

فلسفة التربية راهناً قراءات في الأسس والمبادئ

د. فوعيش جمال الدين

أستاذ محاضر في جامعة الجزائر2

djamel_gouaich@yahoo.fr



فلسفة التربية راهناً قراءات في الأسس والمبادئ

د. فوعيش جمال الدين

ملخص

إنّ فلسفة التربية هي تطبيق للمنهج الفلسفي على التربية، ذلك أنّها لا تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها، في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها. من أجل تحقيق الاتساق والانسجام في داخلها، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، حيث تتضمّن فلسفة التربية البحث عن مفاهيم تواجد الفرد بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة متكاملة شاملة، وتتضمّن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيّرات التربوية، وتعرض الفرضيات الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمّي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني. وبصورة أوضح، فإنّ فلسفة التربية هي الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي وما يحيط به وما يؤدي إليه. ففلسفة التربية هي الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة في رؤية مكونات التربية والتعليم، والبحث عن المعرفة والقيم، ونقد المسلّمات والفرضيات التي تقوم عليها، وتنسيق عمليات التربية، وتعديلها في ضوء متغيّرات المجتمع ومشكلاته، بما يتضمّن توجيه الأنشطة التربوية بجميع جوانبها.

Résumé

La philosophie de l'éducation est de regarder l'application de la méthode philosophique sur l'éducation, de sorte qu'elle ne traite pas le processus éducatif pour déterminer le chemin de la coordination et de la critique et modifié à la lumière des problèmes de la culture et ses conflits. Afin d'assurer la cohérence et l'harmonie a son intérieur, et avec d'autres institutions sociales, où la philosophie de l'éducation comprend une recherche de la présence de l'individu entre les différents aspects du processus éducatif, dans un plan global et intégré,

Elle inclue clarifier les sens qui sous-tendent les changements éducatifs, et affiche les hypothèses essentielles ou se basent les concepts éducatifs, et se développe la relation de l'éducation à d'autres domaines d'intérêt humain.

Et plus clairement, la philosophie de l'éducation est une éducation systématique prospective pour l'avenir en ce qui concerne l'avenir de la société en général, et cela par la perception critique globale pour la réalité éducative et ce qui l'entoure la conduite.

Alors la philosophie de l'éducation est l'effort destiné pour l'application de la vision philosophique globale dans la vision des composants de l'éducation et l'enseignement, et la recherche de la connaissance et les valeurs, et la critique des postulats et des hypothèses sous-jacentes, et de coordonner les opérations de l'éducation, et ajusté à la lumière de la société et ses problèmes, qui comprend l'orientation des activités éducatives dans tous leurs aspects.

مقدمة:

تعتبر كل من الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة؛ فالأول يمثل مجال الرؤية للحياة أو فلسفة الحياة الإنسانية، بينما الثاني هو بمثابة طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الإنسان، وعليه فالعلاقة بينهما هي عضوية جد وثيقة، على أساس أن الفلسفة إذا كانت فكرة تعتبر التربية تطبيقاً لهذه الفكرة، وهنا تحضر العقلانية التطبيقية (le rationalisme appliqué) التي تحدث عنها الفيلسوف باشلار، حيث أن قيمة الفكرة تظهر وتتجسد عند تطبيقها في تجارب وممارسات، ومنه لا انفصال أو قطيعة بين الفكر وتطبيقاته، فالفكر يوجه الممارسة ويقودها، ويوضح مسارها وغاياتها، والتطبيق يختبر الفكر ويثري منابعه، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أي جماعة أو مجتمع إنساني، وأن أي مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإن الفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من نظرتهم لهذه الحياة.

وإذا كانت التربية أسلوب حياة المجتمع، وأداة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها، فإنها تشتق وجودها وأصولها من الفلسفة، فالتربية عندما تتناول أهم المشكلات الإنسانية الكبرى، فلا بد من وجود تفكير فلسفي لتصيغ ما يجب أن يكون عليه المجتمع والمدنية، وما هو نوع الفرد ومواصفاته، وذلك في أحسن شكل وصورة يرغبها المجتمع لنفسه، ثم إن الفلسفة بمدارسها الكبرى بإمكانها الاستزادة من الخبرات الشعورية الماضية بهدف معالجة واحتواء الحاضر، ومنه فإن فلسفة التربية تمكن من توجيه أنشطة التربية في كليتها وشموليتها، بما يحفظ وحدتها الداخلية وغاياتها النهائية، فتقدم الفلسفة التصورات الفكرية لما يجب وينبغي في حياة الإنسان والمجتمع، لتقوم في النهاية التربية بتحويل ما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون في الحياة العملية. من هنا فالعلاقة قائمة منذ تشكّل الخليقة بين الفلسفة والتربية، بل وجميع مسائل التربية الكبرى وانشغالاتها الأساسية هي في العمق مشكلات فلسفية.

وعلى هذا الأساس ازداد الاهتمام بالدراسات حول فلسفة التربية في مطلع القرن العشرين ازدياداً هاماً في جميع المجتمعات الإنسانية على السواء، المتقدمة منها والسائرة

في طريق النمو. وكان هذا الاهتمام استجابة طبيعية لما تموّج به القرن الماضي من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية أثرت في جميع النواحي؛ فمن الناحية السياسية أخذت المجتمعات الناهضة تؤمن بالديمقراطية السياسية وبحقها في تقرير المصير، وبرغبتها الكبرى في إلقاء الأعباء القديمة عن أكتافها، وحكم نفسها بنفسها، فظهرت هذه الحركات التحررية في بلاد كثيرة من العالم وأخذ المد الحضاري يصل إلى أفراد كثيرين في المجتمعات الإنسانية، وأخذ هؤلاء الأفراد يؤمنون بقيمتهم وبحقهم في الحياة والحرية.

وبذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها. وعلى هذا، تكون الفلسفة وفلسفة التربية والخبرة الإنسانية مكوّنات ثلاث لكل واحد متكامل، ونتيجة لذلك أننا إذا نظرنا إلى ما أصاب المجتمعات الحاضرة والحياة الإنسانية المعاصرة من تغيّرات كثيرة بعيدة المدى، عميقة الأثر، فإننا نجد أنّ التيارات الفكرية، الاجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، لا يمكن أن ينتج عنها تغيير جذري أساسي حقيقي ما لم تكن التربية الوسيلة لذلك، متصلة بالخبرة الإنسانية المتعددة النواحي المختلفة الأنواع المتشعبة الاتجاهات، ومن أجل هذا فتجديد الفلسفة والتربية والمثل العليا، والأساليب الاجتماعية، إمّا يسير بعضه إلى جنب بعض. فإذا كانت ثمة حاجة خاصة لتجديد التربية في الوقت الحاضر، وإذا كانت هذه الحاجة ملحة في تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية، فإنّ مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تغيّرات كبيرة مصاحبة لتقدم العلوم والثورة الصناعية، وارتقاء الديمقراطية وحقوق الإنسان. ومثل هذه التغيّرات لا يمكن أن تحدث دون أن تتطلب إصلاحا تربويا يرافقها، ودون أن تدفع إلى التساؤل عن الأفكار والمثل التي تشير إليها هذه التغيّرات وعمّا تتطلبه من مراجعة نقدية.

إنّ التربية كميّان تطبيقي، له أصوله الفلسفية التي صيغت من التفكير الفلسفي عموما، والفلسفة بطبيعتها التأملية النقدية إذا كانت تقوم بمهمة النظرة الكلية والشمولية لأبعاد حياة المجتمع، وتقويم خبراته وأوضاعه الآنية والمستقبلية، وتقديم

الدليل الأمثل على أسس عقلية منطقية، فإنَّ التربية بطبيعتها التطبيقية تقوم بترجمة الفلسفة إلى قيم وعادات، واتجاهات سلوكية في المجتمع، حتى قيل عن الفلسفة أنها أم للتربية والتربية بمثابة معمل تطبيقي للفلسفة وأفكارها.

