمله المعلم على تعرف الطبيعة الحقيقية والجوهرية للعالم المادي والثقافي الذي يعيش فيه، الأمر الذي يجعل منه شخصاً يقطاً متواضعاً مع هذا العالم، منسجماً عقلياً وجسمياً معه، وهذا بطبيعة الحال يدفعه إلى محاولة تطوير ذاته، ويشجعه على الابتكار وعلى الإفصاح عن الطاقة الحيوية التي يحملها في ذاته، ومن مسؤولية الطالب أن يتقن ويجيد المعلومات المعرفية التي تعطى له، ويقدر قيمتها وقيمة المختصين الذين يقدمونها له. وأن يعي مسؤوليته كذات قيمة، وألا يحط من شأنه عبر تكاسله في أداء واجبه، أو التصل منه، إن العملية التعليمية والتربوية تهدف إلى تكوين المتعلم المهتم بالشؤون الاجتماعية، القادر على اتخاذ قرارات تقيده في أن يحيى حياة اجتماعية ناجحة، فالمجتمع هو الهدف الأعلى عند الواقعيين. كما ترى الواقعية أنه ينبغي على الطالب أن:

- يكون مبتكراً محباً للاستطلاع قادراً على المغامرة الشخصية.
- يجيد عناصر المعرفة التي تثبت مكانتها خلال العصور.
- يقف على البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه.
- قادر على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات.
- يكون متوافقاً عقلياً وجسمياً ومتكيفاً مع المجتمع والبيئة التي تحيطه. (العرا، 1993، ص 93).

## 12- أبرز النقاط الإيجابية في الفلسفة الواقعية:

ركزت الفلسفة الواقعية على عدة نقاط تربوية هامة، ولها نقاط وأثار إيجابية منها؛ أهم التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية هي التأكيد على إتاحة الفرصة للتلميذ في أن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً، وأن يكون جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية. كما أن المعلم في الفلسفة الواقعية هو المسؤول عن تقديم العالم الواقعي للتلميذ، وله سلطة عليا عليه، فهو مسؤول ويختار عناصر المنهج كي يتمكن التلميذ من معرفة القوانين العامة للطبيعة.

أما عن طرق التدريس فقد ركزت الفلسفة الواقعية الكلاسيكية والدينية على التدريب الشكلي بالمحاكاة والتأقيد والحفظ، وركزت الفلسفة الواقعية العلمية على تشجيع الطلاب على الاكتشاف بالطريقة العلمية، وأسلوب حل المشكلة ونظام التعليم المبرمج ونظام الحوافز. (عقل، 1980، ص: 15).

### 13- أهم الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الواقعية:

لقد واجهت الفلسفة الواقعية ومعالجتها القضايا التربوية عدد من الانتقادات أهمها: أنها لا تقيم الفلسفة الواقعية وذاً الفروق الفردية في القدرة على تناول التفاصيل، كما أنها لم تعط اعتباراً للفروق الفردية بين الكبار والصغار في إدراك الشيء المرئي، وتقتصر الفلسفة الواقعية على نقل الواقع المرئي ولا تعطي اهتماماً للتغير والانفعال والشعور لدى التلاميذ. (داش، والاس، 1986، ص: 15).

كما أنها لا تهتم بأثر الثقافة في التطعيم والابتكار، ومتابعة لأهم الانتقادات التي واجهتها أنها لم تهتم أيضاً بالتلميذ وميوله ورغباته، اعتقاداً منها أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور، أو نزعات طارئة وعارضة، وهي أشياء متغيرة، ولكن الحقائق والأساسيات العملية التي يحتويها المذهب هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة، وأيضاً قسمت العالم على مادة وصورة كما أنها أهملت الجاذب الروحي للإنسان، وهدفت الواقعية إلى التكيف مع البيئة المادية دون الروحية، وأن هناك من الحقائق ما لا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أنواته المعروفة، وبهذا يكون العقل متأخراً. (libresamah (1995), 336

هكذا نرى أن الفلسفة الواقعية أسهمت في ملء بعض مناطق الفراغ الفلسفي التي ولدتها الأزمة التي عانت منها الفلسفة المثالية، وكان لمشروعها الفلسفي، ومن ثم التربوي الأثر في إعادة التوازن إلى برامج التفكير ومناهج التربية.

## الفصل الثالث

### الفلسفة البراغيمائية والتربية

#### 3- المقدمة:

يعيش العالم الحالي تقدماً ملحوظاً في مجال الفكر المادي، وهذا الفكر هو امتداداً لما كان عليه في القرن الماضي، إذ ظهرت فلسفات عديدة، وكان على رأس هذه الفلسفات الفلسفة البراغممائية، وتعد هذه الفلسفة من أهم الفلسفات التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالي، وتعد هذه الفلسفة بنظريتها، ومبادئها، وأفكارها التي تقبلها، ثورة على كل الفلسفات التي سبقتها، والتي تؤمن بالأمور النظرية، والتأمل العقلي من أجل الوصول لمعرفة الحياة، والحقائق، والوجود، فهي تنظر للطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطبيعة وظيفية. (الفيضي، ٢٠٠٢، ص ٩٢). كما تعد الفلسفة البراغممائية من الفلسفات المهمة، لأنها عبرت عن واقع المجتمع الأمريكي، وعن مدى نجاح أفراد في التكيف مع الواقع الذي يعيشونه، وكان لهذه الفلسفة رواد من مثل: تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي. والفلسفة البراغممائية عدة تسميات هي: الفلسفة العلمية، أو النفعية، أو الإجرائية، أو الأدائية، أو الوظيفية، أو التدريبية، ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجاً بائذات لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراغممائية بالمنهج التربوي، ولقد فضل ديوي في أواخر أيامه لفظ التجريبية على لفظ الأدائية، على أساس أن اللفظ الأخير ينسجم بالمادية إلى حد بعيد. (ميس، ٢٠٠٧، ص ٢٦٥). وتؤمن هذه الفلسفة بالأسلوب العلمي وتطبيقه، وأن العقل يستطيع حل المشكلات من خلال استخدام التجريب، والطرق العلمية السليمة، وترى هذه الفلسفة أن مشكلات العالم، والإنسان يجب أن تكون موضوع الدراسة والاهتمام، وأن الإصلاح الاجتماعي أمر ممكن، وقالوا: إن الخبرة الإنسانية داخلية وخارجية، ويمكن تعديل الداخل عن طريق الخارج، أي أنهم يؤكدون الجانب الاجتماعي للطبيعة البشرية وإمكانية تشكيل الإنسان بالتفاعل الواعي مع الآخرين. (المشهور، ٢٠٠٠، ص ٢٦١). ولقد تمست الفلسفة البراغممائية مجال التربية بشكل كبير ومباشر، فقد كان لجون ديوي آراء واضحة في ذلك، وكانت لها تعليقاتها في الجانب التربوي، من مثل: المناهج، وطرق التدريس، والمعلم، والمتعلم، والأهداف، والتقويم، كما كان لهذه الفلسفة نظريتها الخاصة للتقويم، والإنسان، والحرية، والعرفة، والديمقراطية، والمجتمع، والتربية،

وغيرها، وكان لهذه الفلسفة نظرة واضحة إلى القيم والأخلاق، إذ آمنت بنسبية القيم بحسب ما تحقق من فائدة مادية للمجتمع.

## 2- مفهوم البراغماتية وتعريفها:

البراغماتية كلمة مشتقة من اللفظ اليوناني (prama)، وتعني العمل ويؤخذ منها كلمة (عملي) وقد عرفها قاموس ويبستير (مرجع، 2008، 42) العالمي (Webster) بأنها: تيار فلسفي أنشأه تشارلز بيرس " (Charles Senders Peirce) ووليام جيمس (Will James) ويدعو إلى حقيقة أن كل المفاهيم لا تثبت إلا بالتجربة العملية. وعرفها المعجم الفلسفي بأنها: مذهب يرى أن معيار صدق الآراء والأفكار إنما هو قيمة عواقبها عملاً، وأن المعرفة أداة لخدمة مطالب الحياة، وأن صدق قضية ما هو كونها مفيدة، والبراغماتية بوجه عام، ووصف اكل ما يهدف إلى النجاح، أو إلى منفعة خاصة، ولقد أوجد هذا المصطلح الفيلسوف الأمريكي تشارلز بيرس " نحتاً جديداً من أصل إغريقي، وتحديداً من الكلمة اليونانية (Pragma)، ليشير بجدة اللفظ على جدة المذهب، وإلا فقد كان يوسع أن يختار كلمة أخرى من اللغة المستعملة ليشير بها إلى الجانب العملي التطبيقي، الذي أراده ثم تطور هذا المصطلح على يد الفيلسوف الأمريكي (وليم جيمس)، ومن ثم (جون ديوي) وهم وإن اتفقوا في الأصول فإن لكل واحد منهم لونا يميزه في نظريته للبراغماتية، ولقد وصف جون ديوي "البراغماتية" بأنها فلسفة معاكسة للفلسفة القديمة التي تبدأ بالتصورات، ويقدر صدق هذه التصورات تكون النتائج، أما "البراغماتية" فهي تدع الواقع يفرض على البشر معنى الحقيقة، وليس هناك حق، أو حقيقة ابتدائية تفرض نفسها على الواقع، وقد يطلق عليها من منظور (جون ديوي) مصطلح (أداتيه)، إذ يقول: إن المعرفة أداة للعمل ووسيلة للتجربة فالفكرة أداة فعل لديه.

والفلسفة "البراغماتية" هي: فلسفة تصور الحصر العلمي الذي نعيش فيه اليوم بصفة عامة، وتصور الحياة العلمية التي يعيشها الأمريكيون في مدينتهم الصناعية الحديثة بصفة خاصة. وقد أشار "بيرس" في مقالاته التي هي بعنوان (كيف نجعل أفكارنا واضحة)، إلى أن عقائدنا إنما هي من الواقع قواعد أداء للعمل، وأننا لكي ننشئ فكرة معينة، فكل ما نحتاج إليه إنما هو تحديد أي سلوك، وأي فعل يصلح لإنتاجه، وأننا لكي نتأكد من وضوح أي فكرة علينا أن ننظر في الآثار والنتائج العملية التي نحققها في الواقع سواء أكانت هذه النتائج مباشرة، أم



غير مباشرة، ولم يكن "بيرس": يتوقع النجاح الكبير الذي سيلاقه هذا المذهب الجديد، الذي عبر عنه، إذ ظل هذا المذهب زهاء عشرين عاماً مهملًا، حتى بعثه الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس" من مرقدته وأخرجه إلى حيز الوجود، وأضاف عليه، ونشره على الناس في مؤلفاته حتى أصبحت "البراغماتية" لفظة تتردد في الأوساط الثقافية في كل مكان في هذا العالم، وأصبح مذهب "تشارلز بيرس" وما أدخله عليه "وليم جيمس"، وما أضاف عليه "جون ديوي" من أشهر الحركات الفلسفية في هذا العصر، وهؤلاء الأعلام الثلاثة الذين قاموا بحمل الفلسفة "البراغماتية" على كواهلهم، كان لكل واحد منهم لون يميزه عن الآخر، وإن اتفقوا في أصلها الذي يقوم على أن معيار صدق الفكرة إنما يكون من خلال ما ينتج عنها من نتائج ملموسة. (رواه شوقي في "الآداب المعاصرة" رقم ٢٧٣).

### 3- جذور البراغماتية: تمتد جذور الفلسفة البراغماتية إلى العصور القديمة والوسطى والحديثة:

#### أولاً: في العصور القديمة:

تعود الجذور الأولى للفلسفة البراغماتية إلى زمن هيراقليطس اليوناني الذي يؤمن بفكرة التغير المستمر، وبأن الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها. ويرجعها آخرون إلى شيوخه من الفلاسفة التجريبيين المحدثين، لكنها في الحقيقة فلسفة حديثة قامت على أفكار قديمة، لا تختلف البراغماتية عن أي مدرسة فلسفية معاصرة، وأنها قد تأثرت بمدارس فلسفية سابقة لها، ومن المدارس الفلسفية التي تأثرت بها الفلسفة البراغماتية (ناصر، ١٢١، ٢٠١٠):

#### ١- المدرسة السفسطائية:

ربما تكون المدرسة السفسطائية هي من أولى المدارس التي تأثرت بها الفلسفة البراغماتية، ذلك أن السفسطائية قد سبقت غيرها من المدارس الفلسفية لتوجيه الأنظار نحو دراسة الإنسان، فالخدمة الدائمة التي قدمها السفسطائيون للفلسفة، هي أنهم وجهوا الأنظار نحو دراسة الإنسان، ووضعوا الأساس للتربية النظامية، بعد أن كان الاتجاه الفلسفي السابق لها يهتم وبشكل واسع في البحث عن أسباب الوجود، وعن أصل الموجودات وعن الحقيقة المطلقة (ناصر، ١٢١، ٢٠١٠).

## 2-سقراط:

من المؤثرات الأخرى على الفلسفة البراغمية، هو تأثير فكر سقراط، وربما يكون أثر سقراط متأثراً من نظريته الأخلاقية، وهذه النظرية السقراطية من الممكن أن يكون لها أثر في الفلسفة البراغمية، فقد قال بيرس: بأن سقراط استحم بهذه المياه ويقصد بالمياه البراغمية، فالخير الحقيقي بالنسبة لسقراط اتصال عمل كل فرد بالخير المجموع ويتحقق الخير الأقصى. (برج، 42، 2008).

## 3-الرواقية:

على الرغم من أن الفلسفة البراغمية تتفق مع الرواقية، بأن الحس أساس كل معرفة، أو أصل كل معرفة، إلا أن هذا ليس هو السبب، أو مصدر التأثير المباشر للفلسفة الرواقية في الفلسفة البراغمية، وغاية المنطق البراغمي هو التوفيق بين الحسي والعقلي، ما يراه العقليون من جهة، وما يراه التجريبيين من جهة أخرى، وهذا السبب الذي أدى إلى تصنيف البراغمية كاتجاه فلسفي والنقطة الأخرى من ناحية تأثير المنطق الرواقي في المنطق البراغمي هو اهتمام الرواقية بالجانب الدلالي للغة، أو الفكر وبشكل أوسع الاهتمام بالدلالة اللغوية (لفظ، برج، 46، 2008).

## 4-الأبيقورية:

تعد المدرسة الأبيقورية آخر المدارس الفلسفية القديمة، التي أثرت في الفلسفة البراغمية بشكل واضح، وصلة القرابة بين الفكر البراغمي والمدرسة الأبيقورية، هو أن الأخيرة دعت إلى استخدام ألفاظ واضحة وقريبة من أذهان الناس، وهذه الدعوة كانت من أهم النقاط التي شغلت الفلاسفة البراغميين خصوصاً (بيرس) الذي كان يلج على كيفية جعل الأفكار واضحة، ومن أهم النقاط الأخرى لتأثر البراغمية بالمدرسة الأبيقورية، هي قول الأخيرة بمبدأ اللذة، وقد أكد الأبيقوريون فيه حق الإنسان الاشتغال بالعلم من أجل العلم، لا يفيد شئ، إذا لم يكن تحته عمل يؤدي إلى السعادة عن طريق العمل والتطبيق (الطيطي، 82، 2002).

## - ثانياً: في العصور الوسطى:

لقد تأثر بيرس بكثير من فلاسفة العصور الوسطى وأهمهم (دونت سكوت)، إذ آمن (بيرس) إيماناً كبيراً بفلسفة (دونت سكوت) حتى أنه يسمي نفسه سكوتياً، ومن شدة تأثره بسكوت، عده من أعظم الميتافيزيقيين على الدوام، لذلك صاغ ميتافيزيقيا خاصة به تمثل صورة واضحة الواقعية المدرسية عند دونت سكوت، بل إنه يرى أن صيغة البراغماتية والمذهب الواقعي عند المدرسين يسيران جنباً إلى جنب، وليس معنى هذا أن بيرس قد طبق ميتافيزيقيا سكوت، مثلما هي في القرون الوسطى، ولكنه وجد أن هذه الميتافيزيقيا هي ميتافيزيقيا معتلة تتلاءم مع متطلبات الثقافة الحديثة.

تعلم بيرس من سكوت أنه بالإمكان السعي وراء الفلسفة باعتبارها علماً منفصلاً، فعلى الرغم من أن بيرس قد تأثر بالعلم، ويعد عالماً في الفيزياء، والفلك، والرياضيات، وكذلك هو أحد فلاسفة العلم، إلا أنه آمن إيماناً كاملاً بأن الفلسفة مستقلة عن العلم، وهي التي تسيّر وقد أراد أن يجد ما يؤيد رأيه هذا، ودراسته لتاريخ الفلسفة وجد في آراء دونت سكوت الفيلسوف ما يتفق مع آرائه "بمطالبته بفصل الفلسفة عن العلم"، فقد أعلن دونت سكوت قبل بيرس استقلال الفلسفة عن علم اللاهوت، فالحقبة التي عاشها الأول كانت الفلسفة في خدمة اللاهوت وكانت موضوعات البحث الفلسفي لا تخرج عما تبتغيه الكنيسة، أما الثاني فالحقبة الزمنية التي عاش فيها، بدأ مجال البحث العلمي بالسيادة على العكس من البحث الفلسفي الذي بدأ بالانحسار وبدأت موضوعاته كأنها علمية بحتة. (الطيطي، 103، 2002).

## ثالثاً: في العصور الحديثة:

### -المدرسة التجريبية:

ظهرت هذه المدرسة في انكلترا على يد (بيكون)، وتبلورت بشكلها النهائي في فلسفة لوك وباركلي وهيوم، وقد دعت بأن التجربة، أو الإحساس هو مصدر المعرفة وكان لأداء بيكون دوراً رئيساً في بناء المدرسة، التي أعطت دوراً أساسياً للملاحظة والتجربة في عملية المعرفة، فقد عد العقل أداة تجريد وتصنيف، ومساواة ومماثلة، وما إن جاء لوك الذي أكد أن العقل صفحة بيضاء تأتية الانطباعات من الخارج، وأنه ليس هناك مبادئ أولية في الذهن، فلو كانت المبادئ الأولية غريزية يلزم أن توجد عند جميع الناس دائماً، حتى أصبحت المدرسة

التجريبية من أهم المدارس الفلسفية التي أثرت في الفلسفة البراغمية في الفكر الحديث المعاصر، ذهب جيمس إلى عد البراغماتية اسماً جديداً لطريقة قديمة، بل يرى أن كل من لوك وباركلي وهيوم، قد اسهموا بقسط كبير في خدمة الحقيقة بواسطة البراغمية، فالبراغماتية تمثل اتجاهاً مألوفاً تماماً في الفلسفة ألا وهو الاتجاه التجريبي، إذ إنها تؤكد فعالية العقل ولا تلغي دوره المعرفي، وجيمس يرى أن في الإنسان ميولاً واتجاهات وحاجات وأن العقل بسيط بحققها في عالم التجربة بما يؤكد من مقترحات تمثلزم التحقيق. (الفرقة، 242، 2013)

#### ...المدرسة النفعية:

تعد المدرسة النفعية إحدى المدارس الفلسفية التي لها تأثير في الفلسفة البراغمية، ظهرت في انكلترا على يد آدم سميث 1970، ومن الممكن عد هذه المدرسة الفلسفية امتداداً للفلسفة التجريبية الإنكليزية، خاصة القول: إن الأفكار تأتي كلها من التجربة، وتتلخص هذه المدرسة بقول (بنتام): إن الطبيعة قد وضعتها تحت سيطرة سيدين مطلقين هما اللذة، والألم وهذان السيدان يتحكمان بتصرف البشر كلياً، وفي مناقشة (جيمس) لفكرة القول بالمطلق يقول: إذا كان ما نؤديه صالحاً فإنكم ستسمحون للفكرة نفسها بأن تكون صالحة، ذلك لأن إمتلاكنا لها يعود علينا بالنفع، إذ أن أهم نقاط الالتقاء بين البراغمية والمدرسة النفعية إضافة إلى تأثير الاثنين بالمدرسة التجريبية الإنكليزية، هو الغاية التي تبحث عنها المدرستان وهي النفع، إذ ترى هاتان المدرستان أن البحث عن المنفعة هو الذي يجلب السعادة والخير للإنسان، لذلك، ذهب جيمس إلى القول: إن البراغمية تتفق مع النفعية في تأكيدها الجوانب العملية (الفرقة، 247، 2013).

#### ...كانط:

من الشخصيات الفلسفية التي أثرت في فكر بيرس الفيلسوف الألماني كانط، فقد عرف بيرس الفيلسوف كانط منذ الصغر، إذ قرأ له كتاب (نقد العقل المحض) وهو في سن مبكر من عمره، وقد ادهش بيرس بالأنظمة الفلسفية التي أقامها الألمان، يؤكد بيرس أن البراغمية قد تحددت وتشكلت معمارياً أخذاً عن كانط، وقال، إنني الوحيد من البراغميين الذي دخل ساحة الفلسفة من باب كانط، إلا أن افكاري كانت تكتسي بالنبرة الإنكليزية.

لكن محاولة التوفيق بين فلسفة كانط، والتجريبية الإنكليزية كانت صعبة بالنسبة لبيرس،  
مما أدى إلى الانحياز بها أخيراً إلى جانب التجريبية الإنكليزية، ولكن ضمن صياغته  
الخاصة. وقد حاول بيرس في معالجته لمشكلة الواقع أن يوفق بين النظرة الأرسطية، والنظرة  
الكانطية ذلك أن أرسطو رأى أن العقل يكتشف نظاماً موجوداً في الواقع من قبل، حتى جاء  
كانط فقلب الوضع الأرسطي، وزعم أن النظام فسي معرفتنا تسأتي من العقل  
وحده (أنفرد، 2013، 251).

#### -الجنور العقلانية والفكرية:

إن البراغماتية، أو الذرائعية ثورة ضد الفكر النظري البعيد عن الواقع وعن الإنسان خاصة  
والذي لا يخدم الإنسان في حياته العملية. أما كلمة (براغماتية) فكانت قليلة الاستعمال في  
اللغة الإنكليزية، ولم تكن تستعمل مطلقاً في سياق الحديث الفسفي، حتى أدخلها الفيلسوف  
الألماني بيرس عام 1878 كقاعدة منطقية: معرُفاً البراغماتية بأنها النظرية القائلة: بأن الفكرة  
إنما تنحصر فيما نتصوره لها من أثر في مسلك الحياة، وقد استعار ولیم جیمس ورفاقه  
الذرائعيون هذا المصطلح وأعطوه معان جديدة مؤكدين على أن كل شيء حتى الفكر، لا بد  
أن يفهم في ضوء الغرض الإنساني (https://ar.islamway.net).

#### 4-نشأة الفلسفة البراغماتية:

نشأة الفلسفة البراغماتية المعاصرة كـمذهب عملي في الولايات المتحدة الأمريكية مع  
بداية القرن العشرين، فقد وجدت في النظام الرأسمالي الحر الذي يقوم على المنافسة الفردية  
خير تربة للنمو والازدهار، إذ شكّلت أمة جديدة في أمريكا من المهاجرين الذين قدموا إليها  
من مختلف بقاع العالم، وأسهم المجتمع الأمريكي، لحدائته في تشكيل أفكاره، ومنطلقاته من  
بعثات التنمير والأفكار الفلسفية المتنوعة، إذ أسهم هذا الفكر في البناء، ودخل في صراع مع  
الطبيعة من خلال الاعتماد على النفس والتحرر من القيود وحب المغامرة والاستكشاف،  
واستخدام العقل واحترام العمل اليدوي والتطلع إلى التغيير والتجديد وإلى المستقبل باستمرار.  
(الباسل، 1997، 295). ويعد تشارلز بيرس أول من قدم البراغماتية ومفهومها للفلسفة الأمريكية،  
وانتشرت على يد ولیم جیمس، وتطورت على يد جون ديوي، فهو الذي أرسى دعائم هذه  
الفلسفة، وقام بتطبيق نظرياتها التربوية في المدرسة الأمريكية، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن

التربية هي الحياة وليست أعداداً للحياة. وظهرت كـ فلسفة أمريكية تمقت البحث النظري العميق الذي يركز على كنه الأشياء ومصادرهما، وأخذت تركز على نتائج الأعمال وعواقبها، وأجازت للإنسان أن يتخذ من أفكاره وأرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم السبر بالحياة نحو السمو والكمال ثانياً.

وتعد البراغماتية في المنتصف ما بين المثالية والواقعية، فالبراغماتيون يرفضون النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية، وينقدون التغييرات الذاتية التي تقدمها الفلسفة الواقعية، بل يرون أن الواقع يتحدد بحسب خبرة الفرد الحسية، فمعرفة الإنسان محدد بنطاق خبرته، وهذا يدل على أن المذهب العملي يعتمد على الوجدانية الخالصة، ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراغماتية قبولاً ورفضاً، فإن تلك الآراء جميعاً تلقى عند نقطة ينقش عليها القابلون والرافضون، على حد سواء، وهي أن البراغماتية إنما جاءت تغييراً عن عصرنا العاظمي من بعض وجوهه، وأنه ليستحذر - بل يستحيل - على المتعقب ثقافة هذا العصر أن يفتخر بعينه عن هذا التيار الفكري الذي لم يكذب يتفجر ينبوعه على يد شارلز بيرس، حتى أخذت روافده تندفق في سرعة وغزارة فأخصبت مختلف أصقاع عالم الفكر والثقافة.

ولقد تطورت هذه الفلسفة في العصر الحديث على يد المفكر الأمريكي ديوي، ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة، وأنه من واجب المدرسة، كأى مؤسسة تربوية، أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، لهذا يؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بواسطة العمل، وهم يحرصون على أن توضع أمام التلاميذ مشكلات تستدعي منهم التفكير الجاد والاهتمام الحقيقي، وتجعلهم في مواقف تثير فاعليتهم الذاتية، ويشارك التلاميذ جميعاً في محاولة التغلب على هذه المشكلة وإيجاد حل. (جبر، 2010، 185).

### 5- ماهية الفلسفة البراغماتية وأهدافها:

تسمى الفلسفة البراغماتية العملية، التجريبية، أو الانفعالية، أو الزرائعية، وتعود جذورها إلى الفلاسفة اليونان، والذي وضع إطارها العام هو الأمريكي جون ديوي، الذي يعتقد أن التربية يجب أن تركز على الفرد، كعضو مشارك فعال في مجتمعه، وليس كعضو له اهتمامات متباينة مع أهداف مجتمعه، وترى البراغماتية في الخبرة الإنسانية ونجاحاتها، أساساً للوصول إلى الحقيقة، فالحقيقة ليست عبارة عن الأفكار المحددة، وهي ليست الأشياء التي



يمكن الوصول إليها عن طريق الحواس، وإنما هي محسنة التطبيق العملي لهذه الأفكار والأشياء، فالنظريات صحيحة لأنها تعمل.

المنطق البراغيماتي: للبراغماتية عدة أشكال، وأحد أهمها هي:

البراغماتية الإنسانية: وهي التي ترى أن كل ما يحقق الأغراض وال رغبات الإنسانية جزءاً من هذا النمط فتصبح لنا بجلاء في كتابات الفيلسوف الأمريكي (وليم جيمس)، وتحديدًا في كتابات جون الأخلاق والدين، وقد نقل الفيلسوف الإنكليزي "شيلر" هذا النمط إلى إنجلترا وأسس المذهب الإنساني.

البراغماتية التجريبية: وهي ترى أن الحق هو ما يؤدي إلى عمل، بمعنى ما يكون متحققاً تجريبياً، وهذا هو المبدأ الذي تقوم عليه البراغماتية التي تعد تطويراً لمنهج التجريبية.

البراغماتية الأسمية: وهي فرع من البراغماتية التجريبية، إذ ترى أن نتائج الأفكار هي ما ننوّهه في صورة وقائع جزئية مدركة في الخبرات، وعلى سبيل المثال: فإن معنى الطبيعة الإنسانية، التي تحدثت في المستقبل، والأقوال الصحيحة التي يقال عن هذه الطبيعة ككل، هذا ليس عن جوهر معين لـ (الإنسان)، بل بالأحرى عن الأفعال الجزئية لأفراد الناس، وقد كان (بيرس) و (جيمس) يأخذان بكلتا النمطين، فتارة يأخذان الموقف التجريبي، وتارة أخرى الموقف الأسمي.

البراغماتية البيولوجية: وهي الرؤية البيولوجية للبراغماتية، ويرتبط هذا النمط بشكل دقيق بالعالم البراغمماتي (جون ديوي)، ويرى هذا النمط أن الفكر إنما يهدف لمساعدة الكائن الحي على أن يتواءم مع بيئته، فالتأقلم الناجح المؤدي إلى البقاء والنمو، هو بمثابة المعيار على صدق الأفكار. (عاز، 1995، 67)

## 6- أبرز مبادئ الفلسفة البراغماتية:

-- البراغماتية فلسفة مادية تنتمي إلى الاتجاه التجريبي، بل تعدّ نفسها اتجاهاً تجريبياً متطرفاً على حد تعبير (جيمس)، الذي يؤكد: "أن البراغماتية تمثل اتجاهاً مألوفاً تماماً في الفلسفة، وهو الاتجاه التجريبي، ولكنها تمثله في شكل أكثر تطرفاً"، إلا أنها لا تعدّ اتجاهاً تجريبياً بالمفهوم التقليدي للتجربة، بحكم أنها تمثل تطويراً له، من حيث ربطها بين نتائج التجربة، وما يترتب عليها من منفعة ذاتية لها، يقول (جيمس): "إن البرجماتية عند معالجتها لبعض

الاشكاليات بدلاً من أن تعالجها بالتأمل المعجب تقفز إلى الأمام في الخبرة، لا تمنحني فيها  
كما تعيش الأسماك في الماء، وهذه أبرز مبادئ الفلسفة البراجماتية: (كمتن، 1903، 101).

- القول بالنسبية وإنكار الحقائق المطلقة، والقيم الثابتة، إذ ترفض البراجماتية كل شكل من  
أشكال المطلق، أو الثابت، فمن أبرز ما يميز البراجماتية أنه لا يعترف بالمقولات الخالدة،  
التي تنسم بالثبات والإطلاق، إلا ما يرتبط بالتجربة المفيدة للفرد. (مصدر، 1993، 204).

- ويرى (بيرس) أن "طرائق الميتافيزيقيين في الاستنباط تصطنع على أساس فروض من  
عندهم، ويصلون بها إلى براهين يصفوا بالصواب، الذي لا يتعرض للتعديل، على ضوء ما  
قد تكشف عنه البحوث العلمية" يقول (جيمس): إن البراجماتية "يولي ظهرك بكل عزم وتصميم  
- إلى غير رجعة - لعدد كبير من العادات الراسخة والمتأصلة، والعزيمة على الفلاسفة  
المحترمين، إنه ينأى بعيداً عن التجريد، وعن عدم الكفاية، وعن الحلول الكلامية، وعن  
التحليلات القبلية، وعن المبادئ الثابتة، وعن ضروريات المطلق والأصول المزعومة، وهو يولي  
وجهه عن الحقائق، والوقائع شطر العمل، والأداء، والمزاولة وشطر القوة".

ويعرف (جيمس) البراجماتية بأنها: "الاتجاه الذي يصرف النظر عن الأمور الأولى،  
والعبادي، والمقولات، والمنتميات، والضروريات المفروضة، لكي يتجه ببصره نحو الأمور  
النهائية، والآثار، والثمرات، والنتائج، والوقائع. (جيمس، 1965، 71).

- البراجماتية فلسفة ذات نزعة فردية، إذ اهتمت بالإنسان الفرد، ووضعته في الاعتبار  
الأول، وذلك لأن الفرد حامل الفكر المبدع، وصانع العمل وصاحب تطبيقه، كما تزعم، فلذا  
جعلت من الإنسان الفرد مصدراً للقيم والمعرفة، ومعياراً للحكم بالخير، أو الشر، ويعمل  
(جيمس) ذلك بقوله: "إن مصدر العلم الأخلاقي إنساني بحت، وذلك أن الإنسان هو الكائن  
الخالق الوحيد في العالم. ولذا فالمعقول أن يكون مصدر الخير والشر والفضيلة والرديلة، وأن  
الإنسان هو الخالق الوحيد للقيم في ذلك العالم، وليس للأشياء من قيمة خلقية إلا باعتبارها  
هو" تنظر الفلسفة البراجماتية إلى المنفعة بوصفها المعيار الذي يحاكم إليه صدق الأفكار  
والقيم، بل وكل شيء. (فردن، 1989، 114). إذ يمكن القول الغرق في النفعية المادية.

يقول جيمس: "إن صدق الفكرة يقاس بمدى ما تحققه من قيم فورية منصرفة، وقد قصد  
جيمس من ذلك تأكيد الدور المؤثر الذي ينبغي أن تؤديه الأفكار والمعتقدات في حياتنا

العملية، إن هذه الأفكار، أو النظريات ينبغي في نظره أن تصبح أدوات، ووسائل يمكننا بواسطتها أن نتحرك، إلى الأسام، ونمضي قدماً في حياتنا العلمية، إن فكرة ما، أو نظرية ما تكون صحيحة بقدر، ما تسهم بنجاح في حل مشكلة معينة، ويقدر ما تصاعداً في تجاوز هذه المشكلة والتقدم إلى الأمام". (الشار 1998، 166)

- تعد الفلسفة البراجماتية التجربة هي مصدر المعرفة، مع التأكيد على النتائج العملية لأي فكرة، أو تجربة، فهي فلسفة عملية تعتمد على التجربة في المقام الأول. فالتجربة وما يترتب عليها من نتائج عملية، هي المحك لقبول الأفكار، أو ردها. (المرج: 2008، 27). "فالفرضية يجب أن تكون قابلة للاختبار بواسطة التجربة بقدر ما هي قابلة للعمل". ويقول: "قأي فرضية يمكن أن تكون مقبولة شريطة أن تكون قابلة للتحقق التجريبي، ويقدر ما تكون قابلة لمثل هذا التحقق، وهذا على نحو تقريبي اتجاه البراجماتية". ويضيف أيضاً: "لكي نتأكد من معنى أي مفهوم عقلي يجب أن نأخذ بعين الاعتبار النتائج العملية التي يمكن أن تحصل بالضرورة من ذلك المفهوم، ومجموع تلك النتائج يشكل المعنى التام لذلك المفهوم". (عبد الحفيظ، 2006، 86)

وبصرح (جيمس) بأن "البراجماتية تسأل سؤالها المعتاد، إذا سلمنا جدلاً بفكرة ما، أو معتقد أنه صحيح، فهي تسأل ما الاختلاف الملموس الذي سيسببه كونها صحيحة في الحياة العملية لأي فرد؟ كيف سيتم إدراك الحقيقة؟ ما الخبرات التي تحدث لو كان الاعتقاد باطلاً؟ باختصار ما القيمة الفورية value cash للحق وذلك باصطلاحات تجريبية اختبارية". (عبي، 2003، 86)

ونبرهن جميع هذه المقولات على مبدأ اعتماد البراجماتية على التجربة، مع تطويرها لمفهوم التجربة، وربطها بالنتائج المباشرة، والتي تسفر عنها التجربة وتحقيق الفائدة. - البراجماتية فلسفة تركز على المستقبل وتقاطع الماضي بكل ما فيه، فتري ضرورة تجاوز الماضي والبدء من المستقبل، فهي لا تتسأل عن كيف نشأت المعرفة والأفكار، بقدر ما تسأل عن النتائج التي تترتب على هذه الفكرة، أو تلك في عالم الواقع. ويقول (جيمس): "لنا الآن أن نقرر بثقة ويقين، أن الرغبة في تحديد المستقبل، وفي تعيينه تكون عنصراً مهماً من عناصر الميول الفلسفية، وأن كل فلسفة تتجادل إشباع تلك الرغبة ولا تعمل على ذلك لا يمكن أن تحوز قبولاً عاماً". (جيمس، 1946، 52)

ويمكن تلخيص وتحديد المبادئ الرئيسة للبراغماتية بـ:

- 1- ترى هذه الفلسفة أن الوصول إلى حقيقة الكون ووجوده أمراً مستحيلًا، فلا دليل على أن الحقائق ثابتة لا تتغير.
  - 2- لا يتم معرفة الأشياء ومعناها الحقيقي إلا بالتجريب.
  - 3- يستطيع الإنسان التحكم بتشكيل مستقبله عن طريق استخدام الخبرة الإنسانية في السيطرة على البيئة.
  - 4- القيم نسبية وليست ثابتة فالقيمة تؤخذ بمعيار المنفعة، أو اشباع حاجات ضرورية وملحة.
  - 5- الطريقة العلمية أفضل الوسائل والأساليب لاختبار ومعالجة الأفكار.
  - 6- الديمقراطية أسلوب حياة وعمل من خلال استخدام العقل.
  - 7- يرى البراجماتيون أن العقل نشيط وإيجابي، وليس سلبي فهو لا يستقبل المعرفة بل يعالجها بتفاعله مع البيئة.
  - 8- ترى البراغماتية أن المجتمع الذي نعيش فيه متغير، وأن الإنسان بإسهاماته الفعالة والخلاقة يقوم بتطويره وبناءه وحل مشكلته. (الطيطي وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٩٢).
  - 9- ومن مبادئها التربوية أن الفرد يتعلم من خلال العمل والتجربة، وأن التربية من أجل تنمية الكفاءة الاجتماعية وتطويرها، وتلبية حاجات الأفراد كل بحسب قدراته ومواهبه الذاتية، ويجب أن تنمي التربية عند الفرد النواحي الفكرية والحسية.
- وقد ذكر (مري، ٢٠٠٧م، ص ٢١٦) عدداً من المبادئ الرئيسة للبراغماتية:
- ١ - ديمومة التغيير، أو التغير المستمر.
  - 2- نسبية القيم.
  - 3- الطبيعة الاجتماعية والبيولوجية للإنسان.
  - 4- أهمية الديمقراطية كطريقة للحياة.
  - 5- قيمة الذكاء الناقد في السلوك الإنساني كله. (مري، 2007، ص 216)

-تشارلز ساندريس بيرس 1839-1914 (Charles sanders peirce)

فلسفته:

تدور فلسفة (بيرس) حول محورين أساسيين، هما: مشكلة (المعنى)، ومشكلة (الاعتقاد)، فالمشكلة الأولى تدور حول سؤال تعدد الإجابة عنه، هي وجهة نظر (بيرس) في فكرة (المعنى).

والمشكلة الثانية (الاعتقاد)، تمثلها الإجابة عن السؤال الآتي: إن كان لدي اعتقاد معين، بأن هناك في العالم الخارجي شيئاً ما، له صفة معينة، فما التحليل الصحيح لهذا الاعتقاد؟ وقد استنفدت الإجابة عن هذين السؤالين فلسفة (بيرس) البراغمية تقريباً، (عش، 2011، 323)، وبنى على إجابتهما الموقف من معنى الأفكار، والاعتقادات، وصحتها، الحقيقي منها وغير الحقيقي. فما المقصود (بالمعنى) عند (بيرس)؟ يقصد "بيرس" (بالمعنى)، ما يترتب على الفكرة، أو العبارة من سلوك يتحدد معناها في ضوءه، أو "هي مجموعة ما يمكن للإنسان أن يؤديه من أعمال، مسترشداً بالكلمة، أم بالعبارة، وما ليس يهدي إلى عمل معين فلا معنى له، فالأفكار إما أن تكون خططاً للسلوك العملي، أو لا تكون شيئاً على الإطلاق، فإذا وجدت فكرة - مهما يكن أمرها - لا تدل على أنواع السلوك الذي تسلكه في عالم الواقع؛ فاعلم أنها فكرة باطلة، أو قل إنها ليست شيئاً. ولا يستتقي (بيرس) من هذه القاعدة أي نوع من الأفكار سواء أكانت هذه الأفكار تأملية (عقلية)، أم غيبية (ميتافيزيقية)، فيرى أن ما شغل الفلاسفة من مسائل الوجود المتعلقة بالكون، والإنسان، والروح هل هي خالدة أم فانية؟ والعقل والمادة هما عنصران مختلفان أم أن أحدهما يمكن رده للآخر؟" (محمود، 1982، 123) جميع هذه المسائل، وغيرها، ليست في نظر (بيرس) مشكلات حقيقية، بل هي مجرد كلمات لا معنى لها، لأنها لا ترسم سلوكاً، وكذلك لا تدخل في حدود الخبرة البشرية فعلاً، أو مكاناً، فينبغي ألا تكون من اهتمامات الإنسان.

أما (الاعتقاد) في نظر (بيرس) فتخضع صحته للتجربة في الواقع، فإن أحدث الاعتقاد تغييراً في سلوك الفرد وممارسته؛ فيما إذا وافق هذا التغيير الواقع، فهذا الاعتقاد صحيح، وإن كان التغيير الذي أحدثه هذا الاعتقاد في الـ... الف التجربة في الواقع، فهذا الاعتقاد

خاطئ، وعليه فإن (بيرس) قصد من وراء نظريته في (المعنى) و (الاعتقاد)، أن يخضع العبارات والأفكار، عندما نريد تحديد معانيها التجريبية المادية، لأن معنى الأفكار عنده، هو ما تمثله من سلوك في الواقع، وصواب، أو خطأ أي اعتقاد، إنما تحكم به التجربة، ذلك لأنه يقول: "إنه لا معنى لقول، ولا أساس لاعتقاد، إلا إذا كان ذلك (المعنى) وذلك (الاعتقاد) خدمة سلوكية يمكن ادائها، وإلا أصبح غير ذي (معنى)، ولا هو بالفكرة يصبح أن تشكل (اعتقاداً)، وهذا هو خلاصة البراجماتية وجوهرها عند مؤسسها.

- وليم جيمس (1842-1914)(w.james)

### فلسفته :

يمكن القول: إن نظرية معنى الحقيقة The Truth of Meaning هي محور براجماتية جيمس بنص كلامه، إذ قال بإنها: "الجزء المحوري الذي يدور عليه كتابي الموسوم البراجماتية" (جيمس، 1965، 57).

فما هي نظرية معنى الحقيقة عند جيمس؟ يتفق جيمس و (بيرس) على أن السلوك العملي هو المعيار الوحيد لقياس الحقيقة، إلا أن جيمس تجاوز نظرية (بيرس) واشترط أن يكون هذا السلوك نافعاً، فعدّ معيار الحقيقة، هو السلوك العملي النافع الذي يترتب عليه، فالفكرة صحيحة والقضية صادقة، إذا أدت إلى نتائج عملية نافعة تفيد الفرد في حياته، والصدق والمنفعة صفتان مترادفتان عند جيمس لأي فكرة، فيقول موضحاً ذلك: "أعد الفكرة صادقة حين أبدأ بتحقيقها تحقيقاً تجريبياً، فإذا ما انتهيت من التحقيق، وتأكدت من سلامة الفكرة سميتها نافعة، إن الصدق أعلى مرتبة التحقيق والفائدة، أعلى مراحل الصدق" (جيمس، 2005، 57)، وهنا برز معلم من معالم الفريدي في الفلسفة البراجماتية على يد جيمس يضئ إلى اعتماد السلوك الفريدي معياراً تحكم إليه المصالح والقيم، هذا المعلم هو المنفعة الفريدي الذاتية التي جعلها جيمس معياراً للحقيقة، فيعبر عنها بكل وضوح، في قوله: "إن الحقيقي، باختصار شديد، ليس إلا النافع المطلوب، والموافق لطريق تفكيرنا بالضبط، مثلما أن الصحيح، ما هو إلا المطلوب النافع الموافق لطريق سلوكنا." (جيمس، 2006، 84) بل حتى الصدق، الذي عبر عنه جيمس بأنه: أعلى مراحل التحقيق، جطه خاضعاً لعمل الإنسان بالتجربة، فقال عنه: "إننا نحن الذين نصنع الصدق كما نصنع الصحة والثروة والقوة في ميدان الحياة، فالثروة ليست



منحة طبيعية فُطر عليها (روكافر)، أو (كارنيجي) وغيرهما، وإنما هي اسم لعمليات حسية معينة يقوم بها بعض الرجال» (بين، 2005، 71). فالفردية أشد وضوحاً في فلسفة جيمس، إذ وضع على عاتق الفرد المسؤولية في معرفة الحقيقة، وجعل تجربة هذا الفرد وسلوكه، هما المحرك الذي يُقبل عن طريقهما الفكرة، أو تُرد، بل جعل من الفرد المسؤول عن التقدم والتخلف في العالم، ولا وجود لقوة أخرى بجانبه - كما سيأتي في موقف البراجماتية من الكون - وإذا فُكل من الحقيقة، والمعرفة بشكل عام، وصدقها بوجه خاص، قائمة على تجربة الفرد. ومنذ هنا الذاتية، بل ذهب جيمس إلى أبعد مدى في الفردية، فرفض فكرة الله تعالى باعتبارها حقيقة مفارقة للإنسان، أو أن لها وجوداً مستقلاً عنه، فجعل فكرة الإله تابعة من ذات الإنسان، ومتوقفة عليه وعلى تجربته معها، فإن وجدها مفيدة قبلها وإلا فلا. يقول (جيمس): "إذا كان فرض الله يعمل إكفاء ورضا في أوسع معاني الكلمة، فهو فرض مستحي" وإذا كانت (نظرية معنى الحقيقة) (Truth of Meaning The) هي محور براجماتية (جيمس)، فإن التجربة قبلها هي أساس المعرفة عنده، بحكم أنه تجريبي، (فجيمس) يرفض الأفكار التي لا يمكن التحقق منها تجريبياً، ويعدها أفكاراً غير صحيحة، لأنه لا يمكن إثباتها والتدليل عليها، إذ يقول: "إن الأفكار الصحيحة هي تلك الأفكار التي نستطيع فهمها وتمثيلها، ودمجها بالمشروعية، وتعزيزها، وتوثيقها، وإقامة الدليل عليها، والأفكار الخاطئة هي تلك التي لا نستطيع ذلك معها" (جيمس، 1965، 347) فجيمس له فلسفته التي تعتمد المنهج العلمي التجريبي، وفيها يذهب إلى أننا ندرك بالخبرة المباشرة للأشياء الموجودة في العالم، وما يربطها ببعضها بعضاً من علاقات، وعلى ذلك فالعلاقات بين الأشياء هي مثل الأشياء نفسها، ندركها بالخبرة المباشرة، وهذه التجربة سماها (جيمس) بـ (التجريبية الراديكالية)، وقال عنها: "إن فلسفتي هي ما اسميها بالتجريبية الراديكالية، التعددية التقسيمية، التي تمثل النظام، على اعتبار كونه يكسب تدريجياً ودائماً في صيرورته" (بين، 1965، 379).

