مذكـــرة

الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربيـــة

"المستوي الثالث"

2020/ 2019

رؤية الكلية

كلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة المنيا رائدة فى مجال تربية الطفل بين الكليات المناظرة اقليمياً وعربياً.

رسالة الكلية

تسعي كلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة المنيا إلى التطوير المستمر فى البرامج التعليمية بالكلية فى ضوء المعايير الأكاديمية القومية؛ من أجل تخريج طالبات قادرات على المنافسة فى سوق العمل، وإجراء البحوث العلمية الرائدة فى تربية الطفل، وتقديم الدعم الفعال والاستشارات التربوية والنفسية لخدمة المجتمع.

الفهـــرس

الفصل الأول: الفلسفة والتربية.
ـ الفلسفة.
ـ موضوعات الفلسفة.
ـ التربية.
ـ الفلسفة والتربية.
الفصل الثاني: أصول التربية.
الفصل الثالث: الأصول الاجتماعية للتربية.
ـ العوامل التي أدت إلي ظهور النظرة الاجتماعية للتربية.
ـ المجتمع والثقافة.
ـ التربية والثقافة.

الفصل الأول
الفلسفة والتربية

الفلسفة:

من حيث المعني قد يسهل أن نحدد هذا اللفظ؛ لفظ الفلسفة، فهو في الأصل كلمة أعجمية تتكون من مقطعين في اللغة الإغريقية القديمة فيلو (Philo) بمعني حب وسوفيا (Sophia) تعني الحكمة وبالتالي فالمعني اللفظي لكلمة الفلسفة هو حب الحكمة أو محبه الحكمة، ولكن هذا المعني ما زال غامضا، فهو لم يكشف كل الغموض العالق بكلمة الفلسفة حينمت استبدلها بكلمة الحكمة في التفسير اللفظي إذ يبقي السؤال المطروح وما هي الحكمة؟، وقد قال بعضهم بأن الحكمة تعني الشغف بالغايات البعيدة والمعرفة من أجل المعرفة، علي أننا لو اتفقنا مع هؤلاء في الشطر الأول من عبارتهم بشأن الغايات البعيدة فإننا لا يمكننا أن نتفق معهم في القول بأنها معرفة من أجل المعرفة، فالحكمة تنتفي عنها صفة الحكمة إن ارتبطت بمجرد الفهم أو النظر العقلي، إذ الحكمة ذاتها كلفظ تقتضي أن يكون لعقلنا هذا؛ فعل الفهم والنظر العقلي أثراعمليا في تهيئة الحياة بشكل أفضل وأيسر، وفي اللغة الإنجليزية Wisdom تحمل في قاموس وبستر المعنيين معا؛ معني القول الحكيم والفعل الحكيم أيضا وهي معرفة بالحق والحقيقة مرتبطة بحكم عادل صحيح يوجه العمل، فهي فطنة وذكاء، تمييز وإدراك ربطوه بالفعل وفي العربية الحكمة وزان قصبة للدابة سميت بذلك لأنها تذللها لراكبها حتى تمنعها الجماح ونحوه، ومنه اشتقاق الحكمة لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الأرذال، كما هي العلم والتفقه في الكلام يقل لفظه ويجل معناه والحكمة من العلم ومرتبطة بالحكم والحكيم العالم وصاحب الحكمة المتقن للأمور.

أما في مجال العمل التربوي فالمعني بهذا الشكل يثير قضية العلم للعلم أم العلم للعمل، وهي قضية تم حسمها علي المستوي التربوي بأن التربية وهي تعني التنمية الشاملة لا يمكنها أن تهدف فقط إلي ـ أو أن تتوقف فقط عند ـ مجرد تنمية العقل وامتلائه بمعارف ومعلومات أيا كانت قيمتها عالية بل يجب أن تمتد إلي تنمية الجسم والمهارات والاتجاهات التي يجب أن تبني علي تلك

الحقائق والمعارف والمعلومات والتي لا تظهر قيمتها العالية إلا في توجيهها للسلوك وقيادتها للواقع نحو الأفضل للحياة الإنسانية، فالعلم الموجود في العقل لا يظهر هو في ذاته ولا في غيره إلا عن طريق أثره في العمل والممارسة وقد صدق القائلون بأن العلم بلا عمل كالشجر بلا ثمر، بل لقد حسمت القضية في مسارها التاريخي عندما حدث التزاوج بين العلم والتكنولوجيا كتطبيق للعلم أدي إلي ارتقاء الحياة بل إلي ارتقاء العلم ذاته.

وأخيرا فإن الادعاء القائل بأن الفلسفة باعتبارها حب الحكمة وتعني النظر من أجل النظر والمعرفة من أجل المعرفة، وقصر مدلولها علي الحياة العقلية دون الروحية هو ادعاء زائف مزيف يريد أن يستبعد من إطار الفلسفة فكر حضارات الشرق وحكمتها علي اعتبار أن هذا الفكر وتلك الحكمة كانت سعيا دائبا لتهيئة الحياة الإنسانية بشكل أفضل، وعلم من أجل العمل والممارسة، وبذلك فهي جزء من التحيز الغربي المعهود الذي يريد لكل محاسن الدنيا أن تكون حكرا علي الغرب فهي دائما نتاجه؛ ونتاجه هو فقط وكأنما الحياة لم تبدأ إلا بهم، وهي قضية سيتم حسمها عند التعرض لنشأة الفلسفة.

وتحديد أول من استخدم الكلمة قد ينتهي بنا إلي تأكيد المعني اللفظي للكلمة، وقد يدعم في ذات الوقت موقفنا القائل بعدم قصر الفسلفة علي النظر من أجل النظر أو المعرفة من أجل المعرفة فقط، حيث يقال أن فيثاغورس هو أول من استخدم الكلمة وذلك حينما قال له بعض الناس أنك حكيم فقال بأنني لست حكيما لأن الحكمة لا تنسب لغير الآلهة وما أنا إلا فيلسوف أي أنا لست حكيما بل مجرد محب للحكمة، علي أن بعض المؤرخين يشكك في نسبة هذا الحوار كله إلي فيثاغورس استنادا إلي أن فيثاغورس أشتهر بالصلف والغرور وبالتالي فلا يعقل أن يصدر عنه مثل هذه المقولة المفعمة بالتواضع، ولذلك فقد قال بعضهم أن هذا الكلام وهذا الحوار ثم بين الجمهور وسقراط وليس فيثاغورس وعلي ذلك فعندهم أن سقراط هو أول من استخدم كلمة الفلسفة وحتى الآن نجد تأكيدا علي أن الفلسفة تعني حب الحكمة.

ومن ناحية أخرى يري البعض أن هيرودوت المؤرخ المشهور هو أول من استخدم الكلمة بمعناها الاصطلاحي، فهم يقولون أن هيرودوت ـ روي وهو مؤرخ ـ رواية قال فيها أن كريزوس (أحد حكام أثينا) قال لصولون (أحد الحكماء) أنني قد سمعت أنك جيث كثيرا من البلاد تتفلسف وما كان ذلك منك إلا رغبة في المعرفة، وبذلك نجد أن الرغبة في المعرفة جاءت في رواية هيرودوت علي لسان كريزوس تفسيرا لكلمة تتفلسف، وبذلك يكون هو أول من استخدم الكلمة بالمعني المصطلح عليه حديثا إذ المتفق عليه الآن أن الفسلفة تعني الرغبة في المعرفة والسعي إليها، ويبقي سبب السعي بعد ذلك هل هو لمجرد المعرفة أم لاستخدامها والعمل بها أمرا متروكا دون تحديد وبذلك فاللفظ يحتمل الجانبين معا وأخيرا يعلل أرسطو تسمية الفلسفة بالحكمة علي أساس أنها تبحث في العلل القصوي والبعيدة وليس في العلل القريبة المباشرة للأشياء، فتلك العلل القريبة تقع الآن في نطاق العلم، بل إن أرسطو ذاته في ذلك الوقت المبكر حينما كانت الفلسفة هي أم العلوم وكل العلوم كان في ذهنه هذا التمييز وإن اعتبره تمييزا مصطنعا، وأن دراسة الظواهر الطبيعية (في العلم) تؤدي إلي وتساعد علي دراسة الفلسفة، إذ كلما كان التفكير أعمق لا يتعلق بظواهر الأشياء فحسب كلما قادنا إلي التفلسف.

الفلسفة اصطلاحا:

من الناحية الاصطلاحية تعددت وجهات النظر واختلفت التعريفات بشكل كبير، وربما أمكن في ظل هذا الاختلاف أن نجمع بين عدة آراء وأن نصنف وجهات النظر في الفلسفة **إلي ما يلي:**

أولا: النظر إلي الفلسفة علي أنها محاولة لفهم الوجود فهما كليا متكاملا، ووفقا لهذه الرؤية فالفلسفة نظرة كلية للأشياء أو ميل قوي نحو الوحدة أو التركيب أوالكلية، وأصحاب هذا الرأي متفقون مع أفلاطون في القول بأن الفيلسوف هو الإنسان المتأمل الذي يتطلع إلي الوجود ككل ويستوعب الأزمنة بأسرها، وهو ما يقرره أيضا برادلي بإشارته إلي أن الفسلفة تبحث في المبادئ الأولي والحقائق القصوي في محاولة لفهم الكون بما هو كل لا في أجزائه المتفرقة التي تدرسها العلوم الجزئية فليس المقصود بالفلسفة دراسة بعض

الظواهر الجزئية أو الوقائع الخاصة، بل المقصود بها رؤية الأشياء في مجموعها، أو النظر إلي العالم ككل، أو الحكم علي الوجود في جملته، ولهذا فقد قيل أن فكرة الكل لعبت دورا كبيرا في نشأة التفكير الفلسفي وتطوره، لأن الإنسان لم يتفلسف إلا حينما خطر بباله أن يوحد بين الموجودات في إطار عقلي، أو نسق فكري يفسر به الحقيقة في شتي مظاهرها.

هذه النظرة الكلية هي التي تميز الفلسفة عن سائر العلوم، بل تعلو بها علي سائر العلوم، وتتجاوزها لتخلق صورة عامة لا يمكن للعلوم أن تصل إليها، أو تدعي القدرة علي الوصول إليها، وبهذه النظرة الكلية التي تتميز بها الفلسفة تستمد الفلسفة مبررات وجودها في عصر العلم، وفي مواجهة أنصاره الذين لا يرون لها مبررات ما دامت العلوم تكشف للإنسان ما يريد أن يعرفه عن شتي مناحي الوجود، وذلك أننا إذا استفتينا العلوم جميعا في محاولة لتحديد حقيقة الإنسان فإن أيا منها لن يستطيع أن يقدم لنا صورة كاملة وافية للإنسان، بل أنها منفردة أو مجتمعة أيضا لا تقدم لنا سوي صورة ناقصة للإنسان، لأن كلا منها يتولي دراسة الإنسان من جانب من الجوانب، فعلم وظائف الأعضاء يفسر لنا الإنسان من حيث هو مركب من أعصاب وعظام ومفاصل وأوعية دموية، أما علم الكيمياء فإنه يعمد إلي تحليل هذه المركبات إلي عناصر حتى يبدو لنا الإنسان في صورة ذرات وعناصر، أما علم الطبيعة فيحلل هذه الذرات والعناصر حتى يقدم لنا الإنسان في صورة بروتونات والكترونات، وعلم النفس يصور الإنسان في صورة أحداث عقلية وأخيلة واحساسات، وهكذا تقدم لنا العلوم صورا متعددة شتي للإنسان تفشل جميعها في وصف حقيقة الإنسان، فمعرفة حقيقة الإنسان أو ماهيته تقتضي معرفة شخصيته ككل، وهذه تتضمن خواصه الذاتية، وصفاته الجوهرية، ثم هي في الوقت نفسه تكبر مجموع هذه الأجزاء وتعلو عليها ومثل هذا يقال عن حقيقة الكون، وهكذا تظل مثل هذه الأسئلة معلقة رغم إجابات العلوم عليها بطرق متعددة ومن جوانب متفرقة لتتولي الفلسفة بنظرتها الكلية الإجابة علي هذه الأسئلة، فتعطي للإنسان صورة عن نفسه، وعن عالمه، صورة موحدة كلية يمكن أن يسلك ويتصرف وفقا لها في حياته وقد عبر سنكلير عن ذلك حين عرف

الفلسفة بأنها محاولة لفهم الوجود وفهم أنفسنا وإدراك مكاننا من الوجود لأسباب عقلية نظرية أو أعراض عملية مادية.

ثانيا: هناك من ينكر المسعي العملي في محاولة فهم الكون وفهم أنفسنا، فيقدم لنا بذلك فهما جديدا للفلسفة؛ ونظرة جديدة لها علي أنها مجرد محاولة للفهم المستنير ليس لصاحبها أن يشوهها بأي أغراض عملية، وأصحاب هذه النظرة يرون الفلسفة مجرد نظر عقلي مجرد، وسعي نحو المعرفة من أجل المعرفة ذاتها يجد الإنسان جزاءها في تلك اللذة العقلية التي يستمتع بها حين يعمل عقله في القضايا والمسائل المختلفة، وهو موقف اتخذه أفلاطون، واستند إليه في مهاجمة السوفسطائيين فاعتبرهم مجرد تجار معرفة يتنقلون بها من مكان إلي مكان لأغراض نفعيه، أما الفلسفة الحقه فليست كذلك، بل هي معرفة لذاتها دون انتظار غاية أو منفعة تتحقق من ورائها، وبمثل هذا الرأي قال سارتر، فالفلسفة عنده نشاط تأملي يتميز عن غيره من ضروب التأمل الأخرى بأن لا يأخذ علي عاتقه مهمة حل المشكلات التي نعاني منها، أو إنقاذ أرواحنا، وإنما هي نوع من المغامرة الاستكشافية، أو السياحة الفكرية التي نقوم بها لذاتها.

ثالثا: الاتجاه الثالث وأن كان لا يرفض السعي العقلي النظري للفلسفة؛ إلا أنه لا ينكر الغرض العملي للفلسفة، "فليست الفلسفة في أصلها نظرا عقليا مجردا، أو تسلية ذهنية يرضي بها الإنسان ميله إلي التشوق وحبه للاستطلاع، بل هي بحث عن أكثر الحقائق أهمية في حياة الإنسان الروحية وسعي نحو توجيه السلوك في ضوء تلك الحقائق ولو أننا عدنا إلي التراث الفلسفي القديم لألفينا أن الفلسفة قد فهمت بمعني عملي أخلاقي فكان معناها حكمة الحياة أو كان الفيلسوف هو الرجل الذي يوجه حياته في ضوء ما يقضي به العقل"، وهو اتجاه جسده سقراط عمليا في حياته، وقد تابعه الأبيقوريون في ذلك الانصراف عن كل علم لا يحقق نفعا في الحياة ولا يتصل بالأخلاق بل لقد ذهب ابيقور إلي القول بأن الفلسفة نشاط يوصلنا إلي الحياة السعيدة عن طريق الأدلة العقلية والبراهين الاستدلالية، وعند كانت Kant الفلسفة نظرية وعملية معا "فالفلسفة النظرية هي علم ما هو كائن، بينما الفلسفة العملية هي علم ما

ينبغي أن يكون"، وعلي هذا الأساس يمكن النظر إلي الفلسفة علي أنها المجهود المستمر المبذول من أجل إعطاء الحياة معني وقيمة، فإننا لا نتفلسف إلا حين نبحث عن معني الحياة والعالم، وحين نحدد لأنفسنا موضعا في صميم الكون قاصدين من وراء هذا كله أن نعرف علي أي وجه ينبغي لنا أن نحيا، ومعني هذا أن المعرفة الكلية هي سبيلنا إلي السعادة، ما دامت الحكمة هي النور الذي نسير علي هديه في ظلمات الحياة الدنيا، ومن هذا القبيل ما ذهب إليه الفيلسوف موريس بلوندل عن أن الفلسفة قاعدة للحياة والخلق تستند إلي يقين عقلي.

رابعا: قريب من الاتجاه السابق الموقف الوجودي الذي يجعل الفلسفة حياة وتعبير عن الحياة لا يمكن نقله ويستحيل تكراره، فقد أصبحت الفلسفة عند الوجوديين منهج يصف أبعاد التجربة الذاتية الحيوية في خضم الوجود، وعند هيدجر Hedger أن الفلسفة يجب أن تكون تعبيرا عن المواقف الفردية للفلاسفة، أي عن تجربة معاناة أصيلة للفرد، وفلسفة الفيلسوف عنده هي التي تحمل تعبيره عن التجربة الحيوية المفردة التي تعبر بذاتها عن وجوده المشخص، أي الوجود الخاص للذات الذي لا يمكن أن يعمم أو يتطابق مع وجود ذات أخرى، بل لقد ثار كيركجار Kerkgard ثورة عنيفة علي الموقف التقليدي الذي يري في الفلسفة بحثا في المعاني المجردة، وأكد أن الفلسفة ليست سوي بحث في المعاني المشخصة؛ وضرب مثالا لذلك بالموت، فالموت كمعني عام ـ في نظره ـ ليس مشكلة فلسفية، أما المشكلة الحقة فهي أني أموت كفرد معين مشخص، وثمة فرق هائل بين الموقفين.

هنا الفلسفة وفقا لهذه الرؤية محاولة لتعقل الوجود الذاتي، محاولة لفهم التجربة الإنسانية، لا يلعب فيها العقل الدور الوحيد بل أن الشعور يلعب دورا لا يقل أهمية عن دور العقل، والهدف أن يصبح الإنسان قادرا علي أن يحدد لنفسه وأن يختار لذاته، فيخلق ذاته.

خامسا: "قد تفهم الفلسفة بمعني عام كل العموم، فيكون المقصود بها أي سؤال يطرحه الإنسان، أو أي تعجب يثيره العقل البشري"، فالإنسان فيما يري شوبنهور حيوان ميتافيزيقي، دائم البحث في مشكلة وجوده، فيتساءل دائما عن

المبدأ الأول، وعن المصير ومن أين أتينا؟ ولماذا وكيف ينتهي أجلنا؟ وإلي أين نذهب؟ ولماذا تنتهي الحياة بالموت؟ وما حقيقة الموت؟ وهل الخلود حقيقة؟ أم أنه وهم فارغ؟ وأن حياتنا تنتهي إلي الأبد، وما مصير الإنسانية بأسرها؟ وما مصير هذا العالم؟ وكيف نتصور وجود مبدأ أول أو إله؟ وما علاقتنا به؟ وكيف تم فعل الخلق؟ وهل هذا الإله خالق أم مدبر فقط؟ وهل هناك تجديد للخلق، إلي غير ذلك، "والإنسان يتساءل لأنه لا يري فيما حوله حلولا جاهزة أو أجوبة شافية، فهو مضطر بالتالي أن ينشد المعني وراء الواقعة، وأن يبحث عن التفسير الذي يزيح النقاب عن السر، وحسبنا أن نرجع إلي أقدم الحضارات البشرية لكي نتحقق أن الإنسان قد وجد في الطبيعة لغزا يستدعي الحل، كما وجد في نفسه أحجية تتطلب التفسير، وما نشأت الفلسفة إلا استجابة لتلك الحاجة التساؤلية التي دفعت الإنسان منذ البداية إلي رفض الواقعة المحضة، ونبذ التصديق الساذج، واعتبار الوجود كله مجموعة من الرموز والشفرات".

أخيـــرا:

فإنه إذا كان الشائع بين دارسي الفلسفة المبتدئين بسبب طريقة تقديم الفلسفة لهم من قبل معلميهم أن الفلسفة مجموعة من النظريات العقلية، أو الأنظمة الفكرية التي أنتجتها عقول الفلاسفة علي مر التاريخ فإن هناك من ينكر ذلك ويرفض القول بأن الفلسفة جسم من المعرفة، فينظر إليها علي أنها مجرد نشاط نقدي توضيحي.

هذه الرؤية تتمسك بها وتدعو لها مدرسة الوضعية المنطقية، وانتهوا من وراء ذلك إلي إنكار مهمة الفلسفة التقليدية ومجالها، ونظروا إلي الفلسفة علي إنها مجرد منهج للبحث هدفه التحليل المنطقي للغة التي نستخدمها في حياتنا اليومية، ويصطنعها العلماء في مباحثهم العلمية، رغبة في إزالة اللبس والغموض الذي يعتري الأفكار، وبيان عناصرها حتى تبدو واضحة جلية متميزة.

أصل نشأة الفلسفة:

كما رأينا من قبل هناك خلاف حول معني الحكمة في المعني اللغوي للفلسفة بأنها حب الحكمة أو محبة الحكمة، والمؤلف من جانبه يري أن هذا الخلاف يحمل طابعا أيديولوجيا، يسعي إلي وصم الآخرين بقدر ما يسعي إلي التمييز والاستعلاء علي هؤلاء الآخرين بالقول بأن الحكمة تعني الشغف بالغايات البعيدة والمعرفة من أجل المعرفة، وبذلك يخرج من نطاق الفلسفة كل معرفة ذات مسعي عملي، أو كل معرفة لا ترجي لذاتها؛ بل لفائدتها وما نرجوه من ورائها من نفع، وبذلك يخرج من إطار الفلسفة كل أفكار الحضارات القديمة في الشرق عامة؛ لأن أفكارها سعت إلي تيسير حياة الإنسان وتحقيق الدفع له في معاشه وحياته ودينه ومماته، وعندما تخرج كل أفكار الحضارات الشرقية من إطار الفلسفة تصبح الفلسفة ابتكار عربي محض؛ اخترعه العقل اليوناني المبدع لم يسبقه إليه أحد!، ورغم أن سنة الحياة ترفض أي مقولة من هذا النوع، فقد تصدي العديد من المفكرين والفلاسفة لدحض هذه القرية، وكان منهم فلاسفة غربيون، ولن نقول كما قال جورج جي أم جيمس "أنهم يعمدون إلي نهب ما ليس لهم وما لم ينتجوه ...، وفلاسفة اليونان لم يكونوا أصحاب الفلسفة اليونانية، وإنما أصحابها هم الكهنة المصريون وشراح النصوص المقدسة والرموز السرية"، حسبنا أننقول أن الشرق قد ساهم من فكره ومعتقداته بنصيب وافر في بناء صرح الفلسفة، ولسنا في ذلك متجنيين؛ فقبل الميلاد بثلاثة قرون وضع ديوجين اللايرتي كتابا ضمنه مشاهير الفلاسفة ونظرياتهم، وعرض فيه للحديث عن فلاسفة مصريين وشرقيين، وقرر الأصل الشرقي للفلسفة.

وفضلا من أن حضارات الشرق قد سبقت الحضارة اليونانية؛ فإنه لم يكن هناك انفصال ما بين حضارة مصر وحضارة اليونان لا في العصر القديم ولا في العصر الوسيط، وفي العصر القديم جاء إلي مصر من اليونان طاليس، وأخذ منها علم المساحة، وانشغل بمسألة فيضان النيل وقياس ارتفاع الأهرام، وفيثاغورس زار مصر وأخذ منها العلم الرياضي، ومقولة اعرف نفسك الشهيرة والمنسوبة إلي سقراط، هي في حقيقتها عبارة منقوشة علي الجدران الخارجية للمعابد المصرية وموجهة إلي المريدين الجدد والفضائل الأربعة

المنسوبة لأفلاطون هي جزء من الفضائل التسع التي اشتملت عليها نظم الأسرار المصرية، اقتبس منها أفلاطون ما عرف باسم الفضائل الأربعة {العدالة والحكمة والاعتدال والشجاعة}.

ومن الضروري بيان أن أفلاطون في مذهبه الروحي يصف مشهد يوم الحساب في الآخرة كما ورد في كتاب الموتي لقدماء المصريين، بل أنه إذا كان مؤرخو الفلسفة قد درجوا علي اعتبار أن طاليس المالطي هوأول من تفلسف فأن فلوطارخ المؤرخ اليوناني المشهور ذكر أن طاليس من أصل فينيقي، وقد أقام في آسيا خلال حله وترحاله في بلاد المشرق القديم، ونقل أفكار أهل هذه البلاد وخاصة الكهنة المصريين، وإن كان قد بني فلسفته علي أن أصل الكون هو الماء؛ فأن مؤرخي الفكر يشيرون إلي هذا التشابه بين مبدأه وما ورد في قصيده الخلق التي كتبت قبل ذلك بعدة قرون في بلاد ما بين النهرين وفيها تقديس للماء علي أنه أصل الأشياء.

ولقد كان اليونانيون أنفسهم علي وعي تام بالمعارف التي أخذوها من حكمة الشرق القديم، فكانوا يتحدثون باحترام بالغ عن العلوم والثقافات الشرقية، "ولقد توصل علماء الانثروبولوجيا في تحليلهم للفكر الفلسفي اليوناني إلي وجود خصائص ومميزات عقلية لا يوجد لها نظير إلا عند العقليات البدائية، فالمفاهيم التي استخدمها فلاسفة اليونان كمفهوم المصير والعدل والنفس والله ألخ، لم تكن مفاهيما خلقوها هم خلقا، واستخدموها لأول مرة، بل كانت تعبر عن أفكار شعبية، وعن تصورات جماعية موجودة بالفعل ومتداولة في الحياة الثقافية التي عاش فيها هؤلاء الفلاسفة"، علي هذا الأساس واستنادا إلي أن الشرق قد سبق اليونان وأنتج حضارات زخرت بالعلوم فكان المصريون أول من ابتدع الرياضيات واخترع الميكانيكا وأنشأ علم الطب وأقاموا المكتبات بعد أن اخترعوا الكتابة، وكان الكلدانيون والبابليون أول من درس أجرام السماء وأقام علم الفلك، بل لقد كان للشرقيين وجوها للنظر العقلي في الألوهية والبعث والخير والشر والمبدأ والمصير من الآراء التي تردد صداها عند القدامي من فلاسفة اليونان، علي هذا الأساس رد المؤرخون نشأة الفلسفة إلي الشرق وشاع منذ القرن الثالث قبل الميلاد أن الفلسفة اليونانية قد

هاجرت من بلاد الشرق القديم إلي بلاد اليونان وإلي غير ذلك ذهب كثيرون من المؤرخين الغربيين فقالوا بأن الفلسفة اليونانية كانت خلفا عبقريا أصيلا جاء علي غير مثال، ولم ينشأ قط عن حكمة الشرق القديم بل هي معجزة كما يقول هنري بير H. Berr، فقالوا بأن الشرقيين وإن كان لهم أساطيرهم الدينية عن بدء الخلق وغيره من الموضوعات الفلسفية فإنهم لم يكونوا علي علم بالتفلسف والتأمل وكان النظر العقلي عندهم وسيلة وليس غاية، وامتزج في مناهج بحثهم الاستدلال العقلي بالخيال والبداهة بل كان تفكيرهم في هذه المجالات وليد معتقداتهم الدينية، فلم يجردوا الفلسفة من الدين ويعالجوا موضوعاتها لذاتها.

علي هذا الأساس قال المؤرخون الغربيون أن اليونان قد أفادوا من تراث الشرق القديم في الفنون والعلوم العملية فأعانهم هذا علي أن يفرغوا للبحث النظري النزية في حقيقة الموجودات وماهيتها بحثا قوامه التحليل المنطقي والبرهان العقلي فنشأت الفلسفة بمعناها التقليدي علي يديهم.

وغاية القول هنا أنه لا يمكن "أن نرجع نشأة الفلسفة إلي جنس بعينه أو إلي حقبة بعينها، بل لابد لنا أن نقرر منذ البداية، أنه ليس لتاريخ الفلسفة نقطة انطلاق معروفة، لأن التفكير الفلسفي لم يكن في يوم من الأيام وقفا علي قوم دون قوم، أو شعب دون شعب، ولو أننا أطلقنا الفلسفة علي أية حكمة إنسانية، أو أية صورة يكونها الإنسان لنفسه عن العالم، أو أي وعي بشري يحصله الإنسان عن الواقع لكان في وسعنا أن نقول أن التفكير الفلسفي حق إنساني لا شأن له بخطوط الطول والعرض ولا علاقة له بمسائل الجنس والدين واللون"، وبمثل هذا قال بعض الغربيين ومنهم ماسون أورسيل الذي يقول "أن ليس ثمة اليوم إنسان يعتقد أن اليونان والرومان وشعوب أوروبا في عصورها الوسطي والحديثة هم وحدهم أصل التفكير الفلسفي، فإن في مناطق أخرى من البشرية قد سطعت أنوار التفكير المجرد، وتلألأت في وضوح، ولا يطعن في هذا أن يقال أن الحياة العقلية عند الشرقيين كانت أوثق اتصالا بحياتهم الدينية منها بالتفكير الفلسفي الخالص، فقد امتزج التفكير الفلسفي

بالتفكير الديني في شتي عصور الإنسانية حتى يمكن القول بأن كل محاولة تهدف إلي الفصل التام بينهما تنتهي لا محالة إلي العجز عن فهم كليهما".

موضوعات الفلسفة:

موضوع الفلسفة مسألة مثرة للجدل، وعي واحدة من نقاط الخلاف الأساسية، تتساوي في ذلك مع تعريف الفلسفة، ومع ذلك يمكن تجاوزا للخلاف أن نعرف الفلسفة من خلال موضوعها فنقول أنها البحث الذي يتناول موضوعات معينة، وفي محاولة لتحديد هذه الموضوعات المعينة نقول أنه وفقا للاتجاه التقليدي في فهم الفلسفة ـ وبعد استبعاد الاتجاه الذي يستبعد أي موضوع للفلسفة، ويري أن الفلسفة ليست سوي منهج للبحث أو أداة للتحليل تعمل علي كافة الموضوعات وفي كافة المجالات والمسائل ـ موضوعات الفلسفة الرئيسية هي الوجود والمعرفو والقيم.

الوجـــود:

وقديما كان يسمي الميتافيزيقيا أي ما وراء الطبيعة، ويبحث مبحث الوجود في الوجود مجردا من كل تخصيص أو تحديد أو تعيين ويتعامل مع الحقيقة المطلقة، ويركز علي أربعة مفاهيم أساسية:

1ـ الحقيقة الأساسية أو الواقع الأساسي.

2ـ الطبيعة الإنسانية.

3ـ الإرادة الحرة والجبرية.

4ـ الإلة والإيمان.

وبذلك يتعامل هذا المبحث مع مجموعة من الأسئلة تدور حول ما إذا كانت الأحداث الكونية تسير وفق قانون ثابت أم لا؟ وما إذا كانت هذه الأحداث تقع من تلقاء ذاتها أم بعلة ضرورية؟ وهل هي تهدف إلي غايات معينة أم لا؟ وهل هناك إله؟ وهل هو واحد أم متعدد؟ وهل الوجود مادي أم روحي أم مزاج منهما؟ وهل الإنسان جسم أم روح أم عقل؟ هل هو مختار أم مجبر منقاد؟ وهل هو خير أم شرير بطبيعة؟

المعرفة:

يركز هذا المبحث علي مفاهيم العقل والأفكار والخبرة والموضوعية وإطار المرجعيات والمعرفة والصدق ويسعي للإجابة عن مجموعة من الأسئلة منهما: هل المعرفة ممكنة؟

أو هل في مقدور الإنسان أن يصل إلي المعرفة وأن يعرف؟ وهل معرفته ـ إذا افترضنا إمكانية معرفته ـ هي مجرد ظن أم احتمال محسوب أم يقين؟ وإذا كان في مقدوره أن يعرف فما هي أدوات المعرفة التي يمتلكها ويمكن أن يستخدمها ويتأكد من صدق المعرفة التي يصل بها إليها، وما معيار صدق المعرفة التي يصل إليها؟

القيـــم:

وهو مبحث يسعي للإجابة عن أسئلة أساسية تتعلق بماهيه القيم وبما إذا كانت القيم ذاتية أم موضوعية؟ متغيرة أم ثابتة؟

خصائص التفكير الفلسفي:

للتفكير الفلسفي خصائص عدة متداخلة متشابكة، غير أننا نفضل التركيز علي بعض منها **علي النحو التالي:**

1- الشك والتساؤل:

الإنسان العادي يزداد تمسكا بآرائه السابقة حينما يحاول أحد أن يثبت خطأها، ولا يتورع عن إبداء غضبه حينما توضع آراءه ومعتقداته موضع البحث، ويري أن آراءه وكرامته في كفه واحدة، أما الفيلسوف فإنه يريد أن يري الحقائق كما هي، لا كما يقول بها مذهب معين أو رأي خاص، فالموقف الفلسفي موقف شك، يرفع صاحبه فوق الاعتقاد التعسفي المفتقر إلي ما يبرره، وبغير الشك لا يكون هناك تفلسف فالتفلسف موقف للعقل إزاء نظريات أو معتقدات بسلم بها الناس، فوظيفة الفلسفة لا تقوم في وضع حلول للمشاكل بل تقوم في تفنيد الحلول الموضوعة لكل مشكلة بغية التأكد منها.

وقد يعجب الناس حين يرون أن الفلاسفة يثيرون من المشكلات ما لا مجال لإثارتها في رأيهم، وكأنما يحلو لهؤلاء الفلاسفة أن يشككوا الناس في كل شئ، وأن يثيروا الشبهات حول كل موضوع، ولكن الواقع أن الفيلسوف لابد أن يظل مندهشا حائرا متعجبا أمام كل شئ، فقديما قال أرسطو أن الدهشة

هي الأم التي أنجبت الفلسفة، وهنا قد يقول قائل، وما جدوي الفلسفة إذن إذا كانت كل مهمتها أن تثير الأسئلة دون أن يكون لها يوما جواب؟ والرد أنه ليس من شأن الفيلسوف أن يتفنن في إثارة مشكلات غير مقبولة لا تقبل الحل، بل أن طبيعة الفيلسوف ألا يصنع بأيه أجوبة نهائية مهما بدت يقينية قاطعة، فإن الفلسفة لا تعرف النتائج الحاسمة والتأكيدا القاطعة الصارمة، وبذلك تحررنا الفلسفة من الأحكام السابقة وتحكم العادات وأسر التقاليد، ولكنها لا تقف عند هذا الحد بل هي تفتح الطريق بعد أن يكون العقل قد تخفف من الأثقال التي تحجب عنه الرؤية الصحيحة نحو رؤية واضحة للأشياء وفهمها وإدراكها.

2- الدهشة:

لا تبدأ الفلسفة إلا حينما يلتقي المرء باللامعقول وحينما يشعر بالتناقض، وحين يدرك أن الوجود يخرج عن المنطق مما يولد الدهشة التي تولد الفلسفة كما قال أرسطو وربما كان في استطاعتنا أن نقول مع شوبنهور أن الشخص الذي يتصف بالروح الفلسفية إنما هو ذلك الإنسان الذي يملك القدرة علي التعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية فيتخذ موضوع دراسته من أكثر الأشياء عمومية وابتذالا، فالفيلسوف ينظر في الأحداث والمواقف، فيري فيها غموضا لا يراه الإنسان العادي، إذ كلما قل حظ المرء من الذكاء بدا له الوجود أقل غموضا وأدني سرية، ومعني هذا أن كل شئ إنما يبدو للرجل العادي أمرا طبيعيا يحمل في ذاته تفسير أصله وغايته ونوعه أما بالنسبة للفيلسوف فكل شئ محل تساؤل ومثار شك ومدعاة للبحث، هكذا نجد الفلسفة دهشة دائما واستغراب، فالفيلسوف لا يملك سوي أن يقف ذاهلا أمام سر الوجود وكأنما هو طفل صغير يري العالم لأول مرة فلا يكف عن إثارة الأسئلة، لكن الناس كثيرا ما يطلبون من الفيلسوف أجوبه محددة وآراء قاطعة ولكن الفيلسوف لا يمكن أن يفعل ذلك فالفلسفة لا تعرف النتائج الحاسمة والآراء القاطعة.

3- العمــق:

عندما تتناول الفلسفة موضوعا من الموضوعات فإنها تدرسه من وجهه نظر حدوده القصوي وأبعاده البعيدة، فحيث ينتهي العلم تبدأ الفلسفة، تبدأ بأن

يسأل الفيلسوف في نفس الموضع الذي يتوقف فيه عمل العالم دون أن يسأل عن صحة فرضياته فالعلوم تسعي للوصول إلي المعرفة، ولكن الفلسفة تسأل ما المعرفة، ويضع العلماء القوانين، ويسأل الفيلسوف ما القانون؟

فنظرة الفلسفة عميقة لأنها علم تأسيسي يغوص إلي الأعماق ويواصل طرح الأسئلة ويستمر في البحث في الوقت الذي تقنع فيه العلوم بما عندها، فكل علم يفترض وجود موضوعه، فعلم الفيزياء يسلم بوجود المادة وأنها حقيقة، وعلماء البيولوجيا يفترضون الحياة كواقع، وعلماء النفس يفترضون الشخصية وعلماء الاجتماع يفترضون المجتمع وهكذا، إلا أن الفيلسوف فقط هو الذي يعمل كناقد نهائي لتلك الأفكار والمجردات، إنه يسأل ما إذا كان المجتمع بمعني ما منفصلا عن ـ أو سابقال ـ الأفراد أم لا؟ وما إذا كان يوجد في الأفراد أنفسهم أم لا يوجد علي الإطلاق؟، وهكذا يتجاوز التفكير الفلسفي التفكير العلمي ويتخطاه ليصل إلي ما وراء الافتراضات التي يقوم عليها العلم ويستند إليها ليعمقها ويتفكر فيها، ويقرر مدي ما فيها من نفع ومدي ما لها من قيمة.

4- الشمــول:

من أهم الصفات التي تميز الفيلسوف عن المواطن العادي عن العالم قدرته علي توسيع مجال علاقات الظاهرة، ورؤية معناها ومغزاها الواسع، فالفيلسوف يختلف عن الإنسان العادي في أنه يري علاقات بين الأحداث والظواهر لا يرها الإنسان العادي الذي ينظر إليها من زاوية ضيقة لا تسمح له برؤية الصورة الكبيرة، والعالم أيضا يدرس الظاهرة في مجالها المتخصص الضيق ويحاول أن يكشف ما بينها من علاقات محدودة، بينما يخترق التفكير الفلسفي الحواجز بين التخصصات وينظر للخبرة الإنسانية نظرة واسعة عريضة متكاملة.

5- الاتساق:

عندما يري الفيلسوف الصورة الكبيرة، ويري الأشياء في علاقتها ببعضها البعض، ويطلع علي الصورة العامة والإطار الكلي للظواهر فإنه يكتشف الوحدة التي تجمعها، ومن هنا تصبح نظرة الفيلسوف موحدة متسقة،

وبذلك يمكن القول بأن التفكير الفلسفي يساعدنا علي أن نسلك سلوكا متسقا في مختلف المجالات والمواقف، بل كثيرا ما يعرف التفكير الفلسفي بأنه مجهود متواصل للوصول إلي تناسق في مواقفنا إزاء المطالب المتعارضة التي تفرضها علينا المطالب والاهتمامات والمصالح المتعددة المتنافرة للحياة، ونحن لا نتوقع من الفيلسوف أن يأتي تفكيره في الناحية السياسية متناقضا مع تفكيره في الناحية الخلفية أو الاقتصادية أو التربوية فمن المفترض أنه يري هذه الجوانب المختلفة في إطار عام شامل موحد، ويعتبر أفلاطون خير من يظهر لديهم هذا الاتساق ففي فلسفته تتسق جميع نواحي الحياة مع بعضها البعض في نظام شامل متكامل.

ختام الحديث في الفلسفة:

الفلسفة لفظا حب الحكمة والحكمة هي في النهاية أحكام العقل السليم التي يمكن الاستناد إليها في حياة وأمور الإنسان كلها وفي شتي جوانب حياته من عمل وراحة واستجمام وتدين وغيره، ولا عجب فالتفلسف كفعل هو إعمال للعقل واهتداء بأحكامه يعلمنا كيف نحيا بل كيف نموت بالطريقة التي تجعل لحياتنا قيمة ومعني.

ويبقي أن الفلسفة باعتبارها إعمالا للعقل وباعتبارها أحكاما عقلية تظل مجرد آراء نظرية لا يمكن التحقق منها أو التأكد من صحتها ما لم تختبر في الواقع وأفضل اختبار لها هو إعمالها في مجال التربية ولذلك فقد كانت أفضل وأكمل أعمال أفلاطون (الجمهورية) عملا تربويا وإن كان مازال في مرحلة النظر يحتاج إلي تطبيق، ولعل هذا ما فعله أرسطو حين ترجم أفكاره النظرية في تربية الاسكندر المقدوني الذي أقام امبراطوريته العظيمة المعروفة.

التربيـــــة

تعريف التربية:

بمجرد أن يولد طفل في جماعة ما يسرع أفراد هذه الجماعة إلي رعاية هذا الطفل ومحاولة إكسابه لغة الجماعة وعاداتها وتقاليدها وقيمها معتمدين في ذلك اعتماد كبيرا علي ضعف الطفل وحاجته إلي تلك الرعاية وتقبله لها بل

تقبله لكل ما يملي عليه ممن يقدمها له، فما أن يولد الطفل حتى يبدأ في البحث عن غذائه، ويجده بالرضاعة من أمه وهي عملية هامة في نمو الطفل النفسي تؤثر فيه تأثيرا كبيرا وتشكل اتجاهات سلوكه في مستقبل حياته.

والطفل في علاقته الحميمة بأمه التي ترضعه يتعرف ملامحها ويصبح قادرا علي تمييزها بأشكال مختلفة عن باقي نساء العالم كما يصبح مستعدا للقيام بما من شأنه أن يرضيها ومن خلال ذلك تملي عليه هذه الأم سلوكا معينا وتنهاه ـ دون قول ـ عن سلوك غيره، إذ يكفي أن تبتسم أو تتجهم حتى يتشجع فيفعل أو يرتدع ويمتنع عن الفعل ومن خلال علاقة هذه الأم بالمحيطين يتعرف أهله، أبيه وأخواته بشكل أساسي، وبمساعدة هؤلاء المحيطين به الذين تعرفهم ودرج علي رؤيتهم والتعامل معهم يبدأ في محاولات الكلام والمشي، فكل يوم تزداد حصيلته اللغوية وكل يوم يتقدم في محاولات التحرك والانفعال وضبط الخطوات وحفظ التوازن، وما أن يتعلم المشي بالفعل حتى تتسع دائرة رؤيته للأشياء واحتكاكه بها ومحاولاته التعرف عليها سواء بالحل والتركيب أو التذوق أو الشم أو الرؤية والتفصح، أو سؤال الكبار عن الأشياء والإلحاح في السؤال الذي يجب أن يجاب وأن يجاب بصدق فهذا السؤال وسيلته إلي المعرفة وطريقه إلي النمو العقلي وزيادة معلوماته ومعارفه، ثم يخرج إلي الجيران وأبنائهم ويحتك بهم ويلعب معهم ويجرب ويكتسب الخبرات تلو الخبرات حتى يصبح بالفعل وبالتدريج عضوا كاملا في هذه الجماعة التي نشأ فيها يعرف لغتها ويفكر علي طريقتها يأكل ما تأكل ويشرب ما تشرب ويتعود عاداتها ويجل قيمها ويحترم مثلها.