1- أصول ومبادئ فلسفة التربية:

ربما لا يوجد في الوقت الحاضر نظام تربوي يلتزم بفلسفة تربوية واحدة دون سواها، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين والمشتغلين بميدان التربية، مع أنهم قد يتأثرون بفلسفة تربوية أكثر من غيرها. ومما يساعد على فهم الممارسات الجارية في ميادين التربية ومدارسها معرفة الأصول التاريخية والفلسفات لهذه الممارسات. ففي فلسفة التربية المثالية مثلا، يرى الدارس فلسفة قديمة-معاصرة، وهي تتجلى في أدق مظاهرها في التربية الدينية والتربية الوطنية/ القومية، وهي لها جذورها في المعتقدات التي تؤمن بقوى أكبر من قوة الإنسان، كقوة الإله أو ربما قوة الملوك والأباطرة... إلخ.

أما الفلسفة الواقعية التي ظهرت في الخمسمائة سنة الأخيرة فهي تتمثل بأولئك الذين يريدون أن يجعلوا هدفهم الرئيس في النظرة العلمية للعالم¹، فهؤلاء يؤمنون بأن الطبيعة بنظامها وتناسقها هي مصدر المعرفة التي يحتاجها الإنسان. فإذا اقتصر الناس على استعمال الأدوات العلمية والمنطق المناسب فسوف يكون باستطاعتهم أن يتعلموا كل شيء يحتاجون معرفته ليعيشوا في تناسق اجتماعي سليم.

أما البراغماتي مثلا، فهو كذلك يبدي بعض الاعتبار الإيجابي نحو العلم وطرائقه، ولكنه لا يؤمن بحقائق ثابتة غير قابلة للتغيير، كما يميل لذلك كل من المثالي والواقعي، فالبراغماتي أساسا إنسان عملي يريد معرفة نسبة التكاليف وفائدة النتائج. وهو يعتقد أنه يجب أن ينغمس باستمرار في العمل لإعادة تنظيم وتركيب البيئة المحيطة بغية الوصول إلى معطيات اجتماعية أكثر نفعاً للإنسان والمجتمع.

بينما الوجودي فيمكن أن نرى أثره في حياة وأفعال الذين يعطون قيمة عالية لاختيارات الفرد، وللحرية الشخصية. فهؤلاء يؤكدون دائما على أن يعيش الإنسان حياته

كاملة مخلصا مع نفسه دون اعتبار لآراء الآخرين فيه. بل وهم يقاومون بشدة التجاوب مع المعايير المفروضة أو الموروثة من خارج، ويعتبرون تنمية ذواتهم أسمى هدف ويؤكدون على قدرتهم على الاختيار في ضوء البدائل والمعطيات المتوفرة.

ويمكننا عرض أبرز الأسس والمبادئ التي تقوم عليها فلسفة التربية المعاصرة والتي قد تعطينا فكرة تنويرية عن كيفية تأسيس هذه الفلسفة راهنا.

أ- الحقيقة: إنّ الحقيقة بالنسبة لأصحاب المدرسة المثالية موجودة وقائمة، وهي توجد مستقلة عن الخبرة الإنسانية بشكل مطلق وأبدي، لكن لا يعرفها بشكلها المطلق الكامل إلا القوة العظمى. والإنسان يكتشف حقائق موجودة من قبل، وهي تكتشف له من قبل القوة العظمى أو السلطان بواسطة بينه وبين القوة العظمى، أو من خلال قراءة الحكمة التراكمية والمتولدة من قبل الأنبياء والحكماء. وسواء اعتقد الإنسان أنّ الحقيقة موجودة في عمق سريرة الإنسان منذ ولادته وأنها تنتظر الاستخراج إلى منطقة الوعي بواسطة المعلمين أو الوالدين، أو اعتقد بأنها موجودة عند القوة العظمى أو أي مكان آخر، كعالم الأفكار عند أفلاطون (Platon) [428 ق. م. - 348 ق. م.] أو في الدورة التاريخية عند هيغل (Friedrich Hegel) [1770م-1831م]، فإنّ المثالي يعتقد بأنّ الحقيقة عقلية كانت أو روحية هي موجودة في الطبيعة، وهي تكتشف إما بالصلاة والدعاء، أو بالتفكير التأملي أو بالمنطق الأرسطي أو الوحي، أو من خلال دراسة الكتب والأعمال الثقافية الكبرى.

ويبقى مبدأ الحقيقة عند الواقعيين والبراغماتيين موجود في الطبيعة بشكل مطلق ودائم، وتتقرر درجة كمال معرفته أو نقصه طبقا إلى مدى تقدم مهارات الإنسان المعرفية. فتظهر هذه "الحقيقة" من خلال القوانين التي تحكم مكونات الطبيعة وتفاعل عناصرها. ويستطيع الإنسان اكتشاف هذه القوانين الموجودة من خلال الملاحظة الدقيقة وتطبيق المبادئ العلمية والتفكير الاستقرائي. لتصبح في النهاية بمثابة ثمرة التفاعل بين العقل الإنساني والبيئة المحيطة، أو هي ثمرة إعادة تجيد الخبرة. لذلك يرون (الواقعي والبراغماتي) الحقيقة شيئا نسبيا، وهي تتشكّل طبقا لخبرات الملاحظ وطبقا للبيئة المحيطة التي تتم فيها ممارسة الخبرات اليومية. فالأساس في الوجود هو التغيير، لذلك لا

توجد حقيقة مطلقة، وبـل توجد الحقيقة طبقاً لمستوى قيام العقل الإنساني بوظيفته، وهو يستعمل الخبرات الاجتماعية والطرق العلمية والنظرات الشخصية خلال عملية إعادة تنظيم الخبرات ليعطيها تأثيراً أفضل.

فالحقيقة في النهاية ليست وجوداً مطلقاً، لأنها تتحدد من قبل الإنسان وتعتمد على المفاهيم الفردية والاختيارات والعلاقات الشخصية، وعلى مدى ما تفيده الأشياء أو أحداث هذا العالم، لأنها نسبية تتطلب القدرة على الاختيار والمسؤولية والعمل الشخصي، وتقبل الفرد لنتائج الحياة الحقيقية في حياة الفرد نفسه، وما سوف يحكم عليه وينتهي به إلى الأصالة الشخصية.2

ب- الأخلاق: تعتمد المبادئ الأخلاقية وممارستها على القوة العظمى وعلى القوانين والتقاليد والتعاليم الصادرة عن هذه القوة، والسلوك الأخلاقي هو التوافق مع مشيئة القوة العظمى وعلى القوانين والتقاليد والتعاليم الصادرة عن هذه القوة. والسلوك الأخلاقي هو التوافق مع مشيئة القوة العظمى. وتتجسد هذه المشيئة من خلال معارف الحكماء والقوة التعزيزية والتفسيرية التي تقررها القيادات والسلطات التي تبلغ قمتها في الحكومة التيقراطية التي تتطرف في التزام المبادئ الأخلاقية المثالية والتراث. ويعتمد تعريف الأخلاق بالنسبة للواقعي على الطبيعة والقانون الطبيعي أو على دراسة المجتمع وإحصاء ما يشيع فيه ثم استخلاص المعايير من عينة الدراسة. ولذلك تشتق العادات والأعراف والقوانين والأخلاق من المعايير الاجتماعية، ومما يجدر التوافق معه ليتلاءم مع المجتمع والطبيعة. والعلماء الاجتماعيون هم مصادر المعلومات وهم الذين يترجمون هذه المعلومات إلى عادات وقوانين.

ولا يتكلم البراغماتيون عن الأخلاق كمعنى ملتصق بالقيم المطلقة التي لا تتغير وترتبط بالقوة العظمى - كما يفعل المثاليون - ولا يتكلمون عن مبادئ تشتق من دراسة النشاطات الإنسانية التي تطبق قوانين الطبيعة كما يفعل الواقعيون، ولكنهم يتكلمون عن الأخلاق باعتبارها شيئاً يعتمد على التفاعل الاجتماعي وعلى حاجات وطموحات الأفراد والجماعات. فالأخلاق عند البراغماتي هي الممارسات التي تؤكد على المفاهيم

العملية والممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة ولا تخرق مبادئ الديمقراطية وعملياتها. فالهدف الكبير، يصبح حماية الحقوق الاجتماعية والمدنية والفردية لجميع المواطنين في عالم نسبي متغيّر، ثمّ تحقيق التوافق والتناسق بين ما هو صالح للفرد وللمجتمع على حد سواء.