إلا أن الجديد في التجربة عند جيمس هو رفض كل ثنائية تقليدية، تفصل بين الشعور، والعالم الخارجي، فتجعل منهما قسمين متقابلين، وكل واحد منهما جوهر مستقل عن الآخر، وتصنف الشعور بأنه شيء دقيق، مجرد، بسيط، يعرف معرفة حدسية، ولا يدرك إدراكاً حسياً، وبذا أصبحت له الصبغة الروحية، (فجيمس) يرفض كل ثنائية ليؤكد أن الفصل بين الذات

والموضوع، فصل مصطنع، وغير طبيعي، وليس من طبيعة الأشياء، والأفكار، وأن الفكرة والشئ المادي، طبيعة واحدة يردان إليها (ديك، 2005، 95)، وهو بهذا يخالف العقليين في قولهم: إن العالم وحدة واحدة وكل متماسك، وإن الكليات ماهيات معقولة متمثلة في الخارج، وإن للأشياء حقائق وماهيات ثابتة، لا يطرأ عليها تغير.

جون ديوي 1859-1952 j.dewey

فلسفته :

يمكن تقسيم فلسفة (ديوي) إلى معالم رئيسة، هي:

...فلسفته التربوية: واستغرقت جل كتاباته، بل تكاد أن تكون همه الذي يسعى إلى أن يعلّقه، ويجري التجارب لتعزيز ما يعتقد أنه، فكان من أول الأعمال التي قام بها عندما ترأس قسم الفلسفة، وعلم النفس، والتربية، في جامعة (شيكاغو)، وفي عام (١٨٩٤) أنشأ مدرسة تجريبية، لتحقيق الربط بين النظريات التربوية، وتطبيقاتها العملية، وهدفه تجريب طرائقه ومناهجه الدراسية ووسائله في التنظيم المدرسي، التي لم يسبقه إليها أحد، وهذه الطريقة هي لب فلسفة (ديوي) التربوية، والتي أطلق عليها (العادة المختبرية للعقل)، والتي استعارها من (بيرس) (ديوي، 29) ويبدو أن هذه الفكرة قد استفادها (ديوي) عند انتقاله إلى (شيكاغو)، وملاحظته للاختلاف الكبير بين الحياة التي كان يعيشها في شرق أمريكا، وبين ما شاهده هناك، فلقد لاحظ أنهم في (شيكاغو) لا يؤمنون بالجلوس الهادئ على مقاعد الدراسة إنما التعليم النظري فقط، بل كانوا يفسرون العمل اليدوي إلى حد كبير، فهم لا يفكرون للحظة عن العمل اليدوي الدؤوب فأثر ذلك فيه تأثيراً، ما جعله يؤمن بأن مقياس الصواب هو النتائج، وعلى قدر ما تعطي النتائج من حل للمشكلات، التي تواجه الطلاب على قدر ما تتمتع بالصواب، بالإضافة إلى تأثير زوجته (أليس شابمان) التي كانت تشغل معلمة، وأثرت في زوجها تأثيراً عظيماً، فدفعته من الاهتمام بالفلسفة، إلى الاهتمام بواقع الحياة المعاصرة، والتربية بشكل خاص. (الاموي، 1968).

ومن آراء (ديوي) التربوية، فكرة أن المدرسة ينبغي أن تكون (أداة لتغيير المجتمع)، فيجب أن تكون المدرسة بيئة اجتماعية، فهي ليست وسيلة لإعداد التلاميذ للحياة في المجتمع القادم، ثم يقف دورها عند هذا الحد، بل هي أداة للتغيير، ومن جهة أخرى لا بد للمجتمع أن

بفتح المجال للمدرسة كي تربي الأجيال الجديدة، لأن هذا انعكس بدوره على المجتمع، فيحقق له الاستقرار والتطور، يقول (ديوي): "فكل ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع - برعاية المدرسة - رصيداً لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه، من خلال الإمكانيات الجديدة التي تنتج في المستقبل، إذ تتحدد الروح الفردية والاجتماعية، ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقاً مع نفسه بأي صورة من الصور، إلا إذا كان صادقاً في تفسيره النمو لتمام لجميع الأفراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع". (ديوي، 1964، 31).

وتتلخص نظرية (ديوي) التربوية كما صورها في كتاب (عقيدتي التربوية) في الأمور الآتية: (الأمري، 1968، 11).

- ١ - إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري، وبمقتضاها يصبح الفرد وريثاً لما حصلته الإنسانية من حضارة.
- ٢ - تتم هذه التربية لا شعورياً، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل إلى جيل آخر.
- ٣ - التربية المقصودة تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى، فالتربية ثمرة علمين هامين، هما: علم النفس وعلم الاجتماع.

- المذهب الادائي:

هو المذهب الذي مثل فكرة (ديوي) التراجيمية، فيما يتعلق بالحقيقة، وفكرته الأدائية جاءت رداً على النظريات التقليدية للحقيقة، التي كانت ترى أن هنالك حقائق أولية، ثابتة، نهائية كاملة وخالدة، فجاء بفكرة تقول: "إنه بدلاً من الركون إلى الحقائق الثابتة المتعالية، لابد من التزول إلى الوقائع الموجودة في عالم التغير، والتي تكتمل بالخبرة". (ديوي، 1960، 7). وبما أنه ليس هناك حقيقة قائمة بذاتها أبداً، فينبغي أن تكون كل حقيقة هي خطوة إلى الحقيقة التي تليها، في طريق متصل طویل، يؤدي في النهاية إلى حل لمشكلة معينة، وهذا الحل الأخير نفسه، يستحيل إلى أن يكون حقيقة نهائية وهكذا. (الأمري، 1968، 105).

توفي (ديوي) في اليوم الأول من شهر (يونيو) من عام 1952 عن عمر يناهز الثمانية والتسعين، بعد أن قدم عطاءً وفيراً ومهماً خدم به مذهب، وطور تطبيقاته التربوية.

### 8-الموضوعات الفلسفية التي عالجتها البراغماتية:

تطوّرت الفلسفة البراغماتية لكثير من الموضوعات التي قامت بدراستها، وإبداء الرأي فيها، ومن هذه الموضوعات:

#### أولاً: المعرفة:

إن الإنسان في البراغماتية مكون من عقل وجسم متصلين معاً، ومتكاملين مكونين الشخصية الإنسانية، ولذا فإن وسيلة المعرفة عندهم هي العقل والحواس معاً، فالحواس تتألمس الأشياء، والظواهر، والعقل يفكر في نتائج هذه الظواهر، أي إن الفرد يرى الموقف ويختصمه عن طريق الحواس، ثم يتفاعل مع هذا الموقف، وعن طريق هذا التفاعل تتم المعرفة. (زقري، 1997، 116).

ينكر بيرس أن لنا معرفة مباشرة بأنفسنا كأفراد مستقلين، أي إننا عاجزون عن الشعور شعوراً مباشراً بذواتنا، وحالاتنا العقلية المختلفة، ولا ينكر أننا نعرف هذه الوقائع عن أنفسنا، ولكنه ينكر أن معرفتنا لها حدسية.

وبهذا يرى بيرس أن أفكارنا شبيهة بالفروض العلمية التي نقيمها ويمكن تحقيقها في: أن معنى الفكرة، أو الفرض يكمن في السلوك الذي يتضمن ذلك المعنى، والفرض الذي يمكن تحقيقه فرض صحيح، وعندما نقولنا أفكارنا إلى سلوك لا هو بالذي نؤخذ فيه على شدة، ولا هو بالذي نتلمسه فلا نجده، فعندئذ نرى أننا قد تغلبنا على الجانب الذاتي من المعرفة، وهو جاذب جوهري فيها، وأن أفكارنا التي نكونها في أذهاننا لا تؤدي إلى أفعال تقدر الأشياء، كما هي موجودة في ذاتها مستقلة عن الفكر. (بيك، 1956، 67). ولكن لما كانت معرفة الباحث بشيء، أو بموقف ما، دائماً تكون ناقصة، فلا يكفي أن يستخدم القاعدة فرد واحد، ولذلك فإن بحوث الزملاء، من الباحثين، تصحح المعرفة المكتسبة في البحث الفردي، وتكمل مواضع النقص فيها، كما أن جماعة البحث تحصل من المعرفة أكثر مما يحصله الفرد الواحد، وتعمل للتغلب على الأخطاء التي تقع في التحقيق الفردي، وبهذه الطريقة تكون المعرفة عملاً جماعياً، ويكون التصحيح مهمة تعاونية، إذ إن الجماعة القائمة في أية لحظة معينة قد تخطئ فيما يتعلق بموضوع ما، وهي على أية حال لن تعرف عنه كل شيء، فعلى كل باحث أن يتصور بحثه داخل نطاق البحث المستمر استمراراً لا ينتهي، والذي تقوم به جماعة

الباحثين دائمة النمو، ومن ثم فإن الجماعة تتشدد الصدق بوصفه معياراً أقصى تضعه نصب الفكر، والباحثون عن الصدق يتجهون دائماً نحو مرتبة من المعرفة الكاملة، ولكنهم لن يبلغوا تلك المرتبة أبداً، على أن ذلك لا يتنافى، بصورة مطلقة، مع وجود معرفة يقينية. (مصدر: 1982، 139).

ومما سبق يمكن القول: إن المعرفة عند بيرس معرفة عامة، وإن البحث عنده قائم على التعاون الجماعي المستمر، وبذلك تكون غاية المعرفة عنده هي الوصول إلى المعرفة الكاملة، ولكنه يرى أن ذلك لا يتم مع معرفته بوجود معرفة يقينية.

أما نظرية وليم جيمس في المعرفة فهي نظرية تجريبية، لأنه يعالج كل مشكلة معرفية علاجاً يقوم على التجربة الجزئية المحسوسة رافضاً كل تفسير عقلي، فيرى أنه بالرغم من أن غرائزنا تحتم علينا أن نكون من رجال المذهب المطلق، إلا أنه يجب علينا عندما نكون فلامدة أن نعدّ هذه الحقيقة حالة ضعف في طبيعتنا، ويجب أن نعالج أنفسنا منها بقدر الإمكان، ولهذا يقول وليم جيمس: "لذلك ارتضيت فيما يتعلق بنظرية المعرفة، المذهب التجريبي، وأمنت بنظرية عملية، وهي أنه يجب علينا أن نسير في تجاربنا ونمضي في تفكيرنا حول هذه التجارب، لأن أفكارنا وأراءنا لا تتطور وتتدرج نحو الكمال إلا بهذا السبيل، ولكن أن نصر على أن نظرية من تلك النظريات... أي نظرية كانت حق لا يقبل الشك، فذلك على ما اعتقد خطأ عظيم، فليس هناك من اليقين، الذي لا يعثره شك، إلا حقيقة واحدة، وهي تلك الحقيقة التي لم تقدر فلسفة الشك نفسها أن تهدمه، ألا وهي وجود ظاهرة الشعور، وتلك هي النقطة الجرداء التي تبدأ منها المعرفة". (جيمس، 2008، 18).

مما سبق يمكن القول: إن المعرفة عند جيمس معرفة ذاتية فردية تجريبية، وبالتالي فهي نسبية، وفي إمكان العقل أن يصل إلى اليقين، إلا أنه لا يعرف أنه وصل إليه. المعرفة في رأي ديوي: "تشاط يستندار حين يظهر موقف من الموقف المتأزمة، فمثل هذا الموقف صغيراً كان أم كبيراً يجبر الإنسان أن يعطّل، ويأخذ بالحسبان المادة الخام التي يحتويها الموقف، والمادة المحسوسة الموجودة بالفعل، وأن يحضر من أجل المزيد من المعرفة". (ديوي، 1978، 305). ومما سبق يمكن القول: إن المعرفة عند ديوي: أدائية تجريبية تظهر

في الإنسان عندما تقابله عقبات، أو تصادفه عوائق، وتقوم في جهده لتذليل العقبات والعوائق، وبهذا تكون المعرفة عند ديوي في خدمة مطالب الحياة.

وبعد أن تحدثنا عن المعرفة عند بيرس وجيمس وديوي، يمكن القول في إيجاز: إن المعرفة عندهم جميعاً أداة للعمل المنتج، فقد انصرف التفكير عندهم عن المبادئ والأولويات إلى النتائج والغايات، ولهذا اتفقوا جميعاً في رد المعرفة على ما يترتب عليها من نتائج عملية. إلا أن بيرس يختلف عن جيمس وديوي في جعله المعرفة عامة يمكن لأي إنسان أن يشاهد نتائجها العملية. بينما عند جيمس وديوي ذاتية فردية أقرب إلى أن تكون نسبية تعتمد على ما يدركه الشخص الواحد من نتائج. (القبلي، 1984، 181).

### ثانياً: الإنسان:

إن نظرة البراغماتية للإنسان نظرة مادية خالصة، ذلك أن البراغماتيين يؤمنون بأن الإنسان كائن مادي، فركزوا على الجانب المادي وحده، وأغفلوا حقيقة الروح وارتباطها بالنشاط الإنساني، بل لم تفرق البراغماتية بين الروح والجسد، واعتبرتهما شيئاً واحداً ممتزجان معاً في وحدة متكاملة ومتناسقة، وتتكون من هذا المزيج المتناسق ذات الإنسان وشخصيته.

فتدعي البراغماتية أنها لا ترى أي دليل على وجود أي شيء روحي في الإنسان، أو الطبيعة، فالإنسان قد تطور كجزء مادي من الطبيعة، ولما كان كذلك فعليه أن يتأقلم ليعيش فيها ويصارع لأجل البقاء، مستخدماً ذكائه الذي ينمو من خلال تجربته، وترى البراغماتية أنه يتعذر الفصل بين الطبيعة البشرية والتجربة، فالتجربة جانب مهم من جوانب الطبيعة البشرية، أما الطبيعة فهي المصدر الذي تصدر عنه التجارب.

يقول (ديوي): "إن العالم كله وحدة واحدة، لا فرق بين ما هو طبيعي وما هو إنساني، فهو عالم متصل يشتمل على الطبيعة، والإنسان، ونفسه، وعقله، وذكائه، باعتبار أن هذه الأمور كلها أجزاء من الطبيعة نفسها، والكل في حركة متصلة وجريان دائم، وإن شئنا أن نعين مركزاً في هذا العالم المتصل المترابط فهو الخبرة". (المك، 1985، 61). ويرى الإنسان والطبيعة شيئاً واحداً، وهو جزء منها لا يمكن فصله، بل حتى العقل والذكاء، ما هما إلا قوة يمتلكها هذا الكائن البيولوجي ليواصل صراع البقاء، ويحتل أفعال الإنسان وأخلاقه، ما هي إلا جزء من هذه الطبيعة التي يصنعها (ديوي) بأنها: "تعيش وتعمل في بيئته كما تكون النباتات في التربة



لا تستغني عنها. (مرسي، 1997، 232)، فالإنسان في نظر البراغماتية يجب أن يستخدم كل قدراته من أجل بقائه "فالعين لم تخلق في الإنسان لتتقل إليه ألوان قوس قزح، إنما خلقت فيه لتدله على مواضع الخطر تحت قدميه، فتجنبه المهالك أولاً، فالعين أداة للحياة وكذلك العقل مدواء بمواء، يستخدمه الإنسان في المحافظة على الحياة أولاً وفي تمييزها ثانياً، كما أن الإنسان في نظر الفلسفة البراغماتية عندما يخرج للحياة منذ اللحظة الأولى ليس بفاضل، أو شرير، وإن نوعيته ستحدد بناءً على ما سيقدمه للمجتمع من تجارب وخبرات. (قام، 1936، 185)

وقد أشار زياد وآخرون إلى أن البراغماتية في نظرتهم إلى طبيعة الإنسان تتحدد في: - إنكار الثنائية في فهم الطبيعة البشرية بمعنى الثنائية بين الإنسان ومكوناته الوراثية، والعقلية، والروحية.

- تتكون شخصية الإنسان عن طريق تفاعله الاجتماعي.

- الإنسان يستطيع التعلم من خلال خبراته السابقة.

- يكتسب الإنسان العادات من خلال تفاعله مع البيئة، بخلاف الحيوان الذي يكون سلوكه محدداً مسبقاً.

### حرية الإنسان:

تتطرق البرجماتية إلى الإنسان بأنه: ذات صاحبة مشروعات، وغايات، واهتمامات، وكل نشاط لهذه الذات مع كبرها وتباينها رهن بنوعية الغاية التي هي غاية فردية، وكل الغايات خاضعة لتوجيه غلبة كبرى سائدة تحدد ذاتها لنفسها، من خلال تحديد لها لمصيرها، والفهم النظري، أو ما قد نسميه العقل، ليس سوى مصلحة واحدة بين أهداف ومصالح أخرى أيضاً تحدد ذاتها لنفسها. وعلى هذا إلا نسان مطلق الحرية في الفكر البراغماتي، بأن يخلق قيمه، وسلوكه، ومعرفته في ضوء للمعيار البراغماتي المبني على المنفعة، وذلك وفق غايات الذات الفردية، والتي اختارها بحريته الثقافية من واقع أحاسيسه المباشرة، وهذه الذات تميز بين الأشياء، أو تفاضل بينها، في ضوء نفعها للحياة، وللمشروعات المختارة فردياً. ويؤكد (جيمس) أن المفاهيم والأنواع أدوات غائية تخدم مصلحة الذات التي تكونت وتحدثت من خلال فهم الذات العالم.

وبناءً على ما سبق، يتبين أن نظرة البراغماتية إلى الإنسان، هي نظرة مادية خالصة، جعلت منه مسؤولاً عن واقعته وخلق ظروفه المحيطة به، كما أنها قد بالغت في جعلها الإنسان معياراً لكل شيء، وأطلقت له الحرية الفردية حتى من الفردية. (سنتج، 1967، 80).

### ثالثاً: الكون:

يمكن إجمال نظرة البراغماتية إلى الكون، من خلال أربع مقولات رئيسة للفلسفة البرجماتية وهي:

#### 1- مقولة نقص الكون:

وتعني النظرة للكون، بوصفه شيئاً ناقصاً غير تام الصنع، ولم يكتمل بعد، بل لا يزال في طور التكوين، فالكون لم يخلق كاملاً منذ الأزل، وهي تعدّ العالم يحتمل إمكانات عدة، يتوقف تحقيقها على فعل الكائنات، فهي التي تقرر مصيره. يقول (جيمس): "فعلى الجانب البراغماتي ليس عندنا سوى نسخة واحدة من الكون لم تتم، وهي أخذة في النمو في كل أنواع الأماكن، وخصوصاً في الأماكن التي يعمل فيها أناس يتفكرون"، ويحاول (جيمس) أن يجعل هذه الفكرة منطقية قائلاً: "افرض معي أن الله استشارك في خلق العالم قبل خلقه، وقال لك: سأبدأ في خلق عالم ليس خلاصة أمر مؤكد، ولكن كماله مشروط بشرط، هو أن يقوم كل منكم بأكبر جهد ممكن فيه، وسأقيم لكم فرصاً للمشاركة في استكمالته، إن الأمان والسلام غير مضمونين، وسأجعل الحياة في هذا العالم مخاطرة حقيقية، وقد تنتهي مخاطرتكم بنجاح، إنه مشروع اجتماعي القيام بعمل تعاوني، فهل تنضم إلى المشاركة في هذا العمل؟ وهل نتق أنك وإخوتك من البشر ستواجهون الموقف بشجاعة؟ هل تقبل المشروع، أم تفضل الحياة الناعسة؟ لو كنت رجلاً صحيح العقل فلن تفضل النوم، ستوافق عقول كبيرة على هذا الكون الناقص الذي تشكل نحن عنصر أساسياً في استكمالته".

#### 2- مقولة الزمان:

تعني أن العالم الناقص في طريقه إلى الاكتمال من خلال الزمن، فالمستقبل مفتوح يتسع للإضافات، "يرى جيمس أن الزمن ضرورة لإتمام النقص، بل لا يمكن فهم تطور هذا الكون، أو استمرار وجوده إذا أغلنا الزمن".

### 3- مقولة الصدفة:

تدعي أن لا شيء في العالم يتحكم تحكماً مطلقاً بمصائر الأشياء، وهذه المقولة رفضت لاجتماعية، والنظام في الكون، ويخبرنا جيمس عن حقيقة ما قد يكون الصدفة بقوله: "إنَّ مصير الشيء لا يتحدد في ذلك الشيء في نفسه، فقد يكون خيراً، وقد يكون شراً، وكل ما يقصد بتسميته مصيراً هو أن يكون مضمون الوجود، يعني أنه كان يمكن أن يكون غير ذلك، لأنَّ القوانين التي نعرفها لا تقرر على إخضاعه" (جلال، 2010: 132).

### 4- مقولة الإمكان:

هي إمكان أن يكتمل العالم على أساس الفعل الحر، إذ يؤكد (بيرس) أن العالم لا يسير وفق قوانين حتمية ضرورية دائماً، وإنما به عنصر الإسكان، فالقوانين في تطور، وتخضع لقانون التطور ذاته، وليس المستقبل معروفاً لنا معرفة ضرورية، وإنما قد يسير وفق الماضي، وقد يتغير عنه قليلاً، أو كثيراً، ويتضمن ذلك أن (بيرس) مؤمن بعنصر المصادفة في الكون، أي أن من الممكنات ما قد يظهر في المستقبل ما لم نلاحظه. (الرجع سابقاً ١٢٦). هكذا نرى أن النزعة الفردية سمة بارزة في موقف البراغماتية من الكون، إذ اعتقدت أنها بين أسرين لا ثالث لهما، فهي إما أن تقول: بأن الكون قد خلق كاملاً منذ الأزل، وبالتالي لا دور للفرد فيه ولا عمله، وإما أن تقول: بأن الكون ناقص فيمكن أن يجد الفرد فيه مكاناً شياً يعمل، إذا فهي بين خيارين، إما الجبرية وإما النزعة الفردية، التي أصقلت في الفكر البراغماتي؛ أن العلاقة مع الكون هي علاقة صراع، وقد اختارت القول الثاني فقالت بنقصان العالم، والصدفة، والإمكان، والزمان لتضمن للفرد دوراً يعمل، كما تزعم، وهي تخالف التربية الإسلامية تماماً بل وتخالف الفطرة السليمة، والعبود الصحيحة المتفكرة في هذا الكون المحكم فليبارك الله أحسن الخالقين. (فان، 1936: 171).

### رابعاً: القيم:

يصدر موقف الفلسفة البراغماتية من القيم عن موقفها من المعرفة، خصوصاً ما يتعلق بالحقيقة، فلذا يرتبط هذا المبحث ارتباطاً وثيقاً بالمبحث السابق المتعلق بالمعرفة، ويمكن القول: "إن موقف البراغماتية من القيم، هو موقفها من الحقيقة إجمالاً، ذلك أن مقياس الخير والشر في مجال الأخلاق هو نفسه معيار الحق والباطل، أو الصواب والخطأ في مجال

المعرفة وهو منفعة الإنسان، وقد اتفق البراغمائيون مع المفسطليين في رد القيد إلى الإنسان. (جيمس، 1962:137). أما البراغمائية فقد كان موقفها نفي أن تكون هناك حقائق سودعة في الأشياء، أو قابعة في الذهن جاثمة ملغاً هناك، وعليها استخراجها واكتشافها، بل هي ما تسفر عنه نتائج أفكارنا في المستقبل، من خلال التجربة المفيدة النافعة، فهي ذات طابع عملي، تؤكد أهمية العمل الإنساني في تفسير الواقع وتغييره. وينسحب هذا الموقف على سائر مواقفهم من المشكلات الفلسفية الأخرى، ومنها موقفهم من القيم. (ساز، 1990:23). وقد أطلقت البراغمائية الفرد كامل الحرية في إثراء تجربته وفق معيار المنفعة، إذ يؤكد (جيمس) أهمية ترك كل إنسان يواثر الجانب الذي يرتضيه إلى الجانب الذي يحقق له السعادة في نفسه، ويحقق له حياة راضية، ويعيش بمقتضى ما اقتنع به، وترك المستقبل يحكم على مواقفه بالصواب، أو الخطأ. (أيرلن، 1988:23) الحرية في الفلسفة البراغمائية هي حرية الإرادة الفردية التي تحتكم إلى المصلحة الذاتية، ومصدر الحكم على السلوك بالصواب والخطأ خاصص للمعيار الفردي، فالخير والصواب في نظر البراغمائية هو أن يسلك الفرد السلوك الذي يتوافق مع رؤيته، ومصلحته الذاتية، فليس ثمة واقع موضوعي يذعن له الفرد مفارق للمصلحة الذاتية الفردية. (ساز، 1990:24).

ويمكن القول من خلال النظر إلى مصدر القيم عند البراغمائية، بأن مصدرها يعود إلى أسر ذاتي لا إلى أمر موضوعي يمكن أن يعطيها شيئاً من الثبات والإطلاق، إن جعل التجربة والمنفعة مصدراً للقيم يسمها بالنسبية ولا شك، ذلك أن مصالح الأفراد تتفاوت، كذلك تجاربهم فتكتسب بنسب متفاوتة، بناءً على تفاوت ظروف كل تجربة وأحوالها من شخص لآخر، ولذا فالشخص في ظروف متفاوتة، وبناءً على ذلك تصبح القيم شيئاً يقررره الذات لنفسها، وتتباين بتباين الذات، وتختلف باختلاف الأفراد، فليس ثمة معياراً مطلقاً تحتكم إليه القيم فتكتسب الثبات، أو الإطلاق، فمن الذي يستطيع أن يضبط معيار البراغمائية الذي صرح به (جيمس) في قوله: "فالحقيقي ليس سوى المطلوب النافع في سبيل تفكيرنا تماماً، مثلما أن الصحيح ليس سوى المطلوب النافع الموافق في سبيل سلوكنا"، فالقيم البراغمائية نسبية؛ لأنها تقاس إلى رغبات البشر، فتتغير القيم تبعاً لرغباتهم، واستجابة للتغيرات في

الأحوال التاريخية، أو الديانات الجديدة، ومكتشفات العلم الحديث وتطور التكنولوجيا، والتقدم في مجالات التربية وما إلى ذلك (جيمس، 2008، 263).

هناك أيضاً الدين:

مفهوم الدين في البراغماتية يختلف عن مفهوم الدين الذي جاءت به الرسالات السماوية، فالبراغماتية تتحدث عن الدين ليس على أساس أنه حق يجب الإيمان به، بل على أساس أنه جاذب من جوانب النفس الإنسانية يمثل أحد رغباتها الهامة التي يجب أن تشبع عن طريق الاعتقاد، وسنعرض مفهوم الدين كما ورد عند الفلاسفة البراغماتيين:

1- الدين عند "بيرس": لقد تحدث "بيرس" عن الدين بصورة عرضية، وذلك أنه كان منطقياً وغرضه البحث العلمي، فإذا سألنا "بيرس" هل الله موجود؟ يجيب: بالإيجاب، بل إنه الشيء الضروري، والخالق الحقيقي.

ثم يصنف الله بالعلم، والقدرة، والإرادة، ولكنه يردف ذلك قائلاً: إن هذا كله ثروة لا معنى لها، الحق أن الدين ينبع بقوله من القلب، أنظر إلى السماء ونجومها وتأمل حركتها، فلا بد أنك قائل بوجوب علة كاملة لهذا الكون العظيم، وعلى هذا الأساس فإن "بيرس" يرى لهذا الكون مبدعاً ومنظماً، لأن في الكون نظاماً، وأن هذا النظام يدخل فيه المكان، ومعنى هذا أن العالم يكتفي بنفسه ولا يقوم وحده، بل يحتاج إلى موجد يوجده وإلى منظم مبدع يوجد قوانين تنظيمه. وقد انتهى "بيرس" إلى القول بوجود إله غير محدود العلم والقدرة، وهو فوق كل نظام ذهني فلا شيء يقاوم وجوده. (جيمس، 2008، 81).

2- الدين عند "جيمس": إن الدين عند جيمس ليس ديناً، وهو ليس سماوياً، ولكنه دين شخصي بسيط يخالف المعنى المألوف للدين، لأن التصور المألوف للدين، هو الاعتقاد بدين سماوي، وتصديق ما جاء في كتابه المنزل، وكل ما يحويه هذا الكتاب من أفكار وعتقدات دون شك، أو ملابذ البرهنة العقلية على صحتها، ومتابعة هذا الاعتقاد بمسئلة مفروضة من العبادات، لقد حصر "جيمس" اهتمامه في الديانة الشخصية وحددها بأنها: اعتقاد الفرد بمالم أوسع خفي له أثره الفعال في حياته الراهنة، وإذا كان الدين عنده أمر شخصي في جوهره، لهذا عند الدين تجربة، وهو يساعد على حل مشكلاته حلاً صحيحاً، فيشعر بالسلام، والراحة، والطمأنينة، ويقوده إلى الموجود الأعظم. (توماس، 1964، 378) ويقول جيمس: "وأما في

حياتنا اليومية فكل منّا أن يمتد عقيدته، ومذهبه، وفكرته صحيحة بالنسبة إليه، إذا ما مكنته من حل مشكلاته اليومية حلاً شريفاً، هكذا نرى أن الدين عند "جيمس" مجرد تجربة، ويرى أن الله شخصية متناهية، محدود بالزمان والمكان، وإذا كان هذا شأن الله عند "جيمس" فهو واحداً لا يحيط بكل شيء، وقدرته محدودة، ليس هو الفاعل القادر، وهو ليس بين معاونين كثيرين، ووجود الله عند "جيمس" لا يقوم على أدلة عقلية، أو معرفة موضوعية، (عنان، 1985، 388). بل هو وليد اعتقاد ديني قائم على التجربة الدينية، بكل ما فيها من شعور، وعاطفة، ووجدان، ويرى "جيمس" بأنه يجوز الحجر على النفس الإنسانية أن تعتقد بما تشاء، بل من الحوط لها أن تعتقد ولا تقف على الحياد، حتى تأتيها الأدلة على صحة الاعتقاد فيقول في ذلك: أليس القول بوجوب الحياد، في حين أن ميولنا النفسية تؤدي بنا إلى الاعتقاد قولاً، أو ليس القول بأنه لا يمكن أن تكون هناك غاية وصلة بين أغراضنا النفسية وقولنا، وبين القوى الموجودة في العالم الخفي، مجرد يقين خاطئ لا دليل عليه، فمن الذي يحق له أن يمنعنا من أن نثق في ميولنا ومطالبنا الدينية، ونصدقها. (الجل، 1991، 294).

هكذا يجعل "جيمس" مهمته في الإقناع بأن القول بوجوب الامتناع عن الاعتقاد خطأ لا يجوز التمسك به، لأن مبررات من يقول بذلك التقوى على الصمود، فالدين في رأي "جيمس" ليس حقاً، بل هو تجربة مفيدة في إشباع واجب الاعتقاد لرغبة نفسية هي الاعتقاد، والتجربة الدينية صادقة بقدر ما تفيد، ويقدر ما تعطي للإنسان من نفع، شأنها في ذلك شأن دوران الأرض المفيد في تفسير الظواهر، والتجربة الدينية تمتاز بخصائص التجربة الوجدانية إلى حد ما، فإنها تقوم على حدس أصيل، وأن المنفعة لها آثار، على أن الشك يظل يملكانا. إذن التجربة الدينية تجربة شاذة فريدة، غير قابلة للتحقيق بملاحظة نزيهة، ولكنها قبلت في البراغماتية، اتصالها بالشعور نافعة، شأنها في ذلك شأن المخترعات النافعة، والوسائل والوجدان، وانتاجها أثراً مفيدة، التي لا تستند على تجربة حاضرة، كالمعاني المجردة، والقضايا المنطقية والرياضية والطبيعية. أما أن الدين حق في ذاته، ونظام إلهي لا تستقيم بدونه الحياة، فهذا مالا نكنو منه البراغماتية، بل إن الدين يظل تجربة وجدانية، تعطي ثمرات جد نفيسة في حياة الأفراد والجماعات، وذلك هو مبعث الخصوبة فيها وفيه، أما عن موقفه من الأديان السماوية وأهميتها: فإنه يعتقد أن إيمان الناس في العصر الحديث بالأديان



السمائية بدأ يزول تدريجياً، إن لم يكن قد زال نهائياً. (شيدر، 1964، 351). وذلك لأسباب كثيرة منها:

أن الأديان تقوم على التخويف، والتهديد، والعقاب، والرهبة. فرض العبادات واعتقاد بأنها أساسية، وهي تميز الإيمان من الكفر، مع أنها ظواهر سطحية في نظر الكثيرين اليوم.

نهضة العلم والنقد الفلسفي، فقد أظهر العلم أن الإنسان واضع للقوانين، ولم يتلقها من الله، وأن القوانين خاضعة للتغيير والتعديل وليست خالدة، ولقد أبان دارون وغيره: أن فكرة العناية الإلهية والتدبير خرافة، وأن النظام الغائي غير موجود، إذ إن فكرة النظام تفسير إنساني مصطلح لا وجود له في الكون ذاته. كل ذلك قلل من سلطة الله في العالم والعباد. (مسعود، 1956، 177)

مما سبق يمكن القول: إن الدين عند "جيس" ليس ديناً سماوياً، ولكنه دين شخصي وهو دين تجريبي، والله عنده شخصية حقيقية متناهية محدود بالزمان والمكان.

#### 1- الدين عند "ديوي":

أما "ديوي" فقد كان أكثر تطرفاً من غيره فقد نظر إلى الدين على أنه تجريبي تماماً، فالدين عنده دين إنساني، دين طبيعي، فهو يرى: أن كل دين "هو تعبير عن عادات، ومواقف عقلية، لأي شعب شعائره وعباداته والتي تتطور جميعها في الاعتراف بالألوهية وبقداساتها، وبما يعنيه ذلك من مغزى في صدور العلاقات التي تزخر بها هذه الحياة. (ديان، 1985، 205). وعلى هذا فالدين الذي يدعو إليه "ديوي" دين طبيعي، دين الإنسانية. ويرى أن الدين الحق هو الذي يركز أساساً من تلك الطقوس التي تركز على المثل، بدلاً من أن تفرض علينا قسراً، لأن المثل نتجه بنا إلى أفضل ما يمكن أن نحاول بلوغه من الإيمان.

ويرى "ديوي" أن المثل الأعلى للمجتمع هو أن يتعاون الناس معاً، وبعد قيام التعاون بين أفراد المجتمع، فالإنسان "حر" في مجتمع ديمقراطي يتعاون أفراد على قدم المساواة، وهذا التعاون هو الدين في جوهره.

فالإيمان الحق إنما هو إيمان بالكشف عن الحقيقة التي تحل ما يعترض الإنسان من صعبات، والإيمان الحق إيمان ممنهج يسائر التفكير، ويسائر الحياة العملية مسيرة تعمل

على ازدهار تلك الحياة ورخائها، والله هو العلاقة بين الإنسان ومثله العليا، يحاول تغيير أوضاع الحياة على مقتضاها، والدين عند "ديوي" ليس له مثل عليا خاصة به، ولا منهج للتفكير خاص به، وإنما هو روح تسري فيه مواقف الإنسان كلها إزاء خيرته. (الجلد، 1991، 303).

ومما تقدم يمكن القول بأن الدين عند "ديوي" إنساني وهو تجريبي ككل القيم نشأ تجريبياً، وليس له وجود محقق على سبيل اليقين، ويتطور بواسطة الإنسان، هذا بيان الإنسانيين الذي صدر في أمريكا سنة 1933 ووقع عليه "ديوي" وغيره.

**سادساً: الديمقراطية:** تفهم كلمة الديمقراطية عادة في مضمونها السياسي فقط، الذي يعني نوعاً من الحكم تخضع فيه الأقلية للأغلبية، وقد عرفها علي أنها: (حكم الشعب للشعب وبالشعب)، (ديوي، 1962، 334) وعلى الرغم من صحة هذا المعنى، إلا أنه لا يقتصر على الجانب السياسي فقط، بل يتعداه إلى الجوانب الأخرى للديمقراطية، كالاقتصادية والأخلاقية، وينبغي أن تؤخذ هذه الجوانب بالحسبان عند الحديث عن الديمقراطية والتربية، فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعية، والخبرة المشتركة المتبادلة. (ديوي، 1978، 90). وتتناقص هذه النظرة مع تعاليم الدين الإسلامي، الذي يكون فيه الحكم لله عز وجل، ومن غير الممكن أن يكون الحكم لغير الله تبارك وتعالى خالق هذا الكون ومبدعه، وهو الحكم العدل، وفي تلك إشارة إلى أن الحكم بنظام الديمقراطية من دون الله كفر بواح، تعتقد الفلسفة البراغماتية أن الديمقراطية ليست مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية، والخبرة المشتركة المتبادلة، فالديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع، وتكافل اجتماعي، وحرية في الاعتقاد إلى غير ذلك من المبادئ الديمقراطية المعروفة، وفي المدرسة الديمقراطية يعيش المتعلمون، والمعلمون والعاملون الآخرون كلهم زملاء متعاونين؛ لتحقيق هدف مشترك، وهذا الهدف المشترك يخدم الأغلبية الساحقة، إن لم يخدم جميع أعضاء المدرسة، ولكي يدرك المتعلمون والمعلمون معنى الديمقراطية، فإن على المدرسة أن تمثل هذا النظام، والطريقة الوحيدة لفهم الحياة الديمقراطية، هي الاشتغال بها ومحاولة تطبيق مبادئها الأساسية في المدرسة، وإذا قلنا غير ذلك، فإن مثلنا يكون كمثل من يعلم الطفل السباحة، بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدة عن نهر، أو بحيرة، أو بحر. (صالح، 1967، 81). إن المجهود الذي بذل في الستين عاماً، الأخيرة من القرن

التاسع عشر قد نجح في بناء العقل الديمقراطي، ونجح في تمهيد الطريق وإعداد الوسائل اللازمة لما يحتاج إليه الذكاء والتفكير الحر. (بيبي، 1949، 75). وفي هذا إشارة إلى تحرير العقل وجعله فعالاً منتجاً مستقلاً، يؤدي وظيفته الاجتماعية، وليس لكونه عقلاً خادماً للعرف والتقاليد، وهو ما تسمح الديمقراطية بإمكانية إنجازه وتجسيده، فالديمقراطية التي تستهدف تحقيق تكافؤ الفرص كمثال أعلى لها، تتطلب نوعاً من التعليم والتربية، تكون فيه عملية التعليم وتطبيقاتها الاجتماعية، وتكون فيه الأفكار والآراء وممارستها العملية، ويكون فيه العمل وإدراك مفاهيم ما يتم فيه ونتائجه كلها، أموراً تمتزج وتحدد منذ سن التعليم ولجميع المتعلمين. (بيبي، 1962، 124).

وهكذا يبدو أن هذه النظرة تتسجم مع التربية الإسلامية التي تحث على النمو الشامل للفرد، كما إنها لا تمنحه الحرية المطلقة ليفعل ما يحلو له، وهي أيضاً تشير إلى إيجابية أخرى، وهي أن هذه الديمقراطية لا يمكن أن تتحقق في جو يسمو به التمييز العنصري، والفرقة بين الناس هو ميزان التقوى.

#### 9- التطبيقات التربوية للفلسفة البراغماتية:

لابد من عرض الآراء التربوية التي طرحتها البراغماتية لجوانب العملية التربوية وهي:

أولاً: الأهداف التربوية: ترى الفلسفة البراغماتية أن أهداف التربية تساعد الفرد في نموه، وفي تعلمه، وفي تكيفه مع بيئته وحياته، وتؤكد ألا تكون هذه الأهداف مفروضة من الخارج، لأنها عندئذ لا تمثل أهداف الفرد الحقيقية، ولا تنبع من نشاطاته، فالأهداف الحقيقية عند البراغماتية هي تلك التي يحددها الفرد بنفسه، أو يشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقة وحاجاته.

ولعل من أهم هذه الأهداف عند البراغماتيين:

- ١ - مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته، وعلى فتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.
- ٢ - مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية، والطبيعية، وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- ٣ - إعداد الفرد للحياة المستقبلية دون إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة.

٤- إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطوره من خلال تنظيم عملية المشاركة في الوعي الاجتماعي، وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعي.

٥- إكساب الفرد المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة والتوجيه الخبرة التالية.

٦- إكساب الفرد الاهتمامات التي تتعلق بمظاهر الحياة السليمة التي تجعله أكثر سعادة وتسهم في ارتفاع مستوى بنائه الشخصي.

٧- تمكين المجتمع من صياغة أغراضه الخاصة وتنظيم وسائله وموارده. (الشك، شعوري، ٢٠٠٧، ص ٤٣).

والغاية عند البراجماتي هي مساعدة الطفل ليصبح له قيمة اجتماعية في الحاضر، والمستقبل، والعيش بتوافق مع الآخرين، خلال تطوره الفردي ومساعدته على فهم بيئته، وحل المشكلات بنفسه بصورة عملية، ومهارات كيف تتعلم باستمرار، واحترام الديمقراطية وقيمها، وممارستها في الإطار السياسي والاجتماعي. (الحرارة، ٢٠١٢، ص ١١١).

#### الصفات التي تتميز بها الأهداف:

يجب أن يبنى هدف التربية عند البراجماتيين على الفعاليات الذاتية للمتعلم، بما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة، وينبغي أن يكون قابلاً للتحويل إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، وما لم يؤد الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل فلا قيمة له، فإذا كان تطبيقه واجباً في كل حال فما جدوى ملاحظة التفاصيل التي ليس لها في الأمر حسيان.

كما ينبغي على المربين الحذر من الأهداف التي يزعم بأنها عامة، أو نهائية، فلا شك في أن كل هدف، مهما بلغ من التحديد، يبقى هدفاً عاماً بما يفرغ عنه من العلاقات؛ لأنه يفضي إلى ما لا حصر له من الأشياء (الخوف، ٢٠١٢، ص ١١٥).

#### ثانياً: المنهاج:

المنهاج عند الفلسفة البراجماتية لا يهدف إلى حشو أذهان الأطفال بمعلومات كثيرة عن الذرات الاجتماعية، والثقافي، كما في التربية المثالية، بل يحاول التوفيق بين حاجات الأطفال، وبين الخبرات التي تساعد على فهم مشكلات الحياة، وارتباط المنهج البراجماتي بالحياة يقضي على عزلة المدرسة عن المجتمع. (علي، ١٩٩٥، ص ٤٤).

ويقول جون ديوي: "إن منهج النشاط هو الطريق الأنسب لاكتساب المعرفة"، ويذهب إلى أن إدراك الأشياء يكون على أفضل وجه عند التعامل مع المشكلات في مواقعها والعمل على حلها، ويؤكد الخبرة وأن قيمة النشاطات هي بمقدار تحولها إلى خبرات تمكن الطالب من الابتكار، وأن المواد الدراسية هي وسائل لمساعدة الطالب وتدريبه، وأن الهدف من دراسة الكتب هي تعليم أساليب جديدة لمواجهة المشكلات الممتدة، وقد وضعت البراغماتية التربية المهنية والعلوم الطبيعية في المقام الأول، بينما وضعت الدراسات الإنسانية واللغات في المقام الثاني، وأعطت أهمية خاصة لعلم الاجتماع، وعلم النفس في المنهج الدراسي، لأنها تساعد الطالب على معرفة الإنسان وتفهمه.

والتربية البراغماتية لا تهتم بالتراث الثقافي والاجتماعي في الماضي، وإنما بالحاضر والمستقبل، فالمنهج يعكس واقع الحياة الاجتماعية ويجب أن يهيئ الفرصة لممارسة الديمقراطية، وأن يتمركز حول نشاطات واهتمامات وميول الطفل وبتمية مهاراته وإبداعه، ولا يؤمن البراغماتيون بوجود أهداف ثابتة للمنهج، وهذا الإيمان بعدم وجود أهداف ثابتة للمنهج يجعل الحياة الإنسانية كلها - بجانبها القيمي والعملية - على حافة التغير، لا يستقر لها قرار، ولا يمكن تصور مستقبل مأمون لها، ومن أهم أهداف المنهج تعليم الطالب كيف يفكر؟ لا بماذا يفكر؟ فالمدرسة تجد في اكتساب التلاميذ المهارات الواقعية والعملية التي يحتاجونها لكي يكونوا مواطنين وأفراداً نشطين، ومكتشفين، وعاملين، ولهذا فالبراغماتية تؤكد على الخبرة الكاملة، والنمو الشامل المتكامل للطالب هما موضوع التربية الرئيس. (اليسل، 1997، 278).

إن المنهج في البراغماتية، يتكون في العموم من وحدات دراسية عملية، تختص الواحدة منها بخبرات ذات طبيعة مترابطة، أو متجانسة، والأهداف ترمي لإنتاج أفراد عمليين واقعيين في شخصياتهم وسلوكهم، ومعارف هذا المنهج عبارة عن خبرات، أو تجارب، أو مواقف يعايشها التلاميذ، ويدركون من خلالها ماهية الأشياء وحققها، بمعنى أن معارف المنهج الأكاديمية قد لا تكون مكتوبة بصيغ مباشرة، كما هو الحال مع مناهج المعرفة الدراسية، بل غير مباشرة يستنتجها التلاميذ عادة من قيامهم، أو معايشتهم للخبرة المطلوبة، وخبرات التعلم وأنشطته هي حقيقة، أو شبه حقيقة، تقوم على حل المشكلات، والمشاريع، والمشاهدات، والتطبيقات الميدانية، أو المحاكية (شبه الميدانية الواقعية) والتدريبات السلوكية المباشرة،

وتفجيم التعلم يتم عملياً في الطالب من خلال معايير كيفية، أي كيف يفكر الطالب، وكيف يقوم بالخبرة). (علي، 1995، 233).

تشرط البرامجمانية عند وضع المنهاج مراعاة الأسس الآتية:

1- أن يحتوي المنهاج التربوي على المعرفة التي يتم التأكد من حقيقتها عن طريق التجربة.

2- تشجيع التلاميذ على تقبل القوانين الطبيعية والتصميمات العملية.

3- أن يحتوي المنهاج على المعلومات، والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة فقط.

4- إشراك الطلبة في عملية تصميم البرامج التربوية ونشاطاته المتعددة.

5- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- مراعاة قدرات المتعلمين وميولهم وموالبهم.

7- مرونة المنهاج وإشراك الطلبة في تخطيطه وتعديله.