ما سبق هو ما حدث مع كل منا منذ ميلادنا، وهو ما سيظل قائما بشكل أو بآخر حتى نهاية العمر، وهذا هو ما نسميه التربية، وأول ما نلاحظه هنا أنها عملية طويلة، ممتدة بامتداد عمر الإنسان تسعي إلي تحقيق العديد من الأهداف والغايات منها "توجيه الحياة وتشكيلها، والتكييف للمحيط، والإعداد للحياة، والتمدين، وتحديد المعيشة، ونقل المعارف والمهارات، وتكييف الدوافع الداخلية للظروف الخارجية، وتنمية كل ما في المجتمع، والحياة، وتمحيص

التراث، واكتشاف المواهب، والنمو، والمواطنة الصالحة، والتكيف لما يعلن عن الله".

ونتيجة لهذا الاتساع الكبير لعملية التربية كان من الطبيعي أن تتعدد تعريفاتها، وإن كانت هذه التعريفات جميعها ليست مختلفة عن بعضها تمام الاختلاف، حيث يوجد بينها نقاط اتفاق والتقاء، ويعود الاختلاف الموجود بينها إلي اختلاف الزوايا التي يتناول كل فرد تعريف التربية من خلالها، فهناك من ينظر إلي التربية من الزاوية الاجتماعية فيخلص إلي القول بأن التربية "عملية تنشئة اجتماعية يتم من خلالها نقل الفرد من مجرد كائن بيولوجي إلي كائن اجتماعي يعيش حقائق عصره ومجتمعه"، أو يخلص إلي أن التربية هي "العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني عضوا كاملا في مجتمع إنساني معين".

وهذان التعريفان يشيران إلي جوانب أساسية في تحديدهما للتربية **هـي:**

أولا: أن التربية تتم في إطار اجتماعي معين ذو ثقافة محددة وبيئة مادية واجتماعية خاصة، وهي تقوم بإبراز هذا الواقع، وبهذا المعني فأنها تعد صورة لحياة المجتمع الذي توجد به، وتعكس فكره الاجتماعي، وتشير إلي مدي نموه وتطوره ودرجة تطلعه، والنشاطات المختلفة التي تمارس فيه، ولذلك فهي لا تنبع من فراغ وإنما تستمد أصولها وأسسها وأهدافها من طبيعة الفلسفة القائمة، وبذلك فقط يمكنها أن تحسن القيام بالمهمة المناطه بها وهي إكساب الفرد الصحة الاجتماعية لمجتمعه لينشأ فيما بعد مصريا في المجتمع المصري أو أمريكي في المجتمع الأمريكي أو ..... إلخ.

ثانيا: أن التربية في محاولتها إكساب الفرد الطابع الاجتماعي الثقافي للبيئة التي ولد ويعيش فيها تستغل عجز وليد الإنسان ومطاوعة شخصيته للتشكيل وقابليتها للتعديل والتطور، وهو ما أشار إليه جون ديوي في حديثه عن النمو الذي جعله مشروطا بالحاجة إلي الآخرين كشرط أول والمرونة كشرط ثاني وأنهما يوجدان بدرجة عالية في مرحلة الطفولة والشباب، فوليد الإنسان عاجز عن حماية نفسه، عاجز عن إشباع حاجاته، ولذلك فهو مضطر للاعتماد علي الآخرين في حفظ حياته واستمرارها وإشباع حاجاته المختلفة، وهذا العجز هو

الذي تتاح الفرصة من خلاله لتلقي معلومات وخبرات ومهارات وعادات وتقاليد البيئة التي نشأ فيها بينما تتكفل مرونة شخصية الطفل وطبيعته بتسهيل عملية الاكتساب، وتيسير التشكل بالبيئة التي ولد فيها فيتحول من مجرد كائن بيولوجي إلي كائن اجتماعي يعرف كيف يسلك ويتصرف وكيف يعيش وفقا لمعايير مجتمعه.

ثالثا: أن المردود أو أو العائد الناتج عن عملية التربية، لا يعود علي الفرد فقط وإنما يعود علي المجتمع أيضا، فالفرد يستفيد حينما يكتسب صفته الإنسانية والاجتماعية، والمجتمع يستفيد باستمرار ثقافته وتطورها من خلال عملية النقل الثقافي التي تعتبر إحدى أهم وظائف التربية، والتي دونها لا يستمر المجتمع.

وهناك من ينظر إلي التربية من زاوية نمو الخبرة فيعرفها علي أنها "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي، وهذا التعريف يؤكد عدة أشياء يمكن إيضاحها **فيما يلي:**

أولا: الاستمرار:

فالتربية عملية مستمرة من اكتساب الخبرات تبدأ من الميلاد في سعي نحو النضج والاكتمال لا يتوقف ولا يكف علي مدي عمر الإنسان وحتى وفاته.

ثانيا: النمــو:

حيث يؤكد جون ديوي أن التربية هي ذاتها نمو، وهذا النمو يتم لجميع جوانب الإنسان، ولا غاية لهذا النمو سوي النمو ذاته وبذلك فالعملية التربية ليس لها غاية وراء ذاتها، أنها غاية ذاتها، والعملية هي إعادة تنظيم وإعادة بناء وإعادة تشكيل مستمرة، ومحك قيمة أي تعليم مدرسي لذلك هو مدي قدرته علي خلق الرغبة لدي المتعلمين في استمرار النمو وتزويدهم في ذات الوقت بوسائل هذا النمو.

ثالثا: للخبرة شروطها:

1- أن تبدأ وتستمر في نموها من حاجات يشعر بها الفرد شعورا حقيقيا حتى يكتسبها بنجاح.

2- أن تتكامل أجزاء الخبرة، ويتفاعل بعضها بالبعض الآخر، وذلك في صالح الفرد، مع مراعاة تغير الظروف وما يتبعها من تعديل الخبرة.
3- أن تساعد الخبرة الفرد في ربط القديم بالجديد، والسابق باللاحق من مفاهيمه ومدركاته، مع تهيئته لإضافة ما هو جديد بصفة مستمرة.
4- أن تقلل الخبرة - كلما أمكن - من تعارض حاجات الفرد واتجاهاته بعضها مع البعض الآخر، وذلك بأن تعمل الخبرات علي مساعدة الفرد علي إشباع حاجاته.
5- أن تنتهي الخبرة بارتياح لدي الفرد مما يمنحه ثقة في قدرته علي معالجة المواقف والوصول إلي نتائج مرضية.
6- امتزاج النظر بالعمل.

رابعا: الخبرة تعني:

"كيفية معرفية في ميدان ما؛ تمكن صاحبها من القدرة علي التصرف التطبيقي المناسب في المواقف التي يتضمنها هذا الميدان أو التي تتصل به في أي زاوية من الزوايا"، والخبرة بهذا التعريف تتضمن معارف ومهارات وسلوك كلها من متطلبات الحياة الاجتماعية للناضجين، كما أنها متداخلة مع كافة جوانب الحياة في المجتمع، والخبرة التي لا يرضاها المجتمع ولا يتقبلها خبرة غير تربوية مرفوضة يعد لها المجتمع عقوبات عديدة تحول دون استمرارها وتحول دون نمو المتعلم، ووفقا لذلك فإن هذا التعريف للتربية من زاوية الخبرة يلتقي مع التعريفات الاجتماعية في تأكيده لهذا البعد الاجتماعي للتربية.

وهناك من ينظر من الزاوية المعرفية فيري أن التربية تعني "غرس المعلومات والمهارات المعرفية"، غير أن هذا التعريف ضيق وقاصر حيث يحصر التربية في نطاق التعليم فقط وفي الجانب العقلي منه فقط، وهو بهذا يعتبرها مرادفا للتربية الرسمية التي تحدث في مؤسسات التعليم الرسمية ويقصرها علي الجانب العقلي المعرفي فقط دون باقي الجوانب، وهناك من ينظر إلي التربية كعلم فيعرفها بأنها مجموعة الأساليب الفنية التي تهدف إلي إكساب الفرد معارف ومهارات واتجاهات ومجموعة من النظريات التي تفسر

وتبرر استخدام تلك الأساليب ومجموعة من القيم والمثل العليا التي تجسدها الأهداف التي من أجلها تقدم المعرفة والمهارات والاتجاهات والتي تحدد كم ونوع التدريب المعطي والتربية بهذا المعني هي محور الدراسة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين.

وأخيرا فهناك من يعرف التربية بنتائجها علي أنها كل تغيير مرغوب فيه في سلوك الإنسان علي أننا يجب أن نلاحظ أن هذا التغيير يمكن أن يتم في كل جانب من جوانب حياة الإنسان ويحتل مكانة في أي لحظة من لحظات عمر الإنسان، ومسئولية إحداث هذه التغيرات تقع علي عاتق مؤسسات ووسائط متعددة مختلفة ومتنوعة تشملها جميعا البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان، بما فيها من صحف ومجلات ومسارح ودور سينما ونوادي وجمعيات ومؤسسات خدمة الجماهير بكافة أنواعها، وبديهي أن تلك المؤسسات جميعا تختلف فيما بينها في درجة قصدها في أحداث تلك التغييرات في سلوك الإنسان وبالتالي فهي تختلف أيضا في مسئوليتها عن التربية.

نخلص من كل ما سبق إلي القول بأن التربية عملية اجتماعية تبدل فيها الجهود من جانب المجتمع للتأثير علي نمو أفراده وذلك باختيار وتنظيم الخبرات التي تنمي الفرد تنمية شاملة من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والروحية بما يحقق سعادة الفرد الشخصية ويؤدي إلي تكيفه مع المجتمع ومشاركته في تنمية وتطويره، وتلك العملية لها أسسها وطرقها وأساليبها الفنية التي ينبغي أن يلم بها كل من يتصدي لتلك المهمة، وهذا التعريف يجمع شتات التعريفات السابقة ويؤكد كل ما أكدته **علي النحو التالي:**

1- التربية عملية اجتماعية بمعني أنها تتم في وسط اجتماعي معين وفي محيط مجتمع بعينه.

2- إنها جهود تبذل لتنمية الأفراد وتنظيم خبراتهم.

3- إنها تهدف إلي التنمية الشاملة للأفراد من جميع جوانبهم.

4- إنها علم له أصوله وقواعده.

5- إن هدفها الأساسي إسعاد كلا من الفرد والمجتمع.

ختام الحديث عن التربية:

خلاصة كل ما أشير إليه في تعريف التربية أنها عملية تنمية للإنسان وهي كعملية تنمية للإنسان تستدعي عددا من الأسئلة لابد من حسمها وهنا تحتاج التربية إلي الفلسفة باعتبارها أعمالا للعقل أو باعتبارها رؤية للحياة وللإنسان تحوي إجابات للأسئلة المطروحة في مجال التربية.

الفلسفة والتربية:

التربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل؛ فموضوعهما الإنسان، أما الوسيلة ففي الفلسفة النظر والتأمل، وفي التربية العمل والتطبيق العملي، فلكي نربي الناس بطريقة حكيمة علينا أن نعرف ما الذي نستهدفه من تربيتهم، وبهذا فمن الضروري أن نسأل عما يعيش الناس من أجله وعما يمكن أن يكون الهدف من الحياة، وعن نوع الحياة كما ينبغي أن تكون، وبذلك فعلينا أن نتساءل عن طبيعة العالم وعن الحدود التي يعنيها إزاء ما يمكن أن يعرفه الناس ويعملوه.

"والتربية هي عملية تنمية الإنسان وتطويره، فما هذا الإنسان الذي نريد أن ننميه ونطوره بها؟ ما طبيعته؟ وما مدي قابليته للتنمية والتطوير؟ وفي أي اتجاه ينبغي أن تسير عملية التنمية والتطوير؟ وتنمية الإنسان وتطويره لا يدوران في فراغ بل في عالم مادي واجتماعي، فما طبيعة هذا العالم؟ وما مكانة الإنسان فيه؟ وما دوره فيه؟"، بهذا الشكل نجد أنفسنا مضطرين إلي تناول التربية تناولا فلسفيا، فكل هذه الأسئلة أسئلة فلسفية، والفلسفة هي التي تتولي الإجابة عنها، ولا غرابة في ذلك، فالإنسان موضوع التربية هو نفسه محور موضوعات الفلسفة، وتلك هي حاجة التربية إلي الفلسفة.

أما حاجة الفلسفة إلي التربية فهي الحاجة إلي التجديد والتحقق، ففي ميدان التربية نجد الأفكار الفلسفية مجالا للتطبيق والتحقق بل والامتحان والتأكد؟ ولذلك فقد احتلت "فلسفة التربية مكانة هامة لدي جمهرة الفلاسفة والمفكرين منذ أفلاطون وأرسطو حتى وقتنا الحاضر وعلي مدي عصور متلاحقة أضاف العديد من الفلاسفة أبعادا جديدة للنظرية التربوية بوجه خاص والحقل التربوي بوجه عام، وربما كانت التربية عند بعض عمالقة الفلسفة من أمثال أفلاطون وجون ديوي تمثل محور الاهتمام أو مركز الثقل في فكرهم

الفلسفي"، فقد أولي أفلاطون التربية اهتماما خاصا، وكان هذا الاهتمام أوضح ما يكون في كتابه الجمهورية حيث حاول "أن يربط ويطبق فلسفته السياسية والأخلاقية في التربية، الأمر الذي جعل الفيلسوف المعاصر هير R. M Hare يذهب إلي التأكيد علي أن أفلاطون هو مؤسس فلسفة التربية"، أما جون ديوي فلم يفصل أبدا بين الفلسفة والتربية، وحتى في حياته العملية فقد كان مدركا لأهمية التربية وعلاقتها الوثيقة بالفلسفة، فأنشأ مدرسة تجريبية لتطبيق أفكاره الفلسفية، وانتقل من جامعة متشيجان إلي جامعة شيكاغو لأن التربية كانت جزءا من قسم الفلسفة وعلم النفس بل إن جون ديوي يطلق علي الفلسفة اسم النظرية العامة للتربية The General theory of Education.

نتيجة لهذه العلاقة التفاعلية بين التربية والفلسفة نشأ ما يسمي بفلسفة التربية، وفلسفة التربية عبارة عن "الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الإنسان وتحدد أهدافها ومناشطها ويستوي في تحديد هذا الإطار أن يبدأ فيلسوف التربية بالفلسفة ومنها إلي التربية أو من التربية إلي الفلسفة ما دام تحقيق الهدف سيتم علي هذا النحو أو ذاك، وهو أن يكون العمل التربوي موجها بفلسفة واضحة وبأهداف محددة صيانة له من الضلال والانحراف".

ومعني هذا أن فلسفة التربية يمكن أن تأتي من طريقين: **الأصول الفلسفية:**

أن نبدأ بفلسفة جاهزة مسبقا، فنقوم بتطبيقها في مجال التربية فتصبح فلسفة التربية بهذا الشكل هي التطبيق العملي للفلسفة في ميدان التربية، ذلك أن كل الأسئلة المطروحة في مجال الفلسفة لها صلتها بالعمل التربوي، ويمكن أن نجد لها تطبيقا في التربية، وغالبا ما نفعل ذلك ونحن لا ندري أننا بفعلنا هذا وبما نؤدية داخل فصولنا أو حتى في منازلنا مع أولادنا نطبق رأيا فلسفيا معينا ونتخذ موقفا فلسفيا خاصا.

فمثلا في قضية الكون رأينا من قبل تنويعة من الآراء كان منها الموقف المادي الذي يري الوجود كله مادة وأنه يسير وفق قوانين، والإنسان في هذه الرؤية ينطبق عليه ما ينطبق علي الوجود فهو أيضا مادة ليس لديه أي حرية فهو محكوم بقوانين الكون في ظل هذه الرؤية يصبح الهدف التربوي هو تنمية جسم الإنسان وحواسه طالما أن الجسم هو أصل الإنسان وحقيقته، وبالتالي فهو الأجدر بالتنمية، وتنميته هي الأجدر بأن تكون هدف التربية وغايتها النهائية، ويصبح العمل التربوي المنوط بالمربي هو مساعدة المتربي في تنمية جسم سليم والمحافظة عليه، وتصبح التغذية السليمة شيئا ضروريا لبقاء الجسم السليم، يزود بها المربون الصغار لكي ينشأوا أقوياء أصحاء معافين، ويعودونهم العادات الصحية السليمة ليتمكنوا من المحافظة علي الجسم السليم بعد بنائه، ويقدمون لهم المعلومات الصحيحة المتعلقة بالتغذية السليمة ومقاومة الأمراض والوقاية منها، وتدريب جسم الصغار وحواسهم بالرياضة البدنية وغيرها من سبل تقوية الجسم وتنمية الحواس ولا ينبغي إخضاع الأطفال لأي نوع من العقوبات الجسدية التي من شأنها إيذاء الجسم أو التأثير علي حواس الطفل، وليس بعيد عن ذلك ما قدره هربرت سبنسر Herbert Pencer من جعل المحافظة علي الذات Self-Preservation هدفا أساسيا للتربية، وتأكيده أن طريق المحافظة علي الإنسان واستمرار حياته يعتمد علي دراسة العلم والطريقة العلمية، ذلك أن العلم يحوي الأشياء التي يجب أن يتعلمها الأطفال، وهي تلك التي تحفظ وجودهم كأفراد وأعضاء في الأسرة وكمواطنين وتمكنهم من التحكم في الطبيعة، فلا يعيشون تحت رحمتها كالإنسان البدائي الذي لم يفهم الطبيعة ولم يعرف عنها ما يمكنه من صد غاراتها وتجنب غوائلها.

في ظل هذه الرؤية أيضا يصح أن يصيح الهدف التربوي ومحتوي المناهج أيضا مصمما لإكساب الأطفال معرفة دقيقة بالقوانين الآلية للكون، وإكسابهم المعرفة والمهارات والقدرات التي تمكنهم من اكتشاف ما لم يكتشف من القوانين بعد، وبالتالي تصبح هذه القوانين وهذا التراث العلمي الذي اكتشفه العلماء والباحثون هو محتوي ومضمون المنهج، وهو أيضا محتوي

ومضمون يقرره الخبراء ويحدوونه وليس للتلميذ اختبار فيه إذ الواجب أن يعلم التلميذ العالم كما هو وليس عالما من صنع خياله.

وفي قضية الكون والإنسان كان أيضا هناك رأي آخر نقيض ما سبق يري أن أصل الكون وحقيقته لا مادية فالمادة مجرد مظهر والإنسان أصله روح أو عقل أو أي شئ لا مادي في ظل هذه الرؤية يصبح الهدف هو تنمية عقل التلميذ وروحه إذ "نقطة الانطلاق الفلسفية لأي نشاط تربوي هنا هي أن الإنسان كائن عقلي أو كائن روحى في حقيقته وجوهرة، وليس الجسم سوي مظهر لهذه الحقيقة، فكان من الطبيعي أن تتجه تربية هذا الإنسان إلي عقله أو روحه أساسا وإذا اتجهت في بعض الأحيان إلي الجسم فليس لذاته، وإنما لأن ذلك يؤدي في نهاية المطاف إلي العقل"، ولأن حقيقة الإنسان سواء كانت روحا أو عقلا هي ذاتها إحدي المثل وقد كانت في عالم المثل واحدة وعالمه فإن حالة الجهل طارئة علي الإنسان، نشأت من طغيان مادية الجسد علي العقل أو الروح، وبالتالي فإن التعلم إعادة تذكر ويتم ذلك بإحدي طريقتين، أما بتقوية قدرات العقل وشحذ ملكاته؛ بحفظ مقطوعات من التراث والمعارف تنتهي بالمتعلم إلي انطلاق قدرته العامة وعودته إلي حالة المعرفة، وبذلك فالحفظ ليس غاية ولكنه وسيلة، أما الطريقة الثانية فهي التي اشتهر بها سقراط والتي تسمي منهج التهكم والتوليد، حيث كان يظل يحاصر مخاطبه بالأسئلة متهكما من الجهل الواضح في الإجابات حتى يتمكن مخاطبه بنفسه من اكتشاف تناقضات معرفته ويصل في النهاية إلي الإجابة السليمة فهي عملية توليد للأفكار واستخلاص للمعرفة من باطن المتعلم وليس صبا لها من الخارج، والمعلم هنا لابد أن يقلد سقراط في سلوكه التعليمي فيولد الأفكار في رأس المتعلم ولا يصبها في عقله صبا كما يفترض فيه أيضا كمعلم أن يجسد بأقصي درجة ممكنة أفضل خصائص الجنس البشري حتى يكون جديرا بتقليد التلاميذ له.

وما بين الإجابتين وما بين الفريقين يقف فريق ثالث موقفا وسطا، العالم عندهم مادة وروح والإنسان كذلك وقد أشار المؤلف أن هذا هو موقف المتدينين عامة، وطبيعي في ذلك أو الاتجاه أن يصبح الهدف التربوي شاملا

لجانبي الإنسان الجسم والروح أو العقل معا ويضيف ذو الرؤية الدينية إلي ذلك، أهدافا يتعلق بالإيمان وانطلاق الروح والوصول إلي معرفة الخالق وتمجيده سبحانه فعند التوماوي "أنه ما دام نظام وتناسق الكون ثمرة الخلق الإلهي فيجب أذن أن ندرس الطبيعة من حيث هي صنعيه الله أي صنع يده وفي نظره أن الفرض الأول للتربية أن تعد الفرد للحياة الأبدية"، بل لقد صرح ترماس الاكويني بأن الغرض الأساسي للتربية هو وصول الكائن الإنساني إلي الكمال، وإعادة الاتحاد المطلق للروح الإنسانية مع الإله، وعنده أن ذلك يمكن أن يتم باستخدام العقل الذي يوصل إلي معرفة الإله عبر دراسة العالم المادي، وبالتالي فهو يقر بأن التربية اللائقة هي تلك التي تعترف بالطبيعة الإنسانية المزدوجة المادية والروحية معا، ولأن الروح عنده أرقي فالتربية الأساسية يجب أن تكون تربية روحية تصل الإنسان بالإله.

وقد خلص المؤلف في دراسته المشار إليها من قبل إلي أن أهداف التربية الإسلامية الذي يمكن استخلاصه من القرآن الكريم والسنة المطهرة هو التنمية الشاملة المتكاملة لجوانب الإنسان الجسمية والعقلية والروحية، وبذلك فعليها أن تسعي إلي تخريج الإنسان المؤمن الصالح بتعليمه تعاليم دينه وتعريفه بربه وكيف يعبده حق عبادته لتحقيق قوله "عز وجل" وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون {الذاريات: 57}، وتعليمه العلوم التي تمكنه من أن يحتل مكانه في العالم وتمكنه كذلك من القيام بواجب العمارة في الأرض وتحقيق الخلافة بشكل لا يسمح له بأن يطغي ويتجبر، ولا أن يستخدم علمه في إفساد الكون وسفك الدماء وانتهاك الحرمات، ومعني هذا أن التربية الإسلامية تهدف إلي تخريج الإنسان الذي يعيش حياته بهدي العقيدة وفي ضوئها وعند الغزالي "غاية الإنسان تحقيق سعادته بقرب الله، وبالتالي يحدد أهداف التربية في تهذيب الإنسان بحيث يلتزم بتعليم الدين ومن ثم يضمن الصحة والسيادة في الحياة الآخرة الدائمة".

وفي قضية المعرفة فإن موقف السوفسطانيين الشكاكين الذين رأوا عدم إمكانية المعرفة ـ هو موقف من حيث المضمون التربوي يلغي العمل التربوي أو يقصره علي تعليم الناس كيف يدافعون عن مواقفهم أيا كان فيها من صواب

أو خطأ علي نحو ما فعل السوفسطائيون سابقا لأن الأمر نسبي، وهو أمر غير مشروع أخلاقيا ولا يصح أن يكون هدفا لأي عمل تربوي، أما موقف العقليين الذين يؤمنون بالعقل وسيلة وحيدة للمعرفة وقال بعضهم بفطرية المعرفة فأن ترجمته تربويا تعني أن يصبح الهدف الأساسي والأول للتربية هو تنمية العقل، وهي تنمية تتم بالمعرفة، وتزويد الفرد بالحقائق والأفكار التي تنظم في المنهج منطقيا، وهنا المعلم له دور أساسي وقائد للمتعلم، فهو حامل المعرفة وناقلها في شكل محاضرة بالإلقاء اللفظي الذي هو وسيلة أساسية وربما بالحوار والمناقشة، ويقاس نمو العقل بكم المعلومات التي لا وسيلة لاكتسابها سوي العقل فهي معرفة نظرية في الأساس، ومهمة المعلم أن يخاطب عقول تلاميذه في الفصل، غير أن الموقف القائل بفطرية المعرفة وكمونها في العقل الإنساني يجعل الجهد التربوي مقصورا علي تهيئة الظروف المناسبة لتفتح العقل من هذه المعلومات والمعارف وهو جهد سلبي أكثر منه جهدا إيجابيا ونتيجة هذا الجهد لا تتوقف علي عمل المعلم أو حتى التلميذ وأفضل من مثل هذا النوع من التعليم وأقره سقراط في طريقته المعروفة بالتهكم والتوليد.

والخلاصة أنه قد أصبح "تحصيل العلوم النظرية وتفديسها هي إحدى تطبيقات هذه النظرة، فما دام العقل متصلا بالمجردات فإن غذاءه هو الأفكار النظرية المجردة، ومن ثم ينبغي العناية بتهذيب العقل بالمعرفة النظرية، والترفع عن الخواص الحسنة والمادية، بل أن أفلاطون ذهب إلي القول بأن من يعمل بيديه فقد شوه عقله، وترتب علي ذلك، أن أصبح كل ما يتصل بالعقل سام ـ وكل ما يتصل بالجسم محتقر، وبذلك كانت العلوم النظرية التي تتصل بالعقل أسمي وأعلي من تلك العلوم التي تتصل بالعمل اليدوي والمجهود البدني".

أما موقف الحسيين القائل بأن الحواس هما أساس المعرفة فالاستناد إليه يجعل التربية عملا منصبا علي الحواس باعتبارها أداة المعرفة، وعلي هذا الأساس ظهرت العديد من مدارس التربية الحسية والتي تؤكد علي تنمية الحواس والجسم، وتواجه التلاميذ بمشكلات يسعون إلي حلها بشكل نشط باستخدام الحواس والعمل والنشاط فهذا العمل والنشاط هو أساس التعلم،

والمنهج يتم تنظيمه وفقا لميول المتعلم، ودور المعلم التوجيه وتقديم العون حينما يلزم، والنمو يقاس عمليا عن طريق ما يبديه المتعلم من مهارة في التعامل مع مشكلات الحياة.

والموقف المتوسط بين الموقفين السابقين (العقلي والحسي) يجعل مهمة التربية تنمية العقل والحواس معا مع اختلاف في التركيز علي أي منهما وفقا للموقف الذي يتخذه المربي في شأن من يعتبره صاحب الدور الرئيس في المعرفة من العقل والحواس.

وفي قضية القيم هناك من يري أنها مطلقة وثابتة لا تتغير وبالتالي فالترجمة التربوية لهذا الموقف يضع علي التربية مسئولية تعليم التلاميذ والمواطنين عامة هذه القيم الثابتة وأن تكسبهم قناعة أنهم لا يمكنهم تغييرها أو استبدالها وأنهم أيا كانت ظروف حياتهم لا يملكون من أمر تغير القيم شيئا، بينما هناك من يري أن القيم نسبية وليست مطلقة ولذلك فهي متغيرة ويترتب علي الأخذ بهذه الرؤية توسيع دور التربية ليتجاوز عملية النقل إلي إقدار التلاميذ علي التجديد والابتكار ولمواجهة مواقف الحياة المتغيرة وتنمية مواهبهم وقدراتهم للوصول من كل ذلك إلي قيم جديدة تناسب ظروفهم وعصرهم.

ومن جانب آخر يري فريق أن القيم موضوعية ويترتب علي ذلك أن يصبح مهمة التربية تعريف التلاميذ من مقومات الجمال والخير والحق وغيرها من القيم تلك المقومات التي توجد في الأشياء والمواقف وتربية أذواقهم ليصبحوا قادرين علي إدراك تلك المقومات وتذوقها وتقديرها، أما القدر بات القيم ذاتية فينبغي أن يعد الموقف التربية في شكل لا يمل علي التلميذ شئ يقنعه بأنه هو من يجب أن يختار القيم لنفسه ولكن عليه بعد أن يختارها أن يراقب سلوكه ويري مدي وفائه بالقيم التي أعلن التزامه بها، وهنا لابد من مساعدة الطفل علي الموازنة بين الأمور حتى يمكن أن يقرر أن القيم منحها ولاءه.

ختام الأصول الفلسفية:

في هذه الطريقة حينما يتم البدء بفلسفة جاهزة تطبق بعد ذلك في التربية تصبح فلسفة التربية تطبيقا للفلسفة في مجال التربية وقد كان هذا هو الأسلوب السائد في بدايات علم فلسفة التربية وكان يسمي الأصول الفلسفية للتربية ويعاب علي هذا الاتجاه أنه يجعل التربية والتربويين في المرتبة الثانية من حيث إقامة فلسفة التربية حيث يقتصر عملهم علي مجرد تحديد شكل تطبيق الأفكار الفلسفية لفيلسوف ما، كما يعيبها أن بعض الآراء الفلسفية قد لا يكون لها كبير صلة بالعمل التربوي وقد يهمل التربويون حال تطبيقهم لبعض الفلسفات بعض الجوانب المهمة في هذه الفلسفات لعدم تقديرهم لها أو لعدم إحساسهم بأهميتها وهم في ذلك قد يتعارضون مع الفيلسوف الأصلي صاحب الرؤية والمذهب الفلسفي كما قد يصل الأمر إلي حد ابتكار بعض من التطبيقات التي لو عرضت علي الفيلسوف الأصلي لقرر إنها لم تخطر له ببال أو أنه لا يوافق أساسا عليها وبالتالي لا يجوز نسبتها إليه.

نتيجة لكل ما سبق ونتيجة لتطورات علمية كثيرة تطورت فلسفة التربية من الأصول الفلسفية إلي فلسفة التربية.

فلسفة التربية:

هنا رأي التربويون أنهم المتخصصون في العمل التربوي وأنهم الأقدر علي فهمه وتقدير احتياجاته وأنهم أكثر اتصالا بالإنسان من الفلسفة العامة فهو موضوع نشاط التربية وبالتالي فهم الأجدر بأن تكون لهم وجهة نظر عامة ومختلفة قليلا أو كثيرا من وجهات النظر الفلسفية العامة.

ونتيجة لذلك أصبحت فلسفة التربية اليوم ميدان بحث مستقل عن كل من الفلسفة والتربية وإن كان لا يستغني عن كل من الفلسفة والتربية.

هنا تبدأ فلسفة التربية من مشكلات موجودة في الميدان التربوي أو قضايا تربوية يتعمق في مناقشتها فيلسوف التربية حتى يصل إلي جذورها الفلسفية ويصدر أحكامه فيها في ضوء هذه الجذور الفلسفية التي توصل إليها هنا تصبح "فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلي تحقيقها".

أخيرا فإن فلسفة التربية وفقا لهذه الطريقة نشاط يبدأ بأسئلة تتعلق ابتداء بالعمل التربوي وتنتهي إلي نظريات تربوية ليست من نوع النظريات العلمية، فالنظرية هنا تعني فكرا منظما أو مجموعة مترابطة من الأفكار.

وظائف فلسفة التربية وفوائدها:

فلسفة التربية كالفسلفة بصفة عامة؛ فهي تأمليه إرشادية توجيهية وتحليلية، وعلي هذا الأساس نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية وظائفها، وهي المهام التي تقوم بها، والتي تمثل في ذات الوقت فوائدها التي تؤكد أهمية فلسفة التربية وضرورة دراستها، **وذلك علي النحو التالي:**

1- الوظيفة التأملية:

حيث تقوم فلسفة التربية بالتأمل والتفكير النظري المجرد الشامل والمتعمق للوصول إلي إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم لكي تعمل بواسطتها علي تنظيم المعلومات المتصارعة التي تتصل بالتربية والتي ترد إليها من كافة العلوم الأخرى المتصلة بالتربية.

والتربية عملية إعداد وتنمية الإنسان، ولكن ما طبيعة هذا الإنسان وما طبيعة العالم الذي يعيش فيه؟ سؤال أساسي لابد من الإجابة عليه فطبيعة الإجابة التي نتبناها تؤدي إلي شكل معين لممارسة العمل التربوي داخل الفصل وخارجه، داخل المدرسة وخارجها، وتلك مهمة فلسفة التربية بوظيفتها التأملية أن تحدد لنا إجابات تلك الأسئلة، وبالتالي الإطار الذي تعمل فيه التربية وتسير علي هديه علي أنه يجب التأكيد علي أن أي من العلوم المتصلة بالتربية والتي تتناول دراسة الإنسان لا تستطيع أن تقدم لنا تلك الرؤية التي نحتاجها للاستناد إليها في ممارستنا التربوية، فالعلوم بطبيعتها موضوعاتها جزئية، وبالتالي فالصورة التي تقدمها لنا عن الإنسان صورة جزئية، لا تفيد في العمل التربوي، فنحن في حاجة إلي صورة كلية لا يمكن لغير الفلسفة بنظرتها الكلية أن تقدمها لنا.

وبذلك تساعدنا فلسفة التربية علي أن نري العمل التربوي الذي نقوم به كمربين في هذا العصر، أن نراه في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها، ففي هذا العصر الحديث الذي يتميز بالتخصص نجد أنه من

اليسير علي الفرد المتخصص أن يندمج في مهنته اندماجا ينسيه إدراك المكان الذي يشغله في علاقته بدائرة أوسع من دائرة التخصص، ومثل هذه النظرة الضيقة تؤدي في كثير من الأحيان إلي أن يصبح العمل الذي يقوم به الفرد عديم الفائدة أو قليلها حيث فقد العلاقة، ففقد المعني والاتجاه.

هذه النظرة الكلية التي تمدنا بها الفلسفة تفيدنا أيضا في إزالة التعارض والتصارع في الروي الجزئية حتى داخل العلم الواحد، فالمعلم الذي يرغب في الاستناد إلي الرؤية التي يقدمها علم النفس لابد له أن يلاحظ أن صورة الإنسان في علم النفس الذي يتبني المنظور السلوكي الظاهري يختلف عن صورته في علم النفس الذي يتبني المنظور الداخلي ويستخدم الاستبطان.

2- الوظيفة الإرشادية:

حيث تقوم فلسفة التربية بعمل الرائد المرشد، والموجه للعمل التربوي بأن توضح طبيعة العمل التربوي، وتحدد غاياته التي يجب أن يستهدفها، والوسائل العامة التي ينبغي أن يستخدمها لبلوغ هذه الغايات والأهداف التربوية لا يمكن أن تصاغ في معزل عن القيم، وميدان القيم أحد الميادين الرئيسية التي تعني الفلسفة بدراستها، وهدف التربية الأسمي هو الحياة المثلي أو الحياة الفاضلة، فأين يوجد مثال هذه الحياة، بالطبع لا وجود له إلا في فلسفة القيم والجمال، فلسفة الأخلاق وما وراء الطبيعة ففي هذه الموضوعات الفلسفية يجد المربي أنماط القيم والأخلاق والمعارف والعقائد التي تؤلف معا تلك الحياة المثلي التي تستهدفها التربية ولذلك فرجال التربية، وفلاسفة التربية قديما وحديثا يشتقون نموذج الحياة الفاضلة من وحي الموقف الفلسفي الذي يؤمنون به.

وإذا سئلنا عن الضرورة التي تحتم هذه العودة إلي الفلسفة لتحديد الأهداف؟ جاءت الإجابة ببساطة أننا لا نستطيع أن نستند إلي الوقائع أو التجريب لتحديد الأهداف، فالوقائع في حد ذاتها لا تحسم عملية الأهداف لأنها لا تشير إلا إلي أن نتائج معينة تترتب علي إتباع سياسة معينة ولكنها أبدا لا تحدد لنا إذا كانت هذه السياسة ذاتها مرغوبة أم لا، ولا يمكنها كذلك أن تبرر هجر أو إهدار سياسات أخري غيرها وعدم اتباعها ومن مثل ذلك هل نمارس الديمقراطية في المدرسة أم لا، الوقائع هنا تقول لنا أن سلوكا معينا يؤدي إلي

تحقيق الديمقراطية وأن سلوكا معينا يؤدي إلي تحطيمها، ولكنها أبدا لا يمكنها أن تجيب سؤالنا عما إذا كانت الديمقراطية هدف يجب أن نسعي إليه أم لا.

هكذا ترشد فلسفة التربية العمل التربوي بأن تحدد له أهدافه وتقوده وتوجهه، وتقدم بذلك من خلال وظيفتها المعيارية ـ التي تحدد ما ينبغي أن يكون ـ دعما للمعلمين بشأن مواقفهم وأعمالهم التي يقومون بها وتبصرهم أيضا بأسلوب عدم قيامهم بأعمال أخرى.

3ـ الوظيفة التحليلية النقدية:

وهنا تقوم فلسفة التربية بتحليل القضايا ودراستها دراسة ناقدة لا تتقبلها تقبلا سلبيا، ولكن تعمل العقل فيها بما يؤدي إلي تحقيق **عدة فوائد:**

أ ـ توضيح القضايا:

فالدراسة التحليلية الناقدة تساعد في تحديد مغزي ومدلول كل قضية، فمثلا ما الذي نعنيه بالتعليم الإجباري؟ وما الذي نعنيه بالديمقراطية وأن تصبح هدفا للتعليم؟ وكلا من هاتين القضيتين وأمثالهما تبني علي فروض سابقة وآراء معينة يجب أن توضح، ويجب أن يكون المعلم علي علم بها، فهذا فقط هو ما يضمن إزالة الغموض والالتباس، وهذا هو ما يجعلنا أكثر وعيا، وذلك أننا كثيرا ما نمارس أعمالا ولا ندري لها أصلا، وبالتالي لا نستطيع أن ندافع عنها، كما أن هناك حاجة بالغة لإزالة الالتباس وتوضيح المعاني، حيث كثيرا ما يستخدم المتناظرون في القضايا التربوية تعابير ومعاني ومفاهيم غامضة ملتبسة علي المخاطب أو المُخاطب أو عليهما معا فيحتدم الخصام دون مبرر، فالسبب الرئيس هو فوضي معاني التعبير المستخدم، وعدم تحديد معاني المصطلحات ومدلولاتها.

ب ـ تحديد الممارسات:

ففي ضوء توضيح معاني المصطلحات يمكن تحديد الممارسات التي تؤدي إلي تحقيق الأهداف، فقيمة هدف مثل ديمقراطية التعليم أو غيره ليس في مجرد وجود الهدف أو ترديده، بل يجب أن يتحول إلي ممارسات، وبالتالي لابد من تحديد مغزي الأهداف ومضمونها، وأن يعاد صياغتها في شكل إجراءات ووسائل تؤدي إلي تحقيق تلك الأهداف الموضوعية.

ج ـ نفي التعارض والقضاء علي الصراعات:

إذ كثيرا ما يتبني فرد ما سواء كان مدرسا أو نظاما تعليميا ـ مصطلحا معينا ثم يقع في التعارض والتناقض مع نفسه حينما يأتي سلوكه معارضا وغير مطابق للمصطلح، فقد تدعو جماعة من المربين أو يعلن نظام تعليمي تبنيه للديمقراطية، ثم يصر علي فرض نوع واحد من المقررات لكل الطلاب علي السواء دون ما اعتبار للفروق الفردية القائمة بينهم، ويعتمد سلسلة من الامتحانات المبنية علي اكتساب تلك المقررات يغربل عن طريقها الطلاب فيحدد من يواصلون فرص التعليم الأعلي يحرم السواء الأعظم الراسب بالطبع من اضطراد النمو التربوي، فكيف يمكن التوفيق بين هذه التناقضات؟ إن هذا الأمر غير ممكن علي الإطلاق إلا من خلال تحديد معني المصطلح ودلالته، وتلك وظيفة من وظائف فلسفة التربية التحليلية.

الفصل الثاني
أصـــول التربيـــة

لقد ناقشنا علمية التربية في الفصل التمهيدي وبينا كيف أنها تقوم على علم حقيقي، وأنها تستند إلى عديد من الأصول، وتجمع الدراسات التربوية على أن أصول التربية تتلخص فيما يلي:

الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية، والأصول الاقتصادية، والأصول التاريخية، والأصول السياسية، والأصول الإدارية، والأصول الفلسفية، والأصول النفسية، والأصول الفسيولوجية والبيولوجية، وسوف نناقش هذه الأصول لتبين الصلات القوية بين العلوم التي تدرس المجتمع وتدرس الإنسان والتربية.

الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية:

التربية نظام اجتماعي لها خصائص النظم الاجتماعية، وتتكون بنيتها من نفس العناصر التي تتكون منها النظم الاجتماعية، ولذلك فإن دراسات علم الاجتماع التي يجريها على النظم الاجتماعية تستفيد منها التربية بشكل مباشر، وهذه علاقة واضحة ومباشرة بين التربية وعلم الاجتماع.

كما تستمد عملية التربية أسسها ومناهجها وأهدافها من المجتمع ومن ثقافته، لأن عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتولاها التربية إنما تحقق عضوية الجيل الجديد في المجتمع عن طريق تعليمه لغة الجماعة وفكرها وتقاليدها وعاداتها وعرفها وقيمها ومهاراتها، فالثقافة هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها ومناهجها وأهدافها المختلفة.

ولما كانت الثقافات تختلف باختلاف المجتمعات، وباختلاف العصور كان لكل مجتمع نوع معين من التربية تختلف بدورها باختلاف هذه المجتمعات وباختلاف تلك العصور.

وهذه الثقافة يعكف على دراستها علماء دراسة الثقافة الذين يتتبعونها عند المجتمعات المختلفة وخاصة المجتمعات البدائية، وهم ما يعرفون باسم الأنثروبولوجين، أي الذين يدرسون ثقافة الإنسان، وتطوراتها، كما يعكف على دراستها علماء الاجتماع فيدرسون النظم وتجسيدات الثقافة فيها، وقد أمدت هذه الدراسات التربويين بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الاجتماعية والثقافية، فتحولت النظرة إلى التربية من عملية فردية إلى عملية اجتماعية

ثقافية حيث أنها تستمد مقوماتها من المجتمع ومادتها من ثقافته لكي تهيئ للناشئين فرص النمو من خلال عناصرها حتى تتجلى أمامها وتتضح خصائص الأدوار الاجتماعية التي سيقومون بها في المجتمع.

والناشئون إذ يتحقق لهم وفيهم هذا الوضوح والجلاء إنما يمتصون ويتمثلون هذه الثقافة فيصبحون بذلك حاملي ثقافة ثم ناقلي ثقافة، والتربية تمكن الناشئين من حمل الثقافة ونقلها، وهي السبيل إلى استمرار هذه الثقافة وتجديدها، وهي بذلك لا يرثها الناشئون بيولوجيا وإنما يكتسبونها تربوياً من خلال الوسائط الاجتماعية التي يوجدون فيها منذ مولدهم، والمدرسة إحدى هذه الوسائط الثقافية والاجتماعية التي يكرس للتربويون جهودهم في أن ترسو على مبادئ وقوانين علمي الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية وتستفيد من قوانينها ونظرياتهما، وما توصلا إليه من حقائق في مجال الظواهر والعمليات الاجتماعية، حتى لا تنفصل المدرسة عن المجتمع ومشكلاته، وحتى تستجيب للتغييرات الحادثة في المجتمع بأسلوب علمي متناسق.