إنّ أعلى قانون أخلاقي كمبدأ للفلسفة التربوية يتمثل في التذكير بأن يحقق الفرد وجوده بأقصى ما يستطيع، وكل تعريف للأخلاق يعتمد على حاجات واختيارات الفرد، وهو يحاول تحقيق هذا المثل الأعلى عنده. فالهدف هو التوافق الداخلي الشخصي مع النفس، فالفرد هو "القاضي" الذي يحكم على أفعاله وهو المسؤول عن نتائجها، أمّا الأخلاق الاجتماعية فرمما تتحقق عند الوجودي من خلال القيمة التي تقرّر: "أختار مثلما يختار الآخرون"³.

ج- الحرية: الحرية كمبدأ أصيل من مبادئ فلسفة التربية هي في الأصل حرية الذكاء وحرية العمل وحرية اختيار الأهداف والوسائل، ولهذه الحرية عناصر ثلاثة: يتمثل العنصر الأول في كفاية العمل والقدرة على التنفيذ وإزالة العقبات، وهي أساسية في تعريف الحرية، ذلك لأننا لا نستطيع مثلاً أن نقول إنّ هذا الإنسان حر في القيام بعمل معين إذا كانت لديه القدرة اللازمة للقيام بهذا العمل. والقدرة على القيام بعمل معين تعتمد أساساً على الذكاء، ذلك لأنّ الذكاء هو مفتاح الحرية في العمل. فنحن نكون قادرين على التقدم بنجاح في عمل معين إذا كنّا قد استشرنا الظروف وشكّلنا المخطط الذي يستغل هذه الظروف ويتعاون معها. وبذلك تكون الدراسة والتنبؤ هما الطريقتان الوحيدتان اللذان يؤديان إلى القيام بالعمل عن كفاءة وجدارة. وهنا تتصل الحرية بالعمل ولا تصبح حرية ميتافيزيقية للإرادة، إذ أنّ هذه الحرية الميتافيزيقية للإرادة تعظم من شأن الحرية على حساب القدرات الإيجابية الموجودة لدى الفرد، وعلى أساس احتقار المعرفة المتعلقة بالأمور الواقعية. وأصبحت الحرية بذلك حرية معيارية لا حرية واقعية، أمّا الحرية التي يدخل فيها الذكاء كمفتاح للعمل يؤدي إلى أن يصبح الفرد قادراً وكفئاً في تنفيذ عمله، إمّا هي حرية تعتمد على اتّساق البيئة مع الحاجات الإنسانية.

والعنصر الثاني من عناصر الحرية هو القدرة على تنويع المخططات حتى يتغيّر مجرى العمل وحتى نستطيع ممارسة الجديد، فالتجديد والمخاطرة والتغيّر من مكونات الحرية الأساسية التي يرغبها الإنسان. إنّ التنويع في المخططات هو الذي يظهر الفرق بين الحر والمستعبد، فالفرد الذي يتبع مخططات جامدة لا يستطيع أن يغيّر فيها حسب الظروف والملايسات لا يتمتع بالحرية. وما لم تظهر الشخصية الإنسانية تغلّبها على صعوبة جديدة أو قهرها لإغراء غير متوقع، فإننا نشك في تمتعها بحريتها، ذلك لأنّ القدرة على تنويع المخططات تؤدّي إلى القدرة على الاختيار ولا يكون هنالك اختيار دون إمكانات متغيّرة فالإنسان الذي يستطيع أن يتصرف حسب الظروف وأن يغيّر من القواعد في إطار معيّن إمّا يتمتع هذا الشخص بالحرية ولا يؤدي اتّباع الفرد لطرق مرسومة محددة وثابتة إلى عدم تمتعه بالحرية فقط، وإمّا يؤدي أيضا إلى إضعاف قدرته على العمل، وإلى إضعاف مستمر لموارده في هذا العمل.

لقد نادى الفلاسفة القديمة بأنّ الطبيعة ثابتة تماما وأنّ العالم قد تمّ خلقهن وبذلك يكون سلوك الإنسان سلوكا محددًا، أمّا إذا كان التغيّر أمرا جوهريا، كما يرى رواد العلم الحديث، وتكون النتائج بذلك ما زالت في دور التكوين، فإنّ عدم اليقين يكون هو المثير للتأمل والتفكير، وبالتالي إلى التنوع في العمل وإلى التجديد والتجريب. ويصبح لهذا التنوع في العمل والتجديد والتجريب معنى حقيقي، وتصبح المشكلة مشكلة موضوعية وهي لا تتعلق بالإنسان في عزلة عن العالم، ولكنها تتعلق بالإنسان في علاقته بالعالم. فالعالم الذي لا يحده زمان ولا مكان حتى يثير المداولة الفكرية ويتيح الفرصة للاختيار حتى يشكّل المستقبل هو عالم تكون فيه الإرادة حرة لا لأنّها متقلبة وغير مستقرة ولكن لأنّ المداولة والاختيار عوامل استقرار وتحديد.

وتؤدّي القدرة على تنويع المخططات إلى أن يصبح العالم الذي نعيش فيه عالما مفتوحا تكون فيه حرية الاختيار متوفرة وينتهز فيه الفرد فرصته بدل أن يكون هذا العالم عالما مغلقا يتحقق فيه للفرد ما يسمّى بأمنه وطمأنينته. وهذا العالم المفتوح هو الذي يعطي

للشخص الحر حياة متطورة غنية بالفرص والإمكانات، أمّا العالم المعلق فهو عالم العبد وهو الذي يجعل من حياته ذليلة لا يستطيع أن يحتملها الرجل الحر.

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

وتصبح المعرفة والذكاء جوهر الحرية، ذلك لأنّ المعرفة تستطيع أن توقفنا على الظروف المختلفة، والذكاء يقدم لنا الإمكانيات المتعددة ومدى نصيب كل منها من النجاح أو الفشل. وبذلك لا نقبل الضرورة على أنّها شيء لا يمكن تجنبه، إذ أنّه في هذه الحالة ينتفي الاختيار وتنفي الرغبة، وإمّا تصبح الإمكانية شيئاً مرغوباً فيه، ذلك لأنّ هذه الإمكانية تفتح الآفاق والمسالك أمام الإنسان ليختار من بينها على أساس الذكاء.

والذكاء يتناول الأحداث على أنّها متحركة؛ أي على أنّها مشحونة بالإمكانات لا على أنّها نهائية ومنتهية، وعند التنبؤ بإمكاناتها ينبع التمييز بين الأفضل والأسوأ، وتتعاون الرغبة الإنسانية والقدرة الإنسانية مع هذه القوة الطبيعية أو تلك حسب هذه النتيجة أو تلك التي حكمنا عليها بالأفضلية. فنحن لا نستخدم الحاضر للسيطرة على المستقبل ولكننا نستخدم التنبؤ بالمستقبل لتهديب النشاط الحاضر وامتداده، وعند استخدامنا للرغبة والمداولة الفكرية والاختيار تتحقق الحرية.

والقدرة التي تكون عنصراً هاماً وأساسياً في الحرية هي بداية المسؤولية، فنحن نسأل أمام الآخرين عن نتائج أفعالنا، فنحن نقوم باستجابات معيّنة في البيئة التي نعيش فيها، ونحن نعرف مقدماً كيف يسلك الآخرون، والمعرفة مقدماً هي بداية الحكم على العمل،

فنحن عند قولنا القيام بعمل معيّن فإننا نعرف مقدما نتائج الحكم عليه من الآخرين ونتائج استجاباتهم له، وهذا يعني أننا نتحمل مسؤوليته.4

د-توجيه السلوك: ترجع فكرة التركيز على توجيه السلوك إلى زيادة الاهتمام بما سيقوم به الشخص من أداء(سلوك)، لذلك فإنّ الهدف السلوكي يتضمّن على وجه التحديد ما الذي سيقوم به بعد مروره بخبرة تعليمية ما وتفاعله معها، ويتحدد تحقق الهدف السلوكي وفق هذا المنظور عادة بدرجة الأداء(السلوك) أو نسبته أو مستواه الذي يقوم به المتعلم.