ومن هنا ينبغي أن الفلسفة البرامجمانية فلسفة إنائية، بمعنى أن الغاية تبرر الوسيلة، فهي بذلك تركز على المناهج العملية، أو التي فيها أنشطة، وخبرات عملية تكسب الطالب المعرفة، وتطلعه على الحقيقة، وتنمي مواهبه وتلبي رغباته، وميوله، وحاجاته، ومن أجل ذلك كان للطالب، والمعلم، والأسرة دور كبير في عملية صنع المناهج وتصميمها، واختيار كل منهم ما يوافق إمكانياته، واستعداداته، وحاجاته، والمشاركة في عملية تطوير هذه المناهج وتعديلها وتقويمها، وتعمل كذلك المناهج في البرامجمانية على تربية الطلبة على التخطيط والمراقبة الذاتية المسؤولة، فلا تعترف المناهج بالعقاب، والطرق التي تعتمد على السيطرة التامة، والخضوع فهي مرفوضة في ضوء المنبرسة البرامجمانية (الحجرجي، 1431، 279-278).

كما أن المنهاج في الفلسفة البرامجمانية، يعد عنصراً أساسياً في العملية التربوية، لأنه محور انتقاء الغايات والوسائل، كما أنه أداة العملية التربوية، التي تميز التلميذ على مواجهة المشكلات اليومية وحلها بطريقة وظيفية فعالة، ويتضمن كثير من أوجه الأنشطة، وينتهي عند وضع المنهج أن يكون صحيحاً، وسليماً، يضمن للتلميذ الانتفاع به انتفاعاً حراً داخل المدرسة، وفي أثناء حياته اليومية، ويشكل المنهج الدراسي وحدة ديناميكية هادفة وليس مجرد



تنظيم معرفي جامد، أما العمليات المعرفية، ومواردها تحدد في الفلسفة البراجماتية في حدود الاعتبارات، العمالية، أو الفرضية وليس هناك مجال للقول: بأن المعرفة تحدد في حدود الاعتبارات النظرية التأميلية الحقيقية، أو الاعتبارات الفكرية المجردة. (الف، شعراوي، ٢٠٠٧، ص ٩٥).

كما تطالب الفلسفة البراجماتية بالآ يقتصر المنهاج الدراسي على القراءة والكتابة والعد، بل يشمل الطبيعة والأشغال والرسم، إذ يعتقد البراجماتيون أن هذه الأنشطة تعمل على تنمية الفضائل الأخلاقية، وضبط النفس والاستقلالية. (البرجان، ١٩٩٠، ص ١١٤-١١٥). ويضيف جيلينسي (٢٠٠٠، ص ٢٠٢-٢٠٣): أن البراجماتية لاتعطي اهتماماً للتراث الثقافي وتركز فقط على الحاضر والمستقبل، كما أنها لا تهتم بتقديم مناهج متفقا ومرتبطة من قبل الكبار، وموضوعاتها تقليدية، فهي تقدم المعرفة مفصولة عن التجربة، ومجزئة إلى أقسام، وترى المنهاج مجموعة من المهارات والفنون اليدوية العملية، وحل للمشكلات، وإهتمامها ببناء المنهاج على أساس تعاون من قبل المهتمين، والمختصين، والعمل على تطويرها من خلال الخبرات النافعة. ومن وجهة نظر البراجماتية فالمناهج، يجب أن يتكامل مع الأنشطة اللاصفية التي تشبع ميول الأطفال، ومواهبهم لضرورتها الملحة، من أجل نمو متكامل، لذلك ركزت المنهاج على استخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع. (الطيطي، واخرون، ٢٠٠٢، ص ٩٥).

وترى البراجماتية أن الكتب المدرسية، هي أساليب جديدة يمكن أن تطبق في مجال حل المشكلات الجديدة أيضاً، والبراجماتي يقبل معظم المواد الدراسية في المنهج، شريطة أن تكون منظمة بصورة منطقية للتلاميذ الذين هم في مرحلة المنطق التحريري، ولكن الصغار لا يتفق معهم التنظيم المنطقي للمادة، بل يتفق معهم التنظيم السيكولوجي للمادة في ضوء احتياجاتهم واستعداداتهم، وحتى يتمكن التلميذ من التعلم، لأن المادة قد نظمت في ضوء استعداداته وخصائصه السيكولوجية. (الغولك، ٢٠١٢، ص ١١٢).

### ثالثاً: طرائق التعليم:

يرى البراجماتيين أن الطالب ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية المكتسبة، ويعد نشاط الطفل أساس كل تدريس عندهم، إذ يرون أنه نشط تلقائياً، وأن كل ما يفعله التدريس في رأيهم هو أن يوجه هذا النشاط، إذ إن النشاطات الوادعة الفعالة المنظمة مفضلة على

النشاطات غير الهادفة، فليس الهدف من التعليم ليس تعلم الطفل ما لا بد له من تعلمه، وإنما تشجيعه لكي يعرف بنفسه نتيجة نشاطه الذهني التجريبي، كما يرى البراجماتيون أن النشاط المرغوب فيه هو الذي يؤدي إلى سلسلة من التغيرات. (الفيل، شعراوي، ٢٠٠٧م، ص ٤٦)، وتهتم البرجماتية باحترام الرغبات الذاتية، ودمجها في العملية التعليمية، وتعطي اهتماماً كبيراً لتعليم الأطفال كيف يحلون مشكلاتهم، اعتقاداً منها بأن ذلك سيزود الطالب بالمعرفة والمهارات. (جنيني، ٢٠٠٩م، ص ٢٠٤-٢٠٦).

تعتقد البراجماتية أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط، أكثر مما يتعلمه عن طريق التدقيق، وتُعزّز البراجماتية أساليب التعليم عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ، وحل المشكلات، التي تقوم على الطبيعة البيولوجية والاجتماعية، والإفادة من تعاون الطلبة في فريق للتعليم التعاوني، لتعلم الطلبة مهارات الاعتماد على النفس والبحث العلمي. (الخرقلا، ٢٠١٣م، ص ١١٣، الطحان، ١٩٩٩م، ص ١٧٦) ..

لذلك كله فقد نبه جون ديوي إلى أساسيات، يرى ضرورة التنبيه إليها، وصياغتها قبل الشروع في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس منها:

- ضرورة الربط بين خبرات التلاميذ والمعرفة النظرية والعمل التطبيقي، وأن عجز الطالب عن الاندفاع بما يكتسب من خبرات داخل المدرسة، انتفاعاً تاماً وهدراً خارج المدرسة، يعني انعزال المدرسة عن الواقع وبالتالي عن الحياة.

- وجوب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- ضرورة مراعاة ميول المتعلمين ودوافعهم الطبيعية، ومحاولة استغلال هذه الميول في جذب انتباههم، ونفعهم إلى النشاط الذاتي الأخلاقي.

كما نبه جون ديوي إلى ضرورة منح التلميذ حرية الحركة، حتى يتمكن من التعبير عن مساجيده، على أن تعمل هذه الحرية كوسيلة لخلق القدرة على الضبط الذاتي لديه، وتنمية حريته الحقيقية، وتنمية قدراته على تنفيذ الغايات المختارة، على أساس التفكير المبدئي، وقدرته على تحديد الأهداف، وتقدير قسّم الرغبات. (الفيل، شعراوي، ٢٠٠٧م، ص ٤٦) ..

#### رابعاً: المعلم:

جعلت الفلسفة البرجماتية الطفل، ونشاطه محورياً العملية التربوية التعليمية، ورأت أن المعلم البرجماتي، إنما هو إنسان مشارك في المواقف التعليمية، وهو صاحب خبرة ومرشد يسهل عملية التعليم، ويقتصر دوره على الإثارة والتأثير، وتسهيل التعلم، ويتوقع البراجمانيون من المعلم تقديم مثل الاحترام، وحقوق الأفراد، والممارسات الديمقراطية، والقدرة على حل المشكلات، واستعمال الأساليب العلمية المناسبة، وعلى المعلم أن يطبق قوانين المدرسة من خلال ممارسة الديمقراطية فيها، والمتمثلة في الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين والطلبة؛ لتقرير حاجاتهم وتوقعاتهم، وألا يقتصر دوره على تعليم القوانين للطلبة، بل تعليمهم صنع القوانين، وكذلك عليه فهم الانطباعات الشخصية، والاجتماعية، بهدف تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة داخل المدرسة، ويدفع المعلم الطلبة إلى التجريب وفحص الأفكار الجديدة، وإشراكهم في المناقشات والتصويت، وتحمل مسؤولية السلطة، على اعتبار أن المدرسة أنموذج مصغر عن المجتمع، يتعلمون فيه قواعد السلوك الإيجابي في المجتمع، والمعلم البرجماتي لا يملى على الطلبة مسؤولياتهم، ولكنه يكون المرشد، أو الميسر، ويشاركهم في التنظيم الديمقراطي. (الخوالدة، ٢٠١٢، ص ١١٣، جعيني، ٢٠١٤، ص ٢٠٦).

ولم تجعل البراجماتية من المعلم محورياً رئيساً في العملية التربوية، وطالبت المعلم ألا يكون عمله التدريس فقط، بل يساعد في اختيار الخبرات التي ستقدم للطفل، لكي يتفاعل معها، ويعمل على مساعدته في حل مشكلاته. (طيطي، وآخرين، ٢٠٠٢، ص ٩٤).

مما سبق يمكن تحديد نظرة البراجماتية للمعلم في النقاط الآتية:

- أن يعمل المعلم كموجه ومرشد، ولابد أن يفهم طبيعة المتعلمين.
- يفسر المعلومات ويتجنب الحشو والتلقين.
- يعلم المتعلمين استراتيجيات التعلم وطرائق التفكير.
- يدفع الطلبة إلى التجريب، وفحص الأفكار الجديدة ويكون مشاركاً في المناقشات.
- يشجع المعلم المتعلمين على التعلم الذاتي، ومشاركة الآخرين، دون أن يكون هناك أي نوع من المراقبة الشديدة.

- التنوع في طرق التعليم وذلك لاستثارة طاقاتهم في المواقف التعليمية.

- التشجيع على التعلم من خلال العمل وحل المشكلات.

**الصفات التي يجب على المعلم التحلي بها من وجهة نظر الفلسفة البراجماتية:**

تري البراجماتية أنه ينبغي على المعلم ليؤدي رسالته على أكمل وجه، فعليه أن يتصف بعدد من الصفات منها:

- الاستقامة في العمل، لأن ذلك يسهم في تمييز المادة الدراسية للمتعلمين.

- الابتعاد عن الاعتزاز بالنفس، وفرط الشعور بالذات، لأنها عوامل تؤدي إلى بناء الحواجز النفسية بينه وبين المتعلمين.

- استيعاب المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وأن تكون حاضرة في ذهنه، وأن يكون مشغولاً بتفاعل المادة مع حاجات المتعلمين، وقرائهم، وليس مع المادة نفسها.

- المعرفة الوثيقة بالظروف البيئة المحيطة (الطبيعية، والتاريخية، والاقتصادية، وغيرها)، حتى يتمكن من استغلالها وجعلها مصادر تعليمية.

- القدرة على تعزيز الاتجاهات التي تؤدي إلى النمو المستمر، وتفهم المتعلمين بوصفهم أفراداً فهماء يقوم على العطف، ويدرك ما يدور فعلاً في أذهانهم.

- اختيار التنوع في المواد العلمية المقررة على الطالب، وتشجيع تنوع العمليات في التعامل مع الأسئلة، ولا يفرض عليهم تعميمات فكرية، حتى لا تقتصر رؤيتهم الفكرية على مسالك واحد يحدده هو. (الذ، شعولي، ٢٠٠٧م، ص٥٠).

#### **خامساً: المتعلم:**

تفضل الفلسفة البراجماتية أن يكون الطالب شخصية نامية ومتطورة، لديها القدرة على التواصل الاجتماعي، وإثبات الذات، والإسهام في حل المشكلات، مستقلاً ونشطاً، ولديه من المهارات الكامنة لحل المشكلات، والحصول على الخبرات الجديدة، واحترام حقوق الآخرين، وإتقان التواصل معهم بصورة ديمقراطية، وإعطاء الطالب الحرية في الاختيار والعمل، وتفهم البراجماتية بأن طبيعة الطالب، صيغة بيولوجية واجتماعية قابلة للتعلم

والنمو، من خلال التفاعل الذكي مع معطيات البيئة، وإمكانيات التعلم في نماذجها الاجتماعية، والخبرات التي يحصل عليها من البيئة. (الغولدة، ٢٠١٣، ص ١١٢).

كما أن البراجماتية لا تسمح بالنظام الصارم القاسي، وترى أن الطالب حزمة من النشاط يستمد قوته من الاتجاهات النظرية والمكتسبة، وهذا النشاط هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التعليم (الرحمان، ١٩٩٩، ص ١٦٢). لقد جعلت البراجماتية من التلميذ محوراً أساسياً في العملية التربوية، وطالبت بأن ينبع النظام من الطفل نفسه، ومن إحساسه بالمسؤولية، ومن خلال المشاركة والتوعية بأهمية النظام المدرسي، أما في حالة حدوث بعض المشكلات، فتطالب هذه الفلسفة المعلم بحلها دون الرجوع إلى الإدارة المدرسية، وذلك بإتباع الأساليب الآتية:

- ١- المقابلات الفردية ومحاولة الإرشاد.
- ٢- إحالة المخالفات إلى مجلس التلاميذ.
- ٣- تأكيد دور التعزيز والمكافأة للسلوك الحسن. (الخطي وآخرين، ٢٠٠٢، ص ٩٤).

#### سابعاً: التقويم

إن عملية التقويم في الفلسفة البراجماتية مهمة للغاية، ويتحمل مسؤوليتها المعلم أمام طلابه، والمجتمعات التي ينتمون إليها، ويستخدم المعلم البراجماتي الامتحانات المدرسية التشخيصية، والتحليلية، والعلاجية، والهدف من التقويم هو الحصول على تغذية راجعة نتخذ منها مؤشراً على النتائج النهائية للعملية التعليمية، ويميل البراجماتي إلى تبني الأدوات الديمقراطية في عملية التقويم، سواء أكانت الاختبارات القائمة على التجمعات المعيارية (التي ينسب فيها الطالب إلى الآخر)، أم التجمعات التي تقوم على التجمعات المرجعية (التي ينسب فيها الطالب إلى نفسه)، وعادة يركز التقويم البراجماتي على قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات، وإنجاز المشاريع والتطبيقات العملية، وتشخيص أساليب التعليم، وكيفية تعلم الطلبة. (الغولدة، ٢٠١٣، ص ١١٤).

## 10- موقف الإسلام من الفلسفة البراجماتية

- نقد الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر الإسلام:

يمتلك الدين الإسلامي أعظم ثروة في مجال العقيدة، والقيم، والسلوك، والخلق، كما تشكل السيرة النبوية إرثاً ضخماً من الأحاديث القولية، والفعلية التي تحث على حسن الخلق، والسلوك، إضافة إلى العبادات، بالشكل الذي جمع لنا فيه بين العلم والعمل، وقد قامت الفلسفة البراجماتية على أساس أن المعيار في بيان صحة الأعمال وحسنها، إنما يكون من خلال النتائج المترتبة عليها، فأخضعت كل شيء لمبدأ النفعية، وجعلت النتيجة هي معيار الحكم على حسن ذلك العمل والأخذ به، أو فحبه وتركه، وقد طبقوا ذلك المبدأ على الدين، فأصبح الدين نافعاً في بعض الأحوال مما لا يمكن استبدال غيره به، وفي هذا يقول "برتراند رسل": لا يقع مؤمننا مخلصاً إيمانه؛ لأن المؤمن لا يطمئن إلا متى استراح إلى موضوع عبادته وإيمانه، إن المؤمن لا يقول: إني إذا أمنت بالله سعدت، ولكنه يقول: إني أؤمن بالله، ومن أجل هذا فأنا سعيد؛ (الحجوي، ١٤٣١هـ ص ٣١٥ - ٣١٦).

وبالرغم من أن الفلسفة البراجماتية لا تنظر للماضي ولا تعيره اهتماماً، إلا أن هناك تناقضاً يبرز من خلال تكرار أقوال الفلاسفة القدامى، ومبادئ الفلسفة البراجماتية فمثلاً: فلاسفة يسبقون الذي أرسى قواعد المنهج التجريبي الذي هو أساس البراجماتية لم يكن برجماتياً، فأخضاع كل شيء للتجربة يجعل الأفكار في شك حتى تثبت صحتها بالنتيجة العملية، ومجرد التفكير في إخضاع الدين للتجربة - أو شك في صحته، والدين لا يقبل الشك، فلا يمكن الجمع بين شك وإيمان؛ فهناك أمور غيبية لا يستطيع الإنسان أن يصل إليها بالتجربة العملية، وتتجاوز الحس؛ لأنها من عند حكيم خبير، والتسليم أمر مطلوب للمسلم الحق، الذي لا يضع عقيدته في موازين الشك، ولا يجعل إيمانه في موضع اختبار، بل يعلم أن الله هو من يختبر إيمانه، ويعلم قوته من ضعفه، وتمسكه بعقيدته دون شك، بل هي عقيدة محمية من الشك والزيغ، وإلا كيف أن تكون عقيدة إن خالطها شك وظن.

- نقد الفلسفة البراجماتية في نظريتها للقيم:

إن التربية الإسلامية تستهجن نظرة الفلسفة البراجماتية المادية النفعية الزائفة للقيم، ويمكن إجمال النقد الموجه للفلسفة البراجماتية، فيما يلي:

بسم الله



- الفلسفة البراغماتية جعلت من الفرد مصدراً للقيم، وهذه الفردية بما يرتبط من فوضى وغموض تجعل الأفراد عاجزين عن تحمل النظام، والرقابة، والمهام الاجتماعية، وهي بذلك تخالف التربية الإسلامية تماماً، إذ إن مصدر القيم في التربية الإسلامية مصدر رباني، تركز عليه متسامية عن المصادر البشرية المادية، وتحتكم إلى شريعة الله تعالى، مما يكسيها الثبات والتوافق وعدم التضارب.

- الفلسفة البراغماتية جعلت من المنفعة العاجلة معياراً لقبول القيم، أو ردها، وهي تنظر إلى المنفعة المادية الدنيوية العاجلة، وإلى شهوات الجسد، بعيداً عن حاجات الإنسان الأخرى، فجعلت فائدة الفرد الدنيوية المحدودة هي المعيار في قبول القيم، أو ردها، والتربية الإسلامية لم تغفل المنفعة المترتبة على القيم، إلا أن هذه المنفعة ليست معيار القبول والرد، بالإضافة إلى أن التربية الإسلامية، لم تقصر المنفعة على النفع الدنيوي فقط، بل ربطت بين العمل الدنيوي، وثواب الآخرة. (فلم، 200، 1936).

- على الرغم من إعلاء شأن المنفعة في الفلسفة البراغماتية، إلا أنها غامضة غير واضحة المعالم، لا تدل على شيء، فقد أضفوا على كلمة الحاجة معاني بلغت من الكثرة جداً لم تعد معه تدل على شيء. فهناك حاجات ترمي إلى حفظ الحياة، والعمل على استمرارها، ولكن من الممكن أن نطلق اسم (الحاجة) على ما يعبر عن أكثر الميول الوجدانية تنوعاً، فالمرء بحاجة إلى أن يكون محترماً محبوباً، كما أنه بحاجة إلى أن يُحِب، وإلى أن يرى من يحبهم سعداء، والغيورون الحاقدون بحاجة إلى أن يروا الآخرين نساء، وأقل سعادة منهم، والمرء بحاجة إلى الإيمان بوجود الله، وخلود النفس، وهناك حاجات عاطفية، وعقلية كالحاجة إلى المعرفة والفهم... وهكذا نلاحظ أن (حاجات) الإنسان و (المنافع) التي تناظرها تبلغ من التنوع جداً يجعل كل تعريف للحقيقة بالمنفعة ينتهي آخر الأمر إلى أنه لا يوضح من طبيعتها أي شيء. (جلال، ١٨٩، ٢٠١٠).

- قول الفلسفة البراغماتية بالنسبية في القيم، هو في حقيقته إنكار للقيم، فما كان اليوم له قيمة، قد يصبح غداً لا قيمة له، وهكذا لا يكون هناك أي ثبات لقيمة من القيم، ومعروف من بدهيات الإسلام فساد هذه الأفكار، فالفضائل ثابتة، والأخلاق والقيم لا تتغير، فالصدق فضيلة في كل زمان، والكذب رذيلة في كل آن، ذلك أن معيار الأخلاق عند المسلمين الشرع

المطهر، وفي الحقيقة إننا لسنا أمام فلسفة جديدة، وإن بدت كذلك، ولكنها مجرد إعادة للنظرية الرواقية القديمة، مضافاً إليها الروح النضالية الحديثة، التي تجعل من المجتمع غلبة من الوحوش الضارية يأكل بعضها بعضاً، إذ تتنافس على (التفوق) و (الغلبة)، ولا تفوق على تحقيق أي قيمة من القيم الفاضلة، كالحق، والعدل، والإيثار، وغيرها من الفضائل الإنسانية الثابتة. (ابو الخين، 1988، 300).

### ١٧-١٦ - نقد الفلسفة البراجماتية من حيث نظرتها للكون:

منبين نقد الإسلام للبراجماتية في نظرتها للكون من ناحيتين:  
أولاً: الفلسفة البراجماتية تذكر الثنائية في تكوين الكون، فهم لا يؤمنون بوجود جانب غير مدرك بالحواس؛ أما التصور الإسلامي فيقسم الكون إلى قسمين:  
القسم الأول: الكون المادي المنظور (الكون المحسوس)، كالشمس، والقمر، والسماء، والأرض. (سورة الفرقان، آية ٥٤).

القسم الثاني: الكون المغيّب (الكون غير المحسوس)، فهو عالم لا يدخل في حدود الكون المادي، الذي يمكن أن تدرك مكوناته بالحواس، ومن هذا العالم الروح والملائكة والمسلأ الأعلى فالروح من مكونات الإنسان وهي من الله.

ثانياً: الفلسفة البراجماتية ترى أن الكون ليس ثابتاً، مادام محكوم بقانون التغير والحركة، والوصول إلى حقيقة الكون ووجوده يعد أمراً مستحيلاً، فلا دليل على حقائق ثابتة لا تتغير.  
أما التصور الإسلامي للكون فقد أقيم على أساس الحق، ووجد لهدف معين وإلى أجل مسمى عند الله، ولم يخلق عبثاً ولا لهواً، وإنما يسير وفق قوانين لا تخطئ. (سورة الأَنْبِيَاء، آية ١٧-١٦).

### ١٧-١٦ - نقد الفلسفة البراجماتية من حيث نظرتها للإنسان:

منبين نقد الإسلام للبراجماتية في نظرتها للإنسان من نقطتين:  
أولاً: الفلسفة البراجماتية ينكرون الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، بمعنى ثنائية بين الإنسان ومكوناته الروائية والعقلية، والروحية وبين البدنية، أما التصور الإسلامي للإنسان، فقد نظر إليه نظرة تكريم تتسم بالتوازن بين مختلف طاقاته، وبالتكاملية بين جوانب شخصيته بأبعادها كلها، من جسم، وعقل، وروح، فكل متطلباته ووظائفه، تقدر التربية الإسلامية

أهميتها في حياة الإنسان وفي إعمار الدارين، وسواء الأبعاد في ماهية الإنسان تمثل كلاً مركباً، متوازناً دون روية، أو قهر المصالحات البشرية. (سورة الحديد، ٢٠٠٦ م، ص ١٢٨-١٢٩).

كما بين القرآن الكريم أن الله خلق الإنسان من طين الأرض أي المادة، ونفخ فيه من روحه ومن الطين تكون جسد الإنسان. (سورة ص، ٧١-٧٢).

ثانياً: الفلسفة البراجماتية ترى الحرية مطلقة في حياة الإنسان، بينما قيدت حرية الطفل في الامتداد، أما التصور الإسلامي فيرى أن الإنسان حر، والحرية الحقيقية جزء من عقيدة الإسلام، ففي اللحظة الأولى التي يقرر فيها الإسلام وحدانية الله، وأن الإنسان لا تذل جبهته إلا الله سبحانه وتعالى، هو يحره من العبودية لأي مخلوق، أو لأي فكرة، أو جماعة، ولقد، أورد القرآن الكريم آيات تقرر الجبرية في الطبيعة الإنسانية، (سورة الحديد، آية ١٢). وكذلك من الآيات التي تؤكد الحرية الاختيارية، (سورة البقرة، آية ٢٨٦). والنفس ما اكتسبت من خير، أو شر، ولا يؤخذ أحد بذنب أحد، فالإسلام أكد حرية الإنسان واختياره أفعله، وهو بذلك محاسب عليه ومسؤول عنه. (السليم، ٢٠٠٧ م، ص ١٦-١٧).

تتقدم الفلسفة البراجماتية من حيث أنشطتها إلى المعرفة:

لا يسعى البراجماتيون وراء حقائق مطلقة، وهم لا يسعون وراء الحقيقة في عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه، وعندما يتوصلون إلى الحقائق يختبرونها بتوظيفها في معالجة المشكلات التي يواجهها الإنسان، وتعتمد الحقائق دائماً نسبية، وتكون الحقيقة أكثر صدقاً من غيرها، كلما زادت فرصة استخدامها، واتسع نطاق هذا الاستخدام، وهكذا فلكل مجتهد نصيب في البحث عن المعرفة، وبقدرة وتجديدها، ومثلما تكون الحواس إحدى الوسائل التي يمكن أن نستعين بها في الوصول إلى المعارف، من خلال العمل، إذ يُعطي البراجماتيون للنظر دوراً فاعلاً، ويقيمون لعقل الاستدلال وزناً كبيراً، فالإنسان صانع معارف، وتزداد أهمية المعارف كلما كانت في خدمة تكيف الإنسان مع نفسه، وبيئته ومجتمعه. (عريف، ٢٠٠٨ م، ص ٩٠). ومن وجهة نظر الإسلام فإن البراجماتية تنظر للمعرفة من زاويتين:

أولاً: الفلسفة البراجماتية: ترى أن المعرفة ليست قليلة، بل نابعة من الخبرة المباشرة، أما التصور الإسلامي للمعرفة فهي تكمن في معرفة الله عز وجل، ومبادئ المعرفة تنقسم إلى مبدئين رئيسيين هما:

ميدان الغيب: وموضوعه الله سبحانه وتعالى والملائكة وما قبل الحياة وما بعدها.

ميدان الشهادة: موضوعه كامل الوجود بكياناته وجزئياته، وينقسم ميدان الشهادة إلى ميدانين رئيسيين: ميدان الآفاق، العلوم الكونية، وميدان الأنفس. (الكليات: ٩٨٢م ص ٢٣٢-٢٣٨).

ثانياً: الفلسفة البراجماتية: اقتضت وسيلة المعرفة فيها على التجريب والخبرة.

أما التصور الإسلامي: فينبغي للمعرفة أن تصل المسلم بالحققة، وتمكن الإنسان من عمارة الأرض (زكية وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ١٣٥)، وقد أوضح الفينياني (١٩٨٨م، ص ١٩٩-٢٠٢). أن المعرفة ومبادئ وأدوات يعلمها الله للإنسان، وهي كما يلي:

#### ١ - الحواس:

لقد اعترف بها جميع فلاسفة وعلماء الإسلام بالنسبة للأمور المحسوسة، أو الانطباعات التي تتطلب لها العين والأذن، وغيرهما من أعضاء الحس، وقد استخدم العلماء المسلمون المفهوم التجريبي على أوسع نطاق في العلوم الطبيعية التي تعرضوا لدراستها، وقد جاء اعترافهم بالحس، كمصدر أساسي من مصادر المعرفة، وبالمفهوم التجريبي كمنهج أساسي لدراسة المسائل الطبيعية المحسوسة، اقتداء بالقرآن الذي وجه العقول، والأبصار إلى عالم الحس والواقع، وربط بين الفكر وبين مافي الكون من مظاهر وآيات.

#### ٢ - العقل:

فالإسلام يعترف بقيمة العقل وبكرمه، ولكنه لا يورطه، ولا يتركه يفرق في التيه الذي غرقت فيه الفلسفة، من قبيل الجري وراء الأمور الغيبية، عندما ينهي عن الخوض في كنه الذات العلية، ويقصر العقل على مادن الغيبيات، فإنه يصون بذلك الطاقة العقلية من أن تنبذ وراء الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها.

#### ٣ - الحدس والإلهام الروحي:

هي مصادر أساسية للمعرفة في الفلسفة الإسلامية، فكثير من المعارف لا يمكن الوصول إليها عن طريق الإدراك الحسي، أو التفكير العقلي، بل السبيل الوحيد هو الوحي، أو الإلهام، أو الحدس، وحتى المعارف التي يمكن الوصول إليها عن طريق الحس، أو العقل، فمن الممكن الوصول إليها هي الأخرى عن طريق الإلهام، أو الوحي، أو الحدس لمن صفت نفوسهم، وظهرت قلوبهم، وأصبحت مستعدة لتلقي الفيض الإلهي، وأعلى مراتب هذه

المصادر هو الوحي الذي اختص الله به أنبياءه ورسله، بالنسبة للأنبياء والمرسلين، فإن هذا الإحياء يسمى إلهاماً بالنسبة للأولياء. أما الحدس ففيه يتحقق الإدراك السريع، أو المفاجئ للموقف، أو الحقيقة دون حاجة إلى حس خارجي، أو استدلال عقلي، والاستعداد الحدسي ليس درجة واحدة لدى الناس جميعهم، وإنما يتفاوت تفاوتاً لا ينحصر في حد، ويرتبط والحدس أحياناً بمعنى البديهية والوجدان.

### 11- الانتقادات التي وجهت للفلسفة البراغماتية

امتازت الفلسفة البراغماتية عن الفلسفات القديمة باهتمامها بالتجريب، والمبدأ التجريبي لتتبع النتائج وأدراك الوعي الواقعي، إلا أن هذا الأمتياز ليس جديداً؛ فالمنهج التجريبي نشأ على أيدي علماء المسلمين، وتحديدًا الفيلسوف والعالم الكيميائي (جابر بن حيان)، إلا أن الفلسفة البراغماتية جهوداً لا تتكرر في دفع تطور الفكر، وتحدي العجز، والنظر للمستقبل، وعدم التوقّع في غياهب الماضي.

#### ومن أبرز الانتقادات الموجهة للفلسفة البراغماتية:

- حصر مطالب الإنسان في النواحي <sup>المادية</sup>، ورفض الجانب الروحي، فالتقدم الحضاري هام ومطلوب، ولكن وحده لا يكفي، فلا بد من التقدم في جانب الروح (بين ص ٨٠).

- إن أهم مبدأ تقوم عليه البراغماتية هو القطيعة مع الماضي، وعدم الالتفات إليه. (جيس، ٢٠٠٨ ص ٧١) وفي الوقت نفسه ينطلق البراغماتيون في أفكارهم من فلسفات قديمة، نادى بها كبار الفلاسفة، فهي بذلك تناقض نفسها في البعد عن الماضي والادعاء بالجدة والحداثة. (الحبيلي، ٢٠٢١ ص ١١٠).

- إن شرط وجود الدين وأصوله عند البراغماتية لا أهمية له عمن يسأل عن قيمة الدين، لأن قيمته فيما ينتجه. (الحبيلي، ٢٠٢١ ص ١١٤).

- البراغماتية تجعل الطفل أساس العمل التربوي، إذ تجعل اهتماماته وميوله، هي التي تحدد المادة التعليمية.

- انتقد مبدأ الاهتمام عند ديوي "بأنه ينظم المعرفة حول اهتمامات التلاميذ، وأن البراغماتيين تسامحوا إلى حد الخضوع لنزوات التلاميذ، الأمر الذي أدى إلى نقص انضباطهم وبعدهم عن المسائل الصعبة في المعرفة. لكن هذا الانتقاد لا يستند إلى قراءة

عميقة لمبدأ الاهتمام، فكلمة اهتمام عند ديوي لا تعني نزوة، أو رغبة عارضة، بل تقوم على اهتمامات حقيقية لها قيمتها، أما النزوات العارضة فتهمل.

- انتقدت البراغماتية بأنها حددت قيمة المعرفة في نطاق المنفعة، وهذا يجرم التلميذ من التراث الثقافي الإنساني، والدراسات النظرية التي ليس لدراستها منفعة ملحوظة بشكل مباشر.

- التربية انتقدت البراغماتية، لأنها تدعو إلى اتخاذ العمل والتجربة العملية، أسلوباً وطريقة لها، وهذه الطريقة لا تغطي أبعاد المعرفة البشرية كلها، فهناك مشكلات تحتاج إلى إثراء نظري.

- وجه النقد إلى البراغماتية أنها تربية ناعمة متساهلة، تقوم على تدليل التلاميذ على حساب الصرامة العلمية، ما أدى إلى تراجع المستوى المعرفي لديهم.



## الفصل الرابع

### الفلسفة الطبيعية

#### مقدمة

شكّلت الفلسفة الطبيعية ونزعتها التربوية، انعطافاً كبيراً في مضمار الفكر الفلسفي والميدان التربوي، وكان لذلك كبير الأثر في مختلف المدارس الفلسفية اللاحقة، إن الطبيعية لم تكن مدرسة فلسفية سعت إلى ملء مناطق الفراغ التي تولدت من الأزمة الفلسفية والتربوية التي عانت منها المدارس السابقة عليها والمعاصرة لها، وحسب، وإنما حملت رؤية النقد للمدارس الفلسفية، والتقاليد الفكرية، والتربوية التي أشاعتها في أوساط الجمهور، ما جعل لمشروع النقد الطبيعي أن يكون ثورة على كل تلك الرصيد الفلسفي والتربوي التقليدي، ووضعه في دائرة الاتهام.

إن هذا الفصل هو محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية، ما مفهوم الفلسفة الطبيعية؟ وما أشكالها المعروفة في تاريخ الفلسفة والتربية؟ وما الإطار الفلسفي الذي اقترحتة الفلسفة الطبيعية، وشكل قاعدة نهضت عليها الأنشطة والفعاليات التربوية؟ وما حجم الحضور الذي سجلته الطبيعية في الميدان التربوي؟ وما الدروس التي نستخلصها من دراستنا للطبيعة في المضممارين الفلسفي والتربوي؟

#### 1- مفهوم الفلسفة الطبيعية:

ما مفهوم الفلسفة الطبيعية؟ إن الفلسفة الطبيعية اتجاه فلسفي عريض، عرفه تاريخ الفلسفتين اليونانية والحديثة، وهي في الحقيقة نظام فلسفي يعتمد على الطبيعة، أو على عنصر واحد من عناصرها، أو على عناصر كثيرة في تفسير التغيير الحاصل في الظواهر الطبيعية، وبفسير التنوع، والكثرة، الناتج في العالم الطبيعي، والاجتماعي، والأخلاقي، وهي، أي الطبيعة - الحقيقة الوحيدة في هذا الكون، وإن الحياة الإنسانية جزء منها، وتستبعد الفلسفة الطبيعية كل ما هو مادي، وروحاني، ويتفوق على العقل، والطبيعة، والإنسان، والخبرة، والفلسفة. (الرحل، 1999، 45)

## 2- أشكال الفلسفة الطبيعية:

أما فيما يتعلق بأشكال الفلسفة الطبيعية، فمن الملاحظ أن تاريخها قد شهد صورتين:

### • الصورة القديمة للفلسفة الطبيعية:

ما رصد الصورة القديمة للفلسفة الطبيعية والذي كان المحرك لإنشاء صورة لاحقة لها؟ إن الفلسفة الطبيعية في حقيقتها مذهب فلسفي قديم، يرجع إلى بدايات الفلسفة اليونانية، فقد شهد تاريخ الفلسفة ظهور مدرستين طبيعيتين، المدرسة الطبيعية الأولى وضمت أربعة فلاسفة عاشوا في النصف الثاني من القرن السادس قبل الميلاد وهم على التوالي: (طاليس، وانكسيمندريس، وإنكسيمانس، وهرقليدس) وكانت فلسفتهم تدور حول تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبيعي واحد، كان هدفهم من ذلك رد الكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبيعي واحد. وهكذا كان الماء عند طاليس هو المبدأ الطبيعي الأول، والأبيرون (اللامتناهي) عند أنكسيمندريس هو الثابت الطبيعي الأول، والهواء عند انكسيمانس هو المرجع الطبيعي الأول، والنار هي العنصر الطبيعي الأول عند هرقليدس. (السرك، 47، 1979)

ونزعت المدرسة الطبيعية الثانية إلى تفسير الطبيعة وظواهرها، والتنوع والكثرة الحاصلة على قشرتها وفي صميمها، بالاعتماد على أكثر من مبدأ طبيعي واحد، ورأت أن هذه المبادئ هي الثوابت التي تفسر كل المتغيرات الحادثة في عالم الأشياء والظواهر، وهكذا كانت أربعة مبادئ وهي: الماء والهواء والنار والتراب عند الفيلسوف الطبيعي انبادوقليس، وكانت عند الفيلسوف ديموقريطس، ذرات مادية لا متناهية، هي في غاية الدقة، وغير قابلة للانقسام إلى أصغر منها، وأنها متحركة بذاتها، أما الفيلسوف انكساغوراس، فيقدم نظرية امتزاج الكون، أو ما يسمى بالخليط الأزلي، فليس في هذا العالم حال انتقال من وجود إلى عدم، بل مجرد عملية امتزاج وانفصال عن الخليط الذي هو مجموعة بذور لا متناهية بالعند، وليس هناك أي شبه، لأن في كل منها تركيباً يشبه الكل، أو بالأحرى "في كل شيء جزء من كل شيء" إن انكساغوراس لم ينظر إلى العناصر وكأنها أولية، فلم يحددها بأربعة بل جعلها غير متناهية، إن الشيء يتوضح لنا بما هو غالب عليه من نسب هذه البذور، وهكذا فإن، نظرية الكون الطبيعي لديه ناتجة عن كثرة صفات محتوية في كل جزء من المادة، أو

البذور، وأنه من المحال أن يتبدد شيء إلى لا شيء، فكان هناك حفظاً للمادة، وهذه المادة في انقسام لا ينقطع ولا ينتهي. (صرد، 1980، 58)

لقد ظلت هاتان الصورتان للفلسفة الطبيعية جزءاً من ذاكرة التاريخ الفلسفي، إلى أن جاء القرن الثامن عشر الميلادي ليعلن عن بزوغ صورة جديدة للفلسفة الطبيعية.

#### • الصورة الحديثة للفلسفة الطبيعية:

لقد أخذت هذه الصورة الحديثة مظاهر وأشكالاً متعددة، فهناك أولاً، الحركة الطبيعية التي تتخذ من العلوم الطبيعية أساساً لها، وتعنى بالمظاهر الخارجية للطبيعة، ولكنها تعجز عن تعريفنا بالإنسان نفسه، معرفة نطسئن إليها، أما المظهر الثاني للحركة الطبيعية، هو الذي يطلق عليه اسم الميكانيكية، وبالرغم من أن هذه الحركة جعلت من الإنسان مجرد آلة، إلا أنها لم تكن عديمة الأثر في ميدان التربية، إذ إنها أنتجت علم النفس السلوكي، أما المظهر الثالث للحركة الطبيعية فأساسه العلوم البيولوجية وفكرة التطور، ولذلك سميت الحركة الطبيعية البيولوجية، وهذه الحركة تعد الإنسان متطوراً عن غيره من الكائنات الحية، الأقل منه رقياً في سلم الرقي، ومهتماً اهتماماً خاصاً بما ورثه من أسلافه الأقدمين، أو بالتاريخ النوعي للإنسان، وهي ترى أن الإنسان الحقيقي هو ذلك الجسم الذي يشترك مع الحيوان في بعض مظاهره، ولذلك جاءت بفكرة الإنسان الطبيعي، فلا غرابة بعد ذلك أن زاد اهتمام أنصار هذه الحركة بالدوافع الطبيعية، والميول الفطرية التي يعدونها خبرة في حد ذاتها، فالطبيعة التي تظهر في غرائز الإنسان وفعالاته الأولية، هي في نظرهم أصدق دليل على سلوك الإنسان، لإنتاج خبرته الطويلة، وما عساها أن تحدث من تغيير وتعديل، ولذلك ينادي روسو: "إن خير عادة ألا يتخذ الإنسان عادة" (Joyce, 511, 1952)

وفي الواقع، إن الواضع الحقيقي لأصول الفلسفة الطبيعية الحديثة، والمؤسس لها هو الفيلسوف والمربي (جان جاك روسو)، فهو أول من أطل على القرن الثامن عشر بنزعته التربوية الفلسفية، والتي نادى من خلالها بضرورة اتباع الطبيعة في كل شيء، والحقيقة أن نشوء الفلسفة الطبيعية جاء رد فعل على المذهب الإنساني، الذي ساد في عصر النهضة، والذي ركز على دراسة الأندب الإغريقي والروماني، وضد الدعوة العقلانية التي نادى بها فولتير، وديكارت وآخرون، في القرن السابع عشر والثامن عشر. (بيلان، 150، 1976)

نعود ونسأل إذا ارتبطت الفلسفة الطبيعية بصورتها الجنيذة بشخصية روسو، فمن هو روسو؟

### 3- جان جاك روسو (حياته ومؤلفاته):

ينحدر جان جاك روسو من عائلة فرنسية الأصل بروتستانتية المذهب، حطت رحالها في جنيف، قادمة من فرنسا في منتصف القرن السادس عشر، ولد روسو في مدينة جنيف في سويسرا عام 1712، وكان على موعد مع مصائب الدهر التي كانت ترتقب قدومه، فقد ولد مريضاً ضعيفاً هزلاً، ولم يمض أسبوع واحد على ولادته حتى توفيت والدته "سوزان"، وتركته يتيماً تحت رحمة الآخرين، ويصف بنفسه هذه المأساة في كتابه "الاعترافات"، إذ يقول: "ولدت ضعيفاً ومريضاً، وقد دفعت والدتي حياتها ثمن ولادتي، وكانت هذه الولادة البائسة أول مصائبني" (شيبني، 1975، 155). وكانت أخلاقه متأثرة أعماق التأثير بمشاعره وانفعالاته، أكثر من تأثره بعقله.

بدأ روسو حياته الثقافية بقراءة القصص، والروايات التي تركتها له والدته في مكتبتها الخاصة، ثم انتقل إلى قراءة المؤلفات الأدبية والفلسفية التي وجدها في مكتبة والده، ولا سيما المؤلفات اليونانية، والرومانية، والفرنسية، وفي عام 1730 سافر إلى إيطاليا، وكان في الثامنة عشرة من عمره، وهناك في مدينة سافواي، تعهدته امرأة تسمى مدام دي وارنر، وهي امرأة على جانب كبير من الرقة والجمال، وقدر لها أن توجه عنايتها ورعايتها المشرقة لروسو، ولم تبخل عليه بعطفها، وحبها الكبيرين، وقد شجعت على اعتناق الكاثوليكية التي كانت تدن بها، وقد قدر له أن يعيش معها عشر سنوات، من أفضل أيام عمره تعلم خلالها اللغة اللاتينية، والموسيقى، والفلسفة، وبعض العلوم الأخرى، ثم اختلف مع المرأة، وغادر سافواي في عام 1741 متجهاً إلى باريس، ثم غادرها إلى إيطاليا، إذ عمل كاتباً لسفير فرنسا فيها، ثم عاد إلى باريس مرة أخرى، (إدراك، 2000، 117). ثم انتقل إلى ليون، إذ عمل مدرساً خاصاً لأولاد مابلي حاكم مدينة ليون 1742، ثم سافر ثانية إلى باريس والتقى نيدرو، 1743 وتقدم بمشروعه عن التسجيل الموسيقي للمجمع الفرنسي للعلوم، وفي عام 1745 تعرف الأسماء لوفاسور، وهي كما يصفها، كانت خادمة غنية على جانب كبير من الخشونة، وعاش معها

بقية عمره، فقد كانت صديقته لمدة ثلاثة وعشرين عاماً، ثم تزوجها وأنجب منها خمسة أطفال أودعهم جميعاً في دار الأيتام، لأنه لا يمتلك إمكانية تربيتهم، والعناية بهم. (الفيضان، 118، 1999)

خلال إقامته في باريس، وبعد أن وثق علاقته بنخبة المجتمع الباريسي، من مثل: ديدرو وفولتير، اشتراك روسو ويحكم المصانفة في مسابقة علمية أدبية، إقامتها جامعة ديجون عام 1749 حول دور النهضة العلمية، والفنية في إفساد الأخلاق، أو إصلاحها، والسؤال الذي طرحته الجامعة هو: هل أدى تقدم العلوم، والفنون إلى تقدم الأخلاق، أم إلى إفسادها؟ ويوجهي من عبريته الطبيعية، وتجربته الإنسانية الفريدة أجاب روسو بأنها تقدم الأخلاق، ومن الطبيعي أن ترتدي إجابته طابعاً أدبياً ساحراً، ومقنعاً في أن واحد، تمكن على إثرها من نيل الجائزة وقد أطلق على عمله المبثري هذا "رسالة في العلوم والفنون".

ثم نال الجائزة في عام 1750، وهذا ما جلب له الشهرة الواسعة مما شجعه على المضى في الكتابة، فاشترك بمسابقة أخرى من خلال بحث له بعنوان "مقالة في أصل التفاوت بين بني البشر" عام 1755 ولم يحصل الجائزة المنشودة، وفي عام 1761 أنجز مؤلفه هيلواز الجديدة، وفي عام 1762 قدم للإنسانية كتابيه الشهيرين "العقد الاجتماعي" و"إميل أو التربية" وفي عام 1765 أنجز كتابه الاعترافات ثم قاموس الموسيقى عام 1767. (سليمان، 152، 1976)

وبالرغم من أن مؤلفات روسو لاقت الشهرة الواسعة والإقبال الشديد على قراءتها عبر الأرجاء الأوروبية، فإن كتابيه "العقد الاجتماعي" و"إميل والتربية" قد جلبا له النقمة، والسخط، وغضب المؤمنين، والملحددين، والمفكرين، لقد حكم البرلمان الفرنسي، وبعد عشرين يوماً من نشر كتاب إميل، بحرق الكتابين، وسجن مؤلفهما، ما اضطره إلى الهرب إلى سويسرا، والتي بدورها كانت قد أصدرت حكماً مماثلاً على الكتابين، فلجأ رسو إلى إنجلترا، إذ تعرف هناك الفيلسوف الإنجليزي المعروف دافيد هيوم، ونزل ضيفاً عليه، ولكنه ما لبث أن تخاصم مع هيوم، وعاد إلى فرنسا ليعمل كناسخ نوتات حتى وفاته عام 1778.