وهذه الأصول الثقافية والاجتماعية هي التي جعلت كثيراً من الأفكار والمفاهيم الفردية تتوارى في المجال التربوي لتصبح العملية التربوية عملية اجتماعية تماماً فتحول النظرة إلى المعرفة التي يحصلها الناشئون إلى معرفة اجتماعية يصلون إليها من خلال الخبرات التي يتفاعلون معها، ثم توظف هذه المعرفة في خدمة الحياة الاجتماعية لهؤلاء الناشئين، وهذا يفرض على المربين أن يدرسوا ثقافة مجتمعهم حتى يدركوا ذلك الارتباط العضوي بين ما يعلمونه للناشئين وبين ثقافة مجتمعهم، وأن يدرس المربون حركة التغير الاجتماعي ومساراته في المجتمع، والمطالب المختلفة لنظمه الاجتماعية سواء من القوى البشرية أو من التنظيمات الإدارية والقانونية أو من المستوى التكنولوجي اللازم لها حتى تستجيب لهذه المطالب.

الأصول الاقتصادية للتربية:

إن النظرة الثقافية الاجتماعية للتعليم من المنظور السابق يجعلنا ننظر إلى التربية على أن لها أصولاً اقتصادية، فالتربية جزء من أهدافها تعد الناشئين ليتحملوا عبء مسئولية دور مهني في المجتمع وفي مستقبل حياتهم، ولذلك كان على التربية أن تكون على وعي بالمهن المختلفة في المجتمع، وتصنيفاتها ومحتوياتها، ومتطلباتها التعليمية حتى تبني مناهجها وطرقها ووسائلها بحيث تحقق مثل هذه الوظيفة الاقتصادية للتربية، ومن هذه الزاوية ندرك الصلة بين الاقتصاد والتربية، فالتربية تؤثر في عمليات الإنتاج وفي التنمية الاقتصادية،

وهى ذات عائد اقتصادي قاسه الباحثون فوجدوه كثيرا جدا، وبذلك تهتم التربية بجانب تنميتها لشخصيات الأجيال الجديدة وإتاحة الفرص التعليمية أمامها لكي تنمو إلى أقصى حد ممكن، فإنها تهتم بتنمية مهارات حركية وعقلية تبدأ بسيطة في الأعمار الصغيرة، ثم تندرج حتى تلتحم تماما مع متطلبات المهن المختلفة.

ولقد اتضحت هذه الأصول الاقتصادية للتربية، خاصة وقد أصبحت أهداف التربية أهدافاً شمولية بالنسبة للفرد وللمجتمع بحيث تسهم في تنمية الطبيعة البشرية بشكل متكامل وتحقق أهدافاً شاملة اجتماعية واقتصادية، ذلك بعد أن كانت تهدف فقط إلى تنمية العقل وتنشئة الأجيال الجديدة على قيم خلقية مجردة، فالتنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع تقوم على أساس وجود مجموعة من القوى البشرية المدربة والمتعلمة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة، والقادر على القيام بعمليات الإنتاج المختلفة، وهذه القوى البشرية تقوم التربية بإعدادها.

ولكي تعد هذه القوى العاملة عليها أن تدرس أهداف هذه التنمية الاقتصادية ومتطلباتها، وما تفرضه من تغيير في الطبيعة البشرية حتى يتسنى لها "أي للتربية" أن تتضمن أهدافها ومناهجها وطرقها ومناشطها مثل هذه المتطلبات من معلومات ومهارات واتجاهات ومفاهيم وقيم، ومن هذا المنطلق أصبح التعليم يعد للاقتصاد حاجاته من القوى العاملة ويخطط لنفسه على أساس هذه الحاجات من القوى العاملة إلى جانب وفائه بحاجات المجتمع الثقافية التي أشرنا إليها سالفا.

إن التخطيط الاقتصادي والاجتماعي في العصر الحديث قد أبرز أهمية القوى العاملة المدربة والقوى العاملة عالية المستوى، وجعل هذا النظام التربوي الذي يضطلع بعبء إعداد هذه القوى العاملة مكانة هامة في هذا التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، وهذا بدوره جعل التربية تدرك جوانب جديدة في أبحاثها ودراستها الاقتصادية من أجل الوفاء بحاجات المجتمع والاقتصاد من هذه القوى العاملة كما ونوعا، وقد خلق هذا فيضاً متزايداً من الأبحاث التربوية في مجال اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي.

وهذا الفيض المتزايد من الأبحاث قد شد التربية إلى مجال الاقتصاد كما جذب الاقتصاد إلى مجال التربية، كل منهما يعطي الآخر ما يحتاج إليه من معطيات تعينه على البحث والتقصي، ولذلك وجدنا العاملين في ميدان التعليم يعكفون على دراسة "القوى العاملة" والتنبؤ بحاجاتها خلال سنوات الخطة

الاقتصادية وأساليب ترجمة "الحاجات من الطاقة العاملة إلى حاجات تربوية".

كما جعلهم يستفيدون من مناهج الدراسات الاقتصادية ومن معطيات "علم الاقتصاد" في دراسة علم التربية فعكفوا على دراسة "تكلفة التعليم ـ وتمويل التعليم ـ وإنتاجية التعليم ـ وكفاية التعليم ـ ومدخلاته ومخرجاته"، وما إلى ذلك من أساليب ومصطلحات علم الاقتصاد.

وهكذا يتضح لنا أن معطيات "علم الاقتصاد" قد أعطت التربية مجالا خصبا للبحث والدراسة مما جعلها أكثر غنى عما كانت من قبل، خاصة حينما كانت معطيات الاقتصاد توحي للتربية بمجرد إيحاءات عن الاهتمام بالبيئة وخلق اتجاهات ومعلومات ومهارات عن مواردها.

الأصول التاريخية للتربية:

التعليم جزء من كل اجتماعي عام هو المجتمع، والمجتمع إذ يمر بفتراته التاريخية ويواجه مشكلاته الحياتية فإنما يحاول أن يصل بالقطع إلى حلول أو لبعض حلول لمشكلاته، وهذه الفترات التاريخية بمشكلاتها تعيشها كل النظم الاجتماعية في المجتمع مؤثرة ومتأثرة في/ وببعضها، والتربية كنظام اجتماعي تعتبر إحدى محصلات هذه الفترات وتلك المشكلات وحلولها، ودراسة تاريخ المجتمعات، وبالتالي دراسة تاريخ التربية تفيد في فهم مشكلاتها وجذورها وكيفية مواجهتها في الماضي، وكيفية الاستفادة بهذه الحلول في مواجهة مشكلاتها الحاضرة.

ومما يجعل للدراسات التاريخية التربوية أهمية كأصل من أصول التربية هو أهمية تتبع العلاقة الجدلية بين الفكر التربوي وبين العوامل والقوى الاجتماعية السائدة في فترة من فترات هذه الدراسة التاريخية بما يحويه هذا الفكر من أهداف التربية، ومن رأي في الطبيعة البشرية، ومن انعكاس هذا الرأي في طبيعة العملية التربوية منهجاً وطريقة، وما إلى ذلك، مما يجعلنا نفيد من هذه الدراسة في فهم العلاقة الجدلية بين الواقع الاجتماعي لمجتمعنا المعاصر وبين التربية فيه، كما يفيدنا أيضاً في الوقوف على تلك العناصر الفكرية والنماذج التطبيقية التي لم تعد ملائمة لعصرنا حتى نحرر التربية منها، وندرس كيفية إحلال عناصر فكرية تربوية أخرى محلها.

إن دراسة تاريخ التربية هامة بالنسبة للتربية المعاصرة حيث أنها تظهر حركة المجتمع وتفاعلاته وتأثيرها على التربية، وهذا يفسر لنا كثيرا مما تحتويه التربية سواء في العصر محل الدراسة أو في المجتمع المعاصر، تفسر

لنا الأهداف والمناهج، والمشكلات وكيفية حلها، فكثير من مشكلاتنا المعاصرة لا يمكن فهمها إلا على ضوء دراسة العوامل والقوى الاقتصادية والاجتماعية التي تشملها وتؤثر فيها في الحاضر والماضي.

كما يلعب الإسقاط دورا هاما في عمليات التخطيط التربوي، وهو تجسيد لبعد هام من أبعاد الزمن الثلاثة وهو الماضي، فحينما نسحب اتجاهات هذا الماضي في فترة زمنية محددة على المستقبل، نستطيع التعرف على النمو المستقبلي للتعليم، وبذلك يمكننا أن نقيم هذا النمو، وما إذا كان سيحقق أهداف السياسة التعليمية أم لا، وفي حالة عدم تحقيقه لهذه الأهداف فإننا مطالبون أن تحل مدخلات أخرى محلها، وعلى ذلك فإن فائدة هذه الإسقاطات (سحب الماضي على الحاضر والمستقبل) هي أن نتائجها تفيدنا في إسقاط مدخلات تعليمية أخرى مالياً وطلابياً ومدرسين، ونقارن بين الصورة الأولى والثانية لنتبين الإنجازات التي يمكن أن تحدث في الحالة الثانية: حالة التدخل بإسقاطات جديدة وبين الحالة الأولى: حالة ما يمكن أن يتحقق لو سارت الاتجاهات في نموها من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل كما هي مما يدفع المخططين إلى محاولة تغيير الاتجاهات الواردة لنا من الماضي وإحلال مدخلات جديدة غيرها لتحقيق سياسة تعليمية نستهدفها.

الأصول السياسية للتربية:

يلعب النظام السياسي دورا هاما في تشكيل أصول التربية فما يحتويه هذا النظام من قيم؛ وما يؤكده من اتجاهات، وما يتبناه من أهداف يرى أن سبيلها إلى التجسيد في الواقع الاجتماعي يتحقق عن طريق تربية الأجيال المختلفة من أبناء المجتمع، والتاريخ الاجتماعي للتربية يحدثنا عن أن التعليم كان يتأثر باستمرار بنظام الحكم في المجتمع وبتوجيه الدولة له فلقد كان أرستقراطيا حينما كانت تتسيد الطبقة الارستقراطية على المجتمع، وهكذا يكون ديمقراطيا في دولة تدين بالديمقراطية، ويكون اشتراكيا في دولة تدين بالاشتراكية وبالعدالة الاجتماعية، وهو في عصرنا الحاضر يتأثر في بعض المجتمعات بالتوجيه العلمي للدولة وللمجتمع وللنظم الاجتماعية فيه، وقد وجد الفلاسفة والمفكرون السياسيون أنفسهم وهم يضعون نظاماً لدولة مثالية وجهاً لوجه أمام التربية كأداة لبنائها، وبناء مواطنها على المبادئ والقيم والتصورات التي وضعوها لهم.

ولقد كان لهذا التأثير السياسي في التعليم أثره في اختلاف مفاهيم التربية وأهدافها، وذلك لاختلاف المفاهيم السياسية من وقت لآخر، ومن مجتمع

لآخر، كما كان له أثره في اختلاف كثير من المفاهيم الاجتماعية المرتبطة بالتربية كمبدأ الإدارة، وأسسها وأساليبها، ومبدأ الفرص التعليمية، وما إلى ذلك، ولهذه الأسباب كلها كان على التربية أن تتخذ لنفسها من السياسة أساسا تستند إليه فتتعرف على مفاهيمها وأسسها وأهدافها، فإن ذلك يضيء الطريق أمام كثير من عناصر العملية التربوية: أهدافها وإدارتها وطرقها ووسائلها ومناهجها وأنشطتها وأبنيها ومواقعها داخل المدرسة وخارجها، كما تضيء لها معاني كثيرة من محتوى الحقوق والواجبات متى تنشئ الأجيال عليها وما إلى ذلك من أمور.

الأصول الإدارية:

إذا كانت التربية تتخذ من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن الحقائق التي تتوصل إليها الدراسات في مجالها أصولا؛ وإذا كانت هذه النظم تحتاج إلى عامل ربط وتنسيق وتنظيم ليربط بينها، ويصيغها في نظام كلي يحقق فاعليتها؛ فإن ذلك يكون عن طريق النظام الإداري في المجتمع، وهو نظام نحده في كل نظام اجتماعي على حدة، كما نجده هو العامل العام في جميع النظم مجتمعة؛ وبذلك نجده في النظام التربوي، فإذا كانت الإدارة العامة للمجتمع تعكس نفسها في كل النظم فإنها بدورها تعكس نفسها في النظام التربوي بديهة.

وكل نظام اجتماعي على حدة، وجميع النظم الاجتماعية مجتمعة ومتفاعلة يقوم عليها وعلى إدارتها قوى بشرية هم أولاً وأخيراً ناتج النظام التربوي في المجتمع، ويترتب عليهم إنجاز الأعمال أو تعويقها، فإذا ما أعدوا من خلال نظام تربوي يبني فيهم قيم التعاون والعمل من خلال فريق، وقيم المبادرة والمبادأة الفردية والشجاعة والإخلاص، وارتبط ذلك بمفاهيم الإدارة وأساليبها فإن ذلك يؤدي بالعمل الإداري إلى النجاح في إنجاز الأعمال، ويتطلب هذا أن تدرس مفاهيم الإدارة الصحيحة الجيدة وحقائقها لكي ترتبط بخبرات تعليمية يمر بها أبناء الأمة، حتى إذا ما خرجوا للحياة العملية وجدوا أنفسهم مسلحين بالفهم العام للعمليات الإدارية المختلفة كإطار ينسق عملهم ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف منه.

غير أن فعالية النظام التربوي في تحقيق مثل هذا الهدف يرتبط إلى حد كبير بإرادته، فيجب أن تصيغها بشكل جيد بحيث قائمة على أسلوب علمي ديمقراطي حتى تعكس على الأجيال الناشئة أساليب الإدارة السليمة، وحتى ينجح هو في تأدية مهامه التربوية، فقد يتوافر له جميع إمكانيات النجاح ولكنه

لا يحققه في غياب إدارة علمية سليمة، وهذا ما يجعل التربية في حاجة إلى أن تبني نفسها على نظام إداري جيد تستوعبه من الأصول العلمية للإدارة.

الأصول الفلسفية:

وإذا كانت التربية تتخذ من النظم والمعلومات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإدارية أصولا لها، فإن الفلسفة الاجتماعية التي يبلورها الفلاسفة والمفكرون التربويون هي النسق الفكري المتكامل الذي يناقش قضايا المجتمع والسياسة والاقتصاد والإدارة ويحللها وينقدها راسما صورة فكرية جديدة لها وأن التربية هي الجانب الإجرائي لتجسيد هذه الصورة الفكرية في الواقع الاجتماعي، ففلسفة أفلاطون، وفلسفة جون ديوي مثلا كانت كل منهما ترى أن التربية هي الأسلوب العملي لترجمة قيم هاتين الفلسفتين إلى سلوك في الأجيال المختلفة، وهذا هو السبيل إلى نقل الفلسفة من مجالها النظري البحت إلى مجالها التطبيقي لاختيار أفكارها وتطبيقها، ومن هنا يمكن القول بأن للتربية أصولا فلسفية تستند إليها توضح لها مفاهيم خاصة بالمجتمع وطبيعة البشرية التي تعدها له، ومفاهيم خاصة بالقيم التي تتبعها لتنشئة الأجيال عليها، وهذا الانتقاء الخلقي للقيم يتم من خلال الفلسفة التي تنتقد وتحلل وتظهر أفضل القيم.

الأصول النفسية للتربية:

ولقد بدأنا بعلاج الأصول الثقافية ثم الاقتصادية ثم التاريخية ثم السياسية ثم الإدارية ثم الفلسفية، لأن هذه كلها دراسات عن المجتمع في صورة ما ومن زاوية معينة، أما الآن فسنشير إلى الأصول النفسية لأنها أيضا وعلى أية حال تتعلق بدراسة نفسية الإنسان، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد إنسان بمفرده يمكن أن يكون له نفسية مستقلة، لكن العلماء تعودوا واستنوا سنة معينة: وهى أنه يمكن العزل والتصنيف والتحليل لظاهرة ما عن غيرها من الظواهر المرتبطة بها بقصد الدراسة، فالظاهرة النفسية ظاهرة مرتبطة بظواهر المجتمع وبالطبيعة ما في ذلك شك، والأصول النفسية هامة جداً في العملية التربوية لأن علم النفس يوفر لنا الحقائق المختلفة عن اتجاهات النمو وخصائصه وأبعاده المختلفة ونمو الطفل في مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى كما أنه يقدم لنا النظريات المختلفة لتفسير السلوك، ويقدم لنا أيضا خلاصة تجاربه عن التعلم، وعلى هذا الأساس يستطيع التربويون بجميع تخصصاتهم أن يبنوا المناهج وأن يقننوا الطرق التربوية والكتب المدرسية والأهداف التربوية، ويستطيع المعلم أن يفهم الأسس النفسية التي يتعامل على أساسها مع تلاميذه ومع مناهجه وطرقه.

الأصول البيولوجية والفسيولوجية للتربية:

تحتاج التربية بمفهومها الشامل إلى معرفة فسيولوجية وبيولوجية، تستند إليها في بحوثها لكي تستطيع أن تحقق نموا طبيعيا للناشئين، وهذه المعرفة تعظم أهميتها بالنسبة للتربية في مجال التغذية وأثرها على النمو الجسمي والعقلي، وفي مجال الفحوص الطبية التي تفيد في نمو التلميذ نموا طبيعيا، وعلاقة ذلك كله بالتربية الرياضية والعقلية والنفسية للتلميذ، فهي لذلك في حاجة إلى معرفة تشريحية، ومعرفة طبية، ومعرفة صحية، ولكنها لا تطبق هذه المعرفة تطبيقا مباشرا وإنما تفيدها هذه المعرفة في معالجة بحوثها الخاصة بمشكلاتها التربوية، وبالذات فيما يتعلق بصلة التغذية بالنمو الجسمي والعصبي والعقلي للطفل، وأثر ذلك على التحصيل المدرسي وعلى العمليات العقلية التي يتطلبها ممارسة التفكير، وأثر ذلك على التمارين الجسمية ومكوناتها لنمو جسمي متناسق ومتناسب مع مراحل العمر المختلفة.

وعلى ذلك فمناهج وأهداف وطرق تدريس التربية الرياضية تحتاج في صياغتها إلى مثل هذه المعرفة، كما أن هذه الحاجة تبدو واضحة في مناهج التغذية والاقتصاد المنزلي عموما.

أما من ناحية العمليات الداخلة في مكونات العملية التربوية فمما لا يخفى على الدارسين أهمية دراسة الجهاز العصبي وبخاصة الجهاز العصبي المركزي (المخ) في فهم كثير من وظائف وعمليات التذكر والتخيل والتصور والتفكير ومعرفة مناطق السمع والكلام والفهم والتفكير في المخ، ومعرفة آثار الاضطرابات العصبية أو الهدوء العصبي على عمليات التعلم المختلفة من فهم وتحصيل وما إلى ذلك.

الفصل الثالث
الأصول الاجتماعية للتربية

لم تعد التربية في عصرنا هذا خدمات تؤديها الدولة للأفراد، بل أصبحت عملية استثمارية ناجحة ينبغي أن يكون عائدها مناسبا لما ينفق عليها ماديا وبشريا، ولذلك فقد أصبح تخطيط التربية يجري ضمن تخطيط شامل تتداخل فيه عوامل كثيرة، اجتماعية وسياسية واقتصادية ونواحي أخرى عديدة.

وللمجتمع أهمية خاصة في تحديد ورسم السياسة التعليمية، لأن ظروفه وإمكانياته وحاجاته وتقاليده وعاداته وثقافته وما توارثه منها من أجياله السابقة، كل ذلك هو الذي يحدد نوع التربية وأسلوبها في أي مجتمع من المجتمعات.

ولهذا فإننا سنهتم هنا بالأسس الاجتماعية للتربية.

العوامل التي أدت إلى ظهور النظرة الاجتماعية في التربية:

اشتركت عوامل عدة في ظهور النظرة الاجتماعية للتربية، وسنقتصر هنا على ذكر أهم هذه العوامل وهي:

1- تقدم علم الاجتماع:

نتيجة لتقدم العلوم الإنسانية وتطورها، ونتيجة للازدياد السكاني وتزايد متطلبات الفرد، فقد أصبحت علاقة الفرد ببقية أفراد مجتمعه وعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة المجتمعات ببعضها، علاقات مركبة لا تنظمها اجتهادات ومحاولات ذاتية أو فردية، مما أدى إلى تفكير العلماء في وضع فلسفة وأسس لتنظيم العلاقات بين الأفراد ومجتمعاتهم، وبين المجتمعات بعضها بالبعض، بطريقة علمية، فظهر علم الاجتماع ونما وتقدم، حتى أصبح له أصول وفروع وتخصصات عميقة، بل أصبح من أساسيات التخطيط الشامل للمجتمعات، وارتبطت آراؤه ونظرياته ارتباطا كبيرا بالتربية وعلم النفس ونظرياتهما، وأصبح التعليم يرسم في ضوء احتياجات المجتمع.

وقد أوضح لنا تقدم علم الاجتماع أن الناحية الاجتماعية، وهي التي تهمنا هنا، تتأثر بنوع التربية وأسلوبها وتنفيذها وتؤثر عليها، وتخطيط التعليم أو التربية، الذي لا يتداخل ولا يتأثر بالمجتمع تخطيط غير علمي، وغير دقيق، كما أن المجتمع بوجوده وإمكانياته ونظمه وتقاليده وماضيه وحاضره وأمانيه

ومستقبله الذي لا يطيع التربية، ويقودها، ويتفاعل معها، حتى يصبح أثرها متوافقا مع ماضي هذا المجتمع، ودافعا لنموه وارتقائه لا يعتبر مجتمعا متقدما.

وقد بين لنا علم الاجتماع، أن الحياة الاجتماعية والواقع التطبيقي فيها، حدد أن المجتمع الإنساني عبارة عن مجموعة من الأفراد يعيشون على بقعة جغرافية محددة، ويعملون وينشطون فكريا وبدنيا بشكل إيجابي في المجالات المختلفة لتحقيق مصالح وأهداف مشتركة، وأفراد المجتمع كلهم بطبيعة الحال يبدأون صغارا، ويوضعون تحت تأثير نوع التربية والتعليم الذي يخطط وينظم لهم، وبالتالي فإن أثر التربية والتعليم هو الذي يحدد أفراد المستقبل، وكمية ونوعية الثقافة التي لديهم، وسلوكهم واتجاهاتهم التي تؤثر سلبيا أو إيجابيا في تحقيق أهداف الدولة، ومن هذا يتضح تأثير التربية الكبير في المجتمع، وأهمية أن تكون هذه التربية محققة لأهدافه، وضرورة أن يكون تخطيطها متأثرا بهذه الأهداف، وقد كان تقدم علم الاجتماع في تحديد هذه الظواهر، هو الذي ساعد التربية على ربط أهدافها بأهداف المجتمع، حتى تبني كثير من العلماء التربويين النظرة الاجتماعية للتربية.

وقد حدد لنا علم الاجتماع في ضوء تقدمه، أن أفراد المجتمع ينشطون فكريا وبدنيا بشكل إيجابي في المجالات المختلفة؛ ولذلك فقد تحدد دور التربية على هذا الأساس، ورسمت وسائل تحقيق ذلك على اعتبار أن النشاط الفكري، وكثير من النشاط المدرسي مركزه المدرسة، وتكتسب عن طريقها الثقافة والمواد المختلفة التي تنظمها خطط التعليم، وكذلك تقدمت أساليب التدريس والأنشطة المختلفة المصاحبة؛ بحيث يتكون عند الأفراد أسلوب تفكير علمي هادف مناسب لإعداد أفراد يمكنهم أن يعيشوا في بيئتهم، ويعملون على إنمائها في المجالات المختلفة؛ الاقتصادية والأسرية والتعليمية والصحية والروحية والترويحية والفنية، ونحن إذا نظرنا إلى المجتمعات نجد أن تلك التي التزمت التربية فيها باتجاهات وأصول علم الاجتماع، هي المجتمعات المتقدمة، أما التي لم يصل إليها التقدم الاجتماعي بعد، ولا زالت التربية فيها غير متأثرة بها، تحاول تتغير أسلوبها، وتجعل تخطيطها شاملا تربويا واجتماعيا واقتصاديا لتلحق بالدول المتقدمة.

ويعالج علم الاجتماع أيضا أثر التعليم على المجتمع، فلو رجعنا إلى عينات من المجتمعات، أو إلى مجتمع بذاته في عصور مختلفة، فإننا لن نجد ازدهارا في المجتمع ونواحيه المختلفة، إلا مبنيا على تقدم في التعليم والتربية، ولن نجد ازدهارا في التعليم، إلا عند شعور المجتمع بحاجته إلى النمو والتقدم وشعوره بالتخلف، فلا يجد أمامه وسيله إلا بالاهتمام بالتربية والتعليم، لرفع شأن المجتمع، ويتضح ذلك في البلاد التي دخلها الاستعمار في عصور مختلفة، فقد كانت الوسيلة الوحيدة لإضعاف واستغلال البلد المحتل ومجتمعه هي إضعاف التعليم في هذا البلد، كما أن الثورات الاستقلالية كانت أول ما تهتم به للانتفاض من الاستعمار، هو نمو التعليم، ولقد شعرت المجتمعات بأهمية تعليم كل فرد منها حتى يكثر إنتاجه، والذي أوضح لنا هذه الظواهر هي الدراسات العميقة لعلم الاجتماع في النواحي التاريخية للمجتمعات، وتحليل هذه الظواهر للتعرف على العوامل الاجتماعية المؤثرة على نمو المجتمع، وأتضح كذلك نتيجة الدراسات المقارنة للمجتمعات المختلفة في الأزمنة المختلفة والظروف المختلفة، أثر التربية على تقدم الشعوب، وكيف يمكن استغلالها في خدمة الفرد والمجتمع.

ولقد أظهرت دراسات علم الاجتماع أيضا نقطة ضعف واضحة في السنوات السابقة في المجتمعات المختلفة، وهي إهمالها تعليم الفتاة التي تمثل نصف المجتمع، ولما تنبهت الدول المتقدمة إلى ذلك، وعممت تعليم الفتاة ارتقت هذه المجتمعات وتقدمت، وتجارى الدول النامية الآن، هذا الاتجاه للارتفاع بمجتمعاتها، وهذا يبرر أهمية التعليم لجميع أفراد المجتمع كل على حسب ما يناسبه، حتى تحقق المجتمعات أهدافها؛ والفضل في ذلك يرجع إلى تقدم دراسات علم الاجتماع وربطها بالتربية، ففتح هذا الطريق أمام التربية لتصحيح نظرتها وأساليبها.

ولذلك فإننا نجد أن الأمم المتقدمة الآن تعمل دائما على رعاية التعليم واحتضانه وتشجيعه، وتهيئة جميع الفرص أمام العلماء لتساعدهم على زيادة الإنتاج، بعد أن شعرت بأهمية التعليم لرفع شأن المجتمع.

وحينما أبرز علم الاجتماع الأمراض الاجتماعية ومشكلات المجتمع والانحرافات، وحدد أسبابها، فقد وضع نفسه بذلك في خدمة الصحة النفسية، ولذلك فقد اتجهت التربية إلى الاهتمام بالتعرف على النواحي الاجتماعية للتلاميذ، لما لها من تأثير على سلوكهم وتقدمهم وبذلك يكون قد أسهم علم الاجتماع بدراساته هذه في تربية الأفراد وعلاج مشكلاتهم، وأصبح هذا العلم عاملا أساسيا أدى إلى تغيير نظرة التربية واتجاهها، إلى الاهتمام بتربية الأفراد اجتماعيا.

وقد كان للظواهر التي تعرضنا لها، انعكاس على تنفيذ التربية في المدارس وانفسح المجال أمام المشتغلين بالتربية للتعمق في ربط التعليم بالمجتمع، حتى إن بعض مناهج الدراسة، كما في منهج الوحدة الثقافية العربية عام 1958 ما ينص على أن تدور موضوعات الدراسة حول ما يهم الطفل في بيئته ومجتمعه، كما نصت أهداف المراحل التعليمية في كثير من البلاد على أن يكون هدف التعليم إعداد مواطنين متكاملين في النواحي الثقافية والاجتماعية والصحية والروحية وغيرها من العوامل، وعلى ذلك فيمكن القول أن ارتباط المجتمع بالتربية كان موجودا ولا يزال وسوف يبقى، لأن ذلك طبيعة الحياة وقد نصت عليه في الأديان والكتب السماوية والتاريخ وتطور الأمم، ولكن ظهور علم الاجتماع وتطوره وتعدد الدراسات في نواحيه الكثيرة وتعمقها وظهور علم التربية الحديثة وتطورها وربطها بالنواحي الاجتماعية وغيرها من النواحي الهامة، جعل العائد من التربية والتعليم أكبر، وجعل العائد على المجتمع أعم وأقوى، ودفع المجتمع إلى المزيد من العناية والاهتمام بالتربية والتعليم.

2- تقدم علم النفس:

سبق أن حددنا أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد يعيشون على بقعة جغرافية محددة ويعملون وينشطون فكريا وبدنيا بشكل إيجابي في المجالات المختلفة لتحقيق مصالح وأهداف مشتركة.

وهذا المجتمع بأفراده وتعامله كان فيما مضى يعيش عيشة اجتهادية ويتعامل تعاملات بسيطة، ولم تكن به تعقيدات المجتمع الحالي ولا متطلباته،

وعندما تطورت الحياة وزادت متطلبات المجتمعات وتقدمت العلوم التطبيقية وتطورت التكنولوجيا، كان أحد فروع هذه العلوم التطبيقية علم النفس الذي تدخل لدراسة المجتمعات وأفرادها بغرض مساعدة الفرد على النمو نموا صحيحا يحقق إيجابية في المجتمع المتطور، يربيه تربية مناسبة لمجتمعه الذي يعيش فيه، فحدد مراحل النمو وخواصها ومتطلباتها، ودرس أسلوب التفكير والتعامل، وأصبحت له تخصصات عديدة، كعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي وعلم النفس الصناعي وغير ذلك من التخصصات.

ولكن أكثر ما أهتم علم النفس وربط أبحاثه به هو مشكلات التربية والتعليم ـ وذلك لسهولة توافر مجتمعات التلاميذ لإجراء التجارب والأبحاث عليهم، وكذلك لأن هؤلاء الأطفال بتعديل سلوكهم واتجاهاتهم وأسلوب تفكيرهم، سيكونون العامل الأساسي المؤثر على تقدم المجتمعات، بل على تقدم المجتمع الدولي كله، وأصبحت التربية وعلم النفس الآن متصلين بالمجتمع في إعداد المعلم، وفي التطبيق العملي في العملية التعليمية، وأدى ذلك إلى تطوير المناهج والخطط وأسلوب التدريس وفق أساسيات علم النفس، وزاد الاهتمام في التربية بميول التلاميذ واهتماماتهم وإشباعها، وخصائص نموهم وتعديل سلوكهم، كما تدخل علم النفس أيضا فنظم وسائل التقويم المختلفة للتلاميذ، فأعد المقاييس لقياس تحصيلهم واتجاهاتهم، كما أعد المقاييس لقياس مستوى ذكائهم واكتشاف المتخلفين واقتراحات العلاج، وأصبح لزاما على التربية أن تتعامل مع كل فرد وفق إمكانياته وقدراته وحالته النفسية وظروفه الاجتماعية، وأصبحت إيجابية التلميذ وإيجابية المدرس أساسيتان في عملية التعلم، كما فتح علم النفس الاجتماعي للتربية مجالات لدراسة حديثة مثل الاقتصاد التربوي والإحصاء التربوي والتخطيط التربوي لزيادة العائد من التربية وتحديد العوامل المؤثرة على هذا العائد وتنظيم الاستفادة من هذه العوامل.

وكان للصحة النفسية وتعمق الدراسة فيها، وظهور أهمية سلامتها على أفراد المجتمع بصفة عامة، وعلى التلاميذ بصفة خاصة، واكتشاف بعض الأمراض النفسية مبكراً وتدخل علم النفس لعلاجها، كان له الأثر الكبير في

تقدم التربية، بل في تخصيص بعض المدارس للمتخلفين عقليا وبدنيا، لتعليمهم وفق قدراتهم، وكذلك للنابغين لرعايتهم وزيادة تقدمهم، لتكون استفادة للمجتمع من أفراده أقوى وأشمل.

وقد اكتشف علم النفس أيضاً طرقاً جديدة وأساليب مبتكرة في التربية والتعليم، ويتضح ذلك في الطرق الخاصة وتطويرها في تدريس المواد المختلفة واكتشاف طرق أخرى للتدريس، مثل طريقة المشرعات وطريقة الوحدات، والتعليم المبرمج الذي يستفيد من قدرات وخصائص وإمكانيات المتعلم في تعليم نفسه، بل أن الاتجاه الحديث أن تصبح عملية التربية والتعليم عملية تربي وتعلم.

وقد ظهرت أساليب لتقسيم التلاميذ إلى مستويات داخل الفصل الواحد أو في فصول ذات مستوى متقارب، أو إقامة الفصل المتعدد الصفوف في الأماكن التي لا تتوافر فيها أعداد مناسبة لكل صف، وإعداد أسلوب مناسب للتدريس لها، وفق ما أظهرته دراسات وأبحاث التربية وعلم النفس مجتمعين وهنا يتضح أن المجتمع في الأماكن النائية، حيث لا تتوافر الأعداد الكافية لكل صف، دفع علم النفس وعلم التربية معا إلى خلق نظام وأسلوب يناسب ظروف هذه المجتمعات ولا يحرمها من التعليم.

وقد أثرت الاتجاهات النفسية التي انتشرت بسرعة في المدارس والمجتمعات على المشرفين على التعليم، بحيث لم تصبح المدارس الآن مغلقة على ما فيها ومن فيها، بل أن المدارس الآن أصبحت مراكز للإشعاع في البيئة وخدمتها ونشر العادات والسلوك والاتجاهات المرغوب فيها بين أفرادها، وتأثر أفراد المجتمع بذلك، كما أن أولياء الأمور والمواطنين اشتركوا في إدارة المدارس، وتقديم الخدمات لها، ومساعدة المدرسة في علاج تلاميذها، وتقديم الملاحظات والبيانات التي تساعد المدارس على دراسة التلاميذ وظروفهم والعوامل النفسية المؤثرة عليهم، واستغلال ذلك في معالجة ضعفهم التحصيلي أو الانحرافات النفسية، وأصبح في المدارس الآن الأخصائيون الاجتماعيون المزودون بقدر مناسب من الثقافة النفسية، يعملون

كأعضاء في المدرسة، ويقدمون للتلاميذ خدماتهم، كما انتشرت العيادات النفسية، وبها المختصون لعلاج ما يحول إليهم من تلاميذ.

ومن ذلك يتضح لنا الأثر الكبير الذي أحدثه تقدم علم النفس على التربية في المجتمع المتطور، وأصبح من المسلم به أن علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعي والتربوي بصفة خاصة، من العوامل التي أدت إلى ظهور النظرة الاجتماعية في التربية.

3- ظهور الديمقراطيات:

كان لانتشار الديمقراطيات وفلسفتها، وتعمق الدراسات فيها، وممارسة المجتمعات والأفراد لها، وإحساسهم بفضلها عليهم وعلى تقدمهم وراحتهم النفسية، أن تحددت الحقوق والواجبات، وفي أغلب الدساتير نصت بنود كثيرة على ما يدل على تمسك هذه الشعوب بالديمقراطية في التعليم، فأصبح التعليم الابتدائي بالمجان، وإلزاميا على الدولة في أغلب الشعوب، وفي هذا ممارسة للديمقراطية بأعمق معانيها، ولم يكن ذلك واضحا قبل التقدم في ممارسة الديمقراطيات، وأصبح التعليم الآن بفروعه ومراحله المختلفة حق لكل فرد في البلاد الديمقراطية، حسب قدرات كل فرد وإمكانياته العقلية والثقافية.

ولم تصبح ممارسة الديمقراطية فقط في القبول في المدارس، بل أصبحت في ممارسة العملية التعليمية نفسها، فأصبحت التربية الآن تنادي باشتراك التلميذ في تعليم نفسه، واختيار نوع التعليم الذي يناسبه، وأصبحنا نسمع في التربية الحديثة عن إشراك التلميذ في إدارة الفصل والمدرسة، وأصبح للفصل مجلس يشترك فيه المدرس والتلميذ معا، بغرض رفع مستوى الأداء بالفصل ومستوى الأداء بالمدرسة، كما أصبحنا نرى مجلس المدرسة يشترك فيه الناظر والمدرسون في إدارة المدرسة وتنظيمها، ولم يصبح ناظر المدرسة منفردا بهذه الإدارة، بل أن الأمر زاد عن ذلك فأصبح للمدرسة مجلس يشترك فيه أولياء الأمور والمواطنون، يقررون أسلوب إدارة المدرسة، ويتعاونون جميعاً في رفع مستوى الأداء بها، وحل مشكلاتها، والمساهمة في رفع الإنتاج فيها، وأصبح لكل مجلس من المجالس التي سبق الإشارة إليها، نظم وتشريعات ودساتير صغيرة منظمة، وأصبح كل ذلك ممارسة للديمقراطية في

تخطيط التربية وإدارة التعليم، بل أن ممارسة الديمقراطية في التربية في كثير من البلاد ومنها مصر، اتسعت إلى أبعد من ذلك، فأصبحت هناك مجالس في المحافظات يشترك فيها ممثلوا التربية مع غيرهم من المختصين في الصحة والاجتماع والزراعة وغيرها، يتناقشون ويتجاوبون، ويقدم كل لأخيه في مجاله ما يمكن أن يقدم له من معونة، فأصبح التلاميذ يشتركون في الأعمال الزراعية، مثل مقاومة الآفات وأصبح رجال الصحافة مسئولين عن صحة التلاميذ، وتقديم المعونات الصحية إلى المدارس، بل وأصبح الأهالي مسئولين عن الاشتراك في إقامة المباني وتجهيز المدارس بالأثاث، كل ذلك بفضل ممارسة الديمقراطية في التعليم، فتحمل كل فرد في مجتمع المدرسة، وفي المجتمع المحلي، مسئوليته كفرد منتج إيجابي في المجتمع، أي أن الديمقراطية خلقت من المدرسة مجتمعا مصغرا، يمارس فيه التلاميذ حياه اجتماعية منظمة ويتكون لديهم العقلية الاجتماعية، فيصبح كل فرد منهم قادرا على ممارسة حياته بنجاح في مجتمعة الكبير بعد تخرجه من المدرسة، وهذا ما يوجه إليه علم الاجتماع، وبذلك تكون الديمقراطية قد أسهمت في خلق النظرة الاجتماعية للتربية.

وإذا نظرنا إلى الأمر التطبيقي الذي أحدثه مفهوم الديمقراطية في التربية، نجد أن تحولا كبيرا قد حدث في إدارة التعليم، فلم يعد ينفرد بها وزير أو وكيل، بل تكونت مجالس متخصصة على كل المستويات لمناقشة أمور التربية والتعليم والمشكلات المتعلقة بذلك، وعلى النطاق الشعبي تكونت أيضا مجالس مثل لجان التعليم بالمجالس النيابية ومجالس المحافظات حيث يمارس الشعب ديمقراطيته في تقدير أسلوب تعليم أبنائه، ومن الظواهر الديمقراطية السليمة ما نصت عليه دساتير الدول التي تعتنق الديمقراطية وتمارسها من مساواة المرأة والرجل في حقوق التعليم.

وإذا ما جاز في غير التعليم أن يختفي أثر من آثار الديمقراطية، فالتعليم بصفة خاصة وبطبيعته ديمقراطي، لا يمكن حجبه داخل أمة، أو داخل عصر، أو بين مجموعة من الأفراد، لأن للتعليم وللعلم صفات مميزة في هذه الناحية، فهو تراكمي البناء أي أنه يأخذ من السلف ويجدد ويبنى ويزيد في البناء، ثم أنه

متجدد ومتغير يأخذ قوته من هذا التجديد والتغيير، ليس شأنه كشأن غيره من العلوم الإنسانية الأخرى مثلا كالدين الذي يأخذ قوته من ثباته، وهذا التجدد يجعله طيعا في أيدي القادر على التجديد فليس له قيد، ثم أنه ملك للجميع لأنه مكتشف ولا يقتصر نتيجة تقدمه على فرد بذاته أو مجموعة من الأفراد بذاتهم أو مجتمع بذاته، إن أثر تقدم التعليم يفيد المجتمع كله ويفيد العالم كله؛ والعاملون بالتعليم، يحكم إعدادهم وخبراتهم وثقافتهم، ذوو إمكانيات عقلية مميزة، تجعلهم يدركون حقيقة الإنسانية، والتعامل، وهي في الواقع حقيقة الديمقراطية.

كل هذه المميزات التي يتصف بها التعليم والتربية والثقافة والعلم، هي مقومات أساسية للديمقراطية، الأمر الذي يجعلنا نؤكد أن التربية ديمقراطية بطبيعتها، وخصائصها، وبصفات العاملين فيها؛ وعلماء التربية وعلماء النفس وعلماء المجتمع اكتشفوا الكثير، ولكنهم لم يقصروا الإفادة على مجتمعهم إنما نشروا الفائدة على العالم أجمع.

ولقد كانت الديمقراطية وممارستها أحد الفروع الهامة في التربية وفي التعليم، وفي التأثير على المجتمع، وقد زاد من فاعلية ذلك ظهور وتقدم الدراسات عن الديمقراطية التي ساعدت على ظهور النظرة الاجتماعية في التربية.

مما سبق يتضح لنا أن أهم العوامل التي أدت إلى ظهور النظرة الاجتماعية في التربية **هي ثلاث عوامل:**

1- تقدم علم الاجتماع.

2- تقدم علم النفس.

3- ظهور الديمقراطيات وتقدم الدراسات فيها.

وهذه العوامل ستدفعنا إلى التعرض للمجتمع وأثره على الثقافة، وأثر الثقافة عليه، وتأثرهما ببعضهما، وكذلك على تأثر التربية بنوع الثقافة في المجتمع وبأثرها عليهما.

المجتمع والثقافــة

تكلمنا فيما سبق عن مفهوم المجتمع، وأوضحنا كيف أن المجتمع يتأثر بنوع التربية والثقافة التي يتعرض لها، كما أوضحنا أن التربية والثقافة تتأثران بالظروف والعوامل المؤثرة على المجتمع.

ولما كان هذا المجتمع وفق المفهوم السابق، يعني أن الإنسان يعيش مع غيره من بني جنسه، ومع ما حوله في البيئة، من حيوانات ونباتات وغيرها، ويتعامل متأثرا بها ومؤثرا فيها ـ متأثرا بالبيئة الطبيعية وما فيها، من أمطار وبرق ورعد وظواهر جغرافية، لذلك فيتحتم عليه أن يتوافق مع كل هذه الظواهر، ومع كل من حوله وما حوله، فهو مجبر أن يستخدم الأرض أقصى استخدام، فيشق فيها الترع ويمهد المرتفعات، ويكون علاقات مع أفراد المجتمع ومع غيره من المجتمعات، وبهذه الوسائل وغيرها تكونت الأسر، والقرى والمدن، والحكومات والمنظمات المحلية والدولية والتنظيمات الاجتماعية والإنسانية، لأن الإنسان مضطر إلى سد حاجاته وأساسيات معيشته التي تتغير وتتلون وتكثر أو تقل وفق الظروف المحيطة بكل مجتمع.