فالنتائج التعليمي هو ما يتحقق لدى المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما أو تفاعله مع مادة دراسية ما. والنتائج التعليمي بالعائد التعليمي(Résultat d'apprentissage) الذي رصده المعلم، ويهدف إلى تحقيقه لدى المتعلم في نهاية درس ما أو مجموعة من الحصص التدريسية.

ويرادف الناتج التعليمي التغيّر الأدائي(السلوكي) الذي يحققه الطالب بعد مروره في الخبرة التعليمية المعدة لذلك، ولا يشير الناتج التعليمي عادة إلى ما يؤديه المعلم من نشاط تدريسي، أو ما يعده وينظمه للطلبة لكي يتفاعلوا معه، وإمّا ينصب تركيزه على ما يتحقق لدى المتعلم من تغيّر، وتعديل ويظهر في صورة أداء(سلوك) قابل للملاحظة والقياس والتقويم بسهولة.

ولا يتضمّن الناتج التعليمي عادة نشاط للطلبة المتمثل في التفاعل، أو تنظيم المادة الدراسية أو عملية نسخ الدرس، وإمّا ينصب عادة على ما يصبح المتعلم قادرا على أدائه من مثل أن يميّز الطالب الأسماء من الأفعال من الأفعال المتضمنة في الدرس لأنّ النشاط الذي يمارسه الطالب لا يعد ناتجا تعليميا وإمّا هو إجراء تعليمي.

وقد تكون الأهداف التربوية هي النتائج النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيّرات في سلوك الشخص(الطالب)... ويشير مبدأ توجيه السلوك على أداءات ذهنية معرفية أو انفعالية أو حركية، فهو لذلك يصف عمليات زيادة الفهم، أو تغيّر المواقف، أو تحسن المهارات أو تعميق الذوق، وكل هذه السلوكيات تصنف على أنّها تغيّر في السلوك. ويعزى

الاهتمام بالنتائج التعلمية إلى التركيز على الناتج الذي يحققه الشخص المتعلم لا عملية التعلم⁵.

إنّ فلسفة التربية، انطلاقاً من هذه المبادئ والأصول، ألزم ما يكون للمربين وكل القائمين على نظام التعليم تقريباً، لكونها بمثابة الرابطة أو البوصلة للسفينة، فمن خلالها (أي الفلسفة) يستطيعون التعرّف إلى ماهية المجتمع وطبيعة الفرد، بل وفلسفة حياة المجتمع، وبالتالي يربطون ذلك بالنشاط التربوي والأهداف المتوخاة بفكر واع ومناقشة الفرضيات والمسلمات، وأثر ذلك على القيم.

فهي تشمل البحث عن المفاهيم التي تنمّي العملية التربوية وترتبط عناصر العمل التربوي، وتشمل كذلك على شرح المعاني التي ترتكز عليها المعايير التربوية، وتقديم الفروض الأساسية التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتعمل على إيماء العلاقة بين التربية وبين غيرها من ميادين الاهتمام الإنساني⁶. فضلاً عن ذلك، توجيه مسار حركة التربية في كليتها وعموميتها وتفاعلها مع النظم السوسولوجية الأخرى، والحد ممّا يعترضها من مشكلات وعوائق، والبحث عن سبل حلها.

2- الفلسفات التربوية الجديدة:

ظهرت هذه الفلسفات التربوية في القرن العشرين للميلاد، وهي معروفة بمفهومها المعاصر مع ما يتناسب والأنظمة الجديدة، حيث كان يقسم العالم في هذا الوقت إلى ثلاثة معسكرات، كل واحد منها تبنت فلسفة معينة، فالمعسكر الاشتراكي أخذ بالفلسفة الماركسية (الاشتراكية) والمعسكر الغربي أخذ بالفلسفة الرأسمالية، بينما أخذ المعسكر الثالث بفلسفة اشتقتها من الفلسفتين السابقتين وفلسفات أخرى، لتصبح فلسفته نوعاً من التلاقح الفكري والإيديولوجي من هذه وتلك.

أ- الفلسفة الفردية (الرأسمالية): نشأت هذه الفلسفة في غرب أوروبا كنتيجة للضغوط التي كان قد تعرّض لها الفرد عبر العصور، وكرد فعل للكبت الذي كانت تمارسه السلطات الحاكمة حيث تحكمت في البشر وهيمنت على إدارة النشاطات الفكرية والروحية، الاجتماعية والعملية للأفراد، وتبنت هذه الفلسفة الإيديولوجية الفردية وكان

أساسها الإيمان بالفرد وتحريره من العبودية التي تمارس عليه، وإطلاق قدراته وإزالة حواجز هيمنة المتنفيين، والتي كانت تعترض طريقه، فجعلت منه شخصا مستسلما للقضاء والقدر.

لقد جاءت أفكار جون لوك (John Locke) [1632م-1704م] مؤازرة للمشاركين في الثورة على استبداد الحكومة البريطانية، فجاءت أفكاره مناصرة للفرد والذي أخفيت شخصيته الفردية، حيث بدت حياته مثقلة بالواجبات بدون حقوق في الجانب الآخر، ومما سبق ظهور النزعة الجديدة إلى "تحرير الفرد" في جميع مجالات الحياة، وظهرت الرغبة الملحة للفرد لإثبات ذاته، وساعد ذلك ظهور عدة حركات وثورات ناصرت هذا الاتجاه، وأصبحت النزعة الفردية إيديولوجية لتوجيه أفكار المجتمع، كما بدت وكأَنَّها أسلوب حياة جديد، فشجعت هذه الفلسفة إلى حماس الناس، وبثت روح المنافسة فيما بينهم، وجعلت أيضا من الفرد محورا أساسيا للمجتمع، وكانت هنالك من الفلسفات القديمة التي كانت تمجد الفرد من بينها: المثالية والواقعية والطبيعية والبراغماتية، فقد ساعد ذلك على تطوير هذه الفلسفة، مما أدى إلى تحمس المجتمعات الرأسمالية الغربية لها، فتبنت الفردية كفلسفة ونظام عملي وإنتاجي.

ومن أبرز السمات التربوية لهذه الفلسفة التربوية نجد مثلا الإيمان بالفرد وطاقاته، وتهيئة الفرص أمامه بهدف تنمية استعداداته إلى أقصى درجة ممكنة، والمرونة في تطبيق المناهج، من خلال حرية التصرف بما يتفق وطبيعة البيئة المحلية وحرية التعلم. فضلا عن انفتاح النظام التعليمي على النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى الموجودة في المجتمع والتفاعل معها، ورسم الخطط المستقبلية للقوى البشرية. ومن ملامح هذه الفلسفة كذلك، استقلال المؤسسات التعليمية من أجل تطويرها، والمرونة في الإشراف على المؤسسات التربوية في القطاع الخاص، مع إعطاء الأفراد الحرية في سلوك الطريق المناسب للوصول إلى أهدافهم بشكل لا يتعارض مع المصلحة العامة.

كما سعت إلى ألا يكون هنالك تمايز لأي مادة دراسية على حساب المواد الدراسية الأخرى، فكل مادة لها مساهماتها في البناء الصحيح لجوانب النمو عند الفرد. كما لا توجد

ميزة للتعليم النظري على التعليم العملي، ولا اختصاص لفئة أو طبقة معينة على أخرى إلا بمقدار ما يتفق من قدرات الفرد وميولاته.

ب- الفلسفة الجماعية (الاشتراكية): يعود ظهورها إلى فترات النضال الاجتماعية التي واكبت حركات الإصلاح الديني في أوروبا سنة 1515م، وقد تدعمت هذه الفلسفة من خلال الاضطرابات والفوضى والقلق الذي صاحب حركات الإصلاح الديني التي امتدت إلى القرن التاسع عشر للميلاد. وكانت المجتمعات الغربية التي تبنت الفلسفة الفردية واحتضنت الفلسفة الوجودية والبراغماتية، ممّا أتاح لها المجال الكبير في النضوج الفكري، وقطعت شوطاً بعيداً بالنسبة لنضوج الفكر عند الشعوب الشرقية من أوروبا والتي تدور في فلك الاتحاد السوفياتي سابقاً، ممّا مهد الطريق أمام ظهور فلسفة جديدة كرد فعل للفلسفة الرأسمالية، فتبنت النهوض بالجماعة بصورة ثورية شاملة من أجل الجماعة على حساب ذوبان الفرد لخدمة المجتمع. وبناءً على هذا، يتم تشكيل السلوكيات للأفراد والجماعة على ضوء أفكار ومبادئ وصفها كارل ماركس (Karl Marx) [1818م-1883م] وفريدريك أنجلز (Friedrich Engels) [1820م-1895م] وصفا اقتصادياً وسوسولوجياً. ثم جاء لينين (Vladimir Lénine) [1870م-1924م] بعدها فنقلها إلى الواقع في ربوع الاتحاد السوفياتي، مبتدئاً بالتربية والتعليم لتخدم النظام الاقتصادي والاجتماعي والعسكري، واطعاً المصلحة الجماعية فوق كل اعتبار فردي.