وبعد أن حققت الثورة الفرنسية نجاحها المظفر، نقلت رفاته باحتفال طقوسي إلى البانتيون، وهو مدفن عظماء الفرنسيين.

#### 4- التربية الطبيعية عند روسو:

والآن نتساءل: ما حجم حضور الفلسفة الطبيعية في الميدان التربوي عند روسو؟ نحسب أن هذا الحضور كان على جوانب عدة، وفي هذا الفصل سوف نتناول هذا الحضور من جانبين هما: حضور الفلسفة الطبيعية عند روسو في صياغة مفهوم التربية، واقتراح الأهداف التربوية.

##### • مفهوم التربية:

ما مفهوم التربية في المنظار الطبيعي؟ يعتقد الطبيعيون أن التربية هي الحياة، وهي ضرورية ما دامت تستمر طول العمر، (النيس، 162، 1975) ويقترح روسو في كتابه إميل مفهوماً للتربية، فيرى أنها لا تعدو أن تكون عادة، وبهذا المعنى وجدناه ينبه المربين إلى أن "خير عادة ألا تعود الطفل أية عادة" (عبد العزيز، 273، 1949). ومن الملاحظ أن التربية الطبيعية قد أولت الأحكام الغريزية والانفعالات الفطرية، والغرائز الطبيعية والآثار الأولية، مكانة، وأهمية عند صياغة مفهوم التربية، وذلك لأنها أصدق أساس للعمل، وترجيح فعلها في العملية التربوية، مقابل التفكير، والحذر، والخبرة الناشئة عن الارتباط بالآخرين.

يتضمن كتاب "إميل" منظومة عبقرية من الأفكار التربوية، التي تؤسس لنظرة متكاملة في التربية، بحسب الطبيعة وبمقتضى الطبيعة، ويأتي هذا الكتاب بأورة منهجية لمنظومة أعماله السابغة التي كتبها، ولا سيما مقالاته في العلوم والفنون وفي أصل التفاوت بين البشر.

يفتح روسو كتابه هذا بقوله "كل شيء صنعه خالق البرايا حسن وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان" (زغير و 37، 1956). وهو في هذا القول يضع استراتيجية نظرية يؤسس عليها نظريته في التربية والحياة وخلاصة هذا القول تكمن في عبارة قصيدة قوامها "الطبيعة خيرة والإنسان يفسدها".

فالطبيعة خيرة وخيرها يتدفق بالمطلق، وعلينا أن نؤمن إيماناً لا مرية فيه، بأن الحركات الأولى للطبيعة هي دوماً رشيدة، وما من فساد أصيل في النفس الإنسانية، أو في القلب البشري (عبد الدائم، 378، 1989)، فالمجتمع عين الشر، وبنوعه، وعلينا أن نحصن الطفل ضد الشر المستطير الذي يمد بالحياة الاجتماعية، وتأسيساً على هذا الحذر الكبير من شرور



المجتمع، وإثامه يرى روسو أن الطبيعة هي مبدأ الخير، ومنها يجب أن نطلق إلى بناء الخير في النفوس، وتشكيل المناعة الأخلاقية في العقول، فالطبيعة هي المبدأ، والخير في معادلة البناء الإنساني الخير، وفي أحضانها يجب أن ينمو الأطفال ليكونوا في منعة وامتناع عن كل ضروب الإثم، والشر في التكوين الإنساني للفرد. ويعتد روسو أن الطبيعة قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل، ولذلك يجب أن نؤكل أمر تربيته إلى الطبيعة ذاتها، لأن الطبيعة تريد للطفل أن ينمو نمواً حراً، وأن يعمل بمقتضى تكوينه الطبيعي، بوصفه طفلاً.

وهنا نجد أن روسو غالباً ما يكرر أقواله المأثورة: "دعوا الطفولة تنمو... دعوا الطبيعة تعمل، وحدها زمناً أطول قبل أن تتدخلوا بالعمل مكانها، خشية أن تعرقلوا عملها... احتراموا الطفولة، ولا تتسرعوا أبداً بالحكم عليها خيراً كان، أم شراً.. فالإيقاع البطيء للزمن ليس شراً نحتمله، بل وظيفة ضرورية للنمو.. الطبيعة لا تحتاج إلى تربية، والغريزة خيرة طالما تعمل وحدها، وتصبح مشبوهة عندما نتدخل المؤسسات الإنسانية، وينبغي علينا أن ننظمها، لا أن نقضي عليها، وقد يكون تنظيمها أصعب من تدميرها. (الجوشي، 74، 1989)

##### 5- التربية السلبية، أو التربية الحرة عند روسو:

ينطوي مفهوم التربية السلبية عند روسو على شحنة ثورية هائلة وإيمان منقجر بمبدأ الحرية الإنسانية، وتتجلى هذه التربية السلبية في رفض مطلق لكل إكراهات التسلط، والقهر، والعبودية التي تثبت في عادات الناس، وتشع في تصوراتهم، وممارساتهم، الإنسانية والتربوية. يقول روسو: "الحكمة البشرية ذاتها لا تنطوي إلا على تحكيمات استعبادية، فعاداتنا لا تعدو أن تكون إذلاً، واستعباداً، وكبتاً، وألماً، فالرجل المتمدن يولد، ويعيش، ويموت في حالة عبودية، يلف عليه القمط يوم يولد، ويترج في الكفن يوم يموت، ويغلق عليه التابوت يوم الدفن، وما دام حياً فإنه يكون مقيداً بأغلال الأنظمة المختلفة". (عبد العزيز، 1949، 239)

إنه يقترح عبر مفهوم السلبية ثورة تربوية عارمة، تحرر الإنسان من قيوده وتحطم أغلاله، نادى روسو بمبدأ التربية السلبية، فالتربية الأولى التي تقدم للطفل يجب أن تكون سلبية، وهي لا تكون بالتأقن لمبادئ الفضيلة، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرزيلة، والعقل من الزلل، ويعتقد روسو أن التربية الحقة تكون في النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل، وقواه الدائنية، وميوله الفطرية.

فالتربية التي يتشدها روسو ليست نقيضاً للتربية، بل هي رفض للأساليب التربوية التقليدية السائدة، التي تزعج الإنسان في مدافن العبودية والإكراه، فالتربية السلبية، هي التربية الحرة التي تترك الطفل أن ينمو بمقتضى فطرته، وطبيعته الخيرة، إنها التربية التي تتيح للطفل أن ينمو روحياً، وعقلياً، ونفسياً نمواً حراً أصلاً، خارج دوائر الإكراه والتسلط والقهر، فالتربية السائدة تربية إكراه تفقد الإنسان برأته وأصالته، لأنها تستأصل قدرته على العيش، وفق قانون الطبيعة، ولذلك فإن التربية السلبية تشكل نقيضاً للعادات، والأساليب التربوية السائدة في عصره، وهو يقول في معرض وصفه للتربية الإيجابية بأنها هذا النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل الأوان، كما يساعد على تلقين الطفل واجبات الرجال، وهو لا يعني بالتربية السلبية حالة من السكون، والكسل، بل هي نوع من التربية الحرة التي لا تسبب الفضيلة، ولكنها تحمي القلب من الرزيلة، وعلى خلاف ما هو معهود وسائد في عصره، يؤكد روسو ألا أثر أصيل في النفس الإنسانية، ومن هذا المنطلق، فإن طبيعة الطفل خيرة بالمطلق، وأن التربية الحقة تجري على نبض الإيقاع الداخلي لهذه الطبيعة.

التربية السلبية تعني، باختصار، أن نحقق للطفل نماءً طبيعياً، بعيداً عن تخل الراشدين وعيهم، وكان روسو، في هذا التوجه، يميل إلى الاستغناء عن المربي نهائياً، ويميل إلى أن يوكل مهمة تربية الطفل إلى الطبيعة ذاتها، وأن يدع الطفل منفرداً، في صدامه مع الحياة، وتجاربها، وعيها، ومفارقاتها، فوظيفة المربي لا تكاد تتجاوز حدود الإشراف على الطفل من بعد، وهو ليس مطالباً بالتدخل، إلا حينما تقتضي الضرورة القصوى تدخله. وليس على المربي أن يحتسب الزمن والوقت في عملية نماء الطفل، وتربيته، بل يجب عليه أن يبتدئ الزمن، ويهتدئ إمكانية الاحساس به، لأن الطفل يختمر ويتكون، كلما كان نضجه في ظرف زمني هادئ مستريح في صدر الزمن، كلما كان ذلك، في مصلحة البناء، والتكوين، والإعداد التربوي عند إميل. والقاعدة التي يعلنها روسو في هذا الصدد تقول: "بأنه ليس أهم قاعدة في التربية، أن نربح الوقت، بل أن نبذره". (ص 383، 1989)

وانطلاقاً من مقولة روسو بأن الطبيعة خيرة، وبأن المجتمع يفسدها، فإن مفهوم التربية السلبية يركز إلى أمرين أساسيين:

حماية إميل من الفساد الاجتماعي، وإبعاده تربوياً عن سطوة الرأشدين، وتدخلهم المباشر في التربية.

مجازاة التطور الطبيعي في الطفل، لأن الطفل يمتلك شروط نموه طبيعياً، وهو ينمو وفقاً لمبدأ القانونية الطبيعية.

تتطوي التربية السلبية على ثلاثة جوانب لمفهوم الحرية الطبيعية:

### - الحرية الجسدية:

وفي هذه المرحلة يكون الطفل ملتصقاً بالتصاقاً بهذا الجسد الذي يجهله، وتكون المرحلة الأولى للنمو هي مرحلة اكتشافه والتغلب عليه. إن حب الذات هو أكثر ميولنا تأصلاً، ويظهر هذا الميل في البحث عن اللذة، ورفض الألم، إن الحركة هي نقطة الانطلاق لممارسة الإرادة، وبالتالي لممارسة الحرية، ومن حق الطفل ألا يخضع لعرقلة هذه الحركة. (نظر، 76، ص 76) ومن هنا جاء رفض روسو للقناعات، وهجومه العنيف على الأساليب التربوية، التي تمنع الطفل من إمكانيات الحركة، والقفز، والانطلاق، واللعب، وغير ذلك من هذه الحريات الجسدية الضرورية لنمو الطفل، لقد اعتقد روسو بأنه لا يمكن للمرء أن يكون حراً بجسد مهزوم محاصر، لأن الحرية كينونة صماء لا تقبل التجزئة والانشطار. ولا يمكن لإنسان ما أن يكون حراً في المستوى العقلي، أو العاطفي بجسد مهزوم ومحاصر. إن أبسط حالة نتصورها \_ وهي حالة الطفولة الأولى \_ هي وحدة الروح والجسد في اللحظة الراهنة، وحدة لا يشوبها أي تصدع بنفوسهم، قبل أن نكتمل، إذ يستحيل على النفس أن ترى المشعل الذي يقدم إليها، وهي كفيفة، وأن تتابع في ميدان الأفكار الرجب حليفاً لم يرسمه العقل بعد، إلا بصورة ضعيفة حتى لأفضل العيون، يجب أن تقتصر التربية الأولى على مجرد تربية سلبية، فهي لا تقوم على تعليم الفضيلة، والحقيقة، ولكنها تحمي القلب من الرزيلة، والعقل من الخطأ، إذا استطعتم أن تعملوا شيئاً ولا تتركوا الآخرين يعملون. إذا استطعتم أن تبلغوا سن الثانية عشرة بتلميذكم سليماً، وقوياً، دون أن يعرف التمييز بين يده اليمنى، ويده اليسرى، فإن عيون فهمه ستفتح للعقل منذ الدروس الأولى، ولأنه بلا عادة وبلا أحكام لن تجدوا أي شيء يمكن أن يعرقل أثر عنايتكم، ولا يلبث أن يصبح في ظل رعايتكم، أعقل الرجال، وبذلك تقومون معجزة التربية. (مختبر، 12، ص 1956)

هذه التربية السلبية لا نترك الطبيعة لذاتها، فالطبيعة مثل النبتة، وكما أن النبتة تحتاج إلى الحراثة، فإن طبيعة الإنسان بحاجة إلى التربية، والمربي هنا يحيط بإميل من كل جانب، ويرى بورجولان، أن هذه التربية السلبية، هي تربية إيجابية إلى أبعد الحدود. فعقل المربي يرقب ظهور القدرات، يحترم الزمن الكافي للنضج، ينمي العادات، فالمسلبية هنا تحمي الطبيعة من خطر آراء المجتمع، وازدواجيته الأخلاقية، ولكن أيضاً تحميها من شططها الخاص بها، من متطلباتها المبكرة، أو المتطرفة. (بيتيان، 1999، ص 125)

إن التربية السلبية تعني بجوهرها الامتناع عن مجابهة إرادتين، إرادة الراشد بإرادة الطفل، إذ علينا أن نترك الحرية نصطدم بالضرورة الطبيعية؛ لننترفها من خلال تجربتها الفعلية. لنأخذ على سبيل المثال اللغة، إن نعلم الكلام وظيفة طبيعية، ولكن على المربي أن يحميها من شططها، وعليها أن تقتصر على التعبير عن الأشياء، وعن الخبرة التي تكتسبها من الأشياء، أي التعبير عن الواقع المحسوس، والمجرب، لغة معرفة موضوعية.

إن التربية لهذه المرحلة هي تربية الطبيعة، فهي تنجز النمو الجسدي للطفل، وتدفعه إلى الحركة، والكلام، على وجه التقريب يكفي أن نتركها لحركتها التلقائية، وأن نكتفي بحمايتها من غباء الآراء الجاهزة، وأن نعطي الطفل مطلق الحرية لتنفيذ ما يشرع به. وأنسب شيء للطفل أن يبقى في الزمن الحاضر، ومع الواقع، أما الحياة العاطفية فلا تتعدى التعلق بالأم، أو المربية.

#### - الحرية العاطفية والانفعالية:

إذ يتوجب إبعاد إميل عن كل ما من شأنه أن يفرض على الطفل مشاعر مقبنة، وعواطف جامدة معلبة، فالطور الطبيعي، يكون في أن نترك لمشاعره الداخلية حرية النمو، وفقاً لاندفاعات إنسانية داخلية تابعة من أحاسيس الطفل وتجربته ومشاعره، وتلك هي الخصوصية التي يجب أن لا تتعرض لعدوان الراشدين وتسلطهم، إن التدخل في توجيه النمو العاطفي، والانفعالي هو قمع للروح الداخلية للطفل، وهو إكراه يتجاوز كل إكراه، لأن الروح، وهي أعمق وأقدس ما في الإنسان، يجب نترك حرة أصيلة رشيقة، كما تفرضها الطبيعة، دعوا الاطفال يتخوقون العالم عبر إحساسهم الإنساني، بعيداً عن كل شكل من أشكال التسلط، والإكراه.

للطفل أن يشعر بحرية، أن يحب، وأن يكره، ويغضب، ويتسامح بحكم مشاعره الداخلية، وعلى منوال ما تفرضه روحه الداخلية التي تغبض بالعطاء. (إيملي ، 452، 2004)

وفي هذه المرحلة الثانية يمكن أن يصل الطفل إلى تعلم مبادئ العلوم، وتجنب الكتب قدر المستطاع، والحوار الذي تنمي به هو العقل الحسي والنفسي، وإذا ما برزت علاقات إنسانية، فليكن ذلك على أساس الأتباء، العمل، الملكية، وشيئاً فشيئاً كل شروط الحياة الاقتصادية، كالاستهلاك والتبادل.

#### -المرحلة العقلية:

وهنا نبذل المرحلة الحساسة للتربية، وعندها ينبغي إعداد إميل للعلاقات الاجتماعية، والإنسانية، بما هي عليه وإعدادها للحياة العاطفية، وهنا يرى روسو، أن القاعدة في تعليم الأطفال، وتشكيل عقولهم، ليست في أن نريح الوقت، ونقتصر الزمن، بل تكون في هدر الزمن، ونضييع الوقت بالمعنى التقليدي، فنضييع الوقت وهدره في التربية الطبيعية، وفقاً لمفهوم روسو، هو عملية استثمار عظيمة، لأن كل لحظة تبذل في سبيل التربية، نجد مردودها العظيم في التكوين الخلقي، والإنساني للطفل، لأن عقل الطفل يكون في المراحل الأولى في مرحلة التكوين، وهو الخاصة الإنسانية التي تتضح متأخرة.

يريد روسو للطفل في هذه المرحلة، أن يكون قادراً على تشكيل رؤاه الخاصة للعالم، وأن يكون مرحلة يمتلك فيها زمام نفسه، وعقله، على ألا يقبل، إلا ما يراه وفقاً لمقتضى طبيعته بأنه صحيح، وخير، وأصيل.

إنه ينادي بالألا نهتم بالإعداد العقلي للطفل، حتى بعد سن الثانية عشرة، لأن فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي، وهي مرحلة كمونية لا نستطيع أن نتصور مدى أهميتها، لذلك يجب ألا ندفع الطفل إلى التفكير، أو إلى القراءة، أو إلى بذل أي مجهود عقلي في هذه المرحلة، وتعتمد التربية السلبية على قانون الجزاء الطبيعي، على أن ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله، دون تدخل أي إنسان، ويرى روسو، في ذلك، أن السريبي يمكنه أن يقوم أخلاق الطفل، طالما يبين له أن العقوبة كانت طبيعية، مثال: إذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة، فاتركه في المنزل، وإذا أفرط في الأكل فاتركه يعاني ألم التخممة، باختصار دعه يتحمل النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة. (إيملي ، 453، 2004)

وباختصار شديد التربية السلبية لا تعني نفياً للتربية، بل هي تربية حرة تتوافق مع الطبيعة، وإذا كانت التربية الإيجابية تسعى إلى تكوين النفس قبل الأوان، فإن التربية السلبية تسعى إلى تعبيد طريق المعرفة، وجعل أدواتها جاهزة قبل إعطاء المعرفة، إنها التربية التي تسعى إلى تحقيق التوازن بين نمو العضوية، والنفس، والعقل عند الطفل، وهي تتطابق من مبدأ النمو الذاتي والحر لطبيعة الطفل، إنها لا تعلم الفضيلة، بل تجنب العقل من الوقوع في الرزيلة، وهي النمو الحر لطبيعة الطفل، ومبولة الطبيعية.

#### 6- المنهج التربوي الطبيعي عند روسو:

قلل روسو في كتاباته من أهمية المادة الدراسية للطفل، ووجدناه يعبر عن الموقف بقوله: "بدلاً من جعل الطفل يرتبط بكتبه، فإنني إذا ما وظفته في ورشة، فإن يديه سوف تعملان لفائدة عقله، ويصبح فيلسوفاً، وأنا كان هو نفسه يتخيل عاملاً". (شركان، 1999، 136) يرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، إن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه. ولكن إذا قمنا بمراجعة كتاب إميل نجد روسو يقترح منهجاً لتربية إميل يتناسب والمرحلة العمرية التي يمر بها، وإن غابنا هنا معرفة مواد المنهج في هذه المراحل:

#### • من الميلاد إلى الخامسة:

بأخذ المنهج في هذه المرحلة شكل التربية الجسمية والنفسية، ومن أهم المثل التي تهد التربية تحقيقها في هذه المرحلة، خلق طفل صحيح الجسم سليم البنية، يتمتع بالنشاط والحيوية، قادر على تحمل تقلبات الجو، وعلى تحمل الآلام، ويمتلك القابلية على الكلام باللغة الأم بصوت واضح وألفاظ دقيقة، لا يفرغ، ولا يخاف من الحيوانات، والأشكال الفجيحة، والأصوات المفزعلة (عبد الحام، 1989، 382) يؤكد روسو أهمية الأبوين في هذه المرحلة كمربين للطفل، فالأبوان هما الأكثر قدرة على أن يمنحا الطفل الحنان الضروري له، وهما أيضاً وأخلاقياً على نحو طبيعي. فالأب هو المعلم الطبيعي والأم هي حاضنته، ويعلي روسو هنا من شأن الأم، على نحو خاص في العملية التربوية، وكان يلح دائماً على دور الأم قائلاً: "إذا أرسم أن تعيدوا كل إنسان إلى واجباته الأولى، عليكم البدء بالأمهات، وستعجبون لما تحدثونه من تغيرات". (زغير، 128، 1956)



وباختصار فإن روسو يؤكد في هذه المرحلة العمرية على:

- عدم استخدام العقاب، لأنه يمنع الطفل من الحركة، ويتدفق الدماء، ويميت قلبه الحر، ويحذر من استخدام هذه الطريقة كما يحذر من آثارها المدمرة للطفل جسدياً ونفسياً.
- دعوة إلى الرضاعة الطبيعية.
- أن تكون التربية عملية داخلية عضوية.
- الابتعاد عن الأوامر والنواهي.
- تأكيد الاهتمام بالتربية الجنسية.

## 2- التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:

يركز روسو على أهمية هذه المرحلة، ويعتقد بأنها من أخطر المراحل التربوية في حياة الإنسان، وهو يؤسس للتربية في هذه المرحلة وفقاً لمبادئ ثلاثة:

على إميل أن يستمد معلوماته وخبراته عن طريق الحواس، والتجربة، والاحتكاك المباشر مع الطبيعة.

يجب على التربية في هذه المرحلة أن تكون تربية سلبية، إذ يترك الطفل في غفوة أشبه بالسبات بعيداً عن مختلف التأثيرات الخارجية، وهنا يجب على المربي عدم التدخل، إلا عندما تقتضي الضرورة؛ لأن إميل يتكون تكويناً طبيعياً في هذه المرحلة، وجرى بنا أن نجعل الطبيعة تفعل فعلها، وتنهض بواجبها، دون تدخل السربين والكبار.

التربية الخلقية يجب أن تكون عن طريق الجزاء الطبيعي، فعندما يسقط إميل يئن، وعندما يتخمد يعاني من الألم، وإن من أهم الصفات الخلقية التي يطالب روسو بتميتها في هذه المرحلة: الشجاعة، التقشف، وتحمل الآلام، والاعتماد على النفس، وتقدير الحقوق، وعدم التصنع في العمل والمعاملة، والحقيقة أن تنمية هذه الصفات في شخصية الطفل لا يكون بملازمة الطريق التقليدي في التربية، طريق الوعظ والتلقين، وإنما يكون عن طريق خبرة الطفل وتجربته، (جيني، 1999، 128).

وباختصار يؤكد روسو على المبادئ التالية في هذه المرحلة:

- التربية السلبية في مختلف مستويات هذه المرحلة.
- التربية الأخلاقية عن طريق النتائج الطبيعية.

- تدريب الحواس لا تدريب العقل.
- التعلم بالأشياء والخبرة والتجربة.
- لا حاجة إلى القراءة والكتابة.

#### • التربية من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة:

يدعو روسو هذه المرحلة من مرحلة نمو الطالب، بمرحلة التفكير والدراسة، وأنها مرحلة العمل والتعليم، ويقترح أن يكون تعليم الطالب قليلاً، ولكنه في الوقت ذاته أن يكون تعليمًا متقناً، ومن حيث طبيعة المعرفة التي يجب أن نزودها للطفل، يجب أن تكون متوافقة مع اهتمامات الطفل، ولا سيما هذه التي تدفعنا غرائزنا إلى تتبعها، والتي تتضح أهميتها وفائدتها العملية بالنسبة لإميل.

وفيما يتعلق بالمواد الدراسية، ينبغي أن نعلم إميل العلوم الطبيعية، من مثل: الفلك، والجغرافية، وخير وسيلة لتعلم الخرائط هي الأسفار، والتنقل، والترحال. وهو يرفض تعليم إميل النحو، واللغات القديمة، والتاريخ لأنه يريد لإميل أن يعيش في عزلة عن المجتمع، وفي دائرة الطبيعة تحديداً.

والمناهج التعليمية، يرفض روسو مبدأ الخطب الرنانة، ومبدأ النصيح والإرشاد، ويؤكد الأهمية الكبرى للممارسة والتجربة ويقول: لنحول إحساساتنا إلى أفكار، وعليها أن تتجنب التفكير مباشرة من عالم المحسوس إلى العالم المجرد، ولنتحرك وبأناة وروية من فكرة محسوسة إلى فكرة محسوسة، لنتعلم عن طريق الأشياء، لا رمز طالما نستطيع أن نرصدها أشياء في دائرة الزمان والمكان. (زعر، 205، 1956)

#### • من سن الخامسة عشرة إلى سن العشرين:

في هذه المرحلة تنمو استعدادات إميل وقدرته على التكيف مع الآخرين والحياة الاجتماعية، وقد آن الأوان ليصبح إميل كائنًا اجتماعيًا فاعلاً، ومشاركاً في دائرة الحياة التي تنتظره في المجتمع، ومن أجل هذه الغاية يتوجب أن ندرسه على العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وفي هذه المرحلة يكون إميل قد اكتمل نمجه جسدياً، وجسدياً، وعقلياً، وقد آن الأوان لكي يتشكل عاطفياً وروحياً.

يؤكد المنهج في هذه المرحلة على التربية الدينية، وأن هذه التربية تتحقق، عندما يتمكن الطالب من إدراك علاقته بالناس، وعلاقته بالله، وأن التعليم في هذه المرحلة، لا يكون عن طريق الإرشاد والنصيحة، وإنما ينهض بالاستناد إلى الأساليب العملية التي ترتبط بخبرات إميل الذاتية، وذلك عندما يؤسس علاقته بالناس، إذ في هذه المرحلة تبدأ إمكانية بناء صلة دينية بين إميل وربه، وتتجنب تربيته الدينية على قيم الحق، والخير، والجمال، فالطفل يمتلك القدرة في هذه المرحلة على فهم أمور الدين، ويمكنه أيضاً أن يدرس البلاغة، والتاريخ، والمسرح، لأن هذه المرحلة تمكنه من تذوق الفن والاستمتاع بالقراءة والمطالعة، فإميل يمتلك في هذا العمر رصيداً محدوداً من المعرفة، ولكنه يمتلك هذه المعرفة امتلاكاً حقيقياً والمعرفة التي يمتلكها معرفة نابغة من صميم الأشياء ورأسخة في قلب إميل وعقله، وهناك أشياء كثيرة ما زال يحتاج إلى معرفتها، وهناك أشياء لا يعرفها، ولا يحتاج إلى معرفتها، ولكنه يمتلك القدرة الكلية على معرف الأشياء.

### --- تربية المرأة:

بالرغم من الاعتراف بالمساواة بين حقوق الرجال والنساء في المجال الاجتماعي، فإن روسو واثق من أنه، وبسبب بعض الخصائص النفسية والفيزيولوجية للنساء، يجب تربيتهن بشكل مختلف بعض الشيء، ولكن يجب أن يتم ذلك بشكل يولد في العائلة تنازلاً وانسجاماً بين الرجل والمرأة. يكرس روسو الجزء الخامس من كتابه إميل لتربية المرأة التي أطلق عليها اسم (صوفي)، وهي تظهر مباشرة في الكتاب دون تمهيد يذكر، يؤكد روسو في هذا الجزء أهمية التربية الجنسية لصوفيا، ويرى بأنه يتوجب عليها أيضاً أن تتعلم فن الطهي، والتطريز، والموسيقى، والعناية بالطفل، وعدم الاهتمام بالعلوم، ومن هنا نرى أن روسو كان كلاسيكياً، وعدوانياً في نظريته للمرأة، فوظيفة المرأة هي إسعاد الرجل، وإرضائه، والقيام بتربية الأطفال.

يقف روسو سوقاً سليباً من المرأة المثقفة، التي قد تكون وبالأعلى زوجها، وأطفالها، وعائلتها، وكثيراً ما يؤخذ على روسو هذا الموقف المتوحش من المرأة، ويؤخذ عليه أيضاً أن آراؤه متطرفة، وعنصرية، وبغير إنسانية، فيما يتعلق بدور المرأة ووضعها الإنساني والاجتماعي، ومن الغريبة في هذا السوف أن روسو كان في سيرة حياته كلها يدين المرأة التي كانت عوناً في مسيرته الإبداعية، والفكرية، والحياتية، فعبقرية روسو وحياته كانت واعدة

عناية أنثوية خالصة، فلمسة الحنان الوحيدة في حياته كانت هي لمسة المرأة، فسوفيا في هذا الكتاب لا تمتلك إلا على فضائل ثانوية، وهي الفضائل التي تتصل بالحياة الزوجية، والأسرية، وهي صورتها روسو شخص ناقص يحتل مرتبة دنيا في عالم إميل وحياته (جعيتي، 1999، 130) ..

مما تقدم نستطيع القول أن روسو قد سجل نفسه في تاريخ الفكر مربيًا، ومعلمًا، وفيلسوفًا، وأديبًا، وثائرًا، وكانت سيرته الحياتية والفكرية من أغرب السير التاريخية في تاريخ الفكر، إن لم تكن أغربها على الإطلاق، ومن أوجه الغرابة والإدهاش في هذه السيرة، أننا مع روسو نجد أنفسنا أمام عبقورية شمخت، ونهضت على أعمدة القهر، وعلى ثوابت الأكم والهزيمة، وعلى هذا الأساس شيد مملكته الفكرية الجبارة الفياضة بكل المعاني الإنسانية النبيلة والخلقة، لقد أحدث انقلاباً فكرياً في عصره، وفي العصور التي تلتبعته بعده، ولا غرابة في ذلك فهو مؤسس التربية الحديثة وصاحب أكثر النظريات التربوية عبقورية وغرابة.

## 7- التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية:

الأهداف، المنهاج، طرق التدريس، الوسائل، المعلم، المتعلم.

### 1- أهداف التربية:

يمكن صياغة هذه الأهداف عند روسو على الشكل الآتي:

تهدف التربية إلى الإيمان ببراءة الطفل، وأن طبيعته الأصلية خيرة.

تهدف إلى الإعلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بضرورة مراعاة قوانينها في تربية الأطفال.

الإيمان أن الطفل وكل ما يمتلكه من خصائص وميول وحاجات ومصالح هي مركز العملية التربوية، والتعليمية.

تهدف إلى جعل المعارف والمعلومات التي تقدم للطفل، مناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الطفل.

تسعى إلى تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره بحرية، وتدعو إلى إعطاء الطفل الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي.

## 2- المنهاج:

أما المنهاج في الفلسفة الطبيعية، فعليه أن يراعي نمو الطفل، واهتماماته من خلال الخبرة الذاتية، لأنها تولد استعدادات فطرية لدى الطفل، وعلى المربين احترامه، وتنمية الطبيعة للطفل تتم من خلال استخدام الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو (المساق، 181، دت)

ويرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي، إن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، إن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه. (الطويل، 168، 1979)

تخطط مناهج التدريس وفقاً لطبيعة المتعلمين النمائية، بما يتوافق مع قدراتهم واهتماماتهم، وتهتم بتوفير الظروف المناسبة لتعليم مهنة للحياة، تنظم المناهج وفق طبيعة المعرفة القائمة مع مراعاة حياة النضج عند التلاميذ، وتراعي استعدادات الأطفال النفسية، واحتياجاتهم النمائية، تختار المواد التعليمية، في ضوء القواعد التربوية التي وضعها روسو، فيجب تخطيط المنهاج التعليمي، وتصميمه في ضوء خصائص المتعلمين، والممارسة العملية، والتفاعل مع الأشياء، أكثر من التلقين وحشو أذهان التلاميذ، والتركيز على التجربة، والملاحظة والمشاهدة بشكل متدرج، وإتباع الطرق العلمية المرتبطة بخبرة المتعلمين الشخصية.

تتألف المناهج من المواد المقررة في التدريس من العلوم، والجبر، والفلك، والجغرافيا، على أن تدرس من خلال الرحلات، والخرائط كما تهتم الفلسفة الطبيعية بالأنشطة الصفية، ونشير هذه الأنشطة كوسيلة لتنمية ميول الطفل وقدراته. (شعق، 359، دت)

## 3- طرق التدريس:

طرق التدريس في الفلسفة الطبيعية تحتوي على ثلاثة مبادئ في هذا المجال: مبدأ النمو: أي أن وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل فلا يدفع التلميذ للتعلّم، أو يجبره عليه.

مبدأ نشاط الطفل: أي الاعتماد على النشاط الذاتي للطفل، أي لا يعمل شيئاً للطفل يستطيع هو أن يفعله بنفسه.

مبدأ الفردية: أي ضرورة السماح لكل طفل أن ينمو وفقاً لطبيعته الفردية، لذا يجب على التربية أن تتكيف مع حاجات الطفل، وألا يُجبر الطفل ليكيف نفسه مع التربية العامة السائدة في مجتمعه. (ناصر، 2001، 305)

وأهم طريقة للتدريس هي الخبرة، إذ يؤمن الفلاسفة الطبيعيون بأهميتها، إذ ركز روسو على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقاً، وأن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ، وأن يشارك في العمل، والتجريب في المعامل، وأن تهيأ له دراسة الظواهر الطبيعية المباشرة كلما أمكن ذلك. تؤمن هذه الفلسفة، بعدم استخدام العقاب البدني، أو اللجوء إلى القوة بهدف حفظ النظام، في الصف، أو البيت، وعلى البالغين السماح للطفل أن يتربى من خلال أخطائه وتجاربه، أي التربية من خلال قوانين الطبيعة، تشير الفلسفة الطبيعية إلى أن التربية تحدث استناداً لثلاثة نماذج، وهي: الطبيعة، الناس، الأشياء، لذلك تعتمد طرق التدريس على النشاط والتعلم الذاتي الذي يساعد الطالب على اكتساب الخبرة بالممارسة والتجربة في العالم الطبيعي، كما ركز روسو على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقاً. (huprat,158,1995)

#### 4-الوسائل:

يرى روسو أن تجربة الطفل أهم من الكتاب المدرسي لتلقي المعرفة في هذه المرحلة العمرية، فالطبيعة هي الكتاب الوحيد القادر على تعلم وتوجيه الطفل وتثقيفه بمختلف المعارف، ومن هنا أكد روسو أن وظيفة المعلم لا تتجاوز الإشراف على رعاية الطفل وتوجيهه نحو النمو الطبيعي السليم.

ريهتم الطبيعيون أيضاً بموضوع اللعب كثيراً، وهذا نابع من قناعتهم أن الطفل في أثناء اللعب والمرح، يكون ظاهراً واضحاً، ويرون أن اللعب هو الوسيلة الطبيعية السليمة لتفريغ ما قد يتعرض له الأطفال من كبت، كما أنهم يبالغون بشدة في مساعدة الطفل على نشاطه، فيجب عندهم عدم القيام في أي عمل للطفل، إذا كان قادراً على القيام به بنفسه. (ناصر، 2001، 301)

وتتهام التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بتدليل الطفل، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي تعتقد أنها خيرة، والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلاً، أكثر



من اهتمامهم به كما يجب أن يكون، فلا يعدون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر. (see, 85, 1966)

ويرى روسو أن الطبيعة هي أصل الخير، منها ننطلق إلى بناء الخير في النفوس، فهي وسيلة وغاية في معاملة البناء الإنساني الخير، وفي كنفها يجب أن ينمو الأطفال، وعلى التربية أن تتم وفق قواعد مستمدة من روح الطبيعة وهذه هي سنة الطبيعة. يعتقد روسو أن الطبيعة قادرة على تنمية ملكات الطفل، لها أوكلت مهمة التربية، فهي تريد للطفل أن ينمو حراً يحترم تكوينه الطبيعي. (ناصر، 2001، 303)

## 5- المعلم:

يعدّ المعلم في منظور الفلسفة الطبيعية شاهداً محايداً معاوناً للطفل، ويهيئ له فرصاً لتنمية طبيعته الخيرة، ويجب أن يتصف المعلم بالإخلاص، والصبر، والصدق، وأن يكون حكيماً غير متسرع في الحكم على الطفل، وعلى المعلم ألا يستخدم العقاب، بل يدع العقاب، كما لو كان نتيجة طبيعة لسوء فعله. (see, 286, 1963)

وأن يكون مخلصاً، صادقاً، وأن يتصف بالتسامح والمرونة، وألا يفرض عقاباً بدنياً على الطالب، بل يترك ذلك للعقاب الطبيعي الذي يكون نتيجة تصرفات الطالب غير الملائمة. (الطريد، 105, 1979) وعلى المعلم أن يكون ملماً بعلم النفس لنمو الطفل، ومعرفة قدرات الطفل، وغرائزه، وميوله، وتفكيره، ويساعد الطفل على النمو، وفقاً لميوله، وخصائص التطور والنمو لديه. (سلطان، 1976، 95)

ولذلك أوصى الفلاسفة الطبيعيون أن يتصف الأساتذة المربون بالإخلاص، والصبر، والصدق، والأمانة، والعدل، والنزاهة وعدم التسرع في الحكم على الأمور.... فهذه الفلسفة من أشد القسافات معارضة لاستخدام أساليب العقوبة خصوصاً (الضرب)، بل الواجب عندهم أن يترك المربي للطبيعة أن تقوم هي بالعقاب (شفيق، 187، دنت)

## 6- المتعلم:

أما بالنسبة للمتعلم في الفلسفة الطبيعية، فيجب الاهتمام بميوله على أساس أن التعلم عملية طبيعية، الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو، وإن الاستفادة من الميول أمر يساعد على تعلم الأطفال. (الصائق، 63، دنت)

ولقد جعلت هذه الفلسفة الطبيعية التلميذ، مركز العملية التربوية بدلاً من المعلم، واعتبرت الفلسفة الطبيعية على التربية كوسيلة لخلق التلميذ الطبيعي الكامل، إن الطفولة فترة يعيش فيها الطفل حياة الأساسيات، لا حياة المعارف، حياة الخير من خلال الحواس، حياة يَأْلَف منها العالم الطبيعي من حوله.

رغبت الفلسفة الطبيعية رغبة كبيرة في مراعاة ميول الأطفال، وينطلق هذا الميل من رأيهم أن التعلم عملية طبيعية تهدف إلى دفع الفرد للنمو الطبيعي، ومعرفة ميول الطفل تسهل تحقيق الوصول للهدف، إن التلميذ عندما هو (محمور العملية التربوية)، في حين نجد في النقاشات الأخرى أن المعلم هو رمز هذه العملية ومحورها....

وخلاصة نظرتهم الطفولة أنها مرحلة حياة العواطف، والسيول، واللعب، واللاهو، والمرح، لا حياة الجدية، والمعارف اللغوية.

#### 8- النقاط الإيجابية في آراء روسو:

لقد كان روسو المثلّم الأول للمصلحين التربويين في القرن التاسع عشر، والذين وضعوا نظرياته موضع التطبيق، وكان له أثر فعال في تغيير بعض العادات، والتقاليد السائدة في عصره، فمذهبه الطبيعي ترك أثراً كبيراً استل به كثير من المفكرين التربويين، والمربين بعده، وإن لم نقل جعلوا منه نقطة بداية لانطلاقة أفكارهم، ونظرياتهم.

فانقسموا بذلك إلى قسمين: قسم أيد المذهب الطبيعي، وسار على نهجه وطور أفكاره، وقسم رفض وانتقد. (الشيبي، 162، 1975)

#### 9- الانتقادات التي وجهت للفلسفة الطبيعية:

أراد روسو أن ينفذ الطفل على الابتعاد عن الناس وعن المجتمع، وأن يلقى به في أحضان الطبيعة الخالصة، لأن الفرد، كما نعلم لا يوجد إلا في مجتمع، ومجرد إدراكه لنفسه، وإصغاته الإنسانية، هو دليل على انحصاره بالآخرين. ولأن الفرد عادة يحقق ذاته ويكون فكرته عن نفسه في ضوء فكرته عن الآخرين من بني البشر، بل إن روسو اضطرب في مراحل التعليم أن يدخل الأدب، والأم، والمعلم أطرافاً في العملية التربوية، ولا شك أن المعلم، أو الأب في حد ذاته هو وسيلة من وسائل المجتمع، ولذا فإن ضرورة إبعاد إميل عن المجتمع ما هو في الواقع، إلا نوع من أنواع الرومانسية في تصور الأمور ولا يصور الواقع.

الاتجاه نحو التقليل من أهمية الكتب أمر لا يمكن أن نأخذه بعين الجدد، بعد أن أصبح الكتاب وسيلة فاعلة لا غنى عنها في عملية التعلم.

قسم روسو مراحل نمو إميل وتربيته إلى أقسام منفصلة، وجعل لكل مرحلة خصائصها، ووسائل تعليمها، وقد وضع روسو إلى الجانب الوجداني في المرحلة الأخيرة من مراحل تربية إميل عندما يظهر التكوين الوجداني فجأة، وقد توصل علماء النفس إلى أن الجانب الوجداني موجود مع الطفل طوال حياته، وأن الرغبة في حب الاستطلاع، ليست مقصورة على المرحلة الثانية، وإنما هي موجودة في جميع المراحل، وإن اختلفت صورها، وكذلك نجد أن الرغبة في الاتصال بعالم المحسوسات، لا تقتصر على المراحل الأولى فحسب، وإنما تستمر وسيلة من وسائل المعرفة طوال حياة الإنسان.

تصور روسو لعملية النمو ذاتها، وعنده أن ميول الطفل وقدراته تظهر تلقائياً وذاتياً، وإكتفاً نعلم أن هذه الميول، والقدرات ليست فطرية بالضرورة، وإنما تتكون نتيجة لتفاعل الإنسان واحتكاكه ببيئته وبالعالم الخارجي، وبما في ذلك من أمور مادية واجتماعية وبشرية. فكرة الجزء الطبيعي غير ممكنة التنفيذ، فترك الطفل ليلقى جزاءه الطبيعي قد يعرضه للهلاك.

نعد آراء روسو في تربية المرأة من أكثر الآراء تطرفاً، ولا يمكن الأخذ بها.



## الفصل الخامس

### الفلسفة التربوية العربية

#### 1- مقدمة:

لكل تربية خصائص تميزها من غيرها، وخصائص أي تربية هي صورة من خصائص الفلسفة التي تنمي إليها هذه التربية، لذا تختلف خصائص كل تربية باختلاف الفلسفات، والثقافات، فخصائص التربية الإسرطية، على سبيل المثال، هي خصائص الفلسفة الإسرطية نفسها، وخصائص التربية الوجودية هي صورة صادقة لخصائص الفكر الوجودي ذاته، وخصائص التربية الإسلامية مشتقة من خصائص الإسلام، ومبادئه، وشريعته، وأهدافه.

ومرد ذلك إلى أن كل تربية تهدف في الأصل إلى تكوين الإنسان، وتشكيل قواه وإمكاناته، ولكن ما نمط الإنسان الذي تسعى التربية إلى تكوينه؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تمر وجوباً بالإجابة عن ماهية الإنسان، ومكانته في الكون، وهذه قضية فلسفية، وثقافية في المقام الأول، وتختلف الإجابة عنها باختلاف الفلسفات والثقافات.

مثال ذلك: أن الفلسفة التي تعد الإنسان مخلوقاً من مادة ترى أن وظيفته تتمثل في أن يكون سيداً، أو ملكاً للطبيعة على حد قول الفيلسوف الفرنسي "ديكارت". لذا يجب على النظام التربوي أن يخرّب الأطفال منذ نعومة أظفارهم على الملكات العقلية، والقرارات العنسية والتقنية حتى يمكنهم من السيطرة على الطبيعة (شعوب، 1989، 48-49).

وهذا هو الطريق الذي اختارته بعض الأنظمة التربوية الغربية، تطبيقاً لبعض الفلسفات المادية، أما الإسلام الذي يعد الإنسان مخلوقاً من روح وطين، وأنه مستخلف في الأرض لإعمار الكون، وأن غايته النهائية لإفراخ العباد لله وحده، وأن الحياة الدنيا ممر للآخرة وأن الحياة الآخرة هي دار الخلود، فإنه يعمل على تربية أبناء المسلمين على الإيمان وطاعة الله.

#### 2- مفهوم الفلسفة العربية الإسلامية:

هي تطور في الفلسفة يتميز بالانتماء إلى التقاليد الإسلامية، وبدأت الفلسفة الإسلامية المبكرة مع يعقوب بن إسحاق الكندي في القرن الثاني من التقويم الإسلامي (أوائل القرن

التاسع الميلادي)، وانتهت مع ابن رشد في القرن السادس الهجري (أواخر القرن الثاني عشر الميلادي)، وتزامن ذلك، على نطاق واسع، مع الفترة المعروفة باسم العصر الذهبي للإسلام، وكانت وفاة ابن رشد نهاية تخصص معين من الفلسفة الإسلامية، يدعى عادةً بالمدرسة المشائية العربية بشكل فعلي، وانخفض النشاط الفلسفي بشكل كبير في الدول الإسلامية الغربية، في الأندلس وشمال إفريقيا، في حين استمرت الفلسفة الإسلامية لوقت طويل، في البلدان الشرقية الإسلامية، ولا سيما في الدولة الصفوية الفارسية، وفي الإمبراطوريات العثمانية، والمغولية، إذ واصلت كثير من مدارس الفلسفة ازدهارها: السينية (نسبةً إلى ابن سينا)، والرشدية (نسبةً إلى ابن رشد)، والفلسفة الإشراقية، والفلسفة الصوفية، وفلسفة الحكمة المتعالية، وفلسفة أصفهان، وازداد الاهتمام بالفلسفة الإسلامية خلال حركة النهضة العربية "اليفضة"، في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، واستمر حتى يومنا هذا.

كان للفلسفة الإسلامية تأثير كبير في أوروبا، إذ أدت ترجمة النصوص الفلسفية العربية إلى اللاتينية، إلى حدوث تحول في جميع التخصصات الفلسفية، تقريباً، في العالم اللاتيني في العصور الوسطى، مع تأثير قوي بشكل خاص للفلاسفة المسلمين المتخصصين بالفلسفة الطبيعية، وعلم النفس، والميتافيزيقيا. (عز، 2004 ص 187)

### 3- أهمية الفلسفة العربية:

تحتل الفلسفة العربية مكانة كبيرة في تاريخ الفكر الفلسفي العالمي، إنها حلقة الاتصال بين الفلسفة اليونانية من جهة، والفلسفة الحديثة، والمعاصرة من جهة أخرى، وإذا كنا نهتم بدراسة آراء مفكرين، وفلاسفة يونانيين، من مثل: سقراط، وأفلاطون، وأرسطو، ومذاهب فلاسفة محدثين ومعاصرين، من مثل: ديكارت، وكانط، وهيجل، وراسل، فإننا يجب أن نهتم أيضاً، بدراسة فكر فلاسفة العرب، إذ إنهم أضافوا إلى التراث الفلسفي إضافة جديدة، وكان فكرهم يعبر عن مزج بين الجانب الديني من جهة، والجانب الفلسفي من جهة أخرى.