وحيث أن المجتمعات متغيرة الظروف، فإنها تختلف في أسلوب حياتها من مجتمع إلى آخر، بل هي تتغير في المجتمع الواحد من زمن إلى زمن، فتتكون تقاليد وعادات وألوان من السلوك في حياته مميز لكل مجتمع عن المجتمعات الأخرى، بل أن الاختلاف قد يحدث حتى في شكل بنية الجسم أو حجمها أو ملامحها أو لونها أو في لغة هذه المجتمعات.

العناصر المكونة للمجتمع والأسس التي يبنى عليها:

هناك عدة تعريفات للمجتمع، اخترنا منها التعريف السابق ذكره، والذي يعتبر أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد ينشطون فكريا وبدنياً بشكل إيجابي لتحقيق هدف مشترك.

وهناك عدة أسس يبنى عليها المجتمع، فالأساس الأول هو أن المجتمع وهو قائم على نشاط أفراده، ينبغي أن يستفيد بإمكانيات وقدرات كل فرد، وأن قصور أداء أي فرد أو أي مجموعة يؤثر على بنية المجتمع، فتلك المجتمعات

التي أنحصر التعليم فيها في مجموعة من الناس، أو فئة خاصة، فقد فقدت قدرات وإمكانيات باقي أفراد المجتمع الذين لم يهيأ لهم التعليم، وتلك المجتمعات التي حرمت الفتاة فيها من الثقافة والتعليم، فقد فقدت الكثير من قدرات وإمكانيات نصف ذلك المجتمع، ولما كان أفراد المجتمع ينشطون لتحقيق أهداف واحدة مشتركة فإن جهود أفراد المجتمع ينبغي أن تكون في اتجاه واحد، وأن لا تتعارض الاتجاهات حتى يكون تحقيق الأهداف إيجابيا.

والأساس الثاني أن يعمل الأفراد في المجتمع بتنظيم معين، وتخطيط مرسوم، يسميه علماء الاجتماع بالتنظيم الاجتماعي، وهو الذي يحدد الأهداف، من قيم وأفكار، ويحدد وسائل الوصول إلى هذه الأهداف، ويحدد النظم والقوانين والمقاييس والمعايير التي قد تكون غير رسمية، ثم تصبح فيما بعد رسمية، وفيها تتضح العلاقات والحقوق والواجبات بين الأفراد بعضهم ببعض وبين الأفراد والمجتمع.

والأساس الثالث هو ما أشرنا إليه سابقا، في أن لكل مجتمع ألوان من السلوك والاتجاهات التي يكتسبها أفراد المجتمع، نتيجة تعاملهم، وقد يتوارثونها، وتميزهم عن غيرهم من المجتمعات.

والأساس الرابع، أنه لما كانت الأهداف مشتركة، والتفاعل مستمر بين أفراد المجتمع، وتكونت ألوان من السلوك والعادات والتقاليد بينهم مميزة لهذا المجتمع، فإنه يجب أن تحمي هذه كلها أطر من القيم الاجتماعية المميزة للمجتمع.

والأساس الخامس هو وجوب أن يحمي ما سبق، الانتظام في بناء طبقي وتنظيمات اجتماعية.

والأساس السادس أنه ينبغي أن يكون كل ما جاء في البنود السابقة في حالة توازن، لإشباع حاجات الفرد واستقرار المجتمع، وكلما كان هذا التوازن دقيقا كلما قلت المشكلات الاجتماعية.

ومما سبق يمكن استخلاص أن المجتمع يعمل بأسلوبه وتنظيماته وعقائده للمحافظة على بنيانه وتقاليده وثقافته، وينقلها من جيل إلى جيل، محاولا الاستمرار ومعالجة الضعف إن وجد، وتنتقل من مجتمع إلى مجتمع بوسائل

مختلفة، كالإعلام والهجرة والتصاهر والاتصال للتجارة أو الرحلات وكل مجتمع لا يجب أن يظل في مستواه، بل ينبغي التقدم والتطور وتنمية كل فرد فيه، وتطوير الأفراد وتثقيفهم للنهوض بمجتمعهم.

المجتمع العربي:

أثر موقع هذا المجتمع، بحكم وجوده في منطقة متوسطة في العالم، على تميزه بعادات وثقافة، بجانب تحمله أعباء طمع مجتمعات أخرى أقل منه ثروات، ولكن لا ينبغي أن ننسى أنه بجانب تحمله الصعوبات السابقة، فإن موقعه بحكم تقدم وسائل الاتصال، أدى دون إرادته إلى تعرض أفراده لثقافات متعددة بشكل مركز، وأدى ذلك إلى تغيير كبير وسريع في جوانب الثقافة العربية، التي هي وسيلة سلوكية وتنظيمية تؤدي إلى إشباع حاجات أفراد المجتمع، بجانب ذلك فإن أفراد هذا المجتمع بتعرضهم واتصالاتهم بمجتمعات وثقافات مختلفة، أصبحت لديهم حاجات جديدة، مادية وفكرية واجتماعية، وتطلب كذلك للتغيير في احتياجات الأفراد، تغيير في التنظيمات والثقافة المطلوبة للمجتمع العربي، وهذه تعتبر بعض حوافز التغيير ودوافعه في المجتمع العربي، ولذلك فإن كثيراً من عوامل التغيير في هذا المجتمع ترجع إلى عوامل خارجية عنه، وكل ذلك أثر تأثيراً واضحاً على الثقافة والتربية والتعليم العربي.

حاجة المجتمع إلى الثقافة:

وإذا كانت مجتمعات الحيوانات تعتمد في عملية التعليم على التقليد والمحاكاة، والخبرة الشخصية، ولا تعتمد على الاتصال اللغوي، فذلك لأنها في مجتمعات غير متغيرة أو تغييرها بسيط، بعكس مجتمع الإنسان الذي سبق أن أوضحنا مدى تغيره، وبالتالي على حاجته إلى ثقافة خاصة مميزة لمجتمعه؛ وينبغي هنا أن نحدد معنى الثقافة التي نريدها.

مفهوم الثقافـــة:

يعتقد بعض الناس أن الثقافة هي صفات أو ميول تميز الشخص المتعلم عن باقي أفراد المجتمع، ولكن هذا المفهوم قاصر، فالثقافة المقصودة هنا هي الألوان المختلفة من السلوك، وأسلوب التفكير والتعامل، والتوافق في الحياة،

التي اصطلح أفراد مجتمع ما على قبولها، فأصبحوا يتميزون بها عن غيرهم من باقي المجتمعات؛ ويدخل في ذلك بالطبع، المهارات والاتجاهات التي يكتسبها أفراد المجتمع، وتتناقلها في صور وأشكال مختلفة أجيال بعد الأخرى، عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وعن طريق نقل الخبرات من جيل إلى جيل، وقد يتناقلونها كما هي أو يعدلون فيها وفق تغير الظروف وحاجاتهم، ولكن الجوهر يظل متفقا.

ويختلف الفلاسفة في مفهوم الثقافة، فالبعض يرى أن للثقافة عناصر مادية وأخرى فكرية ومعنوية، وأن كلاهما منفصل عن الآخر، وهناك وجهة نظر أخرى، ترى أن الثقافة عبارة عن بناء تتداخل فيه العناصر المادية والفكرية، وأن كلا منهما يؤثر في الآخر.

وقد سبق أن أوضحنا أن التربية تتأثر بالمجتمع، وأن المجتمع يتأثر بالتربية، ولذلك ونظرا لما أوضحنا هنا من أن الثقافة سمة من سمات المجتمع؛ ومميزة له، فإن التربية تتأثر في آرائها بفلسفات الثقافة السابقة، فالرأي القائل بفصل العناصر المادية عن العناصر الفكرية والمعنوية في الثقافة، يؤثر على نوع التربية عندهم، فأصحاب هذا الرأي يفصلون بين النواحي العقلية للإنسان والنواحي الجسمية له، ولذلك فهم يرون أن المدرسة يجب أن توجه كل اهتماماتها للنواحي العقلية دون النواحي الأخرى للإنسان، أما الذين لا يفصلون بين العناصر المادية والفكرية فإن اتجاه التربية عندهم اعتبار الإنسان متكامل ككل، وأن الاهتمام ينبغي أن يكون بكل نواحيه العقلية والجسمية.

نشأة الثقافـــة:

بينا أن الثقافة عنصر أساسي في المجتمعات، فأفراده يكتسبون خبرات مختلفة، ووجودهم مع بعض يحدد علاقات خاصة وأسلوب معين في أداء مختلف الأنشطة، واتفاقهم على هذا الأسلوب وعلى غيره من القيم والمعايير يحدد الأسلوب المتفق عليه بينهم، لإشباع رغباتهم وتمييز طابع حياتهم، وهذا ما يعبر عنه بالثقافة، التي هي من صنع الإنسان، ومن صنع أفراد المجتمع، فالموارد الطبيعية في المجتمع لا قيمة لها إذا لم يفكر فيها الإنسان، ويعمل

على استغلالها وتكيفها له، فالثقافة متصلة ومتفاعلة مع الإنسان؛ ونظرا لأن كل مجتمع يمر بخبرات، وله من الظروف ما يختلف عن خبرات المجتمعات الأخرى وظروفها، فإن الثقافات تختلف من مجتمع إلى آخر.

خصائص الثقافــة:

سبق أن ذكرنا عن الثقافة أنها مميزة لكل مجتمع؛ ولكن الثقافات المختلفة للمجتمعات لها خصائص مميزة في النواحي الآتية:

1- لما كانت الثقافة من صنع الإنسان وهى مجموعة خبراته فهي بالتالي تحدد أسلوب حياة المجتمع، من لغة واحدة، وأسلوب مواجهة المشكلات الاجتماعية، واستغلال الإمكانيات المادية.

2- تعمل الثقافات على تنظيم حياة الأفراد في المجتمع، وإشباع حاجاتهم، فأفراد المجتمع في حاجة إلى الغذاء، وهناك أساليب مختلفة للحصول عليه، وتوفيره، إلا إن لكل مجتمع أسلوبه في ذلك، فالمجتمع الزراعي يحصل على أغلب غذائه من الزراعة، كما أن المجتمع الصناعي قد يستورد ما يحتاج إليه من غذاء من بلد زراعي؛ بل أن إعداد الطعام نفسه يختلف من مجتمع لآخر، وتنظيم الزواج وشكل الأسرة يختلف من مجتمع إلى مجتمع، ولكن كل هذه المجتمعات تشترك في أساس واحد، وهي أن عليها أن تنظم الحياة الاجتماعية لأفراد المجتمع وتسد حاجاتهم.

3- اللغة وسيلة هامة للاتصال، فالكتابة والقراءة وسيلتان هامتان للفهم والتعبير، وكل ثقافة لمجتمع ما، تميزها اللغة السائدة في هذا المجتمع، واللغة أساسية في نقل الخبرات من جيل إلى جيل، ومن جماعة إلى جماعة، ومن مجتمع إلى آخر، والطفل يتعلم اللغة، وينتقل ويتطور إلى كائن اجتماعي يشعر ويفكر ويعبر، وتتكون عنده ألوان من السلوك الصحي والاجتماعي.

4- الثقافة متغيرة فهي تنتقل من جيل إلى جيل، فتكتسب خبرات جديدة ويزيد محصولها اللغوي

وتختلف سرعة تغير الثقافات من مكان إلى آخر، فالثقافة في مجتمعات المدن أسرع منها في التغير عنها في القرى؛ والمجتمعات المتصلة بغيرها من

مجتمعات أخرى، يصير تغير ثقافة مجتمعاتها أسرع من المجتمعات المغلقة على نفسها.

وكذلك فإن ثقافة المجتمع تتغير بالمشكلات والمواقف التي تواجهها؛ فوقوع مجتمع ما تحت سيطرة استعمار معين يؤثر على ثقافة هذا المجتمع، بل أن ظروف البيئة تؤثر على ثقافة هذا المجتمع أيضا.

5- التنشئة الاجتماعية تحدد نوع ثقافة المجتمع، وهي الأسلوب المتبع لا إكساب الفرد الجديد في المجتمع لثقافة هذا المجتمع، مثل أسلوب التعليم وأسلوب المعيشة، والتعامل، واللغة، والعادات.

عناصر الثقافــة:

يمكن أن يلم الفرد بالثقافة كلها الموجودة في المجتمع، لأنها متعددة الجوانب، يتخصص في لون من أنشطتها أو ألوان محددة للفرد يساعده على التعمق فيها، للنجاح في مجتمعه، وهو قد يتعرف على نواح أخرى، ولكنه لا يستخدمها ويتخصص في بعضها، فالرجال مثلا قد يختلفون عن النساء في ألوان ثقافة المجتمع مع أنهم يعيشون في مجتمع واحد، ولكن قد يتعرف كل منهم بما يمارسه الآخرون من ألوان الثقافة، **ويمكن أن تقسم عناصر الثقافة بما يأتي:**

1- العموميات:

وهي ما يشترك فيها المجموع الكلي لأفراد المجتمع من سلوك وهي أساس الثقافة العامة التي تميز أفراد هذا المجتمع، كشكل الملابس، وبناء المساكن، والعلاقات الاجتماعية، وأسلوب الأكل، وتكون هذه العموميات اتجاهات معينة تميز أفراد المجتمع، وتجعل لديهم اهتمامات مشتركة بل متقاربة، وتجعل بينهم أيضا شعورا بالأهداف المشتركة والمصير الواحد، وتنمي لديهم روح الجماعة؛ ويساعد على تحديد هذه العموميات التاريخ المشترك، والخبرات العامة المتوارثة والتعليم المشترك.

وتتميز العموميات بصعوبة تغييرها وتعديلها، واشتراك أفراد المجتمع فيها، وقد يكون هذا الاشتراك بدرجات متفاوتة.

2- الخصوصيات:

وهي العناصر التي تقتصر على جماعة أو جماعات في المجتمع، ولكن الفائدة تعود على المجتمع كله، فالأطباء والمحامون والمدرسون لهم خصوصياتهم في الثقافة، ولكن كل مجموعة تتفق في سلوك ثقافي خاص بها، ويمكن أن نقول أن الخصوصيات، هي العادات والتقاليد وألوان السلوك المختلفة والأنشطة الاجتماعية لقطاعات مختلفة من المجتمع عائدها يرجع للمجتمع كله، وخصوصيات الثقافة هذه أوضح ما تكون في الناحية المهنية والطبقية والفنية.

وتتميز هذه الخصوصيات بأن كلا منها يشترك فيه مجموعة خاصة من أفراد المجتمع، ولكن أعمالها معروفة لجميع الأفراد، وعائدها يعود على المجتمع كله، وقد تنظم تنظيما اجتماعيا أو طبقيا أو مهنيا.

3- المتغيـرات:

وهذه العناصر الثقافية تكون عند أفراد معينين، ولكنها لا تكون بين أفراد الثقافة جميعها، ولا تكون سائدة بين طبقة أو تنظيم اجتماعي معين، فلا هي عموميات، ولا هي خصوصيات، ومجالها واسع متنوع، في الأفكار والعادات والسلوك وطرق التفكير، وهي ألوان من السلوك قلقة غير مستقرة، وتزداد في المجتمعات المتقدمة منها في البدائية لكثرة اتصال الثقافة ببعضها، وكثرتها يدل على حيوية الثقافة وتطورها، إذا لم تصل إلى إحداث اضطرابات فيها.

وتتميز هذه المتغيرات بأنها قابلة للبحث والتجريب والتعديل والتغيير، وأنها وهي الدخيلة على ثقافة مجتمع ما، فإنها تظل غير مستقرة وتبقى من خصوصيات بعض الأفراد إلى أن يقبلها المجتمع كله فتصبح من العموميات أو يلفظها فتنتهي.

التوازن بين عناصر الثقافة والتغيير فيها:

عناصر الثقافة كل متكامل، تكتسب قوتها من توازن وتكامل عناصرها، وكلما تماسكت وتوازنت هذه العناصر قويت الثقافة، وكلما ضعف أي عنصر من العناصر، ضعفت العناصر الأخرى، وتأثرت الثقافة كلها وضعفت وتفككت.

ولذلك فإن أي تغيير في عنصر من عناصرها ينبغي أن يأخذ في اعتباره ماذا سيكون رد الفعل في العناصر الأخرى، لأن أي مقاومة من أحد العناصر لهذا التغيير، يضعفها كلها، بل قد يهدمها.

وليس معنى ذلك أن الثقافة جامدة، ولكنها دائمة التغيير كما سبق أن ذكرنا، وقد يكون التغيير في بعض جوانبها بطيئا، لأن طابع تقبل أفراد المجتمع له ينبغي أن يكون كذلك، وقد تكون بعض الجوانب متحررة وسريعة التغيير كما يحدث في الاختراع، وقد يكون التغيير في الثقافة بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وقد يكون التغيير تلقائيا، دون جهد كبير مطلوب، وقد يكون مما يتطلب جهودا كبيرة، وتعرفا وتنبؤا بما سيلقى من مقاومة، ووضع الخطط اللازمة لإنجاح هذا التغيير والتغلب على المقاومة.

والمهم في كل الحالات أن يكون هناك توازن بين العناصر، واتجاه واحد حتى لا تظهر فجوات وتفكك في المجتمع.

والعوامل التي تدفع إلى التغيير في الثقافة في المجتمعات يمكن أن **نردها إلى ما يأتي:**

1- التقدم العلمي والتكنولوجي:

أصبح أثر التقدم الهائل في العلوم البحتة والعلوم التطبيقية واضحا ومؤثرا ومغيرا لثقافات المجتمعات، بل وللمجتمعات نفسها، فهذا التقدم وأدواته يتطلب أن تكون الثقافة في المجتمعات الحديثة بحيث تفكر تفكيرا علميا، وتتعامل مع أدوات العلم الحديثة، وتتغير باستمرار لأن التقدم في العلم مستمر وسريع وينبغي أن تلحق به ثقافة المجتمع.

2- ظهور فلسفات اجتماعية وسياسية:

فالديمقراطية مثلاً، أثرت على ثقافة الأفراد وتفكيرهم وتفهمهم لحقوقهم وواجباتهم، وممارسة هذه الحقوق والواجبات فأدى ذلك إلى تغيير في أسلوب معيشة الأفراد في المجتمعات، وبالتالي إلى تغيير الثقافة عندهم.

3- القوميات والأحلاف:

شعرت المجتمعات أنها في حاجة إلى تجمعات أكبر لحماية نفسها أو لتقدم وتطوير نفسها، فانتمت بعض من الجماعات أو الشعوب أو الدول إلى بعضها،

فيما يسمى قوميات، مثل القومية العربية، أو وحدات مثل دول الإتحاد (جمهورية مصر وليبيا وسوريا)، أو تحالفات مثل الحلف الأطلنطي، مما أدى إلى اتصال المجتمعات وارتباطها ببعضها، وتبادل المنفعة بينها فتغيرت أساليب الحياة، وانتقلت ثقافات من البعض إلى البعض الآخر، فأحدث ذلك تغييرا على نوع الثقافة في كل مجتمع.

التربية والثقافــة:

التربية ضرورية لبناء المجتمع، وهذه حقيقة أوضحناها فيما سبق، والثقافة سمة من سمات هذا المجتمع، كما أوضحنا أيضاً من قبل، فالتربية بالضرورة أساسية في رسم شكل وأسلوب الثقافة التي يتميز بها المجتمع، فهي التي تخطط أسلوب نقل الثقافة من جيل إلى جيل، وهي التي تعمل على تطوير هذه الثقافة وتعديلها لتناسب حاجات المجتمع المتغيرة.

وقد قسمنا من قبل أيضاً عناصر الثقافة إلى عموميات وخصوصيات ومتغيرات ولذلك سنعرض علاقة التربية بهذه العناصر فيما يلي:

1- التربية وعموميات الثقافة:

يمكن الآن أن نحدد التربية المشتركة التي تقوم على عموميات الثقافة في مجتمع، وهي في كثير من الأحيان تحدد بما يعطي بالمرحلة الأولى من التعليم، لأن أهداف هذه المرحلة تتفق مع عنصر العموميات فهي تلك المرحلة التي تهيئ للفرد قدرا مشتركا من الثقافة بحيث يجب أن يتلقاه جميع أفراد المجتمع على قدم المساواة ، يكتسبون فيه قدرا مشتركا من الخبرات والاتجاهات والمهارات؛ ولذلك فقد اهتمت أغلب المجتمعات بهذه المرحلة، وعمومياتها الثقافية، فجعلتها إلزامية وإجبارية، كما أنها تمثل ديمقراطية التربية التي أشرنا إلها من قبل، فهذا القدر من الثقافة الذي يتلقاه أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية، هو الذي يحدد أسلوب التفاهم والتقارب في الأفكار، فيمنع وجود طبقات اجتماعية، ويشعر فيه كل فرد بأهميته في المجتمع ومسئولياته وحقوقه، ولذلك نجد أن تلك الثقافة المشتركة في العموميات في الدول المتقدمة والحرة، تتمثل في وجود نوع واحد من المدارس في هذه المرحلة: والمثل واضح هنا في مصر قبل ثورة 23 يوليو،

ووجود الاحتلال بها، فإن هذه المرحلة كانت أنواعا، تتميز إحداها عن الأخرى، فكانت هناك ثقافة في مدارس ابتدائية متميزة المناهج لطبقة قليلة من الناس القادرين على دفع أجور عالية لاكتساب هذه الثقافة، وكانت في الوقت نفسه مدارس أولية أخرى، وكتاتيب ذات مناهج أقل قيمة لطبقات الغالبية من الشعب، مما ساعد على وجود طبقات مختلفة لأبناء مجتمع واحد، وعدم وجود عموميات لثقافة واحدة، لأبناء مجتمع واحد في مرحلة من العمر واحدة، ينبغي أن يتلقون فيها عموميات ثقافة مشتركة.

2- التربية وخصوصيات الثقافة:

تكلمنا أيضا فيما سبق عن خصوصيات الثقافة، وأنها قاصرة على جماعات معينة في المجتمع، ولكن الفائدة تعم على جميع أفراد المجتمع، أي أن خصوصيات الثقافة تتصل غالبا بالناحية المهنية، وأن أفراد كل مهنة بطبيعة الحال ينبغي أن يكونوا قد حصلوا على عموميات الثقافة من قبل، وعلى ذلك فيمكن القول بأن أفراد هذه المهن يتلقون تربية وتعليما خاصا؛ وقد كان ذلك واضحا في المجتمعات الطبقية حيث كان يوجه أفراد طبقة معينة إلى نوع خاص من التربية والتعليم وبأساليب تربوية خاصة، لاكتساب أنماط من السلوك تتفق مع تحقيق أهداف هذه الطبقات، وبذلك كان في نظم التعليم ما يسمى بنظام الصفوة، وقد أوجد ذلك ثنائية في التعليم أو اختلافا فيه.

أما النظرة الديمقراطية الاشتراكية في التعليم في المجتمع الحديث فلا تجعل ثقافات خاصة لطبقات، ولكن بعد المرحلة الأولى العامة يستكمل كل فرد تعليمه وتخصصه المهني، وفق قدراته وإمكانياته وإمكانيات المجتمع، لأن المجتمع محتاج إلى تخصصات مهنية في مجالات مختلفة بقدر متفاوت.

3- التربية ومتغيرات الثقافة:

سبق أن أشرنا إليها في الثقافة المتغيرة، وإلى أنها تظهر نتيجة اقتباس ثقافات أخرى، أو التأثر بها، فيعتنقها أفراد من المجتمع، وأن الثقافة الحية المنظورة ينبغي أن تتقبل هذه المتغيرات، وإن هذه المتغيرات الثقافية تخضع لأصول التربية، حتى لا يلفظها المجتمع، فينبغي أن تمر في فترة من التجربة والمحاولة، وأن تتدخل التربية بحيث تكسب أفراد المجتمع أسلوب التفكير

العلمي الذي يسمح بظهور ثقافات متغيرة لتطوير نفسه إذا ما كانت هذه المتغيرات تساعده على نمو المجتمع، وكذلك يكون لدى الأفراد قدرة للتعرف على سلامة وصحة ومناسبة هذه المتغيرات في الثقافة لحاجة المجتمع، فيقبلها أو يرفضها.

ويمكن في ضوء ما سبق أن نذكر أن التربية تعمل على المحافظة على تراث الثقافة، فمناهج الدراسة في المدارس، وإمكانيات التلاميذ، لا تمكنهم من دراسة كل ما في الثقافة وعناصرها، فتختار التربية في المدارس ما يناسب التلاميذ من الثقافة الملائمة لنمو الفرد والمجتمع، كل ذلك وفق إمكانيات وقدرات التلاميذ، دون التمييز بينهم من النواحي المادية أو الاجتماعية.

وكذلك فإن التربية تساعد على تعديل وتطوير الثقافة، واختيار ما يناسب ثقافة المجتمع من مجتمعات أخرى، ومن هنا فإن التعليم يفتح ميدان التدريب ويعمل بمناهجه وطرقه وأساليبه إلى تحسين في التعليم ونقص في التكاليف، واستخدام أمثل للإمكانيات المادية والبشرية للحصول على عائد أكبر لأفراد المجتمع.

والتربية هي المسئولة عن تغيير الثقافة، ومعالجة تخلفها أن وجد تخلف فيها، وإلغاء الطبقية في التعليم، وممارسة الديمقراطية وأداة التربية الأساسية في اختيار الثقافة المناسبة، عمومية كانت أو متخصصة أو متغيرة هي المدرسة.

ولكي تتحقق أهداف التربية في اختيار هذه الثقافة وتعديلها للمجتمع عن طريق المدرسة **ينبغي الإشارة إلى ما يأتي:**

ـ التخطيط للتعليم:

ينبغي أن يكون تخطيط التعليم في مناهجه ونظمه وكتبه ووسائله وطرق التدريس فيه وغيرها، ضمن خطة شاملة لجوانب الثقافة كلها في المجتمع، من جوانب اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وغيرها، أي في خطة شاملة، بحيث يكون العائد مناسباً لما ينفق، وتستغل كل الإمكانيات البشرية والمادية أقصى استغلال، وأنسب استخدام للحصول على أكبر عائد ممكن، وكل ذلك ينبغي أن يكون بأسلوب علمي مدروس، يرسم بعد دراسة الإمكانيات ودراسة

الدوافع ودراسة التطورات السابقة وإعداد التنبؤات العلمية السليمة، وفي ضوء كل ذلك ترسم خطة المستقبل في الثقافة وفق أسلوب التربية الصحيحة وفق تنبؤات التغير المقبل وفق التخطيط الشامل.

الفصل الرابع

الأصول الفلسفية

- الفلسفة المثالية
- الفلسفة الواقعية
- الفلسفة الرومانسية
- الفلسفة البرجماتية
- التصور الإسلامي

الفلسفة المثالية

تقال المثالية Idealism غالباً فى مقابل الواقعية Realism وتستخدم بمعنيين مختلفين: الأول: يقال مثالى Ideal على كل ما ينتسب إلى الفكرة وبالتالى يوجد فى العقل بما هو فكرة، وبهذا المعنى يقال عن الأشكال الهندسية أن وجودها مثالى أى يوجد فى الذهن ولا يوجد كما فى الواقع. والثانى: يقال مثالى بمعنى كامل تام. فالمثال هو ما يحقق كمال النوع الذى يندرج فيه ويعبر عنه فى حالة الأسمية بالمثل الأعلى ومنعا للخلط اقترح البعض استعمال Ideal للمعنى الأول وقصر Ideel للمعنى الثانى، والمثل الأعلى يكون فى الأمور النظرية كما يكون فى الأمور العملية كذلك تقال المثالية على المثالية النظرية أو الفلسفية وهى حينئذ تقابل الواقعية النظرية، وتقوم على رد الواقع إلى أفكار أو تقرر أن معرفتنا تنحصر فى الأفكار دون الأشياء، كما تقال المثالية على المثالية العملية أو الأخلاقية ويقابلها الواقعية العملية، وتقوم هذه المثالية العملية أو الأخلاقية فى العقل وفقاً أو اهتداء بمثل أى أى استرشاداً بآمال تتجاوز الواقع الموجود فى التجربة.

وإذا كانت المثالية Idealsim من المثال وتعنى فى الإغريقية الصورة أو الفكرة، فالمثال عند أفلاطون هو الأصل الذى خلقت الكائنات على صورته، وقد ظهرت الفلسفة المثالية فى القرن الثامن عشر كمقابل للمادية واستخدامها "لايبنتس" سنة 1702 بمعنى اللامادية واستخدامها "ويدور" بمعنى الأفكارية وقال عن المثاليين أنهم الذين يردون الوجود إلى أفكارهم عنه ولذلك سمى المثاليون بالأنانيين أو الأنا وحديين، بينما وصف باركلي المثالية بأنها المذهب الذى يقول أن الروحى واللامادى هو الأولى وأن المادى هو الثانوي.

وإذا كان البعض يرى أن يتم قصر استخدام لفظ المثالية على النسبة إلى نظرية أفلاطون، فإنهم يرون استخدام كلمة تصورية للدلالة على المذهب الذى ابتدعه ديكارت وتباعه فيه الفلاسفة المحدثون، فإنهم للتفرقة يستخدمون Ideal Objectif المثالية الموضوعية للدلالة على النظرية الأفلاطونية ويستخدمون Ideal Subjective "المثالية الذاتية" للدلالة على المعنى الثانى وفى هذا المعنى الثاني رد الوجود إلى أفكارنا عنه، وقد توسع باركلي إلى حد أدى به إلى إنكار الوجود وسلب الحقيقة عن كل ما لم يكن تصورا ذهنياً أو

فكرة، وأطلق على مذهبه هذا اسم اللامادية Immaterialim لأنه أنكر المادة.

ومن هذا نستخلص أن المثالية اتجاه عام يحوى عدداً من الفلسفات تختلف فيما بينها بنفس القدر الذى يوجد فيما بينها من اتفاق، وبشكل عام، فالمثالية تعلى من شأن الفكرة وعلى كلا طرفيها يوجد من يصل إلى حد انكار المادة تماماً، بينما يوجد من يعترف بها وإن كل يضعها فى مرتبة أدنى أو أقل.

المثالية والميتافيزيقا:

تعنى الميتافيزيقا بدراسة أصل الكون وحقيقته ومصيره والميتافيزيقا المثالية رغم أنها لا تنكر الوجود المادى المحيط بنا فإنها بشكل عام ترفض اعتباره أصلاً للوجود، ونرى أن أصل الوجود وحقيقته هو ما وراء هذا الوجود المادى من فكرة أو روح فهذه المادة ليست سوى المظهر أو الشكل الخارجى فقط فالفيلسوف المثالى يرى أن الحقيقة المطلقة روحية وعقلية فى طبيعتها وليست جسدية أو مادية وعندما قال الفيلسوف بارميندس ما لا يمكن التفكير فيه لا يمكن أن يكون واقعياً. وعندما أدعى شوبنهاور أن "العالم هو فكرتى" فإنهما بذلك قد عبرا عن وجهة نظر مثالية" وعلى ذلك فالعالم ليس ظاهرة طبيعة وإنما هو من صنع العقل وهو روحى فى طبيعته، والأشياء المادية فى هذا العالم ما هى إلا ظواهر لواقع روحى مخبوء تحتها، وهكذا تختزل المثالية الكون بكل ما فيه من أشياء وعناصر وجمادات وحيوانات إلى عنصر واحد، ولذلك فهى فلسفة أحادية فمن المثاليين من رد الوجود على إتساعه وتنوع عناصره ومكوناته إلى الروح، وليس بعيداً عن ذلك ما نادى به أفلاطون الذى يعد أصل المثالية- من نظرية المثل. فالروح ذاتها إحدى المثل وينطلق أفلاطون فى رؤية الكونية من أن الكون مقسم أصلاً إلى عالمين: عالم مادي حسى، وعالم سماوى علوى لا يحوى أشياء مادية وإنما يضم مثلاً عليا كالحق والخير والجمال وفى عالم المثل يوجد مثال لكل شيء، فالشجرة لها مثال، والحب له مثال والإنسان له مثال وكلها فى العالم العلوى عالم المثل، وهذا العالم العلوى هو العالم الحقيقى، فالعالم المادى المليء بالأشياء ليس سوى مظهر وشكل خارجى فقط، أما حقيقته فهى ما وراء هذه المظاهر المادية. وما استحقت هذه المثل أن تكون حقيقة لهذا الكون إلا لكونها ثابتة لا تتغير، بينما كل ما هو موجود فى هذا الكون من مواد يتغير ويتبدل ويتحول، ولكن فكرته أو مثاله تظل باقية خالدة دون تغير ولذلك فهى الحقيقة وهى الأصل.

وقد قال البعض بأن أفلاطون فى موقفه هذا ثنائى وليس واحد يا حيث يعترف ويقر بعالمين معا، ولكننا نفهم من هذا أيضاً أنه واحدى حيث أنه لم يعط لعالم المادة أى قيمة بل اعتبره مجرد وجود زائف أو على الأقل تعبيراً ظاهرياً أو تجسيداً مادياً للعالم الحقيقى وهو عالم المثل.

وقد توسع باركلي فى هذا الموقف حتى انتهى به الأمر إلى إنكار الوجود وسلب الحقيقة عن كل ما لم يكن تصورا ذهنياً أو فكرة وأطلق على هذا اسم اللامادية Immaterialism لأنه أنكر المادة حيث يرى باركلى أن الوجود هو الإدراك، أو أن يكون الشيء مدركاً، وأنه لا يوجد غير أرواح (نفوس، عقول) وأفكارها وأن الحقيقة الواقعية مؤلفة من جواهر لفكرة غير مادية وما لها من تجارب وأفكار. واحد هذه الجواهر المفكرة هو الله وهو أولى أبدى لا متناه. أما سائر الجواهر الفكرية فمتناهية ومخلوقة وفى الأرواح (النفوس، العقول) المتناهية توجد تجارب (إدراكات) والأفكار على نوعين فبعضها ناتجة عن نشاطها فى الإدراك والتفكير، والبعض الآخر (ونسميها نحن العالم الخارجى) أعطيت للعقول المتناهية من العقل اللامتناهى خلال العملية التى نطلق عليها اسم: المعرفة والمادة لا توجد بوصفها جوهراً أو أساساً موضوعياً تتعاقب عليه الكيفيات، وغاية أمرها أن تكون اسما ملائما لتلك المركبات من الإدراك أو الأفكار التى نطلق عليها اسم: الموضوعات الفيزيائية، صحيح أن هذه الموضوعات خارجة من العقول المتناهية، لكن ذلك معناه أنها موجودة فى عقل الله لا فى أى مكان آخر وعلى ذلك فالمادة لا وجود لها ولكن الوجود (فقط مجرد إيحاء من الله بوجود عالم خارجى) ليس بالضرورة أن يكون مادياً فافتراض المادة ليس سوى خداع من أنفسنا لأنفسنا، ويمكن تبديد هذا الخداع باستعمال العقل الذى وهبنا الله إياه.

أما كانط Kant صاحب المثالية النقدية واتباعه فيميز بين العالم المحسوس والعالم المعقول ويقر بوجود كليهما، والعالم المحسوس له شكله ومادته وهو يتضمن وجود عالم معقول هو عالم النومينات أو الأشياء فى ذاتها وبذا يقربان الشيء الخارجى يمكن أن يكون موجوداً على حده بعيدا عن العقل الذى يدركه ولكن معرفته باعتباره موجوداً على هذا النحو غير ممكنة فهو لكي يكون له وجود لابد له من عقل يدركه.

وهكذا نج فى المثاليين من ينكرون المادة إنكاراً تاماً ومنهم من لا ينكرها، ولكن يضعها فى مرتبة أرقى من مرتبة اللاماديات وأن كان يعترف بهما معاً.

المثالية والإنسان:

تمشياً مع هذه النظرة السابقة نجد أن المثاليين الواحديين يرون فى الإنسان جوهراً لا مادياً هو النفس أو الروح أو العقل وينكرون الجسد. والروح الإنسانية عند أفلاطون منبعثة من العالم العلوى، عالم المثل، ومسجونة بصفة مؤقتة فى الجسد حتى تتطهر من الخطأ الذى ارتكبته، فتصعد مرة أخرى إلى السماء ولا يكون هذا التطهر إلا بالمعرفة.

ومن قبل أفلاطون كان سقراط يرى أن الإنسان ليس سوى النفس ذات الجوهر الروحى والوجود المستقل عن البدن، وما البدن ألا أداة لهذه النفس.

ورغم وحدة الروح أو النفس فإن القوى التى تحكم الإنسان عند أفلاطون ثلاثة:

1- قوة الشهوة وتنزع إلى النزوات والأهواء الدنيا ومركزها البطن.
2- قوة الغضب وتنزع إلى القتال والحرب ومركزها القلب أو الصدر.
3- قوة العقل وتأتى فى المنزلة العليا، وتنزع إلى الفكر والتأمل ومركزها الرأس أو المخ.

ولكل قوة من هذه القوى فضائلها فقوة الشهوة فضيلتها العفة أو الاعتدال، وتسعى لضبط الشهوات ومنع النفس من التماس اللذات والشهوات. وقوة الغضب فضيلتها الشجاعة وغياتها الجهاد والدفاع عن النفس والمجتمع، والقوة العاقلة فضيلتها الحكمة وغايتها أن تهدى الإنسان إلى الحقائق السماوية والفضائل العليا والإنسان إذا ما غلبت عليه قوة الشهوة هوى إلى المرتبة الحيوانية، وإذا غلبت عليه قوة الغضب نزع إلى الحرب والعدوان، وإذا سيطرت عليه قوة العقل تحقق فيه الصلاح، واستقامت قواه الثلاث فى حالة من التناسب يسميها أفلاطون بالعدالة التى يستتبعها وصول الإنسان إلى السعادة التى هى خير النفس الإنسانية وكمالها وغاية منتهاها.

أما عند ديكارت فالنفس هى الجوهر المفكر، ومن هنا تتميز النفس تميزاً تاماً عن الجسم، ذلك أن الجسم وصفته الامتداد لا يتضمن التفكير، أما النفس فصفتها الأساسية هى التفكير ولا تتضمن الامتداد. ويميز ديكارت فى الفكر بين أمرين: التعقل (أو التصور أو الفهم)، والإرادة. ووظيفة العقل المعرفة؛ والمعرفة عيان الأفكار الواضحة المتميزة. والأفكار توجد بيننا بالفطرة وهى ليست بالضرورة أفكار بالعقل، بل تكون بالقوة التى ربما انتقلت إلى العقل، وربما ظلت على حالها من القوة والإمكان فلدى الطفل هذه الأفكار ولكن بالقوة مثلما هى عند البالغين ممن لا يفكرون.

ويقرر ديكارت حرية الإرادة، ومعنى الحرية عنده، هو القدرة على فعل أمر أو عدم فعله، أى إنهاء ملكة الاختيار، وبالجملة فنحن نشعر تجاه الأفكار التى يقدمها لنا العقل أنه لا توجد قوة خارجها ترغمنا على فعلها أو عدم فعلها، ولكن ليس معنى هذا أن الإرادة هى الهوى المطلق، بل الإرادة تخضع لدواع وأسباب هى التى توجهها والمهم هو حسن التقدير وسلامة الحكم ولهذا ينبغي الانتباه حتى تكون أفعالنا الإرادية حسنة وسليمة، وهو فى إقراره بحرية الإرادة يهدف إلى تبرئة الله من نسة الخطأ الإنسانى إليه، ولهذا يقرر أن الخطأ الذى ارتكبه الإنسان لا يصدر عن الله بل من حرية إرادة الإنسان.

وعلى هذا يفصل ديكارت فصلاً واضحاً تاماً بين النفس والجسم، فالنفس جوهر مفكر، والجسم امتداد فقط. والإنسان مؤلف من جسم ونفس، وقد شاء الله أن يجمع بينهما فى كل فرد ورغم ذلك فهو لا يقدم تفسيراً لهذه العلاقة القائمة بين الجسم والنفس فى كل إنسان.

ويرفض اسبينوزا فكرة ديكارت التى ترى أن النفس جوهر ويرى أن جانبا الإنسان هما: الفكر، والجسم، وليس بين العقل والجسم تفاعل متبادل بل ثم تواز تام فيما بينهما فلا يحدث شيء فى العقل دون أني سجل فى الجسم، ولا يحدث شيء فى الجسم دون أن يسجل فى العقل. وما يحدث فى الجسم من تغيرات هو نتيجة أسباب فيزيقية محضة والتغيرات التى تحدث فى العقل تتم بواسطة تغيرات عقلية محضة.

غير أن "ليبنتس" يرى أن الكون كله مكون من وحدات (ذرات) لا مادية، سماها نفوس ثم أطلق عليها اسم الموناد، وما النفس الإنسانية إلا واحدة من هذه الموناد، فهى بسيطة غير قابلة للقسم وغير مادية. وفى هذا الموناد خاصيتين بارزتين هما الإدراك والاشتهاء، الموناد إدراك أنه يدرك نفسه ويدرك الكون كله. وهو اشتهاء أى به نزوع إلى الانتقال من الإدراكات التى حصل عليها إلى الإدراكات التى لم يحصلها بعد.

ووجود هذا الاشتهاء هو الذى يسفر اللذات والآلام والشهوات والوجدانات وهذا أيضاً هو المحرك الأول للإرادة، لأن الإرادة هى الشهوة مستضيئة بالعقل، وفى الموناد أو الروح إدراك لا واع وشعور وذاكرة، كذلك يوجد فى كل روح- على هيئة كمون- عقل، والعقل فينا هو فى البداية استعداد لا شعورى للتفكير كما لو كنا نقر بمبدأ (عدم) التناقض وبمبدأ العلة الكافية، وكما لو كانا كليين وضروريين.

وكما نرى يميل معظم الاتجاهات السابقة إلى نوع من الثنائية فى التكوين الإنسانى رغم أنها تغلب جانب العقل أو الروح على جانب الجسم، وبذلك فهى أقرب إلى فكر الإنسان العادى الذى يرى فى الإنسان جسما محسوسا وروحا تفرق بين الجسم الميت أو الجثة، والجسم الحى، غير أن هناك من المثاليين من يرون أن الإنسان روح فقط فى جوهره ويعرف هؤلاء بأصحاب مذهب الواحدية الروحية الذى يرى أن العالم يرجع إلى جوهر واحد هو العقل، أما ما نسمية المادة فليست إلا ظلا ومظهراً، والعقل فى الإنسان هو جوهره أما الجسم فهو عبارة عن مظهر خارجى للعقل ومن هؤلاء فشتة وهيجل وهارتمان ولكيفورد وبولزين وسترونج.

المثالية والمعرفة:

تطلق المثالية على جميع المذاهب التى تجعل وجود الأشياء الخارجية متوقفاً على وجود القوى التى تدركها، فإذا أنعدمت هذه القوى استحال وجود العالم الخارجى، وبهذا تتوحد المعرفة والوجود ويصبح الوجود يعنى المعرفة، والمعرفة هنا تقوم بها ذات مدركة عارفة آياً كانت هذه الذات أنا أو أنت أو غيرك من الناس.

وبذلك ترى المثالية أن لا وجود لشيء خارجى ذهن العارف وأن الأشياء والحوادث التى لا يعرفها أحد لا وجود لها فالقلم الذى اكتب به، والكتاب الذى أمامى، والمبانى والأشجار والناس كل هذا موجود فى ذهنى فقط ولا وجود له فى الخارج فليس له وجود بمعنى مستقل عن ذهنى فهذه الأشياء كلها موجودة لأننى أعرفها وعلى ذلك فالوجود وجود عقلى فقط ليس وجودا خارجيا عينيا فى الواقع.