ونظراً للقرب الجغرافي لبعض الدول من خارج أوروبا، فقد أغرى التوجّه الاشتراكي بعض الدول النامية وكذلك الصين بشكل خاص، فكان يحذوهم الأمل بنقلة نوعية تحرر شعوبها من التخلف المتمكّن منها، بسبب بعض التقاليد والعادات البالية، والتي عملت على تقييد حركة التغيير الاجتماعي عبر العصور.

وكان لهذه الفلسفة الجماعية نظرة وانعكاسات على التربية الاشتراكية يمكن ذكر أبرزها مثلاً سيطرة الدولة والقيادة الحزبية على التعليم ونظامه، وهي بذلك تشرف على السياسة التعليمية وتحدد مناهجها وبرامجها الدراسية.

إنّ هدف التربية هو تغيير طريقة معيشة وحياة الناس وتفكيرهم وإعدادهم ليكونوا أدوات فعالة في عملية الإنتاج وسرعتها، بعد أن تؤهلهم علميا وفنيا لغرض التطور المستقبلي العام. فالعناية بالمدارس العامة ومنع المدارس الخاصة، كون المدارس الأولى مفتوحة للجميع وهي مجانية دون تفریق لا بالنوع أو الجنس أو المركز الاجتماعي أو الاقتصادي، أو بمستوى الذكاء، فلا مدارس للموهوبين إلاّ في الفنون والتربية البدنية، ولا مدارس خاصة لأنها توحى بالطبقية⁷. فضلا عن التخلص من نظام التعليم الطبقي، لأنّ التعليم موجّه للجماعة وليس لفئة معينة.

ج- الفلسفة غير المتمايضة(الهلامية): ربما يكون الاتساق واضحا في كل فكر إنساني انبثق على أيّ فلسفة مثل الإسلامية والواقعية أو حتى الوجودية أو البراغماتية، لكن ما ظهر من أفكار عدد من الفلاسفة في عصرنا هذا، عكس كل تناقضاتهم بين المذاهب الفلسفية، حتى بدت أفكارهم وكأنّها تأخذ من هنا أو هناك، بما يتناسب مع(فكر وثقافة وأهواء وعلم المسؤول الذي يخطط لها). فظهرت هذه الفلسفة التجميعية في بلدان العالم الثالث، حيث كانت هذه الدول النامية في مرحلة التكوين، وفي مرحلة تبحث عن موقع لها على خريطة العالم. إذ كانت هذه الدول تعاني من التطور البطيء الذي لم يواكب التطور في أمريكا أو أوروبا أو بعض دول آسيا، فكانت هذه الدول النامية في وضع قلق غير مستقر اجتماعيا أو سياسيا أو اقتصاديا.

لذلك أخذت هذه الدول بتوجهات متنوعة، فبعضها تطلع نحو الدول الاشتراكية، وبعضها الآخر كان يميل نحو الفلسفة التربوية الرأسمالية، وغيرهم أخذ من كل واحدة ما يناسبه، فكانت نوعا من "الخليط" من الفلسفات متعددة الأنواع والاتّجاهات. ولما كانت الدول العربية جزء من العالم الثالث، فلم يكن لها فلسفة تربوية محددة، لا بل أنّ كل دولة عربية تبنت فلسفة مختلفة عن الدول الأخرى.

وبناءً على ذلك، فقد اختلفت النظم والاتّجاهات التربوية في دول العالم الثالث، باختلاف نظمها السياسية القائمة، ومنها الدول العربية، فتمايزت فلسفاتها التربوية، ممّا دعا أخيرا لظهور كثير من المشكلات التربوية التي أعاقحت حركات الوحدة بينها في مختلف

الميادين. ومن بين أبرز السمات التي تطبع هذه الفلسفة نجد مثلاً وجود ازدواجية في التربية والتعليم، نتيجة لوجود صراع بين التراث القومي القديم وبين التراث الجديد الدخيل المستورد، مع عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة، لها قواعدها وأسسها وقوانينها وأهدافها، فظلت الخطط التربوية لا تتفق وتطلعات المجتمع الذي نقلت إليه وطبقت فيه. وعدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بسبب الفقر الذي تعاني منه تلك الدول، أدى إلى أن تظل المؤسسات التعليمية بعيدة عن التكامل مع المؤسسات الأخرى، الاجتماعية والاقتصادية منها، ولم تعد تلك المؤسسة التربوية التي تخدم المصالح الحقيقية للناس.

هذه الفلسفة التربوية لم تخطط لتوجهات تربوية تخدم الجانب العلمي والمعرفي بما يتفق وحاجات القوى العاملة وطلب اليد العاملة والشغل، مما أدى بالتالي أن تصبح الشهادة مظهراً اجتماعياً شرفياً أو لكسب الوظيفة المكتتية.

د- الفلسفة الإنسانية: ترجع هذه الفلسفة إلى تاريخ قديم منذ وجود الإنسان وظهوره على الأرض، وكانت البدايات الأولى للاهتمام بالإنسان ورغباته وميوله تعود للفلاسفة اليونانيين أمثال سقراط (Socrates) [470 ق. م. - 399 ق. م.] وأفلاطون، وبعضهم يرجع بهذه الفلسفة إلى الديانات السماوية، والتي تعاملت مع مشكلات الإنسان وصراعاته في هذا العالم، ومن خلال معرفة حياته في "العالم والآخرة".

ويمكن القول أنّ هذه الفلسفة الإنسانية ظهرت كرد فعل على مذاهب التصوف والزهد، التي تدعو إلى "إنكار" الذات الإنسانية، وفي الوقت ذاته تؤمن بأنّ للإنسان حق في التمتع بحياته، وعملت على أن يعيش بضمير مرتاح وخلقت بيئة مناسبة في كل الاتجاهات التي ترتبط بسعادته.

لذلك تنطلق هذه الفلسفة من الفكرة التربوية بأنّها إنسانية خالصة، فهي تنظر إلى الإنسان على أنّه مخلوق يتميز عن باقي الكائنات الحية الأخرى. كما تنطلق الفلسفة الإنسانية المعاصرة من أنّ التربية هي بمثابة عملية إنسانية فالإنسان هو الكائن الأوحده الذي يمارس التربية ويتعامل معها، وهو المحور والأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية.

ويرى أصحاب هذه الفلسفة بأنّ تربية الفرد من خلال عضويته في الجماعة، فلا جماعة بدون أفراد، ولا قيمة لفرد دون تفاعله مع الجماعة، حيث لا يمكن النظر إلى إحداها دون الاهتمام بالطرف الآخر.

ومن خلال الإطار الاجتماعي يمكن التعامل والتفاعل ضمنه، بحيث يمكن تربية الجماعة كمجموعة من الأفراد. ومن الأسس التي تقوم عليها هذه الفلسفة الإنسانية نجد أنّها تعتقد بأنّ التفكير الإنساني يحدث نتيجة للتفاعل بين الكائن الحي وبيئته، والإنسان هو الذي يصنع مصيره ومستقبله وموقعه في الحياة.

وتسعى إلى جعل هذا الإنسان حراً، بدعوة ما يخدمه ويؤدي إلى خير الإنسانية وتقدمها، على أساس أنّه قادر على حل مشكلاته بقدرته عقله واستخدام الأسلوب العلمي⁸.