يوضح عاحطف العراقي في كتابه "الفلسفة العربية مدخل نقدي"، أن المفكرين العرب وضعوا في الاعتبار، أصول العقيدة الدينية الإسلامية، كما وضعوا في الاعتبار أيضاً الفكر الفلسفي



الديني، الذي وصلهم بفلاسفة يونانيين كأفلاطون، وأرسطو، وأفلاطونين، وقدموا لنا بهذا المزج نوعاً من الفكر الفلسفي، لا يعدو مجرد نقل عن الفكر اليوناني، كما أثاروا مشكلات، وقدموا حلولاً لها، لا نجدها قد تُرسِت باستفاضة عدد المفكرين اليونانيين القدماء، لقد قدموا لنا مذاهب فلسفية دقيقة وآراء ناضجة، يجب دراستها، والكشف عما فيها من اجتهاد في الرأي، من خلال رؤية نقدية.

ويؤكد العراقي بأن نفراً من المستشرقين والباحثين الغربيين لم يسلّموا بأهمية الفلسفة العربية، وهذا معناه أن قضية وجود فلسفة عربية، لم تكن موضع اعتراف من جانب بعض الباحثين، بل وجد من وضع جنتها، وأهميتها موضع الشك، تارة، والإنكار تارة أخرى، فمنهم من يرى أنه ليس من طبيعة العرب التفلسف، وإبداع المذاهب الفلسفية، ومنهم من يرى أن فلسفة العرب قد تأثروا بفلاسفة اليونان تأثراً كبيراً، إذ إن فلسفتهم ما هي إلا الفلسفة اليونانية مكتوبة بحروف عربية، أي أن فلسفتهم لا تخرج عما أبدعه فلاسفة اليونان من مذاهب، وخاصة أفلاطون وأرسطو وأفلاطونين».

ويشير العراقي إلى أن هؤلاء المستشرقين قد اعتمدوا في كثير من أقوالهم هذه، على التفرقة بين الجنس السامي والجنس الآري، فإذا كان العرب الذين يرجعون إلى الجنس السامي، لم يفعلوا إلا نقل دائرة المعارف الفلسفية اليونانية، وعدم الخروج عليها، إذ لا نجد عندهم آراء فلسفية خاصة بهم، لأن العقلية السامية لا تستطيع بطبيعتها التفلسف، فإن الجنس الآري وحده القادر على التفلسف، وإبداع المذاهب الفلسفية. ويرى العراقي أن هذه الاتهامات شاعت في القرن التاسع عشر، وقد أثبت البحث العلمي الدقيق خطأها في بعض الزوايا، ووجد من المستشرقين من دافعوا عن أهمية الفلسفة العربية، وأثبتوا المكانة الكبيرة التي احتلتها فلسفة العرب في تاريخ الفكر الفلسفي العربي. (الجمعي، 2003، ص 188)

#### 4- دور الفلسفة العربية:

الفلسفة العربية هي في مواجهة مع الواقع من جهة، وسع الفهم من جهة أخرى من جهة أخرى نظراً لطبيعة الفلسفة وما تحمله اليوم من مقاصد وأفكار متنوعة في مختلف السياقات، جعلها

سجل مواجهة مع الإعلام الذي أدى بدوره حالة مهمة في تشكيل الوعي الشعبي، من خلال تأثير مباشر في الفرد، فالفلسفة العربية تسعى إلى:

- فهم صيرورة الحياة.
- التعرف إلى التراث الفلسفي الإنساني والتجاوب معه.
- التوعية بمبادئ حقوق الإنسان، والتعاطي معه بإيجابية، وتعرف النظم السياسية والاقتصادية.

دور الفلسفة العربية في حياة الإنسان:

تقوم الفلسفة العربية بدور كبير في حياة الإنسان على عدة مستويات، فهي المستوى الفردي، والاجتماعي، والإنساني:

• على المستوى الفردي:

تقوم بدور هام بالتنشئة الفردية لكل شخص في الحياة وتقوم بالآتي:

تقوية السلوك العقلاني المنظم وتعزيزه في الحياة الفكرية.

تنمية القدرات على حل المشكلات.

تنمية القدرة على القراءة، والفهم، والاستدلال.

4- تنمية القدرة على التركيب، والتحليل، والتصنيف. (بول، 1978، ص 3).

• على المستوى الاجتماعي:

تقوم الفلسفة العربية من الناحية الاجتماعية على أسس، ومبادئ، وأحكام، وغايات النظام الاجتماعي الذي يحكمه ويحكم الحياة إذ:

- تستمد المنظومة التربوية التي تتكون من المدرسة والمجتمع مادتها منه.
- نعرف الفرد وطنه، وعلى الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية.
- تقوم بدور التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع من خلال تربية الطفل وتنقيفه. (الشويلي، 1975، ص 100).

• على المستوى الإنساني:

أثرت الفلسفة العربية في حياة الإنسان من جوانب علمية، وتعليمية، وتربوية، وانعكست على الفكر التربوي أهمها:

الإيمان بالمثل العليا والقيم مثل التسامح والعدالة.

التأكيد بحقوق الإنسان وحرية.

تعريف الإنسان بتراته الفلسفي، والإنساني، والقيمي. (فنيش، 1965، ص46)

## 5- وظائف الفلسفة العربية:

وهكذا بدت الفلسفة في نظر كثيرين على أنها مجرد استعراض فكري، وأنها رياضة بارعة للفكر، لا يقدّر عليها إلا الفلاسفة، ولا ينطق بها سواهم، ما جعل بعضهم يهرون منها، إلا أن الإنسان المعاصر أخذ ينظر إلى الفلسفة نظرة أخرى نتيجة التغيرات التي حصلت في العالم، فأخذ الناس ينظرون إليها على أنها مجهود منظم من جاذب الرجل العادي، والمتعلم لجعل الحياة ذات معنى.

وللفلسفة العربية عدة وظائف:

1- تقوم الفلسفة العربية بدور عملية نقدية أعلى من مستوى النقد الذي تقوم به العلوم الأخرى، وتستخدم مفاهيم وفروض تسلم بها قبل البدء بالتجربة.

2- فحص مختلف العلاقات التي توجد بين العلوم وتوضيحها، من ناحية، وبين العلوم وغيرها من الخبرات البشرية.

3- التأمل والدور التأملي الذي كانت تقوم به الفلسفة قديماً كان بعيداً عن ميدان الخبرة الإنسانية، والحياتية مما أحاطها بالغموض. (راي، 1984، ص15).

4- الوظيفة الأيدلوجية: هي أن الفلسفة تسهم في تكوين الاستقامة لصور من العالم، والأفكار حول هيكلها، ومكان التشخيص فيها.

5- الوظيفة العقلية: هي أن الفلسفة تعلم التفكير النظري والتشظير.

6- الوظيفة المعرفية: هي أن غاية الفلسفة المعرفة والبحث عن الحقيقة.

7- الوظيفة المنهجية: تكمن في حقيقة أن الفلسفة تطور الأساليب والطرائق لإدراك الواقع المحيط. (فنيش، 1965، ص46)

8- وأيضاً من وظائف الفلسفة العربية تقديم الرؤى والمواقف وترسيخ الأفكار، فلا سبيل إلى التحرر من القيود والتسلط العلمي لما وراء الخطاب من أهداف وغايات وبرايمي موجهة في عملية التتميط الفكري والعقلي. (راي، 1984، ص15).

ولقد طرح بعض الباحثين وتطبيقات أساسيتين للفلسفة العربية هما:  
الوظيفة النظرية والوظيفة العملية والاجتماعية، الوظيفة النظرية فهي منهج في الوصول  
إلى حقيقة الموضوع التي تبحث فيه، أما الوظيفة الاجتماعية فهي تسعى إلى معالجة قضايا  
الإنسان ومشكلاته وطموحاته. (أبي 2002، ص40)

## 6- فلسفة التربية العربية الإسلامية:

ارتبط ظهور الفلسفة العربية الإسلامية وتطورها بتاريخ دولة الخلافة، التي أقامها العرب  
بعد الفتح الإسلامي، فقد شيدوا إمبراطورية واسعة، مترامية الأطراف امتدت من الهند شرقاً  
وحتى اليربونية غرباً، ووجدت لأول مرة بعد الإسكندر المقدوني الشرق والغرب، العالم  
المتوسطى الهلينستي، والعالم الهندي، والإيراني، وفي دولة الخلافة هذه بلغت الحياة  
الاقتصادية مستوى رفيعاً نسبياً، فازدهرت الصناعات والحرف واتسع نطاق التجارة، وازدهرت  
الإزدهار الاقتصادي، والاجتماعي هذا تقدم ملحوظ للعلوم، والأدب، والفنون، والحياة العقلية  
عامة، ارتكز على التفاعل الحضاري، والثقافي بين مختلف الشعوب المنضوية تحت لواء  
دولة الخلافة.

وكان من الطبيعي أن أبناء الحضارة الإسلامية قد اهتموا، وفي المقام الأول بما هي التقاليد  
الثقافية المستوعبة من عناصر، تلبي احتياجاتهم العملية، فلاقت رواجاً واسعاً بينهم، الأعمال  
الطبية أجالينوس وإبقراط والعلماء الهنود، والمؤلفات الرياضية، والفلكية لإقليدس، وإقليدس،  
والجداول الفلكية الهندية، كما شملت الأبيات العلمية المترجمة للمبشرين الأخرى من العلوم  
الطبيعية، من مثل: الكيمياء، والصينلة، والنبات، والحيوان، والمعادن، والفلاحة، والزراعة،  
والميكانيك، وغيرها. (أبي 2002، ص26)

## 7- مصادر فلسفة التربية الإسلامية:

لا يمكن لفلسفة التربية الإسلامية أن تحقق الفوائد والغايات، والوظائف المرجوة، والمتوقعة  
منها، إلا إذا اشتقت هذه الفلسفة من مصادر صحيحة وسلوئية، تنقسم هذه المصادر إلى  
نوعين من المصادر هي:

## 1- المصادر الأساسية:

ويقصد بها الإسلام، فالإسلام، وما يتضمنه « من عقائد تسائر الفطرة، وتقبلها العقول السليمة، وتطمئن إليها القلوب الصافية من كل شئ ودنس، وما تستعمل عليه من قيم خلقية، ومن مبادئ، وحقائق لا يتطرق إليها الشك عن الكون والإنسان، والحياة، وعن خالق الكون، والإنسان، والحياة، وعن العلاقة التي تربط الإنسان، وكل ما في هذا الكون الواسع من عناصر مادية ومعنوية، جمادية، وحيوانية، ونباتية بخالقها وهو الله تعالى، فالإسلام بكل مصادره من كتابه، وصنعه، وقبائسه، وإجماعه، يجب أن يكون المصدر الأساسي لفلسفة التربية الإسلامية.

## 2- المصادر الفرعية:

وتحدد وفق الآتي:

- معطيات الأبحاث العلمية الصحيحة.
- نتائج الأبحاث العلمية المتعلقة بطبيعة الإنسان.
- التجارب والخبرات في المجال التربوي. (زباد، 2002، 70).

## 3- أشهر الفلاسفة عند العرب:

الكندي (185هـ-252هـ) (801-865م):

فلسفته:

هو (أبو يوسف يعقوب بن إسحق بن الصباح الكندي) فيلسوف العرب، وأحد أبناء ملوكها، ولد في مدينة الكوفة بالعراق عام 801م على وجه التقريب. رأى الكندي بأن الفلسفة والدين متفقان موضوعاً، لأن موضوع الفلسفة، هو معرفة الله ووجدانيته، ومعرفة الفضائل النافعة لإتباعها، الرذائل الضارة لاجتنابها، وهذا هو موضوع الدين الذي يأسر بمعرفة الله، وتوحيده كما يأمر بالتقوى، وهي فعل الحلال، وتجنب الحرام، والتطهي بمكارم الأخلاق. خالف ابن رشد في موقفه في تعلم الفلسفة، فقد رأى بوجوب وصول الفلسفة إلى جميع الناس، إلى كل إنسان حتى العامة، قائلاً: «يجب أن نصل الفلسفة إلى

جميع الناس إلى كل إنسان، حتى العامة، من واجبي أن أبسطها، وأن أتمهدها، وأن أكتب التعليقات عليها، وأن أفسر الغامض منها، وأن أجد ما يقابل اصطلاحاتها في اللغة العربية، وعليّ أيضاً أن أرغب الناس في قراءتها، لئلا يضلّهم الزنادقة، والماجون» (خلة، 1994، 60). وهو بذلك يريد أن تصل الفلسفة إلى العامة، وليس للخاصة فقط، كما أراد ابن رشد.

### النفس في نظر الكندي:

النفس في نظر الكندي، بسيطة تامة، جوهرها من جوهر الله فيها روح منه، وهي نور من نوره وهي منه كالضياء من الشمس، وهذا يوضح بأن هناك اشتراكاً بين ذات النفس، والذات الإلهية، وبأن النفس مميزة عن البدن، وأن جوهرها روحي إلهي، لأن طبيعتها تنافي كل ما يدرك على البدن من انفعالات، أو غيرها من مثل: الشهوات والغضب. وتفسير رؤية الكندي هذه للنفس، بأنها أقرب إلى رؤية أفلاطون، وهذا ما يعزز فرضية تأثير الكندي بأراء أفلاطون، فيما يتعلق بالنفس الإنسانية، فيرى الكندي بأن هذه النفس، حتى وهي في البدن، تتجاوز في المعرفة حدود البدن الضيقة، كما تتجاوز حدود العالم المحسوس، فتعلم الحقائق والأسرار، وذلك إذا تجرد صاحبها من الماديات وتفرغ للنظر والبحث.

أما قوى النفس فيقسمها الكندي إلى ثلاثة أقسام: القوة الحاسة والقوة المتوسطة والقوى العقلية. أما القوة الحاسة فهي تلك التي تشعر بالتغير الحادث في كل واحد من الأشياء، دون أن تكون هي نفسها متغيرة. وهي بذلك تختلف عن الحس، الذي هو إدراك النفس للصور بأحد سبل القوة الحسية، وهذه السبل هي آلات الحواس الخارجية التي تسمح لنا بإدراك صور المحسوسات المرتبطة بموادها، وهي مجال للتشوشات، والاضطرابات التي تصيبها من المادة، ولأن الحاسة تتبع حوامل محسوساتها، أما القوة الحاسة فهي، في نظر الكندي، ليست شيئاً غير النفس، ولا هي في النفس كالعضو في الجسم، بل هي النفس، وهي الحاس. (الكندي، 1950، 355).

وأما القوى المتوسطة، فقد قسمها الكندي بنورها إلى خمسة أقسام، أو قوى وهي القوة المصورة والقوة الحافظة والقوة الغضبية والقوة الشهوانية والقوة الغائية، أما القوة المصورة، فهي تلك التي تستطيع تصور الأشياء الغريبة من دون مادة، أي مع غيبة حواملها عن حواسنا، وهي التي يسميها القدماء (الفنتازيا)، أي المخيلة، والفرق بين هذه المخيلة والحواس، هو أننا



ندرك عن طريق الحواس الأشياء الحسية الملموسة المختاطة مع المادة، أما عن طريق المخيلة فإننا ندرك الأشياء من دون مادة.

والقوة الثانية هي القوة الحافظة، والتي نقوم بنقل الصور التي تؤديها إليها القوة المصورة، فبعد أن تثبتت صور الإدراك الحسي في المصورة، تقوم هذه الأخيرة بإيصالها إلى قوة أخرى لحفظها، يطلق عليها الكندي اسم الحفظ، أو القوة الحافظة. (الكندي، 1950، 106).

أما القوة الغضبية، ويسمونها الكندي القوة القلبية أيضاً، وهي التي تتحرك في الإنسان، في بعض الأوقات، فتحمله على ارتكاب الأمر العظيم، فتضادها هذه النفس، وتمنع الغضب من أن يفعل فعله، وهذا يبين أن القوة التي يغضب بها الإنسان، غير هذه النفس التي تمنع الغضب، لأنه لا يكون شيء يضاد نفسه. أما القوة الشهوانية وهي التي تتوق، في بعض الأوقات، إلى بعض الشهوات، هي أيضاً غير النفس، لأن النفس تمنعها من نيل شهواتها، وتضادها، وهذا أيضاً دليل على أن كل واحدة منهما غير الأخرى. (الكندي، 1950، 273). والقوة الخامسة وهي القوى الغذائية، والقوة المنمية، ويذكر الكندي هاتين القوتين دون أن يذكر عنهما شيئاً.

القوة الثالثة من التقسيم العام للنفس عند الكندي وهي القوة العاقلة، أو العقل، وهي تلك القوة التي ندرك الأجناس والأنواع، ولا ندرك الموجودات الهيولانية، ولا الأشخاص الجزئية، بل إنها تدرك «الأوائل العقلية» كإدراكها أن لكل معلول علة، وأن السلب والإيجاب، لا يوجدان في موضوع واحد في آن معاً، أما العقل في نظر الكندي فهو مقسم إلى أربعة عقول. فالعقل الأول عند الكندي هو العقل بالفعل أبداً، ويمتيز عن النفس، وسفارق لها، كما أنه علة لجميع المعقولات، وهو الذي يخرج النفس إلى أن تصير بالفعل عاقلة، بعد أن كانت عاقلة بالقوة، فليس هو ومعقوله شيئاً واحداً، والواقع أن الكندي يفصل فصلاً تاماً بين العقل والنفس. وأما العقول الثلاثة الأخرى التي يطلق عليها الكندي اسم العقول الشوانية، فهي للنفس، وتترتب على النحو الآتي: الأول بالقوة، والثاني بالفعل، والثالث البائس، فبالأول تكون النفس عاقلة بالقوة، ولا تخرج إلى الفعل إلا بشيء آخر بالفعل، وتتحده بالصورة العقلية التي استفادتها على طريق العقل الفعال، وتصبح هي وهذه الصورة شيئاً واحداً من جهة النفس، وهكذا فإن النفس بالعقل الثاني عاقلة ومعقولة. أما العقل الثالث فهو العقل المستفاد للنفس

من العقل الفعال، أما الثالث فهو الظاهر في النفس متى ظهر بالفعل. ولهذه العقول الأربعة التي قال بها الكندي أثر كبير في الفلسفة العربية، وفي فلسفة القرون الوسطى، كما أثارت حولها نقاشاً وجدلاً لم ينته بعد.

ووفقاً للكندي فإن العالم كان مكوناً من العقل الإلهي، وعالم الجسد المادي والروح بينهما. وأن الروح البشرية مصب هذه الروح الدنيوية، وبالتالي فهي مرتبطة بآثارها على الجسد، ولكنها مستقلة عن طبيعتها الروحية.

كان العمل المهم الآخر للكندي هو "رسالة في العقل"، والذي يستند على عمل أرسطو. النفس "التمييز بين العقل النشط والخامل). وفيه يُبنى التفكير على ثلاث مستويات:

- 1- الفكر الممكن (قدرة الإنسان على التفكير).
- 2- الفكر المكتسب (قدرة الإنسان على فعل شيء ما - على سبيل المثال الكتابة من دون ممارستها ويُسمى هذا النوع أيضاً الفكر المحدث).
- 3- الفكر المرئي (قدرة الإنسان في تطبيق المعرفة المكتسبة ويُسمى أيضاً الفكر الملحوظ).

### الفارابي (257-339هـ) (870-950م):

#### فلسفته:

فلسفة الفارابي مبنية على تعاليم أفلاطون وأرسطو، ومثل باقي المفكرين العرب آنذاك، لم يحدد الفارابي فرقاً رئيساً بين الفيلسوفين، غير أنه عدّ أفلاطون فيلسوفاً أعظم من أرسطو، ومع ذلك قرر الفارابي وحدة الرأي بين الزعيمين، وأن اختلافهما الظاهر في نظرية المثل، إنما يزول حين نعلم أن أرسطو يقول بوجود صور روحانية فوق هذا العالم. وما كلامه في إنكار المثل، ذو معانٍ وتأويلات، علماً أن أفكار أرسطو عن المثل صريحة ولا تقبل أي تأويل، وما محاولات الفارابي هذه إلا من اعتقاده القوي بوحدة الفلسفة؛ نتيجة إيمانه بجوهر الفلسفة، وكذلك وقوعه في الخطأ الشائع، الذي وقع به المفكرون العرب القدامى، عندما نسبوا كتاب الربوبية (التيولوجيا) إلى أرسطو، بينما هو أحد أجزاء «تاسوعات» أفلاطون الأسيوطي. قال الفارابي في كتابه الجسع بين رأبي الحكيمين: "إن الفلسفة حدها وماهيتها، أنها العلم بالموجودات بما هي موجودة، وكان هذان مبدعان للفلسفة ومنشئان لأولها، وأصولها،

ومتتمان لأواخرها وفروعها. وعليهما المعول في قليلها وكثيرها، وإليهما المرجع في يسيرها وخطيرها. وما يصدر عنهما في كل فن، إنما هو الأصل المعتمد عليه لخلوه من الشوائب والكدر. بذلك نطقنا الأسن وشهدت العقول، إن لم يكن من الكافة، فمن الأكثرين من ذوي الأبواب الناصعة والعقول الصافية، ولما كان القول والاعتقاد إنما يكون صادقاً متى كان الموجود المعبر عنه مطابقاً، ثم كان بين قول هذين الحكيمين في كثير من أنواع الفلسفة خلاف، لم يخل الأمر فيه من إحدى ثلاث خلال: إما أن يكون هذا الحد المبين عن ماهية الفلسفة غير صحيح، وإما أن يكون رأي الجميع، أو الأكثرين واعتقادهم في تفلسف هذين الرجلين سخيلاً ومخولاً، وإما أن يكون معرفة الظانين فيهما، بأن بينهما خلافاً في هذه الأصول تقصير<sup>1</sup>. (عد الرزق، 1944، 49).

والفارابي تعريف وتقسيم الفلسفة سالك بها اتجاهاً مغايراً فهو يقول في كتابه «التنبيه على سبيل السعادة»: «فإن الصنائع صنفاً: صنّف مقصوده بتحصيل الجميل، وصنّف مقصوده تحصيل النافع. والصناعة التي مقصودها تحصيل الجميل فقط هي التي تسمى الفلسفة وتسمى الحكمة على الإطلاق. ولما كانت السعادة إنما نالها متى كانت أنا الأشياء الجميلة فنية، وكانت الأشياء الجميلة إنما تصير لنا فنية بصناعة الفلسفة، فلزم ضرورة أن تكون الفلسفة هي التي نال بها السعادة، ولما كان الجميل صنفين: صنف به يحصل معرفة الموجودات التي ليس للإنسان فعلها، وهذه تسمى النظرية، والثاني به معرفة الأشياء التي شأنها أن تفعل، والقوة على فعل الجميل منها، وهذه تسمى الفلسفة العملية والفلسفة المدنية. والفلسفة النظرية تشتمل على ثلاثة أصناف من العلوم: أحدها علم التعاليم، والثاني العلم الطبيعي، والثالث علم ما بعد الطبيعيات، وكل واحد من هذه العلوم الثلاثة، يشتمل على صنف من الموجودات التي من شأنها أن تعلم فقط.

والفلسفة المدنية صنفان: أحدهما يحصل به علم الأفعال الجميلة، والأخلاق التي تصدر عنها الأفعال الجميلة، والقدرة على أسبابها، وبه تصير الأشياء الجميلة فنية لنا، وهذه تسمى الصناعة الخلقية، والثاني يشتمل على معرفة الأمور التي بها تحصل الأشياء الجميلة لأهل المدن، والقدرة على تحصيلها لهم وحفظها عنهم: وهذه تسمى الفلسفة السياسية، فهذه أجمل أجزاء صناعة الفلسفة. وبذلك نجد الفارابي لا يهتم إلا بالسلف الكندي في التأكيد على الفلسفة

الأولى، باعتبارها أشرف أنواع الفلسفة، أو أنها الفلسفة الحقّة. وهذا ما يؤكدّه الفارابي في مواضع كثيرة، وفي ذلك يقول: "وأما الغاية التي يقصّد إليها في تعلم الفلسفة فهي معرفة الخالق تعالى، وأنه واحد غير متحرك، وأنه العلة الفاعلة لجميع الأشياء، وأنه المرتب لهذا العالم بوجوده وحكمته وبعدله" (عبد الرزاق، 1944، 53).

### النفوس البشريّة عند الفارابي:

لا يقرّر الفارابي فصلاً معيّنًا للحديث عن النفس، ويمكن الإحاطة بأفكار الفارابي حول النفس في كتابه المدينة الفاضلة، إذ يعرض الفارابي لقوى الإنسان التي يقرّر الفارابي بأنها مشابهة لقوى النفس الحيوانية التي تقوم بأفعالها بواسطة آلات جسمانية، ولإنسان زيادة على ذلك قوة لا تفعل بآلة جسمانية. القوى الأولى هي النباتية والحيوانية، والقوة التي تفعل نفسها بنفسها هي القوة الإنسانية العاقلة. وهذه القوى بالرغم من تعددها، هي نفس واحدة، ذلك أن النفس متعددة بالقوة واحدة بالفعل، وتعددها بالقوة هو ترتيبيّ؛ أي بعضها أرقى من بعض. ويصنّف الفارابي، القوى الإنسانية بأنها تبدأ من القوة الغاذية، والتي هي جزء من النباتية والنممية للجسم، والقوة المولدة والخاصة بالتكاثر.

أما القوة التي تأتي في المرتبة الثانية فهي القوة الحيوانية والتي تقسم بدورها إلى قوى محرّكة، وقوى منركة، فالمحرّكة هي التي تحرك الأعضاء، وهي نزوعية تتّاق إلى الشيء، أو تكرهه فتكون على نوعين: شهوانية تحرك الجسم لشهوة ما، أو لشيء نافع، وغضبية أي لدفع الضرر، أما الإرادة، فهي نزوع إلى الإدراك الحسي. أي الذي تم بالحواس، أو نزوع تخيلي، إلى الإدراك الذي تم بالتخيل، فالإرادة عند الفارابي تشمل الحيوان، أما النزوع عن عقل وتفكير فهذا خاص بالإنسان وحده. والقوى الحيوانية المنركة تقسم إلى قسمين، ظاهرة وباطنة، للظاهرة هي الحواس الخمس، أما الباطنة فهي الحس المشترك والتخيلة، والوهم والذاكرة. وأخيراً القوى الثالثة مرتبة، والأسمى هي القوى الإنسانية، أو العقل، القوة الناطقة المفكرة، وهي العقل العسلي والعقل النظري: العقل العملي هو الذي يستبدّ به الإنسان أعماله، ويميز بين الجمال والقبح، والعقل النظري، أو العلمي، وهو الذي يدرك به المجربات والمعقولات الكافية. (دمري، 1979، 89).

## أنواع معرفة النفس وأدواتها:

المعرفة الأولى هي المعرفة الحسية، أي إدراك الجزئيات بصورها المادية التي تخضع للمعقولات، كالألبن، والمنى، والوضع، والكم، والكيف، والفعل، والانفعال. وهذا الإدراك يتم بالقوى الحيوانية المركبة، والتي يشترك فيها الإنسان والحيوان.

يلي هذه المعرفة بالترتيب، المعرفة بالحواس الخمس الظاهرة، ومن ثم يبدأ دور القوى الباطنة، إذ تبدأ بدراسة الحس المشترك الذي يعمل بين الحواس الظاهرة والقوى الباطنة، بتلقي المعلومات من الحواس، إذ تكون كل حاسة متخصصة بنوع من الأخبار، يوصلها الحس المشترك بدوره إلى المتخيلة فيحصل عند ذلك ما يجعل المحسوسات تبدو كما لو كانت حقيقية، بالرغم من أنها أحياناً تكون بالحلم لا بالواقع.

أما المعرفة الثانية فهي المعرفة العقلية، وهي إدراك المعاني الكلية المجردة، ولا يملكها إلا الإنسان، وهي خاصة به، وتنتم له بعقله النظري، ولهذا العقل مراتب متدرجة. في الدرجة الأولى لدينا ما نسميه العقل الهيولاني؛ أي العقل المنفعل، أو العقل بالقوة، وهو فارغ من المعلومات، ولكن لديه الاستعداد على تقبل المعلومات كلها، كعقل الطفل، وفي الدرجة الثانية نميز العقل بالفعل، أو بالملكة، وفي هذه المرحلة تكون الذات العاقلة قد اكتسبت بالفعل ما لم يكن فيها، وفي الدرجة الثالثة تميز العقل المستفاد، وهو العقل وقد أصبح بالفعل يتقن المعقولات كلها، حتى أنه يدرك الأشياء دون مانتها، وهي المرحلة التي يمتلك فيها القدرة على التجريد، ليصل بعد ذلك إلى المعرفة الأسراقية، بعد أن يستكمل عقل الإنسان بالمعقولات كلها حتى لا يخفى عنه شيء، إذ يصبح عقلاً مستقداً يدرك الصور البريئة من المادة، ولا يعود بينه وبين العقل أفعال مسافة فاصلة، بل يحل هذا العقل فيه ويتحد به، وعندما يصبح هذا الإنسان هو الذي يوحى إليه بواسطة العقل الفعال؛ بمعنى أن الذي يفيض من الله إلى العقل الفعال، يعود العقل الفعال ويفيضة إلى العقل المنفعل الفردي لهذا الإنسان بواسطة العقل المستفاد، ومن العقل المنفعل يفيض إلى المتخيلة، عندئذ يصبح هذا الإنسان حكيماً فيلسوفاً، وهذا الإنسان هو في أكمل مراتب الإنسانية، وفي أعلى درجات السعادة، يدرك المعقولات البريئة من المادة بحالتها الراقية، والشريفة، كما يراها دون حجاب أو فاصل،

وهذا ما جعل التيزيني يؤكد بأن الفارابي أخذ بالتعليم الفيتسي الأفلوطيني، بعد أن أدخل عليه تعديلاً عميقاً، أكسبه طابعاً متميزاً بإطار الفكر العربي الإسلامي الوسيط (تيزيني، 1993، 113).

### السياسة عند الفارابي:

شغلت قضية سياسة الدولة عقول المفكرين، حتى إنه من النادر أن يخلو فكر ما، من محاولة للتشريع، أو للرؤية السياسية في بناء الدولة. وقد امتد تأثير أفلاطون في فكر الفارابي وفلسفته ليطال التفكير السياسي لديه، فقد وضع تصور، على غرار أفلاطون، في كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، والذي يتكون من أربعة فصول، تعالج فكرة حاجة الناس إلى الاجتماع والتعاون، وفكرة شروط العضو الرئيس وخصاله، وفكرة المعلومات المشتركة لأهل المدينة الفاضلة، وضمن ذلك نجد فصلين في مصير نفوس أهل المدينة الفاضلة.

وبصور الفارابي المدينة الفاضلة بالبدن، والرئيس منها كالقلب في البدن، وهو كائنه في الكون، وهو أكمل الأعضاء وأتمها.

### شروط الرئيس وخصاله:

لا يمكن أن يكون رئيس المدينة الفاضلة أي إنسان، فالرئاسة لا تتم إلا بشيئين: الأول: أن يكون المرشح معد للرئاسة بالفطرة والطبع، والثاني: أن يكون معداً للرئاسة بالملكة الإرادية والهيئة، ومثل أفلاطون يشترط الفارابي بالرئيس أن يكون حكيماً فيلسوفاً، وهذا الفيلسوف، أو الرئيس الذي لا يرأسه إنسان أصلاً، هو الإمام، ورئيس المدينة الفاضلة، ورئيس الأمة الفاضلة، ومعمورة الأرض كلها. وقد وضع الفارابي عدداً من الخصال التي لا بد من توافرها في الرئيس وهي:

### الخصال الجسدية:

- 1- أن يكون تام الأعضاء، متى أراد عضو من أعضائه أن يقوم بعمل ما، يجب أن ينجزه بسهولة.
- 2- أن يكون حسن العبارة، لسانه خال من العيوب، يعبر عما يريد بوضوح، وإبانة ودون تلكؤ.

### الخصال الفلسفية:

- 1- أن يكون جيد الفهم والتصور لكل ما يقال له، فيفهمه تماماً كما قصده قائله.



- 2- أن يكون جيد الحفظ لما فهمه، ولما رآه، ولما سمعه وأتبعه، فيكاد لا ينسى منه شيئاً.
- 3- أن يكون ذكياً فطناً، يكفيه أدنى دليل ليفهم الشيء برمته، ويفطن إليه على الوجه الذي دل عليه الدليل.
- 4- أن يكون محباً للعلم والاستفادة، يتقبل العلم بسهولة، ولا يتعبه السعي وراءه، ولا يؤذيه الجهد الذي يصرفه للوصول إلى العلم.

#### الخصال الخلقية:

- 1- أن يكون غير شره في مأكوله، ومشروب، ومكسبه، ويتجنب الوقوع في العيب، ويبغض اللذات الدنية.
  - 2- أن يحب المصدق وأهل الصدق، ويبغض الكاذب وأهل الكذب.
  - 3- أن يكون كبير النفس، يحب الكرامة، كبير النفس في كل ما يعيب ويجلب العار، ويسمو دائماً إلى الأتمرف.
  - 4- أن يكون درهم، والدينار وما في الدنيا من أغراض مغرية، لا تهمة، ولا يقيم لها وزناً.
  - 5- أن يحب العدل وأهله، ويكره الجور والظلم وأهلها، يعدل بين الناس ولو كانوا من أهله المقربين منه، إذ عليه أن يحث الناس على العدل.
- أن تكون عزيمة قوية، متى اقتنع بما يجب أن يعمل، يقوم به، مهما كانت النتائج، عليه أن يكون شجاعاً مقداماً، لا يخاف، ولا تضعف نفسه.

ابن سينا (370-428هـ) (980-1037م):

#### فلسفته:

إن لكل من الأرسطوطالية والأفلاطونية المحدثة تأثيراً كبيراً في فكر ابن سينا الفلسفي، وكان قد قرأ ميثافيزيقا أرسطو حوالي أربعين مرة، دون أن يقف على مضمونه، إلى أن وقع على تعليق الفارابي في كتابه عن أعراض أرسطو ما بعد الطبيعة. وقد أصبح ابن سينا معروفاً لمفكرين العصور الوسطى في نهاية القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر، عندما ترجمت مؤلفاته إلى اللاتينية، إذ ضمت تفسيرات لأفكار أرسطو بجانب أفكاره الإبداعية، ولقب بأرسطو الثالث. وبالرغم من تأثير العناصر الأرسطوطالية والأفلاطونية

المحدث في فكر ابن سينا، فقد كون لنفسه نظاماً فلسفياً مستقلاً. وتعد فلسفته من أعظم ما قدمه الفلاسفة العرب المسلمين الفكر الأوروبي في العصور الوسطى.

### الواجب الوجود:

بعد كتاب «الإشارات والتنبيهات»، من أكثر الكتب دلالة على فلسفة ابن سينا، فقد عرف كلمة التنبيه بالدلالة على وجود الله. وقديماً استل الفلاسفة والمتكلمون على وجود الله بعد أن نظروا في هذا الكون، بحثاً عن العلة عن طريق المعلول، وذلك بواسطة الاستقراء: مثلاً لكل حادث، محدث، ولكل متحرك محرك، ولكل نظام منظم، إذن يجب أن يكون هناك لهذا العالم محدث أحدثه، ومحرك حركه ومنظم نظامه، بعد التأمل بالمشروعات وصفاتها وصلوا بالاستقراء إلى صفات الله تعالى، فنسبوا إليه الحسنة والكمال، ونفوا عنه الصفات الناقصة والضعيفة.

اجباً ابن سينا إلى الطريقة ذاتها، إذ اعتبر كل حركة تصدر عن محرك في محرك، حتى ينتهي المحركون والمتحركون إلى محرك غير متحرك، وذلك لاستحالة بقاء سلسلة المتحرك والمحرك دون نهاية. وهنا يبدو تأثيره بنظرية المحرك الأول لأرسطو، فإذا وجد السبب وجد المسبب، وما الإنسان إلا واحد من هذه الكائنات، يتحرك بقدرة الله، ويذكر السبب والمسبب. تظهر الحكمة الإلهية في وجود هذه الموجودات، وأنها على أكمل ما يمكن أن تكون (سكور، 1983: 146).

والوجود قد يكون ممكناً، وواجباً، الممكن هو الذي إذا افترضناه غير موجود، لا يبدو ذلك مستحيل، وإذا افترضناه موجوداً لا يبدو أيضاً ذلك مستحيل، فهو ليس واجباً ولا ممقناً، بل وجوده هو غيره وليس ذاته، إذ لو كان موجوداً بذاته لما كان ممكن الوجود، بل ضروري الوجود. أما الواجب، فهو الذي لا نستطيع افتراضه غير موجود، إذ عدم وجوده هو استحالة، استحالة لنفسه، واستحالة للممكن الوجود، إذ إن الممكن يحتاجه كي يصير موجوداً.

واجب الوجود قد يكون واجباً بذاته، أو واجباً بغيره: بذاته هو الوجود الصرف لذاته، أي ليس موجوداً لأي شيء آخر، بل لذاته وحده، كما أن افتراض عدم وجوده هو مستحيل، أما الواجب بغيره فهو ممكن بذاته أن يؤمن وجود غيره، إذ غيره يصبح ممكن الوجود بفضل.

مثلاً الاحتراق واجب الوجود، لا بذاته، بل بغيره وهو يفرض وجود النار ويفرض وجود ما هو قابل للاحتراق.

الوجود إذن إما ممكن الوجود، أو واجبه، إن كان واجباً فهذا ما نحن في حدد برهنته، وإن كان ممكناً يحتاج إلى علة توجده، وهذه العلة التي توجده مهما عادت إلى علل أوجدتها، لا بد أن تصل إلى علة واحدة هي السبب الأول، إلى الواجب الوجود الذي وجوده من ذاته لا من غيره، وهذه العلل لا يمكن أن تصل إلى ما لا نهاية له، كما لا يمكن أن تكون علة لبعضها السابق. مثلاً العلة الثالثة لا تكون علة الثانية والأولى معاً، بل علة لعلة واحدة فقط، وإلا تكون العلة، علة ومطلوباً في وقت واحد وهذا مستحيل، إذ لا يجتمع الإثبات والنفى في وجود واحد، كما كان يقول أرسطو، إذن لا بد من انتهاء السلسلة للممكنات في علة واحدة، واجبة الوجود، وهي الحق بذاته، واجب الوجود يتعلق به كل ممكن الوجود بأمره، ولا يتعلق هو بأي ممكن للوجود على الإطلاق، وهكذا أثبت ابن سينا وجود الواجب بذاته، وأن الله "واجب الوجود" في كمال وحدانيته وبساطته جوهره، فهو حق تام ليس له حال منظر، ولا مثل له، وهو مبدع المبدعات. (انعوا، 1992، 157).

#### تقسيم ابن سينا للعلوم:

قال الشيخ الرئيس: إن العلوم كثيرة والشبهات لها مختلفة ولكنها تنقسم - أول ما تنقسم - إلى قسمين: علوم لا يصلح أن تجري أحكامها الدهر كله، بل طائفة من الزمان ثم تسقط بعدها.. وعلوم متساوية النسب إلى جميع أجزاء الدهر. وهذه العلوم أولى العلوم بأن تسمى "حكمة" وهذه منها أصول ومنها فروع وتوابع فروع، وعرضنا هنا هو في الأصول، وهذه التي سميناها توابع وفروعاً، فهي من مثل: الطب، والفلاحة، وعلوم جزئية تنسب إلى النتائج وصنائع أخرى لا حاجة لنا بها إن ثم يبحث ابن سينا في الأصول فيرى أنها: تنقسم إلى قسمين أيضاً: قسم هو آلة (وهو المنطق) ينتفع بها لما يُرام تحصيله من العلم بالأمور الموجودة في العالم قبله. وقسم ليس بآلة ينتفع بها في أمور العالم الموجودة وفيما هو قبل العالم.

والثاني يقسم إلى فرعين: أحدهما غايته تركية النفس بالمعرفة، وهو العلم النظري، والثاني العمل وفقاً لهذه المعرفة، وهو العلم العملي. فالأول يسعى إلى معرفة الحق والثاني يسعى إلى معرفة الأخير، وكل من العلم النظري والعلم العملي يقسم بدوره إلى أربعة أقسام. ففي النظري

العلم الطبيعي، والعلوم الرياضية والعلوم الإلهية، والعلوم الكلية. وفي العملي علم الأخلاق، وتبدير المنزل وتبدير المدينة والنبوة.

### المعرفة عند ابن سينا:

أول المعارف، المعرفة بالتجريد، عن طريق اكتساب المعقولات وهي تكون بتجريد الصور عن المادة، أما أنواع التجريد، فتتدرج من المحسوس إلى المعقول، إما بنزع المادة كلها، أو بعضها، أو بنزعها كاملة بتجريد المعنى عن المادة وهذه وظيفة الإدراك الحسي، والإدراك الخيالي، والإدراك الوهمي وأخيراً الإدراك العقلي.

أ- الإدراك الحسي: الحس المشترك يأخذ الصور عن المادة بكل ما فيها، الكم والأين والكيف والوضعية فهو لم ينتزع الصورة عن المادة مئة بالمئة، بل لا يزال يحتاج إلى المادة ليكون الصورة.

ب- الإدراك الخيالي: الخيال يرى الصورة المفزوعة من المادة بشكل أقوى من الإدراك الحسي، ويحاول الخلاص من المادة، فإذا غابت تبقى الصورة ثابتة الوجود في الخيال إذ قد يتم تجريدها عن المادة بشكل تام ولكن لا تزال لواحق المادة عالقة بها.

ج- الإدراك الوهمي: الوهم أرفع من الخيال قليلاً، من ناحية التجريد، فهو ينال المعاني التي لمست مادية بذاتها، ولكنه لا يجرد الصورة عن لواحق المادة لأنه لا يزال على صعيد الجزئيات، ولا يزال يصنف الصورة بحسب المادة ثلثو المادة، ولا يزال متعلقاً بلواحق المادة ويشارك الخيال بذلك.

د- الإدراك العقلي: العقل يأخذ الصور مجردة عن المادة وعلائق المادة من كل وجه، كصورة الإنسان مثلاً، يفرزها عن الكم والكيف والأين والوضعية، فنقال الكلمة على جميع الناس، والعقل وحده يقوى على إدراك المجردات، والتي لا مادة فيها كالله والعقول العشرة. (نصار، 1979، 153)

الإدراك هذا لا يتم إلا بالإشراف من العقل الفعال، فالقوة النظرية لا تخرج من القوة إلى الفعل إلا بشيء يفيدها، فنسبة العقل الفعال إلى نفوسنا التي هي بالقوة عقل، كنسبة ما يكسبها المعقولات حتى تصير عقلاً بالفعل، ومثلها كمثل الشمس التي هي العنصر المساعد

لنبصر نحن الموجودات، لولاها لا نرى وهكذا العقل الفعال، إذ أشرق نوره على المخليلة جعلها من القوة إلى الفعل، فالجزئيات تصبح مجردة بواسطة العقل الفعال، وهو يجعل الفيض ممكناً، يؤثر في عقلنا الفردي فينفع إذ الفعل هو من العقل الفعال.

وثاني المعارف، المعرفة بالحدس، وما يؤدي إلى العقل القدسي، أو النبوة، إن النفس تكتسب العلوم في طرق مختلفة بحسب قوة استعدادها إلى ذلك، فإن كان الإنسان مستعداً فطرياً وبشكل قوي لاستكمال العلم، سمي هذا الاستعداد بالحدس.

المعقولات تكتسب من قبل الإنسان بالحدس والحدس هو فعل الذهن الذي يستنبط به المعقولات، وما الذكاء سوى قوة حدس، وهذا يحصل إما بالتعليم وإما بالاكتساب الثقلاني (روزي نجار، 1979، 154).

ثالث المعارف وآخرها هي المعرفة بالإشراق، أو العرفان، فكمال الفرد العاقل أن يتمثل الحق الأول، والوجود كله على ما هو عليه ليصير بذلك الجوهر العقلي بالفعل، لكن هناك مانعاً، أو شاغلاً للنفس، فتكره النفس ذاك الكمال مثل كراهية المريض لحلو الطعام، هذا المانع، أو الشاغل هو الجسد، أو البدن وما فيه من لذات مادية، فلا يتخلص منه إلا الذي فضل الحق على غيره، هذا هو العرفان، أن يخص الإنسان باسم العارف بحقائق الحياة.

#### النفس عند ابن سينا:

تُحصر أغلب أبحاث ابن سينا في النفس، وهي من أفضل أبحاثه من ناحية العمق والدقة في الملاحظة، وقد قسم ابن سينا في كتبه كثيراً من فكر أرسطو، وأفلاطون، وأفلوطين، والفارابي، دون أن ننسى زيادة الشيخ الرئيس بالطب، وما اختبره بنفسه في مهنته الطبية. وهذا كله يبرر اهتمامه ونجاحه في ميدان النفس الإنسانية. ولم يختلف تقسم قوى النفس عند ابن سينا عما قال به باقي الفلاسفة المسلمين، فإذا هي تنقسم إلى قوى ثلاث: قوى النفس النباتية، وقوى النفس الحيوانية، وقوى النفس الإنسانية التي تتميز بالعقل الذي يتدرج بدوره من العقل الهولائي إلى العقل بالملكة، والعقل بالفعل، ثم العقل المستفاد وأخيراً العقل القدسي.

أما النفس النباتية فنقسم بدورها إلى ثلاث قوى هي: غاذية، ومنمبة، ومولدة، فالغاذية تؤمن غذاء الجسم، والمنمبة، تزيد في الجسم الذي هي فيه، والمولدة تأخذ من الجسم الذي هي فيه الجزء الكافي ليشبهها بالقوة، فتفعل فيه وتجعله يستمد ما يصير شبيهاً لهذا بالفعل.

أما القوة الحيوانية فلها قوتان: محرك، ومدركة.

والمحرك هي على قسمين إما محرك باعثة، وإما محرك فاعلة. الباعثة هي الفروعية الشوقية، وهي إما شهوانية تحرك طلباً للذة، وإما غضبية تحرك لتدفع بالشئ المتخيل الفاسد إلى الخلية. والفاعلة هي قوة تتبعث في الأعصاب والعضلات فتشد الأوتار وتمدها ليتحرك بها صاحب النفس بحسبما يريد.

والمدركة: تنقسم إلى قسمين أيضاً، قوى تدرك من الخارج وقوى تدرك من الداخل. فالمدركة من الخارج هي الحواس الخمس.