وهو ما يؤكده برنشفيلك فى بداية كتابة "مهمة الحكم" حيث يقول: أن المعرفة تكون عالما هو لنا العالم، وخارج هذا العالم لا يوجد شيء، أن الشيء الذى يكون وراء قدرة المعرفة إنما يكون بحكم تعريفه غير ممكن الوصول إليه، وغير ممكن التحديد، أى أنه يصبح بالنسبة إلينا مساويا للعدم.

هذه هى الصورة العامة لموقف المثالية فى قضية المعرفة فماهية المعرفة عندهم هى وجود الشيء فى الذهن على أن هناك فوارق بين المدارس الفلسفية المثالية فى ضوء هذا الخط العام يجوز لنا أن نتحدث عن تيارات فرعية أو رؤى فرعية على الوجه التالى:

المثالية الذاتية:

وهى التى تساوى الوجود بالمعرفة، فما يدرك موجود وما لا يدرك لا وجود له، وما يدركه الذهن لا يمكن أن يكون مادياً بل هو معنى أو فكرة، وبذلك فالوجود الحقيقى وجود غير مادى وبذلك فالعالم فيما يرى بيركلى ما هو إلا نتاج لوعى لاإنسان وبذلك فهو مرهون بوجود الإنسان الذى يدركه غير أنه "فطن إلى أن الإدراكات الحسية مستقلة عن العقل الذى يدركها، لهذا حول تفسيرها بأنها موجودة فى العقل الإلهى".

المثالية النقدية:

وهى التى تميز بين الظواهر العقلية السابقة على كل تجربة والظواهر التى تكتسب بالتجربة وتعتبر الأولى ضرورية لكل إدراك وخير من يمثل هذا الاتجاه كانط الذى يرى أن المادة الخام للإحساس والمعرفة تأتينا من الخارج من عالم الظاهر والعقل الإنسانى هو الذى يصبغ عليها- بفضل ما أوتى من مبادئ أولية- الصورة، وهى سابقة على كل تجربة، وهذه المبادئ الأولية هى مقولات الفهم (الوجود، الكثرة، الإيجاب، السلب، العلة، الجوهر، الإمكان، الضرورة)، وهذه المقولات مبادئ ذاتية وصور عقلية مشروطة لأنها مقيدة بقيود الزمان والمكان وبالتالى فإنها لا تنطبق كليا على إحساستنا التى تأتينا بها التجربة من عالم الظاهر وعلى ذلك فمعرفتنا مشتقة جزئياً من الواقع ولكنها متعالية عليه بما يضيفه العقل إلى انطباعات الواقع التى تفسر هذه الانطباعات وتعيطها معنى وليس هناك تطابق بين هذه المعرفة والشيء فى ذاته، فالشيء فى ذاته شيء آخر ليس فى مقدرونا التوصل إلى طبيعته وغاية ما هناك أن ما نصل إليه من معرفة بهذه الطريقة قد ثبت صحته وجدارته فى الاعتماد عليه وإقامة حياتنا على أساس منه.

على أننا يجب أن نلاحظ الانسجام والاتساق فى موقف المثالية من قضيتى الوجود والمعرفة، فمن يرون منهم أن الوجود لا مادى صرف يرون فى قضية المعرفة إنها نتاج وعي الإنسان أما من يرون أن الوجود مادى ولا مادى مع تغليب الجانب اللامادى فيجمعون ما بين الظواهر العقلية والظواهر المكتسبة بالتجربة.

وعلى هذا الأساس فأدوات المعرفة لدى المثاليين الذاتيين هى العقل ولا شيء غير العقل. فالعقل الإنسانى. هو الأصل الذى تصدر عنه أية معرفة حقيقية، وهو مصدر أهم صفتين يتصف بهما العلم الحقيقى وهما صفتا الضرورة والصدق المطلق، وانتهوا من هذا إلى تأكيد إمكان التوصل إلى معرفة يقينية مصدرها العقل ومبادئه الضرورية" وهم فى هذا متسقون مع

موقفهم من العالم، فالعالم بالنسبة لهم لا مادى، مجرد فكرة أما المادة فلا وجود لها، والمعرفة إدراك الوجود ولا يدرك الفكرة غير العقل ولذلك فهو عندهم أداة المعرفة الأساسية.

أما لدى المثالية النقدية فالعقل والحواس معا هما أدوات المعرفة. الحواس تزود العقل بالمادة الخام للمعرفة. والعقل يعمل فيها عمله، ويفسرها ويعيطها المعنى فتحدث المعرفة بتأزر منهما معاً. ورغم ذلك فلا ينسى هؤلاء المثاليون تأكيد الأهمية القصوى للعقل فى مقابل الحواس، فهو صاحب الدور الرئيسى فى هذه المعرفة ودونه لن تحدث، وهنا أيضاً يتسق هذا الفريق مع نفسه، فما دام يعترف ويقر بعالم الظواهر الذى تكتسب معرفته بالتجربة. فقد كان لابد أن يعترف بالحواس أداة للمعرفة بجانب العقل الذى يناسب عالم الظواهر العقلية وما دامت المقولات التى يضيفها العقل على المعرفة التجريبية هى التى تعطيها قيمتها فالعقل أرجح وأكثر أهمية من الحواس كأداة للمعرفة.

المثالية والقيم:

تتجه المثالية بصفة عامة إلى القول بأن القيم أحكام عامة مطلقة لا علاقة لها بتغير الزمان أو المكان أو الأشخاص. ولعل هذا الموقف من وجهة نظرهم هو ما يضمن استقامة أمور الحياة وعدم التعارض والتناقض فيها ولذلك نجد منهم من يردون القيم إلى إرادة واحدة تخطط وتشرع لكل الناس، فيرودون القيم الأخلاقية إلى الله- فهو المعيار المباشر لها- فالخير يكون كذلك لأن الله أوجبه، والشر يكون شراً لأن الله نهى عنه" غير أن بعضهم يرد القيم الأخلاقية إلى إرادة الجنس البشرى ويمثله الفيلسوف الألمانى كانط Kant فى مناداته بالأمر المطلق Categorical imperative الذى يحتم على الإنسان أن يكون سلوكه قانوناً عاماً للطبيعة ويمثل هذا الاتجاه الأخلاق الميتافيزيقية أصدق تمثيل بمعنى أن كانط حين وضع مذهبه الأخلاقى لم يستفت الرأى العام ولم يلجأ إلى الواقع وإنما انتزع فكرة الأمر المطلق من طبيعة العقل، وجعل خيرية الأفعال وشريتها قائمة فى الإرادة الخيرة من غير أن يهتم بالغاية التى تعمل هذه الإرادة على تحقيقها فالبواعث هى التى تحدد خيرية الأفعال أو شريتها.

والقيم ليست أحكاماً ذاتية شخصية يفرضاه الفرد على الأشياء أو المواقف، بل إن القيم موضوعية أى كائنة موجودة فى نفس الشيء أو الموقف، فالشجرة جميلة لأن بها عناصر جمالية معينة يمكن رؤيتها كالألوان

ودرجاتها التناسق بينها، وما دامت القيم مطلقة موضوعية فلابد أن تكون ثابتة. وبذلك فالأخذ بهذه الفلسفة يؤدى إلى استقرار الحياة تماماً لأن قيم الحياة مطلقة وثابتة فلا مجال لاختلاف الآراء عليها ومن السهل الاحتكام إلى هذه المعايير الثابتة إذا ما حدث أى خلاف.

المثالية والتربية

أعطى المثاليون- بوجه عام- اهتماماً كبيراً للتربية. وقد كتب العديد منهم بكثافة فى أمور التربية، فقد جعل أفلاطون التربية محور دولته المثالية- الجمهورية- وأعطى أوغسطين اهتماماً كبيراً لحاجة المسحيين للتنبه لأهمية التربية. وكتب كل من كانط وهيجل عن التربية، وأشار إليها بدرجة كبيرة فى كتاباته. وفى العصور الأكثر حداثة كان هناك مثاليون مثل وليام توري هاريس وهيرمان ووليام هوكنج وجيوفانى جينتيل ودونالد بتلر حاولوا أن يطبقوا المبادئ المثالية بشكل منظم على نظرية التربية وتطبيقاتها، ولذلك فآثار المثالية واضحة فى النظرية التربوية سواء من حيث تعريف المتعلم أو أهداف التربية أو محتواها أو مكانة التلميذ والمعلم فيها.

أهمية المدرسة:

إذا كان هناك منطقية لوجود المدرسة فى المثالية فإنها يجب أن تكون عكس منطقياتها لدى الفلسفة الطبيعية. فلدى المثالية يجب أن توجد المدرسة بسبب الحتمية الروحية وليس الحتمية الطبيعية فقط. فالمثالية فى القرن التاسع عشر مجدت الثقافة الانسانية على أناه تعبير عن الحقيقة الروحية، ولذلك أصبحت المدرسة ضرورة لحاجة الإنسان للثقافة، ولذلك أصبح وجود المدرسة التى تقدم التراث الثقافى ضرورة اجتماعية على أساس أن الإنسان إنما يكتسب إنسانيته عن طريق التثقيف بهذه الثقافة التى تقدمها المدرسة واعتبر الإنسان كائناً بيولوجيا ما لم يعيش فى وسط ثقافى معين. وأهم هذه الأوساط الثقافية المدرسة، وحتى الآن لا فارق بين المثالية والواقعية إلا أن المثالين أدخلوا عنصرا إضافياً ذا دلالة هو الإله، فالتربية مقصورة بشكل إلهى بسبب وظيفة الثقافة كوسيلة للإعلان الإلهى العام الذى من خلاله يستطيع الإنسان أن يصل إلى أن يرى السياق المطلق لحياته وأني صبح كائنا روحياً وليس فقط كائنا ثقافيا فالتربية "تقربه من الآلهة بمعنى أناه تحقق معنى الإله فيه، فالله فى نظر المثاليين العقليين عقل محض ويتجلى فى الإنسان أكثر مما يتجلى فى باقى المخلوقات لأن الإنسان فى جوهره عقل وإن كان متصلاً

بجسم فالتربية العقلية تنمى الجانب العقلى وتجعله أظهر وأقوى ما لدى الإنسان وبذلك تحقق هذه التربية معنى الألوهية فيه".

ولذلك يعرف هرمان هـ. هورن التربية بأنها "عملية أبدية للتوافق الفائق بين الكائن البشرى الحر الواعى النامى بدنيا وبين الله لما تجلى فى البيئة الثقافية أو الفكرية والعاطفية والإرادية للإنسان".

يضيف المثاليون أساساً آخر لضرورة المدرسة فى إيمانهم بالطبيعة الاجتماعية للإنسان، ولذلك فالتربية يجب أن تكون عملية اجتماعية وألا تتم بشكل فردى، إذ لابد أن يوضع الفرد فى مواقف اجتماعية ليصبح إنسانا، وبذلك فالمثالية تقر المدرسة العامة لأنها تملك الوضعية الاجتماعية التى لا تتوافر للتربية الفردية أو الخصوصية الضيقة.

معنى التعليم وهدفه ومناهجه:

التربية المثالية قبل كل شيء تربية فكرية أو عقلية والتربية العقلية تحاول أن تنتقل بالإنسان من المعلومات إلى المعرفة إلى الحكمة، فالشخص المتعلم يجب أن يمتلك المعلومات ومعرفة أساسيات القراءة والكتابة والحساب، ورغم أن الفرد المتعلم يجب- وهو بالفعل- يمتلك المعلومات الأساسية عن العالم الذى يعيش فيه فإن مجرد امتلاك الحقائق لا يجعل الفرد متعلماً بالمعنى المثالى إذ يجب أن ينتقل الفرد إلى الجانب الثاني جانب المعرفة، والمعرفة تعنى الفهم المنظم لمادة الدراسة فالمعرفة الحقيقية تؤدى إلى القدرة على توصيل ما يعرفه الفرد إلى الآخرين، والمعرفة تختلف عن المعلومات، ومن يمتلكها يمكنه أن يمضى إلى ما وراء الحقائق ليفهم المبادئ والافتراضات الأساسية ويستطيعأن يحلل المواقف ويكون منها قضايا تركيبية منظمة ويتفق المثاليون عموماً على أن التربية لا يجب أن تؤكد فقط على نمو العقل ولكن يجب أن نشجع التلاميذ على التركيز على الأشياء ذات القيمة والأكثر استمرارية أيضاً. فوفقاً لأفلاطون- يعتقد- أن هدف التربية يجب أن يوجه إلى البحث عن الأفكار الحقيقية، ونمو الشخصية هو أحد الأهداف المثالية الأخرى الهامة، ذلك أن البحث عن الحقيقة يتطلب فرداً ذا شخصية منظمة صارمة، وهذا الهدف سائد فى كتابات كانط وهاريس وهورن وجنتيل وآخرين، فما نحتاجه فى المجتمع ليس فقط الإنسان المتعلم الجيد ولكن الإنسان الخير أيضاً.

وعلى ذلك فلابد للمتعلم أن يمتلك الحكمة، والحكمة على نوعين: عملية ونظرية أو تأملية، والحكمة العملية تشير إلى القدرة على تطبيق

المعلومات والمعرفة فى أنشطة الحياة اليومية، وهى تلك الحكمة التى تجعل الفرد أبا جيداً ومواطناً وعاملاً طيباً وتتميز الحكمة العملية بالقدرة على رؤية الوسط ما بين حلين متطرفين، والحكمة بهذا المعنى لا يمكن تعليمها بشكل مباشر لأنها تقتضى المرور بخبرة مباشرة، والحكمة هى التأمل فى المبادئ الأعمق للمادة الدراسية والتعرف على العلاقات بينها وبين غيرها من المواد، والحكمة النظرية هى البحث عن الحقيقة حول موقف الإنسان والعالم، وهى تستدعى الدراسة وقدر من الفراغ والحرية، إنها نتيجة للحياة المكرسة للتعلم فالحكمة النظرية التأملية هى حكمة العلماء والفنانين والفلاسفة والشعراء.

وفى الفنون الحرة التقليدية يكون هناك تركيز معين على هذين النوعين من الحكمة، ويعود هذا الأمر بأصله إلى أفلاطون الذى شدد على أهمية الحكمة النظرية، ولكنهي ريد أيضاً من الفلاسفة أن ينغمسوا فى الحكم وإدارة البلاد، وهناك اعتراف بأن كل مجتمع يجب أن يحوي أفراداً من ذوى الحكمة العملية بجانب أولئك ذوى الحكمة النظرية، رجال العمل ورجال الفكر على السواء فالمجتمع فى حاجة لهم جميعاً.

على أن هذا التصنيف قد اتسم بشيء من الطبقية فى المثالية بشكل عام ولدى أفلاطون على وجه الخصوص الذى أعلى من شأن الفلاسفة وجعل الولاية لهم. فالحاكم لابد أن يكون فيلسوفا، وتتضح هذه الطبقية إذا علمنا أن نظام إعداد هؤلاء الفلاسفة الحكام يتم بشكل اصطفائى وعلى مراحل ثلاثة تتمشى مع تقسيمه للنفس الإنسانية إلى القوة الشهوائية ثم القوة الغضبية ثم قوة العقل التى تأتى فى المنزلة العليا وتنزع إلى الفكر والتأمل كما أن إعداد هذا الحاكم الفيلسوف يقتضى قدراً من الفراغ والسعة للتأمل والنظر لا يمكن أن يتوفر لعامة الناس.

لذلك فمن حيث الأهداف صارت الوظيفة الأساسية للتربية تنمية العقل وتدريبه على إدراك الحقائق العليا، وهى حقائق عقلية نظرية فى المكان الأول، وأهملت فى ذات الوقت الجوانب الوجدانية والحسية والمهارية، وبذلك أحتلت العلوم النظرية مكان الصدارة فى برامج الدراسة التى صارت تركز على المواد التى تساعد على تنمية الملكات العقلية مثل الفلسفة والمنطق والرياضيات والجدل، وقد تطورت هذه العلوم فى ظل النظام التعليمى المسيحى فى القرون الوسطى فتركزت حول ما عرف باسم الفنون الحرة السبعة وتشمل النحو والبلاغة والجدل والموسيقى والحساب والهندسة والفلك.

وبشكل عام يمكن أني قال أن المنهج فى المثالية يجب أن يعكس جماع المعرفة والحقيقة ويجب أن يوجه اهتماماً أكثر إلى مواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهى تلك التى يوجد اتجاه إلى إهمالها فى المدرسة المعاصرة.

وهكذا نجد أن أحد أهم التأكيدات المثالية هو البحث عن الحقيقة. ويرى أفلاطون أن الحقيقة لا يمكن أن توجد فى عالم المادة فهو عالم مؤقت دائم التغير، ففى الأكاديمية كان التلاميذ يشجعون على الخروج على المدركات الدنيوية، وكذلك البيانات الحسية المدركة، ذلك أن عالم المادة ليس هو العالم الحقيقى بأى شكل من الأشكال ولكنه شبيه بالظلال والتحيلات التى اقنع بها سجناء الكهف أنفسهم. ويرى أفلاطون أن الإنسان يجب أن يفك قيود الجهل والشح وجمود الحس، مثل هذا الإنسان سوف يكون قد وضع على طريق التدوير وسوف يكون فيلسوفاً، فمن وجهة نظر أفلاطون أن الحكمة الفلسفية أو مفهوم الأفكار الحقيقة هو الغاية الأسمى للتربية والذى جب أن يسعى إليه كل الناس.

ويؤكد المثاليون دائماً على أهمية العقل ويضعونه فى مرتبة فوق المادة، فبعض المثاليين مثل بيركلى يرفض فكرة أن المادة توجد بنفسها. والفلاسفة الأفلاطونيون يحرصون على أن تكون التربية المناسبة شاملة لمجالات مثل الفن والعلم وبحيث تؤدى بالطالب إلى المواد الأكثر تأملا وتجريداً مثل الرياضيات والفلسفة ويضعون تأكيدا أقل على دراسة مجالات الطبيعة أو الجوامد بالمقارنة بتأكيدهم على اللاطبيعى والمجرد، والشيء الهام بالنسبة للمثالية هو الوصل إلى الحقيقة، والحقيقة لا يمكن أن تتغير أبداً. ولذلك يفضل العديد من المثاليين دراسات العقيدة والكلاسيكيات لأنهما المجالين اللذين يحتويان الأفكار المستديمة، ولذلك نجد أوجستين يؤكد أن البحث عن الحقيقة هو البحث عن الآلهة، وأن التربية الصحيحة تقود الإنسان إلى الله وحيث أن الله مجرد فكرة، فإن الله يمكن الوصول إليه فقط من خلال التأمل الفكرى، ولذلك فإن حقيقة التربية هى أنها مهتمة بالأفكار أكثر من المادة.

وسائل التربية:

معظم المثاليين يصابون بفزع كبير عندما ينظرون فى مدارسنا الآن، فهم يرون الطلاب منغمسين فى دراسة الحقائق ثم يصبحون متخصصين فى علم ما، ويستخدمون هذه التخصصات بقدر قليل من الاهتمام الإنسانى ذاته، طلاب هذا العصر كالإنسان الآلى، محشو بفتات معلومات عن كل شيء، وهم

يحصلون على تعليم أو تربية قليلة العمق، ويسلكون وفقاً للقوانين بدون اقتناع داخلى، بينما يميل المثاليون إلى الدراسات التى تعطى العمق ويقترحون بقوة تعديل وجهة النظر إلى ترى أن الأشياء يجب أن تدرس ببساطة لأنها حديثة. فهم يرون أن قدراً كبيراً من الدراسات فى الماضى كانت أكثر تعلقاً بالمشكلات المعاصرة من تلك الموضوعات التى تعتبر حديثة ومناسبة. وأغلب المشكلات المعاصرة التى يناقشها الفلاسفة المثاليون لها جذورها فى الماضى. فمشكلات مثل العلاقة بين الفرد والمجتمع نوقشت بتعمق بواسطة الفلاسفة والمفكرين العظام، وتجاهل هذه العقول التى تحدثت فى هذه المجالات هو تجاهل لأكثر الكتابات لياقة ومناسبة. ورغم أن مواد مثل العلوم الطبيعية مفيدة فإنها تصبح ذات قيمة عظمى فقط عندما تساعدنا على رؤية الصورة الكلية.

وفى طريقة التعلم يعتقد أفلاطون أن أفضل طريقة للتعلم هى الجدل أو الحوار. فبهذه الطريقة الناقدة للتفكير يستطيع الإنسان أن يرى الأشياء على حقيقتها. ففى الجمهورية التى تمثل الثمرة الأساسية للتفكير الجدلى محاولة لإعطاء مدى كبير من التكامل لعملية التعلم بحيث يجعل لها معنى كلى. ويعتقد أفلاطون أساساً أننا يمكن أن ننمى أفكارنا عن طريق الوصول إلى التراكيب والمفاهيم الكلية. وهذه الطريقة هى الطريقة التى يمكن أن يتعلم بها الفرد، ولكنها تتطلب اتجاهاً ناقداً أو معرفة بالرياضيات ودراسة ممتدة ومتسعة. فالجدل هو عملية تنقية أو غربلة يتم فيها وضع الأفكار فى شحار مع بعضها البعض ليبقى أكثرها صحة وقوة ونقطة الانطلاق الأساسية هى أن الإنسان كائن عقلى روحى فى حقيقته وجوهره. أما الجسم فليس إلا مظهر ولذلك فقد كان طبيعيا أن تتجه تربية الإنسان إلى عقله أو روحة أساساً. فإذا اتجهت بعد ذلك إلى الجسد فليس لذاته بل لأنه يؤدى فى نهاية المطاف إلى العقل أيضاً على أن هذا الموقف قد أدى ببعض النظم التربوية إلى ممارسات لم تقل بها المثالية ولكنها تعاب عليها لا نتسابها إليها، فقد اتجه بعض المربين إلى مخاطبة عقول التلاميذ فى شكل الإلقاء والحفظ والتسميع ولم يقفوا عند حد إهمال الجسد بل عاقبوا الجسد وأخضعوه لنظام يرهقه، إذ لابد للتلميذ أن يجلس صامتاً ساكناً مقيداً إلى مكانه لا يتحرك إلا بإذن وفى أضيق الحدود، فإن خرج على هذا النظام فالعقوبات البدنية التى يقرها هذا النظام جاهزة لكى تقوم بدورها فى التهذيب والإصلاح والتربية فبدا التعليم على أنه "نظام يقوم

أساساً على التدريس، يتولى فيه المعلم إلقاءا لدرس ويقوم التلميذ فيه بالإصغاء والفهم لما يلقيه المعلم".

ولما كان الاهتمام مركزاً على الدراسات النظرية فقد احتل الكتاب مكاناً مميزاً فى النظرية التربوية المثالية. ذلك أن الكتاب ولس العمل أو النشاط هو مصدر الأفكار والمعارف. فالكتاب فيا عصارة الأفكار الإنسانية وأجمل وأفضل ما فيها، والكلمة اللفظية هى أرقى وسيلة لمخاطبة العقل والفكر. فالآداب والإنسانيات هى التى تجعل الإنسان يفهم المجتمع ومكانة الإنسان فيه. إن الخبرة المباشرة الناشئة عن احتكاك المتعلم بالبيئة سوف تعطيه أفكاراً متجزئة وخاطئة فى كثير من الأحيان أما الأفكار الرصينة والمعانى الكلية لمصدرها الكتاب، ولما كانت هذه الأفكار أساسية فى نظر المثاليين فإن هذه الأساسيات يجب أن تعلم مهما كانت صعبة على المتعلم أو غير قادرة على إثارة اهتماماته أو لا تستجيب إلى احتياجاته أو ميوله بل أن هذه المادة الصعبة وغير ذات القيمة- من وجهة نظر الطفل- تساعده فى ترقية عقله وتعوده الصبر والجلد وقوة الاحتمال وهى أمور ضرورية من وجهة نظر المثالية لاكتمال النمو الإنساني للشخصية السليمة فقد كان المعتقد "أن الفرد إذا ما قويت ملكاته العقلية- على حد تعبيرهم- وغزرت معلوماته ومعارفه فإنه يصبح قادراً على العيش بنجاح فى حياته وعلى مواجهة مشكلات هذه الحياة أياً كان نوعها اجتماعية كانت تلك المشكلات أو اقتصادية أو سياسية وكانت تشبه ملكات العقل فى هذا الصدد بالسكين التى إذا ما شحذت بطريقة ما فإنها تقطع كل شيء، ولذلك اتجهت التربية إلى شحذ هذه الملكات وطريقتهم هي حفظ واستظهار المادة العلمية، وإن لم يكن لها معنى فهى مفيدة فى شحذ هذه الملكات.

على أن مثل تلك الممارسات وإن استندت إلى المثالية فيها شطط وخروج على المثالية، فاهتمام المثالية بالنمو العقلى لا يعنى هذا الحفظ وهذا الامتلاء بالمعلومات إذ كما قررنا سابقاً أن مجرد معرفة الحقائق لا تحيل الفرد متعلما بالمعنى المثالى وطريقة سقراط وأفلاطون كلتاهما لا تتفق وهذا السلوك الذى يلجأ إليه المعلمون الضعفاء غير القادرين على تنمية عقول تلاميذهم بطريقة سقراط أو أفلاطون التى تصعب على غير المعلم الجيد الممتلء بالعلم والعارف الفاهم الواعى القادر على الحوار والمناقشة.

ولكن على أى الأحوال لا يمكن إنكار أن بعض المربين فى ممارستهم هذه استندوا إلى المثالية أو ما ظنوه من وجهة نظرهم فى المثالية.

ويقف المثاليون إلى جانب التدريس الكفء الفعال. ذلك أن الإبحار للوصول إلى الحقيقة والشخصية الأخلاقية طويل وغامض إلى درجة أنه يصعب على التلميذ أن يسير فيه بمفرده، وعلى الرغم من أن الاكتشاف بلا مساعدة يجب أن يكون هو طريقة التعلم المثلى فإنها تأخذ وقتاً طويلاً، والمدرسون الأكفاء يعتبرون ضرورة لهذه الأسباب. والمدرس الجيد يجب أن يفهم أولا طبيعة الطالب، فبدون فهم المدرسين للطبيعة الروحية للعقل من جانب، والطبيعية الروحية للمعرفة من جانب آخر، فإنهم سوف يركزون على النتائج أو مهارات التعلم، بينما هى شروط ضرورية تحدد فقط نقطة البداية وليس نقطة النهاية. فالمدرسين يجب أن يقودوا طلابهم نحو الفهم الكامل لقدراتهم ويساعدونهم لكى يروا بوضوح أكبر ما الذى ينبغى أن يكونوا عليه كأفراد ويعطونهم الثقة لتحقيق ما يريدونه لأنفسهم. والمدرس الجيد يجب أن يكون واعيا ومدركاً للطبيعة الإنسان وطبيعة التعلم والتدريس ويجب أن يكون إعاددة متسعا ولديه حس أخلاقى لأنه نموذج يقتدى به تلاميذه.

وعلى ذلك فالمدرس النموذجى فى المثالية هو الذى يتأسى بسقراط فى إشرافه على توليد الأفكار بطريقته فى الحوار وأن يعالج هذه الأفكار ليس كأشياء خارجة عن التلميذ ولكن كإمكانات أو احتمالات داخله تحتاج إلى أن تطور وربما يكون لهذا أصله أيضاً فى فكر أفلاطون الذى كان يرى أن النفس كانت تعرف كل شيء، ولكنها عندما عوقبت بالهبوط إلى الأرض والحلول فى البدن طغت عليها مادية الجسد فأنستها ما كانت تعرفه من حياتها فى العالم العلوى مع مثل كل الأشياء وبذلك فعملية التعلم عملية تذكر وعملية التعليم عملية استخراج ومهمة المعلم أن يساعد المتعلم فى هذا التذكر أو الاستخراج. وكفاءة المعلم لا تعنى فقط ذلك الجزء المتعلق بالمعلومات والتعامل مع التلميذ ولكنها تتضمن أيضاً جانباً أخلاقياً نابع من أهمية القيم والأخلاق نابع من أهمية القيم والأخلاق فى المثالية وضرورة غرسها فى التلميذ. والطريقة المثلى لذلك هى طريقة كانط القائمة على قاعدة "افعل كما لو كانت قاعدة فعلك يجب أن تقيمها ارادتك قانوناً كليا للطبيعة" فإذا اخطأ التلميذ فى سلوكه سأله المعلم عما إذا كان بسلوكه هذا يقدم نموذجاً جيداً لزملائه، وماذا يمكن أن يحدث لو أنهم اقتدوا به؟ ولذلك فالواجب أن يكون المعلم نفسه نموذجاً فى أخلاقه وسلوكه فى عمله وعلمه فى نظافته وهنادامه ونظامه.

ظلال مثالية فى نظمنا التعليمية:

بـالرغم مـن أن هنـاك قليلـين مـن المـربين المحـدثين الـذين يؤمنـون بالنظريـة المثاليـة فـى صـورتها النقيـة، إلا أننـا نستطيع أن نلحظ آثاراً تربويـة مثالية فى جميع نظم التعليم الحديثـة بـدرجات متفاوتـة. فالاهتمـام بالنظريـة فـى كثير من النظم التعليمية، وصياغة الأهداف التربوية بطريقة عامة شاملة تميل نحـو المثاليـات وتبتعد عـن احتمـالات التطبيـق، والاهتمـام بـالمحتوى الثقـافى للتعليم وخاصـة فـى جانـب الإنسـانيات والعلـوم البحتـة، والنـزوع نحـو الحلـول الشـمولية القائمـة علـى التخطـيط المركزيـى، ووحـدة المنـاهج، وإهمـال التعليـم المهنى والتربية العملية، وإضفاء قدسية خاصة على المعلم والاعتراف المبـالغ فيـه بأهميـة الكتـاب المدرسـى، والاهتمـام بالجانـب القيمـى الاخلاقـى، كل هذه أمور تربوية يمككن إرجاعها بسهولة لمكونات النظرية التربوية المثالية.

الاتجاه الواقعى

مع أن الواقعية كمدرسة فلسفية أشرقت وبدأت فى القرن العشرين، فإن أصول الواقعية ربما تكون قديمة قدم أى فلسفة، فالروح الواقعية قد وجدت فى تاريخ الفلسفة مبكرة مع ارسطو أن لم يكن لدى الطبيعيين السابقين لأفلاطون مثل ديموقريطس Democritus وليبوقيبوس Leucippus ويجب أن نلاحظ أن هناك العديد من أنواع الواقعية، لذلك فمن الجرأة إلى حد ما محاولة شرح وجهة نظر الواقعية فى مجموعها والأكثر أماناً أن نعمد إلى القول بوجود أرضية مشتركة ما بين فرقها وأنواعها المختلفة.

فكل الواقعيين يجتمعون على رفض نظرية المعرفة المثالية وكذلك الميتافيزيقيا المثالية فهم يرون أن المثاليين وخاصة باركلى عندما قال إننا لا نستطيع أن نعرف غير محتويات وعينا أى أننا لا نستطيع أن نعرف سوى الأفكار. قد وقعوا فى "غلط منطقى ساذج ذلك أن باركلى يخلط- فيما هو واضح- بين معنيين لكلمة فكرة التى يمكن أن تدل على فعل المعرفة النفسى كما يمكن أن تدل على موضوع المعرفة أو المعروف. ومن الظاهر أنه لا حاجة لأن يكون المعروف قائماً دائماً فى الوعي لأنه يوجد خارج الوعي مستقلاً عن الذات العارفة، وهذا هو الأساس الذى تقوم عليه الواقعية المباشرة".

فالواقعية على عكس المثالية تأخذ جانب رؤية الإنسان العادى الذى يرى الكون موجوداً وجوداً واقعياً فعالاً ومحسوساً حولنا فى شكل الأشجار والطيور والجيال والأنهار والإنس والحيوان وغيرها من طوائف المحسوسات.

الميتافيزيقا الواقعية:

كما قررنا فى السطور السابقة فالمبدأ الأساسى للمذهب الواقعى أن المادة هى الواقع الأقصى، ومع ذلك فهناك تنوع كبير فى المعتقدات الواقعية، وفى محاولة لتخطيط إطار عام لوجهة نظر الواقعية فى هذا المجال سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما موقف الواقعيين من المواد النهائية العديدة التى تكون الكون؟
2- كيف يصفون الكون؟
3- ما رأيهم فى الحرية والحتمية فى السلوك الإنسانى؟
4- وما موقفهم من وجود الآلهة؟

وهنا وفى محاولة الإجابة عن السؤال الأول نجد أن "القول بالتعددية هو أكبر ما يميز هذا التيار الفلسفى، ومن يقول بالتعددية يقول بأن العالم يتكون من ذرات (ربما لا نهائية فى عددها) مستقلة عن بعضها البعض وتربط فيما بينها علاقات خارجية. وعلى رأس هؤلاء يأتى موريس كوهن Morris R. Cohen وبرتراندرسل Bertrand Russell اللذين يتمسكان بأن الكون قد صنع من عدد من الهويات، لها علاقات متعددة فيما بينها وخصائص مختلفة.

غير أن بعض الواقعيين يقول بالثنائية فى الكون، فمنهم من يقول بثنائية العقل- المادة أو الآلية المادية ومنهم من يقول بثنائية الخير- الشر، أو الإله- الشياطين بينما يقول القليلون منهم بالوحدية ومن هؤلاء ديورانت دراك Durant Drake الذى يعتقد أن العقل ليس شيئاً منفصلاً أو مختلفاً عن الوجود المادى، وهنا نصل إلى أقصى درجات رفض الموقف المثالى، فكل ما يمكن أن يقال أنه غير مادى هو نتاج المادة سواء كان هذا اللامادى فكرة أو روح أو عقل أو غير ذلك.

والواقعيون فى نظرتهم إلى الكون يرون أن من ملامحه الأساسية الثبات والدوام، ذلك أن العالم يتغير، فالتغير حقيقى، ولكنه يأخذ مكانه بالتوافق مع قوانين الدوام التى تعطى الكون تركيبا مستمراً، فدوام العالم هو الخلفية التى يتم عليها التغير ويقاس بها أيضاً.

ويجسد هوايت هيد Ailfred North White Head هذا الموقف أصدق تجسيد، ويفسره أيضاً، فهو يرى أن الموجودات الواقعية- أو الأحداث كما يسميها – تخضع لصيرورة مستمرة تفرض عليها الفناء والتلاشى المستمر، ولكنها تندمج – عبر هذا التلاشى نفسه- فى صميم عملية "التقدم الخلاق" فتنتقل إلى موجودات واقعية أخرى عبر عملية الالتقاط Prehension وتكتسب عن هذا الطريق ضرباً من الخلود الموضوعي، وهكذا يصبح العالم عالم تغير وصيرورة وسيلان تظهر فيه الأحداث ثم لا تلبث أن تنقضى دون أن يكون فناء تام أو تلاشي تام.

على أنهم فى وصفهم للكون وتغيراته يصفونه بنوع من الآلية أو الحتمية فهذا "العالم يتحرك ويتغير ويتطور وفقاً لقوانين ثابتة مطردة، وقد استطاع الإنسان أن يقف على الكثير من تلك القوانين، وهو بصدد معرفة الباقى، ومعرفة القوانين مكنت الإنسان من فيهم هذا العالم ومن السيطرة عليه وتسخيره لصالحه بل ومن التنبؤ بما سيحدث فيه" وبذلك وطالما وجدت هذه

العلية الآلية القائمة على علاقات الأسباب والنتائج، والتى ترى أنه طالما وجد السبب فلابد من وقوع النتيجة فمن المنطقى أن يكون موقف الواقعيين من قضية الحتمية والحرية واضحاً ومحبذاً للحتمية. فما يبدو أنه حرية اختيار إنما هو فى الواقع حتمية عليه" فالواقعيون شديدو الاحترام للنظام والانضباط ولذلك فعمل الأسباب والنتائج ضرورى لقيام النظام، وبالتالى فما يصدر حتى عن الإنسان من أفعال إنما هو رد فعل لأسباب معينة ونتيجة لها، والجهل بهذه الأسباب لا يبرر القول بحرية الإرادة ويتخذ سبينوزا Spinoza هذا الموقف أيضاً مع فارق أساسى هو أنه يرتب هذا النظام على وجود الله وأرادته، وفى مثل هذا النظام المتسلسل المحكم للكون لا مجال للحرية، وفى هذا يقول سبينوزا أن الأشياء ما كان يمكن أن يوجدها الله على نحو أو نظام مختلف عن ذلك الذى أوجدها عليه، ودوافعنا تتولد بالضرورة من شروط سابقة، وإرادتنا تنتج بالضرورة عن دوافعنا كما تنتج المعلولات الفيزيائية عن العلل الفيزيائية، ومعنى هذا أن سبينوزا ينكر حرية الأفعال الإنسانية أى أن لا تكون نواتج لدوافع سابقة.

على أن هذا الموقف من الإله (السؤال الرابع) ليس هكذا لدى كل الواقعيين. فالتوماويين (نسبة إلى توماس الإكزينى) يرون أن العالم المادى حقيقى واقعى، وأن المادة والروح معاً قد خلقهما الإله، ورغم أن الروح ليست أكثر واقعية من المادة فإنها أكثر أهمية وهى النموذج الأعلى فى الوجود، لأن الإله نفسه روح وهو كامل من كل ناحية غير أن هناك واقعيين ملحدين لا يوجد لديهم مكاناً للإله أو الروح فى ميتافيزقاهم وقد ارتبط الإلحاد فى القرن الماضى وهذا القرن بنزعة اللاإدرية Agnosticisme ويمثلها خصوصاً هربرت سبنسر وتوماس هكسلى ومفادها أنه لا يمكن الأخذ بحلول غير معتمدة على المنهج الوضعى فى حل المشاكل الميتافيزيقية والدينية، وتبعاً لهذا قالوا أنهم لا يدرون شيئاً عن أمور مثل المطلق، الله، المتناهى ومما شابه ذلك من أمور، وحاول سبنسر إثبات عجزنا عن بلوغ الحقيقة النهائية.

هكذا نجد فى الواقعيين من يعتقد فى وجود الإله، بينما لا يعتقد بعضهم فى وجوده ولا يرون وجوده ضرورياً، ومن هؤلاء رسل الذى يرى أن العلم هو مصدر المعرفة الوحيد لديه ولدى الواقعيين العلميين "لا يقدم أى تأييد للاعتقاد فى الألوهية"، والدين عنده يقوم على الخوف، وبالتالى فهو شر. وهو كما يقول رسل عدو للطيبة والذوق فى العالم الحديث، وهو يوجد عند

الأقوام التى لم تبلغ نضجها بعد بينما يوجد آخرون يعلقون الحكم بالنسبة لوجود الإله.

الإنسان فى الواقعية:

خلافا للواقعيين التوماويين الذين يرون أن الإنسان خليط من المادة والروح وأنهما معا يكونان طبيعة واحدة هى الطبيعة الإنسانية فإن أغلب الواقعيين – والطبيعيين منهم خصوصاً يرون أن الإنسان مجرد كائن بيولوجى بجهاز عصبى متطور راق وفطرة اجتماعية موروثة فالإنسان فيما يرى رسل ليس إلا جزءاً ضئيلاً من الطبيعية، وأفكاره تحددها العمليات التى تقوم بها الدماغ، فهى إذن محكومة بقوانين الطبيعة، وعلى هذا الأساس فهم لا يعترفون فيه بأكثر من التكوين الجسمى الذى يجمعه وكافة الحيوانات فى الطبيعة، فالفارق "بين الإنسان والحيوان هو مجرد فارق فى الدرجة لا فى النوع. فالإنسان فى نظرهم خاضع خضوعاً تاماً للعمليات العضوية التى ينطوى عليها بناؤه الفسيولوجي وبالتالي فإنه لا يخرج عن كونه مجرد جهاز آل معقد"، ولا يجد الواقعيون الطبيعيون صعوبة فى تفسير كافة المظاهر النفسية دون اللجوء إلى مقولات العقل أو النفس أو غيرها، فكافة المظاهر النفسية أو الروحية ليست إلا نتاجاً ووظيفة للجسم، وما نسميه الفكر إنما هو وظيفة عالية التعقيد لذلك الكيان العضوى تربطه بالبيئة، وهذه الوظيفة مماثلة فى النوع لا فى الدرجة للوظائف الأخرى من قبيل التنفس والتمثيل الأيض". لذلك ينكر رسل وجود نفس على هيئة جوهر قائم بذاته، ولا يوجد ما يسمى عقل، فالموجود هو المعطيات الحسية وهى عندما تتجمع لدى الفرد الواحد فإنها تكون العقل".

والخلاصة أن الواقعيين يرون أنه ليس بين أفكارنا ما هو فطرى أو موروث فينا، وأن كل المعرفة مستمدة من التجربة بنوعيها فهى طبيعية حسية واقعية، ودور العقل ليس إلا القيام بدور الوسيط وحتى الأفكار التى قد تبدو غاية فى التجريد والتى يظن أنها لم تأت عن طريق الحواس إنما تعتمد هى أيضاً على التجربة وآية ذلك أننا إذ استبعدنا منها العناصر التى اكتسبناها عن طريق التجربة فإن هذه الأفكار المجردة ستزول لا محالة ولن يبقى لها أى أثر".

الأيستمولوجيا الواقعية:

تعتبر نظرية المعرفة هى العنصر الأكثر تميزاً وتمييزاً للواقعية، فهى المجال الذى يشكل الأرضية الأساسية التى تجمع بين طوائف وجماعات

الواقعيين الذين تفرقوا على أنحاء شتى فى ميتافيزيقاهم على نحو ما أوضحنا فيما سبق من نظرتهم للكون.

وما ينبغى أن نؤكده فى البداية أنهم جميعا متفقون على إمكان المعرفة، فالعالم له وجود حقيقى خارجى ملموس وأداة. إدراكه ومعرفته متوفرة للإنسان. وما دام العالم له هذا الوجود الخارجى الملموس فإن أداة المعرفة الأساسية هى الحواس، ومتفقون أيضاً فى موقفهم المناهض للمثالية وقولها بالمعرفة العقلية الأولية، فعند الواقعيين لا مجال للقول بأى نوع من المعرفة الأولية السابقة على كل تجربة، وهو ما دعا جون لوك إلى القول بأن العقل يولد صفحة بيضاء.

ورغم ذلك فإنهم فى نظرتهم إلى المعرفة يختلفون وفقاً لدرجة إيجابية للعقل فى مجال المعرفة، وهذا الإختلاف يسمح لنا بتقسيم الواقعيين إلى فريقين:

(أ) الواحدية الابستمولوجية:

وتشمل هذه الفئة الواقعيين الجدد أو الواقعية الساذجة التى ترى أن الأشياء فى العالم الخارجى محضره فى الذهن are Presented وليست ممثلة not represented، لأن الإدراك فى نظر الواقعية الجديدة يقع مباشرة وبغير وسيط، مما يجعل معرفتنا للشيء الخارجى صورة مطابقة لحقيقته فى الخارج وعلى هذا الأساس فهم يجعلون العقل سلبياً تماماً ويجعلون المعرفة عملية انطباع للشيء فى ذهن العارف لا يمارس فيها العقل أى نوع من الإيجابية" وهكذا تثق الواقعية الساذجة ثقة عمياء فى مدركات الحس بدون نقد أو اختبار" فالعقل هنا ليس أكثر من آله تصوير تنطبع عليه الآثار الحسية للأشياء الخارجية والمنقولة بواسطة الحواس، وتكون المعرفة صحيحة بقدر مطابقتها للواقع ولكن حقائق العلم تنفى ذلك. فنحن نرى الأشياء البعيدة صغيرة وهى ليست كذلك، والصورة التى لدينا عن الأشياء الصلبة ليست صحيحة فهى مكونة من الكترونات وبروتونات ونيوترونات، والفراغ فيما بينها أكبر من الامتلاء ويقول علماء الفسيولوجيا أنه لا توجد فى العالم الخارجى ألوان كما تبدو للذهن الإنسانى، فكل الألوان تنشأ فى أعيننا نتيجة تأثيرات موجات ضوئية ذات أطوال معينة".