كما وتهدف هذه الفلسفة الإنسانية إلى وضع البرامج والمناهج المناسبة لخدمة لتربية الإنسان بطريقة مثلى تتماشى مع طبيعته وميولاته وتنمية إنسانيته في كل زمان ومكان. ومؤدى ما تقدم يمكن القول أنّ فلسفة التربية ذات مفهوم واسع ومعنى شامل، لأنّه تتناول حياة الفرد المادية والمعنوية، لذلك رأى غالبية هذه الفلسفات التربوية الجديدة أنّ فرص التربية والتعليم يجب أن تتاح لكل الطبقات وخاصة الفقيرة منها، وعلى أنّ غاية التربية هو دراسة اللغة الوطنية والتاريخ القومي، وإحياء تراث الأمة، والاعتزاز للانتماء للوطن وتاريخها، وبالتالي تحقيق وحدة المناهج والسياسات التعليمية المناسبة في الوطن الأم.

3- أهمية فلسفة التربية وأبعادها المستقبلية:

ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن العشرين ازديادا كبيرا في جميع المجتمعات الإنسانية على السواء، المتقدمة منها والناهضة، وكان هذا الاهتمام استجابة طبيعية لما طبع القرن الماضي من أحداث سياسة واجتماعية واقتصادية وأمنية على وجه الخصوص، أثرت في جميع النواحي. فمن الناحية السياسية أخذت المجتمعات الناهضة

تؤمن بالديمقراطية السياسية وبحقها في تقرير مصيرها، وبرغبتها العارمة في إلقاء الأعباء القديمة عن أكتافها وحكم نفسها بنفسها، فظهرت الحركات التحررية في بلدان كثيرة من العالم، فأخذ المد الحضاري يصل إلى أفراد كثيرين في المجتمعات الإنسانية، وأخذ هؤلاء الأفراد يؤمنون بقيمتهم وبحقهم في الحياة والحرية.

ومعنى هذا أن الإنسان بدأ يناقش القيم القديمة والنظريات الكلاسيكية محاولاً قلبها على أوجهها المختلفة لمعرفة ما يصلح منها لحياته الجديدة فيبقىه ويحافظ عليهن وليعرف منها أيضاً ما لا بد له أن يتركه وراءه لينظر إلى مستقبله مؤسساً على قيم جديدة وآراء مغايرة تتناسب مع بناء المجتمع الذي يرنو إليه.

وفي الناحية الاقتصادية أخذت المجتمعات المختلفة تعمل على تهيئة مستوى معيشي لائق لكل فرد من أفرادها، وإيجاد عمل له يتناسب مع استعداداته، وظهرت أفكار جديدة تحدد العلاقة بين العمال وأصحاب رأس المال وترمي إلى إزالة الفوارق الطبقيّة، ذلك لأن وجود هذه الطبقات الاجتماعية إنما كان أساسه الإبقاء على وضع اجتماعي وسياسي واقتصادي معين، وكان وجودها يقوم على أساس قيم اجتماعية معينة لم تعد صالحة للتطور الحضاري الجديد.

وفي الجانب الاجتماعي، أخذت الدولة تؤمن بقيمة الفرد وبحقه في الحياة الكريمة، فاهتمت بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة وبالفرد على أنه المكوّن الأساسي لهذه المؤسسات، وفرضت الدولة على نفسها واجبات قبل هؤلاء الأفراد، فأخذت ترعاهم عند العجز والمرض أو الشيخوخة، وتهيئ لهم قبل ذلك وبعده رعاية صحية وتعليمية مناسبة.

فإذا انتقلنا إلى التعليم وجدنا أن المجتمعات معاصرة أخذت تعنى بتعليم أفرادها وتربيتهم عناية كبيرة، ولم يعد التعليم نوعاً من أنواع الترف تقدمه الدولة للأفراد القادرين فيها، ولكنه أصبح من الواجبات الأساسية التي يجب على الدولة أن تقوم بها. فالأمم لا تقوم نهضتها إلا على أساس المتعلمين من أبنائها والمتخصصين في نواحي العلوم المختلفة. ولم يعد ما يصرف على التعليم يذهب هباءً، وإنما يعود على الأمة قوة هائلة دافعة تسرع بها الخطى للتقدم والتطور. وأصبح الفرد المتعلم أنفع للدولة اجتماعياً

واقتصاديا وسياسيا من الرجل الجاهل، وبذلك لم يعد التعليم قاصرا على طبقة معينة وإنما أخذ ينتشر ليشمل جميع أفراد الأمة على حد سواء، حتى سن معينة أخذت ترتفع تدريجيا في كثير من المجتمعات الناهضة والتي تهيب لها ميزانيتها رفع هذا الحد الأدنى، وأصبح التعليم بذلك من أهم دعائم الإنتاج والتطوير، بل ومن أهم وسائل استغلال الثروات والطاقات الطبيعية البشرية منها والمادية.

وانتشر العلم انتشارا كبيرا لم يقتصر على تلك المخترعات الكثيرة المتعددة، وإنما تعداها إلى تطبيقات في نواحي الحياة المختلفة، وأدى هذا إلى انتشار الأسلوب العلمي والطريقة العلمية في تفكير الفرد والمجتمع. فأتجه الفرد إلى التفكير العلمي فيما يخص شؤونه، وأتجه المجتمع إلى تطبيق الأسلوب العلمي في خطته ومشروعاته، وكان من نتيجة ذلك أن أخذ التخطيط الاجتماعي المبني على أسس سليمة يسود المجتمعات التي تتطلع إلى مستقبل يبني على استغلال الواقع أحسن استغلال.

في هذا الخضم الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم راهنا عاشت التربية منفصلة بكل الأحداث، محاولة أن تستجيب لها وأن تتكيف معها، ولا تقتصر في مهمتها على مسaire هذه الأحداث، وإنما تحاول أن تكون قائدة ورائدة، وأصبحت الحاجة ماسة إلى فلسفة تعليمية تقود العملية التربوية وترشدها وتتجاوز مع هذه الأمواج العنيفة المتسارعة أحيانا والمتصارعة أحيانا أخرى.

ولقد وجدت التربية نفسها في بعض المواقف تواجه هذا الخضم الجديد من التغييرات بأداة قديمة وأسلوب قديم معتمدة على القيم التقليدية التي كانت تسيّر المجتمع، هذه القيم التي أخذ الأفراد يناقشونها وينظرون إليها نظرة فاحصة ناقدة، محاولين إعادة تقويمها ومعرفة أهميتها وصلاحتها في العصر الحديث. وأخذت المفاهيم الكلاسيكية تنحسر عن المسرح الاجتماعي تدريجيا لتحل محلها مفاهيم ديناميكية متطورة.9 ولذلك، أخذ المربون يسألون أنفسهم كيف تربي أطفالنا؟ وما هي الأهداف التي نتوخاها؟ أي أن هذا دفعهم إلى أن يفلسفوا العملية التربوية وأن يحاولوا الربط بين النظرية التربوية والأنواع المختلفة للصراع الاجتماعي. ولقد كانت أنواع الصراع الاجتماعي في مجتمعات

مثل المجتمع الأمريكي والمجتمع الروسي مثلا سببا في تفلسف المرين في هذين المجتمعين. فظهر في أمريكا فلاسفة تربويون أشهرهم جون ديوي (John Dewey) [1859م-1952م]، وظهر في روسيا أيضا فلاسفة حاولوا أن يطبقوا النظام الفلسفي الشيوعي في ميدان التربية.

وفي وسط هذا الصراع الاجتماعي والثقافي والقيمي كان لا بد للتفلسف التربوي أن يتساءل عن كيفية تربية الأطفال حتى يحتفظوا بشخصيات متكاملة وسط هذه المطالب والاتجاهات والمفاهيم المختلفة والمتعارضة. ولهذا كله، اتجه علماء التربية إلى التفلسف بدرجة لم تحدث من قبل. وليس معنى هذا أن علماء التربية لم يتفلسفوا فيما مضى، ولم يتساءلوا عن الاتجاه الذي يجب أن تتخذه التربية. ولكن الصحيح أنهم قد واجهوا كثيرا من هذه المواقف والأزمات في تاريخ الحضارة الإنسانية الطويل. فأفلاطون مثلا ألف كتاب 'الجمهورية' استجابة من ناحية على الأقل إلى الأحوال الاجتماعية المضطربة والتي كانت تسود عصره، ولكن الفرق الأساسي بين الفترة الحاضرة والفترات التاريخية الماضية أن التعليم في الوقت الحاضر يتخذ أداة فعالة قوية في يد السياسة العامة، بينما كان التعليم في الماضي مقصورا على طبقة متميزة تستمتع به. ولذلك، كان التغيير في اتجاه التربية الناتج عن وجود أنواع الصراع المختلفة بين القوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية له أبعد الأثر وأعمقه راهنا أكثر من أي وقت مضى.