أما القوى المدركة من الداخل فهي: الحس المشترك والخيال، أو المصورة والمتمخيلة والوهم، والحافظة الذاكرة، الحس المشترك في تجويف الدماغ يتقبل الصور من الحواس الخمس. والخيال، أو المصورة في آخر التجويف المقدم من الدماغ، والمتمخيلة قوة مرتبة في التجويف الأوسط من الدماغ، والوهم وهو قوة مرتبة في نهاية التجويف الأوسط من الدماغ وهي تدرك المعاني غير المحسوسة كأن يهرب الولد من الذئب. والحافظة الذاكرة في تجويف مؤخر الدماغ.

ثالث القوى النفس الإنسانية: وهي الناطقة التي نقسم بدورها إلى قسمين، أو قوتين تدعى كل منهما عقلاً، القوة العاملة، أو العقل العملي، والقوة العالمة، أو العقل العلمي، أو النظري العملي متجه إلى البدن والنظري متجه إلى المبادئ الأولى.

أ- العقل العملي: أو القوة العمالية، مبدأ يحرك البدن الإنساني نحو الجزئيات، وتحدث ردات فعل مختلفة من مثل: الخجل، والحياء، والضحك، والبكاء.

ب- العقل النظري: أو القوة النظرية العلمية، قوة تطبع الكليات وتفصلها عن مانتها، وتصبح مجرنة بريئة من المادة. وتنقسم إلى أربع مراتب: العقل الهولائي، هو في القوة فقط لا شيء منه بالفعل، والعقل بالملكة، وهو ما يستخرج من العقل الهولائي كأن تعرف أن الكل



أنقسام من الجزم، والعقل بالفعل، أو ما اكتسب من معقولات وصارت بالفعل، والعقل المستقل، أو العقل المطلق، عندما يعقل الإنسان بالفعل الصور ويعقل أنه يعقلها.

جدول النفس عند ابن سينا، وكما يلاحظ التشابه الكبير بما ورد لدى الفارابي مع فوارق بسيطة.

ابن رشد (م. 1198-1199):

كان ابن رشد (1126-1198) الشخصية المهيمنة في المغرب العربي، درس القانون، والأدب، والفلسفة في قرطبة. كان يرى في أرسطو أعظم فيلسوف، وكثفت أعماله في معظمها تفسيرات مفصلة لكتابات المفكر اليوناني، بدأت فلسفته بمسألة ما إذا كان ينبغي على المرء أن يتطلى على الإطلاق؟ وما إذا كان هذا الأمر مسموحاً محرماً، أو موصى به؟ أو ضروري في القانون الديني؟ رد في النهاية ابن رشد على هذا السؤال، من خلال اقتباس آيات قرآنية فيها دعوات للتفكير بالإيمان، وبحسب رأيه، سيكون من المهم إيجاد أفضل دليل ممكن على التفكير اللاهوتي الإسلامي.

كان أرسطو قد صور "أصل الطبيعة الناتجة من المادة ليست حقيقة واقعة، وإنما لديها مجرد إمكانية لتقديم الأشكال كي تنشأ فيها الحقيقة". فسر ابن رشد ذلك بقوله: "أن الأشكال لا تقترب من المادة من الخارج، وإنما يتم احتواء جميع الأشكال في المادة الأبدية، وفقاً للقدرة، وتتطور منها في سير عملية التطور". كانت وجهة النظر هذه بعيدة كل البعد عن الاعتقاد في الخلق الإلهي من العدم كما رآها الدين الإسلامي، ولم تكن هذه هي النقطة الوحيدة التي تعارض فيها ابن رشد مع الدين الإسلامي، لأنه أنكر أيضاً خلود الروح الفردية، ولم يعرف سوى الروح فوق الشخصية. لقد فهم ابن رشد العلاقة بين الدين، والفلسفة على أنها تعني الحقيقة الأعلى، والأكثر وضوحاً التي أدركها الفيلسوف في فلسفته وظهرت في الدين بتركيبة صورية تتناسب مع الفهم للضعيف لجمهور المؤمنين.

ابن رشد لا يعني بالفلسفة الفلسفة الإسلامية وصب، بل يرى أن الفلسفة تجربة بشرية تتبادلها الأمم والأجيال، ويسهم المتقدم والمتأخر في تشييد صرحها، وإعلاء كلمتها، وإكمال بنائها، ويرى ابن رشد بأن الشرع ذاته أوجب على كل ذي موهبة فلسفية أن يتفلسف ليبلغ المعرفة الحقيقية، وهذه المعرفة الحقيقية هي عينها المقصد الذي حثنا عليه الشرع ذلك "أن

الحق لا يضاد الحق؛ بل يوافقه ويشهد له "وأن" الحكمة هي صاحبة الشريعة، والأخت الرضعية، "وهما" المصطحبتان بالطبع، المتحابتان بالجواهر والغريزة. وأن بدا في الشرع ما يخالف حقائق الفلسفة، فهنا وجب الانتباه إلى أن هذا الاختلاف، ما هو إلا اختلاف ظاهر؛ فالشريعة إنما تعنى بتعليم الجمهور عامة، وأن الناس يتفاوتون في أنظارهم وقرائحهم، ولا بد من مخاطبة كل فرد بما يستطيع فهمه، ومن هنا كان للشريعة معنيان: ظاهر وآخر باطن، فإذا اتفق الظاهر مع ما يؤدي إليه البرهان أخذ به، وإلا فصار إلى التأويل بحسب اللسان العربي، أي "بإخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية". وبالفلسفة، أو الراسخين في العلم أن يقوموا بالتأويل، ولكنهم يصارحون به أهل البرهان وحسب، أعني الذين يطلبون البرهان اليقيني، ولا يكتفون بالتأويل الجلي، ولا بالتأويل بوجه عام أي التأويل الخطابى، فعل الجمهور الغالب. ولولا هذه الضرورة الراهنة لما بدا الاختلاف الظاهر بين العقل والنقل.

يقول ابن رشد: "أن الشرائع... تتحو نحو تدبير الناس الذي به وجود الإنسان بما هو إنسان، وبلوغه مساعده الخاصة به وذلك أنها ضرورية في وجود الفضائل الخلقية للإنسان... أن الإنسان لا حياة له في هذه الدار، إلا بالفضائل العملية، ولا حياة له في هذه الدار، إلا ولا في الدار الآخرة، إلا بالفضائل النظرية، وأنه لا واحد من هذين يتم ولا يبلغ إليه، إلا بالفضائل الخلقية، وأن الفضائل الخلقية لا تتمكن، إلا بمعرفة الله تعالى، وتعظيمه بالعبادات المشروعة لهم في ملة من مثل: القرآن والصلوات والأدعية" (ناصر، 2004، 45).

### 9 - التربية والتعليم عند المسلمين الأوائل:

كانت الظاهرة الجديدة التي ميزت تاريخ العرب عند ظهور الإسلام هي التعلم، بل كان التعليم سمة ميزت كل العصور الإسلامية منذ عهد الرسول (ص)، بداية بافتداء الأسرى بتعليم الكتابة والقراءة، إلى إنشاء الكتاتيب وتشيد المكتبات ونور الحكمة، وبناء الجامعات التي كانت قبلة الدارسين من الشرق والغرب مسلمين وغير، ومما أدى إلى نشر التعليم واتساعه، أن الإسلام ساوى بين معتقيه، فلا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى، وبذلك صار التعليم حقاً لكل مسلم، بل صار فريضة على كل مسلم ومسلمة، وبذلك جاء الإسلام بديمقراطية التعليم قبل أن يعرفها الغرب بخمسة عشر قرناً من الزمان.

ويفطن المسلمون إلى أهمية التربية فأحدثوا لها النظريات، وتأثرت كل طائفة من العلماء بالمذهب الذي ذهبت إليه، فاختلقت مناهجهم التربوية مع اتفاقهم في أغراض التربية والتعليم ومناهجها، وكانت هذه الاختلافات نتيجة لنقل كتب الفلاسفة اليونان إلى العربية في عصر المأمون، فاشتغلوا بعلم المنطق والإلهيات وربطوا بين العلم والدين وظهرت الفلسفة الإسلامية متميزة عن الفلسفة اليونانية، وظهر عدد من الفلاسفة المسلمين الذين كان لهم أثر واضح في الفكر الإسلامي ثم الفكر الأوروبي، ووضعوا مبادئ وبنوا عليها مناهجهم من التربية والتعليم. (الطيب، 1995، 13).

## 10- آراء مفكري الإسلام في التربية والتعليم:

### - إخوان الصفا:

وهم جماعة فلسفية، لها ميول سياسية باطنية تكونت في القرن الرابع الهجري، ورأوا أن الشريعة قد نُسبت بالجهالات، واختلطت بالضلالات، ولا سبيل إلى غسلها وتطهيرها إلا بالفلسفة. وزعموا أنه متى انتظمت الفلسفة اليونانية والشريعة فقد حصل الكمال. وقد نظر إخوان الصفا إلى التربية والتعليم نظرة عقلية، فحددوا أنواع المعارف وطرق اكتسابها وبشرائطها، وتحدثوا عن أثر العادة في اكتساب الأخلاق والمعارف والعلوم، وأثر البيئة والمحاكاة في تطبيع السلوك وأثر المعلمين في تلاميذهم. وآراؤهم متأثرة في كثير من الأحيان بآراء أفلاطون خاصة في موضوع العلم والتذكر والجهل والنسيان. (ناصر، 2004، 45).

### - ابن مسكويه:

هو أحمد بن محمد بن مسكويه، من الفلاسفة الذين تأثروا بالفلسفة أكثر من الدين، تحدث في كتابه (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق) عن الخير والحق والجمال، والنفوس والعقل والذكاء كما تحدث عن التربية والتعليم، ورتب المواد التعليمية، فقال: "يأخذ الطفل بآداب الشريعة ثم ينتقل إلى الحساب والهندسة حتى يعود صحة البرهان"، ثم يتحدث عن طريقة التأديب وأنواع العقوبات التي تقع على الطفل، وبما يدل على تأثره بالفلسفة أكثر من الدين، العلة التي أوردتها في نصيحته للمعلم حين نهاه عن شرب النبيذ وأصناف الإشرية المسكرة، لأنها تصدروا في بطنه ونفسه وتحمله على سرعة الغضب والتهور والإقدام على الأخطاء، كما حذر المعلم عن حضور مجالس أهل الشرب، إلا أن يكون أهل المجلس أدباء

فهو لا ينهي المعلم عن شرب الخمر ومجالسة شاربيه لكونه محرماً شرعاً، ولا يمنع من مجالسة أهل الشرب إن كانوا من الأدباء. (ناصر، 2004، 145).

#### - ابن سينا:

وهو على خلاف ابن مسكويه كانت نظريته التربوية إسلامية، حين اشترط في المعلم أن يكون عاقلاً ذا دين، بصيراً بالرياضة الأخلاق، ويرى ابن سينا ضرورة مسايرة ميول الصبيان وتوجيههم إلى الصناعة، أو المهنة التي تتفق وميولهم، وهي نظرة تعتبر من الأسس التربوية الهامة. وقال في ذلك: (ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي، ويميز قريحته، ويختبر ذكائه، فيختار له الصناعة بحسب ذلك).

وتحدث ابن سينا عن التعليم الجماعي والفردى، ودعا إلى أن يعلم الصبي مع أقرانه غير معزول عنهم كما يفعل بعض الآباء، ويقول في ذلك: لأن أفراد الصبي الواحد بالمدب أجنب لضجره، ولأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ، وبه انس، واجتماع الصبيان ادعى إلى التعليم والتنافس والتفوق، ثم إنهم يترافعون، ويتكاملون، ويتعاونون وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم، وتحريك لهمهم وتدريب لعاداتهم. (ناصر، 2004، 60).

#### - الغزالي:

وهو يمثل المتصوفة، وهو أوفى من كتب في هذا الموضوع، والمعروف أن الغزالي كان معلماً في المدرسة النظامية. وقد تحدث في كتابه (إحياء علوم الدين) عن واجبات المعلمين والمتعلمين كل منهما نحو الآخر، وواجبات كل منهما نحو عمله، وتحدث عن ضرورة إشفاق المعلم على تلاميذه. ونصحهم، وزجرهم تعريضاً لا نصريحاً، وأن يقدم إليهم ما تستوعبه قدرتهم العقلية، وأن يكون قدوة حسنة لهم... الخ.

وتأثر الغزالي في تفكيره التربوي بالاتجاهات الصوفية، فدعا إلى اكتساب المعرفة أولاً بتحصيل العلوم، وأخذ الحظ الأوفر منها، ثم بعد ذلك الدخول في مجال التعليم الرباني، وهو الاشتغال بالتفكير، والرياضة النفس، والاعتزال عن الخلق، والإعراض عن الدنيا، والتجرد (ناصر، 2004، 65).

نحنا ابن خلدون بأرائه التربوية النحوي الاجتماعي، فتحدث عن الارتباط بين انتشار التعليم، والحضارة، وتقدم العلوم والصناعة. وقد دعا إلى مبادرة الطفل بتعليمه القرآن أولاً، ثم المعارف الأخرى، ونهي المعلمين عن القسوة والتعسف مع الصبيان. (ناصر، 2004، ص 66).

- ابن القايسي القيرواني (أبو الحسن علي بن محمد):

وهو من علماء المغرب، وقد تحدث في رسالته المسماة "الرسالة المفصلة في أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" عن كثير من المبادئ التربوية الهامة، وتحدث عن إعداد المعلم وتأهيله، وما ينبغي أن يتحلى به. كما تحدث عن ترتيب المعلمين لأوقانتهم (الجدول الدراسي) وأوقات بطلالة التلاميذ وراحاتهم، ومكان الدراسة، واشتراك أكثر من معلم في التعليم، كما تحدث عن التعليم الفردي والجماعي. وناي ابن القايسي في رسالته هذه بـ "الزامية التعليم" كما تحدث عن طرق الحفظ والاستظهار وطلب بأن يصحب الحفظ فهم لما يحفظ. (ناصر، 2004، ص 70).

## 1.1 - التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية:

### أولاً: الأهداف التربوية:

تتظفر الفلسفة من منظور إسلامي إلى الإنسان على أنه وحدة متكاملة من جملة عناصر (جسم وعقل وروح) لذا تبلورت الأهداف التربوية على النحو الآتي:

أهداف جسمية: إذ يولي الإسلام العناية بالجسد، إذ إن التربية تعمل على إشباع حاجاته، وتنمية المهارات الجسمية عن طريق الإعداد لكسب العيش وجب العمل.

أهداف عقلية: إذ يدعو الإسلام إلى إعمال العقل، من خلال التدبر والتأمل، والتفكير العملي في كل ما هو محيط بالإنسان، لذا فعلى التربية أن تنمي العقل وتستثمر طاقاته في الإبداع، والابتكار، وتعلم الطالب كيف يتغلب على مشكلاته.

أهداف روحية: يهتم الإسلام بالجانب الروحي اهتماماً بالغاً، إذ حرص على نقاء هذا الجانب وطهارته، على أن يسمو الإنسان فوق رغباته، وواجب التربية هنا الاهتمام بالدين، وأن تربي لدى الطالب الطاعة، والخضوع، والإحساس بحلاوة الإيمان.

أهداف خلقية: يدعو الإسلام إلى التحلي بمكارم الأخلاق، واتباع السلوك القويم، لذا تعمل التربية على تنمية الجانب الخلقي لدى الطالب، واكسابه القيم والقواعد التي يدين بها المجتمع ويلتزم بها الفرد.

أهداف فردية اجتماعية: من خلال جانب الفردية والاجتماعية في الطبيعة الإنسانية يكفل الإسلام المصلحة الذاتية، كما يكفل المصلحة العامة (الاجتماعية)، لذا فالتربية تهتم بتنمية جانب الذاتية والجانب الاجتماعي لدى الطلاب من خلال المقررات الدراسية التي تعرف الطالب بحقوقه وواجباته، وتحترم ذاتيته.

أهداف إنسانية: لا يقيم الإسلام الأفراد على أساس اللون، والنوع، والعرق، وينكر التفرقة ويضع معياراً واحداً هو التقوى، فالتربية في ضوء هذا تهدف إلى أن تتعمق في الحب والسلام. (الكلاشي، 1987، 30).

### ثانياً: المنهج:

في الفلسفة الإسلامية مفهوم الحديث عن "المنهج"، هو عبارة عن مجموعة من الخبرات العربية (الإيجابية)، التي يكتسبها المتعلم داخل وخارج المدرسة، بهدف إحداث تنمية شاملة في جميع الجوانب (العقلية، والوجدانية، والمهارية) وبالتالي يصبح المنهج: شاملاً لجميع العلوم النظرية والعملية.

يراعي استعدادات التلاميذ وميولهم، ومشكلاتهم.

يعمل على تحقيق جميع الأهداف السابقة.

يربط بين الماضي، والحاضر، والإعداد للمستقبل.

يعتمد على الأنشطة التي تنمي الجانب المعرفي والمهاري (يدوي- ذهني)، والجانب الوجداني. (زيد، 2002، 98).

### ثالثاً: طرائق التدريس:

تتنوع طرائق التدريس المستخدمة في فلسفة التربية العربية ما بين: الطريقة الاستباطية، وطريقة المحاضرة والحوار، والمناقشة، وحل المشكلات، وطريقة اللعب، والتعلم النشط، ويكون اختيار الطريقة وفقاً لطبيعة المادة والموضوع وخصائص نمو التلاميذ، والأهداف المراد تحقيقها. (الكلاشي، 1987، 35).



## رابعاً: الوسائل التعليمية:

حدّثت فلسفة التربية الإسلامية الوسائل المعرفية الموصلة إلى تطوير الأدوات اللازمة لتحقيق الغايات، وتمركزت هذه الوسائل، حول تضافر كل من الوجداني، والعقل، والحواس للوصول إلى المعرفة الصحيحة، وتحويلها إلى تطبيقات وممارسات بتأثير عوامل أربعة: (كبيشي، ص 255).

الأول: عامل عقائدي هو تحديد الصلة القائمة بين الخالق المربي وبين الإنسان المخلوق.

الثاني: عامل اجتماعي وهو بلورة العلاقة، وأنماط السلوك في الدائرة الإنسانية التي ينتمي إليها إنسان التربية الإسلامية وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنساني.

الثالث: عامل مكاني وهو أسلوب العيش على الرقعة المكانية وهي رقعة شملت الكرة الأرضية كلها والكون المحيط.

الرابع: عامل زمني وهو مراعاة البعد الزمني لعمر الإنسان، وهو يُعد يبدأ في الدنيا، ويمتد إلى الآخرة عبر مستقبل لا يتناهى.

## ومن الوسائل التربوية:

القرآن الكريم: وهو المشرع الأول، بحسب الفلاسفة الإسلاميين، والفلسفة الإسلامية. والسنة النبوية الشريفة: وهي ثاني مصدر من التشريع والتعليم في الفلسفة الإسلامية. والكتاب: إذ يعد الكتاب وسيلة مهمة في تعليم مجالات أخرى، من مثل: الرياضيات، والطب، وغيرها.

## خامساً: المعلم في الفلسفة الإسلامية:

كان أول معلم في الإسلام هو الرسول (ص). وكانت المهمة التي أُرسل من أجلها هي التزكية، (أي التربية) والتعليم، وقد ثبت أن الرسول (ص) كان يعلم أصحابه، إذ كان يعلمهم القرآن فور نزوله، وكان يعلمهم الدعاء، وكان يعلمهم أمور دينهم. ففي صحيح البخاري عن جابر قال: كان رسول (ص) يعلمنا الاستخارة كما يعلمنا السورة من القرآن. وكان يعلم أصحابه التشهد وهو على المنبر، وقال (ص): (إنما بعثت معلماً) وقال: (إنما العلم بالتعلم) وقال: (إنما أنا منكم بمنزل الوالد، أعلمكم)، وكان يعلمهم أفراداً وجماعات (يا بني إني أعلمك

كلمات احفظ الله يحفظك... الخ)، وقال: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، وقال: (ألا أعلمك أعظم سورة في القرآن قبل أن تخرج من المسجد... الخ) وقال: (علموا ويسروا ولا تعسروا ويسروا ولا تنفروا...)، وقال: (علموا أولادكم الصلاة إذا بلغوا سبعاً...) وحبب إلى أتباعه الاجتماع على تلاوة القرآن، ومدارسه (ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله في يومه عنده). وكان (ص) يرسل أصحابه إلى المدن والقرى والبادية ليعلموا من دخل في الإسلام القرآن وأمور الدين. (علي، 1978، 122).

لقد حظي المعلم بالتقنين والتبجيل في الإسلام، إذ جعله في منزلة الأنبياء، وقد اشترط الإسلام في المعلم أن يكون متديناً صادقاً في عمله، وحليماً يتحلى بالوقار والرفق والتواضع، وعليه أن يقصد بتعليمه مرضاة الله عز وجل قبل كل شيء.

و للمعلم مكانته البارزة في التربية الإسلامية، فهو أحد الأركان الأساسية العملية التعليمية، وخير العلم ما جاء عن طريق المعلمين، ولقد اهتم المسلمون بتلقي العلم على يد المعلمين الأكفاء، وكان الخلفاء والأمراء في الدولة العباسية، والأمويون يُحضرون المعلمين والمؤدبين إلى منازلهم، لتعليم أبنائهم الأدب، والخلق الحسن، والعلم النافع، وأهم واجبات المعلم في التربية الإسلامية هي:

- أن يكون قدوة في قوله، وعلمه، وسماته قائماً بواجبات دينه.
- أن يكون عاملاً بعلمه وقوراً مع طلابه سمحاً مبشماً، ذي خلق رفيع مراعي حاجاتهم ودوافعهم، ومبولهم، ورغباتهم.
- أن يكون محبباً للعلم الذي يُدرسه لطلابه ومتواصلاً معهم، وأن يكون مراعياً لفروقهم الفردية وقدراتهم المتنوعة.
- مبدعاً في عرض دروسه.
- شقيقاً عليهم، وعادلاً بينهم.
- وأن يكون على قدر المسؤولية الموكلة إليه، لأنه محمل أنظار طلابه فهم يحاكمونه، ويمتقنون منه ويتابعون تحركاته وسكناته.

- مذكراً وجائاً لطلابيه باستمرار في تجديد النية، والإخلاص لله وتعاليق قلوبهم بالله كل حين، وأن ينكرهم بأن هذه الدراسة من طلب العلم النافع المأجور عليه، وأن يحسنوا النية لله سبحانه وتعالى.

.. وأن يقود الطالب لمعرفة الله وخشيته، وحسن التعامل مع ربه سبحانه وتعالى.

- وأن يربط العلم بالله دائماً.

.. أن يقود الطالب لمعرفة الله وخشيته، وحسن التعامل مع ربه سبحانه وتعالى.

- أن يغرس في نفوس الطلاب أهمية الصلاة، والانتماء إلى الله في كافة أحوالهم.

- يحث المتعلمين على المبادرة إلى الصلاة، والوضوء وعدم التأخر في أدائها وتذكيرهم بفضائلها وأجرها. <https://abdoudfoundir.com>

### سادساً: المتعلم في الفلسفة العربية:

المتعلم في المنهج التربوي العربي يأخذ دوراً إيجابياً، إذ يتفاعل مع المدرس في ود واحترام، ويشارك في كل نشاط تعليمي، ويبحث عن المعرفة في كل مكان، وتهتم بالتشئة الاجتماعية للمتعلمين، وإكسابهم العادات الحميدة، من مثل: التعاون، وطرائق التفكير، وحل المشكلات التي تساعدهم في مواجهة صعوبات الحياة، كما أن نظرة المنهج التربوي العربي للمتعلم هي نظرة عميقة وهي تنطلق من تعامل الإسلام مع الإنسان ككل لا مع أجزائه، وهو يركز على فطرة المتعلم على أساس الفطرة، التي خلق الله تعالى عليها الإنسان، لا يغفل، أو يتغافل عن شيء من هذه الفطرة.



## الفصل السادس

### المقارنة بين الفلسفات التريوية

#### 1- المقدمة:

لقد مرت التريية عبر التاريخ الإنساني بأطوار ومراحل كثيرة، اجتهد من خلالها المريدون في تحقيق أهداف المجتمعات التي يعيشون فيها ضمن إطار المكونات المجتمعية الدينية، والبيئية، والثقافية، والاقتصادية، وغيرها من العوامل.

فالتريية قديمة قدم وجود الإنسان نفسه على الأرض، أخذت بالنمو والتطور مع تغيير أنماط ووسائل الحياة المجتمعية والبيئية، فأخذت تضم إليها الخبرات العملية والواقعية المتوارثة جيلاً بعد جيل.

يعيش العالم اليوم تقدماً ملحوظاً في مجال الفكر المادي، وهذا الفكر هو امتداد لما كان عليه في القرن الماضي، إذ ظهرت فلسفات عديدة، وكان على رأس هذه الفلسفات الفلسفة البراغمية، وتعد هذه الفلسفة من أهم الفلسفات التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالي، إذ تميزت هذه الفلسفة برؤيتها، ومبادئها، وأفكارها التي شكلت ثورة على كل الفلسفات التي سبقتها، من أجل الوصول لمعرفة الحياة والحقائق والوجود، فهي تنظر للطبيعة الإنسانية على أنها مرنة ووظيفية، كما تُعزز الفلسفة البراغمية من الفلسفات المهمة، لأنها عبرت عن واقع المجتمع الأمريكي، وعن مدى نجاح أفرادها في التكيف مع الواقع الذي يعيشونه، وكان لهذه الفلسفة رواد أمثال: (شارلز بيرس – وإيم جيمس – جون ديوي). (سنان ، 2005 ، 2006)

بينما انتبخت العلوم الطبيعية تاريخياً من الفلسفة، وتحديدًا من الفلسفة الطبيعية، ففي الجامعات القديمة أصبحت المقاعد العلمية الخاصة بالفلسفة الطبيعية والتي تأسست منذ فترة طويلة، يشغلها الآن أساتذة الفيزياء، وتعود المعاني الحديثة لكلمتي العلوم والعلماء إلى القرن التاسع عشر، وكان عالم اللاهوت الطبيعي ويليام هويويل أحد الذين صاغوا مصطلح (عالم) ويرجع قاموس أكسفورد تاريخ نشأة الكلمة إلى عام 1834، وقبل ذلك الوقت لم تكن كلمة (علوم) تدل على أي نوع من المعارف الراسخة، ولم تكن كلمة عالم موجودة، ومن الأمثلة

على تطبيق مصطلح (الفلسفة الطبيعية) على ما نطلق عليه اليوم العلوم الطبيعية، والتي تعرف باسم الأصول الرياضية للفلسفة الطبيعية، ودراسة لورد كلفن التي تسمى دراسة حول الفلسفة الطبيعية والتي ساعدت كثيراً في تعريف معنى الفيزياء الحديثة. (بيلين ، 2006 ، 320).

في حين آخر تعد الفلسفة الوجودية شكل من أشكال البحث الفلسفي الذي يستكشف مشكلة الوجود البشري ويركز على التجربة الحية للتفكير والشعور والتصرف الفردي.

ومن وجهة نظر الوجودية، يطلق على نقطة انطلاق الفرد اسم القلق الوجودي، وهو شعور بالرهبة، أو الارتباك، أو القلق اتجاه عالم يبدو بلا معنى، وهو ليس كذلك بالتأكيد، إنما نحن هنا نعرض أفكار الفلسفة الوجودية، كثيراً ما يستكشف المفكرون الوجوديون القضايا المتعلقة بمعنى وهدف وقيمة الوجود البشري.

وترتبط الوجودية بكثير من الفلسفة الأوروبية في القرنين التاسع عشر والعشرين الذين شاركوا التركيز على الموضوع الإنساني، على الرغم من الاختلافات العقائدية العميقة، إذ عد كثير من الوجوديين الفلسفات المنهجية، أو الأكاديمية التقليدية من حيث الأسلوب والمحتوى مجردة من الغاية وبعيدة عن التجربة الإنسانية الملموسة. (بوس ، 2008 ، 46).

أما بالنسبة للفلسفة الواقعية فهي تميل ضد المثالية، لأنها تؤمن بالواقع المادي والملموس والمرئي، والذي يكون وجوده مستقلاً عن العقل والمثل العليا، وهذا الواقع هو مصدر كل الحقائق، والعالم الطبيعي خارج هذا العالم الذي نتركه عقولنا بجميع أشكاله، وهو عالم التجربة الإنسانية الذي نعيشه بالتجارب، والتجارب اليومية.

وهكذا، يصبح معنى الواقعية واضحاً كما هو مبسط بما هو موجود، والحقيقة تصورها تلك الحقيقة، ومعياري قبول الحقيقة هو مدى قابليتها للتطبيق على الواقع. (بوس ، 2008 ، 486).

أما الفلسفة الماركسية فلم تكن اختراع، بل كانت دمج بين مادية فيورباخ وجدلية هيغل. إذ سميت بالفلسفة الديالكتيكية، أو المادية الجدلية، وقد زعم الفلاسفة الشيوعيين أن قوانين الديالكتيك تنطبق على كافة علوم الأرض، بينما لم ينفي ذلك الفلاسفة والأساتذة الأوروبيين بل قالوا: أنها لا تنطبق على العلوم الدقيقة، ومن خلال تطبيق قوانين الديالكتيك على التطور التاريخي، نتج ما يسمى "بالمادية التاريخية" الذي كتبه ستالين وهو من أهم كتب الدراسة التاريخية في الماركسية.



أما الفلسفة المثالية التي تعد من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، والتي تمت تأثيرها حتى عصرنا الحاضر، إذ يلاحظ أنها قد أثرت في كثير من النظم التربوية والتعليمية في العالم. وأقد مثل الفكر المثالي واحداً من أهم الأصول الفلسفية للتربية، واستقي منه عدد من التطبيقات التربوية التي لا يزال العمل ببعضها قائماً حتى عصرنا هذا.

والمثالية كلمة مأخوذة من المثال وتعني في اللغة الإغريقية الصورة، أو الفكرة، ويسرفها لالاند في معجمه الفلسفي بأنها الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر، بالمعنى الأعم لهذه الكلمة.

وبمعنى آخر تعني المذهب الذي يقول: إن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هناك حقيقة إلا في ذواتنا المفكرة، أما وجود الأشياء ففائم في أن تكون مدركة عن طريق هذه الذوات ولا حقيقة لها وراء ذلك. (بوس، 1990، 140).

ولا بد من الحديث عن الفلسفة العربية، لم يعرف الإسلام الفلسفة إلا بعد انتقال العلوم اليونانية القديمة وترجمتها إلى العربية، بعد فتح الأمصار، ولذلك أصبحت الحكمة مرادفاً للفظـة الفلسفة عند مفكري المسلمين في كثير من كتاباتهم، ومع ذلك فإن لها العديد من التعريفات عند علماء المسلمين مع تداخلها مع العديد من العلوم من مثل: علم الكلام، والفقه، وعلوم لغة (بوي، 1954، 49).

يستخدم مصطلح الفلسفة الإسلامية للإشارة إلى الأفكار الفلسفية المعتمدة على النصوص الدينية في الإسلام، للتعبير عن الأفكار حول الكون وطبيعة الخلق والحياة، ويمكن كذلك أن يُستخدم بصورة أشمل، ليضم كل التصورات الفلسفية والأعمال الفكرية التي أنتجت في ظل الثقافة الإسلامية، والحضارة التي أنتجتها الدولة العربية في أقطارها كافة، وذلك دون ربطها بالعلوم الشرعية، ويمكن أن يسبب هذا لبساً، في التفرقة بين الفلاسفة المسلمين، وبين غير المسلمين الذين عاشوا في ظل الحضارة الإسلامية. (سطن، 1992، 11).

وفي النهاية يرجع ظهور الفلسفة إلى ما قبل الميلاد، لكنها كانت غير منهجية ولا مقننة، ثم مرت في مراحل جعلتها أكثر نضجاً وازدهاراً، وقد عرفت المجتمعات السابقة كلها الفلسفة،

وتعاملت معها وبها، إلا أنها كانت ظاهرة في بعض المجتمعات أكثر من غيرها ونقوم فكرة الفلسفة على النظر إلى الإنسان والكون نظرة عامة.

ولقد تطرقت كافة الفلسفات لموضوع التربية، وكان لها وجهات نظر مختلفة أحياناً، ومتقاربة أحياناً أخرى اتجاه قضايا التربية وموضوعاتها، وسنبين فيما يلي نقاط التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية في نظرتها لمكونات العملية التربوية وهي: الأهداف التربوية، الأهداف المعرفية، المنهج، الأنشطة والوسائل التعليمية، طرائق التعليم، المعلم، المتعلم.

## 2- المقارنة بين الفلسفات التربوية في تناولها الموضوعات التربوية: أولاً: الأهداف التربوية:

### 1- أهداف التربية من وجهة نظر لفلسفة المثالية:

يتلخص مفهوم التربية عند الفلاسفة المثاليين في أنه مجهود بشري للوصول إلى كمال العقل، فالتربية هي العملية التي تساعد المتعلم في التعبير عن طبيعته الخاصة، أي إعداده للحياة من خلال تزويده بالمعارف، وتؤكد هذه الفلسفة تنمية الجوانب العقلية والروحية في الإنسان، وتهتم بتنمية الجانب الأخلاقي عند المتعلم في انسجام، ولقد حددت المثالية أهداف التربية في البحث عن الحقيقة المطلقة اللامادية، والاهتمام بتحقيق الذات وجعلت الهدف لعام للتربية، هو إعداد الطالب عقلياً، وخلقياً بغية تحقيق القيم والمثل التي تريدها المثالية، وبذلك تنقسم الأهداف إلى هدف عقلي وهو المعرفة المطلقة، وهدف خلقى وهو القيم والمثل المطلقة (البراعم، 2002، ص 341).

### 2- أهداف التربية من وجهة نظر لفلسفة الواقعية:

يعد أرسطو زعيم الفلسفة الواقعية، وهو أحد تلاميذ أفلاطون، ومن أبرز خصومه، إذ رفض تماماً فكرة أفلاطون عن عالم المثل والأفكار، وقد ربط أرسطو التربية بالسياسة بحيث تكون أهداف التربية مناسبة للسياسة، ويمكن إجمال هذه لأهداف على النحو الآتي:  
العقل على تنمية العقل وتربيته بما يكفل له أن يكون عقلاً منطقياً، وهذا الهدف، يعد أسمى الأهداف.

العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة، لذلك رأى أن توفر الدولة كل الضمانات التي تحقق هذا الهدف، وعلى سبيل المثال طلب من الدولة تحديد سن الزواج، لتمكين المتعلمين من التكيف والتوافق مع المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها.

تهذيب النفوس والتحرر.

تمكين المتعلمين من اتخاذ القرارات اللازمة لحياة ناجحة وسعيدة. (السماري، 2003، ص 145).

### 3- أهداف التربية من وجهة نظر الفلسفة الطبيعية:

اقترحت أهداف تربوية كثيرة من قبل الفلاسفة الطبيعيين، وهي تشمل تنمية الفضول، والاستعداد للاستفسار، ورعاية الإبداع، وإنتاج المعرفة، وتعزيز التفاهم، وتعزيز التفكير، والشعور والعمل الأخلاقي، وتعزيز النمو والتنمية وتحقيق الذات، وتطوير الحكم السليم وتعزيز الحكم الذاتي، وتعظيم الحرية، واحترام الذات، وإنتاج مواطنين صالحين، وحماية الطلاب من الآثار الضارة بالحضارة، وتنمية الوعي السياسي والعمل.

وبالنظر إلى أن الاهتمام في أهداف التعليم المناسب، له أهمية أساسية للتوجيه الذكي للأنشطة التعليمية، فإن إحدى مهام فلسفة التعليم هي توضيح المفاهيم التربوية الأساسية، بما في ذلك مفهوم التعليم نفسه، فضلاً عن المفاهيم ذات الصلة، مثل التدريس، والتعلم، والتعليم، وتربية الأطفال، كما تستند عملية التدريس في الفلسفة الطبيعية على ثلاثة أهداف وهي:

هدف النمو: يشير إلى وظيفة المعلم في توجيه النمو الطبيعي للطفل، فلا يجبر الطالب على التعليم من قبل الآخرين، إنما من خلال دافع داخلي ويتوجبه لمعلم.

هدف متعلق بنشاط الطفل: هذا العامل يؤكد أهمية الاعتماد على النشاط الذاتي للطفل، دون تدخل البالغين، فيقوم الطفل بمشاهدة الأشياء واكتشاف العالم الطبيعي بواسطة التعلم الطبيعي والنشاط الذاتي.

هدف الفردية: تهتم طرائق التدريس بمراعاة الفروق الفردية، والسماح لكل طفل أن ينمو وفقاً لطبيعته، وقدراته الذاتية، والطبيعية، والفردية.

(البرمين، 1982، ص 173)

#### 4- أهداف التربية من وجهة نظر الفلسفة البراغمية:

مهمة التربية بحسب ديوي إعداد الفرد للحياة في المجتمع فالتربية، برأيه ليست مجرد وسيلة نحصل من خلالها على المعارف الأكاديمية، بل التربية للمجتمع، لهذا فأهداف التربية وفق الفلسفة البراغمية:

يجب أن تكون التربية موجهة نحو هدف قريب، أو غاية متطورة قابلة للتحقيق.

يجب أن تكون أهداف التربية مرنة يمكن تغييرها باستمرار.

يجب أن تهدف التربية إلى النمو، أي تنمية القدرة على التعلم من التجربة فالتربية والنمو شيء واحد عند ديوي

يجب أن يكون الهدف السلوكي واقعي وقابل للقياس.

الأهداف التربوية في البراغمية يجب أن تنمى الذكاء، والابتكار، والتجديد، والتحليل، والتركيب، والأداء، والمعرفة النظرية.

التربية وظيفتين وفق ديوي: الأولى نقل المعارف المتراكمة في السابق، وغرس المعارف الجديدة من جهة ثانية.

تحرير عقول المتعلمين والمعلمين من ظاهرة الاندماج الأيديولوجي، وفرض الرأي، وتجاوز الأفكار التقليدية.

تشجيع العاملين في المجال التربوي على دراسة القضايا الاجتماعية بجدية وشرحها من منظور تربوي. (الذ، 1993 ص 233)

#### 5- الأهداف التربوية من وجهة نظر الفلسفة العربية:

تتبنى فلسفة التربية الإسلامية من عقيدة التوحيد الإسلامية، وهي تعمل على الوصول إلى غايتين أساسيتين هما: بقاء الإنسان، ثم الارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بمكانته بالوجود.

والتربية الإسلامية مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها وهذه الأهداف هي:

- تحقيق العبودية لله وحده هو الهدف العام، والأسمى الذي تسعى التربية الإسلامية لتحقيقه.

- البناء العقائدي الصحيح للأفراد المسلم، ويكون ذلك بإنشاء الفرد لصالح الذي يقوم بعبادة الله تعالى.

- اتصاف الفرد المسلم بالأخلاق الحميدة بأن يتخلق الفرد المسلم بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم.
- زيادة الشعور الجماعي لأفراد المجتمع الإسلامية، إذ تثبت التربية الإسلامية لدى المسلم رابطة الانتماء إلى الأمة الإسلامية.
- غرس القيم الإيمانية في النفوس، إذ تهدف التربية الإسلامية إلى قيام الناس على أساس الوحدة الإنسانية والمساواة.
- إنشاء الفرد المسلم بشكل متزن من خلال تكوين جيل يتسم بالانزلاق النفسي، والعاطفي.
- نشر العلم والثقافة، إذ أوجب الإسلام إلى العلم وحث عليه. (قيمان، 2004 ص 24).

### ثانياً: الأهداف المعرفية:

- 1- الأهداف المعرفية في الفلسفة المثالية: سنبين الأهداف المعرفية كما وردت عند الفلاسفة المثاليين:

#### • عند أفلاطون:

- إعداد المواطن إعداداً يكفل أن يتحلى بالفضيلة، والاعتدال، والعدالة، والشجاعة.
- تكوين الشخصية تكويناً سليماً للروح والجسد معاً.
- توجيه العناية للمسائل العقلية أكثر من العلوم الحسية، لأنها تتناسب الجوهر الحقيقي للإنسان وهو روحه وعقله وفكره (رسي، 144، 1989).

#### • عند كانت وهيجل:

- تدريب الطفل على النظم وثقافته.
- توجيه الطفل وجعله قادراً على أن ينجز ما يتعلمه ويطبقه.
- توجيه النمو نحو الذاتية والاستقلالية لدى التلميذ. (مسد، 89، 1970)

#### • عند الفلاسفة المثاليين:

- تنمية العقل الإنساني لأنه وسيلة الإنسان إلى المعرفة الحقيقية.
- تنمية الجانب الأخلاقي لشخصية التلميذ، والتي من خلالها يجري نقل التقاليد، والأعراف الاجتماعية للمجتمع.

- إعداد الفرد لمواجهة حياته المستقبلية.

- تعريف التلميذ بالإنساني، لأنه يحتوي على أعظم إنجازات البشرية المتمثلة في تراثها.  
... يجب أن يؤدي التعليم إلى تحقيق الذات، وتنمية القيم الروحية المساعدة في التعلم والتعليم.

- الأهداف تتحقق مسبقاً، وهي مشتقة من عالم المثال، وهي تحقيق التوافق بين المتعلم والقوانين والعلوم الصادرة عن النظم من قوة الطبيعة. (رسي ١٩٩٠، ١٠٠).

## 2- الأهداف المعرفية في الفلسفة الواقعية:

• عند أرسطو:

... حدد أرسطو الهدف الأسمى للإنسان: وهو تحقيق سعائته عن طريق استغلال قدراته وخاصة العقلية، ووضع أهداف إجرائية للتربية، وهي للمواطنين الأحرار، والمواطنين غير أحرار للمواطنين الأحرار: هدفه تنمية العقل الإنساني من خلال دراسة الرياضيات والعلوم.

ولغير الأحرار: وهم النساء، والعبيد، والعمال، وهو تدريبهم على الطاعة، ويعد فكر غير إنساني وعنصري.

يتفق أرسطو مع افلاطون على أن الهدف الأساسي من التربية، هو إعداد المواطن الصالح وتحقيق الحياة العادلة الصالحة من خلال تربيتهم. (جيني، ١٣٥، ٢٠٠٤).

• عند فريديش بيكون:

- تطهير العقول من الجهل، والتعصب، والتخلص من الأوهام الباطنة الكامنة في عقولهم التي تعيق حصولهم على المعرفة والتعلم السليم (رسي ١٩٨٨، ١٩٤٠).

• عند جون لوك:

- الهدف الأساسي عند لوك من التعلم هو المعرفة، وتحقيق النمو العقلي عند المتعلم.  
... تدرس الفضائل الاجتماعية في نفوس المتعلمين.

- إعداد الطفل لمواجهة الحياة من خلال الإعداد الشامل للشخصية. (محم، ١٩٩٢، ٧٠٠، ٢٠٠٤).

## 3- الأهداف المعرفية في الفلسفة التربوية:

يرى ديوي أن هدف التربية يجب أن يكون:



- ذريعة، أو وسيلة لتحقيق الغرض.

.. الأهداف المعرفية في التربية يجب أن تأخذ من المواقف، أو المشكلة التي تظهر خلال العملية التعليمية، وهي المستحصلة والنتائج لهذا النشاط.

أما الأهداف المعرفية عند الفلاسفة البراغماتيين فهي ترمي إلى:

• تزويد الطفل بالخبرات المباشرة التي تجعله قادراً على مواجهة المشكلات التي يواجهها.

• مساعدة المتعلم ليصبح ذو قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل.

... مساعدة المتعلم ليصبح كائناً عصبياً ناشطاً قادراً على العيش والتوافق مع الآخرين.

... إمكانية استعمال المعرفة وتطبيقها في الحياة الواقعية المتعلم.

... تنمية المعرفة في التلميذ ليس لذاتها، إنما بالمعارف المرتبطة بالخبرات التي تساعد على حل المشكلات الواقعية.

4- الأهداف المعرفية في الفلسفة الطبيعية:

• عند روسو

يضع روسو كتاب (إميل، أو التربية) وضمنه تصوراتاً لتربية الطفل من الميائد إلى سن الخامسة والعشرين انطلاقاً من إيمانه أن الطبيعة خيرة والمجتمع هو الذي يفسدها، لذلك مهمة التربية الأولى هي أبعاد إميل عن المجتمع، أو إبعاده عن الفساد، والثاني مجازاة التطور الطبيعي الإنساني. (شوش، ١٩٩١، ص٧٢).

قسم روسو التربية إلى مراحل ووضع الهدف المعرفي لكل مرحلة:

• المرحلة الأولى:

المرحلة الحسية قبل الكلام وخصص لها روسو أن تجري بواسطة عقد بين المربي، والطفل على ألا يطيع الطفل إلا المربي، فالمعرفة في هذه المرحلة هي معرفة سلبية قائمة من آراء المجتمع الفاسدة.

## • المرحلة الثانية

تمتد من الخامسة حتى الثانية عشر وتستمر فيها التربية، والمعرفة المسلية، ويسمى المرحلة الفاعلة فمن خلال ممارسة الطفل لإطلاق الأحكام على الأشياء يكون هدف المعرفة هو معرفة الطفل بالأشياء التي تدمي قدراته في السيطرة على جسمه، ومعرفة خصائصه وقوة جسمه.

## • المرحلة الثالثة

من الثانية عشر حتى الخامسة عشر، وتسمى مرحلة الحساسية والعقل، فيها تبدأ التربية، والمعرفة الإيجابية، وهدفها إعداد الفرد لمرحلة الرشد إعداداً علمياً واجتماعياً. وبهذا تكون الأهداف المعرفية عند روسو:

- يرى روسو أن هدف المعرفة إعداد للحاضر، وليس عملية إعداد للمستقبل.
- الفلسفة الطبيعية تعد الطفل لذاته، والحياة التي يعيشها في الوقت الحاضر.
- طبيعة المعرفة يجب أن تكون قائمة على مراعاة حالة النضج عند التلاميذ، وتراعي استعدادات الأطفال النفسية واحتياجاتهم النمائية.
- صنف روسو المعرفة وفق خصائص المتعلمين، ومراحلهم العمرية، واحتياجاتهم الحقيقية.
- تهدف المعرفة لاعتماد الطفل على التجربة والخبرة والممارسة العملية والتفاعل مع الأشياء أكثر من تلقينهم وحشو أذهان التلاميذ، إنما عن طريق التجربة والملاحظة والمشاهدة بشكل متدرج واتباع الطرق العلمية المرتبطة بخبرات المتعلمين الشخصية.