(ب) الثنائية الأبستمولوجية:

ويأخذ بهذا الموقف الواقعيون النقديون الذين يجعلون للعقل قدراً من الإيجابية، ويرون أن خصائص الشيء فى العقل مختلفة عما هى فى الشيء

الذى يعطينا هذه الخصائص، وبذلك فالأشياء ليست محضرة فى العقل ولكنها ممثلة فيه، ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن الوعى لم يخلق الشيء ولكنه صنع انطباعاته الخاصة من هذا الشيء فنحن وإن كنا نتلقى من الخارج المادة الأولية للمعرفة، فإن هذه المادة تخضع فى داخلنا للتأليف والتركيب وتكون نتيجة ذلك تكوينات عقلية هى أساسية فى معارفنا رغم أنه لا تطابق بينها وبين عالم الأشياء".

وعلى هذا ترى الواقعية النقدية نوعاً من التعاون بين العقل والحس فى تكوين المعرفة، ولكنه يبقى ضرورة التأكيد على أولوية وأهمية الحس فى هذه العملية، إذ لا يستطيع العقل أن يخترع أفكاراً بسيطة لم يعرفها فى التجربة، والأفكار البسيطة هى الأحجار التى بها تبنى كل أفكارنا المركبة وبها تفسر.

الأكسيولوجيا الواقعية:

يتفق الواقعيون على أن القيم الجوهرية ذات أساس دائم ولكنهم يختلفون فى أسباب هذا الاعتقاد. الكلاسيكون منهم يرون رأى أرسطو فى وجود قانون خلقى كلى مدرك ينبغى الالتزام به ما دمنا كائنات عاقلة وبالتالى فعلى الفرد أن يتعلم كيف يعيش وفقاً للمستويات الأخلاقية العامة المطلقة، لأن الحق حق بالنسبة للإنسان بشكل عام وليس لفرد أو جنس معين أو مجتمع معين.

أما الدينيون منهم (التوماويون) فرغم موافقتهم على وجود قانون أخلاقى كلى يمكن الوصول إليه بطريق العقل، فإنهم يصرون على أن هذا القانون من صنع الله، وأن الطبيعة الإنسانية قد فسدت بسبب الخطيئة الأولى وبالتالى لا يمكن للإنسان أن يفهم القانون الخلقى الإلهى دون عون من الإله.

وينكر العلميون منهم العون الإلهى، فالقيم ليس لها أى جزاء خارج الطبيعة والخير هو ما يلائم بين الإنسان والطبيعة والشر هو ما يباعد بينهما، ومع ذلك فالقيم عندهم ثابتة دائمة أيضاً لأن الطبيعة الإنسانية دائمة، وكذلك طبيعة البيئة الإنسانية وبالتالى فالقيم التى تعمل على التوفيق بينهما لابد أن تكون دائمة أيضاً.

الواقعية والتربية:

أهمية المدرسة:

يرى كومنيوس comenius أن الإنسان لا يصبح أنساناً فقط بميلاده البيولوجي، فإذا ما كان يجب أن يصبح الإنسان إنساناً فلابد أن تقدم له الثقافة

الإنسانية، هذه الحتمية التى تتفق معها المثالية أيضاً فيها، تأكدت لدى كومنيوس من التقارير التى وصلته من الأطفال الذين أمضوا طفولتهم بين الحيوانات، ونحن نعرف الآن أن أمثال هؤلاء يكونون أقرب إلى النموذج الحيوانى فى حياتهم رغم إمكاناتهم الإنسانية. ولهذا اعتبر كومنيوس أن التربية الإنسانية للإنسان ضرورة، ويعرف التربية على أنها عملية تشكيل له، ويرى أن المدرسة هي المكان الحقيقى لصهر وصنع الإنسان، ويؤكد جون وايلد John Wild أن طرق حياة الجماعة الإنسانية المميزة للإنسان ليست موروثة ولكنها متعلمة ومحفوظة فقط بواسطة التربية، وبالتالى فهى حاجة ملحة للمجتمع الإنسانى إذا ما كان يجب أن يتقى الكارثة.

والتربية حاجة أساسية، وحق أساسى أيضاً للإنسان، إناه الواجب الضرورى لأى مجتمع أن يتأكد أن كل الأطفال فيه قد ربوا بشكل لائق ولعلهما فى بعض آرائهما هذه يستندان أيضاً إلى ما نادى به أرسطو من ضرورة التربية العامة المشتركة، وقوله أن التربية ينبغى أن تكون واحدة لجميع أعضاء المجتمعن وعلى المشرعين أن يهيموا هذا الأمر لكل المواطنين.

وبينما لا نجد الواقعيين الكاثوليكيين واضحين حول سبب وجود المدرسة، فإنهم متهمون بتوضيح أن السلطة الإنسانية لا يمكن أن تكون القوة الضابطة الوحيدة للمدارس، ويؤيد ماريتان Jacques Maritain حق الهيئة السياسية أن تنشر بين مواطنيها العقيدة التي عتمد عليها المذهب القومى والسلام المدني، غير أنه يوضح أنها كعقيدة عامة إنسانية ودنيوية أيضاً، ويرى أنها بسبب كونها عملية بالضرورة فليس فيها اتفاق فيما يتعلق بالقيم والمعانى المطلقة.

بينما يصر جون ردن John D. Redden وفرانسيس راين Francis A. Rayn على أن الدولة ليست إلا واحدة فقط من المجتمعات التى لها ما تقوله بشأن التربية، وأن الكنيسة هى مجتمع آخر، ولذلك فهو ينكر السيطرة التامة للدولة على التربية، فإذا كان الغرض الرئيس للمدرسة أن تثرى من خلال التعليم والنظام والأنشطة الطلابية النمو الجسمى والاجتماعى والعقلى والتدريب الأخلاقى فلا يمكن أن يترك كل ذلك للبيت بشكل كامل ولا يمكن للكنيسة أن تتنازل عن دورها فى تحديد طابع هذه العمليات.

الهدف الأساسى للتربية هو الحياة الطيبة:

ويختلف تكوين الحياة الطيبة وفقاً لمنظور الفرد ومجموعة القيم التى يعيش عليها، ولذلك يناقش براودى Broudy هذا الهدف بطريقته كما يلى:

إن مفهوم الحياة الطيبة مفهوم اجتماعى وفردى معا فالمجتمع الطيب لا يمكن أن يحدد دون الإشارة إلى الفرد الطيب والعكس بالعكس، ولذلك فالحياة الطيبة كهدف عام للتعليم يجب أن يحدد بعناية حتى تتوازن المعايير الموضوعية للحياة مع التفضيلات الذاتية التى تشكل الاختيارات. الحياة الطيبة كهدف للتعليم تحتاج إلى أن تحدد فى ضوء تقدير الذات وتحقيق الذات والتكامل الذاتى أو الفردى. والتقدير الذاتى حكم فردى يقوم على مدى وجود أو غياب الألم من الحياة الفردية والقلق واحترام الذات والاهتمام بالمستقبل. والتقدير الموضوعي للحياة قد لا يتفق مع التقدير الذاتى، ولذلك فعلى المربى وهو ينظر إلى التلميذ ومستقبله أن يصحح أحكام التلميذ الذاتية بواسطة منظور أكثر موضوعية.

فبالنسبة إلى الألم مثلاً، فإن المعلم سيجعل هدفه مساعدة التلميذ على تحاشى الصعوبة غير الضرورية والألم الذى لا لزوم له إلى أقصى ما يستطيع، وهو يعلم أن المعرفة والمهارة والذكاء يمكن أن تخفف من الألم والأمراض الجسمية والصعوبات، ولكنه يعلم فى ذات الوقت أن بعض الألم والمعاناة والصعوبة ليست ممكنة التحاشى دائماً ولذلك فهدف الحياة الطيبة يجب أن يقاس بمقياس آخر هو اتجاه الفرد نحو هذه الشرور. ووفقاً لذلك سيكون هناك حاجة للشجاعة فى مواجهة الأخطار وضبط النفس للتعود على السعادة والألم، والسخاء فى الأخذ والعطاء، ولذلك سيجعل المعلم نمو الشخصية المتوازن ونمو المعرفة هدفاً للفرد ولتربيته.

وبالنسبة للقلق ومصاحباته، فالمعلم يقر بأن بعض الخوف والقلق يمكن أني قاوم بواسطة المعرفة والمهارة ولكننا الآن تعلمنامن الصحة النفسية أن العديد من اللاتكيفات النفسية لها أصولها فيها يسميه علماء النفس حياة الطفولة الأولى وشروطها، ولذلك فعلى المربى أن يفعل ما فى وسعه لتحاشى الشروط غير المواتية وهذا سيعنى التعليم للأبوة وتعليم الوالدين الشباب كيف يتحاشوا مثل تلك الشروط التى تسفر عن هذه الصعوبات النفسية.

وبالنسبة لتأكيد الذات، فإن الحكم الموضوعى يقدر الفرد بما يؤديه من أعمال، ويضع فى اعتباره فى ذات الوقت اختلاف القدرات فيما بين الأفراد، وبذلك فعند ما يبذل الفرد أقصى جهد وفقاً لإمكاناته وقدراته، فإنه يكون

مستحقاً للإحترام وبذلك فهدف المربى عندئذ هو أن ينمى قدرات الأفراد إلى أقصى ما يمكن.

أخيراً بالنسبة للقلق على المستقبل كمؤشر للحياة الطيبة، التقدير الموضوعي للمعلم يصنف القلق على أنه خير حينما ينشأ من النضال والسعي نحو هدف يساهم بشكل ما فى الخير العام، فمن المؤكد أن النوعية المفيدة للحياة تتأثر بالإلتزام بالأهداف العظيمة التى تنمى قدرات الفرد من أجل الخير العام.

بهذا التآلف بين التقديرات الذاتية والموضوعية للحياة الطيبة يمكن أن توجد الوظائف المعيارية التي يجب أن يفي بها الفرد، وفى الوفاء بها تكون الذات فى علاقة إيجابية بنائية مع المجتمع ويصبح ما يسعى إليه الفرد من حياة طيبة يتحاشى فيها الألم ويتلقى أفضل قدر من المناهج دالة للوفاء بهذه الوظائف فتصبح البهجة دليلاً على أن بعض الوظائف المعيارية قد أنجزت بشكل جيد، ويصبح الألم دليلاً على الحانة العكسية. وبالطبع عندما تكون البهجة بهذا المفهوم فإنها لن تكون مجرد أى نوع من البهجة، إنها البهجة الملازمة للإنجاز فى الأعمال التى يتميز بها الإنسان عن أشكال الحياة العضوية الأخرى. وبذلك يكون الإنسان الصالح مقياساً للحياة الطيبة وهو ذلك المقياس الذى يوازن بين التقديرات الذاتية الفردية والتقديرات الاجتماعية الموضوعية، وبذلك فهدف الحياة الطيبة كهدف للتربية يتم انجازه بتخريج هذا الإنسان الصالح وفقاً للمقاييس التى تجمع بين الذاتية والموضوعية.

التلميذ:

يوجد فى الواقعية طريقين لفهم طبيعة التلميذ وفقاً لنظرتهم إلى العقل Mind والحتمية Determinism، فإذا كان العقل- كما يتمسك بعض الواقعيين نوع من العلاقة بين الأشياء تتم نتيجة لامتلاك الفرد لجهاز عصبى متطور، عندئذ فالتلميذ لابد أن يعرف على أنه عضوية بالغة التعقيد، وأنه متفوق على الأشياء الأخرى فى عالم المكان- الزمان- بفضل حقيقة أنه قادر على ربط الأشياء ببعضها البعض فى الجزء الصغير من عالم المكان والزمان الذى هو على وعى به. فالجمادات لا تفعل ذلك والحيوانات لا تفعله بكفاءة الأطفال. والمدرس الذى يفضل هذا المفهوم للعقل سينظر إلى طلابه ككائنات عضوية منغمسة فى عمل لأحداث علاقات ملائمة فى عالم المكان- الزمان.

وعلى هذا فمثل هذا المعلم قد يرى أن مهمته أحداث تعديلات إلى الأفضل فى سلوك تلاميذه التعليمى والاجتماعى والخلقى على السواء، وأن

هذا يتم كأفضل ما يكون باستخدام أسلوب التدعيم الإيجابى- السلبى من مكافآت مادية ومعنوية، أو عقوبات مادية ومعنوية ترتبط بالسلوك المراد تعلمه وتقويته أو نسيانه وإضعافه.

وقد ينظر المربى الواقعى- رغم ذلك- إلى العقل على أنه داخل المخ، ويعزو إليه درجة معينة من الخصوصية. وقد يقترب بذلك من مفهوم روحي للتلميذ. ويظل متوافقاً مع بعض الفلاسفة الواقعيين، إنه قد يعرف العقل على أنه شيء فريد مختلف فى النوع عن الجسم، يوجد الخبرة ويستمتع (أو يعانى وفقاً للحالة) بالأشياء التى يخبرها، ويصمم شعورياً الأهداف لهذا العالم. بمثل هذا المفهوم للعقل كجزء من فلسفته التربوية فإن المدرس سيعتبر تلاميذه كنفوس Selves يمكنهم الدخول إلى عالم معانى خبراتهم وتصور الأهداف وتحقيقها إلى حد ما فى أنشطتهم.

وفى مفهوم الحتمية نواجه السؤال عما إذا كان الإنسان حر قادر على تطوير التحكم فى بئته؟ أو أنه لدرجة كبيرة نتاج البيئة الوراثة؟ وبالتالى فأفعاله محددة له من قبل. فى هذا المجال إذا قبل المعلم النظرية الحتمية الكاملة لبعض الواقعيين، فإنه بالتالى سوف لا يتعامل مع التلاميذ على أنهم أحرار، وأحد الوظائف الأساسية للتربية فى هذه الحالة- هى مساعدة التلاميذ على الاعتراف بالحتمية التى لا تقاوم للقوى المادية التى تصنع العالم، وأن يساعد التلميذ فى تحصيل هذا الاعتراف وتكييف حياته لكى يتوافق مع تيار هذه القوى بدلاً من الصراع مع هذه القوى بلا طائل، فتحصيل هذا الوئام المستكين سيكون واحداً من القيم الهامة للحياة.

وربما كانت طريقة المعلم فى ذلك تتم من خلال دراسة الكون من خلال العلوم الطبيعية بهدف توضيح القوانين التى تسير عليها الأشياء وتوضيح حتمية هذه القوانين التى لا فرار منها ولا مناص من التعامل وفقاً لها "فمن الضرورى أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له ويجب أن يكون للتربية محور رئيسى من المادة الدراسية يسمح بوقوف التلميذ على البنيان المادى والاجتماعى للعالم الذى يعيش فيه".

أما إذا قبل المعلم الحتمية المعدلة لدى دراك Durant Drake أو ما يبدو حتمية ذاتية Self Detminism عند برات J.B. Pratt فإن مفهومه للتلميذ سيكون مختلفاً تماماً. ففى الحالة الأولى سيكون من مهامه الوصول إلى الاعتراف بالقوى السببية التى تعمل فى الكون والتى لا تحكم فيها ولكن سيرغب فى ذات الوقت فى تنمية الإبداع الفردى لتلاميذه، بحيث يصلوا إلى

القدرة على التحكم فى خبراتهم لأقصى ما يمكنهم ذلك- وفى الحالة الأخيرة سيكون هناك تشديد كبير على تنمية النشاط الإرادى للتلاميذ. لأن هذا سيعتبر عبقرية فردية، وستكون مهمة التربية تنمية هذه العبقرية.

المنهج:

بينما يؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعى يوفر للإنسان معظم المعرفة المعول عليها، ومن ثم فبعد القراءة والحساب يحتل العلم الطبيعى أهم مكان فى المنهج الذى يحسن تنظيمه على أساس المواد الدراسية فى ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكولوجية للمتعلم التى تدعو إلى التدرج من البسيط إلى الأصعب، وتتضمن هذه الموا دالدراسية العلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية الاجتماعية والقيم، على أن للعلوم والرياضيات أهمية خاصة لأنها تساعد الإنسان على أن يتكيف مع العالم الطبيعى الذى يمثل له البيئة التى يعيش فها، ومع ذلك فالإنسانيات تساعد الفرد على التكيف مع البيئة الاجتماعية.

على أن وظيفة المنهج بمواده الدراسية هى خلق عادات وميول لاكتشاف الحقيقة واستخدامها والاستمتاع بها، وبالتالى فاكتساب هذه المعرفة الممثلة فى المنهج لا يعنى مجرد تذكر هذه الحقائق أو حفظها واسترجعها، ومن بين تلك العادات الرمزية وعادات الدراسة ومهارات البحث من استخدام للمكتبة وملاحظة وتجريب وتحليل ونقد والتطبيق والتقويم ومهارات المداولة.

وحيث أن معنى المعرفة الإنسانية كما هو ممثل فى العلوم والفنون المختلفة- كبير لدرجة أن أى منهج يجب أن يكون انتقائياً فإن هذا الانتقاء يجب أن يتم فى ضوء عدة معايير هى:

- ما الأكثر مناسبة بشكل عام.
- ما الشيء الذى يحتاجه التلميذ بإلحاح.
- أن يكون المحتوى مساعداً فى بناء تلك العادات الخاصة باكتشاف الحقيقة واستخدامها بحيث لا تصبح المعرفة المقدمة مجرد منشورات أو مقتطفات عشوائية فى ذاكرة التلميذ.

وعلى هذا الأساس يقترح براودى Broudy أن تكون هناك مقررات فى العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية والنفسانيات أو علوم النفس Self Sciences وبالتوازي مع محتوى المنهج فى كل تلك الجوانب يتقرح وجود مقرر يحوى مشكلات فى هذه الجوانب بهدف إعطاء الطالب خبرة فى استخدام المعرفة المتضمنة فى هذا الجانب وبذلك يكون لدينا فى العلوم الطبيعية مقررات فى الكيمياء والطبيعة والأحياء مع مقرر للمشكلات لتطبيق

واستخدام المعلومات فى هذه العلوم، أما الدراسات الاجتماعية فلا تقسم إلى جوانب أكثر تخصصاً، ولذلك سيكون هناك مدخل موحد فى العلوم الاجتماعية مع مقرر المشكلات ليعطى الطالب الخبرة فى كيف يكون فعالاً ومستجيباً للنظام الاجتماعى وفى علوم النفس يوجد بجانب علم النفس الفنون والشعر الأدب وتاريخ حياة الإنسان والفلسفة، وربما العقيدة أيضاً مع مقرر للمشكلات يعطى الطالب الفرصة فى التعود على صنع الأحكام القيمية وتحصيل القيم.

فإذا ما تساءلنا بعد ذلك عما إذا كانت التربية المهنية لها مكانة فى هذا المنهج وجدنا الإجابة بالإيجاب حيث أكد الكثير من الواقعيين على أهمية تعلم الفرد للمهن، فرابليه وهو من أقطاب الحركة الواقعية فى التعليم فى تربيته الطفل الخيالى (غار غانتوا) يرسله إلى المتاجر ودور سبك المعادن وقاعات الكيمياء وشتى الجوانب ابتغاء تكوين إنسان مدرب على المهن والصناعات قادر على ممارسة مهنة يديوية، بل أن لوك فى آرائه التربوية "حث على أن يتعلم كل إنسان مهنة يدوية واحدة على الأقل"، ولكن تلك المقررات المهنية ستكون ضمن مجموعة من المقررات الاختيارية التى لا يدرسها كل الطلاب بشكل عام. فضلاً عن ذلك لابد من وجود برنامج توجيهى لجميع الطلاب يعلمهم كيف يتخذون القرارات الصحيحة فى ضوء معرفتهم بقدارتهم.

طرق التدريس:

يرفض الواقعى- بشكل جزئى- كلا من طريقة المشكلات والطريقة التقليدية- فطريقتهم لا تستغنى عنهما أو بمعنى آخر طريقتهم تشمل طريقة المشكلات جنباً إلى جنب مع الجدل والاستظهار والمحاضرة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، ونقطة الانطلاقة الأساسية فى طريقة التدريس عندهم هى الدافعية، فالمعلم يجب أن يسعى لإشباع رغبات التلاميذ، غير أن المعنى الأعمق الذى يتعاملون به مع الرغبات هو إنها تعبيرات عن الدوافع الأكثر أساسية والأكثر عمقاً، وبذلك فالتعلم يبدأ بحركة المتعلم، رغبته التى تدفعه إلى محاولة أو فعل، وبذلك يكون المتعلم نشطاً، على أن ذلك لا يعنى مجرد حركة جسمية فالمهم أن يكون العقل ذاته نشطاً أيضاً، وطالما أن الطريقة تساعد الطالب فى فهم المعرفة كشيء نماسب لدوافعه الأساسية فلن يكون هناك خطر اللامبالاة أو نقص الاهتمام، وبالتالى الانصراف عن الدرس، ولذلك فإن جوهر طريقة التدريس، وبالتالى الانصراف عن الدرس، ولذلك فإن جوهر طريقة التدريس عندئذ هى تناول المادة العلمية بمستويات

التجريد المناسبة للمتعلم لأن الأفراد يختلفون فى هذا المستوى، وهذا المستوى يتطور مع تقدم عمر الإنسان، ولذلك يدعو كومنيوس إلى البدء بالمحسوسات ويعتبر المشاهدة وملاحظة الأشياء الحسية هى التمرين الفكرى الأول فأساس كل علم هو أن نحسن إطلاع حواسنا على الأشياء المحسوسة كما يسهل مهمتها، ويرى أن أصل البلاء أن المعلمين يذكرون للطلاب أشياء لا يفهمونها أبداً لأن حواسهم لم تتمثلها وخيالهم لم يتصورها، فيؤدى ذلك إلى النصب فى التعليم من جهة والمشقة فى التعلم من جهة ثانية. فلا يكون لتعليم إلا أقل الثمار على أنه يجب أن يكون واضحاً أنه فى حالة فقد التلميذ للاهتمام وإبدائه عدم الرغبة أو عدم الإكتراث، فيجب الالتزام بالمنهج وإعفال الاهتمام لدى التلميذ.

البرجماتيــة

البرجماتية فلسفة حديثة لاشك فى ذلك، وهى بشكل واضح فلسفة أمريكية مع أن جذورها فى الفكر القديم، وهى فكرة جديدة فى التربية، مناقضة تماماً للفلسفات التقليدية ولها أسماء متعددة، الأدائية أو التجريبية أو البرجماعية أو الذرائعية وتعتبر الخبرة الإنسانية المنبع الأساسى لكل معرفة وقيمة، وأبرز ملامح هذه الفلسفة صفتها التجريبية، وهذه الفلسفة هى نتاج التفاعل بين الأفكار التى حملها المهاجرون الأوروبيون إلى أمريكا والبيئة الجديدة التى نزلوا فيها.

كلمة البرجماتية مشتقة من الكلمة الإغريقية Pragma وهى تعنى العمل، وهى فلسفة تجعل من العمل مبدأ أساسى وأول من استخدم هذه الكلمة هو بيرس فى مقال له بعنوان كيف نوضح أفكارنا، وقد ظهر هذا المذهب الفلسفى فى الولايات المتحدة الأمريكية وفيه أن معيار الحقيقة هو القيمة أو النفع ويمثل هذا المذهب ثورة على الميتافيزيقا التى تميزت بها عصور الفلسفات التقليدية.

كان ظهور التصنيع مثيراً للإهتمام بفكرة المنفعة، وهو الاهتمام الذى كان يعارضه الرومانسيون بشدة، ولكن هذه الفلسفة التى كانت تفتقر إلى الجاذبية والتشويق كان لها آخر الأمر فى ميدان الإصلاح الاجتماعى نتائج تفوق بكثير كل ما أدى إليه السخط الرومانتيكى الذى إثارته بين الشعراء والمثاليين وكانت التغيرات التى تدعو إليها فلسفة المنفعة تدريجية منظمة وكانت أبعد ما تكون عن الثورة.

وقد اشتق مذهب المنفعة من نظرية أخلاقية ترجع بوجه خاص إلى هتشيسون الذى كان قد عرضها فى عام (1725) وترى النظرية باختصار أن الخير هو اللذة، والشر هو الألم، ومن هنا فإن أفضل حالة يمكن بلوغها هى تلك التي بلغ فيها تفوق اللذة على الألم أقصى مداه، وقد أخذ بنتام بهذا الرأى وأصبح يعرف باسم مذهب المنفعة وهو عنده مرتبط بعلم النفس من حيث أن ما يسعى الناس إلى بلوغه هو تحصيل أكبر قدر من السعادة لأنفسهم وكلمة السعادة مساوية فى معناها لكلمة اللذة.

عكف على هذا المبدأ- مبدأ المنفعة- العديد من الفلاسفة المفكرين فى محاولة لتحديد كيف يمكن الحصول على أكبر منفعة لأكبر قدر من الناس، وفسروها على أنحاء شتى وبمذاهب عديدة، لكن بيرس ناقش هذا الأمر فى إطار مناقشته لطبيعة البحث العلمى والدوافع الكاملة وراء هذا السعى، فرأى البحث ينشأ من نوع من عدم الرضا أو عدم الارتياح وهدفه الوصول إلى حالة الراحة أو الاستقرار، والرأى الذى يقبله المرء فى أية مرحلة ليحقق به هذا الارتياح هو الحقيقة بقدر ما يستطيع أن يعرفها، ولكن السرء على الدوام عرضة للاعتقاد بأنه قد تظهر أدلة جديدة تغير رأيه وموقفه وبالتالى فلا يمكنه الوثوق من أنه لم يرتكب خطأ. ويرى بيرس أن أية عبارة تزعم أنها حقيقة ينبغى أن يكون لها نتائج عملية، أى أنها يجب أن تسمح بإمكان قيام فعل معين فى المستقبل وتكوين استعداد للتصرف على هذا النحو، وهكذا يصبح معنى قضية ما هو هذه النتائج العملية ذاتها. غير

أن وليم جيمس صاغ من كلام بيرس ما أسماه البرجماتية، وهناك اعتقاد بأن البرجماتية المعاصرة لا تنتمى إلى أفكار بيرس إلا بالقدر الذى اعتقد وليم جيمس أنه كان يقوله.

وقد أكد وليم جيمس فى كتاباته ومحاضراته أنه لم يخترع شخصياً شيئاً جديداً، وأن جذور ما يقول به لا يمكن فقط افتقاء أثرها إلى الماضى البعيد وإنما هى أيضاً تمثل اتجاهاً معاصراً واسعاً يشترك فيه جيمس مع الآخرين، وكان هذا الاتجاه يتضمن المنطق الحديث بتوكيده على الوظيفة الأدائية للأفكار لتمييزها عن الوظيفة التمثيلية لها، ويتضمن كذلك مذاهب التطور والنسبية التاريخية التى تؤكد أهمية التغير والمرونة والتكيف فى المعرفة الإنسانية.

الظروف التى مهدت للبرجماتية:

أ- العوامل الفكرية العالمية:

رغم حداثة الفلسفة البرجماتية، فإن لها جذورها فى الماضى البعيد، وعلى وجه الخصوص فى تعاليم هيرقليطس Heraclitus والسوفسطائيين حيث نادى هيرقليطس بأن التغير هو أحد العلاقات المميزة للكون وتجمعه مع البرجماتية فى موقفها من الواقع عدم الموافقة على ثباته، بل أن كلاهما يعتبر العالم فى تغير دائم كعملية تغير مياه النهر الدائمة.

ويتفق بروتاجوراس Protagoras أحد السوفسطائيين مع هذا القول بالتغير أيضاً، وأهم ما يوجد بين البرجماتيين والسوفساطئيين شكهم المعرفى الذى دعاهم إلى القول بالنسبية وأن الإنسان الفرد هو معيار كل شيء مع تحوير وتعديل أساسى هو أن جون ديوى يستبدل الإدراك الحسى لدى بروتاجوراس بالفروض المختبرة مما يعطى مدى أوسع للمعرفة، وجعل المعرفة عملية اجتماعية يكاد يقترب به- أعنى ديوي- من القول بأن العقل الاجتماعي بفضل قدرته على التجريب هو مقياس كل الأشياء.

وفى العصور الحديثة يمكن أن ترد البرجماتية بشكل عام إلى التراث التجريبى الحسى البريطاني الذى يرى أننا لا نعرف إلا ما تقدمه لنا حواسنا وتأثرت بشكل خاص ببيكون فى قوله بالطريقة الاستقرائية واعتباره العلم مسعى اجتماعي، ووضعية كونت من حيث اهتمامه بالعلاقات الاجتماعية وتطبيق العلم على المجتمع، فالأفكار عندهما تنشأ دائماً فى سياقات اجتماعية.

ب- العوامل الاجتماعية الداخلية:

البرجماتية فلسفة أمريكية الروح، تنبعث من ظروف المجتمع الأمريكى وتحمل سماته. فأمريكا المجتمع الذى يتغير بصفة مستمرة والذى يعيش يومه، لا ينظر إلى الأمس أبداً أم حيث لا تأريخ قديم له، كأن له أثر فى ظهور الفلسفة البرجماتية بسماتها الخاصة التي لا تؤمن بالجبر وتعتقد أن التفكير يرتبط بالعمل ويلازمه، وأن النظريات والمذاهب فروض للعمل، وأن الحقيقة فى تغير مستمر وأن الإنسان قادر على صياغة واقعه، فكل هذه الأفكار لها أصولها وأسسها فى التطور السياسى والاجتماعي لهذا المجتمع الأمريكى.

البرجماتية والفلسفة:

ثارت البرجماتية ضد الميتافيزيقا والفلسفة التقليدية وألقت البرجماتية بكل ثقلها على ميدان المعرفة حتى اتهمت بأنها ليس لديها أى ميتافيزيقا، وبالطبع هذا غير صحيح

فهى لها ميتافيزيقاها التى تجدها لدى الفلسفات التقليدية وكانت هذه الميتافيزيقا التقليدية هدفاً لهجوم ديوى لسببين رئيسيين:

1- إن التفكير الميتافيزيقى لا يبدى فى الواقع أى اهتمام، بما يتصل بسيطرة الإنسان سيطرة عاقلة على الطبيعة، فهو ليس إلا تفكير ضال لم يسهم بشيء فيما أحرزه الإنسان من تقدم عن طريق العلم ومناهجه.

2- إن التفكير الميتافيزقى باهتمامه الزائد ببعض الأمور التى لا تهم الإنسان فى حياته العملية قد أعاق البحث العلمى وصبغ الفلسفة بصبغة قطعية جامدة، وأغلق عقول الناس وأعاقها عن البحث فى العلم الطبيعى لاستخراج ما فيه من إمكانات كامنة.

ويساير جون ديوى كل من فرنسيس بيكون وهوبز وسبنسر وجون ستيوارث مل فى اعتبار الميتافيزيقا صدى لعلم اللاهوت المتخفى وراءها، ولهذا فإن المشكلة الأساسية للفلسفة هى أنها سمحت لمباحثها أن تختلط بالمباحث الدينية.

ويرى ديوى أن الإنسانية لن تتقدم إلا إذا تبنى الإنسان وجهة النظر الطبيعية فى كل الميادين وهو ما يعنى أن نفهم الحياة والعقل بالطريقة البيولوجية، أى كعضو أو كائن حي فى بيئة تؤثر عليه ويقاومها، وأن الفلسفة يجب ألا تسعى إلى معرفة كيفية العالم الخارجى ولكن تتجه إلى محاولة معرفة كيفية السيطرة عليه، ولذلك جاءت البرجماتية فلسفة قائمة على التحليل العلمى تسعى إلى الحلول العقلية القائمة على التحليل الموضوعى والعلمى الخالى من الهوى لكل الأدلة قبل قبول أى حل فبدت وكأنها فى جوهرها ليست فلسفة بالمعنى الدقيق بل هى أقرب ما تكون إلى طريقة للتفكير تحاول أن تضع معياراً للتمييز بين ما هو حق وما هو باطل فى الأفكار والمعتقدات.

وبذلك فهمت البرجماتية الفلسفة على أنها مرتبطة بالظروف الثقافية من حيث ابتدائها وانتهائها، فهى تنشأ من ميل طبيعى لدى الإنسان فى أعمال عقله فيما تؤدى إليه ثقافة العصر من مشكلات، وينبغى أن تقوم على أساس ميلها إلى حل هذه المشكلات من أجل تكوين ثقافة المستقبل.

طبيعة الكون فى البرجماتية:

الكون أو العالم فى البرجماتية يستخدم ليشير بشكل عام إلى العملية أو النظام الذى يحيا فى نطاقه الإنسان، فالكلمة بشكل أولى تحمل المدلول الذى تشير إليه كلمات Cosmos (كوزموس) بمعنى نظام الكون، والطبيعة Nature، والواقع Reality دون أن تكون مطابقة لأى من هذه الكلمات.

ويتمثل الكون فى البرجماتية فى جملة القضايا التالية:

إن العالم هو خلفية الصورة أو المنظر الذى تجرى فيه الأحداث وكل نشاط إنساني، وأن هذا العالم فى حالة تغير مستمر فالعالم مازال فى مرحلة الخلق وهو خاضع للتجربة والبحث العلمى، وهو عالم غير ثابت ولذلك فهو عالم غير آمن لأن التغير يعنى عدم القدرة على التنبؤ، وبالتالى يجب قبول هذا الوضع على أنه شيئ محتم وعلينا أن نكون دائماً مستعدين لمواجهة أحداث غير متوقعة سواء كانت طيبة أو غير ذلك. وهو عالم غير كامل وغير محدد الملامح، فالعالم ليس كالآلة كل جزء فيه له دور، وليس فيه أى مكان

لأي إضافة، إنه عالم لم ينته خلقه ومازال به مكان للإضافات والتحسينات ويمكن للإنسان من خلال نشاطه التجريبى أن يعدل فيه، فهم يرون الكون "بالطريقة التى صوره بها العالم الدنمركى "تيخو براهى" Jycho Brahe أعنى أنه كون قد تكون آلياته غير منضبطة تماماً بحيث تسمح بكثير من الخروج عن النظام الدقيق، وقد تكون المصادفة فيه عاملاً حقيقياً هاماً إلى أبعد حد".

وهو عالم كثرة وتعدد Pluralistic يسير نحو أغراض معينة فى عملياته ولا يضم حقائق علوية أو أعلى من الواقع Transempirical Reality، لا يضمن التقدم فهو غير محدد المعالم فيما يتعلق بالقيم، ولذلك فإن عملية إعادة توجيه قوى الطبيعة بواسطة الإنسان يمكن أن تتم لتحديد المستقبل فعلى الإنسان أن يواجه الحياة بشجاعة وأن يحصل منها أقصى ما يستطيع فالنهاية ليست منحة، ولكن الطريق الوحيد الذى يوصل للنهاية المرغوبة متروك للإنسان ليواجه الحياة ويصنع منها أفضل ما يراه بجهده وكده.

الإنسان فى البرجماتية:

ترى البرجماتية أن الإنسان جزء من نظام الطبيعة وأنه يجب أن يظل على علاقة مستمرة بالعمليات الاجتماعية والطبيعية وبالتالى فهم يرون أن الطبيعة الإنسانية مرنة وقابلة للتشكيل وأن الطفل كيان عضوى نشط مشغول باستمرار بإعادة بناء خبراته الخاصة وتأويلها، وإذا كان على الإنسان أن يتعلم كيف يعيش ويترك القيم بشكل إيجابى فإنه يجب ألا يهرب نم مصادفات الخبرة واحتمالاتها بل يجب أن يدخل فى علاقات مواجهة مع الطبيعة والمجتمع وأن يعمل بشكل عرضى كامل فى مواجهة المشاكل والتوترات التى تنشأ عن العلاقات المباشرة فالإنسان هو محصلة هذه العلاقات والخبرات التى يحصلها من خلال التعامل مع بيئته المادية والاجتماعية.

البرجماتية والابستمولوجيا:

ليست الرجماتية تجريبية بشكل نقى فى فهمها للإدراك الحسى، فالتجريبية النقية تعالج الإدراك الحسى كما تعالجه الواقعية التى ترى أن الإحساس عملية تلقى سلبى للإنطباعات أو الاستثارات القادمة من العالم الخارجى، إلا أن البرجمانية تتمسك بأن الإدراك الحسى ليس سلبياً، وليس مجرد تلقى لانطباعات الواقع بشكل خالص. فالبرجماتية ترى أن الإنسان عندما يشتبك مع الأشياء ويتلقى انطباعاتها من خلال الحواس يكون منغمساً بشكل إيجابي فى علاقة أخذ وعطاء مع العالم، يؤثر فى الأشياء وتؤثر فيه الأشياء وتشيره.

فالحواس ليست مجرد منافذ عند البرجماتية- بل هى طريق لخلق علاقة إيجابية بين الإنسان والبيئة أو العالم الذى يعيش فيه، إذن فهى عملية تأثير وتأثر فى آن واحد، فعل وانفعال معاً.

تلك هى العملية التى يتم من خلالها اكتساب الحقائق ولكن البرجماتية ترى فى امتلاك وتركيم الحقائق رذيلة، فهذه الحقائق ليست مطلوبة- فى البرجماتية- لذاتها. بل أن أهميتها فى مساعدتها للإنسان فى بناء فروق للعمل التجريبى، ولذلك فالطريقة العلمية القائمة على مواجهة الإنسان للمواقف وإحساسه بالخطأ أو المشكل فيها، وسعيه للمعرفة، وبناء الفروض واختبارها للوصول إلى نتائج تساعد فى المواجهة المستمرة بين الإنسان والطبيعة، هذه العملية هى الأهم من وجهة نظر البرجماتية ونتيجة لذلك نجد قدراً من الاتفاق بين البرجماعية والمثالية ذلك أن كلاهما يرى أن الحقائق الجئية ليست معرفة، لأنها مشتتة لا يجمع بينها مبدأ عام، ولذلك فلابد من وجود عنصر عقلى يدخل فى عملية المعرفة يحقق هذا الانسجام، غير أن البرجماتية تختلف عن المثالية فى أن هذا العنصر العقلى ليسر، مبدأ عام وليس مقومات فطرية فى العقل، وإنما هو نمط تنظيمى يمثل جوهر المعرفة ويؤدى إلى فروض توحى بها الحقائق الجزئية وتستخدم فى علاج الموقف المشكل.

يبقى بعد ذلك أن نتعرض لمعيار صدق المعرفة فى البرجماتية، وهو معيار جديد يختلف عن معيار التطابق مع الواقع لدى الواقعية الساذجة، كما يختلف عن معيار الاتساق الذى تأخذ به المثالية، فالمعيار هنا لدى البرجماتية هو ما يمكن أن يؤدى إليه الفرض أو الفكرة من نتائج، ويمكن إجمال النظرة البرجماتية فى الحق أو الصدق دون الدخول فى تفاصيل الخلاف بين آحاد الفلاسفة البرجماتيين على الوجه التالى:

1- إن نظرية الحقيقة البرجماتية تقر بأن الحق أمر يحدث للفكرة أكثر من أن يكون خاصية ثابتة لها، فقبل اكتشاف إمكانية عمل الفكرة أو المعتقد لا يكون صحيحاً أو خاطئاً.
2- إن الحقيقة والصدق ليس أمراً جامدا، بل هو ينمو ويتطور مع الزمن إذ قد تكون الفكرة صالحة فى فترة زمنية معينة ولكن مع تغير الظروف والأحوال وبمرور الزمن لا تعود صالحة كما كانت، وبذلك فالصدق والكذب والحق والباطل والصواب والخطأ كلها مفاهيم نسبية وليست مطلقة.

3- تقترب النظرة البرجماتية من النظرة السلوكية التى ترى أن صحة الاعتقاد تعتمد على ما يؤدى إليه من تحقيق الغرض المنشود ويكون خاطئاً إذا فشل فى ذلك.

البرجماتية والقيم:

القيم فى نظر البرجماتية نسبية وليست مطلقة، كما أنها متغيرة من عصر إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، فالإنسان هو الذى يحدد القيم التى تحقق له السعادة، وليس معنى هذا المناداة بأن القيم الخلقية العملية يجب أن تتذبذب من شهر إلى شهر، بل معناه أنه ما من تعاليم معينة ينبغى اعتبارها ملزمة بصورة كلية شاملة بصرف النظر عن الظروف التى تطبق فيها هذه التعاليم فالوصية القائلة لا تقتل ليست مبدأ مطلقاً، ففى وقت معين يكون الصواب أن تقتل دفاعاً عن النفس مثلاً أو لإنقاذ حياة شخص آخر وينبغى أن يتعلم الطفل كيف يتخذ قرارات خلقية صعبة لا بالرجوع إلى مبادئ جامدة. بل باختيار المسار العملى الذى من شأنه أن يؤتى أفضل النتائج.

ومن ثم فإن البرجماتيين يقرون أن القيمة مادية بحتة وكفاءتها تكمن فى الحصول على النتائج التى تخدم غرضاً مادياً.

على أنه يجب ملاحظة أن "المنفعة ليست بذات معنى محدد يمكن القياس عليه بل هى نسبية تختلف باختلاف المواقف والأشخاص فما يحقق النفع لشخص قد لا يحققه لآخر، وماي سوق المنفعة فى موقف قد لا يسوقها فى موقف آخر، وإذا فعلينا أن نحدد فى بداية كل موقف بعض الرغبات المقبولة والحاجات المحددة التى تقصد الإشباع وتخص هذا الموقف دون سواه، ويمكن أن تتخذ أساساً محدداً للقياس فيه والحكم على أى تصرف يصدر من الفرد بأنه يتناسب وهذا الموقف أو يتنافى معه، وبهذا يتضح أنه ليس فى الفلسفة التقدمية أو البرجماتية مقياس عام للتقدم فى كل المواقف ولكن معيار التقدم دائماً يتحدد بذات الموقف لأنها لا تعترف بالقيم النهائية أو الموضوعة سلفاً".

البرجماتية والتربية:

سبب وجود المدرسة:

تتعامل البرجماتية مع التربية على أنها ظاهرة اجتماعية فى المقام الأول، إنها وسيلة يجدد بها المجتمع نفسه، فهى عملية اجتماعية تحتضن الأفراد الذين تعتبرهم البرجماتيين أفرادا منفصلين لهم هوياتهم المادية والنفسية القائمة بذاتها، وهم فى ذات الوقت مجتمع موضوع فى أشكال متفردة كل منهم عنصر فيه، ويبرز وجود المدرسة فى ظل هذه الرؤية البرجماتية بثلاث حتميات:

أولاً- المدرسة ضرورية لتقديم مقدار التعلم الذى يحتاجه كل جيل فالأطفال يجب أن يعرفوا ما هو أكثر مما يمكن أن يتعلموه من خلال خبرات التعلم العرضية غير المقصودة التى تقدمها الحياة اليومية فى المجتمع.