ولقد بدأ الفرد الإنساني نتيجة التغيرات المختلفة، يتساءل عن قيمة كل ما يحيط به من مفاهيم ومؤسسات وعادات وتقاليد وأنظمة. ولا شك أن هذا التساؤل قد انتقل إلى التربية، فبدأ علماء التربية هذا التفلسف الذي أدى إلى التساؤل عما يمكن أن يوجه العملية التربوية مستقبلا من قيم وأهداف وأبعاد؛ أي أن فلسفة التربية في الوقت الحاضر هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر أنواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع مبادئ الحياة الإنسانية.

واتجه التفلسف التربوي إلى نبذ الطرق القديمة التي كانت ترمي إلى نقل التراث الاجتماعي نقلًا جامدا، وإلى محاولة السيطرة الاجتماعية بطرق آلية غير منظمة، وإلى أن

يتخذ من التخطيط التربوي أساسا لهذا النقل الثقافي وتجديده وإلى السيطرة الاجتماعية سيطرة تتميز بأنها أكثر تنظيما ووعيا. ولهذا كان لا بد لهذا التفلسف التربوي من أن يساعد الأفراد على عملية النقد الفاحص للقيم المختلفة، وأن يقدم لهم الطريقة الفعالة وأن يوضح لهم الأهداف المختلفة محققا كل ذلك في العملية التربوية.

وكان لا بد لهذا التفلسف التربوي من أن يقوم على فهم جديد للطبيعة الإنسانية يتناسب مع القيم الجديدة وعلى علم نفس علمي سليم. وقد ساعد على ذلك نشوء علوم اجتماعية جديدة وتقدمها في أبحاثها المختلفة كالاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم دراسات الإنسان، وأصبحت الطبيعة الإنسانية بذلك هي نتاج التفاعل المستمر بين الإنسان والظروف البيئية التي تحيط به، ودحضت النظريات القديمة التي كانت ترى فطرية النمط الذي تتخذه الطبيعة الإنسانية وتحجر هذا النمط بعد ذلك، وأصبحت الطبيعة الإنسانية طبيعة مرنة متكيفة يمكن السيطرة عليها وتوجيهها، وأصبح السلوك الإنساني يمكن تفسيره على أساس وظيفي.

من هذا كله تتضح لنا أهمية دراسة فلسفة التربية أنيا ومستقبلا، إذ أنها تساعدنا أولا على أن نفهم بطريقة أفضل وأكثر عمقا معنى العملية التربوية ومعنى القيام بها وعن أنواع النشاط الإنساني المختلفة التي تكون أساسية للفرد الإنساني في الوقت الحالي.

وتساعدنا فلسفة التربية كذلك على أن نرى العمل التربوي الذي نقوم به كمربين في هذا العصر، أن نراه في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها. ففي هذا العصر الذي يتميز بالتخصص نجد أنه من اليسير على الفرد المتخصص أن يندمج في مهمته اندماجا ينسيه إدراك المكان الذي يشغله في علاقاته بدائرة أوسع من دائرة التخصص. ومثل هذه النظرة الضيقة تؤدي في كثير من الأحيان إلى أن يصبح العمل الذي يقوم به الفرد عديم الفائدة أو قليلها، حيث فقد العلاقة يؤدي حتما إلى فقد المعنى والاتجاه الصحيحين.

كما تساعدنا فلسفة التربية على إمدادنا بالوسيلة التي تبصرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تكون بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي ومحاولة محو وإزالة هذا الصراع. فعن

طريق مناقشة الخبرات التربوية المختلفة تتضح المفاهيم على أساس النقد البناء لتعطي خططا متسقة من التفسير.

على أن فلسفة التربية لا تجعل من وظيفتها الإجابة على مختلف الأمثلة بقدر ما تكون ثمرتها تنمية اتجاه نحو التساؤل والقدرة عليه وتذوقه، فالذي يدرس فلسفة التربية يجب أن يكون قادرا على أن يسأل عن السبب وعن الأسس التي تقوم عليها فلسفة معينة وفي أي محتوى ثقافي يمكن أن تطبق وما هي المفاهيم الأساسية والفروض التي تقوم عليها، ومن هنا كان من وظيفة فلسفة التربية المستقبلية كذلك أن توضح الفروض والمفاهيم التي تقوم عليها النظريات التربوية المختلفة توضحا يسهل عملية تطبيق هذه النظريات في الميدان التربوي.

وتوضيح الفروض والمفاهيم الأساسية ونقدها من أهم ما تختص به فلسفة التربية، ذلك لأن كل كلمة نقولها وكل جملة ننطق بها في الميدان التربوي تقوم على فروض معينة، فعندما نقول مثلا "يجب أن يتعلم الطفل تعليما إجباريا حتى سن الثانية عشرة"، فإن هذه الجملة البسيطة تبنى على فروض سابقة وآراء معينة خاصة بالتعليم وبسنوات الإلزام وبنوع الحياة وبقيم أخلاقية واجتماعية معينة. ووظيفة فلسفة التربية هي أن تظهر هذه المفاهيم والفروض، وأن توضحها حتى يمكن للقائمين على التربية أن يبنوا اختيارهم على أساس من الفهم والذكاء.

على أن التفلسف التربوي يرتفع بالمربين فوق المستوى المادي العمل إلى مستوى أعلى يستطيع فيه المرابي أن ينظر نظرة أوسع وأشمل إلى مواقف أكثر عددا وعمقا. ذلك أن الارتباط بالتطبيق التربوي العملي فقط دون أن نحاول التخلص من هذه المواقف العملية للنظر من أعلى ومن خارجها يؤدي إلى ضيق الأفق وقصر النظر، وركود العلم وجمود الفكر، فالتقدم العلمي لا يقوم أبدا على الناحية العملية التطبيقية فقط، وإنما لا بد للعالم من أن يخلص من المواقف العملية لينظر نظرة أوسع فيصل إلى المبادئ والنظريات والمفاهيم؛ أي أنه يفلسف هذه المواقف العملية حتى ترتد هذه المفاهيم والنظريات مرة أخرى إلى الميدان العملي لتحسن فيه.

وعليه، تصبح الفلسفة التربوية فلسفة "تجريبية" تقوم على فروض تساعد على تنظيم الفكر التربوي وتعبئة إمكانياته حتى يمكن الوصول إلى حل للمشكلة التي قام الفرض لخدمتها في الموقف العملي التربوي. ويكون حل هذه المشكلة هو مدى ما يصيب الفرض من نتائج تحكم عليه بالصحة والسلامة، أو بالخطأ وعدم الملاءمة، ومعنى هذا أيضاً أنّ الفلسفة التربوية تتخذ من الأسلوب العلمي ومن التجربة العلمية وسيلتها لبحث المشكلات التربوية، وبذلك يرتبط العملي الميداني بالنظريات في كل متكامل، أساسه الخبرة التربوية السليمة والتفلسف التربوي التجريبي¹⁰.

وبناءً على ما تقدم، تصبح فلسفة التربية عبارة عن تطبيق المعتقدات والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة الإنسانية العامة في معالجة المشكلات التربوية، ومنه توحيد الجهد التربوي والعملية التعليمية بجميع جوانبها نحو غاياتها النهائية، أو كما يحلو لأحد المرين الفرنسيين بقوله في الإشادة بأهمية فلسفة التربية في الوقت الراهن، حيث يقول أعني أنّ فلسفة التربية هي تلك الخميرة التي ينبغي أن تحافظ على التربية والعالم والتاريخ، وتلك الإدارة الحازمة، والوقفة الشامخة للإجابة على الأسئلة والتحديات الكبرى في عصرنا.