### ثالثاً: المنهج:

#### 1- المنهج في الفلسفة المثالية:

الفلسفة المثالية والمنهج والكتاب الدراسي: تنظر هذه الفلسفة للعالم المادي نظرة مزدوجة، وأنه ليس واقعاً عطلقاً ومستقلاً عن الإنسان، أما بالنسبة لنظريتها إلى المعرفة والتربية والتعلم، إذ المعرفة وفقاً لها مستقلة، ولا يجري اكتسابها إلا باستخدام العقل، والتفكير يتم عن طريق احتكاك العقول ببعضها، وأن التعلم يجب أن يوجه لإفادة العقل، والمعرفة النظرية أفضل من المعرفة التطبيقية، ووظيفة التعليم تتمثل في توليد المعرفة، ولقد اهتمت هذه الفلسفة بالتربية

القائمة على الدين والعلوم التجريبية وأهملت حاضر المتعلم ومستقبله، ويهتم أصحاب الفكر المثالي بالمنهج الدراسي والكتاب المدرسي، وهم يؤكدون ضرورة الاهتمام بالفن، والموسيقى، والأدب، والرياضيات، والعلوم، إلا أنهم يرون أن محتوى المنهج، أو الكتاب المدرسي ليس على الدرجة نفسها من الأهمية التي يمثلها الهدف من تدريسه، فاقبلة الحقيقة بالمنهج تتضح في درجة فهم الإنسان للعالم، والعمل على جعله قريباً من الكمال والمثل، ويؤكد المثاليون أهمية الرياضيات في التعليم، وتنمية القدرات العقلية للتلاميذ، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر قرباً من فهم حقيقة المثل وإدراكها، والمنهج الذي تؤمن به الفلسفة المثالية منهج ثابت غير قابل للتطور، ويجري نقله من جيل إلى جيل، ويتألف هذا المنهج من مواد دراسية منفصلة، كالدين، والتاريخ، والفلسفة، والأدب، والرياضيات، وغير ذلك من المواد  
<https://altadadi.files.wordpress.com>

## 2- المنهج في الفلسفة الواقعية:

أما نظرة الفلسفة الواقعية بالنسبة للمنهج، والمعرفة، والتربية، والتعلم، فإنها تهتم بالمعرفة الطبيعية، نظراً لأن العقل، وفقاً لها يتلقى المعلومات من العالم، ويمكن اكتشاف المعرفة وتلقينها للصغار بطريقة منظمة، وبهدف التربية إلى إعداد الفرد لتقبل حفظه المكتوب له، ومساعدته على التكيف مع بيئته، وبالنسبة للمنهج الذي تؤمن به الفلسفة الواقعية فيكون من مجموعة حقائق اكتشفها الأفراد من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه، ومكونات محتوى المنهج تبقى ثابتة، وهي تتألف من العلوم، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى التعليم المهني، والتركيز على المواد الدراسية التي تبحث في الظواهر الطبيعية والاهتمام بدراسة الأشياء الواقعية، وعالم الأفكار، والاعتماد على أسلوب التجريب، والاستناد إلى الشواهد، والأدلة ليتم تحليلها بالعقل.  
< <https://lifetodax2015.blogspot.com>

## 3- المنهج في الفلسفة البراغماتية:

تنظر الفلسفة البراغماتية إلى العالم المادي بأنه نسبي وفي حالة تغير مستمر، كما ترى أن طبيعة الإنسان متكاملة، والفلسفة البراغماتية في نظرتها إلى المعرفة والتربية والتعلم، ترى أنه لا معنى للتركيز على المعرفة المطلقة، وتتنظر للمتعلم على أنه فرد يمر بخبرات، كما أنه مفكر ومكتشف، والاهتمام والفضول لديه يدفعانه إلى التعلم، وترى أن التربية في عملية

تطور دائم، مما يتوجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج المدرسي في ضوء التغيرات التي تحدث في المعرفة وفي البيئة.

أما بالنسبة للمنهج الذي تؤمن به الفلسفة البراغمية، يتركز حول المتعلم كما أن المنهج الدراسي يحتوي على الخبرات، والدراسات الاجتماعية، والمشروعات، والمشكلات، والتجارب بصورة وظيفية، هي التي تساعد المتعلم على الاكتشاف والممارسة العملية، وربط ما يدرسه المتعلم بالخبرات التعليمية التي يمر بها وحياته اليومية والبيئة المحلية المحيطة به. (جيتي، ١٩٩٥، ص٧٣).

#### 4- المنهج في الفلسفة الطبيعية:

ترى الفلسفة الطبيعية أن الطبيعة المفتوحة هي المنهج الشامل الذي ينهل منه المتعلم، ويكون هذا المنهج بعيداً كل البعد عن أي مؤثرات بيئية، أو وسائل خارجية، وعلى المنهج أن يراعي نمو الطفل واهتمامه من خلال الخبرة الذاتية له، لأنه يولد باستعدادات فطرية وعلى المربين احترامها، وتنمية الطبيعة الذاتية للطفل تجري من خلال استخدام الأنشطة، والخبرات المناسبة لنموه، ويتألف المنهج من العلوم الطبيعية، والجبر، والجغرافيا، التي يجذب تدرسيها عن طريق الرحلات لا الكتب، ويتعلم الجرف في مرحله معينة من العمر. (جيتي، 1995، ص179).

ويرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي، وأن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، إذ إن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتنقيفه. (روسو، 1992، ص175).

#### 5- المنهج في الفلسفة العربية:

يقوم المنهج العربي على أسس فلسفية تتميز عن الأسس الفلسفية التي يقوم عليها المنهج المدرسي الحديث، إذ ينظر الإسلام إلى المعرفة على أنها علاقات قائمة بين الإنسان والكون والحياة، ويطلب الإسلام في كثير من الآيات القرآنية باستخدام العقل والتأمل والتفكير في الكون، وأما المنهج الذي تؤمن به الفلسفة العربية، فهو يركز في تربية العقل الإنساني عن طريق تدريبه على التأمل، والتدبر، والتفكير المنطقي، والعلمي، وصولاً إلى الشخصية

المتوازنة، من أجل تنمية فكرياً، وروحياً، واجتماعياً، والاهتمام بتهيئة نفسه، والالتزامه بالتعليم، وطلبه له.

والعرب هم أول من وضع أسس المنهج التجريبي واستخدموه في بحوثهم وعلومهم، إذ أكد المنهج الإسلامي أهمية الوسط الاجتماعي الذي يتفاعل معه الفرد منذ طفولته، ويكون دور المجتمع ضرورياً لتوفير الظروف التي تساعد على تعليم أفراده دون تمييز، من خلال المؤسسات التربوية النظامية، من مثل: المدارس، والمعاهد، والجامعات، وغير النظامية، من مثل: المساجد، والأندية، ومؤسسات الاعلام، وتعددت المناهج في المدارس الإسلامية، ولم يكن الطالب مقيداً بدراسة مواد معينة، ويتمتع الطالب بقدرة كبيرة من الحرية ومراعاة الفروق الفردية، كما لا يفرض عليه المعلم منهجاً خاصاً، ويركز المنهج الإسلامي على قضية الثواب والعقاب في التربية. < <https://www.alvastoday.com>

#### رابعاً: طرائق التدريس في الفلسفات التربوية:

##### 1- طرق التدريس في الفلسفة المثالية:

اعتمدت المثالية على طرق التدريس التي تهدف إلى حشو عقول التلاميذ حشواً ميكانيكياً بالحقائق والمعلومات التي توصل إليها الأجداد، فالمعلم عليه تلقين المعلومات، وما على المتعلم، إلا أن يحفظها، وأن يخزنها في عقله، وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ والاسترجاع.

يرى (فلاطون) أن المعرفة ما هي إلا تذكر المعاني الفطرية الموجودة في نفس الإنسان، والتي نسيها عندما هبطت النفس إلى الأرض، ويجب على المعلم أن يكون قادراً على ملء عقول المتعلمين، وليس المهم أن يكون ضاملاً في الموضوع الذي يُدرسه، فالأهم هو القدرة على تدريب الملكات العقلية بحسب مدرسة الملكات النفسية، وعلى المعلم، أو المربي استعمال العقاب البدني من أجل المحافظة على الهدوء والانظام في غرفة الصف.

وتؤكد المثالية على عرض المادة عرضاً منطقياً، دون الأخذ بعين الاعتبار خبرات المتعلمين، ومهملة الفروق الفردية لديهم، لذلك تركز على طرق المحاضرة والإلقاء، وفي نظرها يعد التلميذ مثالياً إذا جلس صامتاً ساكناً يؤمن من استيعاب المعارف التي تلقى عليه.

من أجل تخزينها وحفظها، لذلك ركزت المثالية على المعقوبات البدنية لإخضاع الجسم خضوعاً تاماً للعقل لتحقيق الهدوء والنظام الذي يؤدي إلى تدريب ملكة الصبر والإرادة عند المتعلم.

لقد ركزت المثالية على التعليم السري الذي يعتمد على طنين الكلمات، وليس قوتها وقدرتها على إحداث تحول، فالمتعلم يسجل ويحفظ، ويردّد الجمل دون فهمها، وهذا يحول عقل المتعلم إلى إناء يقوم المثير (المعلم) بملئه، وكلما زاد المعلم من ملء الوعاء عدّ أكفاً في التعليم، وهنا يصبح التعليم عبارة عن عملية إبداع، وهذا هو المفهوم البنكي في التعليم الذي يعتبر المعرفة هبة يمنحها المعلم للمتعلم من أجل تخزينها في عقله، وليس من أجل تحقيق الخلق، والإبداع بل من أجل استحضارها حين الطلب. (بارلو، 2003، ص ٤٧-٥٣)، وعموماً فإن المثالية في مجال التربية والتعليم قد ركزت على تدريب الجانب المعقلي وأهملت تدريب الجسم والاهتمام به مقارنة بالاهتمام بالعقل، وأهملت تأثير البيئة في الإنسان وركزت على تعليم الصفة، لما لهم من إمكانيات نظرية للتعليم والاستمرار فيه.

## 2- طرق التدريس في الفلسفة الواقعية:

تعتمد طرق التدريس الواقعية على النظرة الترابطية، فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية وتحديد المثيرات والاستجابات، فكل مثير استجابة معينة، ومن ثم تقدم للمتعلمين بطريقة تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد، و يكرر إحداث المثير لكي تتبعه الاستجابة الصحيحة، ويكافأ المتعلم كلما قام بالاستجابة الصحيحة، ما يؤدي إلى تقوية الرابطة التي تؤدي إلى التعلم، إنها تنطلق من تعلم الأجزاء حتى يتم تعلم الكل متفقة مع النظرية التجزئية للمدرسة السلوكية، وبفضل استخدام آلات التعليم (المبرمج).

وتتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استرجاع المعلومات وشرحها، ومقارنة الحقائق، وتفسير العلاقات بينها واستنباط المعلومات الجديدة وأن يكون موضوعياً ينطلق من اهتمامات المتعلمين، رابطاً بين ما يدرس وخبرات المتعلم، وأن يحدد السادة المدرسية تحديداً دقيقاً ما أمكن، ويتفق المبادرة في التدريس بيد المعلم فهو الذي يحدد المعرفة المطلوب تعلمها. وفيما يتعلق بالنشاطات اللاصفية فيجب أن تكون محددة وغير أساسية، وألا تقوم على رغبات المتعلمين، بل مخططة من قبل الجهات العلمية في المدرسة.



أما بالنسبة للسلوك فتتهتم بالنظام والسلوك الحسن في المدرسة، فقد وضعت لكل مخالفة العقوبة التي تناسبها، ويؤمن بالتوجيه والإرشاد الذي يقدمه الخبير، أو المرشد، وترى أن التعلم من الممكن أن يتم في المدرسة، وخارجها ما دام يوجد استعداد لذلك، لكن لا تمنع بإنشاء المدارس الحديثة المجهزة، ولكن لا نعدّها شرطاً أساسياً للنجاح في التعلم.

وأخيراً تؤمن بالتغير المحدد الذي يدير في اتجاه واحد، لأن المعرفة والحقائق المكتسبة تصبح ثابتة؛ لأنها اكتشفت بالطرق العلمية في العالم الذي يعيش فيه الإنسان، ولكن يسمح بالتغير الذي يأتي من خلال اكتشاف الحقائق، والمعارف، والقوانين الجديدة المكتملة لما اكتشف في هذا المجال على ألا تكون مخالفة لها.

وباختصار ومن خلال ما تقدم تبين أن الفلسفة الواقعية إجمالاً تهتم بالآتي:

1- التركيز على مظاهر الطبيعة الواقعية والحقيقية الموجودة في حياة الإنسان، وبحسبها كل يوم ما يجعل أساليب التربية متفقة مع البيئة المحيطة بالإنسان، وليس كما كانت قديماً خيالية وصورية.

2- الجمع بين القديم والجديد (التربية الواقعية الإنسانية)، وكل هذا في بداية انتشار الواقعية، ولكن مع تطور الحياة أصبحت عملية خاصة في أدوارها الأخيرة.

3- التركيز على العقل في الحياة الاجتماعية، وتثقيف المحاكمة العقلية لدى الطفل ليكون رجل عمل يحسن الاستفادة من محيطه العملي، التأكيد على فهم الدروس وتطبيقها علمياً وليس حفظها فقط.

4- التركيز على التربية الواقعية الحسية، التي وضعت بؤادر الحركة العلمية الحديثة، والحصول على المعرفة عن طريق الحواس، بتدريب الفرد على حسن استخدام حواسه، وتطبيق الطريقة الاستقرائية في التدريس، واستبدال اللغة اللاتينية باللغات القومية، والتركيز على العلوم الطبيعية. (عبد الرحمن، ١٩٦٧، ص ٦٣-٦٤)

### 3- طرق التدريس في الفلسفة الطبيعية:

أهم طريقة للتدريس هي الخبرة، إذ يؤمن الطبيعيون بأهميتها في التعليم فيذكر (روسو) على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقاً، وأن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ، وأن يشارك في العمل، والتجريب في المعامل، وأن تهياً له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك.

ومجمل القول إن المعلم، أو المربي لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة، بل أيضاً ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنه ذلك المصدر أيضاً، مما يدل على أن المعلم، هو موجه وملاحظ وظيفته إعداد المسرح التربوي والتعليم، فقط لم يشجع الطفل على تربيته نفسه بنفسه، بإشراكه في اكتساب الخبرات ووضع القوانين، والتعليمات التي تحكم تصرفاته في الأنشطة التربوية.

لا تؤمن الطبيعية باستخدام القسوة، أو العقاب البدني، أو اللجوء للسلطة والقوة الغاشمة في التعليم، أو في حفظ النظام، وإنما تلجأ إلى القانون الطبيعي الذي يربي الطفل طبقاً لقوانين ونواميس الطبيعة، ومن هذا المنطلق ترى الطبيعية ضرورة مشاركة الأطفال بعد اكتسابهم الخبرات في إدارة أنفسهم داخل البيئة المدرسية والاجتماعية، مما يشجع الاعتماد على النفس وعلى التحكم الذاتي، دون تدخل من المعلم، وترفض الطبيعية سيطرة الدولة على التعليم، وبطلب بإشراف هيئات أهلية بالتعاون مع أهالي الأطفال، ولا تتدخل الدولة إلا إذا تأكد لها وجود خلل كبير يؤثر في العملية التربوية. (الرشدان، ١٩٩٧، ص ٧٥).

#### ٤- طرق التدريس في الفلسفة البراغماتية:

لا تؤمن البراغماتية بالأساليب التقليدية في التدريس والتي تقوم على التلقين والحفظ، ولكنها تركز على إثارة الميول عند المتعلم وتزويده بالخبرات الجيدة، والتركيز على الأنشطة، لذلك تقوم بمرئيتها على المرونة التي تعتبر صفة من سمات التربية البراغماتية، أي التأكيد على عدم وجود أساليب جامدة لتربية الأطفال، وإنما اختيار الأساليب التي تحقق الترابط بين العناصر المختلفة للمعرفة، والتي تنطلق من مبدأ الاهتمام، الذي ركز عليه (ديوي) ويستند هذا المبدأ على نقطتين هامتين:

- لا تترسخ المعرفة في الذهن إلا إذا كان المتعلم مستعداً لقبولها، لارتباطها بحياته، وبحاجاته، وبالمشكلات التي يواجهها.

- لا يمكن فرض المعرفة على المتعلم من الخارج، ولا تثمر إذا لم تتبع من صميم حياته، ومعاناته، وهي مرهونة بالجو الديمقراطي. (الجويش، ١٩٨٧، ص ١٢٥).

إن مبدأ الاهتمام اتمسح حوله الجدل من قبل المربين، مدعين أن تنظيم الدراسة حول اهتمامات المتعلمين قد تؤدي إلى خرق الانضباط في السلوك، ونقص في الاتجاه نحو القيم

الأساسية، وانعدام العمق في المعرفة، إلا أن (جرين نيوي) قصد من تلبية اهتمام المتعلمين احترام الرغبات الذاتية، والمقتضيات الموضوعية، ودمجها معاً في العملية التربوية، فكل منها يدعم الآخر ولا يكونان في صراع.

وتعطي البراغمية اهتماماً للتعلم من خلال العمل لأن الأفكار تنشأ من خلال العمل، وتتطور من أجل السيطرة الأفضل على مجرى العملية الإنتاجية.

أما استخدام الرموز والمفاهيم المجردة دون الاستناد إلى العمل فيكون أفكاراً فارغة، ولهذا تركز البراغمية على تنوع الأساليب في التعليم، والابتعاد عن التلقين، وتخزين المعلومات، وأن تختار المعلومات والمعارف على أساس الأهداف التربوية الموضوعية، باتباع أساليب التجريب، وأساليب المشروعات، وطريقة الاكتشاف والرمز التعليمية.

كما تولي البراغمية اهتماماً مميزاً بتعليم الأطفال كيفية حل المشكلات، اعتقاداً منها بأنها أكثر أهمية من موضوع التعلم، وترى أن المتعلم إذا كان يوسعه التصرف لحل مشكلة ما، فإنه يصبح مزوداً بالمعرفة، والمهارة لمعالجة أمور لا يمكن للمدرسة أن تحالجها، لأن المدرسة لا تعرف أي نوع من المشكلات التي سيتعرض لها التلميذ في مستقبل حياته.

لقد فتحت المجال أمام المتعلمين بالشعور بوجود مشاكل فتحدى تفكيرهم، وتوضح جوانبها، وأبعادها، وتوضح الفروقات التي هي عبارة عن حلول مؤقتة للمشكلة المختارة، والتي تختبر من خلالها الواقع حتى يتضح الغرض الذي يبدو كحل ناجح للمشكلة. (الرشدان، ١٩٩٧، ص ٦٩).

#### 5- طرائق التدريس في الفلسفة العربية:

تعتمد طرائق التعليم في الفلسفة العربية إجمالاً على التلقين والحفظ، ولا سيما في تعليم القرآن، إذ كان الحفظ أهم شروط التعلم عند العرب قديماً، وربما يعود السبب في ذلك إلى اعتمادهم على الذاكرة والشفاهية، أكثر من الكتابة، وقد فرقوا بين تعليم الصغار وتعليم الكبار كما هو واضح عند (الغزالي)، ويرجع ذلك إلى اختلاف درجة الإنراك بين الطفل والإنسان الراشد، وفي المراحل العليا من التعليم تميزت طريقة التعليم بكثرة النقاش، والأسئلة بين المعلمين والمتعلمين، بعد فراغ الأستاذ من محاضراته.

أما المبادئ التي أشار إليها (ابن خلدون) في طرائق التعليم ففعل من أهمها الآتي:  
- التدرج من السهل إلى الصعب.

...الاعتماد على الأهلثة الحسية في البداية، ثم الانتقال من المحسوس، أو المعلوم إلى المجرد.

...البدء بالجزئيات ثم إلى الكليات بحسب الطريقة الاستقرائية.

...عدم الخلط على المتعلم علمين معاً قبل الظفر بواحد، وألا يطيل على المتعلم في العلم الواحد. (ابن خلدون، ١٩٩٠، ص ٧٨-٧٩).

وقد لجأ المربون المسلمون إلى طريقة الخطابة، والمحاضرة في المناسبات الدينية، واستعملوا طريقة القصة والتعلم من خلال العمل، واهتموا بطريقة الرحلات العلمية، ما ساعد على ظهور الرحالة الجغرافيين.

ولابد من التذكير بأن علماء الدين المسلمين صاغوا نمط التربية الإسلامية في صدر الإسلام في طابع تأديبي، وأخلاقي محض، انطلاقاً من أن هدف التربية هو تحصيل العلم النافع في الحياة وفي الآخرة، إذ كان الالتزام الديني عاملاً مهماً للمحافظة على قوة الدين في مركز نشأته، وظهر نوع من الثنائية في التربية تشمل تربية واسعة لأبناء الخاصة، يركز فيها على الدين، والفنون، والعلم، والفروسية، وتربية لأبناء العامة، تشمل القرآن، ومبادئ الدين، وبعض مبادئ النحو الضرورية لقراءة القرآن. (علي، ٢٠٠١، ص ٣٠٥).

ونجد هناك عقلانية في التربية الإسلامية، لكنها تنصف بطابع روحي، وجاءت وليدة امتزاج المعرفة الإسلامية مع الفكر الإغريقي، من خلال الأعمال التي أنجزت في دار الحكمة في بغداد زمن الخليفة (المأمون)، وفي أفكار (الفارابي) الذي حاور (أفلاطون) في مدينته الفاضلة، وسعى إلى الجمع بين رأيي الفيلسوفين (أفلاطون، وأرسطو).

كما أن الفيلسوف (ابن سينا) كان قد وجد ضالته في ترجمة (الفارابي) لفكر الإغريق، ويجد المتنوع في الكتب والمؤلفات التي تناولت فكر (ابن خلدون) أنه يقترب من فكر (أفلاطون) في فكره الفلسفي السياسي، الذي تعامل مع التربية من حيث هي عنصر من عناصر تكوين الدولة، كما اقترب أيضاً من فكر (هيجل) في نظريته التاريخية، عندما فرز القوى العاملة في التاريخ، ومنها القوى التربوية، وأكد أيضاً في تربيته على الاهتمام باستمرارية التعليم والتحصيل.

إن التربية في العالم العربي في عصرنا الحاضر حائرة ما بين التبعية، والطوباوية، وتحاول التوفيق بين المتناقضات، ولم تنجح هذه التربية في بلورة فلسفة تربوية عربية، على الرغم من محاولات كثيرة بذلت، وما تزال تبذل لإيجاد مثل هذه الفلسفة.

إن مفكري التربية في العالم العربي حالياً يحاولون مثلهذين إيجاد بنود تربوي إسلامي، ففي محاولاتهم نجدهم أحياناً يفترون مباشرة من عند محدثين من المبادئ والمنطلقات العامة، والأفكار غير الناضجة، إلى مستوى الإجراءات التفصيلية. (علي، ٢٠٠١، ص ٣٠٦).

إن الأمر ليس بالمسهل، ولا سيما في ظروف التبعية، والهيمنة، وما تفرضه العولمة من خدمات على المستويين الثقافي والتربوي، ما يجعل التربية العربية أمام مواقف، وتحديات صعبة تفرض عليها تجديد رؤيتها الفلسفية في ظل المتغيرات المتسارعة، خاصة المتغير المعلوماتي، الذي يترافق مع غياب فلسفة اجتماعية عربية متكاملة، ومتسقة، وواضحة، تتجاوز من خلالها النظم التربوية العربية انحيازها إلى مبدأ (تعلم لتعرف) على حساب مبادئ أخرى مهمة، لا بد من التأكيد عليها في نجاح الفلسفة التربوية العربية، وهي التعلم من أجل مشاركة الآخرين، والتعلم من أجل أن تكون، والتعلم من أجل العدل، والممارسة، والتطوير. (علي، ٢٠٠١، ص ٣٠٧).

### شامساً: الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفات التربوية:

#### ١- الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفة المثالية:

##### • الوسائل التعليمية

- المنهج هو الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيس للتعليم في هذه الفلسفة.

##### • الأنشطة التعليمية

- لا ترى الفلسفة المثالية أهمية للنشاطات في مناهجها، وذلك لنظرتها الازدواجية للإيمان؛

ولأن النشاط يركز على الجسم وهي تركز على العقل.

- لا يؤمن فلاسفة المثالية بالأنشطة اللاصفية، ظناً منهم بعدم قدرتها على تدريب عقول

المتعلمين، وملائها بالحقائق. (بيشكي، ١٩٦٠، ص ٢٠٠٢).

## 2- الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفة الواقعية:

### الوسائل التعليمية

الفلاسفة الواقعيون في الأغلب الأعم يركزون اهتمامهم على المواد الدراسية والكتب، وهم بذلك يتفقون مع المثاليين في الاعتماد على الكتاب المدرسي كوسيلة أساسية، إلا أنهم يختلفون عنهم باستخدام التجارب، والتطبيقات التي تدعم الخبرات التي يقدمها المنهج للوسائل، من مثل: التجارب العلمية الفيزيائية، وغيرها.

### الأنشطة التعليمية

للأنشطة اللاصفية أهمية كبيرة لدى الفلاسفة الواقعيين ومن شروطها:

- أن تكون محدودة وغير أساسية.
- ألا تقوم على رغبات المتعلمين.
- تقوم وتخطط من قبل الجهات العليا في المدرسة، ومنها التجارب الكيميائية والتفاعلات، والتطبيق لبعض الحقائق والنظريات. (عبد الخالق، ١٩٩٥، ٨٥).

## 3- الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفة البرغماتية:

### الوسائل التعليمية

- المنهج في الفلسفة البرغماتية يعد عنصراً أساسياً في العملية التعليمية؛ لأنه محور لاتقاء الغايات والوسائل، وهو أداة العمل التربوي ووسيلته.
- المختبرات والمكتبات من وجهة نظر البرغماتية، يجب أن تتكامل مع الأنشطة اللاصفية التي تشجع ميول الأطفال عند استخدام التجربة كوسيلة للتعليم والتكامل.
- المنهج يجب أن يشجع ميول الطفل عند استخدامه التجربة كوسيلة للتعليم.
- المكتبات تعد مرجعاً للتكامل مع العملية التعليمية التربوية.

### الأنشطة التعليمية

يتم استخدامها نظراً لأهميتها عند البرغماتية، من مثل: التجربة العلمية سواء أكانت صفية، أم لا صفية فالنشاط له أهمية ودور عند البرغماتية في تكامل العملية التعليمية.



#### 4- الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفة الطبيعية:

يرى روسو أن تجربة الطفل أهم من الكتاب المدرسي لتلقي المعرفة في هذه المرحلة العمرية، فالطبيعة هي الكتاب الوحيد القادر على تعلم وتوجيه الطفل وتثقيفه بمختلف المعارف، ومن هنا أكد روسو أن وظيفة المعلم لا تتجاوز الإشراف على رعاية الطفل وتوجيهه نحو النمو الطبيعي السليم.

ويهتم الطبيعيون أيضاً بموضوع اللعب كثيراً، وهذا نابع من إقتناعهم بأن الطفل في أثناء اللعب، والمرح يكون ظاهراً واضحاً، ويرون أن اللعب هو الوسيلة الطبيعية السليمة لتفريغ ما قد يتعرض له الأطفال من كبت، كما أنهم يبالغون بشدة في مساعدة الطفل على نشاطه، فيجذب عندهم عدم القيام بأي عمل للطفل إذا كان قادراً على القيام به بنفسه.. (ناصر، 2001: 301، ص).

وتهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بطبيعة الطفل، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي تعتقد أنها خيرة، والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلاً أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون، فلا يعدون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر. (اليماني، 2009، 85)

ويرى روسو أن الطبيعة هي أصل الخير، منها نطلق إلى بناء الخير في النفوس، فهي وسيلة وغاية في معادلة البناء الإنساني للخير، وفي كنفها يجب أن ينمو الأطفال، وعلى التربية أن تتم وفق قواعد مستمدة من روح الطبيعة وهذه هي سنة الطبيعة. يعتقد روسو أن الطبيعة قادرة على تنمية مأكبات الطفل، لهذا أوكلت لها مهمة التربية، فهي تريد للطفل أن ينمو حراً يحترم تكوينه الطبيعي. (ناصر، 2001: 303)

#### 5- الوسائل والأنشطة التعليمية في الفلسفة العربية:

##### • الوسائل التعليمية

حددت فلسفة التربية الإسلامية الوسائل المعرفية الموصلة إلى تطوير الأدوات اللازمة لتحقيق الغايات، وتمركزت هذه الوسائل، حول تصافر كل من الوحي، والعقل، والحواس

للاوصول إلى المعرفة الصحيحة، وتحويلها إلى تطبيقات وممارسات، بتأثير عوامل أربعة (المراسي، ص 255) هي:

- الأول: عامل عقائدي هو تحديد الصلة القائمة بين الخالق المربي وبين الإنسان المخلوق.
- الثاني: عامل اجتماعي وهو بلورة العلاقة وأنماط السلوك في الدائرة الإنسانية التي ينتمي إليها إنسان التربية الإسلامية، وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنساني.
- الثالث: عامل مكاني وهو أسلوب العيش على الرقعة المكانية وهي رقعة شملت الكرة الأرضية كلها والكون المحيط.
- الرابع: عامل زمني وهو مراعاة البعد الزمني لغرس الإنسان وهو بُعد يبدأ في الدنيا ويمتد إلى الآخرة عبر مستقبل لا يتناهى.

### ومن الوسائل التربوية:

- القرآن الكريم: وهو المشرع الأول بحسب الفلاسفة الإسلاميين والفلسفة الإسلامية.
- والسنة النبوية الشريفة: وهي ثاني مصدر من التشريع والتعليم في الفلسفة الإسلامية.
- والكتاب: إذ يعد الكتاب وسيلة مهمة في تعليم مجالات أخرى من مثل: الرياضيات، والعلوم، وغيرها.
- (بالجن، مفاد، ١٩٩٦)، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع، الرياض. دار عالم الكتاب.

### سادساً: المعلم:

#### 1- المعلم في الفلسفة المثالية:

يُعد المعلم في هذه الفلسفة أهم عناصر العملية التعليمية، ويمثل القدوة للتلاميذ، سواء أكان في الجانب العلمي، أو في الجانب الأخلاقي وقد أشار إلى هذا (مرسي، 1993) بقوله: (وبالنسبة للمعلم فإن لدى المثاليين توقعات عالية وكبيرة منه، ويجب أن يكون المعلم ممتازاً ليكون قدوة حسنة للتلاميذ. من الناحية العقلية والخلاقية على السواء، وليس هناك في المدرسة من عنصر آخر أهم من المعلم)، ودور المعلم الأساسي يتمثل في نقل المعرفة التي يحتويها الكتاب للتلاميذ، إذ يُعد الكتاب المصدر الرئيس للتعلم في هذه الفلسفة، لأنه يتضمن نتائج عقول الأجداد وتجارب الجنس البشري، فالمدرس في هذه الفلسفة يتلخص دوره في ساء

تتوزن التلاميذ بالحقائق والمعلومات الثابتة، إذ يقوم بتهيئة الجو المناسب ليعلمهم، ويجهز لهم البيئة السليمة للعيش والحياة، ثم يأخذ بيدهم ويرشدهم بنظرياته ودروسه إلى أقصى درجات الكمال، فحقق بذلك هدف التربية.

ويذكر (ش: 200) أن المعلم في هذه الفلسفة يجب أن يكون:

- متصفاً بالإنسانية، وملياً بالصالحات.
- ذو تحصيل علمي ودراية علمية كافية، لأنه الشارع لقوانين القوى العظمى.
- الناصح الحكيم ومكتشف المجهول.
- صاحب شخصية جذابة وقائداً أكاديمياً.
- لديه قدرة على توصيل المعرفة، أو المعارف اللازمة.
- قوة للمثل الأعلى لكي يؤثر بشخصيته في تلاميذه.
- بعيداً مكان الأب وليس بنفس القوة والمسؤولية.
- مهمته التربوية توليد الأفكار والمعاني في عقل التلاميذ، إذ إن المعاني فطرية كامنة في الإنسان.

... قدرة حسنة لتلاميذه من الناحية العقلية والخلاقية على حد سواء. < [https://www.new\\_educ.com](https://www.new_educ.com).

## 2- المعلم في الفلسفة الواقعية:

المعلم هو المسؤول عن التعليم والنشاطات والمخطط لسلوك الطلبة، والقادر على التنبؤ ومسيطره ويوضح المعرفة أمام الطلبة بصورة موضوعية، ويقف بجانب الحق ويدعم التعلم الذاتي والاستقلالية في التفكير ويستبعد الخوف والقلق من نفوس الطلبة والناس، ويكون مُعداً باعداداً علمياً ومهنيّاً متميزاً وقادراً على نقل المعرفة للمتعلمين. (الحداد، 2010:9)

كما حدد دور المعلم من وجهة الفلسفة الواقعية من خلال النقاط الآتية:

... عالم طبيعي متخصص في العلوم الطبيعية.

-- يجيد الطريقة التجريبية.

-- دارساً لعلم النفس وقوانين النمو.

-- مرشداً وموجهاً.

-- يؤكد على حرية التلاميذ وبراعي ميولهم.

-- يقدم الحقائق كما هي محتفظاً برأيه الشخصي.

- المعلم الحق في استخدام أسلوب العقاب والثناء، فعلى المعلم أن يكافئ الاستجابات الصحيحة، ويعززها لدى المتعلم وأن يستخدم العقاب لتعديل السلوك. <<https://today2015.playtpot.com>

ويقول العوادي: إن الفلسفة الواقعية أولست المعلم أهمية كبيرة، وهي ترى أنه لا بد أن يتصرف بمسؤولية أمور منها:

- أن يكون المبادر والموجه العملية التربوية والناقل للمعرفة والثقافة.
- أن يكون هو المسؤول عن تحديد المادة الدراسية.
- ينبغي للمعلم أن يتعامل مع الطالب بواقعية تامة.
- أن يعلم الطلبة الاعتماد على أنفسهم وينمي قابليتهم على الإبداع.
- أن يتفاعل مع المادة التي يدرسها ليكون درسه فاعلاً ومؤثراً.
- أن يطرح الحقائق والأفكار بشكل حيادي وموضوعي ولا يُغلب رأيه. (العوادي، ٢٠١٢، ص ١٤).
- 3-- للمعلم في الفلسفة البراغماتية:

جعلت التربية البراغماتية الطفل ونشاطاته محور العملية التربوية التعليمية، ورأت أن المعلم البراغماتية إنسان هو إنسان مشارك في الموقف التعليمي، وهو صاحب خبرة ومرشد يسهل عملية التعليم، ويقتصر دوره على الإثارة والتأثير. وتسهل التعليم، ويتوقع البراغماتيون من المعلم تقديم مثلاً في احترام حقوق الأفراد والممارسات الديمقراطية، والقدرة على حل المشكلات واستعمال الأساليب العلمية المناسبة، وعلى المعلم أن يطبق قرائن المدرسة من خلال ممارسة الديمقراطية فيها والمتمثلة في الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين والطلبة، لتقرير حاجاتهم وتوقعاتهم، وألا يقتصر دوره على تعليم القوانين للطلبة، بل تعليمهم صنع القوانين، وكذلك عليه فهم الانطباعات الشخصية والاجتماعية بهدف تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة داخل المدرسة، ويدفع المعلم الطلبة إلى تجريب الأفكار الجديدة وفحصها، وإشراكهم في المناقشات والتصويت، وتحمل مسؤولية السلطة على اعتبار أن المدرسة أنموذج مصغر للمجتمع، يتعلمون فيه قواعد السلوك الإيجابي في المجتمع، والمعلم البراغماتية لا يولي على الطلبة مسؤولياتهم، ولكنه يكون المرشد والمسير ويشاركهم في التنظيم الديمقراطي.

ولم تجعل البراغمية من المعلم المحور الرئيس في العملية التربوية، وطالبت المعلم ألا يكون عمله التدريس فقط، بل يساعد في الخبرات التي مستقاة للطفل، لكي يتفاعل معها ويعمل على مساعدته في حل المشكلات. مما سبق نلخص دور المعلم في البراغمية بعدة نقاط:

- أن المعلم موجه ومرشد ولا بد أن يفهم طبيعة المتعلمين.
- يفسر المعلومات ويتجنب الحشو والثقل.
- يدفع المتعلمين إلى التجريب الأفكار الجديدة ويكون مشارك في المناقشات.
- يعلم المتعلمين استراتيجيات التفكير وطرائقه.
- يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي ومشاركة الآخرين دون أن يكون هناك، أي نوع من المراقبة الشديدة.
- التنوع في التعليم وذلك لاستثارة طاقاتهم في المواقف التعليمية.
- التشجيع على التعلم من خلال العمل وحل المشكلات.
- الصفات التي يجب على المعلم التحلي بها من وجهة نظر البراغمية:
- الاستقامة في العمل، لأن ذلك يساهم في تيسير المادة الدراسية للمتعلمين.
- الابتعاد عن الاعتزاز بالنفس، وفرض الشعور بالذات، لأنها عوامل تؤدي إلى بناء الحواجز النفسية بينه وبين المتعلمين.
- استيعاب المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وأن تكون حاضرة في ذهنه وهو ينصرف إليها ويكون مشغولاً بالتفاعل بين المادة وحاجات المتعلمين، وقدراتهم وليس مع المادة نفسها.
- المعرفة الوثيقة بالظروف المحيطة (الطبيعية والتاريخية والاقتصادية وغيرها) حتى يتمكن من استغلالها.
- القدرة على تعزيز الاتجاهات التي تؤدي إلى النمو المستمر وتفتح المتعلمين بوضعهم فهماً يقوم على الحفظ ويترك ما يدور فعلاً في أذهانهم.
- اختيار التنوع مع المواد العلمية المقررة على الطالب، وتشجيع تنوع العمليات في التعامل مع الأسئلة، ولا يفرض عليهم توجهاته الفكرية، حتى لا تقتصر رؤيتهم الفكرية على مسلك واحد يحدده هو. (الشويمس، 2011: 24).

#### 4- المعلم في الفلسفة الطبيعية:

ترى الفلسفة الطبيعية بالمعلم حكيمًا، ومشجعًا للطفل ليتعلم بنفسه بصورة غير مباشرة، وألا يتدخل، أو يؤثر فيه، وبهذا يكون موجهاً شخصياً للمتعلم يشعره بالسعادة والإنجاز. وعلى المعلم أن يكون ملماً بعلم نفس نمو الطفل، ومعرفة قدراته وغرائزه وميوله، متربكاً تفكير الطفل واهتماماته الخاصة واحتياجاته، وخصائص التطور والنمو لديه. كما على المعلم أن يكون مخلصاً صادقاً، وصبوراً دون التسرع في إصدار الأحكام على المتعلم وأن يتصرف بالتسامح والمرونة وألا يفرض عقاباً بدنياً على الطالب، بل يترك ذلك العقاب الطبيعي السذي يكون نتيجة تصرفات الطالب غير الملائمة  
<<https://www.alwastoday.com>

#### 5- المعلم في الفلسفة العربية:

أقد حظي المعلم بالتقديس والتبجيل في الإسلام وجعله في منزلة الأنبياء، وقد اشترط الإسلام في المعلم أن يكون متديناً صادقاً في عمله، وعلماً يتحلى بالوقار والرقق والتواضع، وعليه أن يقصد بتعليمه مرضاة الله عز وجل قبل كل شيء.  
<https://www.startimes.com>  
سابعاً: المتعلم

##### 1- المتعلم في الفلسفة المثالية:

- تتظر الفلسفة المثالية للمتعلم على أنه:
- ليس له أثر في النجاح أو فشل التعلم.
- يملك الإرادة الصلبة.
- شخص له هدف روحي ينبغي تحقيقه.

ومن هنا أكدت المثالية ضرورة تعليمه احترام الآخرين، والقيم الروحية، وتعليمه احترام المجتمع الذي ولد فيه، كما أن المعلم يساعد المتعلم على تطوير الانضباط الذاتي من خلال معرفة الذات، أو مفهوم الذات، بالنسبة لهم الحرية ليست وسيلة، بل هي غاية فهم أنصار الانضباط، فهناك الفلسفة تريد الجمع بين التواضع والعطف والطاعة والانضباط.

كما أن هذه الفلسفة تتظر للتلميذ على أنه كائن روحي، ومن ثم تركز على تربية هذا الجانب وتهمل بقية الجوانب الأخرى، ودور التلميذ في هذه الفلسفة سلبي، يجب عليه الطاعة



والانضباط، وتلقي المعرفة من المعلم، وحفظها واسترجاعها، والتلميذ يعتبر مثاليًا، إذا جلس صامتًا ساكنًا، يتمكن من امتتاع المعارف التي تلقى عليه، من أجل خزنها وحفظها واستيعابها بشكل أكبر (جني، ٢٠٠٤: ١٢٥).

والتلميذ من وجهة نظر المثالية يجب أن يتصف بالصفات الآتية:

-- أن يكون مطيعاً ومتعاوناً وجديراً بالاحترام، وأن ينفذ الوصايا والأوامر دون اعتراض، وأن ينضغ كل التلاميذ لمقررات دراسية واحدة.

-- التلاميذ الضعاف يرسبون ويعيدون المواد نفسها التي ركبوا فيها، والعلاقة بين التلميذ والمعلم تتصف بالرسميات

-- أن يتعلم احترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين.

-- دراسة البيئة المحلية التي يعيش فيها.

2- المتعلم في الفلسفة الواقعية:

تهدف الفلسفة الواقعية إلى إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يغدو شخصاً متوازياً فكرياً، وأن يكون في الوقت نفسه جيد التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية، وتهدف الواقعية إلى تنمية الحاجات العقلية، والبدنية، والأخلاقية، والاجتماعية في أن واحد.

كما أنها ترى أن المتعلم ينبغي أن:

-- يكون مبتكراً محباً للاستطلاع.

-- قادراً على المغامرة الشخصية.

-- يجيد عناصر المعرفة التي تثبت مكانتها خلال العصور.

-- يقف على البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه.

-- قادر على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات.

-- متوافقاً عقلياً، وجسمياً، ومتكيفاً مع المجتمع والبيئة التي تحيط به. (صبري، ٢٠١٣: ١٣١).

3- المتعلم في الفلسفة البراهمية:

تعد الفلسفة البراهمية من أهم الفلسفات التي ركزت على المتعلم، والتي انعكست بصورة واضحة على تدعيم المنهج، بالنظر إلى أن الفلسفة تدخل في كل قراراتهم بالنسبة للمنهج، والتدريس، والمطالب في منظور البراهمية، ما هو إلا مجموعة من الأنشطة، والاتجاهات

النظرية، والمكتسبة بالفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس، وكل ما يفعله له التدريس أنه يوجه الطالب الذاتي وأن يتعلم الطالب ما ينبغي أن يتعلمه، ويكون تشجيعه باتجاه المعرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي، والمهم في رأي البراغماتية في العملية التربوية تأكيد أمرين: الأول: العناية باهتمام الطالب.

الثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه، وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية. (المصدر: ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥).

كما أن الفلاسفة البراغماتية تفضل أن يكون للطالب شخصية نامية ومتطورة تتمتع بالمقدرة على التواصل الاجتماعي وإثبات الذات، والإسهام في حل المشكلات مستقلاً، ونشطاً ولديه من المهارات الكافية لحل المشكلات، والحصول على الخبرات الجيدة واحترام حقوق الآخرين وإحسان التواصل معهم بصورة ديمقراطية، وإعطاء الطالب الحرية في الاختيار والعمل، وتفهم البراغماتية أن طبيعة المتعلم طبيعة بيولوجية قابلة للتعلم والنمو، من خلال التفاعل الذكي مع معطيات البيئة، وإمكانيات التعليم في نماذجها الاجتماعية والخبرات التي يحصل عليها من البيئة وأن الطالب حزمة من النشاط. (القولاء، ١١٢، ١١٣، ١١٤).

جعلت البراغماتية من التلميذ محوراً أساسياً في العملية التربوية وطالبت أن ينبع النظام من الطفل نفسه، ومن إحساس الطفل بالمسؤولية ومن خلال المشاركة والتوعية بالنظام المدرسي، أما في حال حدوث بعض المشكلات فتطالب هذه الفلسفة المعلم بحلها دون الرجوع إلى إدارة المدرسة، وذلك بإتباع الأساليب الآتية:

١- المقابلات الفردية والإرشاد.

٢- إحالة المخالفات إلى مجلس التلاميذ.

٣- التأكيد على تعزيز المكافأة لسلوك الحسن. (جعني، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٠٨).

٤- المتعلم في الفلسفة الطبيعية:

الفلسفة الطبيعية جعلت التلميذ مركز العملية التربوية ومحورها، بدلاً من المعلم، واعتمدت على التربية وسيلة لخلق التلميذ الطبيعي الكامل من خلال مراعاة نموه واهتماماته، بالتركيز على تنمية طبيعته الذاتية من خلال المنهاج المقرر الدراسي، فيجب الاهتمام بميول الأطفال

على أساس أن التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو وأن الاستفادة من الميول أمر يساعد على تعلم الأفراد وتشجيعهم على التعاون والمساعدة. إن الطفولة فترة يعيش فيها الطفل حياة الإحساسات، والمعارف، والخبرة من خلال الحواس، حياة يألف فيها العالم الطبيعي من حوله (معضي، ١٩٦٢، ١٧٦).

### 5- المتعلم في الفلسفة العربية:

المتعلم في المنهج التربوي العربي يأخذ دوراً إيجابياً، إذ يتفاعل مع المدرس بود واحترام، ويشارك في كل نشاط تعليمي ويبحث عن المعرفة في كل مكان، وتهتم بالتنشئة الاجتماعية للمتعلمين وإكسابهم العادات الحسنة، من مثل: التعاون، وطرق التفكير، وحل المشكلات التي تساعدهم في مواجهة صعوبات الحياة، كما أن نظرة المنهج التربوي العربي للمتعلم هي نظرة عميقة وهي تنطلق من تعامل الإسلام مع الإنسان ككل لا مع أجزائه، وهو يركز على فطرة المتعلم على أساس الفطرة التي خلق الله تعالى عليها الإنسان لا يغفل، أو يتغافل عن شيء من هذه الفطرة.