ثانياً- ضرورة نقل التراث الثقافى الذى غدا معقداً جداً ومكثفاً جداً وهو تراث مكتوب، فقد ولت القرون التى كان فيها الحديث الشفوى مناسباً لأى مجتمع، وعلى ذلك فلابد من تمكين الأطفال من اللغة- قراءة وكتابة- للاستفادة من ذلك التراث، ولحفظه فى ذات الوقت من الضياع، وهو أمر لا يمكن إنجازه دون وجود مؤسسة متميزة تهب نفسها لهذه المهمة.

ثالثاً- تعقد الحياة فى المجتمعات الحديثة وهو أمر يحتم الاستفادة من خبرات التراث وخبرات الأمم والمجتمعات الأخرى.

المعلم:

دور المعلم فى التربية البرجماتية يعتبر مسئولية كبيرة لا تقل عن مسئولية المعلم فى التربية التقليدية، وإن كان من نوع مختلف. المعلم فى البرجماتية يقوم بوظيفة التوجيه، ولذلك فعليه أن يخطط لأنشطة التعليم كما فى التربية التقليدية، ولكن بطريقة مختلفة، طريقة تضع تأكيداً على استخدام الذكاء. والمعلم فى البرجماتية عضو فى جماعة الفصل يجب أن يحدد قدرات وحاجات الطلاب وأن يرتب الأوضاع التى تتم فيها عملية التعلم ويقدم فيها المحتوى العلمى للخبرات التى تفى بحاجات الطلاب وتنمى قدراتهم. ولذلك فهو لابد أن يحترم حرية طلابه، لأنه لن يستطيع أن يعرف طلابه ويحدد قدراتهم ما لم يحترم حرياتهم وهكذا يفقد المعلم موقف الدكتاتور ويأخذ موقف القائد لأنشطة الجماعة والموجه لها.

فالمعلم الذى يقتدى بالبرجماتية يشارك تلاميذه بطريقة ديمقراطية فى اتخاذ القرارات التربوية، ويسعى لتأكيد الحرية الفردية ليس فقط للتلميذ، ولكن أيضاً لذاته، فحرية المعلم مهمة أهمية حرية التلميذ، بل أن حرية المعلم هى أساس حرية التلميذ حيث دونها تفقد المدرسة فاعليتها فى التقدم الاجتماعى وتصبح أداة لا روح فيها، ولا قوة، ولذلك فللمعلم فى البرجماتية وفى أمريكا يفعل البرجماتية، حرية كبيرة فى تحديد محتوى المادة الدراسية وأنشطة التعلم ونتائج التعلم وطريقة قياسها.

الطريقة:

للطريقة التربوية التى يستعملها المعلم أهميتها فى البرجماتية، ولذلك فالشائع فى البرجماتية استخدام المشروعات الإبتكارية والبنائية بكثافة، وعن طريقها تتخطى عملية التعلم حدود المدرسة. حيث من هذه المشروعات ما يتم استكماله بأنشطة خارج الفصل وخارج المدرسة أيضاً، ومنها ما يتم بجهد فردى ومنها ما يتم بجهود جماعية مشتركة، وداخل هذه المشروعات فرصة لممارسة كل أنواع طرق التدريس الشائعة وأنشطة التعلم المعروفة من مناقشة وزيارات وإجراء التجارب وزيارة للمكتبات وإطلاع على المراجع والملاحظة وحل المشكلات وتستهدف طريقة المشروعات تحقيق هدفين أولهما: تقديم محتوى علمى معين بشكل أفضل من العرض اللفظى وثانيهما: إتباع المجرى الطبيعى لاكتساب المعرفة بدلاً من التلقين ومهمتها الأولى والأخيرة أن نجعل الطفل يربط جهوده جميعها بتحقيق غاية معينة، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية كما صاغها ديوى على الوجه التالى.

أهم الأسس النفسية:

1- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره محور عملية التعلم.
2- مبدأ النشاط الذاتى والتعلم عن طريق العمل Learning by doing وهو مبدأ يرى أن المتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية والمعاناة والمشاركة، وبالتالى فهو عنصر فعال فى عملية التعلم يبحث وينقب ويكشف ويجرب ويستنتج ويعيش التجربة ويتعلم ما يعيشه.

3- مبدأ الحرية ويعنى أن ننطلق من ميول الطفل واهتماماته وأن نشكل الظروف بما يسمح لتلك الميول والاهتمامات أن تنطلق وتتفتح.

أما الأساس الاجتماعى فهو اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية بل إنها الحياة نفسها كما يقول ديوى.

الهدف التربوى:

ترى البرجماتية أن عملية وضع هدف عام وشامل للتربية يعتبر أمراً بعيد المنال إن لم يكن مستحيلاً "فالأهداف التى تأكدت صحتها فى الماضى لن تظل كذلك إلى ما لا نهاية بحيث تصلح أهدافاً للمستقبل قريبة أو بعيدة، لأن العالم لا يكف عن التغير ويختلط فيه الجديد بالعادي المألوف، ويظل قلقاً مزعزعاً وتظل الأهداف التربوية فيه عرضه للتعديل والتحور"، ولذلك فهم لا يسعون إلا لوضع أهداف خاصة محددة Specific Objectives تتعدد بتعدد مواقف التعلم، ولذلك لا يمكن أن يتم مناقشتها بشكل عام، وحجتهم فى ذلك أن مواقف التعلم الرسمية وغير الرسمية دائماً عبارة عن سلاسل فى حركة مستمرة كل حلقة منها توصل للأخرى، وأهداف كل موقف دائماً محددة لحل المشكل الذى يواجه الفرد فى هذا الموقف، وبالتالى فبمجرد تحقيق الهدف يخلى مكانه لغيره من الأهداف التى تتناسب والموقف المشكل الجديد، وبالتالى فليس هناك إمكانية لوضع هدف عام إلا أن يقال أن هذا الهدف هو المزيد من التربية more education حيث أن التسلسل الذى تسير فيه عملية التعلم فى الطبيعة وفى المدرسة أيضاً يجعل تخطى الموقف وحل أشكاله وسيلة لبناء الفروض اللازمة لحل الموقف المشكل التالى وهكذا.

التلميذ:

تنظر البرجماتية دائماً إلى التلميذ فى ضوء السياق الاجتماعى الذى يعيش فيه، فهم وإن كانوا أفراداً لهم ذواتهم الخاصة فهم جزء من المجرى العام للأحداث فى المجتمع، إنهم غير منفصلين عن عملية الحياة الاجتماعية التى هى الوحدة العضوية للفردى والاجتماعى، ولكنهم أفراد منفصلين يجب أن يعاملوا كوحدة.

للتلميذ بالطبع جانبه البيولوجي الذى تعترف به وتقره البرجماتية، ولكنه ليس مجرد كائن عضوى فى شكل مادى جامد إن له جانبه الثقافى، ولذلك فله خبرات ذات قيمة ليست لغيره من الكائنات العضوية فالطفل لا ينمو جيداً من خلال الارتباط بالآخرين لذا لابد أن يتعلم كيف يعيش فى مجتمع من الأفراد وكيف يتعاون معهم؟ وكيف يكيف نفسه بذكاء للاحتياجات والمطامح الاجتماعية".

قبل أن نشرع فى محاولة اشتقاق أى فلسفة أو تصور إسلامى للتربية يجب أن نتوقف قليلاً لنواجه الاعتراض القائل بأن الفلسفة تتعارض مع الدين، وكأن الدين يأبى التفلسف، والفلسفة تأبى التدين، والحقيقة أن الرد على هذا الاعتراض سهل. فما أسهل أن نلاحظ هذا التقارب الكبير الذى يصل أحياناً حد التطابق بين الدين والفلسفة من ناحية الموضوع حتى يمكن القول بأن: موضوع الدين هو بعينة موضوع الفلسفة، فكلاهما مطلبه كلى. فإذا كانت الفلسفة تسعى إلى المعرفة أصل الوجود وغايته ومعرفة سبيل السعادة الإنسانية فى العاجل والآجل. فإن هذين المطلبين اللذين يشكلان موضوع الفلسفة بقسميها النظرى والعملى هما كذلك موضوع الدين بمعناه الشامل للأصول والفروع.

فإذا كانت الفلسفة هى الأصل الذى نبعث منه وتفرعت عنه العلوم، فإنها نشأت وترعرعت فى أحضان الدين، حيث لعبت الأساطير الدينية دورا هاماً فى التمهيد لنشأة التفكير الفلسفى ولعل هذا ما تعنيه العبارة القائلة أن الفلسفة هى بنت الدين وأم العلوم، وليس معنى الاستقلال الحالي للفلسفة عن الدين انقطاع كل صلة بين الفيلسوف والدين، فمن "المؤكد أن إيمان الفيلسوف الدينى كثيراً ما يتسلل إلى صميم تفكيره العقلى فلا يجد مؤرخ الفلسفة بداً من أن يعترف بان الفيلسوف قد صدر فى جانب من تفكيره من أنوار الوحى" وليس معناه أيضاً أن الفلسفة" تخلصت تماماً من كل مسحة دينية، فإن من يغوص فى أعماق كل فلسفة يستطيع أن يتبين فى النهاية ما فيها من عناصر دينية".

هذا رأى عام ينطبق على الأديان جميعها بصفة عامة، فهل ينطبق بشكل خاص على الدين الإسلامى؟، نحسب أن الإجابة بالإيجاب، فنحن نستطيع أن نقرر تمشياً مع القاعدة السابقة عن الأديان أن الإسلام لا يتعارض مع الفلسفة، بل إن القرآن والسنة يحتويان موقفاً فلسفيا، ذلك أن القرآن وهو كتاب الإسلام الأول والهادف إلى هداية البشر كافة ووضعهم على طريق الهدى والحق يجب أن يكون محتوياً على أصول الفلسفة الحقه على اختلاف أنواعها. بل لقد فتح القرآن الكريم مجالا واسعاً للنظر والتأمل والبحث فى الكون وما يحيط به وبالقوة الحاكمة فيه، من هنا نشأ علم الكلام أو أن شئت الفلسفة الدينية" وبذلك فنحن نتفق مع القائل بأن: القرآن ليس عملا فلسفياً بمعنى أنه ليس ثمرة فلسفة، وهو لا يستخدم طرق الاكتساب الفلسفى، وطرق التعليم التي تبعها الفلاسفة، وهى طرائق التفكير العقلى. ولكن مهما تكن الفروق بينهما فإن للفلسفة فى جانبها الأسمى، وللدين فى جميع أشكاله موضوعا واحد مشتركا هو حل مشكلة الوجود وأصله ومصيره وتحديد الطريقة المثلى والحكيمة للسلوك، ولتحصيل السعادة بل إن القرآن حين يعرض نظريته عن الحق وعن الفضيلة لا يكتفى دائماً بأن يذكر بهما العقل ويثير أمرها باستمرار أمام التفكير والتأمل، وإنما يتولى بنفسه التدليل على ما يقدم ويتولى تسويغه وفضلاً عن ذلك، فإن طبيعة استدلالاته والطريقة التى يسوق بها الدليل قد اختيرت كلتاهما على وجه يفحم أعظم الفلاسفة فقط، بل هو يمدها بمادة غزيرة فى الموضوعات والاستدلالات، ومع ذلك فإن القرآن إن تعارض مع الفلسفة فهذا التعارض ليس إلا فى نتائج التفلسف. بمعنى أنه يرفض النتيجة الخاطئة التى يصل إليها الإنسان بتفلسفه، أما فعل التفلسف فإن القرآن لا يتعارض

معه، ولا يرفضه، بل هو يشجعه من حيث هو نظر عقلى، وتأمل فى الكون يبتغى الوصول إلى الحقيقة ومعرفة الحق، ولذلك فآيات الحث على التفكير فى القرآن كثيرة، بل ينعى على البعض أن تكون لهم **"قلوب لا يفقهون بها"** [الأعراف، 179] ويصفهم بأنهم **"كالأنعام بل هم أضل"** [الأعراف، 179].

الكون فى التصور الإسلامى:

للإسلام تصوره الخاص بالكون، واستقراء القرآن الكريم والحديث الشريف يبين لنا مفهومات الإسلام الخاصة عن الطبيعة والكون، تلك التى تتمثل فى القضايا العامة التالية:

أولاً- إن هذا الكون ينقسم إلى عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة (المشاهدة والحس)، ويعدد القرآن عناصر عالم الحس والشهادة، ويذكرها من سماوات وأرض وجبال وإنسان وحيوان وغيرها، ولكن القرآن لا يكتفى أبدا يذكرها، بل هو يذكرها داعيا الإنسان إلى التفكير والتدبر ليستدل منها على عظمة الله وقدرته وبديع صنعه، وليستفيد منها فى دنياه بكشف قوانينها واستخدامها فى صالح الأعمال.

أما عالم الغيب فيقرر أنه عالم لا يدركه ولا يعلمه إلا الله، والقرآن حينما يقرر أن الله وحده عالم الغيب فإنما يقرر ذلك داعياً الناس إلى ضرورة الإيمان، ذلك أنه إذا كان الله هو عالم الغيب والشهادة" الذى يعلم الغيب المحجوب، كما يعلم هذا الكون المشهود، الذى لا يخفى عليه خافية من أمر العباد، ولا يند عنه شأن من شؤنهم، فأولى لهم أن يسلموا له، ويعبده ويتقوه".

ولذلك نجد "أن الله سبحانه يصف المؤمنين فى مواضع كثيرة من القرآن بأنهم الذين يؤمنون بالغيب فتجعل هذه الصفة قاعدة من قواعد الإيمان الأساسية".

"ألم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين الذين يؤمنون بالغيب" [البقرة: 1، 2، 3].

ثانياً- أن جميع عناصر الكون مخلوقة وليست أزلية، وأنها ليست آلهة، بل هى مفتاح لمعرفة الإله الحق، وهو الله ودليل علة وحدانيته وقدرته وحكمته وعلمه، ويدلنا القرآن على أن الكون كله مخلوق باستخدام ألفاظ صريحة، فنجد القرآن يستخدم أحياناً لفظ الخلق، حيث يقول "الحمد لله الذى خلق السماوات والأرض وجعل الظلمات والنور ثم الذين كفروا بربهم يعدلون" [الأنعام، 1]، "هو الذى خلق السماوات والأرض بالحق" [الأنعام، 73] وهكذا ورد لفظ خلق فى القرآن منسوباً إلى الله فى ثلاثة وستين موضعاً.

والخلق فى اللغة "التقدير، يقال خلق الأديم إذا قدره قبل القطع" وعندما يخبر الله سبحانه بأنه خلق السموات والأرض فمعنى إخباره هذا أنه "أبدعها واخترعها على غير مثال سبق" وبذلك، فالخلق إيجاد من العدم، ومعنى ذلك أن الكون لا يمكن أن يكون أزليا بل هو محدث مخلوق.

ويستخدم القرآن فى مرات أخرى لفظ الفطر حيث يقول "الحمد لله فاطر السماوات والأرض جاعل الملائكة رسلاً أولى أجنحة- مثنى وثلاث ورباع يزيد فى الخلق ما يشاء أن الله على كل شيء قدير" [فاطر: 1]. والفطر فى اللغة "الشق، يقال فطر، فانفطر، وتفطر الشيء تشقق، والفطر أيضاً الابتداء والاختراع".

ويصف الله سبحانه وتعالى نفسه بلفظ "فاطر" فى القرآن فى ست مواضع مختلفة".

وأحياناً يستخدم القرآن لفظ بديع للدلالة على أن الله بديع السماوات والأرض وإذا قضى أمرا فإنما يقول له كن فيكون" [البقرة: 117].

وأبدع الشيء اخترعه لا على مثل، والله بديع السماوات والأرض أى مبدعهما.

وبذلك يكون القرآن قد أكد حقيقة أن عناصر الكون مخلوقة وما دامت مخلوقة، وما دامت الصنعة تدل على الصانع، فهى آيات تهدى إلى الإيمان بالله، ولذلك فقد حث القرآن الكريم المؤمنين على التفكير فى خلق السماوات والأرض وخلق الله عموماً والنظر فى آياته الكونية تدعيماً للإيمان به واستدلالاً على عظمته وقدرته "إن فى خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب الذيني ذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون فى خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار" [آل عمران: 190، 191].

ثالثاً- أن الكون كله يسير وفق نظام مطرد وسنة ليس لها تبديل قدرها الله العزيز الحكيم، فنجد القرآن يذكر ذلك فى مواضع كثيرة، "وكل شيء عنده بمقدار" [الرعد: 8]، "الشمس والقمر بحسبان" [الرحمن: 5] أى "بحساب معلوم وتقدير سوى يجريان فى بروجهما ومنازلهما، وفى ذلك منافع للناس منها علم السنين والحساب".

ولعل هذا النظام المقدر تقديراً دقيقاً وتلك السنن الثابتة هى الشيء الوحيد الذى يسمح بتكوين العلم ونمائه باكتشاف قوانين الكون ولهذا كان الكون (الطبيعة) وحوادثه، كما تدل على ذلك الآيات القرآنية الكثيرة موضوع تأمل وتفكير تستعمل فى ميدانه الحواس الإنسانية من الرؤية والسمع لتعين العقل والفكر على معرفة حقائقه وسننه" ولهذا يحث القرآن على النظر فى الكون، والتفكير فيما خلق الله "قل انظروا ماذا فى السموات والأرض وما تغنى الآيات والنذر عن قوملا يؤمنون" [يونس : 101].

وبذلك فإن القرآن يقرر أن الله قد خلق الكون بحكمة، وقدر كل شيء تقديراً دقيقاً، وسن له ناموساً لا يخرج عنه، وخلق الإنسان فأودعه العقل ليقوم بأمانة الاستخلاف فى الأرض فيدرس العالم الكون مستعيناً بحواسه ويكتشف قوانين الأشياء ويسخرها فى عمارته وخدمه بنى الإنسان، وعبادة الله، وبذلك فإن عدم استخدام العقل والحواس فى النظر فى الكون والاستدلال بعناصره يعتبر فى العقيدة الإسلامية فسق ونقص بعهد ا لله لا يرضاه الإسلام "أن الله لا يستحى أن يضرب مثلاً ما بعوضة فما فوقها، فأما الذين آمنوا فيعلمون أنه الحق من ربهم وأما الذين كفروا فيقولون ماذا أراد الله بهذا مثلاً يضل به كثيراً ويهدى به كثيراً وما يضل به إلا الفاسقين الذين ينقضون عهد الله من بعد ميثاقه ويقطعون ما أمر الله به أن يوصل ويفسدون فى الأرض أولئك هم الخاسرون" [البقرة: 26، 27].

فعهد الله تعالى هو ما أخذهم به، يمنحهم ما يفهمون به هذه السنن المعهودة للناس بالنظر والاختبار والتجربة والاختيار أو بالعقل والحواس المرشدة إليها وهى عامة، والحجة بها قائمة على كل من وهب نعمة العقل وبلغ سن الرشد، سليم الحواس، ونقضه عبارة عن عدم استعمال تلك المواهب استعمالاً صحيحاً حتى كأنهم فقدوها.

رابعاً- أن العلاقة بين عناصر هذا الكون والإنسان ليست علاقة أداء، ولكنها جميعا مسخرة لخدمة الإنسان، ومنفعته ويستخدم القرآن هنا لفظ التسخير للدلالة على اليسر والسهولة فالتسخير يعنى التذليل" فهو ذليل، وهم أذلاء وأذلة، والذل بالكسر اللين هو ضد الصعوبة" أى أن الله ذلل عناصر هذا الكون وأخضعها لنظام يحقق منفعة الإنسان وصلاح الكون، وهذا ما يعبر عنه القرآن بالحق فى قوله "هو الذى جعل الشمس ضياءً والقمر نوراً وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون" [يونس: 5].

وقد ورد لفظ التسخير ومشتقاته مقرونة بعناصر الكون المختلفة فى القرآن إحدى وعشرين مرة، ويجمل القرآن كل عناصر الكون السماوية والأرضية فى آية واحدة مؤكداً أن الكون كله مسخر للإنسان ولمنفعة الحياة على هذه الأرض وبشكل يلائم طبيعة الحياة عليها" وسخر لكم ما فى السماوات وما فى الأرض جميعا منه" [الجاثية: 13].

فلقد سخر الله لهذا الإنسان ما فى السموات وما فى الأرض من قوى وطاقات ونعم وخيرات مما يصلح له ويدخل فى دائرة خلافته.

خامساً- أن هذا الكون ليس أبديا خالداً، بل هو فان زائل جريا على سنة الله فى الكون بزوال كل محدث مخلوق ليعقبه العالم الآخر حيث الحياة بلا موت وحيث الجزاء بلا ظلم، ويجمل القرآن القول، ويعرض القضية عرضا عاما مجملاً فى قوله تعالى: "كل شيء هالك إلا وجهه" [القصص: 88].

كان هذا هو مجمل التصور الإسلامى للكون، تم عرضه بإيجاز وما يجب تأكيده هنا هو ما يلى:

1- تتميز النظرة الإسلامية للكون باعترافها بأن المادة لها وجود خارجى موضوعى، وهو فى اعترافه هذا يؤكد دور الحواس باعتبارها نوافذ للمعرفة تتولى عملية تلقى الانطباعات الحسية التى تأتيها من العالم الخارجى وتنقلها إلى العقل ليقوم بعمله فيها، ويجمع شتاتها ويؤلف بينها، ويستخرج منها مفاهيمه وتصوراته، ولذلك يدعو القرآن باستمرار إلى استخدام الحواس المختلفة، وتتكرر فيه الإشارة مرات ومرات إلى الحواس باعتبارها وسيلة للعلم والمعرفة. ومن أمثلة ذلك "قل سيروا فى الأرض ثم انظروا كيف كان عاقبة المكذبين" [الأنعام: 11].

وبذلك فالإسلام ينظر إلى الكون على أن له وجود حقيقى وليس مجرد خدعة، كماي قول المثاليون المتطرفون ومن ثم فإن مهمة دراسة الكون تقع فى المقام الأول على عاتق العلم ثم يأتى بعد ذلك دور الفلسفة فى التنسيق بين مفاهيم ومكتشفات العلوم المختلفة لاستخلاص الصورة العامة والإطار الشامل الذى يتم من خلاله تفسير الكون والحقيقة.

2- أن الإسلام فى نظرته إلى الكون عامة وإن كان يرى أن الإنسان أحد عناصر هذا الكون الكبير، إلا أن الإنسان يقع على قمة قائمة الكائنات الحية ويتميز عنها جميعاً بالعقل والقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التخطيط وبهذه المميزات كان تكريم الله له. ومن ثم فإن عمارة الكون وإزدهاره هى المهمة

الأولى والأساسية للإنسان أرقى المخلوقات وبذلك فلابد من مساعدة التلاميذ على فهم مظاهر الكون وكشف غوامضه وأسراره عن طريق المنهج الذى يجب أن يتضمن جميع العلوم الطبيعية والإنسانية التى تساعد التلاميذ فى اكتشاف القوانين الطبيعية، والسنن الكونية لأنها خير موجه للإنسان فى فهم أسرار الكون والحياة وفهم السلوك البشرى نفسه.

3- إن قانون السببية هو من أهم القوانين التى سنها الله لتسيير الكون والإيمان به، ولا يتعارض والعقيدة الإسلامية من حيث الإيمان بقدرة الله، ذلك أن المسلم حينماي ؤمن بقانون السببية لا ينتفى لديه أبداً الإيمان بقدرة الله وإراداته.

4- إن التصور الإسلامى للكون لا يتعارض ولا يتصادم أبداً مع تصور العلم له.

الإنسان فى التصور الإسلامى:

أدلى الإسلام برأيه فى أصل الإنسان ومصيره وطبيعته وتكوينه ومدى حريته أو جبريته، وحدد طبيعة الإنسان من حيث الخير والشر فى مواضع كثيرة من القرآن والسنة الشريفة، واستقراء القرآن والحديث يمكن أن يوقفنا على المفهومات الأساسية للطبيعة الإنسانية التى يمكن توضيحها فيما يلى:

أولاً- الإنسان مخلوق ذو طبيعة مزدوجة، وهو كائن متفرد خلق خلقاً خاصاً ولم يتطور عن غيره من المخلوقات. يقر القرآن الكريم فى أول سورة أنزلت "أقرأ باسم ربك الذى خلق، خلق الإنسان من علق" [العلق: 1، 2]. مبيناً ومؤكداً أن الإنسان خلق خلقاً خاصاً لم يتطور عن غيره من الكائنات، فلا مجال هنا إذن للقول بالتطور فى أى صورة من الصور، ولا داعى مطلقاً للربط بين الإنسان وبين غيره من الكائنات الحيوانية العليا أو الدنيا، ثم يقرر القرآن أن الإنسان قد مر بمراحل فى خلقه يسميها الأطوار فى قوله "ما لكم لا ترجون لله وقاراً وقد خلقكم أطواراً" [نوح: 13، 14].

ويقرر القرآن إن هناك خلقين، خلق الإنسان الأول (آدم) وقد مر بأطوار مختلفة تبدأ بالتراب "أن مثل عيسى عند الله كمثل آدم خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون "[آل عمران: 59]. ثم الطور الثاني الطين "فسجدوا إلا إبليس قال أ أسجد لمن خلقت طيناً" [الإسراء: 61]، ثم المرحلة الثالثة هى خلاصة الطين "ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين" [المؤمنون: 12] ثم المرحلة الرابعة الطين اللازب "فاستفتهم أهم أشد خلقاً أم من خلقنا إنا خلقناهم من طين لازب" [الصافات: 11] ثم المرحلة الخامسة من الطين اليابس "ولقد خلقنا الإنسان من صلصال من حمأ مسنون" [الحجر: 26]، ثم الساسة الفخار الناتج عن طبخ الطين بالنار "خلق الإنسان من صلصال كالفخار" [الرحمن: 14]، وإلى هذه المرحلة فكل ما فى الإنسان مادة ولا شيء غيرها، فيأتى الطور السابع ليضيف إلى المادة روحاً ترفع من شأن الإنسان وتحرك المادة وتحييها" ثم سواه ونفخ فيه من روحه" [السجدة: 9]، ونفخ الروح فى المادة هو تمام خلق الإنسان الأول (آدم).

من الخلق الأول يأتى الخلق الثانى- الخلق الدائم المتجدد- "فلما تغشاها حملت حملاً خفيفاً فمرت به فلما أثقلت دعوات الله ربهما لئن أتيتنا صالحاً لتكونن من الشاكرين "[الأعراف: 189]، وكأن هذا هو حكم الله وحكمته أن يخلق نفسا واحدة ثم يخلق منها زوجا ليسكن إليها" وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء" [النساء: 1] فى خلق دائم متجدد ولكنه

أيضاً أطواراً يوضحها لنا الخالص سبحانه وتعالى فى قوله "ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثم جعلناه نطفة فى قرار مكين ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاماً فكسونا العظام لحماً ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين". [المؤمنون: 12: 14].

وهكذا تأتى مراحل الخلق المتجددة نطفة فعلقة فمضغة فعظام ثم كسوة العظام لحما ثم الخلق الآخر وما كان هذا الخلق الآخر إلا إضافة الروح إلى المادة ونفخها فيها، والرسول(ص) يوضح ذلك فيقول "إن أحدكم يجمع خلقه فى بطن أمه أربعين يوماً ثم يكون فى ذلك علقة مثل ذلك ثم يكون فى ذلك مضغة مثل ذلك ثم يرسل الملك فينفخ فيه الروح" وهكذا قرر القرآن أن الإنسان مخلوق قد مر فى خلقه بمراحل مختلفة وبدراسة ذلك الخلق نستطيع أن نقرر أن الإنسان مكون من مكونين رئيسيين.

الأول: تكوين أرضى مادى ويتمثل فى التراب والماء أو ما يتركب منهما وهو الطين، وقد نتج عن ذلك التكوين البيولوجي وظهرت الحاجات المادية الأولية والصفات التابعة لها.

الثاني: تكوين سماوى ويتمثل فى التكوين السيكولوجي أو النفسى أو الجانب المعنوي للإنسان، وهو الذى يعطى الإنسان سماته الإنسانية التى ينفرد بها بين المخلوقات.

على أن مكوني الإنسان- الروح والجسد- فى القرآن الكريم هما ملاك الذات الإنسانية، تتم بهما الحياة، ولا ينكر أحدهما فى سبيل الآخر- فلا يجوز للمؤمن بالكتاب أن يبخس حقاً للجسد ليوفى حقوق الروح، ولا يجوز أن يبخس للروح حقاً ليوفى حقوق الجسد ولا يحمد منه الإسراف فى مرضاه هذا ولا مرضاة ذلك، ولذلك يأمر الله سبحانه وتعالى عباده بالأكل والشرب وهما من حاجات الإنسان الأولية التى يخضع فيها لحاجات الجسد المادى ولكن ذلك دائماً بحساب "وكلوا واشربوا ولا تسرفوا" [الأعراف: 31].

ولذلك فعندما نسعى إلى إشباع حاجات الجسد فلابد من مراعاة الجانب الذى نسمو به فوقه، وعندما خيل لبعض الصحابة أن كمال الإيمان والمثالية التامة تكون فى قمع الجسد والاستعلاء التام عليه ورفض كل مطالبه، فلما بلغ ذلك رسول الله (ص) قال أ أنتم الذين قلتم كذا وكذا أما والله إنى لأخشاكم لله وأتقاكم لكننى أصوم وأفطر وأقوم وأرقد وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتى فليس منى".

وهكذا لا يرى الإسلام تضارباً بين الجسد والروح... العلاقة بينهما علاقة ألفة وتعاون.. بل يطالب الإسلام الإنسان بالقيام بكل المطالب الجسدية ولكنها دائماً موصولة بالروح لأنها دائماً "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ" وهكذا يمضى الجسد والروح معا فى تفاعل دائم مستمر هو قوام الحياة الإنسانية فى الإنسان بشكل لا يجمح به إلى الملائكة ولا يمثل به هاوية الحيوانية.

فالحواس هى جزء من التكوين الجسمى البيولوجى للإنسان لست لها قيمة بذاتها، بل قيمتها فى أنها موصلة دائماً إلى أثر نفسى معين يتحقق عن طريق استخدام هذه الحواس.. فالرؤية ذاتها بلا وعى، والسمع ذاته بلا تدبر... والذوق والشم واللمس بلا انعكاس لها فى محيط النفس ليست هى الشيء الذى له قيمة فى حياة الإنسان ولا هى شيء يرجى لذاته "لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون

بها. أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون" [الأعراف: 179] أى أن حواسهم لا تؤدى وظيفتها النفسية وإن كانت صحيحة التركيب من حيث هى حواس".

ثانياً- الإنسان حر فى حدود معينة: فالإنسان جزء من هذا الكون الواسع الذى خلقه الله لحكمة، وقدر شئونه تقديراً دقيقاً وسن له سننا ونواميس لا يعدل ويحيد عنها "سنة الله فى الذين خلوا من قبل وكان أمر الله قدراً مقدورا" [الأحزاب: 38].

إذن فللكون سنة وغاية، وبناء على سنة الله وغايته من الخلق خلق الكون بما فيه الإنسان، وعلم أن ما خلق ينتهى إلى قدره، وبناء عليه قدر ما سيكون عليه الكون- والإنسان جزء منه- وقضى ثم كتب ما قدر وقضى، ومن هنا نفهم وجود جبرية تتمثل فى الإنسان فإنه لابد أن يولد ويموت مثلاً، ولابد أن يبعث مرة أخرى، وتتمثل كذلك فى أنه مقيد بإطار معين من أطر جبرية الكون من حيث أنه مقيد بالقوانين الطبيعية عموماً وبقوانين الطبيعة البشرية خصوصاً.

ومن ثم جاءت النصوص التى تثبت المشيئة المطلقة والإرادة النافذة لله لأن مشيئته الكلية قد سبقت الوجود أولاً ولابد أن تتحقق ثانياً.. ولكن الله عندما يعبر عما سوف يكون عليه فى المستقبل فإنه يعبر سبحانه وتعالى بناء على تقديره وعلمه وهذا لا يدل على حتمية السلوك المعين للفرد، لأن التقدير بناء على العلم لا بناء على الجبر .. فإننى لو رأيت- ولله المثل الأعلى سائقا نائماً وهو يقود سيارته فى الطريق العام، فإننى أعرف أن مصير هذا السائق وسيارته إلى حادث يقضى عليهما.. فإذا وقع ما قلت، كنت أنا البشر، بناء على علمى ومعلوماتى عن هذا السائق قد قدرت شيئاً فكان ما قدرت، فما بالنا بعلم الله اليقين "ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير" [الملك : 14]. إذن فهذا العلم ليس إجباراً، وسلوك الإنسان بالنسبة له سلوك حر مبنى على اختياره هو وتقديره للأمور، وهو بالنسبة إلى الله حتمى وقضاء وقدر لأنه علم وقدر وقضى".

ولكن حرية الإنسان هذه محدودة بالقوانين الطبيعية والأخلاقية، فهو مأمور بتطبيق قوانين الأخلاق وخاضع لقوانين الطبيعة واقعياً، ولكنه يملك القدرة والاستعداد للخروج عليهما بناء على إحساسه بحرية الاختيار داخل نفسه وشعوره بالقدرة على تنفيذ ما أختاره، وهذا الإحساس ليس وهما. بل هو واقع يتمثل فى خروج الإنسان الفعلى على القوانين معاً، ولو كان مجبوراً بالطبيعة كالحيوان لما خرج عليهما، ولو كان مجبوراً بقانون الله الأخلاقى كالملائكة لما خرج عليهما أيضاً، ومن هنا جاءت الآيات التى تشير إلى حرية الإنسان وإرادته وتثبيتهما له ولولا هذه الحرية لما كانت للرسل والرسالات فائدة ولكانت عبثاً وتعالى الله علواً كبيراً عن هذا العبث، ولا يلزم عن إرادة الاختيار عند الإنسان عجزه سبحانه وتعالى عن تنفيذ مراده، بل إن هذا يعتبر تنفيذاً لمراده، لأنه أراد هذا الوضع للإنسان فكان ما أراد.

ثالثاً- الطبيعة الإنسانية ليست خيرا أو شراً فى ذاتها فالتكوين الإنساني كما قررنا سابقاً من مادة وروح، وهو تكوين عام لجميع البشر، وبذلك فلا معنى مطلقاً للقول بفطرته الخير أو حتى فطرية الشر وإلا اضطررنا إلى القول بأن كل الناس أخيار بفطرتهم أو أن كل الناس أشرار بفطرتهم. وهذا القول واضح الخطأ لسببين:

الأول- أنه لا يمكن استقراء مفردات الجنس البشرى كلها للوصول إلى هذا الحكم الكلى القاطع.

الثاني- أن الواقع يكذب ذلك، ففى كل زمان ومكان كان هناك الأخيار والأسرار معاً.

وطالما أن التكوين واحد، والأفراد مختلفون فى خير يتهم وشريتهم، فلابد أن يكون هذا التكوين فى ذاته محايداً، لا علاقة له بالخير أو الشر، وإنما هو أداة، يصبح خيراً إذا استخدم فى الخير، ويصبح شراً إذا استخدم فى الشر، ولولا هذا القول لفقد الشيطان معناه باعتباره دافعاً خارجياً للشر وعدواً للإنسان يبغى ضلاله وتزيين الشرور له، ولفقدت الرسالات السماوية أيضاً مبررات وجودها باعتبارها موجهات لسلوك الإنسان، ودوافع له نحو الحق والخير والجمال "لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفى ضلال مبين".

رابعاً- أفراد الإنسان متساوون فى أنسا نيتهم تساوياً مطلقاً، لكنهم مختلفون فى قدراتهم:

من القواعد الأساسية فى الإسلام أن الناس جميعاً متساوون فى طبيعتهم البشرية، وأنه ليس هناك جماعة تفضل غيرها بحسب عنصرها فلا تفاضل بين الناس فى إنسانيتهم.

وقد وضع القرآن الإنسان فى موضعه الصحيح حين جعل تقييمه أنه ذكر وأنثى، وأنه ينتمى بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التى لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير العمل الصالح والتقوى، "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله اتقاكم إن الله عليم خبير" [الحجرات: 13].

وهنا نلاحظ أنه قد وضع أساس المساواة بين البشر فى إنسانيتهم مردوداً إلى خلقهم من نفس واحدة وبذلك فلا تفاضل لإنسان على أخيه الإنسان بعنصره أو طبيعته فكلهم فيها سواء ويؤكد الرسول (ص) القضية بقوله "أنتم بنوا آدم وآدم من تراب". وليس معنى ذلك أن الإسلام يساوى بين الناس فى أعمالهم وقدراتهم، فالإسلام يعترف بأن سعى الناس فى هذه الحياة شتى وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم، ولابد أن يوجد فروق بينهم تؤدى إلى اختلاف سعيهم "نحن قسمنا بينهم معيشتهم فى الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات" [الزخرف: 32]، وطبيعة الحياة ذاتها قائمة على هذا التفاوت.

خامساً- الإنسان ابن للوراثة والبيئة معاً:

فالإسلام يعترف بأثر كل من الوراثة والبيئة على سلوك الإنسان وشخصيته واسلوبه، فيقرر الرسول (ص) أثر البيئة فى إقراره بأثر الرفاق- كأحد عوامل البيئة على شخصية الفرد وسلوكه وذلك فى قوله "الرجل على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل" ويقرر القرآن أثر الوراثة فى قوله سبحانه وتعالى "فلينظر الإنسان مم خلق خلق من ماء دافق يخرج من بين الصف والترائب". [الطارق: 7].

وهكذا يحتفظ الإسلام لكل من الوراثة والبيئة بحظة فى تشكيل الشخصية الإنسانية، ولا ينكر أى منهما، فالإنسان فى الإسلام ليس نتاجاً خالصاً للبيئة بمفردها أو الوراثة بمفردها بل هو نتائجهما معاً، وكنتيجة طبيعية لتلك النظرة التى ترى أن الطبيعة الإنسانية ليست خيراً أو شراً فى ذاتها، وإنما هى خيرة أو شريرة، بما يطرأ عليها من

عوامل واستخدامات، وأن الإنسان ليس نتاجاً خالصاً لأى من الوراثة أو البيئة، يمكن القول بأن الإسلام فى نظرته إلى الطبيعة الإنسانية يؤمن بمرونتها وقابليتها للتشكيل والتعديل واكتساب المعارف والعادات والقيم عن طريق التفاعل الاجتماعى والفيزيقى الذى يتم بين الفرد وبيئته الاجتماعية والمادية.

أخيراً- نهاية المسيرة الإنسانية:

جريا على سنة الله فى الكون كله، كما بدأ لابد أن ينتهى، فكما لم يملك فى لحظة مولده أن يتخلف عن الخروج إلى الدنيا ليبدأ الرحلة، فليس فى مقدوره فى نهايتها إن يتخلف عن أو يفر من الموت، وفيما بين البداية والنهاية يأخذ كل إنسان حظه المقدور من الرحلة، ونكدح جميعاً بكل قوانا فى مواصلة المسيرة، كادحين فى ذات الوقت إلى مصيرنامن حيث لا ندرى. "يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحاً فملاقيه". [الإنشقاق: 6].

"ولا تخلف فحكم الله قائم "كل نفس ذائقة الموت" [آل عمران: 185].

ولكن بعد هذا الموت الحياة الآخرة حيث البعث "والموتى يبعثهم الله ثم إليه يرجعون" [الأنعام: 36]، ووفقاً لمبدأ المساواة يقف كل فرد مساوياً للآخر حيث لا أحساب ولا أنساب "فإذا نفخ فى الصور فلا أنساب بينهم يومئذ ولا يتساءلون. [المؤمنون: 101].

ووفقاً لمبدأ المسئولية، براء يبدأ الحساب" ونضع الموازين القسط ليوم القيامه فلا تظلم نفس شيئاً" [الأنبياء: 47]، فلكل إنسان حسابه الخاص، وجزاءه العادل والمتعادل مع ما قدمت يداه فى دنياه. وكل إنسان ألزمناه طائره فى عنقه ونخرج له يوم القيامة كتاباً يلقاه منشوراً اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيباً" [الإسراء: 13، 14]. ليمضى الإنسان بأعماله إما إلى اللجنة وإما إلى النار، حيث الحياة" والذين آمنوا وعملوا الصالحات أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون" [البقرة: 82]، والذين كفروا وكذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النار هم فيها خالدون"[البقرة: 39].

المعرفة فى التصور الإسلامى:

للإسلام موقفه فى قضية المعرفة، فيحدد ما إذا كانت المعرفة فطرية أم مكتسبة، ويحدد أيضاً أدوات المعرفة ولا يكتفى الإسلام بذلك بل له أيضاً نظريته فى المعرفة. ويمكن توضيح هذه الأمور على الوجه التالي:

أولاً- لا مجال لفطرية المعرفة، فالمعرفة فى الإسلام مكتسبة، يكتسبها الإنسان فى حياته، من خلال مواقفه وخبراته وتجاربه فى الحياة، والقرآن واضح تماماً فى ذلك الرأى، "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً" [النحل: 78] وهكذا تقرر الآية بوضوح أن الإنسان يولد جاهلاً لا يعلم شيئاً ولا يدري من أمر الحياة والمعرفة عامة والعلم خاصة أى شيء... بل إن الآية تعقب بعد ذلك بذكر وسائل الإنسان لإكتساب المعرفة "وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون". [النحل: 78].

فتؤكد أن لا شيئ من المعرفة فطرى بل كلها مكتسبة، ووسيلة الإنسان لاكتسابها الحواس والعقل معاً يتعامل بهما مع الأشياء المختلفة، يعاينها، فتنقل الحواس إحساسها وانطباعاتها إلى العقل ليعمل أثره فيها فيوضحها ويربط بينها ويعطيها معناها فمعنى قوله تعالى: "وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون: أى "ما ركب فيكم هذه

الأشياء إلا آلات لإزالة الجهل الذى وجدتم عليه. واجتلاب العلم والعمل به من شكر المنعم وعبادته والقيام بحقوقه".

ويلاحظ أن القول بفطرية المعرفة يؤدى إلى الظلم ما لم يتساوى الناس فى حظوظهم من المعرفة والعلم، أو تتساوى درجة الجاهل منهم والعالم، والأمر الأول باطل يكذبه الواقع فالناس فى عملهم ومعرفتهم ليسوا سواء.

والأمر الثاني مستحيل يعبر عنه القرآن باستفهام استنكارى قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون" [الزمر: 9] بل "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" [المجادلة: 11].

ومعنى ذلك أن الفرد لا يؤتى العلم دون جهد واجتهاد شخصى منه، فالعلم من الله ولكن الاجتهاد الشخصى هو سبيل الوصول إليه، وبذلك فلابد أن تكون المعرفة مكتسبة، يحصل منها كل فرد على القدر المناسب لقدراته واستعداداته فلا يكون هناك ظلم أو غبن نتيجة لاختلاف درجاتهم وحظوظهم منها.

وأخيراً فإن القول بفطرية المعرفة فى أقصى درجاتها يجعل الجهد التربوي المبذول فى تعليم الأفراد، وزيادة علمهم ومعارفهم، فاقداً لا عائد من ورائه ولا مبرر له، أو يجعل التربية سلبية على الأقل.

ولذلك يعقب ابن كثير على هذه الآية بقوله "ذكر تعالى منته على عبادة فى إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذى به يدركون الأصوات، والأبصار التى يحسون المرئيات، والأفئدة التى هى العقول التى مركزها القلب على الصحيح وقيل الدماغ، والعقل به يميز بين الأشياء ضارها ونافعها، وهذه القوى والحواس تحصل للإنسان على التدريج، قليلاً كلما كبر زيد فى سمعه وبصره وعقله حتى يبلغ أشده".