إنّ فلسفة التربية صارت من الأهمية بمكان للتربية، والمعلمين والمرين، وأي قصور أو سوء تطبيق هذا الأساس على التربية يظهر أثره في اختلال عمليات التربية واضطراب أنشطتها، وفقدان المعنى الأصيل للتربية. وما الخلل الناتج في نظمنا التربوية العربية، إنّما يرجع في الأساس إلى غياب فلسفة تربوية عربية وإسلامية واضحة المعالم والأركان موضحة لتفاصيل العمل والممارسة.

ولعله من غير المبالغ فيه القول أنّ الأصل الفلسفي للتربية هو بداية كل عمل تربوي ناجح، لأنّ فلسفة التربية إطار فكري شامل، يوجّه النظرية ويحكم العمل، ذلك أنّ فلسفة التربية تبدأ بتحديد الغايات التربوية، فتبدأ بطرح مساءلات عديدة محاولة الإجابة عنها، فالسؤال: لماذا نعلم أو نربي؟ هو الخطوة الأولى في العمل التربوي، لتجيب عن هذا السؤال فلسفة التربية. وللإجابة على هذا السؤال وغيره يمكن الإجابة على أسئلة أخرى نحو: من نعلم؟ وتجب على هذا السؤال السياسة التعليمية والخطط والاستراتيجيات. أو

مثلاً: ماذا نعلّم؟ يجب عليه محتوى التعليم، أو: كيف تعلّم؟ يجب عليه طرق التدريس، وما نتائج التعليم؟ هذا يجب عليه تقويم العملية التربوية¹¹.
لنرى في النهاية، أنّ فلسفة التربية تمدنا بالطريقة التي تختار هذا الأسلوب أو تلك الأداة، ولماذا؟ وبذلك تكون فلسفة التربية بمثابة "النوتة" التي تنسّق نغمات التربية، وحركة أجزائها دون خلل أو اضطراب.

خاتمة :

إذا كانت الفلسفة راهنا تقوم بدورها الذي وصفناه آنفا فتتصل بالخبرة الإنسانية لتحللها وتنقدها وتعيد الانسجام إليها وتوضح الأسس والمسلمات التي يقوم عليها الاتّساق الخبيري. وإذا كانت التربية خبرة إنسانية والعملية التربوية نقل الخبرات الإنسانية إلى الجيل الجديد، فإنّ فلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسّميه التربية، فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها والعمل على اتساقها وتوضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة، وفلسفة التربية تتضمن البحث عن مفاهيم توجد الاتّساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة، وتتضمّن أيضاً توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتنمّي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني.

وإذا كانت الخبرة الإنسانية بأنواعها المختلفة هي التي تعمل التربية على نقلها إلى الجيل الجديد في المستقبل، وإذا كانت هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيلها تحليلاً ونقداً وانسجاماً، واتساقاً وحلاً لأنواع التصارع والنزاع التي تفككها، فإنّ علاقة الفلسفة بالتربية، نتيجة لذلك علاقة وثيقة. فإنّ خفاء الحقيقة القائمة على أنّ مصدر المشاكل الفلسفية هو وجود مشاكل عامة يشعر بها جميع الناس في أساليب العمل الاجتماعية، إمّا مرده إلى أنّ الفلاسفة قد أصبحوا طبقة اختصاصية تستعمل لغة فنية مغايرة لتلك التي يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة في الحياة. أمّا إذا قدر للمذهب الفلسفي الشيوع، فإنّه من الميسور دائماً اكتشاف خلاصته بتنازع المصالح التي

تدعو إلى إيجاد منهج للتكيف الاجتماعيين وها هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، والواقع أن التربية تعطينا بديلا نشرف منه وننفذ إلى المعنى الإنساني للمناقشات الفلسفية الذي يتميز عن معناها الفني.

فمن يطلب للفلسفة عرضة دائما للخطر الذي ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة للفكر، واعتبارها شيئا لا ينطق به سوى الفلاسفة ولا يعود إلا إليهم وحدهم. أما إذا قربنا المسائل الفلسفية من ناحية ما يقابلها من ضروب الاتجاهات الفكرية أو من ناحية ما يترتب على العمل بها من تبديل في التربية العملية، فلن تغرب عنا أوضاع الحياة التي تعبر عنها مسائل الفلسفة. والحقيقة أن كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل التربوي لا بد أن تكون مصطنعة، ذلك بأن وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية في منابها التي نشأت فيها وزكت؛ أي في مواطنها الطبيعية حيث يؤدي قبولها أو رفضها إلى تبديل في الناحية العملية في التربية.

وعليه، إذا لم تعد الفلسفة على أن تعلق فوق مستوى الواقع وأن تسمو عن الحياة الحاضرة التي يعيشها أفراد البشر، وإذا لم تعد كذلك على أن تكون رمزية أو لفظية أو لهوا عاطفيا أو استعراضا لعضلات فكرية، فإنها لا بد أن تتصل بالواقع وأن ترتبط بالخبرة الإنسانية التي يعيشها أفراد البشر، وأن تحول رموزها وأفكارها إلى اتجاهات فكرية وأمط سلوكية تؤثر في حياة الإنسان في حاضرها الذي يكون أحوج ما يكون إلى ذلك، وبذلك تصبح الفلسفة كما يقول جون ديوي النظرية العامة للتربية.

وإذا كان العلم في وقتنا الحاضر قد نشر قوانينه وأخرى تجاربه وتصل إلى مخترعاته، فإن طريقه في المجتمع محفوف بالصعوبات والعوائق، تحاصره الأخطار من كل جانب ما لم تقم فلسفة التربية بوظيفتها في تبيان القيم التي يسعى العلم إلى دحضها والقيم الأخرى التي لا بد لها أن تبقى، وتأثير ذلك كله في حياة الإنسان، في حاضره ومستقبله. إن مدلول العلم الوضعي في ناحيته العلمية يتضمّن دائما الأهداف التي يهيم المجتمع الوصول إليها. فإذا العزل عن هذه الأهداف لم يبق فرق بين استخدام اكتشافاته لشفاء المرض أو إنشائه، أو بين زيادة الوسائل للمحافظة على الحياة وزيادتها لصنع الآلات الحربية

القاضية على الحياة. فإذا كان المجتمع يهتم بأحد هذه الأشياء دون الآخر، فالعلم يريه طريق الوصول إليه وبذلك يكون للفلسفة مهمتان: أولاهما نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر، وبيان القيم التي أصبحت بالية بالقياس إلى ما بين أيدينا من موارد، فضلا عن بيان القيم التي لا تعدو أن تكون عاطفية لفقدان الوسائل إلى تحقيقها، وثانيهما تفسير نتائج العلم الاختصاصي من حيث أثرها في مساعي النشر في المستقبل، وما لا ولن تجد الفلسفة سبيلا للنجاح في مهمتها إلا أن يكون لهما ما يقابلهما في التربية بما يدلنا على ما ينبغي فعلهن والتربية حينئذ هي المختبر الذي تتجسم عنه الفكر الفلسفية وتمتحن.

الهوامش والإحالات

1. صمويلسون وليم ج. وماركوويتز فريد أ.، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان، عمّان-الأردن، 1998م، ص.17.
2. المرجع السابق، ص.19-21.
3. المرجع السابق، ص.31-32.
4. النجيمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت-لبنان، 1992م، ص.221-223.
5. الخزاعلة محمد سلمان فياض وآخرون، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، الطبعة الأولى، 2011م، ص.71-72.
6. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، الطبعة الأولى، 2002م، ص.47-48.
7. الطيطي محمد وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان-الأردن، الطبعة الرابعة، 2013م، ص.105-107.
8. المرجع السابق، ص.108-110.
9. النجيمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، ص.10-11.
10. المرجع السابق، ص.12-14.
11. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، ص.59-60.

مراجع الدراسة

1. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، الطبعة الأولى، 2002م.
2. الطيبي محمد وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان- الأردن، الطبعة الرابعة، 2013م.
3. النجمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت-لبنان، 1992م.
4. صمويلسون وليم ج. وماركوفيتز فريد أ.، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان، عمّان-الأردن، 1998م.
5. الخزاعلة محمد سلمان فياض وآخرون، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.