### 3- نحو فلسفة تربوية عربية منشودة:

ثمة جهود كبيرة، على مستوى كل قطر عربي وعلى مستوى الوطن العربي، من أجل تطوير الجانب النوعي والكيفي من التعليم، وعدم الاقتصار على تطوره الكمي، وهذه الجهود تنصب على أمور كثيرة نتناول مختلف مقومات التربية من مثل: محتوى التربية، وطرائقها، وتقنياتها الحديثة، وتجنيد الإدارة التعليمية والتربوية، والعناية بإعداد المعلمين إعداداً أفضل، وفتح فروع واختصاصات جديدة في التعليم الثانوي والعالي، غير أن هذه الجهود كلها ما تزال في حاجة، إن هي أرادت أن تعمل عن بيئة ووعي، إلى الإجابة عن السؤال الأساسي الذي ما يزال يفتقر إلى جواب، نعني ما أهداف التعليم الكبرى، أو بتعبير أدق: ما غايته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟ أو بتعبير موجز: أي إنسان نود أن نعد عن طريق نظام التربية والإعداد؟ مثل هذا السؤال الكبير يضعنا وجهاً لوجه أمام الحاجة القاهرة إلى وضع فلسفة تربوية عربية متميزة. (عبد النام، 1983، 9-38). دعوتنا إلى بناء فلسفة عربية جديدة أصولها أربعة: التراث، والواقع العربي، والواقع العالمي، وحاجات المستقبل العربي. فنحن بحاجة إلى مزيد من التدقيق في التراث، وإلى مزيد من معرفته حق المعرفة، وإلى مزيد من التدقيق في

قيمه الأساسية والفرعية، بل نحن في حاجة قبل هذا إلى أن نُقبل على فهمه دون نظرة مييضة، ودون ما فرضته عصور الانحطاط من جمود وبزيف، كذلك نحن في حاجة في الوقت نفسه إلى التحرر، عند دراستنا له، من أفكار تبدو حديثة، طرحها بعض المستشرقين وبعض مفكري الغرب، نتيجة لعجزهم عن الولوج إلى صلبه، أو بسبب نزعاتهم العادية له أحياناً التي تريد أن تحط من شأنه، متوقفة عند ما هو غابر وعارض وزائف، تاركة ما هو أصيل وسلميم، ووجيز العبارة نحن في حاجة، عند دراستنا للتراث، إلى أن نستطلق النصوص لا أن نطقها ما نرى ونهوى، وإلى أن ندرك روحها ومعناها قبل لفظها ومبناها، وإلى أن نعي أغراضها من خلال الروح الكلية للتراث، وأن نفسرها من خلال تلك الروح، ففي التراث مبادئ إنسانية كبرى، هي الأصل والجوهر، ولا يجوز أن نأخذ في مقابلتها بتفسيرات فرعية لبعض جوانبه تتناقض وتلك المبادئ. وتوظيف التراث بما يوحد الرؤية، وتحاشي البحث فيما يبتث الفرقة والتشرد، والبحث عن الجوانب المضيقية في هذا التراث، ولا شك بأن تراثنا مثله مثل تراث أية أمة من الأمم، يتضمن جوانب إيجابية وجوانب سلبية، فما علينا هو البحث في الجوانب الإيجابية وليس التنبش في هوائه وسلبياته.

الفلسفة العربية التي نرجوها، نجد تعبيراً واضحاً عنها في العصر الذهبي الحضارة العربية الإسلامية، لقد كانت المعجزة العربية، كما سماها "فانتيجو" أنها استطاعت أن تجمع بين الاتجاه العلمي التجريبي، مجاوزة بذلك الاتجاه العقلي المحض الذي ساد اليونان، وبين الاتجاه الإنساني الروحي الذي أفرزه الدين الإسلامي، وأن تُولف منهما كلاً متكاملًا متوازنًا، هو الذي أدى في النهاية إلى ولادة الحضارة الأوربية الحديثة. لقد استطاعت الحضارة العربية الإسلامية أن تُولف بين منازع الدين الإسلامي وبين حضارة يونان وفارس والهند وسواها، وأن تجدد ذاتها عن طريق سواها، دون أن تفقد هويتها وأصالتها، بل إننا نجد آثار الحضارة اليونانية والفارسية والهندية مزجاً عضويًا في صلب الحضارة العربية الإسلامية، إذ لا تستبين الآثار الغربية إلا لمن حاول أن يدرس وينقسي، إذ يحسب الناظر العادي أن هذا المركب الحضاري الجديد الذي أنتجته مركب ذاتي ينسقي جذوره من الحضارة العربية الإسلامية وعندها.

## قائمة المراجع العربية

- القرآن الكريم
- إبراهيم، زكريا (1966) : فلسفة الفن في الفكر المعاصر، القاهرة، دار مصر للطباعة.
- إبراهيم، مصطفى إبراهيم (1993): مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت.
- أبو ريان، محمد علي (2001): الفلسفة ومباحثها الاجتماعية، دار المعرفة الاسكندرية، ط2،
- أبو ريان ، محمد علي (2005): تاريخ الفكر الفلسفي، ارسطو، ط1، دار المعرفة المصرية.
- أبو دف، محمود (2007): مقدمة في فلسفة التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو العنين، علي، وآخرون (1423): الأصول الفلسفية للتربية، عمان، الأردن، دار الشرق.
- أبو العنين، علي (١٩٨٨): القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حليبي، المدينة المنورة.
- أبو العنين، علي (2003): الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أبو العنين، علي (2004): أصول فلسفة لتربية، دار لشروق، عمان، الأردن.
- أبيض، ملكة (١٩٩٠): تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب، ط ٢، جامعة دمشق.
- أحمد، أحمد (٢٠٠٣): الفلسفة الإسلامية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- أحمد، سعد مرسى (1983): مختارات من تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد، سعد مرسى (1992): في أصول التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- أحمد، سعد مرسى (1992م): تطور الفكر التربوي بالقاهرة: عالم الكتاب.
- أحمد، سعد (2005): ايجائيات المدارس الفلسفية. القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد، سعيد (2001): تطور الفكر التربوي، مصر، القاهرة، الطبعة الحادي عشر.
- احمد، غازي (2013): مدخل إلى الفلسفة الماركسية المادية، دار وائل للنشر، عمان.

- الأحمـد، سـمـحـد (٢٠٠٦): رسـائـل فـي الأديان والفرق والمذاهب، دار بن خزيمة، الرياض.
- أحمد، مصطفى (2018): أصول التربية. (ط1)، الرياض، الحبيكان.
- اسماعيل، محمد (١٩٨١): دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة.
- أفاناسييف، ف. ج. (د.ت): أصول الفلسفة الماركسية ترجمة: حمدي عبد الجواد، مكتبة الإسكندرية.
- أفلاطون: الجمهورية، ترجمة سنا خياز، دار الكتاب العربي، بيروت، 1969.
- أمين، عثمان (٢٠٠٥): رواد المثالية في الفلسفة العربية، دار المعارف، القاهرة.
- أمين، محمود (1996): مواقف نقدية من التراث، دار القضايا الفكرية، مصر، القاهرة.
- الأهواني، أحمد (1968): كتاب في التربية، مصر، القاهرة، الطبعة الأولى.
- الأهواني، أحمد فؤاد (2015): جون ديوي، دار المعارف، ط1، القاهرة، مصر.
- الباسل، ميادة (1997): تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب.
- باولو، فريدي (2003): نظريات في تربية المعنبيين في الأرض، ط1، دار التنوير، رام الله، فلسطين.
- بدران، شبل (1994): في أصول التربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- بدران، شبل (2000): الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- بدران، شبل، محفوظ، أحمد فاروق (2001): الأصول الفلسفية للتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- بدوي، السيد (1980): الاخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعارف.
- بدوي، عبد الرحمن (1980): دراسات في الفلسفة الوجودية، ط1، للمؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- بدوي، عبد الرحمن (1984): موسوعة الفلسفة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- برنرو، لوميل (1971): فلسفة كانت، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.



- بروبيكر، جون س (1967): الفلسفات الحديثة للتربية، ترجمة نعيم الرفاعي، المطبعة التعاونية، دمشق.
- برينتون، كريم (2003): تشكيل العقل الحديث، المؤسسة العامة للكتاب، مصر، القاهرة.
- بونينسكي (د.ت): تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوروبا
- بودومستنيك، فاسيلي. وبخوت، أوفشي (1979): ألف باء المادية الجدلية، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت، دار الطائفة.
- بيرري، رالف بارتن (1961): إنسانية الإنسان، ترجمة سلمى الخضراء الجيوشي، منشورات مكتبة الحياة، بيروت.
- بيرري، رالف بارتن (1965): افكار وشخصية وليام جيمس، ت: محمد علي العريان، بيروت: دار النهضة العربية.
- . النل، سعيد وآخرون (1982): المراجع في مبادئ التربية، عمان الأردن، دار الشروق.
- النل، وإثل عبد الرحمن، شعرواي، احمد محمد (٢٠٠٧): اصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار حامد، عمان
- النل، سعيد (١٩٩٣): المرجع في مبادئ التربية، دار الشرق للنشر والتوزيع، بيروت.
- تميمي، محمد (2009): المنهج وتحليل الكتاب، بغداد: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.
- التهانوي، محمد علي (1996): إصلاحات الفنون والعلوم ، الطبعة 1 ، لبنان
- توفيق، احمد مرعي، محمد، محمود الحبله (2000): المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأساليبها وعملاتها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- التويجري، خلود (١٤٣٨): الفلسفة البراغماتية، ورقة عمل لاستكمال متطلبات مقرر الأصول العقيدة للتربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
- تيزيني، طيب (1993): علم الكلام والفلسفة العربية، ط5، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- جاد الله، حمادي (د.ت): دراسات فلسفية، الدار التونسية للنشر، تونس.

- الجابري، محمد عابد (1990): مدخل إلى فلسفة العلوم، مركز دراسات الوحدة الرابعة، لبنان، بيروت.
- جزار، محمد (2004): الإنسان، مركز الكتاب، للنشر، مصر.
- جزار، محمد (2005): منظومة القوى، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- الجعفري، ماهر إسماعيل (٢٠١٠): المناهج الدراسية وفلسفاتها، بناؤها، تقويمها، دار اليازوري، عمان.
- جعيني، عبد المنعم (1999): موسوعة الفلسفة والفلسفة، مكتبة مديولي.
- جعيني، نعيم (٢٠٠٤): الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للطباعة، الأردن.
- جعيني، نعيم حبيب (٢٠١٠): الفلسفات وتطبيقاتها التربوية. دار وائل للنشر، الأردن.
- جعيني، نعيم (2012): أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار عمان للنشر، عمان.
- جعيني، نعيم (2012): الفلسفات وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر، الأردن.
- جلال، عبد الفتاح (٢٠١٠): تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة مايكل انجلو، القاهرة.
- الجمالي، محمد فاضل (١٩٦٦): الفلسفة التربوية في القرآن الكريم، تونس، الدار التونسية.
- الجمالي، محمد فاضل (١٩٨١): تربية الإنسان الجيد، (ط٢)، الدار العربية، تونس.
- الجندي، كمال (2018): مبادئ التفكير الفلسفي والعلمي، مصر، وزارة التعليم، قطاع الكتب.
- جود، ماهر، (2003): فصول الفلسفة ومذاهبها، الهيئة العامة للكتاب، مصر، القاهرة.
- جود، س.د (1981): الفلسفة المعاصرة، ترجمة محمد شفيق شيا، مؤسسة نوفل، بيروت.
- جيمس، وليام (1965): إرادة الاعتقاد. ترجمة: محمود حبيب الله. القاهرة: دار احياء الكتب العربية.
- جيوشي، فاطمة (1997): مفهوم الأصالة والحداثة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- الجيوش، فاطمة (1987): فلسفة التربية، ط ١، المطبعة الجديدة، دمشق.

- الجبوشي، فاطمة (١٩٩٩): فلسفة التربية، (ط٥)، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- الحاج، احمد محمد (2014): فلسفة التربية نظرياً وتطبيقياً، ط1، دار المناهج للنشر، عمان، الاردن.
- الحاج، احمد (2003): أصول التربية، ط2، دار النشر والتوزيع: عمان.
- حاج بدري، فوزية (2009): التربية الواقعية وأهدافها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان
- جبائر، سعد عبد العزيز (2011): نماذج من الفكر المعاصر، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحجيلي، منصور (٢٠٠٠): البراهماتية تعريفها وفلسفتها، جامعة جازان، السعودية.
- الحريري، حسن (1968): كتاب في الفلسفة ونشأتها، لبنان ، الطبعة الأولى، بيروت.
- حسان، محمد (1992): مفاهيم أساسية في فلسفة التربية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حسان، محمود (1987): مقدمة في فلسفات التربية، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- حسن، خليل (2011): فلسفة التربية. (ط1)، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.
- حسن، ابراهيم (٢٠١٢): تمهيد في علم الاجتماع، دار المصيرة، عمان.
- حسين، ظريف مصطفى (1999): فلسفة الدين عند جون، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، العدد الثامن، القاهرة.
- الحصري، ساطع (١٩٦١): أحاديث في التربية والاجتماع، دار العلم، بيروت.
- حكيم، ثابت كامل (1996): قراءات في الفكر التربوي (واقعه وفلسفته)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- حلمي، أميره (1988): الفلسفة اليونانية. دار قباء. للطباعة والنشر.
- حمدي، جميل (2004): ثورة البحث من مقالات في فلسفة القرن العشرين.
- حمودة، نبيه (1980): التأصيل الفلسفي للتربية، الأنجلو المصرية.
- حنفي، حسن (1991): مقدمة في علم الاستغراب: الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الحنفي، عبد المنعم (1999): المعجم الفلسفي، دار ابن زيدون، الطبعة الأولى: بيروت

- الحولي، عليان (٢٠١٠): الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحيارى، حسن (1993): أصول المدارس الفلسفية، أريد: دار الأمل، الأردن.
- خالد، هدوه (٢٠٢١): تعريف الفلسفة المثالية وتطبيقاتها.
- الخزاعة، محمد سليمان (2000): نظريات في التربية، دار الصفاء للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن.
- خليل، جبيري (2005): مقدمة في الفلسفة وقضاياها، الجمعية الفلسفية لطلاب جامعة الخرطوم.
- الخوالدة، محمود (2013): فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار المعاصرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحولي، سفر (٢٠١٠): مدخل إلى البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- دروزة، نظير (2000): النظرية في التدريس وترجمتها عملياً: دار الشروق، ط1، عمان.
- نيا، محمود (١٩٨٤): أصول التربية الفلسفية: وكالة المطبوعات، الكويت.
- النوسري، هدى، العتيق، تهاني (٢٠١٥): النظرية الماركسية، كلية العلوم التطبيقية: جامعة بن سعود الإسلامية.
- الدويري، عبد الفتاح (١٩٨٥): الاتجاهات المعاصرة في الفلسفة، الموسوعة للدراسات والنشر، بيروت.
- الديلمي، طارق عبد أحمد (٢٠١٦): الإشراف التربوي واتجاهات معاصرة، دار المنهل، الأردن.
- ديويرت، أيس (1971): مبادئ الفلسفة، (ط8)، ترجمة محمد أمين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ديوي، جون (1954): الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكلندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ديوي، جون (د.ت): تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسى قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- ديوي، جون (١٩٢٨): رسالة في فلسفة التربية الحديثة، ترجمة إحسان الفوصي، مطبعة المعارف، القاهرة.
- ديوي، جون وإيفلين ديوي (د. ت): مدارس المستقبل. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ديوي، جون (1960): البحث عن اليقين. ت. فؤاد الاهواني. دار احياء الكتب العربية، القاهرة.
- ديوي، جون (1964): المدرسة والمجتمع. ت. أحمد حسن الرحيم: دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد.
- ديباس، أمين نايف (د. ت): قراءة في الفكر الماركسي الحديث. المعتزلة المعاصرة.
- الراجعي، مصطفى (1999): تاريخ آداب العرب، فلسفة التربية الحديثة ، الطبعة الثالثة، القاهرة.
- رجب، محمد مصطفى (٢٠١٨): فلسفة التربية المفهوم والأهمية، المجلة التربوية، العدد الحادي والخمسون مطبعة سوهاج، القاهرة.
- رزق الله، ثابِت (د.ت): ثورة الفكر الأمريكي، (كيتسام، رالف) مترجم، النهضة المصرية، القاهرة.
- رسلان، صلاح الدين (١٩٩٠): القيم في الاسلام بين الذاتية والموضوعية: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- رشدان، عبدالله وجعيني، نعيم (١٩٩٧): المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان.
- رشوان، محمد مهران (1984): مدخل لدراسة الفلسفة المعاصرة.: دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- رشوان، محمد مهران (1998): تطوير الفكر الأخلاقي في الفلسفة، العربية دار قباء للطباعة والنشر.
- روبول، أوليفيه (1978): فلسفة التربية ، بيروت، الطبعة الأولى، لبنان.
- رومو، جان جاك (2017): العقد الاجتماعي، أو مبادئ الحقوق السياسية، ط1، المنظمة العربية للترجمة، لبنان.

- رونبرج، أليكس (2011): فلسفة العلم ، القاهرة، المركز القومي للترجمة، العدد 1693، مصر.
- روسو، جان جاك، (١٩٥٨): إميل، أو التربية الطفل من المهد إلى الرشد ، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
- رينو، البير (د.ت): الفلسفة اليونانية، ت عبد الحليم محمود، مطبعة المعرفة، القاهرة.
- زعبيتر، عادل (1956): روسو " مترجم " دار المعارف، القاهرة.
- زقزوق، حمدي (1994): تمهيد الفلسفة، مصر ، دار المعارف، الطبعة الأولى، القاهرة.
- زكريا، وآخرون (2008): الفلسفة الطبيعية، دارعمان للنشر، عمان.
- الزهراني، يحيى (2012): كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
- زياد، مصطفى (2002): الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره، ط3 ، مكتبة الرشيد، الرياض.
- زيادة، مصطفى، حنان والعتيبي (2006): الفكر التربوي ودراسة واتجاهات تطوره ، مكتبة الرشيد، الرياض.
- زيدان، محمود فهمي (2005): وليم جيمس: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- سارتر، جان بول (د.ت): الوجودية مذهب إنساني، بيروت.
- سباين، جورج (2005): تطوير الفكر الفلسفي، ظئر المعارف، دمشق.
- السحماوي، إيتنام (٢٠٠٣): فلسفة لتربية: دار لفكر العربي، القاهرة.
- سعادة، جوبة (2003): المنهج المدرسي المعاصر ، دار الفكر، عمان.
- سعيد، جلال الدين (1999): فلسفة الرواق، الجزائر، مركز النشر الجامعي.
- سليم، مريم (2002): علم تكوين المعرفة، دار النهضة العربية، ط1، بيروت.
- السليم، بشار عبدالله (٢٠٠٧): الفلسفة التربوية في ضوء مفهوم القرآن الكريم للطبيعة الإنسانية، بحث منشور . أريد للبحوث والدراسات. الأردن.
- سليم، مريم (2015): اقسام فلسفة التربية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.
- لبنان، سلطان، محمود السيد (1976): مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، القاهرة.



- السماسيري، محمود يوسف (2008): فلسفات الإعلام المعاصرة في ضوء المنظور الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- سمعان، صادق (١٩٦٢): الفلسفة المثالية والتربية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- سيشو دولسكي، بوكدان (1992): التربية والتيارات الفلسفية الكبرى، ترجمة عبد الأمير شمس الدين، دار الفكر اللبناني، بيروت.
- .. شريف، عبد القادر (٢٠١٦): تطور الفكر الفلسفي التربوي. دار الزهراء. الرياض.
- شفيق، عبد الرزاق (1977): الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت.
- .. شفيق، محمد عبد الرزاق (د.ت): تاريخ التربية، دار النهضة العربية.
- شتايندر، هيريت (1964): تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة: محمد فتحي السنيطي، القاهرة.
- .. الشنيطي، محمد فتحي (1957): وليم جيمس: دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- الشويهر، رنا (١٤٣٧): بحث متقدم لمادة النظريات في أصول التربية: الفلسفة البراغمية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
- الشويهر، رنا، العصيمي، سهام (٢٠١٠): الفلسفة البرغمانية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشيباني، أحمد (٢٠٠١): مسند الإمام أحمد بن حنبل مؤسسة الرسالة.
- شيباني، عمر (1985): فلسفة التربية الإسلامية، ط١، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا.
- الشيباني، عمر محمد التومي (1987): تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط٤، طرابلس.
- شيشوب، أحمد (1989): علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس.
- الشين، يوسف حامد (٢٠١٥): الفلسفة المثالية قراءة جديدة لنشأتها وتطورها ودعاياتها، منشورات جامعية، ط١، ليبيا.
- الصادق، محمد أحمد (النظرية التربوي " مترجم "، ط١، القاهرة.
- صالح: عبد الرحمن. (1976): فلسفة التربية، عمان، الأردن.

- صالح، هاني (١٩٦٧): فلسفة التربية: مطبعة الجيش العربي، عمان.
- صالح، هاني (1976م): فلسفة التربية، عمان، الأردن
- صعيدى، نعيم. (٢٠٠٤): الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، الأزرق، دار وائل للطباعة.
- صليبياء، جميل (١٩٩٥): الفلسفة العربية ، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.
- الصوراني، غازي (2003): مدخل إلى الفلسفة الماركسية المادية الجدلية والتاريخية.
- صوراني، غازي (2013): الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة، عمان.
- الصوراني، غازي (2013): مدخل إلى الفلسفة الماركسية المادية الجدلية والتاريخية.
- طحان، منى (1992): فلسفة التربية الحديثة ، الطبعة الثانية، مصر.
- طرايشي، جورج بودوستتيك، فاسيلي، وياخوت، أوفشي (١٩٧٩): ألف باء الماديه الجدليه، ترجمة دار الطليعه، بيروت.
- الطويل، توفيق (1979): أسس الفلسفة، القاهرة.
- الطويل، توفيق (١٩٧٩): فلسفة الأخلاق: نشأتها وتطورها ، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الطيطي، محمد، وآخرون (٢٠٠٢): مدخل إلى التربية: دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الطيطي، محمد (2013): من مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان.
- عاقل، فاخر (١٩٦٧): إصلاح التعليم، مجلة المعلم العربي، العدد ٤/، دمشق.
- عاقل، فاخر (1980): التربية قديمها وحديثها ، دار العلم للملايين، بيروت.
- عاقل، فاخر (١٩٨٥): علم النفس التربوي. ط١: دار الملايين، بيروت.
- العال، حسن (١٩٨٥): التربية مقدمة في فلسفة الإسلامية عالم الكتب للتوزيع والنشر.
- عامود، بدر الدين، منصور، علي (1980): علم نفس الطفل ط١، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- عباسي، فاطمة الزهراء (2017): الدولة والمواطن عند أرسطو، ط1، جامعة ماي، الجزائر.

- عباس، رابوية عبد المنعم (2011): الفلسفة الفكر والحرية.: دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- عبد الحفيظ، محمد (2006): الفلسفة والترعة الإنسانية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- عبداللهم، عبدالله (1983): في سبيل ثقافة عربية ذاتية، مشورات دار الآداب، بيروت.
- عبد الدائم، عبدالله (1987): اتجاهات فلسفة التربية الحديثة. ط1، دمشق.
- عبد الدائم، عبدالله (1989): التربية عبر التاريخ، دار النشر، بيروت.
- عبد الدائم، عبدالله (1991): نحو فلسفة تربوية عربية (الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي) ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- عبدالجواد، حمدي (د.ت): أصول الفلسفة الماركسية (أفاناسييف، ف.ج)، مترجم، مكتبة الإسكندرية.
- عبد الراضي، إبراهيم (2002): دراسات في فلسفة لتربية المعاصرة، دار لفكر لعربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- عبد الرحمن، هاني (1967): فلسفة التربية، ط ١، عمان.
- عبد الرحيم، عبد المجيد (٢٠١٤): أهمية فلسفة التربية. مكتبة النهضة المصرية، ط ٣، القاهرة
- عبد الرزاق، مصطفى (1944): تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، ط3، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة
- عبد العزيز، صالح (1949): المرجع في تاريخ التربية" مترجم " القاهرة.
- عبدالله، محمد الحنفي آيات (2008): الفلسفة الماركسية المادية الجدلية.
- عبدالله، عبد الرحيم (2016): اتجاهات فلسفة التربية، دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق
- عبد المعطي، عثمان (2000): رواد الفلسفة الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى.
- العتيبي، بدر بن عبد (1426هـ): أصول الفلسفة للتربية، مكتبة الرشيد، الرياض.

- عثمان، محمود عبد الكريم (١٩٨٥): الفكر المادي الحديث وموقف الاسلام منه، دار الإسلامية للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة، القاهرة.
- العراقي، محمد عاطف (1986): النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد ، دار المعارف، القاهرة.
- العراقي، مسهام محمود (١٩٨٤): تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، ط ١، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.
- العريان، علي (1965): البرغماتية، دار النهضة العربية، المطبعة المسلمية ومكتبتها، القاهرة.
- العريان، محمد (٢٠٠٨): البرغماتية، دار الكتب والوثائق القومية، الجزيرة، القاهرة.
- عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٨): مدخل إلى تربية، ط٢: دار الفكر لنشر والتوزيع، عمان.
- عزيز، كارم (2002): الأسطورة، فجر الإبداع الإنساني، دار الأوتل للطباعة والنشر، دمشق.
- العشماوي، محمد (١٩٨٤): تاريخ الوجودية في الفكر البشري، مكتبة مديولي، القاهرة.
- عشوي، مصطفى (2019): اسباب استقلال العلوم عن الفلسفة، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر.
- عطية، أحمد (2008): القيم في الواقعية الجديدة، دار الثقافة العربية، القاهرة.
- عطية، عماد (2010): تطوير الفكر التربوي عبر القرون ، مكتبة الراشد، الرياض.
- عفرابي، منى (١٩٥٤): الديمقراطية والتربية (ديوي، جون) مترجم، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة.
- علي، سعيد (1978): أصول التربية الإسلامية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- علي، سعيد إسماعيل وآخرون (١٩٨٧): دراسات في فلسفة التربية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- علي، سعيد إسماعيل (1995): فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- علي، سعيد إسماعيل (2000): الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

- علي، عباس سليمان (2010): الفلسفة الواقعية للتربية.
- علي، نبيل (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات، ط ١، عالم المعرفة، الكويت.
- عمارة، محمد (1991): معالم المنهج الاسلامي، دار الشروق، القاهرة.
- عمارة، تركي رابح (1969): الإمام عبدالحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العمارة، محمد حسن (2010): أصول التربية التاريخية والاجتماعية والفلسفية، ط ٢، دار حامد، عمان.
- العوا، عادل (1988): مقدمات الفلسفة، منشورات جامعة دمشق .
- العوا، عادل (1993): المذاهب الفلسفية، منشورات جامعة دمشق، دمشق
- العوا، هاشم (٢٠١٣): فلسفة التربية الواقعية، قسم التربية الخاصة: كلية التربية الإسلامية.
- عودة، عبد القادر (2006): التشريع الإسلامي، دار الطباعة الحديثة، السعودية، الرياض.
- عويضة، كامل محمد (1996): سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت.
- غالب، مصطفى (1980): سارتر، بيروت
- الغزولي، أسامة (1978): الجماعة وتكوين الشخصية، دار النظم.
- غوي، مصطفى (2004): مدخل إلى علم النفس المعاصر ، المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر.
- الفارابي، محمد ابو نصر (2016): آراء أهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، ط 1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- فام، يعقوب (1985): البراجماتزم، أو مذهب النزاع، دار الحداثة، ط 2، بيروت.
- الفتلاوي، سهيلة محسن، هلاسي، أحمد (2006م): المنهاج التعليمي والتوجيه الأيديولوجي، النظرية والتطبيق، ط 1، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.
- الفتلاوي، سهيلة . هلاسي، أحمد (2006): المنهاج التربوي الفلسفي، ط 2، عمان، دار الشروق.

- فخري، ماجد (1974): تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة كمال اليازجي، الجامعة الأمريكية، بيروت.
- فرحان، محمد جلوب (1989): دراسات في فلسفة التربية. العراق: مطبعة التعليم العالي بجامعة الموصل.
- الفرسان، محمد جلوب (1999): الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، ط2، بيروت.
- فرحان، محمد (2017): دور التربية في تطور الشعوب وتلبيتها، الشركة العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- فهمي، محمد سيف الدين (١٩٨٢): النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.
- فينيكس، فيليب (1965): فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجديسي، دار النهضة العربية القاهرة.
- الفينيش، علي (١٩٨٢): أصول التربية. الدار العربية للكتاب: ليبيا.
- القبانى، إسماعيل (١٩٨٤): التربية عن طريق النشاط لجنة التأليف، الطبعة الثانية.
- قرني، عزت (2016): مستقبل الفلسفة في مصر، مصر، دار النهضة المصرية العامة للكتاب.
- قورة، حسين سليمان (1982): الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف.
- كامل، مجدي (٢٠١٦): الفلسفة المثالية نشأتها ومدارسها وأشهر أعلامها، ط١، القاهرة.
- كابت، إيمانويل (١٩٥٢): مشروع للسلام الدائم، ترجمة عثمان، القاهرة، الانجلو المصرية.
- كاهان، ديفيد (2003): من الفلسفة الطبيعية إلى العلوم، كتابة تاريخ علوم القرن التاسع عشر.
- كرم، يوسف (1966): تاريخ الفلسفة اليونانية، مصر، القاهرة، الطبعة الثانية.
- كريم، محمد وآخرون (١٩٩٥): الأصول الفلسفية للتربية، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية.



- كريم، محمد احمد، بدرلين، شبل، عبيد، الهام مصطفى. (2000): في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
- كرين، برنت، (1978): ترجمة محمود محمود، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كشميري، محمد عثمان (1997): نظريات المناهج التربوية، دار المناهج، الرياض.
- الكندي (1950): رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق، محمد عبد الهادي أبو ريده، دار الفكر العربي، القاهرة.
- كولي، أرفلد (1942): المساهم إلى الفلسفة، مصر، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة.
- دار الكتاب العربي.
- كيشانة، محمود (٢٠١٨): المثالية: مفهومها وأنواعها وفلاسفتها، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، الهيئة الأساسية، العراق.
- الكيلاني، ماجد عروسان (١٩٨٧): أصول التدريس، منشورات الجامعة، دمشق.
- الكيلاني، ماجد عروسان (١٩٨٧): فلسفة التربية الإسلامية، ط1، بيروت: دار النشر الإسلامية للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، ماجد عروسان (1978): فلسفة التربية الإسلامية، ط2، الأردن، دار المنارة.
- انيس، محمد (1992): فلسفة التربية، مترجم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- مافارش والانس (1986): مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، حائل، السعودية.
- مانتوي، جاك: مختصر تاريخ الفلسفة، ترجمة المختار بن عبدلوي، دار معد، دمشق.
- مبرهح، عبد الهادي (2008): الفلسفة البراهمية - أصولها - مبادئها، دار الكتب العلمية، لبنان.
- المجيدل عبدالله (2011): علم الاجتماع التربوي والمدرسي، دار معد للطباعة والنشر، دمشق.
- المجيدل، عبدالله (2014): تنمية فلسفة التربية، مكتبة النهضة العربية، ط3، دمشق.
- المجيدل، عبدالله (2015): تطور الفكر الفلسفي من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة المعاصرة، دار إحصار، عمان، الأردن.

- محروس، محمد الأصمعي (١٩٩٥): بعض الجوانب التربوية في الفكر الفلسفي الألماني، مجلات دراسات تربوية.
- محفوظ، أحمد وبدران، شبل (1994): في أصول التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- محمد، أحمد عبد الحاج، (2003): فلسفة التربية، عمان، الأردن، دار الشروق.
- محمد، أحمد عبد الحاج (2003م): مقدمة في أصول التربية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- محمد قاسم، محمد (2001): مدخل إلى الفلسفة، دار النهضة العربية، بيروت.
- محمد، علي عبد المعطي (1993): اتجاهات الفلسفة الحديثة، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.
- محمد علي، ماهر (1984): الفلسفة اليونانية من طاليس إلى أفلاطون، مكتبة كريدية إخوان، بيروت.
- محمد، محمود علي (1988): التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من المنطلقات النظرية إلى التطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- محمود، زكي نجيب (د.ت): بريداند راسل، سلسلة نوابع الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة-مصر.
- محمود، زكي نجيب (1982): حياة الفكر في العالم الجديد. ط2، القاهرة: دار الشروق.
- محمود، مصطفى (1958): الفلسفة والتربية، مصر، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الأولى.
- مذكور، إبراهيم (١٩٧٩): التربية الفكرية عند كانت (دراسات فلسفية)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- مذكور، إبراهيم (1983): في الفلسفة الإسلامية منهج وتطبيق، ج2، المكتب المصري للطباعة والنشر، القاهرة.
- مذكور، علي أحمد، (٢٠٠٦): نظريات المناهج التربوية. دارالفكر العربي. القاهرة.

- المدرسي، هادي (1409): نقد النظرية الماركسية، بيروت، دار البيان العربي.
- مراد، محمود السيد (1999): رد الاتهامات الموجهة للفلسفة، مصر، القاهرة، دار المعارف.
- مراسل، برتراند (2016): المعرفة الفلسفية ومشكلاتها، سوريا، دار التكوين للترجمة والتأليف والنشر.
- مرسي، محمد منير (1982): فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، القاهرة، عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير (1984): فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٣): فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. عالم الكتب، القاهرة.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٧): فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. القاهرة. مصر. عالم الكتب.
- مرسي، محمد (١٩٩٧): تاريخ التربية في المشرق والمغرب، عالم الكتب، القاهرة.
- مرسي، أحمد سعد (2001): تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، الطبعة الحادية عشر، القاهرة.
- مرسي، محمد منير (2002): فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، الطبعة الأولى، بيروت.
- مرسي، محمد منير (201٨): علاقة الفلسفة بالتربية. عالم الكتب. الطبعة الأولى. القاهرة.
- المرعشلي، نسبية (2000): معيار النمو الجسمي لأطفال المرحلة الابتدائية وأثر العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على النمو الجسمي لأطفال هذه المرحلة، أطروحة لنيل درجة الماجستير - غير مطبوعة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- المرعشلي، نسبية (2005): علاقة تقنيات الاتصال والمعلومات بالقيم التربوية لدى طلاب المدارس الثانوية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق.
- المرعشلي، نسبية (2010): بحث بعنوان: "أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في التحاق خريجي الثانوية العامة بجامعة البعث" منشور في مجلة جاسعة البعث.

- المرعشلي، نسبية (2011): بحث بعنوان "واقع مؤسسات رياض الأطفال (الحكومية والخاصة)، والفرق بينهما من حيث (البناء، الموقع، شروط الصحة والسلامة، الجانب الجمالي) منشور في مجلة جامعة تشرين.
  - المرعشلي، نسبية (2011): التوجيه التربوي، منشورات جامعة البعث، حمص.
  - المرعشلي، نسبية (2012): بحث بعنوان "أسباب نقشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدرء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور وسبل الحد من انتشارها" منشور في مجلة الفتح، جامعة ديالى، العراق
  - المرعشلي، نسبية (2016): بحث بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وثانية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظتي دمشق والقنيطرة" منشور في مجلة جامعة دمشق
  - المرعشلي، نسبية (2017): بحث بعنوان "فاعلية نموذج مقترح للتربية العملية في اكتساب مهارات التدريس دراسة تجريبية على طلبة السنة الثالثة معلم الصف في جامعة دمشق" منشور مجلة جامعة دمشق
  - المرعشلي، نسبية (2018): بحث بعنوان "دور الإدارة في كليات جامعة دمشق في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها، بحث ميداني في جامعة دمشق" منشور في مجلة جامعة دمشق عام 2018
  - المرعشلي، نسبية (2018): بحث بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة بحث ميداني في مدارس محافظة ريف دمشق" منشور في مجلة جامعة دمشق
  - المرعشلي، نسبية (2020): المعايير الأخلاقية في المهمات الإدارية من وجهة نظر المدرء "دراسة ميدانية على عينة من مدرء المدارس والمؤسسات الخدمية في محافظة القنيطرة" منشورة مجلة جامعة دمشق
  - المرعشلي، نسبية (2021): مقال بعنوان المبادئ الأساسية والتقنيات المستخدمة لتدريب المتخصصين للعمل مع الاطفال ذوي الخبرات المؤلمة منشور بمجلة، في روسيا
- <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/1271>

- المرعشلي، نسيبة (2021): "الإنسان في عالم التربية" ورقة عمل طرحت في المؤتمر العلمي الدولي الرابع، في جامعة ولاية Iuhansk قسم التدريب التعليمي والتربوي، ما بين 25-32 تشرين الثاني، روسيا.
- مرهيج، عبد الهادي (2008): الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، دار الكتب العالمية، لبنان.
- المسيري، عبد الوهاب (2007): الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان: دار الفكر.
- مصطفى، إبراهيم (٢٠٠١): الفلسفة الحديثة، دار الوفا.
- مصطفى، محمد (٢٠١٠): اللغة والأهداف، دار صادر، بيروت.
- مطاوع، إبراهيم (١٩٩٥): أصول التربية وتطبيقاتها، دار الشروق: القاهرة، ص ٩٨.
- مطر، علاء، المدرسي، هادي (1409): نقد النظرية الماركسية، دار البيان العربي، بيروت. مطر، علاء شنون (د. ت): نقد السيد محمد صادق الصدر للنظرية الديالكتيكية الماركسية، كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق.
- المطرفي، نايف (٢٠١٢): الفردية في الفلسفة البراغماتية، دراسة تحليلية ناقدة من وجهة نظر التربية الإسلامية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- معروف، أنوار (2008): الفلسفة الماركسية وموقف الإسلام منها.
- المعطي، علي (١٩٧٣): بوزانكيت قصة المثالية في إنجلترا، الهيئة المصرية العام للكتاب.
- المكشوف، عشوي. (2004): مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية: الجزائر.
- مهدي، حسن (٢٠١٠): المثالية والانتقادات الفلسفية الموجهة إليها، ط ١. دمشق. القاهرة. دار الكتاب العربي.
- موسى، أحمد. (٢٠٠٨): الفلسفة وقضايا العصر، دار الهلال، الرياض.
- موسى، أحمد (2008): ثورة المقال، مركز الكاتب للنشر، سوريا، دمشق.
- الميداني، عبد الرحمن (١٩٩١): كشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة، دار القلم، دمشق.

- ناشيد، سعيد (2007): التداوي بالفلسفة، لبنان، بيروت، دار التنوير.
- ناصر، يونس (١٩٨٧): التربية واتجاهات الشباب، دمشق وزارة الثقافة.
- ناصر، إبراهيم (2001): فلسفات التربية، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- ناصر، إبراهيم (2001): مقدمة في التربية، دار عمان للنشر، الأردن.
- ناصر، إبراهيم (2004): فلسفات التربية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- ناصر، إبراهيم (2010): أسس التربية، عمان، دار عمان للنشر والتوزيع.
- النجار، رمزي (1979): الفلسفة العربية، دار الأفاق، بيروت.
- النجيفي، محمد (١٩٦٧): مقدمة في فلسفة التربية، الجزائر.
- النجمي، محمد لبيب (1992): مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- نخلة، موفق (1994): الكندي فيلسوف العرب، مجلة المعلم العربي، العدد 4/ نيسان، سنة 47، وزارة التربية، دمشق.
- النشار، سامي (2000): نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج1+2+3، دار المعارف، ط9، القاهرة.
- نشار، مصطفى (٢٠١١): تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، دار قباء للنشر.
- النظر، محمد (د.ت): الخطاب الفلسفي، بيروت.
- النقيب، عبد الرحمن (1984): فلسفة التربية عند الفلامنكية، مصر، القاهرة، دار الثقافة للنشر والطباعة، الطبعة الخامسة.
- الهمشري، عمر أحمد (2001): مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هود، وليروي (2016): المقدمة. فلسفة التربية وأهميتها. سلسلة علوم المعرفة. ٢١٧. المجلس الوطني، لبنان.
- النوري، عبد لغنى (1979): نحو فلسفة عربية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- نور الدين، عبد الرحمن (2010): الفلسفة وقضايا العصر، الرياض، دار الهلال.



- نيلز، ج.ف.(1972): في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرون، عالم الكتب، القاهرة.
- نيلز، ج.ف.(1977): مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- نيلز (د.ت): فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى، القاهرة.
- هويدي، يحيى (1956): مقدمة في الفلسفة العامة، القاهرة.
- هويدي، يحيى (1979): دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة، القاهرة.
- وهبة، مراد (٢٠١١): المعجم الفلسفي، دار الضياء الحديثة للطباعة والنشر، مصر.
- وورنج، بول (1966): نحو فلسفة للتربية، ترجمة فكري حسن ريان وسعد مرسى أحمد، عالم الكتب، القاهرة.
- بالجن، مقدار (٢٠٠٨): النظريات التربوية في ضوء الإسلام. الرياض. المملكة العربية السعودية. دار عالم الكتب ط1
- اليماني، عبدالكريم (2004): فلسفة التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع عمان. الأردن.
- اليماني، عبد الكريم (2009): فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- يوسف، عبد القادر (١٩٨٢): حول النظرية العربية في التربية، المجلة العربية للتربية، عالم الكتب، العدد الأول، القاهرة.
- يونس، إبراهيم (١٩٩٠): أهلية الفلسفة، دار المعرفة، دمشق.
- **الدوائر الإلكترونية:**
- [https:// lifetpdax 2015. Plogtpot. Com](https://lifetpdax2015.blogspot.com)
- [https:// alhadidi. Files. Wordpress. Com](https://alhadidi.files.wordpress.com)
- [http:// www. new \\_educ. Com](http://www.new_educ.com)
- [https:// www. alwasttoday. Com](https://www.alwasttoday.com)
- <https://m.ahewar.org>
- <https://vb.ckfu.org>
- [https://ar.wikipedia.org/wiki5](https://ar.wikipedia.org/wiki/5)
- <https://triangleinnovationhub.com>
- [https://w.w.walmrsal.com](https://www.walmrsal.com)

<http://anwafi.blogspot.com/2011/07/blog-post.html>

[https://www.new\\_educ.com](https://www.new_educ.com)

<https://www.alnasatoday.com>

<https://www.starimes.com>

<https://Lifeday2015.blogspot.com>

<https://abdoudimoundir.blogspot.com>

<https://www.almrsal.com>

- WWW. Wikipedia. Com
- المراجع الأجنبية:
- Griffin «cabaries (2006): Time - science co - London» - England
- Lucie «palane polo (2009): opinion why science need philosophy -
- Massime «pigliucci (2008): THE border lands and philosophy -
- Nicholas «Maxwell (2010): prais of natural philosophy «
- Arevolution -
- Sam «presser (2019): Nadtural philosophy redux -
- «dehaeo (2013): science and philosophy» -Sebastian A love -Hate
- pelatiensinp arxiv. org - Etp - arixiv papers-
- «Sellers wiffrid (1963): Empiricism and the philosophy off mmd -
- pdf- routledge and kegan poult ltd.
- Wilfred «sell(1988): Empiricism and the philosophy- -
- vol 33. no 8 «j(1988):the role of value theory in education«-j
- educational theory. butter
- .new York«- keller.f.j(1985): existentialism and education john
- willey
- . new York«- milton, r.(1973): the natureof human values the free
- press
- - ozman h.craver.s.(1990): philosophy foundation of educational
- columbs Merrill publishing co.-

- harvard in: j.(1985): the role of democratic values in educational philosophy (j) -qundt educational review (vol xxxviii.no).
- -Grand DELDALLE: Philosophie- America in .(1987).
- -House,Robert : Hanges ,paul ; javidan,Mansour ,dorfman,peter W ;Gupta ,vipin.(2004).
- -Hofstede ,G.(1980) .cultures ,consequencas
- -J.J.Rousseau:Emile ou de Leducation, Edition Gallimard , Franc. ( 1999).
- -Kim.M.S,& leung ,K. (1997) .A revised self \_construal scale ,Honolulu: university of Hawaii at Manoa
- -Overy Richard. (2004) . the Dictators , hitlers Germany , stalins Russia
- -Showth vedtib tesamah.(1995).
- Site sections/ www.alwas tocly.com
- -Vivione De Landsheere :Léducation et – Laformation. (1992) .Culture,leadership,and Organizations,sage.
- - Archam, Bault. (1972): philosophy Analysis and Education, Routled and kegan paul london.
- Hegel, G.W.F. The Phenomenology of Mind, Translated by Bailie,- J.B. Harper Torchbooks, Mew York, 1967.
- Kant, Immanuel- Prologomena to Any future Metaphysics the Liberal Arts pres, New York, 1950.
- Kneilr, F. G. (1958): Existentialism and Education, New york, John willey. –
- - Meyer, E. (1993): learning in Groups-learning in Freedom, J. Education, vol. 47 .
- - Aurelusma, cusgtu, anlated,Ast praqunarosonand int. oduced D.A Recsclarendonpreess, 1992.
- - Bevan, Edw, n, stoics an DE sceptics, Ares publisher, the Chicago, Illumes, oxford,1913.
- Ben/A/W, the Greek philosiphers,London,1914

- - Blackburn, Simon. (2005). Truth: A Guide. 0-19- Oxford University press, Inc, ISBN.
- - Bits, J, M, the stoics, London, 1978
- www.ubabylon.ending/abcoleleselecture.espyfid:11.enctd
- Site section/ www.alwastocly.com
- Showth vedtibtesomah. (1995) 366 -
- www.ubabylon.ending/abcoleleselecture.espyfid:11.enctd
- Site section/ www.alwastocly.com
- - esviolences de la mondialisation. in journal le monde paris.23alovier.2004 p 233,1955,modern philosophies of education (chiago) -See. Harper
- - Joyce,h,g,principles of natural theology,London 1924,p 511
- -hupret hannoun , anthologie des penseurs de ledvcatoir,p.u.f,pares,1995,pp158
- -see : freeman, k, companion to the pre ,Socratic philosophers,oxford,1966,p 588
- - see, burnet, early greek philosophy,London,1963,p286

## اللائحة العلمية

- ١. أ. د. إبراهيم المصري
- ٢. أ. د. زينة زيود
- ٣. أ. د. محمود علي محمد
- أستاذ في قسم أصول التربية
- أستاذ في قسم أصول التربية
- أستاذ في قسم أصول التربية

المحقق اللغوي

أ. د. حسين الزعبي

(الأستاذ في قسم اللغة العربية)

كلية الآداب

حقوق الطبع والترجمة والنشر

مكتبة جامعة دمشق