إذن المعرفة مكتسبة يكتسبها الإنسان بجده وسعه، وهذا ما يؤكده واقع الحياة، فالإنسان يخلق بعقل دائم التساؤل فى محاولة لابدال جهله علماً. ومن الممكن ملاحظة هذه الرغبة فى المعرفة والاستكشاف والتجربة فى كل طفل، وتقل تلك الرغبة بعد الحصول على مستوى معين من العلم، ولكنه يوجد من يحتفظون بشعلة حب الاستطلاع والتسؤال مضيئة طوال حياتهم، وتظل دعواهم الثابتة هى "رب زدى علماً" [طه: 114] فيستمر فى السعى والبحث والتقصى ويظل متعلما منذ ميلاده حتى مماته.

ثانياً- وسائل اكتساب المعرفة، لا يحصرها الإسلام فى وسيلة واحدة، بل هو يقدم لنا وسائل عدة، لكل منها مجاله وحدوده، تلك الوسائل هى:

1- الحواس:

فالإسلام يعترف بالحواس وسيلة من وسائل الفرد للمعرفة وآيات القرآن خير دليل على ذلك "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت" [الغاشية: 17] "فانظر إلى طعامك وشرابك لم يتسنه وانظر إلى حمارك ولنجعلك آية للناس وانظر إلى العظام كيف ننشرها ثم نكسوها لحما فلما تبين له قال أعلم أن الله على كل شيء قدير" [البقرة: 259] "وإذ قال إبراهيم رب أرنى كيف تحي الموتى قال أو لم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبى" [البقرة: 260] "قل سيروا فى الأرض ثم انظروا كيف كان عاقبة المكذبين" [الأنعام: 11].

فقد جعلت الآية الأولى من النظر وسيلة لمعرفة قدرة الله وعظمته فى خلقه، وجعلت الثانية النظر وسيلة للتأكد من أن الطعام لم يفسد بعد مدة طويلة بقدرة الله، وجعلته وسيلة للتأكد من قدرة الله على الخلق، وطلب ابراهيم عليه السلام أن يرى ليوقن ويتأكد ويطمئن قلبه إلى صدى معرفته، وجعلت الآية الأخيرة النظر فى آثار السابقين ورؤية مخلفاتهم وسيلة لمعرفة مصيرهم والاعتبار بهم.

وإذا سمعوا ما انزل إلى الرسول ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق" [المائدة: 83] "قل أوحى إلى أنه استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرآنا عجباً يهدى إلى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحداً" [الجن: 1، 2] فجعل القرآن من السمع وسيلة لمعرفة الحق والإيمان به.

ويشير القرآن إلى اللمس باعتباره من أقوى وسائل الإنسان الإدراكية فى قوله تعالى "ولو نزلنا عليك كتاباً فى قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين" [الأنعام: 7] فهو يعلن لرسول الله(ص) أن علة تكذيب الكفار بالحق إنما هى أعراضهم عن الآيات، ويعتبر ذلك عناداً ومكابرة إذ قد اجتمعت لهم اثنين من أكبر قوى الإنسان الإدراكية وهما الرؤية واللمس، وتقوية أحدهما للأخرى لا يدع مجالاً لشك بعد ذلك فالكفر بعد ذلك لا يقع إلا من جاحد معاند.

ويشير القرآن إلى حاسة الشم فيقول فى قصة يوسف "ولما فصلت العير قال أبوهم أنى لأجد ريح يوسف لولا أن تفندون" [يوسف: 94] فعندما شم يعقوب عليه السلام رائحة قميص يوسف تأكد أن يوسف حياً وأن لقاءه قريب رغم إشاعة موته دون أن يراه.

ويجعل القرآن من التذوق وسيلة من وسائل إدراك عظمة الله وقدرته فيقول "وفى الأرض قطع متجاورات وجنات وأعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض فى الأكل أن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون "[الرعد: 4] فهذا الاختلاف فى أجناس الثمرات والزروع، فى أشكالها وألوانها وطعومها وروائحها وأوراقها وأزهارها، هذا فى غاية الحموضة وذا فى غاية المرارة، وذا غصص، وهذا عذب. إن جمع كل هذا رغم أن الأرض واحدة، وماء الرى واحد مستحيل إلا بأذن الله.

2- العقـل:

والعقل قوة فطرية فى الناس جميعاً يختص بالإدراك والمعرفة والتمييز، وهو فى الإسلام مناط التكليف وبدونه أو باختلال.

قواه يسقط التكليف عن الفرد ولا يحاسب عما يفعل، ويذكر القرآن أولى الألباب فى ست عشرة مرة، ويذكر مشتقات مادة عقل مثل تعقلون- أربع وعشرون مرة ويعقلون اثنين وعشرون مرة ويذكر القرآن مشتقات مادة فكر ثمانى عشرة مرة ولا يأتى تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معاينة التى يشرحها علماء النفس بل هى تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أعمالها وخصائصها.

وبذلك يعلى القرآن من شأن العقل ويعتبره وسيلة من الوسائل الهامة للمعرفة، وليس معنى ذلك القول بفطرية المعرفة أو انفصال العقل عن الحواس وقيامهب المعرفة بذاته بل العقل خال تماماً من أى أفكار فطرية، وهو فى عمله يستمد مادته من الحواس وما زوده به من انطباعات وإحساسات متفرقة متنوعة فيقوم بجمع شتاتها وربطها ببعضها

البعض ويمنحها معناها ومفهومها، وقيمتها أيضاً، ولذلك يجمع القرآن بين العقل والحواس معا ليدل على تعاونها معا فى مجال المعرفة فيقول "قل هو الذى أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون". ويعلق الإمام النفسى على ذكر السمع والأبصار والأفئدة معا فى هذه الآية بأن الله سبحانه وتعالى خصها لأنها آلات العلم.

3- الحدس:

وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة، وبدون استخدام الحواس والتفكير المنطقى، أو هو القدرة الباطنة التى تدرك حقيقة الشيئ بمجرد النظر إليه من غير أعمال عقل فى نتائجه. هذا، وقد أعلن كثير من العماء المخترعين أن الكثير من حلول المشكلات التى كانوا يطيلون النظر فيها، كانت تأتيهم فجأة بلا مقدمات. والحدس هو طريق اصوفية- وخاصة فى الإسلام- الوحيد لمعرفة الحق المطلق وهو الله، ويمثلها فى هذا الاتجاه الإمام الغزالى الذى تتبع أدوات المعرفة المعروفة بالتخطى والتكذيب، ووصل فى النهاية إلى أن الحدس والمكاشفة والاتصال المباشر هو الطريق الوحيد لمعرفة الله.

ويعتقد البعض أن الكثير من معلوماتنا يتم بهذه الطريقة كالبديهات وإدراكنا لبعض القيم الجمالية والدينية، وإدراكنا لصفة الكلية فى الأشياء والمواقف، على أن الحدس كوسيلة للمعرفة له خطورته من حيث أن المعرفة التى تنتج عنه ليس من السهل الاستيثاق منها لنها خبرة شخصية، لا يمكن للغير المرور بها، ولا يمكن للشخص نفسه أن يكررها. والحدس كوسيلة للمعرفة قد يكون مدعاة للكسل فلا يأخذ الناس بأسباب المعرفة من النظر بالحواس والتأمل بالعقل انتظاراً للكشف والتجلى.

4- الوحى:

وهو طريق خاص قاصر على الأنبياء والمرسلين ولأن الأنبياء قد ختموا بمحمد(ص) فإن الوحى كطريق للمعرفة قد أغلق وقد جاء الوحى "هادياً للعقل فى جميع الأمور التى لو ترك العقل وشأنه فيها ضل السبيل وعجز عن الوصول إلى الحقيقة وهى:

أ- العقائد.

ب- المبادئ الأخلاقية إجمالاً.

التشريع فى قواعده العامة وفى بعض تفصيلاته... وقواعده العامة تتضمن الجزئيات على مر الزمن وعلى اختلاف البيئات.

ثالثاً- تقوم هذه النظرية على تقسيم التصورات الذهنية إلى قسمين: تصورات أولية، وتصورات ثانوية، الأولية هى الأساس التصورى للذهن البشرى وتتولد من الإحساس بمحتوياتها بصورة مباشرة، فنحن نتصور الحرارة لأننا أدركناها باللمس وهكذا اللون بالبصر، والحرارة أو الحلاوة بالذوق، والرائحة- بالشم وهكذا جميع المعانى ندركها بحواسنا فإن الإحساس بكل واحد منها هو السبب فى تصوره، ووجود فكرة عنه فى الذهن البشرى وتتشكل من هذه المعانى القواعد الأولية للتصور، وينشئ الذهن بناء على هذه القاعدة التصورات الثانوية، فيبدأ فى دور الابتكار والانشاء، فيولد مفاهيم جديدة من تلك المعانى الأولية وهذه المفاهيم الجديدة خارجة عن طاقة الحس وإن كانت مستنبطة ومستخرجة من المعانى التى يقدمها الحس إلى الذهن.

هذا ويلاحظ أن المرحلتين الحسية والعقلية هنا ملتحمتان تماماً فى عملية المعرفة، وتكونان وحدة عضوية. فالخبرة الحسية هى سبب ما يصل إليه العقل من أفكار ومعان ومفاهيم واستنتاجات مختلفة. وهذه الأخيرة تؤثر فى الخبرة الحسية بالتالى فتوجهها هذه الوجهة أو تلك وتجعلها أدق، وتكون لها بمثابة الهدف أى أن بينها حوارٍ مستمراً ومتصلاً بحيث لا يتوقف أحدهما عن التأثير فى الآخر والتأثر به، وبحيث يصعب العثور على مرحلة يقول عندها أن هذه هي المرحلة الحسية، وتلك هى المرحلة العقلية".

ولعل هذا يتفق تماماً مع القول السابق الإشارة إليه من عدم الانفصال بين الحواس والعقل واعتبارهما وسيلتان للمعرفة ويتفق أيضاً مع ما تقرر فى شأن الطبيعة الإنسانية من أنها ذات طبيعة مزدوجة مادية (بما فيها من حواس) ولا مادية (بما فيها من العقل وغيره) وليست العلاقة فيها علاقة تضارب بل هى علاقة ألفة وتعاون.

إذن فالمعرفة ليست عملية رسم للشيء الخارجى فى ذهن العارف. لأن هذه الإحساسات والانطباعات التى يمدنا بها الحس نتيجة تأثره بالعالم الخارجى والمحسوسات ليست إلا مادة خام غير مترابطة، ولا معنى لها، فالحواس وهى جزء من التكوين البيولوجي للإنسان وما تقدمه لنا من إحساسات أو إنطباعات ليست لها قيمة بذاتها بل قيمتها تتمثل فى أنها موصلة لأثر نفسى معين يتحقق عن طريق استخدام هذه الحواس. فالرؤية ذاتها بلا وعى والسمع ذاته بلا تدبر، والذوق والشم واللمس بلا انعكاس لها فى محيط النفس ليست هى الشيء الذى له قيمة فى حياة الإنسان ولا تعد معرفة، ولعل هذا هو ما يوضحه القرآن الكريم فى قوله "ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون". [الأعراف: 179].

وبالتالى فلابد من عنصر عقلى يدخل فى عملية المعرفة يجمع شتات هذه الانطباعات ويفسرها ويعطيها معناه وبذلك تصبح المعرفة "عملية إيجابية لأنها عبارة عن علاقات نشطة تقوم بين العارف والموضوع الذى يحاول ان يعرفه".

القيم فى التصور الإسلامى:

فى ظل التصور الإسلامى يمكن تأكيد ما يلى:

أولاً- القيم فى المجتمع الإسلامى مطلقة ثابتة وموضوعية:

ذلك أن أول ما نلاحظه أن الإسلام حينما يأمر باتباع قيم معينة كالصدق والأمانة والوفاء بالعهود والعدل سواء فى القرآن أو الحديث الشريف على لسان الرسول الكريم (ص) يأتى كلامه وأمره مطلقاً عاماً وشاملاً لا ينظر إلى ذت الشخص المطبق لها، ومن أمثلة ذلك أن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" [النساء: 58] "وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم" [النحل: 91] وهو ما نستند إليه فى القول بموضوعية القيم فضلاً عن أن التوجيه إلى هذه القيم حينما يأتى من جانب الإله يعنى انفصالها عن الذات الإنسانية المطبقة لها، ورسولنا الكريم وصف قبل بعثته بالصادق الأمين واعترف أعداؤه بعد الإسلام بهذه الصفات فيه بل كانوا يحتكمون إليه رغم العداء معه، وما ذلك إلا لأن القيم لها وجود خارجى موضوعى يغاير ذاتية الشخص وتفضيلاته القائمة على الهوى. ولذلك لا يفتأ القرآن ينهانا فى مواضع كثيرة عن اتباع الهوى "ومن أضل ممن اتبع هواه بغير هدى من الله" [القصص: 50]، "ولو اتبع الحق أهواءهم هم

لفسدت السماوات والأرض ومن فيهن" [المؤمنون: 71] "فالحق واحد ثابت والأهواء كثيرة متقلبة، وبالحق الواحد يدبر الكون كله فلا ينحرف ناموسه لهوى عارض ولا تتخلف سنته لرغبة طارئة، ولو خضع الكون للأهواء العارضة والرغبات الطارئة لفسد كله، ولفسد الناس معه، ولفسدت القيم والأوضاع، واختلت الموازين والمقاييس، وتأرجحت كلها بين الغضب والرضى والكره والبغض والرغبة والرهبة والنشاط والخمول وسائر ما يعرض من الأهواء والمواجد والانفعالات والتأثيرات وبناء الكون المادى واتجاهه إلى غاية كلاهما فى حاجة غلى الثبات والاستقرار والإطراد على قاعدة ثابتة ومنهج مرسوم لا يتخلف ولا يتأرجح ولا يحيد".

بل إن الإسلام ليمضى إلى أبعد من هذا فيأمر باتباع القيم حتى ولو كانت ذات أثر ضار بنا أو أدت إلى نتيجة تكرهها ولا نحبها: ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا إعدلوا هو أقرب للتقوى" [المائدة: 8] "يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين والأقربين" [النساء: 135].

وبذلك يمكن القول بأن القيم موضوعية وليست ذاتية، وهذا ما يؤيده الواقع من زاويتين:

الأولى: أن القول بذاتية القيم يعنى أن يصبح لكل فرد فى المجتمع قيمه الخاصة والمغايرة لقيم باقى أفراد المجتمع، مما يؤدى إلى وجود التضارب والصراع ليصبح أخيراً القيمة الواحدة الباقية واحدة من اثنتين الفوضى أو القوة التى تفرض رأيها آياً كان صحيحاً أو مخطئاً أو مضرا بالآخرين أو نافعاً لهم.

الثانية: أنه لو كانت القيم ذاتية وليست موضوعية لما أعقب الخطأ أو التصرف السيئ أو السلوك الشاذ ندم فى نفس فاعله، إذ يصبح من الممكن بناء على هذا القول بذاتية القيم أن يتبنى المخطئ فيما تبرر خطأه وتقلل من شذوذ سلوكه وسوئه، بل قد تضفى عليه بطولة وجمالاً وحسناً، وهذا ما لا يحدث فى واقع الحياة، فأعتى المجرمين يندم على جريمته.

أما بالنسبة لقضية مطلقية القيم وثباتها أو نسبيتها وتغيرها فيمكن القول بأن القرآن قد أتى بتعاليمه الأخلاقية والقيم التى ينبغى أن يتبعها كل من أمن بهذه الرسالة، وبذلك فلا مجال للقول بنسبية القيم أو تغيرها إذ أن الإطار القيمى الذى وضعه الإسلام من خلال ما أمر به أو نهى عنه فى القرآن أو ما أمر به الرسول(ص) أو نهى عنه فى الحديث الشريف قد تحدد وليس من حق أحد أن يتجاهله فى سلوكه.

وهذه القواعد الأخلاقية الإسلامية تقيم قبل كل شيء حواجزمتينة ضد الفوضى والظلم والشر عامة، ولكن هذه القواعد تبقى رغم ثبوتها مرنة لكى تترك للأجيال المتعاقبة اختيار الصور التى توفق بها بين المثل القرآنية الحازمة التى لا تقبل التزلزل والحالات التى تقدمها الحياة عن طريق التجارب المتولية والأحداث الزمنية المتعاقبة لكى تسمح للأمة بتحقيق تطوراتها فى أساليب التقدم على أتم ما تكون الحرية الفكرية والتعبير عنها بالعبارات التى تلائمها دون إهمال أى جانب من جوانب المبادئ الإسلامية.

وبذلك فإن ما يقال عن اختلاف القيم عبر العصور ليس فى حد ذاته إلا تغيراً فى صور التطبيق اقتضته ظروف العصر والحياة وهذا التطور فى صور التطبيق أمر يجد

مكانة فى الشريعة الإسلامية دون أى تناقض مع ثبوت القيم وذلك ما نلاحظه حينما نرى القرآن قد قدم لنا قيماً عامة تمثل دستوراً للسلوك ومنهجاً كاملاً للحياة، وهو ما يتفق والقول بثبوت القيم ومطلقيتها وموضوعيتها غير أنه يعطى أيضاً بعداً آخر يوافق القول بحرية الإنسان ذلك أنه أعطى قيماً وقواعد عامة واضحة المضمون تقف فى مواجهة الفوضى وجموح الهوى ولكنها من حيث عدم تحديد المضمون تترك لكل فرد حرية اختيار الشكل الذى يكيف فى نطاقه مثله الأعلى، طبقاً للشروط التى تمليها التجربة وهذا الاستبعاد للمبالغة فى تحديد كيفية التطبيق إجراء اتخذ صراحة حتى يتسنى لكل فرد أن يمارس طاقته الجسمية والخلقية بطريقة تختلف عن غيره.

ولعل القرآن يشير إلى هذا المفهوم فى قوله تعالى: يا أيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء أن تبد لكم تسؤكم وإن تسألوا عنها حين ينزل القرآن تبد لكم عفا الله عنها والله غفور حليم قد سألها قوم من قبلكم ثم أصبحوا بها كافرين" [المائدة: 101، 102].

ولذلك فقد قيل فى معرض تفسير هذه الآية: أن القرآن جاء لا ليقرر عقيدة فحسب، ولا ليشرع شريعة فحسب، ولكن كذلك ليربى أمة، وينشئ مجتمعاً، وليكون الأفراد وينشئهم على منهج عقلى وخلقى من صنعه، وما دام الله سبحانه هو الذى ينزل هذه الشريعة فمن الأدب أن يترك العبد لحكمته تفصيل تلك الشريعة أو إجمالها ولا يشددوا على أنفسهم بتنصيص النصوص والجرى وراء الاحتمالات والفروض والله أعلم بطاقة البشر واحتمالاتهم فهو يشرع لهم فى حدود طاقاتهم، وهناك أمور تركها الله مجملة ليكون فى الأجمال سعة وفى الصحيح أن الله تعالى فرض فرائض فلا تضيعوها وحد حدوداً فلا تعتدوها وحرم أشياء فلا تنتهكوها وسكت عن أشياء رحمة بكم غير نسيان فلا تسألوا عنها.

التربية فى التصور الإسلامى

ارتكاز فلسفة التربية الإسلامية إلى الركائز السابقة فى رؤيتها للكون والإنسان والمعرفة والقيم المشتقة من العقيدة الإسلامية يعنى أن يلتزم فى ممارستها بما سيتم توضيحه وفقاً للترتيب السابق فى عرض التصور الإسلامى وذلك على الوجه التالي:

فى الكون:

الإيمان بالعالمين، عالم المشاهدة والحس وعالم الغيب يعنى الاعتراف بالمادة والمحسوسات من حولنا، ويعنى أيضاً اهتمامها بالحواس الإنسانية باعتبارها نوافذ لمعرفة المحسوسات والعالم الخارجى الواقعى، ولكن هذا الاهتمام بالحواس يتم فى ضوء الفلسفة الإسلامية، فيسعى إلى استغلال ما تدركه الحواس فى تربية الإنسان تربية إيمانية، وربط قلبه وعقله وحسه بالله.... والقرآن يعطينا المثال الصحيح لهذه التربية "حين وجه الأنظار إلى الكون المادى لنبصر فيه يد الله القادرة المبدعة الصنع، استغل الحواس كلها فى هذا الأمر، العين والأذن والشم والذوق واللمس".

وهى لا تقف عند هذا الحد بل هى تؤمن أيضاً بغيب يقع وراء المحسوس، وليس فى قدرة الحواس الإنسانية أن تدركه ولكن الله قد أمد الإنسان بما يحتاج إليه من المعرفة بشأن بعض ما لا يدركه بحواسه، وأعطاه قدرة عقلية لاستنتاج بعض ما لا يقع فى مجال حسه أيضاً، وهذا يعنى الاهتمام بدارسة "الفكر أو دراسة الحياة الفكرية بأوسع ما تشمل تلك الحياة وتتضمن أى دراسة العقل وإنتاجه، والنفس ومظاهرها، والروح والشعور

والذات وما إلى ذلك مما يقابل المادة، ودراسة ذلك كدراسة المادة تعني فهم طبيعته كلما أمكن وفهم ما يصيبه من تغيرات وتطورات، والقوانين التى يخضع لها فى هذه التغيرات، والتطورات ثم توجيهه- نتيجة لذلك لخير الإنسان وسعادته.

والإيمان بخلق العالم وأن عناصره مفتاح لمعرفة الإله الخالق الحق، من شأنه أن يؤدى إلى توجيه جميع الأجهزة التربوية ووسائطها المختلفة كل جهودها لدعم الإيمان بالله فتراجع هذه الأجهزة وتلك الوسائط مؤادها التربوية ومناهجها مراجعة دقيقة لتحذف نهائياً ماي تعارض مع العقيدة وتخرج من روحها أى فلسفة إلحادية منكرة للحق والخالق، وتصوغها فى قالب يسرى فيه روح الإيمان بالله والتقوى.

ومن هنا يصبح من الضرورى عند تدريس الطبيعيات والفلسفات وغيرها من المواد الدراسية توجيهها بعناية بشكل يخدم قضية الإيمان ويدعمها فى نفس الناشئة، فالطبيعيات- مثلاً باستخدامها المنهج الحسى التجريبى فى البحث فى النظام الكونى، تستطيع أن تقدم دعما لقضية الإيمان بالله بما تكشف عنه من دلائل الإتساق والحكمة فى مكونات الكون بشكل يؤكد الإيمان بالصانع الحكيم القدير.

والإيمان بالسنن الكونية يعنى "الاعتراف بقدرات الإنسان العقلية والحسية معا وقدرته على اكتشاف قوانين الأشياء وتسخيرها لخدمته دائماً، حيث يتعامل العقل مع معلوم أو قابل لأن يكون معلوما بالنظر والبحث والتأمل ويمضى ثابتاً واثقاً من نفسه لا يعيش مقهوراً بقوى غيبية خرافية، "ألم تروا أن الله سخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض" [لقمان: 20] "قل أنظروا ماذا فى السموات والأرض" [يونس: 101] "أو لم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء"[الأعراف: 185].

وهذا يعنى أن التربية مطالبة بتدريب عقل الناشئ وحواسه تدريباً شاملاً متكاملاً، والثقة بقدرة العقل والحواس على اكتشاف قوانين العالم وتكوين العلم بتراكم هذه القوانين والنظريات ليتحقق قوله تعالى "سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم" [فصلت: 53].

وهذا يعنى أيضاً التخلص من الخرافات حيث أن كل شيء بقدر وكل شيء معلوم أو قابل للعلم به فلا حاجة بنا إلى التفسيرات الخرافية، ومما يروى عن الرسول(ص) فى هذا الشأن أنه قال أن الشمس والقمر أيتان من آيات الله لا ينخسفان لموت أحد ولا لحياته".

ونبذ التواكل والاحتجاج على الله، فسنن الكون موجودة قائمة، واكتشافها ومعرفتها ممكنة لكل البشر لا فرق بين هذا وذاك كما يكتشفها المؤمن أيضاً الكافر، فلا حجة للمتخلف إلا عجزه.

والأيمان بأن العلاقة بين الإنسان وعناصر الكون ليست علاقة عداء، بل هى علاقة منفعة وتسخير، يعنى الاعتراف بقدرة الإنسان على التعلم والاستفادة من خبراته، وضرورة تطبيق العلم لخير الإنسان ومنفعته، وبذلك فالتطبيقات العلمية التى تسعى إلى دمار الأرض، وفناء الكون، وتهديد سعادة الإنسان وآمنه وانتهاك حرماته، كلها تطبيقات لا ترضى بها فلسفة التربية الإسلامية ولا تشجع عليها، لأنها لا تتفق وشريعة الله فى خلقه ذلك أن للعلم فى الإسلام هدف ووظيفة، وهدفه الوصول إلى معرفة الخالق وتوحيده ودعم الإيمان فى نفس الإنسان، ووظيفته أن يساهم فى ترقية حياة الإنسان وبيئته ويساعده فى تحقيق مهمة استخلافه فى الأرض.

ومن هنا فإن العلم للعلم شعار لا ترضيه فلسفة التربية الإسلامية، فالعلم فى الإسلام دائماً ذا وظيفة، ورسول الله (ص) يقول لا تعلموا العلم لتباهوا به العلماء ولا لتماروا به السفهاء"، ويقول أيضاً "أللهم أنى أعوذ بك من علم لا ينفع".

والإيمان بفناء العالم يعنى الإيمان بجدية الحياة ورفض الفلسفات العبثية، وتكون مهمة التربية تنشئة الإنسان اصالح وإعداده لذلك اليوم، ومعنى ذلك أن التربية الإسلامية لا تهتم بتربية العقل والحواس فقط، وإنما هى مطالبة أيضاً بتربية الضمير الإنسانى وتقوية الوازع الدينى فى نفس الإنسان ليحاسب نفسه أولاً بأول ويزن أعماله قبل أن توزن عليه.

فى الإنسان:

الإيمان بالطبيعة المزدوجة للإنسان يعنى ضرورة اهتمام التربية الإسلامية بالجسم باعتباره أحد المكونات الأساسية للإنسان ولذلك فإن التربية الإسلامية تسعى إلى تربية جسم الإنسان وحواسه تربية تمكنه من بناء جسم سليم والمحافظة عليه، وتمكنه من تكوين المهارات الأساسية اللازمة له فى حياته وعمله بتدريب حواسه عليها ويعنى اهتمامها بالجانب الروحى فى الإنسان بما فيه من العقل والروح أو الوجدان، فلا تهمل عقله تركيزاص منها على تدريب حواسه، ولكنها تهتم به أيضاً بجانب اهتمامها بالحواس والجسم.

الإيمان بحرية الإنسان المحدودة، يعنى أن العملية التربوية لابد أن تخلو تماماً من كل قسر وأرغام، فلا يجب أن يجبر الطالب على الدراسات التى لا يقبل عليها ولا يجد لديه ميلا لها، وهذا يعنى احترام قدرات الفرد وميوله واستعداداته ويعنى أيضاً أن التربية يجب أن تؤدى غلى اقتناع الفرد بحريته وتعريفه الطريق المؤدى إليها، وأن توضح له حدود حريته بحيث لا يصطدم بحريات الآخرين، فيقتل الحرية لدى الآخرين من حيث يبتغيها لنفسه. وأيضاً فإن فلسفة التربية الإسلامية فى إيمانها بحرية الإنسان تراها دائماً محدودة ومشروطة بإطار معين بشكل لا يؤدى إلى تحويلها إلى فوضى.

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بحياد الطبيعة الإنسانية فى صورتها الخام، يعنى العمل على تنمية دوافع الخير فى هذه الطبيعة واستبعاد كل ما يؤدى إلى تحويلها إلى الصورة الشريرة التى لا تهدد الفرد بذاته فقط ولكنها تهدد المجتمع ككل. وفى هذا فإن فلسفة التربية الإسلامية لابد وأن تسعى إلى إيجاد نوع من التناسق والترابط بين الوسائط التربوية المختلفة بشكل يؤدى إلى أن يدعم بعضها بعضاً ولاي هدم عملها عمل الأخرى، بحيث يجب أن يتعاون المنزل والمدرسة وأجهزة الإعلام المختلفة لترسيخ دوافع الخير فى النفس الإنسانية، والعمل على حجب عوامل الشر عنها بشكل يقيها من الإنزلاق فى السوء.

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بالتساوي المطلق بين جميع الناس فى إنايتهم يعنى أن العملية التربوية بكاملها يجب أن تسير وفقاً للمبادئ الديمقراطية التى تحتفظ لكل فرد بحقه فى العلم والتعليم, وتقوم على أساس من تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد، ويعنى تمكينها لكل فرد من النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته ومواهبه وإيمانها بالفروق الفردية يعنى عدم إلزامها جميع الطلاب بمناهج موحدة يجبرون عليها لا تتفق وقدراتهم واستعداداتهم ولا تستطيع أن تواجه ما بينهم من فروق، ويعنى أيضاً ضرورة تخليها عن تلك المناهج القائمة على فلسفة حشو الذهن بالمعلومات، والتى تعتمد على

مستويات محددة وجامدة للنجاح قد لا تتفق وقدرات الأفراد، ويعنى أيضاً ضرورة تقديم برامج منوعة ومختلفة بشكل يجد فيه كل فرد ما يلائمه ويساعد فى اكتشاف ميول الأفراد وقدراتهم واستعداداتهم للعمل على تنميتها والاستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع معاً.

فى المعرفة:

الإيمان بكسبية المعرفة، يعنى أن التربية يجب أن تهيئ الفرص للفرد لاكتساب المعرفة، وأن تزوده بالقدرة على متابعة اكتساب المعرفة طوال حياته، ذلك لأن المعرفة فى تطور مستمر بشكل لا يمكن معه للفرد اكتساب كل المعرفة فى فترة بقائه فى المدرسة. بل أن ما يكتسبه منها فى فترة دراسته يصبح عند تخرجه منها قديماً. ولهذا فإن التربية الإسلامية لا يجب أن تركز على المواد الدراسية كغرض لذاتها، بل هى يجب أن تسعى إلى تزويد الفرد بالاتجاهات العلمية وتزويده بالمهارات التى تمكنه من الاستمرار فى التعليم وتنمية معرفته وعلمه بعد تركه المدرسة.

الإيمان بالعقل والحواس معا كوسائل للمعرفة يعنى الاهتمام بهما وتنميتهما معا على نحو ما أوردنا فيما سبق.

إيمان فلسفة التربية الإسلامية بالوحى وسيلة للمعرفة تشق حجب الغيب وتزود الفرد بحقائق لا يستطيع أن يدركها بعقله وحواسه، فهذا يعنى ضرورة أن تسعى التربية إلى دعم إيمان الفرد بالوحي والكتب السماوية والأديان السماوية عموماً بما فيها الدين الإسلامى. وأن تعرفه بما جاء فى هذه الكتب السماوية من حقائق ومبادئ دينية يجب أن يثق فيها الفرد ويؤمن بها لأنها صحيحة صحة مطلقة بحكم أنها من قبل الإله، ويأتى هذا الاهتمام بالدين تدعيماً لحياتنا بأسرها لأن الدين الإسلامى مقوم أساسى من مقومات حياتنا الثقافة وتراثنا. والقرآن يحوى مبادئ وقواعد أخلاقية دينية يجب أن توجه حياتنا بأسرها.

فى القيم:

وفقاً لإيمان فلسفة التربية الإسلامية بأن الأخلاق هى الإطار العام من القواعد والمثل والقيم التى أمر الله باتباعها والتى تنظم علاقة الفرد بالخالق والمخلوقات والكون بأسره، وتبعاً لإيمانها بأن القيم لابد أن تجد طريقها إلى الحياة وأن تترجم إلى سلوك، ونظراً لأهمية القيم التربوية باعتبارها موجهات للسلوك الإنسانى ودوافع له، فإن التربية الخلقية تصبح مسئولية المجتمع ككل وليست مسئولية المدرسة فقط.

والإيمان بثبوت القيم وموضوعيتها يعنى المحافظة على قيمنا الإسلامية ونقلها إلى التلاميذ وحثهم على السلوك وفقا لها.

وإيمان فلسفة التربية الإسلامية بأن الأخلاق لابد من ترجمتها إلى سلوك وعادات يمارسها الفرد فى حياته الواقعية يعنى ضرورة تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً فلا يكفى القول بأن هدفنا تكوين المواطن ذو الخلق الكريم، بل يجب أن تتعدى ذلك لتوضح ما هى أنواع السلوك المختلفة والقيم التى يجب أن نكسبها للفرد لكى يكون ذا خلق كريم وما هى المواقف والخيرات التى يمكن أن تقدمها المدرسة لكى يكتسب الفرد هذا السلوك، وأن تحدد أيضاً الوسائل السلوكية اللازمة لقياس هذا الاهتمام بالجانب التطبيقى أو الوظيفى.

بعض مبادئ التربية الإسلامية:

أولاً- فرضية العلم:

إذا كانت الغاية الأساسية والهدف الأول من خلق الإنسان هو العبادة حيث يقول الله تبارك وتعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" [الذاريات: 56]، أذن فمعرفة العبادات وأدائها واجبة بنص القرآن وفريضة على كل مسلم ومسلمة، ومعرفة العبادات وأدائها لا يكون إلا بالعلم بها "إنما يخشى الله من عباده العلماء" [فاطر: 28]. فالعلم إذن وسيلة لمعرفة الله وعبادته حق العبادة وطاعته وتقواه، ومن هنا حث الرسول فى أحاديث كثيرة على العلم "إذا مات ابن أدم انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له" و"لا حسد إلا فى اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلطه على هلكته فى الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضى بها ويعلمها" ، "من سلك طريقا يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة".

والعلم الذى يحض عليه ليس هو العلوم الدينية فقط، فلفظ العلم فى الأحاديث جاء عاماً غير مخصص، وإذا كانت العقيدة فرض على كل مسلم، فمن واجبات كل مسلم أن يؤمن بالله ورسوله وأن يقيم العبادات المختلفة وأن يعمر الأرض ويسخر ما أودعه الله فيها لخدمته تحقيقاً لمهمة استخلافه فى الأرض، وهذا لا يكون فقط بالعلوم الدينية، بل والعلوم الدنيوية أيضاً، فضلاً عن أن الفصل بين العلوم الدنيوية والعلوم الدينية ليس من سمات الإسلام، والعلوم فى الإسلام ليس فيها محمود ولا مذموم- فالحمد والذم لا يكون إلا لهدف العلم ووظيفة، وهدف العلم ووظيفته فى الإسلام محددة على نحو ما سبق، إذن فالعلم بمعناه الواسع المطلق فريضة على كل مسلم ومسلمة.

ثانياً- إلزامية التعليم:

كان الحديث فى الفقرة السابقة- أولاً- عن فريضة العلم على كل مسلم وذلك هو الطرف الأول للإلزام، أما الطرف الثاني للإلزام فهى الدولة أو القائم بأمور المسلمين، ويأتى الإلتزام من جانب الدولة الإسلامية بالتعليم من اعتبار التعليم حاجة من الحاجات الأساسية، أما كون التعليم من حاجات المواطن الأساسية فيمكن استنتاجه من حديث الرسول(ص) حيث يقول: "مثل ما بعثنى الله به من الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضاً فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء وانبتت الكلأ والعشب الكثيرة، وكأن فيها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا. وأصاب طائفة أخرى منها إنما هى قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ. فذلك مثل ما فقه فى دين الله ونفعه ما بعثنى الله من علم فعلم وعمل ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذى أرسلت به".

ففى هذا الحديث شبه الرسول (ص) الهدى والعلم فى قبول الناس له ورفضهم إياه بالغيث فى قبول الأرض له وعدم انتفاعها به، والغيث من الحاجات الأساسية للناس وكذلك الهدى والعلم، مما يدل على أن العلم من الحاجات الأساسية.

وبذلك فإن الدولة ملزمة بتعليم أبناء المسلمين وقد انعقد إجماع الصحابة على إعطاء المعلمين قدراً معيناً من بيت المال أجراً لهم والرسول(ص) جعل فداء الأسير تعليم عشرة من أبناء المسلمين أو أكثر مما يدل على أنها واجبة على الدولة.

وإذا كان هذا الإلتزام من جانب الدولة الإسلامية بتوفير فرص التعليم بلعب دوراً أساسياً فى تعليم أبناء المسلمين كافة والفقراء منهم خاصة، حيث يرفع عنهم أعباء المالية الاقتصادية فقد "ابتدع الإسلام خلال عصور طويلة نظاماً يشجع على التعليم ويرفع أعباءه

عن عاتق الطلاب وهو وقف الضياع والعقار وصرف ريعها على المدارس والكتاتيب، وظل النظام متبعاً فى مصر إلى عهد قريب".

ثالثاً- تعليم البنت:

بناء على فريضة العلم على كل مسلم فتعليم البنت واجب حيث لم يثبت عن رسول الله(ص) أنه نهى عن تعليم البنت بل هو يضع فى إحداها رجلاً علم أمته ضمن أولئك الذين يعطيهم الله أجرين، وعائشة تقول "نعم النساء نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يتفقهن فى الدين".

ولعل هذا يؤكد صحة ما قدمنا من ضرورة المساواة فى التعليم بين البنت والولد. وهذا بالإضافة إلى أنه "لم يرد نص فى القرآن الكريم أو السنة يحرم تعليم المرأة. بل أن الآيات الكثيرة التى تحث على التعليم لم تميز بين الرجل والمرأة قط، فكانت على إطلاقها"

ولعل الاهتمام بالبنت، اهتمام أيضاً بالولد، بل اهتمام بالأمة بأسرها، فالبنت نصف المجتمع، وهى المسئولة عن تربية الناشئة أما، ولعل هذا ما حدا برسول الله (ص) أن يوصى الشباب بحسن اختيار الزوجة، أذن فحق البنت فى التعليم لا يقل عن حق الولد، والتربية الإسلامية تطبيقاً لذلك تحفظ لها مكانها فى التعليم وفرصها فى التربية.

رابعاً- تكافؤ الفرص فى التعليم:

يستند هذا المبدأ إلى ثلاث أسس تأخذ بها جميعها فلسفة التربية الإسلامية، وقد وضحناها جميعاً من قبل وهى:

1- المساواة التامة.
2- الفروق الفردية.
3- مسئولية المجتمع عن التعليم.

وبناء عليه:

1- يجب توفير أماكن لكل المتعلمين.
2- جعل التعليم مجانياً.
3- القضاء على ما بين أنواع التعليم من حواجز.

خامساً- الجزاء فى التربية الإسلامية:

يؤمن الإسلام بالجزاء كأحد مقومات الموقف الأخلاقى، ولذلك فهو يفسح مجالاً للجزاء بنوعية الثواب والعقاب، ولكن موقفه منهما يختلف بشكل يؤكد أفضلية الثواب على العقاب، فجزاء الحسنة عشر أمثالها. بينما السيئة جزاؤها معادل لها فقط، "من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها، بينما السيئة جزاؤها معادل لها فقط، "من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثلها "[الأنعام: 160]، وهو يضع شروطاً للعقاب تجعله بعيد الوقوع، وإن وقع ضمن بهذه الشروط تحقيق الهدف منه وهو الارتداع والابتعاد عن الفعل الموجب لها. ذلك أنه يجعل أول شروط العقاب العلم، فلا يجب أن يعاقب الفرد على عمل لا يعلم يقيناً سوءه قبل عمله" وما كنا معذبين حتى نبعث رسولاً [الإسراء 15]. والنية أو القصد إذ لا يعاقب الفرد على سلوك لم يقصده وصدر منه عفواً، والرسول (ص) يقول "رفع عن أمتى الخطأ والنسيان".

ولابد من تعادل الجزاء مع العمل "وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به" [النحل: 126] وأحياناً يفضل ترك العقاب رغم وجود موجباته، واللجوء إلى الثواب كحافز للخير وباعث على الفضيلة" ولا تستوى الحسنة ولا السيئة إدفع بالتى هى أحسن فإذا الذى بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم" [فصلت: 34].

فالعفو أفضل تربوياً "إن تبدوا خيراً أو تخفوه أو تعفو عن سوء فإن الله كان عفواً قديراً" [النساء: 149].

"وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم" [التغابن: 14]. ذلك أن العفو وسيلة إلى غاية عليا هى اجتذاب القلوب وولاء النفوس والألفة بين الأفراد، وبعد ذلك تستطيع أن تأمر بما تشاء وتعلم ما تشاء، ويعطينا الله القدوة والمثل فى ذلك بنبينا (ص) فى قوله "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم" [آل عمران: 159].

فإذا كان العفو مع المذنبين الكبار محبوباً أغرب به الله وحث عليه، فهو أوجب ما يكون مع التلاميذ لصغر سنهم وطيش أعمالهم وضيق عقولهم ومداركهم.

والعقاب إن لم يكن هناك وسيلة غيره للإصلاح فيجب ألا يكون مهيناً للكرامة مزرياً بالفرد، ولذلك ينهى الرسول (ص) عن الضرب فى الوجه ويجب أن يكون العقاب محدوداً بحيث يؤدى وظيفته التربوية ولا يصل إلى حد الانتقام، والرسول(ص) يقول "لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا فى حد من حدود الله".

ويقول أيضاً "أن الله رفيق يحب الرفق والرفق لا يكون فى شيء إلا زانه ولا ينع من شيء إلا شانه".

وهكذا تؤكد فلسفة التربية الإسلامية أفضلية الثواب وتضع شروطاً للعقاب تجعله بعيد الوقوع وإن وقع ضمن بهذه الشروط أن يأتى بثماره.

مراجـــــــع الفصل الرابع

1 – Bowyer, C.H: Philosophical Perspectives for Education IIIinois, scott, Foresman &comp,1970

2- Broudy, H.S: Building a philosophy of Education , New Delhi , printice –Hall , 1965.

3- Dupuis , A.M &Nordberg, R.B: philosophy and Education U.S.Athe Bruce publishing comp, 1968.

4- Kilpatrick , W.H: philosophy of Education , W.Y,The Macmillan company,1951

5- Lucas, C.J:What is philosophy of Education? London, The Macmillan comp, 1969

6- Moore, T.W: philosophy of Education,An Introduction, London Routledge& kegan PAUL,1982

7- Ozman, H&Craver,S:

Philosophical Foundations of Education Columbus, Ohio, Charles E. Merrill publishing comp, 1976.

8- Peterers, R.S(ed) : The philosophy of Education , London, Oxford Unir Press, 1980.

9- Strain, J.P:Modern philosophy of Education, New York Rondm House 01971.

- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وزميله ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر 1954

- سعيد إسماعيل على وآخرون : دراسات فى فلسفة التربية ، عالم الكتب1981.

صادق سمعان : الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية ، القاهرة ، النهضة العربية 1962.

فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، القاهرة ،دار النهضة العربية 1965.

محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية 1980.

- محمد لبيب النجيحى : مقدمه فى فلسفة التربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية 1976.
- نيللر .ج.ف : مقدمة إلى فلسفة التربية ، ترجمة نظمى لوقا ، القاهرة ، الأنجلو المصرية 1971.
- هانى عبد الرحمن صالح :ة فلسفة التربية ، عمان ، مطبعة الجيش العربى 1967.